

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES



Research
Databases



Türkiye Diyanet Vakfı
İslâm Araştırmaları Merkezi



DergiPark
AKADEMİK



Yıl
Year **26**

Sayı
Number **92**

Güz
Fall

2022

92. Sayı Hakem Kurulu/*Advisory Board*

- Prof. Dr. A. Halim ULAŞ/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Akartürk KARAHAN/** Yıldırım Beyazıt Üniv.
- Prof. Dr. Ali Osman ENGİN/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Derya ÖCAL/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Fehim BAKIRCI/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Hamza ATEŞ/** İstanbul Medeniyet Üniv.
- Prof. Dr. İshak ÖZGEL/** Süleyman Demirel Üniv.
- Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Murat SULA/** Trabzon Üniv.
- Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU/** Siirt Üniv.
- Prof. Dr. Ömer Faruk İŞCAN/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Raşit ZENGİN/** Fırat Üniv.
- Prof. Dr. Veysel GÜLLÜCE/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Yakup Alper VARIŞ/** Ondokuz Mayıs Üniv.
- Doç. Dr. Adem PEKER/** Atatürk Üniv.
- Doç. Dr. Ata PESEN/** Siirt Üniv.
- Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM/** Dicle Üniv.
- Doç. Dr. Cevdet EPCAÇAN/** Siirt Üniv.
- Doç. Dr. Çiğdem Eda ANGI/**Ömer Halisdemir Üniv.
- Doç. Dr. Erhan GÖRMEZ/** Van Yüzüncü Yıl Üniv.
- Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT/** Akdeniz Üniv.
- Doç. Dr. Eyüp ÇELİK/** Sakarya Üniv.
- Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN/** Düzce Üniv.
- Doç. Dr. Musa BAYIR/** Bandırma Onyedi Eylül Üniv.
- Doç. Dr. Nalan OKAN AKIN/** Giresun Üniv.
- Doç. Dr. Ömer Faruk RENÇBER/** Gaziantep Üniv.
- Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN/** Pamukkale Üniv.
- Doç. Dr. Rasim TÖSTEN/** Siirt Üniv.
- Doç. Dr. Recep YILDIZ/** Bandırma Onyedi Eylül Üniv.
- Doç. Dr. Senem CEYLAN/** Dokuz Eylül Üniv.
- Doç. Dr. Sümeyra AKKAYA/** İnönü Üniv.
- Dr. Öğr. Üyesi Ali SAĞLIK/** İstinye Üniv.
- Dr. Öğr. Üyesi Eda NAZLIMOĞLU/** Düzce Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi TÜKEL/ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim KOCABIYIK/ Uşak Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Lütfiye KAYA CİCERALİ/ Nişantaşı Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi M. Rami AWWAD/ Uşak Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Berat CAN/ Niğde Ömer Halis Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÇANKAYA/ Hitit Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Murat DİLMAÇ/ Atatürk Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Murat Han ER/ Atatürk Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ŞAHİN KUTLU/ Bandırma Onyediy Eylül Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel DEMİREL/ Başkent Üniv.

Dr. Serkan DEMİREL/Gazi Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 26, Sayı: 92, Yaz 2022

Year: 26, Number: 92, Fall 2022

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT - Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Editörü

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Editörü

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Editörü

Prof. Dr. Yunus BERKLİ

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Editörleri

Elif AKAN

Esra ER

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kadir COŞKUN

Naif KARDAŞ

Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah AYDINLI -Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Koordinatörü

Elif AKAN

Narin BOZAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

Terminal Cad. Amiller Apt. A / Blok Kat 3 No: 5 Erzurum

Tel: 0442 231 44 92

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

web: www.ekevakademi.org

Dizgi/Typed by

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kadir COŞKUN

Narin BOZAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Psikolojik Sözleşmenin Bilgi Paylaşımına Etkisi Üzerine Bir Araştırma	1
Yetenek Yönetiminin İş Ve İşletme Performansına Etkisi: Kütahya İli Örneği.....	22
Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Başlangıç Ve Orta Düzey Piyano Eğitimi Çerçevesinde “Muzıo Clementı Op.36 No.1” Sonatının Teknik Analizi.....	36
Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgi İletişim Teknolojilerine (Bit) Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	46
The Impact Of Logistics Education Quality On Students’ Satisfaction And Attitude During The Covid-19 Pandemic Period	68
2012-2021 Yılları Arası Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamları Konulu Araştırmaların İncelenmesi: Doküman Analizi	86
Müzik Ve Piyano Eğitiminde Bibliyoterapiye İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	105
Risale-İ Nur Külliyyatında Vahdet-İ Vücûd Ve Vahdet-İ Şühûd Kavramları.....	122
Türkiye’de Dengesiz Büyüme.....	134
Biçim-Söz Dizimsel İstem: Türkçede Durum Biçim Birimleri Ve Anlamsal İsteme Etkileri.....	159
Başlangıç Flüt Eğitiminde Kullanılan Giuseppe Gariboldi’nin “Die Ernsten Übungen Für Flöte” İsimli Etüt Kitabının Analizi	161
Paydaş Kurumların Diyarbakır Stem Koordinasyon Merkezine İlişkin Görüşleri.....	172
Fiziksel Ve Beşeri Sermaye İyileştirmelerinin Sanayi Sektörü Katma Değerine Etkisi.....	193
Muhammed El-Kavvâs El-Halebî Ve <i>Riyâdu’l-Ezhâr Ve Nesîmu’l-Eshâr</i> Adlı Makâmâtı.....	206
Abdurrahman B. Ahmed B. Ali El-Humeydi’de Bedî‘İyye.....	219
Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı Belirtileri Ve Düzeyleri.....	237
Susan Sontag’ın “Fotoğraf Üzerine” Adlı Kitabı Hakkında Bir İnceleme.....	252
Özel Yeteneklilerin Farklı Ülkelerdeki Eğitimine İlişkin Eğitsel Bir Eleştiri.....	263
Geçmişten Günümüze Esmâül-Hüsnâ’ya Dair Yazılmış Eserlerin Telif Metodları (Risale-İ Nur Örneği).....	278
Türkiye’de Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Konulu Lisansüstü Tezlerin Analizi (2000-2021): Bir Sistematik Derleme Çalışması.....	279



PSİKOLOJİK SÖZLEŞMENİN BİLGİ PAYLAŞIMINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

B. Dilek ÖZBEZEK*

Öz

Günümüzün dinamik iş dünyasında, bilgi bir örgütün sürdürülebilir rekabet avantajına katkıda bulunan en önemli örgütsel kaynaktır. Bununla birlikte, bilgi sadece çalışanlar paylaşmaya istekli olduğu sürece örgüt tarafından kullanılabilir. Bilgi paylaşımı, en az iki taraf arasındaki sürekli ve karmaşık etkileşim sürecidir. Bu çalışanlar ve işverenler veya örgütler arasındaki istihdam ilişkisinin şart ve koşulları belirleyen karşılıklı yükümlülüklerle dolu bir psikolojik sözleşmeye dayalı karşılıklı bir süreç olarak ele alınabilir. Bu araştırmanın amacı, psikolojik sözleşme türlerinin bilgi paylaşımı üzerine etkisini incelemektedir. Önceki çalışmalara dayanarak, psikolojik sözleşme kavramı, ilişkisel ve işlemsel psikolojik sözleşme olmak üzere iki temel boyutta ele alınmıştır. Bilgi paylaşımı ise, tek boyutlu incelenmiştir. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi'nde görev yapan 320 akademik personelden anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Elde edilen veriler çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, işlemsel psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerinde anlamlı ve negatif etkisi olduğunu, ancak ilişkisel psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi paylaşımı, Psikolojik sözleşme, İşlemsel psikolojik sözleşme, İlişkisel psikolojik sözleşme.

Jel Kodu: M10, M12, M19.

A Research on The Effect of Psychological Contract on Knowledge Sharing

Abstract

In today's dynamic business world, knowledge is the most important organizational resource that contributes to an organization's sustainable competitive advantage. However, knowledge can only be used by the organization as long as employees are willing to share it. Knowledge sharing is a continuous and complex process of interaction between at least two parties. It can be viewed as a reciprocal process based on a psychological contract filled with mutual obligations that sets the terms and conditions of the employment relationship between employees and employers or organizations. The purpose of this research was to examine the impact of psychological contract types on knowledge sharing. Based on previous work, the psychological contract has been discussed in two basic dimensions as relational and transactional psychological contract, relational and operational psychological contracts. Knowledge sharing was examined in one dimension. For this research, data were collected from 320 academicians working in Gaziantep University by survey method. The obtained data were evaluated with multiple regression analysis. The findings of the research shows that transactional psychological contract has a significant negative effect on knowledge sharing, but relational psychological contract has a significant positive effect on knowledge sharing.

Keywords: Knowledge sharing, Psychological contract, Relational psychological contracts, Transactional psychological contracts

Jel Code: M10, M12, M19.

1. Giriş

Günümüz dinamik iş dünyasında bilgi, örgüt tarafından taklit edilemez maddi olmayan varlıkları, rutinleri ve yaratıcı süreçleri bünyesinde barındıran önemli stratejik ve rekabetçi bir kaynak olarak görülmektedir. Özellikle bilgi paylaşımı, örgütlerin beceri ve yeterliliklerini geliştirmeleri,

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, İslahiye İİBF, Kamu Yönetimi Bölümü, Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı, dilekozbezek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7176-1534>

katma değer yaratmaları ve sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmeleri için hayati bir bileşendir. Araştırmalar, bilgi paylaşımının yeni teknolojiler ve ürünler geliştirmek için bir ön koşul olduğuna işaret etmektedir (Bock & Kim, 2002; O'Neill & Adya, 2007). İş bağlamında bilgi paylaşımı, bireyler veya gruplar arasında açık veya örtülü bilgilerin, fikirlerin, deneyimlerin veya teknolojinin gönüllü olarak değişimi veya yayılmasıdır (Law ve Ngai, 2008; Wang ve Noe, 2010). Bununla birlikte, bilgi paylaşımı genellikle doğal değildir. İnsanlar bilgilerinin değerli ve önemli olduğunu düşündükleri için paylaşmadıkları ileri sürülmektedir (Renzl, 2008). Sulistiawan ve Andyani'ye (2020) göre bilgi paylaşımı, bireylerin edindikleri veya yarattıkları bilgileri başkalarıyla paylaşmaya istekli olmaları ile ilgilidir. Bu nedenle, bilgi paylaşımı zorlanamaz, sadece desteklenebilir ve kolaylaştırılabilir.

Psikolojik sözleşme, bireyin kendisi ve işvereni arasındaki karşılıklı değişim anlaşmasının yazılı olmayan şart ve koşullarına ilişkin inancıdır (Rousseau, 1989). Bu bağlamda, psikolojik sözleşme çalışanın işverenine ne borçlu olduğu ve karşılığında ne beklediğine ilişkin bireysel algılarını tanımlar (Robinson, 1996). Turnley ve Feldman'a (2000) göre psikolojik sözleşme, bireylerin yaptıkları katkılar karşılığında örgütlerinin kendilerine belirli ödüller vermeyi vaat ettiğine inandıklarında ortaya çıkar. Psikolojik sözleşme, gelecekteki değiş tokuşlarla ilgili beklentilere yapı kazandır, böylece belirsizliği azaltır (örneğin, rolleri tanımlanması ve gelecekteki eylem planlarının belirlenmesi). Psikolojik sözleşme, aynı zamanda sosyal birimlerin (örneğin, ortaklıklar, örgütler, ortak girişimler) oluşturulmasında ve bireyler, gruplar ve örgütler arasındaki karşılıklı ilişkilerin yönetilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Schalk & Roe, 2007).

Psikolojik sözleşme, gelecekteki faydaların öngörülmesinde yükümlülükler yaratarak bilgi paylaşımını etkileme potansiyeline sahip kavramsal alanlar arasındadır (Xiaojun vd., 2011; Abdullah vd., 2011; Grupta vd., 2012; Luu, 2016; Puspa & Wijaya, 2018). Cai vd.'ne (2020) göre psikolojik sözleşmenin algısal ve bireysel özellikleri, bilgi paylaşımına ilişkin karar verme bağlamıyla uyumludur. Bir başka ifadeyle psikolojik sözleşme, bireysel karar vermeye odaklanan bir bakış açısı sağlayabilir. Bilginin paylaşılıp paylaşılmayacağına ve ne kadar paylaşılacağına karar verecek olan bireyler olduğundan, psikolojik sözleşme, karar vermenin algısal ve bilişsel doğasıyla başa çıkmak için de uygun bir bakış açısı sunabilir (Ramadian vd., 2020). Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı bilgi paylaşımı ve psikolojik sözleşme arasında bağlantı kurarak literatüre katkıda bulunmaktadır.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Psikolojik Sözleşme

Psikolojik sözleşme, işveren ve çalışan arasındaki resmi veya zımni sözleşmenin ötesine geçerek, çalışan ve işveren veya örgüt arasındaki istihdam ilişkileri için yaygın bir şekilde referans noktası olarak kullanılan bir yapıdır (Chambel & Fontinha, 2009). Anderson ve Schalk'a (1998) göre bir istihdam ilişkisinin her unsuru resmi bir sözleşme ile tanımlanmaz, psikolojik sözleşme bir bireyin resmi veya zımni sözleşmelerin eksik olduğu veya hiç olmadığı "boşlukları doldurmasına" yardımcı olur. Bu bağlamda, psikolojik sözleşme çalışanların kendileriyle örgütleri arasında var olan örtülü ve açık karşılıklı vaatlere ilişkin algılarını ve bu vaatlerin bir işlevi olarak (Schalk & Roe, 2007) her birinin ne sunması gerektiği ve ne sağlamak zorunda olduğu konusunda sahip olduğu yazılı olmayan ve büyük ölçüde sözlü olarak ifade edilemeyen inançlarına atıfta bulunur (Grupta vd., 2012). Guest'e (2004) göre psikolojik sözleşme, bireyin ihtiyaçlarını ve istihdamla ilgili örtülü ve dile getirilmemiş beklentilerini yansıtan bireysel düzeydeki istihdam ilişkisini temsil etmektedir.

Psikolojik sözleşme, çalışan ve işveren veya örgüt arasındaki ilişki bağlamında ortaya çıkan "bireyin karşılıklı yükümlülüklerine ilişkin inançları" olarak kabul edilir. Bir birey

belirli yükümlülükler (örneğin, yüksek ücret, iş güvenliği, eğitim ve geliştirme) karşılığında işverenine belirli yükümlülükler (örneğin, sıkı çalışma, sadakat, fedakârlık) borçlu olduğunu algıladığında psikolojik bir sözleşme oluşur (Rousseau, 1990: 390). Psikolojik sözleşmeyi oluşturan aslında karşılıklı yükümlülükler değil, tek taraflı da olsa bu karşılıklı yükümlülüklerle ilişkin bireysel inançlar veya algılardır (Rousseau & Tijoriwala, 1998). Rousseau'ya (1989) göre psikolojik sözleşmenin iki tarafı (örgüt ve birey) yoktur; psikolojik sözleşme bakanın (yani çalışanın) gözünde var olan içsel bir algıdır. Örgüt, ilişkideki diğer taraf olarak, psikolojik bir sözleşmenin oluşturulması için bağlam sağlar, buna karşılık üyeleriyle psikolojik bir sözleşmeye sahip değildir. Örgütler "algılayamazlar", ancak yöneticiler çalışanlarla kişisel olarak psikolojik bir sözleşmeyi algılayabilir ve buna göre yanıt verebilir (Schalk & Roe, 2007).

Psikolojik sözleşme, istihdam ilişkilerinde birbirleriyle ters orantılı bir şekilde bir uçta işlemsel sözleşme, diğer uçta ilişkiyel sözleşme olmak üzere bir uzam içinde tanımlanabilir. İşlemsel ve ilişkiyel sözleşme genel olarak sınırların belirginliği, kapsam ve esneklik açısından farklılaştırılabilir (Rousseau, 1990; Lee & Faller, 2005; Fidan 2021). Millward ve Hopkins'e (1998) göre psikolojik sözleşme ne kadar ilişkiyel olursa, psikolojik sözleşme o kadar az işlemsel olur ve bunun tersi de geçerlidir.

İşlemsel sözleşme, rasyonel ve kişisel çıkar odaklanır ve ekonomik ve maddi sözleşme şartlarını vurgular (O'Donohue & Nelson, 2009). Bu tür sözleşmeler, bir örgütte belirli bir süre boyunca taraflar arasında ücret veya ikramiye gibi doğası gereği dışsal kabul edilebilecek (Rousseau, 1990), doğrudan ve açık beklentiler üzerine kurulmuş belli parasal veya ekonomik katkıların ve faydaların değişiminden oluşur (Gupta vd., 2012). Ekonomik mübadele ilişkisine dayanan bu sözleşmenin içeriği kesin olarak tanımlanmıştır (Lee & Faller, 2005; Rousseau, 2004) genellikle resmi bir sözleşme ile desteklenen şartlar ve koşullar, sözleşmede belirtilen süre boyunca sabit kalma eğilimindedir (Chambel vd., 2016), daha spesifik ve kısa vadeli veya en azından belirli bir zamanla sınırlıdır, kapsamı nispeten dardır ve kamuya açık olarak gözlemlenebilir (Arnold, 1996). Rousseau'ya (2004) göre işlemsel sözleşmeli çalışanlar, koşullar değiştiğinde veya işverenler sözleşmelerine uymadığında, belirli şartlarına bağlı kalma ve başka bir yerde iş arama eğilimindedir.

İlişkiyel sözleşme, kişisel çıkar yerine kolektif çıkar odaklanır ve ekonomik olduğu kadar sosyo-duygusal faktörlerin de (örneğin sadakat ve destek) değiş tokuşuna dayalı yükümlülükler hakkındaki inançları karakterize eder (McDonald & Makin, 2000; O'Donohue & Nelson, 2009). Bu tür sözleşmeler, ekonomik değişimle sınırlı değildir, aynı zamanda bir örgütte güvenlik veya kariyer gelişimi ve kişisel sorunlarla ilgili destek karşılığında sadakat (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Aggarwal & Bhargava, 2010) gibi şartları da içeren duygusal ve içsel sonuçlara odaklanır (Grupta vd., 2012). Sosyal mübadele ilişkisine dayanan bu sözleşme (Millward & Hopkins, 1998), uzun vadeli veya net bir zamanla sınırlı ve içeriği daha az tanımlanmıştır (Lee & Faller, 2005), geniş kapsamlı ve ilgili taraflara göre özeldir (Arnold, 1996) ve dolayısıyla ve her bir tarafın diğerine güvenmesi gerekir (Chambel vd., 2016). Rousseau'ya (2004) göre ilişkiyel sözleşmeli çalışanlar, ücretli olsun ya da olmasın fazla mesai yapmaya, iş arkadaşlarına işte yardım etmeye ve işverenlerinin gerekli gördüğü örgütsel değişiklikleri desteklemeye daha istekli olma eğilimindedir.

2.2. Bilgi Paylaşımı

Bilgi, yeni deneyim ve enformasyonu değerlendirmeye ve birleştirmeye yardımcı olan deneyim, değerler, bağlamsal enformasyon ve uzman görüşlerinin bir kombinasyonu olarak tanımlanabilir. Bilgi, belgelerde ve arşivlerde bulunur, zamanla insanların zihinlerine yerleşir ve onların eylemleri ve davranışlarıyla kendini gösterir (Grupta vd., 2012). Bilgi, insanoğlunun sahip olduğu en önemli maddi olmayan varlıklardan biridir. Bilgi, üretim faktörleri olarak da bilinen toprak, sermaye ve emek gibi sınırlı kaynakların aksine sistematik kullanımı ve uygulanması yoluyla getiriler üretebilen sonsuz bir kaynak olarak kabul edilir (Kumaraswamy & Chitale, 2012).

Bilgi paylaşımı, bir bireyin kendi benzersiz bilgi ve deneyimlerini gönüllü olarak diğer sosyal aktörler (örgüt içinde ve dışında) için erişilebilir kılma eylemi olarak görülebilir (Hansen & Avital, 2005). İpe'ye (2003) göre bilgi paylaşımı, bir bireyin sahip olduğu bilginin başkaları tarafından anlaşılabilen, özüksenebilen ve kullanılabilen bir forma dönüştürülmesi sürecidir. Bilgi paylaşımı, aynı zamanda bir örgütteki bireylerin edindikleri veya yarattıkları bilgiyi başkalarıyla paylaşmaya istekliliği ile ilgilidir. Bunun nedeni, bilginin bir kısmının sadece insanların zihninde var olmasıdır. Bilgiyi belgelere veya bilgi yönetim sistemine kodlamak için önemli çabalar gösterilse bile, çoğu bilgi örtüldür ve kodlanamaz. Bu tür bilgilere erişim, ancak bu bilgiyi taşıyan kişilerin aktif katılımı ile mümkündür. Pratik olarak, bilgi paylaşımı zorlanamaz, sadece uygun örgütsel politikalar (örneğin ödül sistemleri) aracılığıyla teşvik edilebilir ve uygun örgütsel altyapı (örneğin bilgi iletişim sistemleri) aracılığıyla kolaylaştırılabilir. Motivasyon faktörleri bilgi paylaşımı çok önemlidir (Bock & Kim, 2005; Rutten vd., 2016).

Bilgi paylaşımı, bilgiyi bireysel düzeyden örgütsel düzeye taşıyabilir. Bu nedenle, bilgi paylaşımı bilgi yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir (Bartol & Srivastava, 2002). Bu bilgi yönetim sistemlerinin başarılı bilgi paylaşımına bağlı olduğu görüşüyle tutarlıdır. Bilgi paylaşımı, bilgi yönetiminde önemli bir alan olan (Ramadian vd., 2020) bir kişiden, gruptan veya örgütten diğerine bilgi aktarmayı veya yaymayı amaçlayan faaliyetler olarak adlandırılır (Lee, 2001). Bilgi paylaşımı, birey ile birey, örgüt ile örgüt ve örgüt ile birey arasında farklı bilgi türlerinin gönüllü değişimi ve kabulü şeklinde de açılabilir (Demirel, 2007). Khalil ve Shea'ya (2012) göre bilgi paylaşımı, bir kişi veya birim başka bir kişi veya başka bir birim ile iletişim kurduğunda veya örtük olarak normlar ve rutinler aracılığıyla iletişim kurduğunda açıkça ortaya çıkabilir. Hendriks (1999) ifadesiyle bilgi paylaşımı, biri bilgiye sahip olan ve diğeri bilgiyi edinen en az iki taraf arasındaki ilişki olduğunu varsayar. Birinci taraf, bilgisini bilinçli ve isteyerek ya da istemeyerek, şu ya da bu biçimde iletmelidir (eylemlerle, sözlü veya yazılı olarak vb.). Karşı taraf, bu bilgi ifadelerini algılayabilmeli ve anlamlandırabilmelidir (eylemleri taklit ederek, dinleyerek, kitap okuyarak vb.).

Bilgi paylaşımı, bilginin bireyler arasındaki iletişim kanalları aracılığıyla örgüt genelinde iş süreçlerine aktarılmasıdır (Castaneda ve Cuellar, 2019). Fakat örgüt içinde her tür bilginin kolayca paylaşılması mümkün değildir. Bilgi paylaşımı, bilginin biriktirilme, saklanma ve yayılma özelliklerine bağlıdır. Bir başka ifadeyle bilgi paylaşımı, örtülü veya açık bilginin paylaşılmasına bağlı olarak farklı şekilde olabilir (İpe, 2003; Matzler vd., 2011).

Nonaka'ya (1994) göre açık veya kodlanabilen bilgi resmi, sistematik bir dilde aktarılabilen nesnel bir formu temsil ederken, örtülü bilgi çalışanların becerileri, uzmanlığı ve deneyimleri gibi soyut faktörleri içeren öznel bir bilgidir. Açık bilgi kolayca yazı veya sembollerle ifade edilebilir, saklanabilir ve bireylerden bağımsız olarak zaman ve mekân boyunca aktarılabılır ve sözlü iletişim yoluyla yayılması ve paylaşılması veya kullanılması daha kolaydır. Öte yandan örtülü bilgi, daha az bilinen ve alışılmamış bilgi biçimidir. Örtülü bilgi kişisel deneyim yoluyla edinilen bilgi birikimi olarak düşünülebilir ve genellikle sosyalleşme, gözlem ve çıraklık gibi yollarla elde edilir. Örtülü bilgi doğası gereği bilgiye sahip olan birey olmadan ifade edilemediği, kodlanamadığı ve iletilemediği için paylaşılması veya kullanılması daha zordur (Kamaşak & Bulutlar, 2010; Köseoğlu vd., 2011; Zaim vd., 2015). İpe (2003) bireyler arasında nispeten kolay bir şekilde paylaşılabilen açık bilginin örtük bilgiye göre doğal bir avantaja sahip olduğunu belirtmektedir. Fakat bireyler ve ortamlar arasında kolayca aktarılabilen açık bilginin örgütlerde kolayca paylaşıldığı varsayılmamalıdır. Dolayısıyla ister açık bilgi ister örtük bilgi olsun, bilgiyi paylaşmak, paylaşımı yapan kişinin çabasını gerektirir (Bartol & Srivastava, 2002).

2.3. Psikolojik Sözleşme ve Bilgi Paylaşımı

Psikolojik sözleşme ve bilgi paylaşımı bir tarafın (örgüt veya çalışan) eylemlerinin diğer tarafın tepkilerine bağlı olması nedeniyle karşılıklılık normunun (Gouldner, 1960) varlığını dikkate alan sosyal mübadele teorisinin (Blau, 1964) bir parçası olarak kabul edilmektedir (Akt: Cabrera & Cabrera, 2005; Conway & Coyle-Shapiro, 2011). Karşılıklılık normu (Gouldner, 1960) birbiriyle ilişkili iki asgari talepte bulunur; (1) insanlar kendilerine yardım edenlere yardım etmeli ve (2) insanlar kendilerine yardım edenlere zarar vermemelidir. Karşılıklılık, her iki tarafın da tutarlı yükümlülükler ve haklara sahip olduğu karşılıklı ve kalıcı birliktelikler oluşturduğu için sosyal sistem içindeki istikrar ve bağlılığın korunması açısından önemlidir. Öte yandan, Blau'nun (1964) ifadesiyle sosyal mübadele belirtilmemiş yükümlülükler gerektirir; bir bireyin diğerine bir iyilik yaptığında, gelecekte bir geri dönüş beklentisi vardır. Gelecekteki getiri, bir tarafın iyi niyet eylemlerinin diğer taraf tarafından gelecekte bir zamanda karşılık bulacağına duyulan güvene bağlıdır (Akt: Bock & Kim, 2002; Coyle-Shapiro & Conway, 2005; Aggarwal & Bhargava, 2010).

Sosyal mübadele olarak karşılıklı yükümlülükler psikolojik bir sözleşme oluşturur (Bal vd., 2008). Psikolojik sözleşme, çalışanın kendisi ile örgüt arasındaki bağlılık ve güvene dayalı olarak (Zhou vd., 2014), karşılıklı yükümlülüklerle ilişkin bireysel inançları veya algılarından oluşur (Robinson vd., 1994). Rousseau'ya (1990) göre psikolojik sözleşme, çalışanlar ile işverenler veya örgütler arasındaki iş mübadelesi ilişkisi olup, bir iş ilişkisinde çalışanlar ve işverenler arasında karşılıklı yükümlülüklerine ilişkin yazılı olmayan bir anlaşmayı temsil etmektedir. Coyle-Shapiro ve Kessler'e (2002) göre algılanan yükümlülükler ve bu yükümlülüklerin ne ölçüde yerine getirildiği psikolojik sözleşmenin özünü temsil eder. Algılanan yükümlülükler mübadelenin parametrelerini belirlerken, yükümlülüklerin yerine getirilmesi mübadele içindeki davranışları şekillendirir (Chambel & Fontinha, 2009).

İnsanları işyerinde yönetmek sadece ekonomik bir işlem değildir, aynı zamanda güçlü sosyal dinamik ilişkilerin ve açık beklentilerin yanı sıra örtülü ve belirtilmemiş beklentileri

içerir. İki taraf arasındaki değiş tokuşa dayalı ilişkinin devam etmesi için karşılıklı güvenin sağlanması gerekir (Cullinane & Dundon, 2006; Coyle-Shapiro & Shore, 2007). Güven, çalışanların işle ilgili tutum ve davranışlarını şekillendiren psikolojik sözleşmenin temel bileşeni olarak kabul edilir (Rousseau, 1989; Coyle-Shapiro & Kessler, 2002; Dai & Wang, 2016). Shore ve Tettick'e (1994) göre psikolojik sözleşme, taraflar arasında anlaşmaya varılan istihdam koşulları oluşturarak güvensizliği ve belirsizliği azaltır, böylece çalışanın geleceği öngörmesini ve daha fazla güvenlik duygusuna sahip olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, psikolojik sözleşme zorunlu olarak yönetsel gözetim gerektirmeden çalışan davranışlarını yönlendirmeye hizmet etmektedir (Anderson & Schalk, 1998; Dabos & Rousseau, 2004).

Güven, çalışanların bilgi paylaşma niyetini destekleyen duygusal bir mekanizma olarak kabul edilir (Xiao & Wang, 2021). Psikolojik sözleşme yoluyla örgütün bir parçası olduğunu algılamak, çalışanlarda güven duygusunu geliştirir (Akram, 2017). Güvenilirlik ve karşılıklı anlayış, daha fazla ulaşılabilirlik ve gelişmiş iletişim daha yoğun bilgi paylaşımının temelini oluşturur (Gupta vd., 2012). Luu'ya (2016) göre örgüt üyeleri, bir örgüte ait olduklarını güçlü bir şekilde algıladıklarında bilgiyi paylaşırlar. Psikolojik sözleşme, çalışanların örgütleriyle resmi veya zımnî sözleşmenin ötesinde sahip oldukları algılanan karşılıklı bağlılığı ifade eder, böylece örgütsel üyelik duygularını artırır ve çalışanlarda güven oluşturur, güven ve gönüllü eylemler kolayca iç içe geçebilir. Güven, aynı zamanda gönüllü bir eylem olarak bilgi paylaşımına yönelik olumlu tutum da oluşturur, bu da bilgi paylaşım niyetini artırır. Puspa ve Wijaya'ya (2018) göre, psikolojik sözleşme, resmi veya zımnî sözleşmelerin ötesinde, çalışanlarının sahip olduğu karşılıklı bağların yaratılmasına da atıfta bulunur. Psikolojik sözleşme örgütün odak noktası haline geldiğinde, çalışanın kendisi ile örgüt arasındaki sosyal mübadele ilişkisi güçlenecektir. Böylece çalışanlar çalışanlarda güveni besleyen psikolojik bir sözleşme ile iş birliği içinde hareket etme ve bilgi paylaşımı konusunda daha istekli olabilir.

Araştırmalar psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu doğrulamaktadır. Örneğin, Abdullah vd. (2011) ilişkisel sözleşme ile güven ve iş birliğinin pozitif olarak ilişkiliyken, güven ve iş birliği ile bilgi paylaşımının pozitif olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, ilişkisel sözleşmelerin güven ve iş birliği yoluyla bilgi paylaşımı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir.

Xiaojun vd. (2011) psikolojik sözleşmenin üç boyutunun bilgi paylaşımı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, ilişkisel ve dengeli sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Öte yandan, işlemsel sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerinde olumsuz etkili etkinin olduğu belirlenmiştir.

Gupta vd. (2012) ilişkisel sözleşmelerin bilgi paylaşımı davranışını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte, örgütsel bağlılık, işlemsel sözleşme ve psikolojik sözleşme ihlalinin bilgi paylaşımı davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmişlerdir.

Anvari vd. (2014) stratejik ücret uygulamaları ve bilgi paylaşımı arasındaki ilişkide duygusal örgütsel bağlılık ve psikolojik sözleşmenin önemli aracılık etkisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak, üniversite çalışanlarının psikolojik sözleşmeye çok önem

verdikleri ve bu da çalıştıkları üniversiteye olan duygusal bağlarını önemli ölçüde etkilediğini işaret etmişlerdir.

Dai ve Wang (2016) psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu doğrulamışlardır. İşlemsel sözleşmenin bilgi paylaşma istekliliği üzerinde negatif bir etkisinin olduğu, ancak ilişkisel sözleşmenin bilgi paylaşma istekliliği üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, gelişimsel sözleşme, açık bilgi paylaşma isteği üzerinde bir negatif etkiye sahiptir ancak, örtük bilgi paylaşımı isteği üzerinde önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Puspa ve Wijaya (2018) psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı ile doğrudan pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, işletme ile çalışanlar arasındaki psikolojik sözleşmenin yerine getirilmesi konusunda birbirlerine olan güveni artıracak şekilde bilgi paylaşımı gibi bir mübadele ilişkisinin kurulduğuna işaret etmişlerdir.

Lan vd., (2020) ilişkisel sözleşme ve gelişimsel sözleşmenin bilgi paylaşımına olumlu etkilerinin olduğu, ancak işlemsel sözleşmenin bilgi paylaşımını olumsuz etkilediği tespit etmişlerdir.

Cai vd. (2020) psikolojik sözleşme yükümlülüğü ile bilgi paylaşımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu doğrulamışlardır. Bununla birlikte, psikolojik sözleşmenin yerine getirilmesinin bilgi paylaşma davranışı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonucu işlemsel ve ilişkisel psikolojik sözleşme arasında bir ayırım yapmaları olarak yorumlamışlardır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Amacı

Bilgi, sürdürülebilir ve taklit edilemez rekabet avantajına katkıda bulunan en önemli örgütsel kaynaklardan biridir. Bilgiden yararlanmak, ancak insanlar sahip oldukları bilgileri paylaşabildikleri ve başkalarının bilgilerini temel alabildikleri zaman mümkündür (Ipe, 2003; Kessel vd., 2012). Fakat insanlar genellikle bilgilerinin değerli ve önemli olduğunu düşündükleri için paylaşmak istemezler (Bock & Kim, 2002). Bu nedenle, bireylerin grup ve örgüt içindeki bilgi paylaşımı davranışlarını hangi faktörlerin teşvik ettiğini ve hangilerinin engellediğini belirlemek önemli bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, bilgi paylaşımının örgüt kültürü, kullanılan teknolojinin doğası ve bireyin paylaşma yönelik değerleri ve tutumları gibi birçok faktör tarafından şekillendirildiğini bulmuştur (Grupta vd., 2012). Xiao ve Wang'a (2021) göre bilgi paylaşımının önündeki birçok örgütsel ve teknik engeller kabul edilmiştir; ancak bilgi sahiplerinin paylaşma karşı içsel direncinin üstesinden gelmek zor olabilir. Bu araştırma, psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla tasarlanan bu araştırmanın ana kütesini Gaziantep Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenler oluşturmuştur. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile 317 katılımcı olarak hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004; Altunışık vd., 2004). Araştırma için gönüllülük esasına dayalı ve kolayda örneklem yöntemiyle Gaziantep Üniversitesi'nde farklı fakültelerde görev yapan 320 akademisyenden veri toplanmıştır. Katılımcıların 221'i erkek (%69,1) ve 99'u (%30,9) kadın olduğu ve bu katılımcıların 225'inin evli (%70,3) ve 95'inin (%29,7) bekar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 22'sinin (%6,9) 23-28 yaş aralığında, 83'ünün (%25,9) 29-34 yaş aralığında, 100'ünün

(%31,3) 35-40 yaş aralığında ve 115'inin (%34,7) 41 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Akademik unvanlara açısından katılımcıların 34'ünün (%10,6) Prof. Dr., 46'nın (%14,4) Doç. Dr., 94'ünün (%29,4) Dr. Öğr. Üyesi, 119'unun (%37,2) Öğr. Gör. ve 27'sinin (%8,4) Arş. Gör. olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sosyal bilimler alanında birinci dereceden veri toplamada yaygın bir şekilde kullanılan anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan anket formu, üç bölümden oluşmaktadır. Bu anket formunun birinci bölümünde, sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla dört ifadeden oluşan kişisel bilgi formuna yer verilmiştir.

Anket formunun ikinci bölümünde, katılımcıların psikolojik sözleşme algılarını ölçmek için Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen ve Mimaroglu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerliği ve güvenilirliği yapılan "Psikolojik Sözleşme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçüm aracı işlemsel sözleşme (10 ifade) ve ilişkisel sözleşme (7 ifade) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 17 ifadeli bir ölçektir. Mimaroglu (2008: 117) tarafından ölçüm aracına ilişkin Cronbach α katsayısı 0,68 olarak rapor edilmiştir.

Anket formunun üçüncü bölümünde, katılımcıların bilgi paylaşımı niyetini ölçmek için van den Hooff ve Huysman (2009) tarafından geliştirilen, Büyükbeşe (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerliği ve güvenilirliği yapılan "Bilgi Paylaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçüm aracı tek boyuttan oluşan sekiz ifadeli bir ölçektir. Büyükbeşe (2012: 71) tarafından ölçüm aracına ilişkin Cronbach α katsayısı 0,85 olarak rapor edilmiştir.

Araştırma için kullanılan "Psikolojik Sözleşme Ölçeği" ve "Bilgi Paylaşımı Ölçeği" istatistiksel analiz için "5'li Likert tipi bir ölçek (1= Kesinlikle katılmıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 25 ve AMOS 24 programları kullanılmıştır. Bu bağlamda, kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliği test etmek için açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılırken, ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek için Cronbach α katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma hipotezleri test etmek için de korelasyon ve çoklu (multiple) regresyon analizi uygulanmıştır.

3.4. Araştırma Etiği

Nicel olarak tasarlanan bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 12.03.2021 tarih ve 05 nolu toplantısında alınan 32 nolu kararla etik kurul onayı alındıktan sonra gönüllülük esasına dayalı ve kolayda örneklem yöntemiyle ulaşılabilen katılımcılardan veri toplanmıştır.

4. Analiz ve Bulgular

4.1. Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Araştırma modeli test edilmeden önce ölçeklerin yapısal geçerliliği ve güvenilirliği test amacıyla IBM SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik program kullanılarak, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeklerin açıklayıcı faktör analizi (AFA) bulguları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Psikolojik sözleşme ve bilgi paylaşımı ölçeklerine ilişkin afa sonuçları

Ölçeklerine İlişkin Faktörler	Soru	Faktör Yükleri	Cronbach α	Öz Değer	Varyans %	Açıklanan Varyans	K-M-O	Bartlett Küresellik Testi	Sig.
-------------------------------	------	----------------	-------------------	----------	-----------	-------------------	-------	---------------------------	------

İşlemsel Sözleşme	10	0,692-0,846	0,924	6,023	35,428	60,220	0,877	3448,738	0,000
İlişkisel Sözleşme	7	0,535-0,854	0,887	4,215	24,793				
Bilgi Paylaşımı	8	0,561-0,865	0,879	4,388	54,855	54,855	0,903	1178,481	0,000

Tablo 1’de psikolojik sözleşme ve bilgi paylaşımı ölçekleri için uygulanan AFA sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri 0,70’in üzerinde olmasının yanı sıra Bartlett Küresellik testinin anlamlı ($p=,000$) çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu göstermektedir. Psikolojik sözleşme ölçeğinin iki boyutu ve bilgi paylaşımı ölçeğinin tek boyutu ile toplam varyansın %50’sinden fazlasını açıkladığı bulunmuştur. Psikolojik sözleşme ölçeğinin faktör yüklerinin 0,535-0,854 aralığında ve bilgi paylaşımı ölçeğinin faktör yüklerinin 0,561-0,865 aralığında değişmesi iki ölçeğe ilişkin maddelerin içinde bulunduğu yapı ile uyumlu olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, psikolojik sözleşmenin işlemsel sözleşme boyutuna ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,924; ilişkisel sözleşme boyutuna ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,887 olduğu ve bilgi paylaşımı ölçeğine ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,879 olduğu tespit edilmiştir.

AFA analizinden sonra her iki ölçeğe ilişkin elde edilen faktör yapılarının uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu kapsamda psikolojik sözleşme ölçeğinin işlemsel sözleşme boyutunun 10’uncu ifadesi ve ilişkisel sözleşme boyutunun 16’ncı ifadesinin yanı sıra ve bilgi paylaşımı ölçeğinin 1’inci ifadesinin faktör yüklerinin problemlili olması nedeniyle analizden çıkarılmış ve tekrar doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Ölçeklerin Uyum İyiliği Değerleri

Ölçek/Model	$\Delta\chi^2$	df	$\Delta\chi^2/df \leq 3$	RMSEA $\leq,08$	AGFI $\geq,90$	GFI $\geq,90$	CFI $\geq,90$	NFI $\geq,90$
Psikolojik Sözleşme	148,337	84	1,766	0,049	0,919	0,944	0,978	0,951
Bilgi Paylaşımı	20,429	11	1,857	0,052	0,951	0,981	0,991	0,982

Tablo 2’de görüldüğü üzere DFA sonucunda psikolojik sözleşme ($\Delta\chi^2/df=1,766$; $RMSEA=0,049$ $AGFI=0,919$; $GFI=0,944$; $CFI=0,978$, $NFI=0,951$; $p<0,001$) ve bilgi paylaşımı ($\Delta\chi^2/df=1,857$; $RMSEA=0,052$; $AGFI=0,951$; $GFI=0,981$; $CFI=0,991$; $NFI=0,982$; $p<0,001$) ölçeklerinin iyi/kabul edilebilir uyum iyiliği ölçütlerini karşıladığı tespit edilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011). Öte yandan, psikolojik sözleşme ölçeğine ilişkin ifadelerin faktör yüklerinin 0,598-0,878 arasında ve bilgi paylaşma ölçeğinin faktör yükleri 0,556-0,831 arasında değişmesi uyum geçerliliklerinin olduğunu doğrulanmıştır (Bagozzi ve Yi, 1988: 81).

4.2. Araştırma Bulguları

Araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişkenler	Ortalama	Std. Hata	Çarpıklık	Basıklık	İşlemsel Sözleşme	İlişkisel Sözleşme	Bilgi Paylaşımı
İşlemsel Sözleşme	3,71	843	-,852	,307	1		
İlişkisel Sözleşme	3,99	,773	-1,289	1,898	,225**	1	
Bilgi Paylaşımı	4,03	,643	-1,009	1,650	,016	,494**	1

** $p<0,01$

Tablo 3'te görüldüğü üzere korelasyon analizi sonucu işlemsel sözleşme ile bilgi paylaşımı ($p>0,05$) arasında bir ilişki olmadığı ve ilişki sözleşme ile bilgi paylaşımı ($0,494^{**}$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içinde olması, verilerin normal dağılım sağladığını göstermektedir. Öte yandan, psikolojik sözleşmenin işlemsel sözleşme boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $3,71\pm 0,843$; psikolojik sözleşmenin ilişki sözleşme boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $3,99\pm 0,773$ ve bilgi paylaşımının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin $4,03\pm 0,643$ olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerine etkisi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Bu çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerine etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Etkiler			Model Özeti		Anova	
		β	t	Sig.	R	R ²	F	Sig. F
Bilgi Paylaşımı	İşlemsel Sözleşme	-0,100	-2,013	0,045*	0,503	0,253	53,766	0,000**
	İlişkisel Sözleşme	,516	10,365	0,000**				

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 4'te psikolojik sözleşmenin bilgi paylaşımı üzerine etkisini tespit etmek için kurulan çoklu regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=53,766$; $p=0,000$). Bu çoklu regresyon modelinde, psikolojik sözleşmenin işlemsel sözleşme ve ilişki sözleşme boyutlarının bilgi paylaşımı üzerine orta düzeyde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($R=0,503$; $p<0,01$). Aynı zamanda bilgi paylaşımına ilişkin varyansın %25,3'ü işlemsel sözleşme ve ilişki sözleşme tarafından açıklandığı gözlemlenmiştir ($R^2=0,253$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre ilişki sözleşmenin ($\beta: 0,516$; $p<0,01$) bilgi paylaşımı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu, ancak işlemsel sözleşmenin ($\beta: -0,100$; $p<0,05$) bilgi paylaşımı üzerinde negatif bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çalışanların ilişki sözleşme algılarındaki bir birimlik artış bilgi paylaşımı düzeyini 0,516 oranında artırdığı, ancak çalışanların işlemsel sözleşmede algısındaki 1 birim artışın bilgi paylaşımı düzeyini -0,100 oranında azalttığı söylenebilir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Psikolojik sözleşme, çalışanın kendisi ile işveren arasındaki karşılıklı yükümlülükler olan inancından gelişir ve istihdam ilişkisinin temeli haline gelir. Psikolojik sözleşme, çalışanın örgütün kendisinden ne beklediğini ve çaba ve eylemlerine nasıl karşılık vereceğini yönlendirebilir (Shore & Tetrick, 1994). Bir örgütte psikolojik sözleşme yükümlülüklerinin yerine getirildiğini algılayan çalışanların örgüte ve yöneticilerine güvenmeleri, örgütte kalmaları ve örgüte ve birime daha fazla bağlılık göstermeleri daha olasıdır (Wu & Chen, 2015). O'Neill ve Adya'ya (2007) göre örgütlerin, taraflar arasında güven tesis eden ve çalışanların bilgi paylaşma yükümlülüklerini teşvik eden psikolojik sözleşmeyi bilinçli olarak formüle etmeleri gerekir. Bu sosyal mübadele ilişkisinin doğasında var olan kişisel çıkarı muhtemelen azaltacaktır.

Bu çalışma psikolojik sözleşme türlerinin bilgi paylaşma istekliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Spesifik olarak, ilişki psikolojik sözleşme, bilgi paylaşma istekliliği üzerinde pozitif etkiye sahiptir, ancak işlemsel psikolojik sözleşmenin, bilgi paylaşma istekliliği üzerinde negatif etkisi vardır. Bu sonuç, genellikle ekonomik kaynakların yanı sıra kişisel, sosyo-duygusal ve değer temelli mübadele ile karakterize edilen ilişki sözleşmenin bilgi paylaşımı davranışını olumlu bir şekilde etkilediği, ancak yüksek düzeyde parasal veya ekonomik faydalara

odaklı ve tarafların kısa vadeli yükümlülükleri tanımlayan işlemsel sözleşmenin bilgi paylaşımı davranışını olumsuz yönde etkilediğini belirten araştırmaların bulguları ile uyumludur (örneğin, Xiaojun vd., 2011; Dai & Wang, 2016; Lan vd., 2020).

Bir çalışan ve örgüt arasındaki istihdam ilişkisinde psikolojik sözleşme, güvenin temelini oluşturur (Akram, 2017). Genel olarak sonuçlar, örgütlerin çalışanlarının davranışlarını anlamak, motive etmek ve edindikleri bilgileri diğer çalışma arkadaşlarıyla paylaşmaya teşvik etmek için ilişkisel sözleşme oluşturmaları gerektiğine işaret etmektedir. Psikolojik sözleşme açısından ilişkisel sözleşmeler, çalışanlar adına bağlılık, sadakat, güven ve aidiyet duygusu gibi unsurları içermektedir. Araştırmalar, güvenin örgütte bilgi paylaşım kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (örneğin, Abdullah vd., 2011; Luu, 2016; Xiao & Wang, 2021). Bu nedenle, bilgi paylaşımını geliştirmek için çalışanları işlemsel sözleşmelerden karşılıklı olarak daha tatmin edici ilişkisel sözleşmelere yönlendirmek faydalı olabilir.

Akademisyenler, gelişmekte olan toplumların entelektüel lideri olarak kabul edilir (Macfarlane, 2011). Üniversitelerde yeni bilgiler yaratılır ve insanlara aktarılır. Bu çalışma ilişkisel sözleşmenin Gaziantep Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenler arasında bilgi paylaşımını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Akademisyenlerin bilgi paylaşımını artırmak için ihtiyaçlarını sürekli gözden geçirilerek, ilişkisel psikolojik sözleşme beklentilerinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Akademisyenlerin bilgi paylaşımının "doğru davranış" olduğunu hissetmesi, üniversitelerin gelecekteki başarı için büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle, üniversite yönetimi bilgi paylaşımını teşvik etmek için öncelikle akademisyenler ile arasındaki psikolojik sözleşmeyi sürekli olarak yeniden müzakere etmeli ve aynı zamanda akademisyenlerin bireysel beklentilerini ve ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır (örneğin, istikrarlı bir kariyer yolu). Özellikle yönetim, akademisyenlerle sürekli iletişim kurarak ve psikolojik sözleşmelerini güncel tutarak, bilgi paylaşımı davranışını onların bakış açısından neyin motive ettiğini daha iyi belirleyebilir ve böylece akademisyenleri motive etmek için doğru ödüller, teşvikler veya diğer araçlar sunabilir.

Bu çalışma bilgi paylaşımına ilişkin değerli bilgiler sunmasına rağmen, bazı kısıtlar çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. Birincisi, araştırma için 320 akademisyenden oluşan mütevazı bir örneklem üzerinden değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili ampirik veriler sadece bir devlet üniversiteden toplanmıştır. Gelecekteki araştırmalar, farklı devlet üniversitelere ve özellikle de özel üniversitelere genişletilebilir ve böylece psikolojik sözleşme ile bilgi paylaşımı arasındaki ilişkinin daha kapsamlı bir şekilde ortaya konulabilir. Dahası daha büyük örneklem üzerinde karşılaştırmalı araştırmalar yapılması sonuçların genellenmesi açısından önem taşımaktadır. İkincisi, araştırma kapsamında katılımcıların gerçek bilgi paylaşımı davranışlarını değil, bilgiyi paylaşma isteklerinin kullanılmasıdır. Bilgi paylaşım niyetleri, bilgi paylaşımı alanındaki fiili davranışların yerine kullanılmasına rağmen (örneğin, Liao & Chen, 2018), bilgi paylaşımı davranışını daha iyi anlamak için açık bilgi için bilgi paylaşımının nesnel ölçümleri ve örtük bilgi için akranlardan, astlardan, üstlerden geri bildirimleri (Grupta vd., 2012) içermesi gerekir, özellikle birden fazla perspektiften ele alındığında daha geçerli sonuçların ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır.

6. Kaynakça

Abdullah, N. L., Hamzah, N., Arshad, R., Isa, R. M., & Ghani, R. A. (2011). Psychological contract and knowledge sharing among academicians: mediating role of relational social capital. *International Business Research*, 4(4), 231-241. <https://www.doi.org/10.5539/ibr.v4n4p231>

- Aggarwal, U., & Bhargava, S. (2010). Predictors and outcomes of relational and transactional psychological contract. *Psychol. Stud*, 55(3), 195–207. <https://www.doi.org/10.1007/s12646-010-0033-2>
- Akram, M. (2017). The effect of knowledge sharing behavior on the relationship of psychological contract, Creativity and Innovative Behaviors, *J. Basic. Appl. Sci. Res.*, 7(9), 10-17. [https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%207\(9\)10-17,%202017.pdf](https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%207(9)10-17,%202017.pdf)
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (Geliştirilmiş 3. baskı). Sakarya Kitabevi.
- Anderson, N., & Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect, *Journal of Organizational Behavior*, 19(7), 637–647.
- Anvari, R., Mansor, N.N.A., Aisyah Bt. S., Rahman, P.A., Rahman, R.H.B.A., & Chermahini, S.H. (2014). Mediating effects of affective organizational commitment and psychological contract in the relationship between strategic compensation practices and knowledge sharing, *Procedia -Social and Behavioral Sciences* 129, 111-118. <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.655>
- Arnold, J. (1996). The psychological contract: A concept in need of closer scrutiny?, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(4), 511-520 <https://www.doi.org/10.1080/13594329608414876>
- Bal, P.M., De Lange, A.H. Jansen, P.G.W., & Van Der Velde, M.E.G. (2008). Psychological contract breach and job attitudes: A meta-analysis of age as a moderator, *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 143-158. <https://www.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.005>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://www.doi.org/0092-0703/88 / 1601-0074>
- Bartol, K.M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: the role of organizational reward systems, *Journal of Leadership and Organization Studies*, 9(1), 64-76. <https://www.doi.org/10.1177/107179190200900105>
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Bock, G.-W., & Kim, Y-G. (2002). Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing, *Information Resources Management Journal*, 15(2), 14-21. <https://www.doi.org/10.4018/irmj.2002040102>
- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, *Social-Psychological Forces*,

and *Organizational Climate. MIS Quarterly*, 29(1), 87–111.
<https://www.doi.org/10.2307/25148669>

- Büyükbese, T. (2012). *Güçlendirici liderliğin çalışan performansı ve işten ayrılma niyetine etkisi: bir model önerisi* (Tez No. 326064) [Doktora tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cabrera, E.F., & Cabrera, A. (2005) Fostering knowledge sharing through people management practices, *The International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720-735.
<https://www.doi.org/10.1080/09585190500083020>
- Castaneda, D. I., & Cuellar, S. (2019). Knowledge sharing and innovation: A systematic review, *Knowl Process Manag.*, 1-15. <https://www.doi.org/10.1002/kpm.1637>
- Cai, Z., Liu, H., Huang, Q., Kang, Y., & Liang, L. (2020). Encouraging client's knowledge sharing in enterprise system post-implementation through psychological contract and entrepreneurial orientation, *Information Technology & People*, 33(2), 689-709. <https://www.doi.org/10.1108/ITP-11-2018-0510>
- Chambel, M.J., & Fontinha, R., (2009). Contingencies of contingent employment: psychological contract, job insecurity and employability of contracted workers, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(3), 207-217.
- Chambel, M.J., Lorente, L., Carvalho, V., & Martinez, I.M. (2016). Psychological contract profiles among permanent and temporary agency workers, *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 79-94. <https://www.doi.org/10.1108/JMP-02-2014-0070>
- Cullinane, N., & Dundon, T. (2006). The psychological contract: A critical review, *International Journal of Management Reviews*, 8(2), 113–129. <https://www.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2006.00123.x>
- Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey, *Journal of Management Studies*, 37, 903–930. <https://www.doi.org/10.1111/1467-6486.00210>
- Coyle-Shapiro, J. A.-M., & Kessler, I. (2002). Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract: Employee and employer perspectives, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 69-86. <https://www.doi.org/10.1080/13594320143000852>
- Coyle-Shapiro, J. A.-M., & Conway, N. (2005). Exchange relationships: examining psychological contracts and perceived organizational support, *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 774–781. <https://www.doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.774>

- Coyle-Shapiro, J. A.-M., & Shore, L. M. (2007). The employee–organization relationship: Where do we go from here?, *Human Resource Management Review*, 17, 166–179. <https://www.doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.03.008>
- Conway, N., & Coyle-Shapiro, J. A.-M. (2011). The reciprocal relationship between psychological contract fulfilment and employee performance and the moderating role of perceived organizational support and tenure, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 277–299. <https://www.doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02033.x>
- Dabos, G. E., & Rousseau, D. M. (2004). Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers. *Journal of Applied Psychology*, 89, 52–72. <https://www.doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.52>
- Dai, L.T., & Wang, L. (2016) Psychological contract, reciprocal preference and knowledge sharing willingness. *Open Journal of Social Sciences* 4, 60-69. <https://www.doi.org/10.4236/jss.2016.48008>
- Demirel, Y. (2007). Bilgi ve bilgi paylaşımının işletme performansına etkisi üzerine bir araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 199-215. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4113/54137>
- Fidan, T. (2021). Üniversite idari personelinin psikolojik sözleşme algısının iş doyumlarına etkisi: kamu hizmeti güdüsünün aracı rolü, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 175-203. <https://www.doi.org/10.30964/aebfd.569385>
- Gupta, B., Agarwal, A., Samaria, P., Sarda, P., & Bucha, R. (2012). Organizational commitment & psychological contract in knowledge sharing behavior. *Indian J. Ind. Relat.* 47, 737–749. <https://www.jstor.org/stable/23267374>
- Guest, D. E. (2004). The psychology of the employment relationship: An analysis based on the psychological contract. *Applied Psychology*, 53(4), 541–555. <https://www.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00187.x>
- Gouldner, A.W. (1960). The norm of reciprocity. *American Sociological Review* 25, 161–178.
- Hansen, S., & Avital, M. (2005). Share and share alike: the social and technological influences on knowledge sharing behavior. *sprouts: Working Papers on Information Environments, Systems and Organizations* 5, 1-19. <http://sprouts.case.edu/2005/050101.pdf>
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing, *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91–100. [https://www.doi.org/10.1080/1092-4604.99.020091-10\\$17.50](https://www.doi.org/10.1080/1092-4604.99.020091-10$17.50)

- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework, *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359. <https://www.doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Kamaşak, R., & Bulutlar, F. (2010). The influence of knowledge sharing on innovation, *European Business Review*, 22(3), 306-317. <https://www.doi.org/10.1201/b16700-19>
- Kessel, M., Carsten, J.K., & Schultz, C. (2012). Psychological safety, knowledge sharing, and creative performance in healthcare teams, *Creativity and Innovation Management*, 21(2), 147-157. <https://www.doi.org/10.1111/j.1467-8691.2012.00635.x>
- Khalil, O.E.M., & Shea, T. (2012). Knowledge sharing barriers and effectiveness at a higher education institution, *International Journal of Knowledge Management*, 8(2), 43-64. <https://www.doi.org/10.4018/jkm.2012040103>
- Kumaraswamy, S.K., & Chitale, C.M. (2012). Collaborative knowledge sharing strategy to enhance organizational learning, *Journal of Management Development*, 31(3), 308-322. <https://www.doi.org/10.1108/02621711211208934>
- Köseoğlu, M.A., Gider, Ö., & Ocak, S. (2011). Bilgi paylaşımı tutumunu etkileyen faktörler nelerdir? Bir kamu hastanesi örneği, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 215-243. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423880304.pdf>
- Lan, J., Wang, B., Hu, B., & Lei, H. (2020). Impact of psychological contract in knowledge sharing: A case study from Industrial Cluster Enterprises, *E3S Web of Conferences* 143, 1-6. https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/03/e3sconf_arfee2020_02053.pdf
- Law, C.C.H., & Ngai, E.W.T. (2008). An empirical study of the effects of knowledge sharing and learning behaviors on firm performance, *Expert Systems with Applications* 34, 2342–2349. doi: 10.1016/j.eswa.2007.03.004
- Lee, G.J., & Faller, N. (2005). Transactional and relational aspects of the psychological contracts of temporary workers, *South African Journal of Psychology*, 35(4), 831-847. <https://www.doi.org/10.1177/008124630503500412>
- Lee, J-N. (2001). The impact of knowledge sharing, organizational capability and partnership quality on IS outsourcing success, *Information & Management* 38, 323-335. [https://www.doi.org/10.1016/S0378-7206\(00\)00074-4](https://www.doi.org/10.1016/S0378-7206(00)00074-4)
- Liao, S.-H., & Chen, C.-C. (2018). Leader-member exchange and employee creativity: Knowledge sharing: the moderated mediating role of psychological contract, *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 419-435. <https://www.doi.org/1108/LODJ-05-2017-0129>

- Luu, T.T. (2016). Psychological contract and knowledge sharing: CSR as an antecedent and entrepreneurial orientation as a moderator, *Corporate Communications: An International Journal*, 21(1), 2-19. <https://www.doi.org/10.1108/CCIJ-09-2014-0058>
- Macfarlane, B. (2011) Professors as intellectual leaders: formation, identity and role, *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73. <https://www.doi.org/10.1080/03075070903443734>
- Matzler, K., Renzl, B., Mooradian, T., von Krogh, G., & Mueller, J. (2011). Personality traits, affective commitment, documentation of knowledge, and knowledge sharing, *The International Journal of Human Resource Management*, 22(02), 296-310. <https://www.doi.org/10.1080/09585192.2011.540156>
- McDonald, D.J., & Makin, P.J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff, *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91. <https://www.doi.org/10.1108/01437730010318174>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011), *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay.
- Millward, L.J., & Hopkins, L. J. (1998). Psychological contracts, organizational and job commitment, *Journal of Applied Social Psychology*, 28(16), 1530-1556. <https://www.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01689.x>
- Mimaroğlu, H., (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma* (Tez No. 217052) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- O'Donohue, W., & Nelson, L. (2009). The role of ethical values in an expanded psychological contract, *Journal of Business Ethics* 90, 251–263. <https://www.doi.org/10.1007/s10551-009-0040-1>
- O'Neill, B.S., & Adya, M. (2007). Knowledge sharing and the psychological contract: Managing knowledge workers across different stages of employment, *Journal of Managerial Psychology*, 22(4), 411-436. <https://www.doi.org/10.1108/02683940710745969>
- Puspa, T., & Wijaya, N.J. (2018). Analysis the dimension of CSR towards the relationship between psychological contract and knowledge sharing, *Indonesian Journal of Sustainability Accounting and Management*, 2(2), 107–120. <https://www.doi.org/10.28992/ijSAM.v2i2.51>
- Ramadian, A., Eliyana, A., Hamidah., Buchdadi, A.D., & Rakawuri, R., (2020). The effect of compensation strategy implementation on knowledge sharing through affective Commitment

- and Psychological Contracts, *Sys Rev Pharm*, 11(9), 699-712.
<https://www.doi.org/10.31838/srp.2020.9.101>
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: the mediating effects of fear and knowledge documentation. *Omega*, 36(2), 206-220.
<https://www.doi.org/10.1016/j.omega.2006.06.005>
- Rousseau, D.M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139. <https://www.doi.org/10.1007/BF01384942>
- Rousseau, D.M., (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts, *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
<https://www.doi.org/10.1002/job.4030110506>
- Rousseau, D.M., & Tijoriwala, S.A. (1998). Assessing psychological contracts: Issues, alternatives and measures, *Journal of Organizational Behavior*, 19, Special Issue: The Psychological Contract at Work, 679-695. <https://www.jstor.org/stable/3100284>
- Rousseau, D.M. (2004), Psychological contracts in the workplace: Understanding the ties that motivate, *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 120-127.
<https://www.doi.org/10.5465/AME.2004.12689213>
- Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study, *Academy of Management Journal*, 37, 137-152.
<https://www.doi.org/10.2307/256773>
- Robinson, S.L., (1996). Trust and breach of the psychological contract, *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 574-599. <https://www.jstor.org/stable/2393868>
- Rutten, W., Blaas-Franken, J., & Martin, H. (2016). The impact of (low) trust on knowledge sharing, *Journal of Knowledge Management*, 20(2), 199-214. <https://www.doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0391>
- Schalk, R., & Roe, R.E. (2007). Towards a dynamic model of the psychological contract, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(2), 167-182. <https://www.doi.org/10.1111/j.1468-5914.2007.00330.x>
- Sulistiawan, J., & Andyani, D. (2020). Psychological contracts, innovative work behavior, and knowledge sharing intention: the role of work engagement and job resources, *Journal Aplikasi Manajemen*, 18(4), 741-753. <https://www.doi.org/10.21776/ub.jam.2020.018.04.13>
- Shore, L.M., & Tetrick, L.E. (1994). The Psychological contract as an explanatory framework in the employment relationship, *In Trends in Organizational Behavior: Chichester; Cooper, C.L.,*

- Rousseau, D., Eds.; John Wiley and Sons: New York, NY, USA.
<https://psycnet.apa.org/record/1994-98115-007>
- Turnley, W.H., & Feldman, D.C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: Unmet expectations and job dissatisfaction as mediators, *Journal of Organizational Behavior* 21, 25-42. [https://www.doi.org/0894±3796/2000/010025±18\\$17.50](https://www.doi.org/0894±3796/2000/010025±18$17.50)
- Wang, S., & Noe, R.A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research, *Human Resource Management Review* 20, 115–131. <https://www.doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Wu, C-M., & Chen, T-J. (2015). Psychological contract fulfillment in the hotel workplace: Empowering leadership, knowledge exchange, and service performance, *International Journal of Hospitality Management*, 48, 27–38. <https://www.doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.04.008>
- Xiao, Z., & Wang, Y. (2021). Positive reciprocity belief moderates the effects of trust and felt trust on knowledge-sharing intention, *Social Behavior and Personality*, 49(12), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.10956>
- Xiaojun, L., Zongkui, Z., & Yumei, Z. (2011). The influence of the university teachers' psychological contract on knowledge sharing, *Electrical Power Systems and Computers*, LNEE 99, 253–258. https://www.doi.org/10.1007/978-3-642-21747-0_31
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- van den Hooff, B., & Huysman, M. (2009). Managing knowledge sharing: Emergent and engineering approaches, *Information & Management* 46, 1-8. <https://www.doi.org/10.1016/j.im.2008.09.002>
- Zaim, H., Gürcan, Ö.F., Tarm, M., Zaim, S., & Alpan, L. (2015). Determining the critical factors of tacit knowledge in service industry in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 759-767. <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.156>
- Zhou, J., Plaisent, M., Zheng, L. & Bernard, P. (2014). Psychological contract, organizational commitment and work satisfaction: survey of researchers in chinese state-owned engineering research institutions. *Open Journal of Social Sciences* 2, 217-225. <https://www.doi.org/10.4236/jss.2014.29037>



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlahiyat Fakültesi

Sayı :E-39083294-050.06-26948
Konu :Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Kararı

İSLAHİYE İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu toplantısının, 12.03.2021 tarih ve 05 nolu toplantısında alınan 32, 33 ve 34 nolu kararlar EK'te sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Şehmus DEMİR
İlahiyat Fakültesi Dekanı

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BENN51SZT* Pin Kodu : 25432

Belge Takip Adresi : https://ebys.gantep.edu.tr/envision/validate_doc.aspx

Adres : Gaziantep Üniversitesi Kampüsü
Telefon : (0342) 3606965 Faks:0 (342) 360 10 13
e-Posta : ilahiyat@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Bilgi için : Mehmet ZOROĞLU
Unvanı : Büro Personeli



GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 05
Toplantı Tarihi : 12.03.2021
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 12.03.2021 tarihinde toplanarak;

- 32) İslahiye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin 02.03.2021 tarih, 21226 sayılı ve “Etik Kurul İzni (Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Belkis Dilek ÖZBEZEK)” konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz İslahiye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY ile Kamu Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Belkis Dilek ÖZBEZEK tarafından yürütülecek olan "Psikolojik Sözleşmenin Bilgi Paylaşmaya Etkisi" konulu anket çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; anket çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğretim üyelerinin söz konusu anket çalışmasını yapabilmemesinin uygun görülmesine;
- 33) İslahiye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin 02.03.2021 tarih, 21221 sayılı ve “Etik Kurul İzni (Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Belkis Dilek ÖZBEZEK)” konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz İslahiye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY ile Kamu Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Belkis Dilek ÖZBEZEK tarafından yürütülecek olan "Psikolojik Sermaye, Psikolojik Güven Ve Yenilikçi Davranış Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; anket çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğretim üyelerinin söz konusu anket çalışmasını yapabilmemesinin uygun görülmesine;
- 34) İslahiye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin 02.03.2021 tarih, 21188 sayılı ve “Etik Kurul İzni (Dr. Öğr. Üyesi Belkis Dilek ÖZBEZEK)” konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz İslahiye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Belkis Dilek ÖZBEZEK’in "Sosyal Sermayenin Girişimcilik Eğilimi ve Yenilikçi Davranışlar Üzerine Etkisi" konulu anket çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; anket çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğretim üyesini söz konusu anket çalışmasını yapabilmemesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verilmiştir.



Prof. Dr. Şehmus DEMİR
(Başkan)

Prof. Dr. Halil İbrahim YAKAR
(Üye)

Prof. Dr. İbrahim ARSLAN
(Üye)

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
(Üye)

Prof. Dr. Zeynel ÖZLÜ
(Üye)

Prof. Dr. Yavuz SAKA
(Üye)

Prof. Dr. Atilla Ahmet UĞUR
(Üye)

Prof. Dr. Taner AKÇACI
(Üye)



YETENEK YÖNETİMİNİN İŞ VE İŞLETME PERFORMANSINA ETKİSİ: KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ

Dursun BOZ*

Öz

Küreselleşme süreciyle birlikte değişen rekabet ortamında haberleşme teknolojilerindeki ilerleme ve gelişmeler sonucunda yetkinlikler ve yeteneklerin rolü daha da artmıştır. İşletmeler geçmişte bir maliyet unsuru olarak gördükleri çalışanları, günümüzde katma değer üreten yetenekler olarak değerlendirilmektedir. İşletmeler için yeni rekabetteki odak noktası yetenekli çalışanlardır. Bu potansiyel yeteneklere sahip kişilerin keşfedilmesi, işletmeye kazandırılması, işletme amaç ve hedefleri doğrultusunda eğitilmesi ve yetiştirilmesi rekabet ortamında işletmeleri ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırmada işletmelerdeki yetenek yönetimi uygulamalarının iş ve işletme performansına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kütahya il merkezinde Organize Sanayi Bölgesinde faaliyette bulunan iki farklı otomotiv sektörü işletmesinin 274 beyaz ve mavi yakalı çalışanına gönüllülük temelinde göre anket yöntemiyle ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular işletmelerin yetenek yönetimi uygulamalarının; iş performansını ($\beta=0,750$ $p<0,05$) ve de işletme performansını ($\beta=0,483$ $p<0,05$) pozitif yönlü anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu netice aynı zamanda işletme çalışanların zorlu bir süreç içerisinde yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu önemli rolün desteklenmesi ve sürdürülebilir olmasında işletmelerin yetenek yönetimi uygulamalarının işletme hedef ve amaçlarına ulaşılmasında iş ve işletme performansını pozitif yönlü etkilediği gözden kaçırılmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yetenek, Yetenek Yönetimi, Performans, İş Performansı, İşletme Performansı

Jel Kodu: M12, J24, L25

The Effect Of Talent Management On Work And Business Performance: The Case Of Kütahya

Abstract

The role of competencies and talents has increased further as a result of advances and developments in communication technologies in the changing competitive environment with the globalization process. Businesses see their employees as a cost element in the past, and today they are considered as added value-generating talents. For businesses, the focus of the new competition is on talented employees. The discovery of people with these potential talents, their recruitment and training in line with business goals and objectives bring businesses to the forefront in a competitive environment. In context, aim of the research is to determine the impact of talent management on work and business performance. For purpose, 274 white and blue collar employees in two separate automotive sector enterprises operating in the Organized Industrial Zone of Kütahya province were reached on voluntary. According results, it was determined talent management had a positively significant effect on both work and business performance. With result, it shows the importance of talent management relay, especially given employees on a sectoral basis are trained with difficult processes and abilities. It should not be ignored that by providing this important role, the abilities of employees will positively affect both work and business performance.

Keywords: Talent, Talent Management, Performance, Work Performance, Business Performance.

Jel Code: M12, J24, L25

1. Giriş

Teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimler neticesinde insan yaşamı ve beklentileri de değişmektedir. Bu değişimi iyi değerlendirebilen işletmeler varlıklarını sürdürmektedir. Değişimin iyi şekilde değerlendirilmesi kuşkusuz ki yetenekli çalışanlar ile mümkündür. Günümüz işletmelerinin

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi UBF. Yönetim Bilişim Sistemleri, dboz@gelisim.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3206-8950>

pekçoğu başarılı olmanın yetenekli çalışanlardan geçtiğini bilmektedir. Bu durum ise onların elde tutularak geliştirilmesinden geçmektedir. İşletmelerdeki değişim süreci yetenekli çalışanların bilgi ve becerilerini kullanmalarıyla başlamaktadır. Bu süreçte işletme hedef ve amaçlarına ulaşılmasındaki stratejilerin belirlenmesinde çalışan katılımının sağlanması ile çalışanların belirlenen stratejileri benimsemesi önemlidir.

Hızla değişim gösteren teknolojik yenilikler ve küreselleşme yerel ve uluslararası rekabet ortamındaki işletmelerin yeni değerlere sahip olmaları gereklidir. Bu gereklilik yeri kolay doldurulamayan ve kopyalanamayan değerlerin işletmelerin temel gereksinimleri haline dönüşmüştür. Bu dönüşümde işletmelerin ihtiyaç duydukları temel unsur yetenekli çalışanlara sahip olmaktan geçmektedir. Yetenekli çalışanların yeteneklerinin ortaya çıkarılarak katkı sağlaması amaçlanır. Bu durumda çalışanların bilgi, beceri ve zekâsı değişik çalışma şartlarına uyumun sağlanmasındaki esnek davranışlarıdır. Esnek davranışlar işletmelerde yenilikçi düşünce sisteminin oluşmasını ve bu sistemde değer oluşturma, yenilik yapma, pazarlama, üretim ve takım çalışmasının güçlendirilmesinde yeteneğin önemini göstermektedir. Bu yetenekli çalışanlar sayesinde işletmeler yeni projeler üretmek sürdürülebilir rekabet avantajının sağlanmasına performanlarıyla katkıda bulunmaktadır. Çalışma bu yönüyle değerlendirildiğinde yetenek yönetimi uygulamalarıyla çalışanların iş ve işletme performansları üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi için yapılan eşgüdümlü ilk çalışmadır.

2.Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda yetenek yönetimi, iş ve işletme performansları kavramları irdelenmektedir.

2.1.Yetenek Yönetimi

Stratejik bir rekabet avantajı sağlamanın yanısıra işletmeleri ön plana çıkartma potansiyeli taşıyan unsurlardan birisi de yetenek yönetimidir (Selznick, 1984). Bu unsurlar ile örgütsel hedef ve amaçların sürdürülmesinde yetenekli çalışanların elde tutulması ve cezbedilmesinde de yoğun bir rekabet yaşanmaktadır. Bu durum yetenek yönetimi uygulamalarının çoğu örgütte temel başarı kriteri olduğu bilinmektedir. Yetenekli çalışanların seçiminin yanısıra bu yeteneklerin devamlılığını sağlamak için de farklı stratejiler geliştirilmektedir (Çayan, 2011: 78). Bu stratejilerin temelinde, işletme ihtiyaçlarına dönük doğru çalışan, doğru iş, doğru zaman ve doğru uygulamalardan geçtiği görülmektedir (Mucha, 2004).

Günümüz dünyasında stratejik öneme sahip olduğu görülen yetenek yönetimi sayesinde örgütlerin karşılaşacağı zorluklar ile baş etmesinde, hedeflerine ulaşmasında ihtiyacı olan yetenekler ile sahip olduğu yetenekler arasındaki açığı sistematik olarak kapatmaya çalışmaktadır. Öte yandan yetenek yönetimi odak noktasının insan kaynağı olduğu bir yönetim sürecidir (Çırpan ve Şen, 2009: 110). Bu süreçte örgütler, nitelik sahibi çalışanları örgüte kazandırma ve örgütte tutmak için ekstra ücretler, esnek şartlar, geliştirme etkinlikleri, güçlü yönlerini hayata geçirebilecekleri rolleri sunma, performanslarının geliştirilebileceği bağlantılara odaklanmaktadır (Akar, 2019).

Yeteneklere dayanan bir örgütsel yapının oluşturulmasıyla başarıya giden yolda üst yönetimin bu yapı ve işleyişe sahip çıkması çok önemlidir. Yeteneklerin kurumsallaştırılarak, işletmenin genetik kodlarıyla kültürel dokusuna dahil etmek, ancak üst yönetim desteğinin alınmasıyla başarılacak stratejik bir hedef olmaktadır (Altuntuğ, 2009). Bu hedefe işletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajına farklı şekilde katkıda bulunan kilit konuların sistematik olarak tanımlanmasını, bu rolleri doldurmak için yüksek potansiyel ve yüksek performansa sahip çalışanlardan oluşan yetenek havuzunun geliştirilmesini ve farklılaştırılmış bir insan kaynakları mimarisinin geliştirilmesini kapsayan faaliyetler ve süreçler bu pozisyonları yetkin ve yetenekli çalışanlarla doldurmayı kolaylaştırmak ve onların örgüte bağlılıklarını sürdürmeleri sağlamaktadır (Collings ve Mellahi, 2009: 304).

Yetenek yönetimi, işletmedeki yöneticiler arasında işbirliği ve iletişimi zorunlu kılan, işgücü planlamasını, çalışanların alımını, eğitilmesini, geliştirilmesini, yeteneklerinin gözden geçirilmesini, başarılarının planlamasını, performanslarının değerlendirmesini, mevcut yeteneklerin elde tutulmasını kapsamaktadır. Bu kapsam günümüz işletmelerinin zorunlu olarak karşılaştıkları yeni bir yaklaşımdır (McCauley ve Wakefield, 2006). Bu yaklaşımda her bir görev içeriği deneyim, bilgi, yetenek skalası ve çalışanların göreve dönük algılarının birbirlerinden farklı olduğundan; yetenek/görev eşleştirmesinde, çalışanların işe uygunluğunun doğru şekilde belirlenmesi en kritik aşamadır. Çalışanların işin gerekleri ile iş çevresine uyumsuzlukları işletme başarısının düşmesinin yanında çalışanların sağlık sorunları ve işten ayrılma niyetine kadar birçok olumsuzluğu potansiyel olarak barındırabilir (Altuntuğ, 2009: 450). Bu potansiyel önümüzdeki süreçte de önemini artıracığı görülmektedir. Bu durumda, yetenek yönetimi uygulamalarını etkin ve verimli şekilde uygulayan işletmelerin rakiplerine karşı rekabet üstünlüğü sağlayacaklarının işareti olarak görülmektedir. Ülkemizdeki herhangi bir işletmenin küreselleşmenin bir sonucu olarak dünyanın diğer ucundaki bir işletmeye rakip olabileceği değerlendirildiğinde yetenek yönetimi uygulamalarının önemi daha da iyi anlaşılmaktadır (Alayoğlu, 2010: 93).

Yetenek ve yetkinliklerin nitelik ve niceliği arttıkça gösterdikçe işletmenin sahip olduğu çözümlenmez ve kopyalanmaz rekabet bileşenleri de giderek artış göstermekte ve bu artışa paralel olarak; nitelikli çalışanların örgütsel bağlılıklarının sağlanabilmesi neticesinde rekabet üstünlüğünün rakiplere kaptırılmaması noktasındaki sorunlar da giderek artış göstermektedir (Altuntuğ, 2009: 456). Bu sorunlar ile baş etmede yetenek yönetimi; hangi özelliklere sahip kişilerin işe alınması, bu kişilerin nasıl belirlenmesi ve yetenek havuzunun nasıl geliştirilmesine dönük özel stratejiler geliştirmeyi gerektirmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, işletmelerin yetenek yönetimini uygulamaları için belli başlı işletme politikaları şunlar olmalıdır (Yazıcıoğlu, 2006):

- Yetenekleri tanıma,
- Yetenekleri cezbetme,
- Yetenekleri seçme,
- Sürekliliklerini sağlama,
- Yetenekleri geliştirme,
- Başarıları yönetme,
- Örgüt kültürünün geliştirme,
- Yaşayan geniş bir çevre yaratılmasıdır.

Örgütlerce fark yaratılarak rekabet üstünlüğü sağlamada yetenek yönetiminin vazgeçilemezliği zorunluluk haline gelmiştir. Örgütler, bu zorunlulukları göz önünde bulundurup yetenekli çalışanlara verdikleri önem oranında başarılı ve karlı yatırımlar yapacaklardır. Böylelikle örgütler, üretilen ürün ve sunulan hizmetlere duyulan güven ile beraber, rakiplerine göre farklı olmayı başarırlar (Karadal ve Akyüz, 2019: 1043). Bu başarıda, yetenek yönetimini başarı ile uygulayabilmenin yolu öncelikle sahip olunan yetenek kaynağını, rakiplerin yetenekleri ile ve pazar koşulları ile karşılaştırma yaparak benzersizliklerini ve kopyalanamazlıklarının testini yaparak bu işlemlerin sonularına göre gerçek yeteneklerini belirlemelidirler (Altuntuğ, 2009).

Yetenekli çalışanların kurumsal başarısı ve rekabetle başa çıkmalarında kilit nokta haline geldiği günümüzde, yetenek yönetimini önemseyen işletmeler başarılı sonuçlar alarak sürdürülebilirliklerini garantiye almaktadırlar. Yetenek yönetiminde yetenekli çalışanların işletmeye çekilmesi ile kalmayıp, onları elde tutup gelişimlerinin sağlanması, yetenek yaklaşımını en üst kademedен en alt kademeye kadar özümseme hale getirilmesi yetenek yönetimi uygulamalarının etkinliğinin sağlanması için oldukça önemlidir (Gündüzalp ve Özan, 2019: 2).

2.2.İş Performansı

İş performansı; çalışanların bir ücret karşılığında sarf etmeleri gereken gayretler şeklinde nitelendirilebilir. Bu gayretler, çalışan tarafından kontrol edilebilen ve organizasyonun hedef ve amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayan her türlü faaliyet ve davranış olarak da ele alınabilir. Çalışanlar ile örgütlerinin etkin ve verimli bir biçimde çalışmaları performans olarak değerlendirilebilir. Örgütlerin sürekli olarak geliştirilerek yönlendirilmesi gerekli örgütsel davranış çalışmalarındaki önemli değişkenlerden birisi de iş performansıdır (Rotundo ve Sackett, 2002; Rousseau ve McLean, 1993).

İş performansı, işin yapılma kapasitesinin gerçekleşmesi amacıyla fırsatlar ve gerçekleştirme arzusundan ortaya çıkmaktadır. Bu fırsat ve arzu çalışanların aldığı ücrete karşılık gösterdikleri çabalarıdır (Turunç ve Çelik, 2010). Bu çabalar, çalışanların kendi işlerini ne kadar iyi yaptıklarını ve çoğunlukla çalışanların kendilerine verilen görevi tamamlamanın dışında bir değerlendirmedir (Sykes ve Venkatesh: 2017). Bu değerlendirme işletmeler için önemli olduğu kadar çalışanlar açısından da çok önemlidir. Çalışanların kendilerinden bekleneni istenen şekilde yerine getirmesi, başarılı olması, çalışan için mutluluk, özgüven ve tatmin kaynağı olduğu kadar; iş performansı, daha iyi bir kariyer, yüksek gelir ve sosyal itibar gibi kişisel neticelerin de temel öncüller arasında olduğu söylenebilir (Çalışkan, 2018: 108).

Borman ve Motowidlo (1997) iş performansını bağlamsal ve görev performansı şeklinde iki boyutta incelemişlerdir. Bağlamsal performans boyutu örgüt verimliliğini destekleyen içeriklerin derecesidir. Bu içerikler çalışanların sorunların çözümüne hazır oluşları, sorunları kolay yoldan çözme yetileridir. Görev performansı ise, iş ile ilgili görevlerdeki uzmanlığı ifade etmektedir.

2.3.İşletme Performansı

Süreklilik ve yenilik örgütlerin her daim güncel kalabilmesini sağlamaktadır (Konyalılar, 2022: 350). Bu güncelliğe örgütler çalışanların aksiyonlarıyla ulaşmaktadır. Kuşkusuz insan kaynağı kurumsal etkinliğin sağlanmasında önemlidir (Sönmez ve Başal, 2021: 110). Bu etkinlikte rekabet, teknoloji ve küresel ticaretin değişen kuralları örgütleri verimli ve yenilikçi olmaya zorlamaktadır (Konyalılar, 2021: 132). Bu zorluklarla baş edilebilmesinde çalışanlar arası yardımlaşma ve işbirliği de önem arz etmektedir (Çelik ve Başal, 2021: 6). Bu yönüyle işletme performansı, belirlenmiş sürenin sonunda elde edilen ürün veya ulaşılan amaçlardır. Bu ürün, işletme hedefinin veya işinin yerine getirilme seviyesi olarak değerlendirilmelidir. İşletme amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesi performans olarak ifade edilebilir (Uygur, 2004). Bu değerlendirmede belirlenmiş hedeflere ulaşmaktaki harcanan çabalar bütünsel olarak değerlendirilebilir. İşletme performansını “belirlenmiş süre sonucunda elde edilen çıktı/sonuca göre işletme hedeflerinin gerçekleşme derecesi” diye açıklanmaktadır (Akal, 2005). İşletme performansı, belirlenmiş hedeflerin hangi seviyede gerçekleştiğinin tespitindeki göstergelerden birisidir (Bakoğlu, 2001).

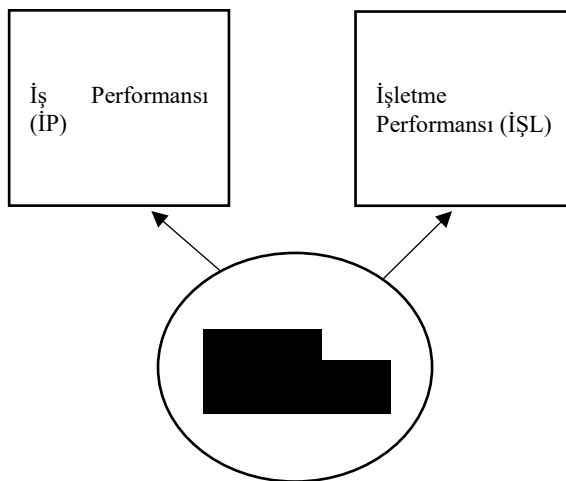
Performans birçok alanda benzerlik gösterse de işletme alanında daha farklı anlamlar da içermektedir. İşletmedeki çalışma sisteminin verimliliği, belirlenmiş bir zamandaki sonuç veya üründür. İşletme hedef ve amacı ile işin yerine getirilme seviyesi bu çıktıya göre değerlendirilmelidir. Bu çıktı aynı zamanda, işletme amaçlarının yerine getirilmesinde yapılan çabaların değerlendirilmesidir (Karaman, 2008: 413). Bu tanımlamada performans ölçümleme, işletme performansını artırmak için kullanılan önemli unsurlardan birisidir. İşletmelerde performans ölçümü, işletme yöneticilerinin yönetim fonksiyonlarından kontrol kapsamında karar verme sürecinin etkinliğinin artırılmasında önemli bir etkidir (Yalçın, 2013).

İşletmeler, üretilen ürünler veya hizmetlerin alanı ne kadar değişik olursa olsun, belirlenmiş hedeflere ulaşılması ve görevlerin gerçekleştirilmesi amacıyla kurulurlar. İşletmedeki yöneticilerin esas görevlerinden birisi de çalıştıkları örgütün stratejik hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesidir (Grady, 1991). Bu hedefler günümüz dünyasında küreselleşmenin meydana getirdiği artan rekabet ortamında ürün kalitesinin yanında satış sonrası hizmet ve müşteri memnuniyeti gibi konularda diğer rakiplerine kıyasla her zaman daha iyi olmak zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bunu yaparken belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi ve sürekli gelişmenin sağlanması için işletme performansını artıracak ve iyileştirecek faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla üretim süreçleri için güvenilir, geçerli, açık ve doğru bir şekilde ölçülebilir performans değerlerinin belirlenmesi ve uygulanmasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Demir, 2007: 2).

İşletme performansı, finansal olmayan ve finansal performans olarak iki farklı boyutta incelenebilir. İlk boyut finansal olmayan performansı; rekabet, iş tatmini, müşteri sadakati, verimlilik, inovasyon, süreç iyileştirmeleri gibi finansal yapı dışındaki konular iken finansal performans işletmenin finansal yapı ve işleyişi üzerinden ekonomik görüntüsüne ilişkin somut verilerdir (Özer, 2011: 75). Bu veriler temelinde işletme vizyon, misyon ve temel hedefleriyle stratejik planların geliştirilmesi ve genel performansın belirlenmesi amaçlanır (Grady, 1991).

3.Yöntem, Veri ve Hipotezler

Çalışma Kütahya Organize Sanayi Bölgesi'nde (KOSB) faaliyetini sürdüren 2 farklı otomotiv sektörü işletmesinin 1700 çalışanına 350 anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden geri dönüş sağlanamayan ve kısmi boş olanlar çıkartılarak 274 geçerli ankete ulaşılmıştır. Anket katılımcılarına kolayda örnekleme yöntemi ve gönüllülük esasıyla 05 Mart- 25 Nisan 2021 tarihleri arasında ulaşılmıştır. Çalışma için kullanılan ölçekler; yetenek yönetimi uygulamaları (Duran vd. 2019) ölçeği 49, iş performansı (Özer, 2018) ölçeği 23, işletme performansı (Özer, 2011) ölçeği 10 ifadeden oluşmakta olup 5'li likert tipindedir. 6 adet demografik bilgileri içeren ifadelerde ankete eklenmiştir. Veri analizinde SPSS. 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin kavramsal model şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırmanın hipotezleri;

Berger (2005) performans, Gregoire (2006) rekabet avantajı, Altuntuğ (2009) yöneticilerin yaratıcılıklarında, Barkhuizen vd. (2014) işe bağlılık, Tyagi vd. (2017) örgütsel büyüme, Mahjoub vd. (2018) proje başarısı, Mumcu (2019) performansı, Girgin (2021) işe adanma ile yetenek yönetiminin anlamlı ilişkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda H₁ hipotezi şöyle ifade edilebilir. H₁: Yetenek yönetiminin, iş performansı üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Gregoire (2006) yenilikçi olma, Garg ve Rani (2014) işletme canlılığı, Şahin (2017) işletme karlılığı, Aktaş (2018) işletme hedeflerine ulaşma, Pan ve Tang (2020) işletme performansı, Anlesinya ve Amponsah (2020) örgütsel ilerleme ile yetenek yönetiminin ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda H₂ hipotezi şöyle ifade edilebilir. H₂: Yetenek yönetiminin, işletme performansı üzerinde anlamlı etkisi vardır.

3.1.Araştırma etiği

Bu çalışma için Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etiği Kurulu'na müracat edilmiş ve (Karar no:2021/02) etik açıdan uygun olduğu kararı alınmıştır. Anketin uygulanmasında katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış ve kişisel bilgiler gizli tutulmuştur.

4.Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile demografik özellikler, güvenilirlik analizi, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Cinsiyet	n	%	Medeni Durum	n	%
Kadın	44	16,10	Evli	170	62,00
Erkek	230	83,90	Bekar	104	38,00
Toplam	274	100,00	Toplam	274	100,00
Yaş	n	%	Eğitim	n	%
16_20	11	4,00	ilkokul	39	14,20
21_30	199	72,60	Ortaokul	100	36,50
31_40	59	21,50	lise	102	37,20
41_50	5	1,80	Önlisans	18	6,60
Toplam	274	100,00	Lisans	15	5,50
Çalışma süre	n	%	Toplam	n	%
1-3yıl	247	90,10	Toplam	274	100,00
4-6yıl	25	9,10	Statü	n	%
7-9yıl	1	0,40	Mavi Yaka	252	92,00
10veüstü	1	0,40	BeyazYaka	22	8,00
Top.	274	100,00	Top.	274	100,00

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğunun %83,90’ı erkek, %62,00’inin evli, %72,60’ı 21-30 yaş aralığında, %37,20’si lise mezunu, %90,10’u 1-3 yıl arası çalıştıkları, %92,00’inin ise mavi yakalı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Güvenilirlik analizi

YY ölçeği		İŞL Ölçeği		İP ölçeği	
Cronbach'sAlpha	n	Cronbach'sAlpha	n	Cronbach'sAlpha	n
0,964	49	0,853	10	0,889	23

Tabloya göre YY ölçeği Cronbach's Alpha değeri 0,964 iken İŞL ölçeği 0,853 ve İP ölçeği 0,889 sonucuyla çok iyi (Büyüköztürk, 2007) olduğu görülmektedir.

3. Korelasyon analizi

		YY	İP	İŞL
YY	Pearson C.	1	,442**	,536**
	Sig. (2)		,000	,000
	N	274	274	274
İP	Pearson C.	,442**	1	,514**
	Sig. (2)	,000		,000
	N	274	274	274
İŞL	Pearson C.	,536**	,514**	1
	Sig. (2)	,000	,000	
	N	274	274	274

Tablo 3’e göre YY ile İŞL arasındaki korelasyon analizine göre $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde orta kuvvette (Kalaycı, 2010) pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca YY ile İP arasında göre $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde orta kuvvette (Kalaycı, 2010) pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar yetenek yönetiminin hem işletme performansı hem de iş performansı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Regresyon analizi

YY ile İŞL	R	R ²	Tah.S.H.	F	P
	0,536	0,287	0,46681	109,652	0,000
S.Katsayı	β	S.H.	Beta	t	P
	0,967	0,263		3,682	0,000
YY	0,750	0,072	0,536	10,472	0,000
$\hat{IŞL} = 0,967 + 0,750 * (YY)$					
YY ile İP	R	R ²	Tah.S.H.	F	P
	0,442	0,196	0,38673	66,120	0,000
S.Katsayı	β	S.H.	Beta	t	P
	2,252	0,217		10,353	0,000
YY	0,483	0,059	0,442	8,131	0,000
$\hat{IP} = 2,252 + 0,483 * (YY)$					

Tablo 4'e göre YY ile İŞL değişkenleri arasında yapılan regresyon analizi ($F=109,652$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlıdır. $R^2 = 0,287$ sonucuyla, işletme performansındaki değişimin %28,7'si yetenek yönetimi tarafından açıklandığı görülmektedir. Tablo 3'e göre YY ile İP değişkenleri arasında yapılan regresyon analizi ($F=66,120$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlıdır. $R^2 = 0,196$ sonucuyla, iş performansındaki değişimin %19,6'sı yetenek yönetimi tarafından açıklandığı görülmektedir.

Tablo 5. Hipotezlerin testi

Hipotezler	t	P	Sonuç
H ₁ : Yetenek yönetiminin, iş performansı üzerinde anlamlı etkisi vardır.	10,35	0,000	Kabul
H ₂ : Yetenek yönetiminin, işletme performansı üzerinde anlamlı etkisi vardır.	3,68	0,000	Kabul

Alanyazında yetenek yönetiminin iş ve işletme performansını etkilemesine yönelik eşgüdümlü çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak pozitif örgütsel davranışlar ile performans ve örgütsel çıktılarla ilgili yapılan bazı araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda elde ettiğimiz bulgularla literatürdeki bazı kavramsal çalışmalar ile saha araştırmaları örtüşmektedir.

Düren (2000) çalışmasında çalışanların yetenek ve yaratıcılığı, zekâsı, bilgisi, deneyimi ve yeteneği, işletmelerin rekabet üstünlüğü sağlama çabalarının temel dayanağı haline geldiğini ifade etmiştir. Berger (2005) çalışmasında yeteneklere bağlı performans gruplarından “süper performans grubunun” beklentilerin çok üzerinde performans sergilediklerini ileri sürmüştür. Moran (2005) araştırmasında yetenek yönetiminin işletmelerin rekabet üstünlüğü ve başarısında hayati öneme haiz olduğunu iddia etmiştir. Gregoire (2006) çalışmasında yetenekli çalışanlara sahip olmanın ve çalışanlardan en iyi biçimde yararlanabilmek işletmelerde yenilikçi olma, değer yaratabilme, rekabet avantajı sağlayabilme ve yüksek performansın temel kaynağı olduğunu ileri sürmüştür. Hughes ve Rog (2008) çalışmasında yetenek yönetimi stratejisinin çalışanların bağlılığını, çalışanların elde tutulması oranında iyileşme ve işe alım oranının iyileşmesine fayda sağladığını ifade etmiştir. Altuntuğ (2009) araştırmasında yeteneklere verilen önemin artışı sonucunda yönetilenlerin özgüvenlerinde, yaratıcılıklarında ve bunun rekabet üstünlüğüne dönüştürmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Terlemez (2013) çalışmasında yetenekli olanlarının seçilmesiyle, yetenekli bireylerin kilit pozisyonlarda bulunmasına ve doğru konumlandırılmasına dikkat edilerek rekabet gücü eldirmesini desteklediğini ifade etmiştir. Garg ve Rani (2014) çalışmasında yetenek yönetiminin mevcut ve gelecekteki iş stratejisi ile iş hayatındaki olumsuzlukları aşmak için işletmenin canlılığını sağladığını ileri sürmüştür. Barkhuizen vd. (2014) çalışmasında yetenek yönetiminin bazı boyutları (yönetim bağlılığı, yetenek izleme süreci, yetenek geliştirme ve performans yönetimi) ile işe bağlılık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu iddia etmiştir. Aytaç (2015) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetim liderliğiyle örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğunu iddia etmiştir. Sonia ve Krishnan (2015) çalışmasında yetenekli çalışanları cezbetme, işe alma ve elde tutmada ücret, destekleyici çevre, araştırma kaynakları sağlamanın büyük oranda etkili olduğunu ileri sürmüştür. Taufek vd. (2016) çalışmasında etkin uygulanan yetenek yönetimi uygulamalarındaki ödül sisteminin işe adanmayı pozitif yönde etkilediğini ileri sürmüştür. Şahin (2017) çalışmasında yetenek yönetiminin işletme karlılığı üzerinde kanıtlanmış istatistiksel açıdan önemli etkisinin olduğunu iddia etmiştir. Singh ve Sanjeev (2017) araştırmasında stratejik avantaj sağlayan yetenek geliştirme süreçlerinin teknik uzmanlık, yargılama ve stratejik düşünme, karar verme, sonuç alma ve iş zekâsı geliştirmeye yardım eder. Tyagi vd. (2017)

çalışmasında yetenek yönetimi anlayışının örgütsel büyüme ve gelişmeye öncülük ettiğini, doğru yeteneği tanımlama, geliştirme ve elde tutma stratejilerinin başarısı ve gelişmesini desteklediğini ifade etmiştir. Aktaş (2018) yetenek yönetiminin örgütsel verimliliği olumlu yönde etkilediğini ve yüksek verimlilik oranı çalışan kaybetme maliyetlerini azalttığını ve işletme hedeflerinin başarılmasına olumlu katkılar sunduğunu ileri sürmüştür. Boz (2018) çalışmasında müşteri sürekliliğini sağlanmasında ve işe alım süreçlerinde maliyet azalması ve rekabet avantajı sağlanması yönüyle örgütsel faydaları olduğunu ifade etmiştir. Pandita ve Ray (2018) çalışmasında eşgüdümlü uygulanan yetenek yönetimi ve bağlılık girişimlerinin yetenekli çalışanların elde tutulması oranlarında artış olduğunu ileri sürmüştür. Mahjoub vd. (2018) çalışmasında petrol ve gaz işletmelerindeki yetenek yönetimi uygulamalarının proje başarısında pozitif yönde ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Ambrosius (2018) araştırmasında yetenek yönetiminin artık dünya çapındaki kuruluşlar için hayati bir rekabet aracı olduğunu ve sürdürülebilir bir rekabet avantajı elde etmek için çalışanları hazırlamakta kritik bir araç olduğunu ileri sürmüştür. Claus (2019) çalışmasında demografik, teknoloji ve küreselleşme tarafından yönlendirilen 4. Sanayi devriminin işçi için inanılmaz sonuçlarla işin biçimini dönüştürdüğünü yetenek kazanımı ve performansı etkileyen eğilimleri belirleyerek profesyonel yetenek yönetimi uygulamalarının desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mumcu (2019) çalışmasında yetenek yönetiminin görev ve bağlamsal performans üzerinde pozitif yönde etkili olduğunun belirlendiğini ifade etmiştir. Pan ve Tang (2020) çalışmasında ahlak ve yeteneğin iki önemli kritik unsur olduğunu ve bu iki unsurun işletme performansını iyileştirdiğini ileri sürmüştür. Pantouvakis ve Vlachos (2020) araştırmasında yeteneğin sürdürülebilir performansta liderlikten önemli olduğunu vurgulamıştır. Anlesinya ve Amponsah (2020) çalışmasında yetenek yönetimi uygulamalarını ilişkilendirerek çalışanın iyi oluşuna (yaşam doyumu, işe adanma, iş doyumu ve tükenmişlik) etki ederek örgütsel iyi oluşa yol açtığını ifade etmiştir. Girgin (2021) çalışmasında yetenek yönetimi ile işe adanma ve yetenek yönetimi ile yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ileri sürmüştür. Altınöz ve Çakıroğlu (2022) çalışmasında yetenek yönetimi uygulamalarının personel güçlendirmeye pozitif etkisi olduğunu ileri sürmüştür.

5.Sonuç ve Öneriler

Yetenek Yönetimi sayesinde örgütsel yapı ve işleyişte iyileşmeler görülmektedir. Bu iyileşmeler ürün ve hizmet üretimi yoluyla işletmelere rekabet avantajı sağlamaktadır. Bu avantajın sağlanması ve sürdürülebilir kılınmasında yetenekli çalışanlar sayesinde mümkün olmaktadır. Bu yetenekli çalışanlara yatırım yapılması, elde tutulması, ödüllendirilmesi ve eğitilmesi örgütsel stratejilere de destek sağlamaktadır. Bu stratejiler eşliğinde müşteri memnuniyetinin kazanılması ve pazar payının korunması da sağlanabilmektedir. Bu çalışmayla işletmelerdeki yetenek yönetimi uygulamalarının iş ve işletme performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kütahya il merkezi Organize Sanayi Bölgesi'nde faaliyetini sürdüren 2 otomotiv sektör işletmesinin 274 çalışanına (beyaz ve mavi yakalı) gönüllülük esasıyla anket yapılmıştır. Bu netice aynı zamanda işletme çalışanların zorlu bir süreç içerisinde yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu önemli rolün desteklenmesi ve sürdürülebilir olmasında işletmelerin yetenek yönetimi uygulamalarının işletme hedef ve amaçlarına ulaşılmasında iş ve işletme performansını pozitif yönlü etkilediği gözden kaçırılmamalıdır.

Elde edilen bulgular işletmelerdeki yetenek yönetimi uygulamalarının iş performansını ($\beta=0,750$; $p<0,05$) ve de işletme performansını ($\beta=0,483$; $p<0,05$) pozitif yönlü etkisi belirlenmiştir. Anket ifadelerinden ortalaması en düşük olanlar baz alınarak işletme yönetici ve çalışanlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Çalışanların mesai saatleri içerisindeki kişisel amaçlı telefon görüşmelerini en aza indirmesi,

- İşini en iyi şekilde yapan çalışanların teşvik edilmesi ve bunun işletme politikası haline getirilmesi,
- İşletmenin faaliyet alanındaki maliyetlerinin çalışanlara duyurulabilmesi için uygun bilgilendirme kanallarının açık tutulması,
- Çalışan devir hızının durumuyla ilgili çalışanlara bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması,
- Çalışma barışının sürdürülebilir kılınmasına yönelik olarak en iyi çalışanların maddi ödüllendirme yoluna gidilmesi,
- İşletme genelinde yetenekli çalışanların yeteneklerini ortaya koymasına yönelik işletme içi eğitimler yapılması,
- İşletme genelinde yapılacak ödüllendirmelerin belirlenmiş kriterlere göre yapılmasının sağlanması önerilebilir.

6.Kaynakça

- Akal, Z. (2005). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi: Çok yönlü performans göstergeleri*. MPM Yayınları.
- Akar, F. (2019). Üniversitede akademisyen ve yönetici yetenekleri: Yetenek yönetiminin uygulanabilirliği konusunda bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2),514-541.
- Aktaş, M.B.N. (2018). *Kariyer yönetimi ile yetenek yönetimi arasındaki ilişki: Mağaza ve perakendecilik sektöründe bir uygulama*. (Tez No. 508982) [Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alayoğlu, N. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde yeni dönem: yetenek yönetimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 68-97.
- Altınöz, M. ve Çakıroğlu, D. (2022). Yetenek Yönetiminin İşgören Güçlendirmeye Etkisi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1),106-120.
- Altuntuğ, N. (2009). Rekabet üstünlüğünün sürdürülmesinde yeteneklerin rolü: Yetenek yönetim yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF. Dergisi*, 14(3), 445-460.
- Ambrosius, J. (2018). Strategic talent management in emerging markets and its impact on employee retention: Evidence from Brazilian MNCs. *Thunderbird Int Bus Rev*, 60, 53–68. <https://www.doi.org/10.1002/tie.21799>
- Anlesinya, A., & Amponsah, T. K. (2020). Towards a responsible talent management model. *European Journal of Training and Development*. 44(2/3),279- 303.
- Aytaç, T. (2015). The relationship between teachers' perception about school managers' talent management leadership and the level of organization commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-179.
- Bakoğlu, R. (2001). Örgütsel performans kavramı ve gelişimi. *Öneri Dergisi*, 4(15),39-45.
- Barkhuizen, N., Mogwere, P., & Schutte, N. (2014). Talent management, work engagement and service quality orientation of support staff in a higher education institution. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 69-77.
- Berger, B. K. (2005). Power over, power with, and power to relations: Critical reflections on public relations, the dominant coalition, and activism. *Journal of Public Relations Research*, 17(1), 5–28. https://www.doi.org/10.1207/s1532754xjpr1701_3
- Borman, W.C. & Motowidlo, S. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research, *Human Performance*, 87(1),99–109.
- Boz, H. (2018). *İşletmelerde yetenek yönetimi*. Akademisyen Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi.

- Claus, L. (2019). HR disruption—time already to reinvent talent management. *BRQ Business Research Quarterly*, 22(3), 207-215.
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human resource management review*, 19(4), 304-313.
- Çalışkan, A. (2018). Dönüşümcü liderliğin iş performansına etkisi: lider üye etkileşimi ve örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 104-140.
- Çayan, D. (2011). *Yetenek yönetiminin çalışanların performansı üzerine etkileri ve Niğde sağlık sektöründe bir uygulama*. (Tez No. 277433) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, A., ve Başal, M. (2021). Farklı Kültürlere Ait Yöneticiler ile Türk Yöneticiler Arasındaki Çatışma Nedenleri ve Müzakere Tarzlarının Karşılaştırılması: İstanbul'daki Tekstil Firmalarında Çalışan Üst ve Orta Kademedeki Yöneticiler, *IJSS*, 5 (22), 1-32.
- Çırpan, H. ve Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: Yetenek yönetimi, *Çerçeve Dergisi*, 52, 110-116.
- Demir, A. S. (2007). *Yeni bir işletme performansı ölçme modeli, uygulaması ve melez optimizasyon tekniği ile tahmini* (Tez No. 215255) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, C. Boz, D., Behdioğlu, S., ve Kutlu, S. (2019). Yetenek yönetimi uygulamaları ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi SBE. Dergisi*, 20(2), 158-189 <https://www.doi.org/10.17494/ogusbd.672762>
- Düren, Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. Alfa.
- Garg, D., & Rani, K. (2014). Talent management: Empirical research results. *International Journal of Management and Commerce Innovations*, 2(1), 289-295.
- Girgin, B. (2021). *Yetenek yönetiminin işe adanma ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama* (Tez No. 661059) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grady, M. W. (1991). Performance measurement: implementing strategy. *Strategic Finance*, 72(12), 49-52.
- Gregoire, M. (2006). Consistently acquiring and retaining top talent, *Workforce Management*, 85(19), 6-6.
- Gündüzalp, S., ve Özan, M. B. (2019). Akademisyenlerin yetenek yönetimi algısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-14.
- Hughes, J.C., & Rog, E. (2008). Talent management a strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organizations. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(7), 743-757.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 5.Baskı. Asil Yayın Dağıtım.
- Karadal, H., ve Akyüz, E. N. (2019). Stratejik insan kaynakları yönetiminde yeni vizyon: Yetenek yönetimi. 4. *International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress* (ss. 1035-1045). Dilkur Akademi.
- Karaman, R. (2008). İşletmelerde performans ölçümünün önemi ve modern bir performans ölçme aracı olarak balanced scorecard. *Selçuk Üniversitesi İİBF. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(16), 411-427.
- Konyalılar, N. (2021). Çalışanlara göre İstanbul'da faaliyet gösteren özel havayolları şirketlerinde inovatif uygulamaların rekabet gücüne etkisi. *Tourism and Recreation*, 3(2), 132-139.

- Konyalılar, N. (2022). Havayolu İşletmelerinde Çalışanların Öğrenen Örgüt Algısının Motivasyonlarına Etkisinin Araştırılması, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 57(1), 349-365.
- Mahjoub, M., Atashsokhan, S., Khalilzadeh, M., Aghajanloo, A., & Zohrehvandi, S. (2018). Linking “Project Success” and “Strategic Talent Management”: satisfaction/motivation and organizational commitment as mediators. *Procedia computer science*, 138, 764-774.
- Mccauley, C., & Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21st century: Help your company find, develop and keep its strongest workers, *The Journal For Quality & Participation*, Winter, 29(4), 4-7.
- Moran, M. (2005). *Talent management-Not just another trendy human resources term*. Online. <http://www.cpiworld.com/en/articles/printview.asp>, 55
- Mucha, T. R. (2004). The art and science of talent management, *Organization Development Journal*, Winter, 22 (4), 96-100.
- Mumcu, Ö. (2019). *Stratejik insan kaynakları modeli olarak yetenek yönetimi uygulamalarının örgütsel bağlılık ve çalışan performansına etkisi: E-ticaret sektörü üzerine bir araştırma* (Tez No. 584990) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, Ö. (2011). *Kurumsal girişimcilik ve işletme performansı ilişkisi: Dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde uygulama* (Tez No. 298159) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, E. (2018). *Otel yiyecek içecek bölümlerinde güçlendirmenin işgören performansına ve işten ayrılma niyetine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* (Tez No. 502306) [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pan, X., & Tang, H. (2020). Are both managerial morality and talent important to firm performance? Evidence from Chinese public firms, *International Review of Financial Analysis*, 73, <https://doi.org/10.1016/j.irfa.2020.101602>
- Pandita, D., & Ray, S. (2018). Talent management and employee engagement. *Industrial and Commercial Training*, 50(4), 185-199.
- Pantouvakis, A., & Vlachos, I. (2020). Talent and leadership effects on sustainable performance in the maritime industry. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 86(102440), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.trd.2020.102440>
- Rousseau, D. M., & McLean P. J. (1993). The contracts of individuals and organizations, *Research in Organizational Behavior*, 15, 1-43.
- Rotundo, M., & Sackett, P.R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy capturing approach', *Journal of Applied Psychology*, 87, 66–80.
- Selznick, P. (1984). *Leadership in administration*, University of California Press.
- Singh, A., & Sanjeev, R. (2017). Talent management for developing leadership: An empirical investigation. *Independent Journal of Management & Production*, 8(3), 1130-1146.
- Sonia, C., & Krishnan, J. (2015). Talent management in higher education sector. *International Journal of Research in Management and Technology*, 5(4), 302-311.
- Sönmez, D., ve Başal, M. (2021). Kurum kültürünün çalışan motivasyonu üzerine etkisi: Ankara'daki 5 yıldızlı oteller üzerinde uygulama. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İİBF. Dergisi*, 5(1), 109-128. <https://dergipark.org.tr/pub/oskaiibfd/issue/63315/936147>

- Sykes, T. A., & Venkatesh, V. (2017). Explaining post-implementation employee system use and job performance: Impacts of the content and source of social network ties. *MIS Quarterly*, 41, 917-936.
- Şahin, Ö. (2017). *Yetenek yönetimi konaklama işletmelerinin yenilik performansına yönelik bir araştırma*. Detay.
- Taufek, F. H. B. M., Zulkifle, Z. B., & Sharif M. Z. B. M. (2016). Sustainability in employment: Reward system and work engagement. *Procedia Economics and Finance*, 35, 699-704.
- Terlemez, B. (2013). *Stratejik insan kaynakları bağlamında organizasyonlarda yetenek yönetimi: Bankacılık sektörü uygulama örneği* (Tez No. 347211) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turunç, Ö., & Çelik, M. (2010). Örgütsel özdeşleşme ve kontrol algılamalarının, çalışanların işten ayrılma niyeti ve iş performansına etkileri. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(3), 163-181.
- Tyagi, S., Singh, G., & Aggarwal, T. (2017). Talent management in education sector. *International Journal on Cybernetics and Informatics*, 6(1), 47-52.
- Yalçın, P. S. (2013). *Talep yönetimi, dağıtım yönetimi ve tedarik tabanı yönetimi uygulamalarının tedarik zinciri performansı üzerindeki etkileri* (Tez No. 333826) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcıoğlu, S. (2006). *Yetenek yönetiminde bir uygulama: üst düzey yönetici yedekleme amaçlı geliştirme programı* (Tez No. 209577) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

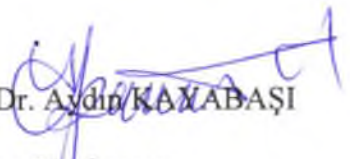

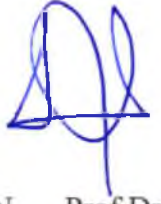


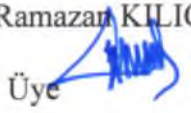
TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 05.03.2021
Toplantı Sayısı: 2021/02

GÜNDEM 22: Üniversitemiz Tavşanlı Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 11.01.2021 tarih ve E.1540 sayılı yazısı gereğince; Kurum dışından Tavşanlı Meslek Yüksekokulunda derslere girmekte olan Dr. Dursun BOZ'un, *"Yetenek Yönetimi İle Performans İlişkisi"* başlıklı makalesinde kullanılmak üzere, anket ve görüşme yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 22 : Üniversitemiz Tavşanlı Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 11.01.2021 tarih ve E.1540 sayılı yazısı gereğince; Kurum dışından Tavşanlı Meslek Yüksekokulunda derslere girmekte olan Dr. Dursun BOZ'un, *"Yetenek Yönetimi İle Performans İlişkisi"* başlıklı makalesinde kullanılmak üzere, anket ve görüşme yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında uygulanacak olan anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

 Prof. Dr. Aydın KAYABAŞI Başkan Yardımcısı	 Prof. Dr. Levent MERCİN Üye	 Prof. Dr. Ahmet AĞCA Üye (İzinli)
 Prof. Dr. Mehmet ACET Üye	 Prof. Dr. Gökhan COŞKUN Üye	 Prof. Dr. Ramazan KILIÇ Üye



**MÜZİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLARDA
BAŞLANGIÇ ve ORTA DÜZEY PİYANO EĞİTİMİ ÇERÇEVESİNDE
“MUZIO CLEMENTI OP.36 NO.1” SONATİNİN TEKNİK ANALİZİ**

Feyza SÖNMEZÖZ*

Öz

Bu araştırmada Muzio Clementi'ye ait Op.36 1 numaralı Do Majör sonatinin tüm bölümlerinin, başlangıç ve orta düzey piyano eğitiminde kazandırılmak istenen teknik konular açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Söz konusu sonatin ile ilgili ulaşılabilen yazılı belgeler incelenmiş, Op.36 Do Majör sonatine ait farklı yayın evlerinden basılmış olan notalar elde edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen notalar arasından Louis Koehler'in editörlüğünde Peters Edition tarafından özel koleksiyon olarak basılan sonatin albümünde yer alan örnek incelenmiştir. Söz konusu sonatinin üç bölümü de incelendiğinde legato, staccato, non legato, oktav aralık çalışması, parmak bağımsızlığı, gam, arpej, çift ses çalma, tril ve akor şeklinde teknik konuların yer aldığı görülmüştür. Bu açılarından Muzio Clementi 'ye ait Op.36 sonatinlerden 1 numaralı Do Majör sonatinin tüm bölümlerinin piyano başlangıç ve orta düzey için teknik açıdan geliştirici bir eser olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Piyano eğitimi, Teknik analiz, Clementi, Sonatin.

Technical Analysis of Sonatina Op.36 no.1 by Muzio Clementi

For Beginner and Intermediate-Level Education in

Intitutions Training Music Teachers

Abstract

This study aims to analyze all parts of the Sonatina no. 1 in c major, one of the Op.36 sonatinas of Muzio Clementi, considering the outcomes targeted at beginner and intermediate-level piano education. It thus draws on the descriptive method to examine the written documents on the sonatina and to gather the notes of the Op.36 c major sonatina published by different publishing houses. Among the notes reviewed in this study, there is the sample in the sonatina album published by Peters Edition under the editorship of Louis Koehler. The analysis of the three parts of this sonatina shows that these parts include technical subjects such as legato, staccato, non legato, training on octave range, finger independence, scale, arpej, double stop playing, tril and acor. In conclusion, this study reveals that all parts of the Sonatina no. 1 in c major, one of the Op.36 sonatinas of Muzio Clementi, improve not only beginner-level but also intermediate-level piano practices technically.

Keywords: Music education, Piano education, Technical Analysis, Clementi, Sonatine.

1. Giriş

İtalyan asıllı İngiliz bir besteci olan Muzio Clementi (1752-1832), Klasik Dönem piyano müziğinin en önemli bestecilerinden biridir. 1700'lerin sonlarına doğru piyano çalgısının gelişimi ve klavsenden piyanoya geçişin hızlanması, piyano için eserler yazılması sonucunda doğmuştur. O yıllarda piyano çalgısının klavsene göre fazla tercih edilmemesine rağmen C. Bach, Schroeter ve

*Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, feyzasonmezo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4388-5200>

Clementi gibi bestecilerin piyanoyu kullanması, özellikle biçimsel açıdan piyano çalgısının gelişmesini hızlandırmıştır (Fenmen, 1947). Biçimsel gelişimin ardından piyano için eserlerin yazılması da piyano edebiyatına ayrıca katkıda bulunmuştur. “İlk piyano için eser veren bestekâr Muzio Clementi oldu. 1773’de, henüz 18 yaşında olmasına rağmen piyano için üç sonat yazmış, aletin ilk temellerini atmıştır” (Fenmen, 1947, s. 9).

Clementi piyano tekniğinin sorunları üzerine ilk incelemeleri yapmış (Pamir, t.y.) özellikle el ve parmak tekniği üzerine çalışmış, pek çok yenilik ortaya koymuştur. Ayrıca eski ve yeni model arasında bir bağlantı oluşturmuş, eski uygulamaları kullanmayıp yeni bir anlayışa sahip parmak modeli geliştirmiş, sistematize etmiş, bu bağlamda eski çağdan geçiş sürecinde ana karakter olmuştur (Neto, 2017). Bestecinin her parmağın birbirine eşit kuvvette olduğunu ortaya koyan ve eşlik eden el ile melodiyi çalan el arasında duyuş bakımından farklılık olması gerektiğini vurgulayan çalışması (Fenmen, 1947) “Gradus ad Parnassum” en önemli eserlerinden biridir. Clementi, zamanının piyanistik açıdan en büyük yeniliği olarak kabul edilen 3’lü, 6’lı bağlantıları uygulayan bir piyanist olmuştur (Pamir, t.y.). Bu teknikler yeni ve cürekâr olmaları nedeniyle o dönemin piyano dünyasını şaşırtmış, ortaya konan yenilikler devrim niteliğinde kabul edilmiştir (Tighe, 1964).

Piyanonun sorunları hakkında önemli çözüm önerileri ve yenilikler getiren Clementi, etüt yazma üzerine ün yapmış önemli bestecilerden biridir. Piyanoda parmak çalışmalarını öğrencisi J. B. Cramer ile doruk seviyesine ulaştırmışlardır. Öyle ki; etüt kelimesi ilk olarak 18. yüzyılın sonlarında Clementi ve öğrencisi J. B. Cramer tarafından kullanılmıştır (Hodeir, 1992). Piyano eğitimi ve öğretimi açısından önemli bir besteci olan Clementi piyano için bestelediği sonatlar ve diğer eserler sayesinde “Piyanonun Babası” olarak anılmıştır (Özyazıcı, 2020). “Gradus ad Parnassum’un elde ettiği muazzam başarı ile Clementi, ciddi bir besteciden ziyade modern piyano tekniğinin babası olarak tanınmaya başladı” (Ponce, 2019, s. 16).

Etütleri ile piyano dünyasında önemli bir yere sahip olan Clementi’nin etüt dışında özellikle piyano başlangıç düzeyi için yazmış olduğu diğer eserleri de piyano eğitimi ve tekniği açısından önemlidir. Bunlar arasında yer alan sonatinler, piyano eğitiminin başlangıç ve orta düzey tekniklerinin yer aldığı eserler olması bakımından söz konusu bu tekniklerin sonatin çalışmaları yoluyla da kazanılabileceğinin bir göstergesi olmuştur. Bu anlamda klasik döneme ait piyano eserleri açısından dönemin çeşitli bestecilerinin kısa sonatları ya da sonatinleri içerisinde Clementi’nin piyano sonatinleri de önde gelen eserler arasında yerini almıştır. 1797 yılında Clementi&Co firması tarafından basılan ve yeni başlayanlar için öğretici bir eser olan (Eren, 2010) Op.36 Progressive Sonatinler sırasıyla Do Majör, Sol Majör, Do Majör, Fa Majör, Sol Majör ve Re Majör olmak üzere 6 adet sonatinden oluşmaktadır. Piyano literatürünün en önemli ve bilinen eserlerinden biri olan Op.36 piyano sonatinleri, günümüzde hala piyano eğitiminin başlangıç ve orta düzey seviyeleri için sıklıkla başvurulan eserlerdir. Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştiren pek çok kurumlarda da piyano derslerinde başlangıç ve orta düzey için M. Clementi’nin “Op.36 Progressive Sonatinler”inin kullanıldığı bilinmektedir. Bu durum, özellikle bildiri, makale, lisansüstü tez gibi birçok araştırmada ortaya konmuştur. Toptaş (2014) “Piyano Eserlerinden Egzersiz Yazma Yöntemi” başlıklı makale çalışmasında Clementi’nin Op.36 1 no’lu Do Majör Sonatin’inin seçilme nedenini bu sonatinin piyano eğitimi veren kurumlarda kullanılan kaynak kitaplarda sıklıkla yer alması, olarak açıklamıştır. Pamir (t.y.) 11 basamağa ayırdığı piyano eğitim sürecinde Clementi Op.36 sonatinlerin çalışılmasını önermiştir. Söz konusu kitapta, üçüncü basamak piyano edebiyatının içinde bir, iki ve üç numaralı sonatinler önerilmiştir. Dördüncü basamak piyano edebiyatında üç ve beş numaralı sonatinler, beşinci basamak edebiyatında ise beş ve altı numaralı sonatinler önerilmiştir (Pamir, t.y.). Gökbudak (2013), piyano eğitimi sekiz basamak olarak değerlendirdiği çalışmasında ikinci basamakta bir, üçüncü basamakta üç ve dört, dördüncü basamakta ise altı numaralı sonatinlerin çalışılmasını önermiştir

(Gökbudak, 2013). Sönmezöz (2011) “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Piyano Derslerinin İçeriğine ve Piyano Eğitime İlişkin Genel Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada Clementi Op.36 sonatinlerin müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda görev yapmakta olan piyano öğretmenlerince en çok tercih edilen eserler arasında yer aldığını belirtmiştir. Kasap (2004), müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda solo eser çalışmaları için yardımcı çalgı piyano derslerinde en çok tercih edilen piyano kitapları arasında J. S. Bach-Der Erste Bach, B. Bartok-Microcosmos, M. P. Heller-Sonatinen Album, R. Schumann-Album For the Young, J. S. Bach-Inventions and Sinfonias, J. S. Bach-18 Preludes and Fuges, B. Bartok-For Children, W. A. Mozart-Six Viennese Sonatinas, A. Khachaturian-Album For Young People, A. Gretchaninoff-Children’s Book, J. Haydn-The complete Piano Sonatas, F. Kuhlau-Six Sonatinas albümlerinin yanı sıra, M. Clementi-Six Sonatinas kitabının da bulunduğunu tespit etmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu 2018 Müzik Öğretmenliği Lisans Programına göre programda yer alan piyano derslerinin, piyano çalgısını bireysel çalgı olarak seçmeyen öğrenciler için ilk iki yarıyıl, bireysel çalgı olarak seçen öğrenciler için ise yedi yarıyıl boyunca yer aldığı görülmektedir. Söz konusu programda ilk iki yarıyıldan zorunlu olarak verilen ve sonraki beş yarıyıldan bireysel çalgı olarak seçilebilen piyano derslerinde kazanılması gereken piyano becerilerinin kısaca; staccato, legato ve portato tekniklerinin yanı sıra parmak ve bilek güçlendirmesi, duate, dizi, arpej, akor, kadans, pedal ve nüans şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kazanımların gerçekleşmesi için ise Czerny, Duvernoy, Burgmüller, Loschhorn, Gedike v.b. gibi bestecilerin etütleri, Barok ve Klasik dönemlerin özelliklerinin öğrenilmesi ve bu dönemlere ait çeşitli bestecilerin eserlerinin çalışılması önerilmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018).

Bu açılardan Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’nda yaygın bir biçimde kullanılan “Muzio Clementi’ye ait Op.36 Progressive Sonatinler”de yer alan 1 numaralı Do Majör sonatinin müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda başlangıç ve orta düzey piyano eğitimi çerçevesinde analiz edilmesi araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüş ve araştırmanın problem cümlesi “Muzio Clementi’ye ait Op.36, no.1 Sonatin piyano eğitiminde başlangıç ve orta düzeyde hangi teknik konuları içermektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna ilişkin olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Muzio Clementi’ye ait Op.36, no.1 Do Majör Sonatinin

- 1- Birinci bölümü,
- 2- İkinci bölümü ve
- 3- Üçüncü bölümü başlangıç ve orta düzey piyano eğitiminde hangi teknik konuları içermektedir?

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada müzik öğretmenliği lisans programı çerçevesinde Muzio Clementi Op.36 no.1 Do Majör sonatininin hangi teknik konuları içerdiği ve kazandırdığı, piyano eğitiminin gelişimine hangi açılardan katkı sağladığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışmada söz konusu sonatinde yer alan temel piyano tekniklerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında kullanılabilirliği ve kazanılabilirliğinin incelenmesi, bu alanda “Clementi Op.36 Sonatinler” çerçevesinde az sayıdaki çalışmalardan biri olması ve öğrencilere rehberlik etmesi bakımından önemlidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yazılı materyallerin analizini kapsamı (Yıldırım & Şimşek, 1999) açısından betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili literatür taranmış ve yazılı olan belge, nota v.b. dokümanlara ulaşılmış ve incelenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada konu edilen Clementi'ye ait "Op.36 Progressive Sonatinler" in çeşitli yayınevleri tarafından basılan tüm örnekleri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Peters, Ricordi, Henle Verlag, Schirmer gibi yayınevlerinin basımlarına ulaşılmış ayrıca Türkiye'de piyano eğitimcileri tarafından yayınlanan ve çeşitli piyano parçalarının bulunduğu albümler incelenerek Gül Çimen & Nevhiz Ercan ve Belir Tecimer'in hazırlamış oldukları piyano albümlerinde de söz konusu eserin yer aldığı saptanmıştır. Araştırma boyunca yapılan teknik inceleme sırasında, Louis Koehler (Louis Köhler)'in editörlüğünde Peters Edition tarafından özel koleksiyon olarak basılan sonatin albümünde yer alan örnek kullanılmıştır. Bu basım, nota yazısının geniş olması ve geniş nota yazısının başlangıçtan orta düzeye kadar piyano öğretiminde deşifreyi kolaylaştırıcı etkisi nedeniyle tercih edilmiştir. Söz konusu sonatinlerden 1 numaralı Do Majör sonatinin tüm bölümleri, Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda lisans süresince piyano derslerinin içeriğinde yer alan teknik konular açısından analiz edilmiştir. Eserin ölçülerinde yer alan teknik konular f ve % hesaplamaları yapılarak değerlendirilmiştir.

2.3. Araştırmanın Etiği

Araştırma bilimsel yayın ilkeleri ve değerleri çerçevesinde etik kurallara uyularak hazırlanmış, veriler tarafsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma sırasında yararlanılan kaynakların gösteriminde bilimsel atıf kuralları gereğince hareket edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiş, araştırmaya konu edilen eserin bölümlerinin içerdiği teknik konulara ilişkin dağılıma göre f ve % analizleri yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. *Muzio clementi op.36 no. 1 sonatinin bölümlerine ilişkin dağılım*

Bölüm	Tonu	Tempo	Ölçü Birimi	Ölçü Sayısı
I. Bölüm	Do Majör	Allegro	2/2	38
II. Bölüm	Fa Majör	Andante	3/4	26
III. Bölüm	Do Majör	Vivace	3/8	70

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya konu edilen Op.36 sonatinlerden 1 numaralı sonatinin üç bölümden oluştuğu anlaşılmaktadır. Söz konusu sonatin, Klasik Dönem sonat formuna göre birinci bölüm hızlı, ikinci bölüm yavaş, üçüncü bölüm hızlı tempoda yazılmıştır. Dolayısıyla birinci bölüm Allegro, ikinci bölüm Andante, üçüncü bölüm ise Vivace tempodadır. Toplam 38 ölçüden oluşan birinci bölüm 2/2 (cebare), 26 ölçüden oluşan ikinci bölüm 3/4, 70 ölçüden oluşan üçüncü bölüm ise 3/8 ölçü birimindedir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Muzio clementi op.36 no. 1 do majör sonatinin i. bölümünün içerdiği teknik konulara ilişkin dağılım

Teknikler	f	%	Ölçü Numarası
Legato	37	97.3	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,31,32,33,34,35,36,37,38.
Oktav Aralık Çalışması	17	44.7	2,7,9,11,13,14,15,17,20,21,23,25,30,32,34,37,38.
Staccato	16	42.1	1,2,5,6,9,11,16,17,19,24,25,28,29,30,32,34.
Parmak Bağımsızlığı	14	36.8	3,7,9,11,13,14,18,20,21,22,26,32,34,37.
Dizi Çalışması	5	13.1	8,10,31,33,36.
Arpej	5	13.1	12,15,29,35,38.
Çift Ses	2	5.2	23,30.

Tablo 2 incelendiğinde Op.36 1 numaralı Do Majör sonatinin birinci bölümünde %97.3 oranında legato, %44.7 oranında oktav aralık çalışması, %42.1 oranında staccato, %36.8 oranında parmak bağımsızlığı, %13.1 oranında dizi çalışması, %13.1 oranında arpej ve %5.2 oranında çift ses teknik konularının yer aldığı görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Muzio clementi op.36 no. 1 do majör sonatinin u. bölümünün içerdiği teknik konulara ilişkin dağılım

Teknikler	f	%	Ölçü Numarası
Legato	26	100	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26.
Arpej	15	57.7	1,2,3,4,5,6,8,10,19,20,21,22,24,25,26.
Çift ses	7	26.9	9,11,12,16,17,18,23.
Non legato	3	11.5	9,11,23.
Oktav Aralık Çalışması	3	11.5	17,18,24.
Tril	3	11.5	3,21,25.

Tablo 3 incelendiğinde Op.36 1 numaralı Do Majör sonatinin ikinci bölümünde %100 oranında legato, %57.7 oranında arpej, %26.9 oranında çift ses, %11.5 oranında non legato, %11.5 oranında oktav aralık çalışması, %11.5 oranında tril konularının yer aldığı görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Muzio clementi op.36 no. 1 do majör sonatinin uu. bölümünün içerdiği teknik konulara ilişkin dağılım

Teknikler	f	%	Ölçü Numarası
Legato	70	100	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70
Staccato	24	34.2	1,4,5,9,12,13,17,18,21,22,30,31,32,33,35,38,39,43,46,47,51,52,59,60.

Non Legato	14	20	19,20,21,23,24,25,26,27,28,29,53,61,64,65.
Çift Ses	12	17.1	22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,67,69.
Arpej	5	7.1	16,50,54,58,62.
Akor	2	2.8	68,70.

Tablo 4 incelendiğinde Op.36 1 numaralı Do Majör sonatinin üçüncü bölümünde %100 oranında legato, %34.2 oranında staccato, %20 oranında non legato, %17.1 oranında çift ses, %7.1 oranında arpej, %2.8 oranında akor konularının yer aldığı görülmektedir.

İncelenen sonatinin birinci, ikinci ve üçüncü bölümlerinin tamamına ilişkin veriler değerlendirildiğinde söz konusu sonatide legato, non legato, staccato, oktav aralık çalışması, parmak bağımsızlığı, dizi çalışması, arpej, çift ses, tril ve akor teknik konularının yer aldığı görülmektedir. Bu teknik konulara ilişkin bazı ölçülere ait örnekler aşağıdaki şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Eser içinde yer alan teknik kesitler: Muzio Clementi Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin I. Bölüm 1. ve 2. ölçüler. Legato ve staccato örneği.



Şekil 2. Eser içinde yer alan teknik kesitler: Muzio Clementi Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin I. Bölüm 6. ve 7. ölçüler. Parmak bağımsızlığı örneği.

Şekil 2’de yer alan parmak bağımsızlığı tekniği özellikle piyano eğitiminin ilk yıllarında sağlanması gereken kazanımlardan biridir. Parmak bağımsızlığı denildiğinde parmakların herhangi bir parmak numarası olmadan serbestçe çalması kastedilmemektedir. Burada konu edilen parmak bağımsızlığı, parmakların serbest hareket etmesinden çok hem birbirleriyle hem de birbirlerinden bağımsız olarak hareket edebilme kabiliyeti ile ilgili konuları kapsamaktadır. Fenmen (1947), parmak çalışmaları sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktanın bir parmağın kendi hareketini yaparken yanındaki komşu parmakları aynı yöne sürüklememesi, her parmağın hareket ederken kendi başına ve serbest olması gerektiğini vurgulamıştır. Pamir’e (t.y.) göre, bir parmağın işlevi, diğer parmaklar tarafından rahatsız edilmiyor ise o parmak özgürdür. Dolayısıyla parmakların birbirinden bağımsız hareket etmesi çok önemlidir. Şekil 2 incelenecek olursa 7. ölçüde, sağ elde 4.-2./3.-1. parmaklar, 6. ölçüden devam eden sekizlik notalar ile inici olarak atlamalı bir şekilde üçlü aralık çalıştırılmıştır. Bu durum, parmak bağımsızlığı tekniğini gerektirmektedir.



Şekil 3. Eser içinde yer alan teknik kesitler: Muzio Clementi Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin I. Bölüm 8., 9., 10. ve 11. ölçüler. Dizi çalışması ve oktav aralık çalışması örneği.



Şekil 4. Eser içinde yer alan teknik kesitler: Muzio Clementi Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin II. Bölüm 3. 4. ve 5. ölçüler. Tril ve arpej örneği.



Şekil 5. Eser içinde yer alan teknik kesitler: Muzio Clementi Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin II. Bölüm 8., 9., 11. ve 12. ölçüler. Non legato ve çift ses örneği.



Şekil 6. Eser içinde yer alan teknik kesitler: Muzio Clementi Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin III. Bölüm 68., 69., ve 70. ölçüler. Akor çalışması örneği.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada “Muzio Clementi’ye ait Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin”in teknik açıdan incelemesine yönelik olarak söz konusu sonatinin üç bölümünde, legato, staccato, non legato, oktav aralık çalışması, parmak bağımsızlığı, dizi çalışması, arpej, çift ses, tril ve akor şeklinde teknik konuların yer aldığı görülmüştür. Birinci bölümde en çok kullanılan teknikler legato, oktav aralık çalışmaları ve staccato, ikinci bölümde en çok kullanılan teknikler legato ve arpej, üçüncü bölümde ise en çok kullanılan teknikler legato, staccato ve non legato olarak belirlenmiştir. Her üç bölümde de en çok kullanılan tekniğin legato olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Piyano eğitiminde başlangıç ve orta düzeylerdeki öğrencilerde, söz konusu bu tekniklerin kazandırılması önemli görülmekte buna bağlı olarak pek çok araştırmada ele alınmaktadır. Gün ve Köse (2012) piyano çalma tekniklerini, legato, non legato, portato, staccato, marcato şeklinde sıralamışlardır. Sönmezöz (2014) ise piyano eğitiminde, başlangıç düzeyden itibaren, orta ve ileri düzeylere kadar kazanılması gereken öncelikli temel teknik konuları legato, aşağı-yukarı bilek hareketi, non legato, portato, staccato, başparmak geçidi, önkol dönüşleri, kol ağırlığı, nüans, ifade ve pedal olarak sıralamıştır. Özyazıcı (2019) ise piyano öğretimindeki en temel teknikleri; piyano hareketleri ve ağırlık kontrolü, bedenin genel duruşu ve el pozisyonu, pratik, ton elde etme ve dokunuş, tempo, metronom, ritim, dinamikler, artikülasyon, pedal kullanma, dizi tekniği, akor ve arpejler, süslemeler olarak sıralamıştır. Piyano eğitiminde başlangıç ve orta düzey için kazanılması gereken bu teknik konular şüphesiz, öncelikle alıştırma ve etütler yoluyla sağlanmaktadır denebilir. Diğer bir deyişle, piyano eğitiminin ilk yıllarında sonatin, sonat, barok dönem eserleri ve serbest

parçalar gibi bir piyano repertuarı oluşturmadan önce söz konusu bu teknik konuların öğrenilmesi için alıştırmalar ve etütler önerilmektedir. “Etütler birden fazla müzikal unsuru çalıştırmaya ve geliştirmeye yönelik olarak yazılmış çalışmalardır. Etütlerin hangi müzikal unsurları çalıştırdığını analiz etmek etüdü tanıma ve çalışma aşamalarında eğitimci ve öğrenci açısından önemlidir” (Gorgoretti, 2013, s.268). Bununla birlikte etüt, dizi ve alıştırmalar parçalarının yanı sıra çalışılan sonat, sonatin, serbest parça gibi eserler de içerdikleri teknik donanım bakımından öğrencinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Bağçeci (2003) tanımadığımız bir etüt ya da eser ile karşılaşıldığında eserin kilit noktalarını, teknik ve müzikal özelliklerini saptamak için analiz edilmesi gerektiğini ve özellikle teknik disiplinlere ilişkin analizin kapsamının, el pozisyonu, ses üretme, gam (dizi), akor, arpej, oktav, legato, staccato, portato, karma teknikler, artikülasyon, tekrarlanan nota, trill, eşgüdüm, çapraz el, tuşe, pedal kullanımı v.b. çalışmalar ve planlamaların olması gerektiğini vurgulamıştır. Uzun’a göre öğrenciye bir eseri öğretirken eserin çalınması sırasındaki temel noktalara dikkat çekilmesi, el pozisyonunun, parmak tekniğinin ne şekilde olması gerektiği ve eserle ilgili temel beceri ve davranışların nasıl olması gerektiği, bu becerilerin öğrenci tarafından pekiştirilmesi önemlidir. (Uzun’dan akt: Oğan & Albuz, 2015).

Etüt ve alıştırmalar dışındaki piyano eserleri çalışılırken eserde geçen teknik konular öğrenciye önceden tanıtılmalı ve bu teknik konularda ortaya çıkabilecek zorlukları giderebilmek için piyano öğretmeni tarafından o eserin teknik konularına ilişkin alıştırmalar geliştirilmeli, böylelikle öğrencinin eserdeki teknik zorlukların üstesinden gelmesi kolaylaştırılmalıdır. Bu durum çalışma sırasında hem zaman kazandıracak hem de öğrencide motivasyon sağlayacaktır. Toptaş (2014) öğrencilerde sadece nota okuma düzeyinin ve el becerisinin iyi olmasının yeterli olamayacağını, piyano eğitiminde öğretmenin rolünün çok büyük olduğunu, öğretmenin piyano üzerinde göstereceği küçük ipuçlarının, öğrencinin çalıştığı parçayı daha kısa zamanda daha çabuk anlayarak çalmasını sağlayacağını ve bu küçük ipuçları sayesinde, parça içinde geçen bazı gam, dizi, arpej vb. gibi yapıları daha kolay algılamasını ve sonrasında hızlı bir şekilde uygulamasını sağlamaya yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Sökezoğlu ve Barutçu (2018) bir piyano öğrencisinin çalışacağı eseri iyi analiz etmesi, tekniksel çalışma durumunu iyi belirlemesi ve o eser üzerinde uzun bir zaman harcaması gerektiğini bu bağlamda çalgı öğretmenin, öğrencinin yeterli olmadığı yerlerde yardım etmesi ve öğrenciye kolaylık sağlaması açısından çalışma yöntemleri geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ancak öğrenciyi sıkmadan, piyano çalışmayı daha zevkli hale getirebilmek için çalışma repertuarının içinde sonatin, serbest parça gibi eserlerin de yer alması gerektiği unutulmamalıdır. Ayrıca sonatin, serbest parça gibi eserlerin, etüt ve alıştırmalarla kazanılan bilgiler sayesinde daha rahat çalışılabileceği düşünülebilir. Bu bilgilere sahip kişiler söz konusu bu teknikleri hem kolaylıkla yapabilir hem de yapacak alana sahip olabilir. Diğer bir deyişle; teknik gelişim sadece etüt çalışarak yapılmaz, söz konusu sonat, sonatin, serbest eser gibi eserlerin çalışılmasıyla da teknik beceriler kazanılabilir. Elbette ki; dizi, alıştırmalar ve arpej gibi çeşitli çalışmalar ve etütlerle teknik kazanımın sağlanması amaçlanabilir ancak etüt dışında çalışılan diğer eserler, kazanılan söz konusu tekniklerin bir uygulama alanı olarak da düşünülebilir. Yani; alıştırmalar ve etüt dışında da sonat, sonatin gibi eserler çalışarak da daha önceden öğrenilen bu tekniklerin pekiştirilmesi, çalışılması, geliştirilmesi ve yeni teknik konuların öğrenilmesi mümkün olabilir. Bu nedenlerle sonat ve sonatinlerin de etüt çalışmaları gibi teknik ayrıntılarına dikkat ederek çalışılması piyano öğrencilerinin gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca sonatlar ve sonatinler öğrencilerde müzik dönemleri ve stil özellikleri konusunda gereken donanımı sağlayacağı ve müzikaliteyi de arttıracığından hem piyanonun öğrenme ilkeleri konusunda önemli bir eğitim alanı oluşturulması açısından hem de repertuar kazanımı açısından etkili çalışma parçaları olacaktır. Piyano derslerinde eğitimciler, öğrencilerine eser ödevi verirken o eserin öğrencinin teknik seviyesine uygun olup olmadığına ve ayrıca; hangi yeni teknikleri de kazanabileceğine dikkat etmelidir. Bu bakımdan sonat, sonatin ve serbest eser gibi piyano parçalarında

müzikalite ve yorumculuğun geliştirilmesinin yanı sıra teknik gelişimin de önemi artmaktadır. Diğer taraftan bir öğretmen etüt haricindeki sonat, sonatin ya da bir serbest parçayı etüt amacıyla ödev olarak da verebilir. Çünkü söz konusu eserler de teknik öğeler barındırdığı için öğrencilerde teknik alt yapının oluşmasına ve gelişmesine destek sağlamaktadır. Bu bağlamda, etüt haricindeki eserlerle de teknik kazanımın sağlanabileceği düşünülebilir. Barok, klasik, romantik ve çağdaş dönemlerde yer alan bir eserin çalışılmasında başka bir deyişle etüt dışındaki, çeşitli dönemlere ait herhangi bir sonat, sonatin ya da serbest eserin çalışılmasında o eserin teknik boyutunun hem öğrenci hem de öğretmen tarafından iyi analiz edilmesi ve teknik konularının iyice çalışılması gerekir. Ancak buradan öğrencilere sadece sonat, sonatin ve serbest eser ödev verilerek hiç etüt ve alıştırmaya ödevi verilmeyeceği anlamı çıkarılmamalıdır. Kısaca; etüt dışında çalışılan tüm eserler de bir etüt niteliğinde düşünülmeli, müzikalite ve yorumlama aşamasından önce, her teknik ayrıntısına dikkat edilerek çalışılmalıdır.

Bu açılarından bakıldığında, araştırmaya konu edilen sonatin içerdiği teknik donanım nedeniyle piyano başlangıç ve orta düzeyde kullanılacak en önemli eserlerden biridir. Dolayısıyla öğrencilere bu tekniklerin öğretilmesi ve bu tekniklere ilişkin yeterli donanımın kazandırılabilmesi için Clementi'nin Op.36 no. 1 Do Majör Sonatin'in önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca eserde yer alan söz konusu teknik donanım, piyano eğitiminin gereği olan teknik kazanımların sağlanmasına yardımcı olması bakımından son derece önemlidir. Bu anlamda araştırmaya konu edilen sonatinin hem piyano eğitiminde gerekli teknik kazanımların sağlanması hem de piyano öğrencilerinde çalma zevki ve müzikalitenin artırılması yönünde önemli bir eser olduğu söylenebilir. Eserde geçen teknik konuları daha önce hiç çalışmamış ve bu eserde ilk kez yapabildiğini gören bir öğrenci ileri seviyelerdeki eserlerde daha zorlaştırılmış şekillerde bulunan bu tekniklerin küçük anlatımlarını gerçekleştirdiğinde başlangıç düzeyinde bile olsa piyanistik açıdan çalma cesareti bulacak ve geliştiğini hissedecektir.

5. Kaynakça

- Bağçeci, S. E. (2003). Piyano eğitiminde müzikal analizi kavramı-kapsamı ve örnek klavye analizleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 159-176.
- Çimen, G. & Ercan, N. (2006). Piyano albümü. Arkadaş.
- Eren, O. (2010). Clementi ve piyano tekniği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 241-253.
- Fenmen, M. (1947). Piyanistin kitabı. Akba.
- Gökbudak, S. Z. (2013). Piyano eğitiminde öğretim eserleri ve basamakları. Sibel Karakelle. (Ed.). *Piyano öğretiminde pedagojik yaklaşımlar* (pp.1-42). Pegem.
- Gorgoretti, B. (2013). The technical analyse of violoncello etudes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 257-274.
- Gün, E. & Köse, H. S. (2012). Piyano eğitiminde müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzey analizi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 246-257.
- Hodeir, A. (1992). Müzik türleri ve biçimleri. İletişim.
- Kasap, T. B. (Nisan, 2004). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki yardımcı çalgı piyano dersleri üzerine bir araştırma. İçinde Berrin Arslan (Ed.), *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp.160-175).
- Koehler, L. (Ed.) (1897). Sonatın-Album. C. F. Peters Edition.

- Neto, L. G. (2017). *Introduction to the art of playing on the piano forte de Muzio Clementi: O dedilhado como ferramenta de transição à obtenção do toque legato* [Master's thesis, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP].
- Oğan, D. F. & Albuz, A. (2015). Piyano öğretiminde Carl Czerny Op.599 ve Jeanbaptiste Duvernoy Op.176 metodlarında yer alan etüdlere klasik dönem sonatin icralarına etki durumu. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 397-426.
- Özyazıcı, B. (2020). Klasik dönem ve erken romantik dönem bestecilerinin piyano eserlerindeki yapısal farklılıklar. *ATLAS Journal International Refereed Journal On Social Sciences*, 6(31), 638-646.
- Özyazıcı, F. (2019). *Piyano eğitiminin ilk 5 yılı için; seçilmiş repertuar ve metotlar ışığında uygulanabilecek pedagojik yöntemler* (Tez No.549355) [Sanatta yeterlilik tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pamir, L. (t.y.). *Çağdaş piyano eğitimi*. Beyaz Köşk.
- Ponce, W. (2019). *The tyranny of tradition in piano teaching: a critical history from Clementi to the present*. McFarland&Company, Inc, Publishers.
- Sökezoğlu, D. A.& Barutçu, M. E. (2018). 19. Yüzyıl post-romantik bestecilerinden Aleksandr Nikolayeviç Skriyabin: sanatı, piyano tekniği, felsefesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 41-64.
- Sönmezöz, F. (Nisan, 2011). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki piyano derslerinin içeriğine ve piyano eğitimine ilişkin genel bir değerlendirme. 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp.1667-1672).
- Sönmezöz, F. (2014). Müzik eğitimi anabilim dalları lisans piyano eğitiminde kullanılan eserlerin piyano çalma davranışlarını değerlendirme kriterleri açısından yarıyıllara göre dağılımı. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 50-87.
- Tecimer, B. (2006). *En güzel piyano sonatinleri*. Sözkese Matbaası.
- Tighe, A. E. (1964). *Muzio Clementi and his sonatas surviving as solo piano works*. [Doctoral thesis, University of Michigan].
- Toptaş, B. (2014). Piyano eserlerinden egzersiz yazma yöntemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 767-781.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2021). *2018 Müzik öğretmenliği lisans programı*. Yüksek Öğretim Kurulu.



MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE (BİT) VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Furkan Alper TOPAL *-Yalçın YILDIZ **

Öz

Bu araştırmada müzik öğretmen adaylarının BİT'e ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden 20 üniversitenin müzik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 228 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları "BİT Tutum Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış olup; betimsel, ilişkisel ve karşılaştırmaya yönelik istatistiklerden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde ve orta düzeye yakın olduğu; BİT'e yönelik tutumlarının ise olumlu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaş grubu ve bilgisayar sahibi olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı; BİT'e yönelik tutumlarının ise cinsiyet, bilgisayara sahip olma ve lisans düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada, uzaktan eğitime yönelik tutum ve BİT'e yönelik tutum arasında pozitif yönlü çok düşük seviyede bir ilişki olduğu tespit edilirken; BİT'e yönelik tutum düzeyindeki artışın uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde artışa neden olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonunda eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği lisans programı müfredatına uzaktan eğitim pedagojisine ve BİT'e yönelik derslerin eklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni adayları, Bit, Uzaktan eğitim, Tutum.

Investigation of Music Teacher Candidates' Attitudes Towards Information and Communication Technologies (ICT) and Distance Education

Abstract

In this study, it was aimed to examine the attitudes of music teacher candidates towards ICT and distance education. Survey model, one of the quantitative research models, was used in the study. The sample of the research consists of 228 teacher candidates studying in music teaching undergraduate programs of 20 universities from seven different regions of Turkey in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Data collection tools of the research are "ICT Attitude Scale" and "Attitude Scale Towards Distance Education". The analysis of the data was carried out with parametric tests, and descriptive, relational and comparative statistics were used. In line with the findings obtained; It was determined that the attitudes of the participants towards distance education were positive and close to the medium level, while their attitudes towards ICT were positive. It was determined that the attitudes of the participants towards distance education differed significantly according to their age group and computer ownership. In addition, it was determined that the attitudes of the participants towards ICT differed significantly according to gender, computer ownership and undergraduate level. In the study, it was determined that there is a very low-level positive relationship between attitudes towards distance education and attitude towards ICT. In addition, it was determined that the increase in the level of attitude towards ICT caused a statistically significant increase in the level of attitude towards distance education. At the end of the study, it was suggested to add courses related to distance education pedagogy and ICT to the curriculum of the music teaching undergraduate program of education faculties.

Keywords: Music teacher candidates, İct, Distance education, Attitude.

*Yüksek Lisans Öğr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, f.alpertpl@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6200-2800>

**Doktora Öğr. Üyesi., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü yyildiz@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2798-8763>

1. Giriş

Toplumların gelişimi bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ile paralellik gösterir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin yarattığı yeni koşullara uyum sağlayabilen toplumlar "bilgi toplumu" haline gelmektedir (Topaloğlu, 2008). Bilgi toplumu, bilginin insan olduğu, bilgi üretiminde insanların yer aldığı, hayat boyu öğrenmenin yerleşik bir hale büründüğü, özetle ifade edilecek olursa öğrenen bireylerin, kurumların ve toplumların oluştuğu, toplumsal bir yaşam biçimidir (Bölükoğlu, 2002). Bu yaşam biçiminde birey yeni bilgiler edinip bu bilgileri gerektiğinde kullanabilecektir (Hubackova & Ruzickova, 2015). Bu sürecin merkez noktasında teknolojinin bulunduğu söylenebilir.

21. yüzyıl birtakım farklılıkları içerisinde barındırmaktadır. Bu farklılıkların kuşkusuz en önemlilerinden biri de hızla gelişen teknolojidir. Teknoloji sayesinde pek çok kurumda yaşanan değişimler eğitim kurumlarında da meydana gelmiştir. Bu değişim ve gelişim süreci farklı kavramları da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de "Bilgi İletişim Teknolojileri" (BİT) kavramıdır. Günümüz dünyasında bilgi, iletişim ve teknoloji kavramlarının ön planda olduğu, bilginin hızlı üretilip hızlı tüketildiği bilinmektedir. Bu doğrultuda bilgi, büyük bir güç unsuru olarak görülmektedir. Bilginin oldukça önemli görüldüğü ve çabuk tüketildiği bir toplumda, BİT'den faydalanmak giderek çok daha fazla öneme sahip olmaktadır (Alaca & Yılmaz, 2016). Eryılmaz (2018) BİT'in önemini, "çağımızda günlük yaşantımızın ayrılmaz ve bütünleşik bir parçası olarak hayatımıza girmiştir" ifadesiyle vurgulamıştır (s.38). BİT iki farklı teknolojik kavramı içerisinde barındırmaktadır. Bu teknolojiler bilgi teknolojisi ve iletişim teknolojisidir. Çünkü bilgiye erişmek için kullanılan teknolojiler aynı zamanda iletişim amaçlı da kullanılmaktadır ve iletişim sürecinde kişiler arasında iletilen her şey bilgi olarak tanımlanabilmektedir. BİT; bilgiyi iletmek, saklamak, üretmek, düzenlemek, yeniden üretmek ve paylaşmak için kullanılan tüm araçlar, donanım ve ortamlar olarak tanımlanabilir (Aydoğmuş & Karadağ, 2020). BİT bilgisayar, internet ve televizyon gibi elektronik dağıtım sistemlerinin yardımıyla günümüz eğitim alanında yaygın olarak kullanılmakta, güçlü bir yardımcı kuvvet olarak görülmektedir (Fu, 2013).

Eğitimde BİT kullanımının geçmişi yakın bir tarihe dayansa da ülkeler 1990'ların ortalarından bu yana, eğitim planlarını hızla organize ederek, uzmanlar yetiştirerek ve programlamayı iyileştirerek BİT'in eğitim merkezlerinde kullanımını artırmıştır (Mohite, 2020). BİT, gelenekselleşmiş eğitimi dönüştürerek, öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmek ve öğrenme sürecini çekici hale getirmektedir. Ayrıca her zaman yenilikçi bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Zafari, 2019). BİT'in eğitim-öğretim sürecine sağladığı bazı avantajları bulunmaktadır. Kulkarni (2015) bu avantajları şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen ve öğrenciler için zaman ve mekân engellerinin ortadan kalkması.
- Öğrencilerin gerekli teknolojik araçları sağlayabildiği her yerde eğitim alabilmesi.
- Grup işbirliğini mümkün kılması.
- Eğitimi uluslararası boyutta alabilme imkânı sağlaması.

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminde de BİT'den faydalanılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. BİT ile öğrenme ortamlarının yeniden yapılandırılması sağlanabilecektir. (Byanjankar & Bhaskar, 2020). BİT'in müzik müfredatına dâhil edilmesi sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin daha zengin öğrenmelere eşit erişimi olabilecektir. BİT kullanımı ile müzik eğitiminin etkinliğinin artacağı ve müzik eğitimi alan öğrencilerin öğrenim sürecine etkin katılımının da sağlanacağı düşünülmektedir (Ibidun, 2010). Buna göre, BİT ile desteklenen müzik eğitimi ile öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımlarının kolaylaşacağı ve eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılacağı ifade edilebilir. Özellikle BİT tabanlı müzik eğitiminin, öğrencilerin

bireysel olarak öğrenebilmelerine yardımcı olabileceği ve merak duygularını artırarak bilgi edinebilmelerine de katkıda bulunabileceği söylenebilir. BİT ayrıca, müzik eğitiminde kullanılan soyut kavramların daha iyi anlaşılması ve analiz edilmesine de yardımcı olmaktadır (Sandu, 2021). Böylece müzik dersinin daha verimli bir hale bürünmesi sağlanabilecektir.

Zsuzsa vd., (2013) müzik eğitimi veren kurumlarda dijital araçların kullanımını inceledikleri çalışmada, BİT araçlarının ders işlenişini ve müzik eğitimini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Kern (2021) müzik dersini BİT desteği ile uygularken müzikal kavramların öğretilmesinde zorluk yaşamadığını, birçok farklı materyalden yararlanabildiğini (resim, video, vs.) bu durumun öğrencilere ilham veren ve motive eden bir yaklaşıma neden olduğunu söylemektedir. BİT, eğitim sistemlerini de hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak eğitim sisteminin yapısında ve eğitim faaliyetlerinde kapsamlı değişiklikler meydana gelmiştir (Girginer, 2001). Bu değişikliklerin ortaya çıkardığı kavramlardan biri de “uzaktan eğitim” kavramıdır. Eğitimin sürdürülebilir olması ve bireylerin kendi gelişimlerini sağlayabilmesi için eğitim faaliyetlerine zaman ayırması gerekmektedir. Çalışma hayatının verdiği yoğunluğun içerisinde, eğitim faaliyetlerinin öğretmen ve öğrencinin aynı ortamı paylaştığı sınıflarda devam edebilmesinin güçleştiği gözlemlenmektedir. Bu yüzden farklı bir eğitim modeline ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak bir arada olmadığı bu modele uzaktan eğitim modeli denmektedir (Al & Madran, 2004). Demiray (2013) uzaktan eğitimi, “farklı mekânlardaki öğrenci, öğretim elemanı ve eğitim araçlarını iletişim teknolojileri ile bir araya getiren, eğitim modellerini kapsayan, çağın teknolojisinden yararlanılmasını sağlayan bir eğitim felsefesi” olarak tanımlamaktadır (s. 160). Uzaktan eğitim, son yirmi yıldır ulusal ve uluslararası çevrede birçok eğitimci, araştırmacı ve kurum tarafından oldukça önemsenmiştir. Uzaktan eğitimin temel amaçlarından biri de toplumdaki tüm bireylere eğitim fırsatları sunarak bireylerin gelişimlerine katkı sağlamak ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektir. Uzaktan eğitim ayrıca örgün eğitime alternatif bir yol olarak da düşünülmektedir (Dwiedi & Gupta, 2017).

Singh (2017) uzaktan eğitimin başlıca özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenme öğrenci merkezlidir, süreç öğrencinin öğrenme hızına uygun olarak planlanır.
2. Eğitim süreci esnek, bilgi çeşitlendirilmiş ve açık bir şekilde sunulur.
3. Her yaşta insana, özellikle çalışanlara zaman ve mekân gözetmeden eğitim alma fırsatı sunar.
4. Eğitimin yaşam boyu sürdürülen bir etkinlik olarak tasarlanmasını sağlar.
5. Farklı alanlarda bireyin bilgisini yenileyebileceği ortamlar oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitimin pek çok alanda kullanıldığı bilinmekte olup, bu eğitim modelinden müzik eğitiminde de yararlanılması gerektiği belirtilmektedir (Bennet, 2010; Canbay & Nacakcı, 2011; Karahan, 2016). Uzaktan müzik eğitimi çalgı, teori vb. alanlarda zaman ve mekândan bağımsız olarak, bilgi teknolojileri desteğiyle fiziksel yakınlık olmadan gerçekleştirilen müzik eğitimi şeklindedir. Uzaktan müzik eğitiminde hem senkron (eş zamanlı) hem de asenkron (eş zamansız) eğitimden yararlanılmaktadır ancak uzaktan müzik eğitiminde senkron eğitimin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Özellikle enstrüman dersi verilirken bu eğitim türünden yararlanılmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir (Ruippo, 2003). Shoemaker ve Stam (2010) yaptıkları çalışmada eş zamanlı (senkron) olarak gerçekleştirdikleri piyano eğitiminin öğrencilerin piyano becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Türkiye’de 1975 yılında Edip Günay ve Ali Uçan tarafından “Mektupla Keman Öğretim” metodu oluşturularak eğitime erişimi mümkün olmayan bireylere uzaktan keman eğitimi verildiği bilinmektedir (Canbay & Nacakcı, 2011). Hikmet Şimşek tarafından yapılan

ve ülkemizde ilk olma özelliği gösteren “televizyon müzik bölümü”nün programları iki yıl sürmüştür. Benzer şekilde açıklamalı bir pazar konserini de tek yönlü uzaktan eğitim olarak düşünebiliriz. Muammer Sun tarafından hazırlanan ve TRT ekranlarında sergilenen çocuklara yönelik müzik eğitimi programlarının olduğu da bilinmektedir (Sağır, vd., 2014). Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de uzaktan müzik eğitiminin incelendiği özellikle son yıllarda gerçekleştirilen birçok çalışma görülmektedir (Akıncı & Bolat, 2022; Orhan, & Öztosun Çaydere, 2021; Sağır, vd., 2014; Yungul, 2018).

2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde uluslararası anlamda etkisini gösteren covid-19 salgınının yarattığı olumsuz durumların şüphesiz eğitim öğretim sürecini de olumsuz etkilediği bilinmektedir. Dünyanın neredeyse tamamında eğitim öğretim uzaktan eğitim ile gerçekleştirildiği bilinmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bu sürecin daha rahat geçirilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Birçok alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da BİT’den ve günümüzde BİT desteğiyle uygulanan; zaman ve mekâna bağlı kalmadan, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen uzaktan eğitimden faydalanılması kaçınılmazdır. Bu sebeple müzik öğretmeni adaylarının BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çok boyutlu olarak incelenmesi, müzik eğitimi süreçlerine katkıda bulunup müzik eğitiminin teknoloji ile bütünleşebilmesi ve uzaktan müzik eğitiminin nitelikli olarak şekillenebilmesine olanak sağlayabilecektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve BİT’e yönelik tutumlarının farklı değişkenlere yönelik olarak incelenmesi, aralarındaki ilişkinin belirlenmesi ve BİT’in uzaktan eğitime yönelik etkisinin tespit edilmesi bu çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur. Eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırdığı düşünülen BİT ve günümüzde bu teknolojilerin desteğiyle sürdürülen uzaktan eğitime yönelik tutumların olumlu yönde olması, bu teknolojilerin öğretim sürecinde kullanılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Özellikle müzik dersi gibi uygulama barındıran derslerin BİT ve uzaktan eğitim desteğiyle sunulabilmesi için müzik öğretmeni adaylarının bu kavramlara yönelik tutumlarının bilinmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki görüşlerden hareketle bu araştırmanın temel amacı, müzik öğretmeni adaylarının BİT ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki hipotezler sınanacaktır:

H₁: Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumu cinsiyet gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₂: Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumu genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃: Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumu kendi bilgisayarları olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₄: Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumu yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₅: Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumu lisans düzeyi gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₆: Katılımcıların BİT’e yönelik tutumu cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H₇: Katılımcıların BİT’e yönelik tutumu genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₈: Katılımcıların BİT'e yönelik tutumu kendi bilgisayarı olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₉: Katılımcıların BİT'e yönelik tutumu yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₀: Katılımcıların BİT'e yönelik tutumu lisans düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₁: Katılımcıların BİT'e yönelik tutumu ile uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı şekilde ilişkilidir.

H₁₂: Katılımcıların BİT'e yönelik tutumu, uzaktan eğitime yönelik tutumunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli ve örnekleme; verilerin toplanması ve analizi ile ilgili detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun özelliklerini incelemek ve bu grubun yönelimlerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan modele tarama (survey) modeli denir (Büyüköztürk, vd., 2017). Bu çalışmada BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için tarama modelleri içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin yedi bölgesinde yer alan üniversitelerin müzik öğretmenliği lisans programlarında 1, 2, 3, 4 ve üzeri sınıflarda öğrenim gören, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 228 müzik öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenebilmesi ve çeşitlilik ilkesinin sağlanabilmesi açısından Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan üniversitelerin müzik öğretmenliği lisans programları listelenmiştir. Ardından bu listeler içinden her bölgeden en az bir olmak üzere (bölgedeki müzik öğretmenliği lisans programı sayısı göz önünde bulundurularak) 20 müzik öğretmenliği lisans programı kura çekilerek belirlenmiştir. Araştırma verileri Uludağ Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin müzik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır.

Katılımcıların 163'ünün (%71,5) kadın, 65'inin (%28,5) ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 127'si (%55,7) 17-21 yaş aralığında iken, 83'ü (%36,4) 22-26 yaş ve 18'i (%7,9) 27 ve üzeri yaş aralığındadır. Lisans düzeylerine bakıldığında lisans 1. Sınıf düzeyinde 49 (%21,5), lisans 2. Sınıf düzeyinde 59 (%25,9), lisans 3. Sınıf düzeyinde 54 (%23,7), lisans 4 ve üzeri sınıf düzeylerinde ise 66 (%28,8) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların akademik not ortalamalarına bakıldığında 1,50-2,99 aralığında 94 (%41,2) ve 3,00-4,00 aralığında 134 (%58,8) öğretmen adayını bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 167'si (%73,2) bilgisayara sahipken 61'i (%26,8) bilgisayara sahip olmadığını belirtmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için Kışla (2016) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılırken, BİT ile ilgili tutumlarının tespitinde ise Günbatar (2014) tarafından geliştirilen “BİT Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği içerik olarak tek boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek çok düşük (1,00-1,80), düşük (1,81-2,60), orta (2,61-3,40), yüksek (3,41-4,20), çok yüksek (4,21-5,00) şeklinde derecelendirilmiş ve puanlanmıştır. Ölçeğin 1., 2., 4., 5., 9., 11., 14., 15., 16., 18., 19., 22., 23., 25., 26., 28., 29., 33. ve 34. maddeleri; "Kesinlikle Katılıyorum" (5 puan), "Katılıyorum" (4 puan), "Kararsızım" (3 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan) şeklinde puanlanırken kalan maddeler ters puanlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan analiz sonucunda cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=0,89$ olarak tespit edilmiştir (Kışla, 2016). Bu araştırmada; 35 maddeden oluşan uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğe ait cronbach's alfa değerinin $\alpha=0,96$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu ve bu müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçülmesi için uygun bir ölçek olduğu kabul edilmiştir.

BİT tutum ölçeği 5 alt faktör ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan analiz sonucunda bu 5 alt boyutun cronbach's alfa iç tutarlık katsayıları şu şekildedir. Birinci faktör, genel BİT eğilimi ($\alpha=0,89$), ikinci faktör sanal ortamda bilgiye erişim ($\alpha=0,88$), üçüncü faktör bilgisayar donanımı ($\alpha=0,88$), dördüncü faktör yazılım kullanımı ($\alpha=0,82$), beşinci faktör sanal ortamda iletişim ($\alpha=0,76$) şeklindedir. Ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısı ise $\alpha=0,91$ olarak bulunmuştur (Günbatar, 2014). Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek çok düşük (1,00-1,80), düşük (1,81-2,60), orta (2,61-3,40), yüksek (3,41-4,20), çok yüksek (4,21-5,00) şeklinde derecelendirilmiş ve puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. BİT'e yönelik tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı bu çalışma için ayrıca hesaplanmış ve iç tutarlık katsayısının $\alpha=0,89$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara yönelik yapılan güvenilirlik hesaplamalarında genel BİT eğilimi alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,90$; sanal ortamda bilgiye erişim alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,82$; bilgisayar donanımı alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,90$; yazılım kullanımı alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,80$; sanal ortamda iletişim alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının ise $\alpha=0,62$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, BİT'e yönelik tutum ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu ve müzik öğretmeni adaylarının BİT'e yönelik tutumlarının ölçülmesi için uygun bir ölçek olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin ilk kısmında, araştırmacılar tarafından hazırlanan, katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, akademik not ortalaması, lisans düzeyi ve bilgisayar bulundurma durumu) belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veriler, elektronik ortamlar yoluyla uygulanan, iki farklı ölçek yardımıyla elde edilmiştir. Ölçekler, gerekli tüm izinlerin alınmasının ardından, Google formlar uygulamasıyla elektronik ortama aktarılmış, oluşturulan çevrimiçi ölçekler, Covid-19 pandemisi nedeniyle katılımcılara, sosyal medya ve elektronik posta araçları vasıtasıyla iletilmiştir. Verilerin toplanmasında 228 katılımcıya ulaşılmış, katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinde gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık olarak iki aylık bir süreçte tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sosyal bilimler alanında kullanılan istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov istatistiği ve merkezi eğilim ölçümlerinden yararlanılmıştır. Bu istatistiksel sonuçlar tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumuna ait normallik testi sonuçları*

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	\bar{x}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	0,103	228	0,000	2,38	2,27	0,894	0,558

Yukarıdaki tabloda uzaktan eğitime yönelik kullanılan ölçeğin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=2,38$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların BİT'e yönelik tutumuna ait normallik testi sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	\bar{x}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Genel BİT Eğilimi	0,114	228	0,000	3,78	3,83	-0,868	1,861
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	0,156	228	0,000	4,13	4,00	-0,425	0,980
Bilgisayar Donanımı	0,161	228	0,000	2,24	2,00	0,824	-0,193
Yazılım Kullanımı	0,108	228	0,000	3,67	3,80	-0,586	0,234
Sanal Ortamda İletişim	0,115	228	0,000	3,45	3,66	-0,203	-0,264
BİT'e Yönelik Tutum	0,55	228	0,088	3,52	3,52	-0,191	0,807

Ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımları aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak değerlendirilmiştir. George ve Mallery'e (2010) göre medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin eşdeğer olduğu ya da birbirine yakın olduğu, ayrıca çarpıklık-basıklık değerlerinin artı-eksi 2 sınırları içinde olduğu durumlarda, verilerin normal olarak dağıldığı varsayılır. Buna göre bu araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılım özellikleri göstermektedir.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmanın yazım aşamasında etik kurallara ve alıntı kurallarına hassasiyetle uyulmuştur. Bu çalışma için (hakem süreci için boş bırakıldı) Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

3. 1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutuma Ait Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumuna ait betimsel bulgular

Değişken	\bar{X}	s.s
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	2,38	0,80

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumuna ait betimsel bulgular incelendiğinde; ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}=2,38$) orta seviyenin altında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun cinsiyet gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Kadın	163	2,32	0,74	-1,516	226	0,133
	Erkek	65	2,52	0,94			

Tablo 4'e göre; katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun cinsiyete göre farkının istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Buna göre H_1 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun genel not ortalamalarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	GANO	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	2,39	0,86	0,254	226	0,800
	3,00/4,00	134	2,37	0,76			

Tablo 5'e göre; katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun genel not ortalamalarına göre farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Buna göre H_2 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun kendi bilgisayarı olup olmamasına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Bilgisayarı Olup Olmama	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Var	167	2,47	0,82	3,064	226	0,002*
	Yok	61	2,11	0,68			

$p<0,05^*$

Tablo 6'ya göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun kendi bilgisayarı olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=3,064$; $p=0,002$; $p<0,05$). Kendi bilgisayarı olanların ($\bar{x}=2,47$) uzaktan eğitime yönelik tutumu kendi bilgisayarı olmayanlara ($\bar{x}=2,11$) göre daha olumludur. Buna göre H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun yaş gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait tek yönlü varyans testi sonuçları

Ölçek	Yaş Grupları	n	\bar{x}	s.s	F	p	Scheffe
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	17-21 yaş ⁽¹⁾	127	2,26	0,69	3,668	0,027*	(1-2)
	22-26 yaş ⁽²⁾	83	2,48	0,92			(1-3)
	27 yaş ve üzeri ⁽³⁾	18	2,71	0,84			

p<0,05*

Tablo 7'ye göre; katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (F=3,668; p=0,027; p<0,05). Katılımcılardan 27 yaş ve üzeri olanların (\bar{x} =2,71) uzaktan eğitime yönelik tutumu 17-21 yaş olanlara (\bar{x} =2,26) göre daha olumludur. 22-26 yaş olanların (\bar{x} =2,48) uzaktan eğitime yönelik tutumu 17-21 yaş olanlara (\bar{x} =2,26) göre daha olumludur. Buna göre H₄ hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun lisans düzeyi gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Lisans Düzeyi	n	\bar{X}	s.s.	F	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Lisans 1	49	2,25	0,59	1,919	0,127
	Lisans 2	59	2,35	0,79		
	Lisans 3	54	2,29	0,67		
	Lisans 4 ve üzeri	66	2,57	1,00		

Tablo 8'e göre; katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun lisans düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0,05). Buna göre H₅ hipotezi reddedilmiştir

3. 2. BİT'e Yönelik Tutuma Ait Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümde katılımcıların BİT'e yönelik tutumuna ait betimsel istatistikler ve demografik özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumuna ait betimsel bulgular

Ölçek ve Alt Boyutlar	\bar{x}	s.s
Genel BİT Eğilimi	3,78	0,78
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	4,13	0,56
Bilgisayar Donanımı	2,24	1,15
Yazılım Kullanımı	3,67	0,82
Sanal Ortamda İletişim	3,45	0,85
BİT'e Yönelik Tutum	3,82	0,57

Tablo 9'a göre katılımcıların BİT'e yönelik tutumuna ait betimsel bulgular incelendiğinde ölçeğin genel ortalamasının (\bar{x} =3,82) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; genel BİT eğilimi (\bar{x} =3,78) yüksek, sanal ortamda bilgiye erişim (\bar{x} =4,13) yüksek, bilgisayar donanımı (\bar{x} =2,24) düşük, yazılım kullanımı (\bar{x} =3,67) yüksek ve sanal ortamda iletişim (\bar{x} =3,45) yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının bilgisayar donanımı alt boyutu dışında genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun cinsiyet gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	s.s	t	sd	p																																																								
Genel BİT Eğilimi	Kadın	163	3,72	0,78	-1,734	226	0,084																																																								
	Erkek	65	3,92	0,77				Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Kadın	163	4,11	0,55	-0,749	226	0,455	Erkek	65	4,18	0,59	Bilgisayar Donanımı	Kadın	163	1,97	0,91	-4,870	226	0,000*	Erkek	65	2,90	1,41	Yazılım Kullanımı	Kadın	163	3,67	0,78	-0,38	226	0,970	Erkek	65	3,68	0,91	Sanal Ortamda İletişim	Kadın	163	3,46	0,81	0,340	226	0,734	Erkek	65	3,42	0,95	BİT'e Yönelik Tutum	Kadın	163	3,46	0,52	-2,412	226	0,018*
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Kadın	163	4,11	0,55	-0,749	226	0,455																																																								
	Erkek	65	4,18	0,59				Bilgisayar Donanımı	Kadın	163	1,97	0,91	-4,870	226	0,000*	Erkek	65	2,90	1,41	Yazılım Kullanımı	Kadın	163	3,67	0,78	-0,38	226	0,970	Erkek	65	3,68	0,91	Sanal Ortamda İletişim	Kadın	163	3,46	0,81	0,340	226	0,734	Erkek	65	3,42	0,95	BİT'e Yönelik Tutum	Kadın	163	3,46	0,52	-2,412	226	0,018*	Erkek	65	3,68	0,66								
Bilgisayar Donanımı	Kadın	163	1,97	0,91	-4,870	226	0,000*																																																								
	Erkek	65	2,90	1,41				Yazılım Kullanımı	Kadın	163	3,67	0,78	-0,38	226	0,970	Erkek	65	3,68	0,91	Sanal Ortamda İletişim	Kadın	163	3,46	0,81	0,340	226	0,734	Erkek	65	3,42	0,95	BİT'e Yönelik Tutum	Kadın	163	3,46	0,52	-2,412	226	0,018*	Erkek	65	3,68	0,66																				
Yazılım Kullanımı	Kadın	163	3,67	0,78	-0,38	226	0,970																																																								
	Erkek	65	3,68	0,91				Sanal Ortamda İletişim	Kadın	163	3,46	0,81	0,340	226	0,734	Erkek	65	3,42	0,95	BİT'e Yönelik Tutum	Kadın	163	3,46	0,52	-2,412	226	0,018*	Erkek	65	3,68	0,66																																
Sanal Ortamda İletişim	Kadın	163	3,46	0,81	0,340	226	0,734																																																								
	Erkek	65	3,42	0,95				BİT'e Yönelik Tutum	Kadın	163	3,46	0,52	-2,412	226	0,018*	Erkek	65	3,68	0,66																																												
BİT'e Yönelik Tutum	Kadın	163	3,46	0,52	-2,412	226	0,018*																																																								
	Erkek	65	3,68	0,66																																																											

p<0,05*

Tablo 10'a göre; katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun cinsiyet gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Erkeklerin (\bar{x} =3,68) BİT'e yönelik tutumu kadınlardan (\bar{x} =3,46) daha yüksektir (t=-2,412; p=0,018; p<0,05). Erkeklerin (\bar{x} =2,90) bilgisayar donanımı algıları kadınlara (\bar{x} =1,97) göre daha yüksektir (t= -4,870; p=0,000; p<0,05). Sonuçlar incelendiğinde H₆ hipotezinin BİT'e yönelik tutum ölçeği geneli ve bilgisayar donanımı alt boyutu özelinde kabul edildiği belirlenmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun genel not ortalamalarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	GANO	n	\bar{x}	s.s	t	sd	p																																																								
Genel BİT Eğilimi	1,50/2,99	94	3,73	0,85	-0,692	226	0,489																																																								
	3,00/4,00	134	3,81	0,73				Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	1,50/2,99	94	4,22	0,55	1,937	226	0,054	3,00/4,00	134	4,07	0,57	Bilgisayar Donanımı	1,50/2,99	94	2,09	1,12	-1,641	226	0,102	3,00/4,00	134	2,34	1,16	Yazılım Kullanımı	1,50/2,99	94	3,74	0,74	1,028	226	0,305	3,00/4,00	134	3,63	0,87	Sanal Ortamda İletişim	1,50/2,99	94	3,49	0,86	0,597	226	0,551	3,00/4,00	134	3,42	0,84	BİT'e Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	3,52	0,56	0,020	226	0,984
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	1,50/2,99	94	4,22	0,55	1,937	226	0,054																																																								
	3,00/4,00	134	4,07	0,57				Bilgisayar Donanımı	1,50/2,99	94	2,09	1,12	-1,641	226	0,102	3,00/4,00	134	2,34	1,16	Yazılım Kullanımı	1,50/2,99	94	3,74	0,74	1,028	226	0,305	3,00/4,00	134	3,63	0,87	Sanal Ortamda İletişim	1,50/2,99	94	3,49	0,86	0,597	226	0,551	3,00/4,00	134	3,42	0,84	BİT'e Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	3,52	0,56	0,020	226	0,984	3,00/4,00	134	3,52	0,57								
Bilgisayar Donanımı	1,50/2,99	94	2,09	1,12	-1,641	226	0,102																																																								
	3,00/4,00	134	2,34	1,16				Yazılım Kullanımı	1,50/2,99	94	3,74	0,74	1,028	226	0,305	3,00/4,00	134	3,63	0,87	Sanal Ortamda İletişim	1,50/2,99	94	3,49	0,86	0,597	226	0,551	3,00/4,00	134	3,42	0,84	BİT'e Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	3,52	0,56	0,020	226	0,984	3,00/4,00	134	3,52	0,57																				
Yazılım Kullanımı	1,50/2,99	94	3,74	0,74	1,028	226	0,305																																																								
	3,00/4,00	134	3,63	0,87				Sanal Ortamda İletişim	1,50/2,99	94	3,49	0,86	0,597	226	0,551	3,00/4,00	134	3,42	0,84	BİT'e Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	3,52	0,56	0,020	226	0,984	3,00/4,00	134	3,52	0,57																																
Sanal Ortamda İletişim	1,50/2,99	94	3,49	0,86	0,597	226	0,551																																																								
	3,00/4,00	134	3,42	0,84				BİT'e Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	3,52	0,56	0,020	226	0,984	3,00/4,00	134	3,52	0,57																																												
BİT'e Yönelik Tutum	1,50/2,99	94	3,52	0,56	0,020	226	0,984																																																								
	3,00/4,00	134	3,52	0,57																																																											

Tablo 11'e göre; katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun genel not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>0,05). Buna göre H₇ hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun kendi bilgisayarı olup olmamasına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kendi Bilgisayarı	n	\bar{x}	s.s	t	sd	p																																																								
Genel BİT Eğilimi	Var	167	3,87	0,73	2,924	226	0,004*																																																								
	Yok	61	3,53	0,88				Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Var	167	4,19	0,54	2,762	226	0,006*	Yok	61	3,96	0,59	Bilgisayar Donanımı	Var	167	2,37	1,18	2,874	226	0,004*	Yok	61	1,88	1,01	Yazılım Kullanımı	Var	167	3,74	0,77	2,067	226	0,040*	Yok	61	3,49	0,92	Sanal Ortamda İletişim	Var	167	3,46	0,86	0,203	226	0,840	Yok	61	3,43	0,81	BİT'e Yönelik Tutum	Var	167	3,60	0,53	3,360	226	0,001*
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Var	167	4,19	0,54	2,762	226	0,006*																																																								
	Yok	61	3,96	0,59				Bilgisayar Donanımı	Var	167	2,37	1,18	2,874	226	0,004*	Yok	61	1,88	1,01	Yazılım Kullanımı	Var	167	3,74	0,77	2,067	226	0,040*	Yok	61	3,49	0,92	Sanal Ortamda İletişim	Var	167	3,46	0,86	0,203	226	0,840	Yok	61	3,43	0,81	BİT'e Yönelik Tutum	Var	167	3,60	0,53	3,360	226	0,001*	Yok	61	3,31	0,61								
Bilgisayar Donanımı	Var	167	2,37	1,18	2,874	226	0,004*																																																								
	Yok	61	1,88	1,01				Yazılım Kullanımı	Var	167	3,74	0,77	2,067	226	0,040*	Yok	61	3,49	0,92	Sanal Ortamda İletişim	Var	167	3,46	0,86	0,203	226	0,840	Yok	61	3,43	0,81	BİT'e Yönelik Tutum	Var	167	3,60	0,53	3,360	226	0,001*	Yok	61	3,31	0,61																				
Yazılım Kullanımı	Var	167	3,74	0,77	2,067	226	0,040*																																																								
	Yok	61	3,49	0,92				Sanal Ortamda İletişim	Var	167	3,46	0,86	0,203	226	0,840	Yok	61	3,43	0,81	BİT'e Yönelik Tutum	Var	167	3,60	0,53	3,360	226	0,001*	Yok	61	3,31	0,61																																
Sanal Ortamda İletişim	Var	167	3,46	0,86	0,203	226	0,840																																																								
	Yok	61	3,43	0,81				BİT'e Yönelik Tutum	Var	167	3,60	0,53	3,360	226	0,001*	Yok	61	3,31	0,61																																												
BİT'e Yönelik Tutum	Var	167	3,60	0,53	3,360	226	0,001*																																																								
	Yok	61	3,31	0,61																																																											

p<0,05*

Tablo 12'ye göre; katılımcıların BİT'e yönelik genel tutumunun kendi bilgisayarı olup olmaması değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (t=3,360; p=0,001; p<0,05). Kendi bilgisayarı olanların (\bar{x} =3,60) BİT'e yönelik tutumu kendi bilgisayarı olmayanlara (\bar{x} =3,31) göre daha yüksektir. Kendi bilgisayarı olanların (\bar{x} =3,87) genel BİT eğilimi algıları kendi bilgisayarı olmayanlara (\bar{x} =3,53) göre daha yüksektir (t=2,924; p=0,004; p<0,05). Kendi bilgisayarı olanların (\bar{x} =4,19) sanal ortamda bilgiye erişim algıları kendi bilgisayarı olmayanlardan (\bar{x} =3,96) daha yüksektir (t=2,726; p=0,004; p<0,06). Kendi bilgisayarı olanların (\bar{x} =2,37) bilgisayar donanımı algıları kendi bilgisayarı olmayanlara (\bar{x} =1,88) göre daha yüksektir (t= 2,874; p=0,004; p<0,05). Kendi bilgisayarı olanların (\bar{x} =3,74) yazılım kullanımı algıları kendi bilgisayarı olmayanlara (\bar{x} =3,49) göre daha yüksektir (t=2,067; p=0,040; p<0,05). Sonuçlar incelendiğinde H_8 hipotezi tutum ölçeği genelinde ve genel BİT eğilimi, sanal ortamda bilgiye erişim, bilgisayar donanımı, yazılım kullanımı alt boyutları öznellerinde kabul edilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun yaş gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	N	\bar{x}	s.s	F	p
Genel BİT Eğilimi	17-21 yaş	127	3,80	0,78	0,768	0,465
	22-26 yaş	83	3,71	0,84		
	27 yaş ve üzeri	18	3,94	0,44		
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	17-21 yaş	127	4,11	0,55	0,310	0,734
	22-26 yaş	83	4,15	0,61		
	27 yaş ve üzeri	18	4,21	0,50		
Bilgisayar Donanımı	17-21 yaş	127	2,21	1,15	0,132	0,877
	22-26 yaş	83	2,28	1,21		
	27 yaş ve üzeri	18	2,16	0,99		
Yazılım Kullanımı	17-21 yaş	127	3,65	0,76	1,102	0,334
	22-26 yaş	83	3,65	0,93		

Sanal Ortamda İletişim	27 yaş ve üzeri	18	3,95	0,59	1,107	0,332
	17-21 yaş	127	3,51	0,71		
	22-26 yaş	83	3,34	1,01		
	27 yaş ve üzeri	18	3,53	0,87		
BİT'e Yönelik Tutum	17-21 yaş	127	3,52	0,53	0,446	0,641
	22-26 yaş	83	3,50	0,65		
	27 yaş ve üzeri	18	3,64	0,40		

Tablo 13'e göre; BİT'e yönelik tutumun yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Buna göre H_0 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun lisans düzeyine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Lisans Düzeyi	n	\bar{x}	s.s	F	p	
Genel BİT Eğilimi	Lisans1	49	3,68	0,82	1,971	0,119	
	Lisans2	59	3,96	0,68			
	Lisans3	54	3,63	0,87			
	Lisans4 ve üzeri	66	3,80	0,74			
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Lisans1	49	4,06	0,54	2,557	0,056	
	Lisans2	59	4,17	0,48			
	Lisans3	54	4,00	0,71			
	Lisans4 ve üzeri	66	4,26	0,49			
Bilgisayar Donanımı	Lisans1	49	2,16	1,15	1,104	0,348	
	Lisans2	59	2,39	1,18			
	Lisans3	54	2,03	1,06			
	Lisans4 ve üzeri	66	2,32	1,19			
Yazılım Kullanımı	Lisans1 ⁽¹⁾	49	3,51	0,87	3,827	0,011*	(1-4) (3-4)
	Lisans2 ⁽²⁾	59	3,66	0,74			
	Lisans3 ⁽³⁾	54	3,51	0,88			
	Lisans4 ve üzeri ⁽⁴⁾	66	3,94	0,73			
Sanal Ortamda İletişim	Lisans1	49	3,44	0,78	0,271	0,847	
	Lisans2	59	3,51	0,76			
	Lisans3	54	3,37	0,92			
	Lisans4 ve üzeri	66	3,46	0,85			
BİT'e Yönelik Tutum	Lisans1 ⁽¹⁾	49	3,43	0,56	2,946	0,034*	(1-4) (3-4)
	Lisans2 ⁽²⁾	59	3,61	0,52			
	Lisans3 ⁽³⁾	54	3,37	0,63			
	Lisans4 ve üzeri ⁽⁴⁾	66	3,63	0,54			

$p<0,05^*$

Tablo 14'e göre; BİT'e yönelik tutum genelinde ve yazılım kullanımı alt boyutunda lisans düzeyi grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Lisans 4 ve üzeri olanların ($\bar{x}=3,63$) BİT'e yönelik tutum algıları lisans 1 ($\bar{x}=3,43$) ve lisans 3 olanlara ($\bar{x}=3,37$) göre daha yüksektir

($F=2,946$; $p=0,034$; $p<0,05$). Lisans 4 ve üzeri olanların ($\bar{x}=3,94$) yazılım kullanımı algıları lisans 1 ($\bar{x}=3,51$) ve lisans 3 olanlara ($\bar{x}=3,51$) göre daha yüksektir ($F=3,827$; $p=0,011$; $p<0,05$). Sonuçlar incelendiğinde H_{10} hipotezinin BİT'e yönelik tutum ölçeği geneli ve yazılım kullanımı ve algıları öznelinde kabul edildiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

3. 3. BİT ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile ilgili bulgulara yer verilmektedir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların BİT ve BİT tutum ölçeğinin alt boyutları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ⁽¹⁾	r	1	0,158*	0,223*	0,182*	0,205*	0,129
BİT'e Yönelik Tutum ⁽²⁾	r	1					

$p<0,05^*$

Tablo 15'e göre; uzaktan eğitime yönelik tutum ile BİT'e yönelik tutum ($r=0,158$) algıları arasında pozitif yönlü çok düşük seviyede ilişki varlığı saptanmıştır. Buna göre, H_{11} hipotezi kabul edilmiştir.

3. 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının BİT'e Yönelik Tutumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına Etkisine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının BİT'e yönelik tutumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği ile ilgili bulgulara yer verilmektedir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 16. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumunun uzaktan eğitime yönelik tutumuna etkisine ait regresyon analiz sonuçları

Değişken	β	Std. Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	1,274	0,326	3,909	0,000	11,847	0,001*
BİT'e Yönelik Tutum	0,314	0,091	3,442	0,001		

* $p<0,05$

Düzeltilmiş $R^2=0,046$ Durbin Watson= 1,847 Bağımsız Değişkenler: BİT'e Yönelik Tutum

Bağımlı Değişken: Uzaktan Eğitim

Regresyon analizi varsayımları incelendiğinde yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı ($F(1,274)=11,847$ $p=0,001$ $p<0,05$) olduğu belirlenirken Durbin Watson değerinin 2'ye yakın olması gerekliliği şartlarını sağladığı belirlenmiştir. Tabloya göre BİT'e yönelik tutumun ($t=3,909$ $p=0,001$ $p<0,05$) uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. BİT'e yönelik tutumun uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinin 0,046'sını açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,046$). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin %95,4'ü modele dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Regresyon analizi sonucuna ait regresyon eşitliği şu şekildedir: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum = $1,274+0,314^* \text{ BİT'e Yönelik Tutum}$. Buna göre, BİT'e yönelik tutum düzeyinde bir birimlik artışın uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinde 0,314'lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir. Buna göre, H_{12} hipotezi kabul edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük ile orta seviye arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerinin katılımcıların pandemi şartlarında Erzen ve Ceylan'ın da (2020) belirttiği gibi zorunlu olarak başlatılan uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırlıklarının olmaması ve uzaktan eğitim sürecinin ilgili kurumlar tarafından etkili bir şekilde yürütülememesi olduğu söylenebilir. Hızla gelişen pandemi şartlarında çoğu kurumda uzaktan eğitim uygulamaları herhangi bir eğitim alınmadan, gerekli altyapı tam olarak sağlanmadan ve uzaktan eğitim felsefesine uygun olmayan şekillerde gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim modelinin ön hazırlık gerektiren ve uzaktan eğitime yönelik pedagojiye hâkim olmayı gerektiren bir model olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarına yönelik bu sonucun olağan olduğu söylenebilir. Ayrıca, müzik eğitim müfredatının büyük bölümünün uygulamalı ve yüz yüze gerçekleştirilebilecek kazanımlar üzerinden yürütülmesinin katılımcıları bu eğitim modeline karşı mesafeli olmaya yönelttiği düşünülebilir.

Çalışmada, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutumun genel olarak cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Akman, 2021; Ateş ve Altun 2008; Kurnaz, vd., 2020; Türküresin 2020). Anlamlı farkın oluşmamasındaki etmenin erkek ve kadın öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden eşit ölçüde yararlanmaları olduğu düşünülebilir. Çalışmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlemlenmiştir. Yenilmez vd.'nin (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada elde edilen sonuçların bu sonuçla paralel olduğu söylenebilir. Çalışmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bilgisayar sahibi olan katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bilgisayarı olmayanlara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Barış (2015) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmada kendine ait bilgisayara sahip olanların tutumlarının olmayanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Günümüzde uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesinde sıklıkla kullanılan araçlardan olan bilgisayarların, uzaktan eğitimin verimli ve nitelikli olarak gerçekleştirilmesi açısından temel bir gereksinim olduğu söylenebilir. Bu açıdan, bu temel gereksinimin karşılanmadığı durumlarda uzaktan eğitime yönelik tutumun olumsuz olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcılardan 27 yaş ve üzeri olanların uzaktan eğitime yönelik tutumu 17-21 yaş olanlara göre daha olumludur. 22-26 yaş olanların uzaktan eğitime yönelik tutumu 17-21 yaş olanlara göre daha olumludur. Yakar ve Yakar, (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının yaş gruplarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Yine Çakır ve Arslan (2020) çalışmalarında 19-24 yaş aralığında tutum puanlarının 25 yaş ve üzeri öğrencilerin tutum puan ortalamalarından düşük olduğu gözlemlenmiştir. Fakat bu durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir. Bu çalışmanın kısmen elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutumların yaş gruplarına göre anlamlılık oluşturmadığı görülmektedir. Fakat bu araştırmada yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Bu sonuca göre özgün bir durum ortaya çıkmaktadır. 17-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin ilk yıllarında ortaya çıkan pandemi şartlarının, onlarda olumsuz tutumların oluşmasına sebebiyet verdiği düşünülebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun lisans düzeyine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bayram, vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma bu sonucu destekler niteliktedir. Düzgün ve Sulak (2020) ise çalışmalarında lisans düzeyinin tutum puanını anlamlı şekilde farklılaştırdığını tespit etmiştir. Bu farklılığın lisans 4. sınıf lehine bir sonuç oluştuğunu

belirtmişlerdir. Gündüz (2013) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısını değerlendirdiği yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının lisans düzeyinde uzaktan eğitime yönelik algılarında anlamlı bir farklılığın oluştuğunu belirtmektedir. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında çalışmaların uygulandığı bölümlerin farklı olmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. BİT'e yönelik tutumların alt boyutlara göre incelendiğinde; genel BİT eğilimi yüksek, sanal ortamda bilgiye erişim yüksek, bilgisayar donanımı düşük, yazılım kullanımı yüksek ve sanal ortamda iletişim'in yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu yapılan analiz sonucunda görülmektedir. Erkeklerin bilgisayar donanımı algıları kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine erkeklerin BİT'e yönelik tutumu kadınlardan yüksek olduğu analiz sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bakırcı ve Günbatır (2017) çalışmalarında tutumun genel BİT boyutu, sanal ortamda bilgiye erişim boyutu ve bilgisayar donanımı boyutlarında anlamlı olduğunu belirtmektedir. Işıkgöz (2015) beden eğitimi öğretmeni adaylarının BİT'e yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında bilgisayar donanımı alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluştuğunu bu farklılıkta erkek öğretmen adaylarının lehine olduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılığın erkekler lehine ve bilgisayar donanımı alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu farkın nedeninin erkeklerin bilgisayara olan ilgisiyle ilişkili olabileceği söylenebilir. Yirci ve Aydoğar'ın (2017) çalışmalarından elde edilen sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Haznedar da (2012) çalışmasında, öğrencilerin akademik başarısının BİT'e yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir. Bu sonucun çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmada kendine ait bilgisayarı olanların BİT'e yönelik tutumlarının, bilgisayarı olmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Şad ve Nalçacı (2015) öğretmen adaylarının BİT'e yönelik tutumlarının bilgisayar sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca zıt olarak Aydoğmuş ve Karadağ (2020) kendine ait bilgisayarı olan öğretmen adaylarının bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedirler. Genel olarak bakıldığında bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının BİT'e yönelik tutumlarının daha olumlu olmasının olağan ve beklendiği bir durum olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Farklı örneklem ve desenlerde gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilebilmesi olağan olarak görülmektedir. Araştırma sonucunda katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının lisans düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Lisans 4 ve üzeri olanların yazılım kullanımına yönelik tutumlarının lisans 1 ve lisans 3'e göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre lisans 4 ve üzeri olan öğretmen adaylarının BİT'e yönelik tutumlarının lisans 1 ve lisans 3'e göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Lisans 4 ve üzeri sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının bir sonraki eğitim-öğretim yılında aktif olarak öğretmenliğe başlayacak olmaları, bu nedenle günümüz gerekliliklerine yönelik bir bakış açısı geliştirmiş olabilmeleri ihtimalinin bu sonucun ortaya çıkmasına sebebiyet verdiği düşünülebilir. Murat ve Erten (2018) BİT kullanım düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine yönelik olarak farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Aytaş (2020) ise öğretmen adaylarının lisans düzeylerinin BİT becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir. Uysal da (2015) öğretmen adaylarının BİT'e yönelik tutumlarında lisans düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığını belirtmektedir. Araştırmada katılımcıların BİT'e yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında düşük seviyede istatistiksel olarak

anamlı bir ilişkinin bulunduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların BİT'e yönelik tutumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde ise; BİT'e yönelik tutumdaki artışın uzaktan eğitime yönelik tutumu istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Müzik öğretmenliği lisans programı müfredatına uzaktan eğitim pedagojisi ve BİT'e yönelik derslerin dâhil edilmesi önerilir.
- Durum tespiti açısından müzik öğretmenleri ile aynı yönde çalışmalar yapılması önerilir.
- Müzik eğitimi gibi uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile yapılabilme durumunu yordayacak deneysel desenli çalışmaların yapılması önerilir.
- Tutumların davranışa yansıdığı zaman şekilleneceği varsayıldığından, ileride yapılacak çalışmalarda davranışların incelenmesine ve veri çeşitliliğinin artırılmasına yönelik nitel ve karma modelde çalışmaların yapılması önerilir.

5. Kaynakça

- Akıncı, M. Ş., & Bolat, M. (2022). Müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 23(1), 1349-1401. <https://doi.org/10.29299/kefad.890747>
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Tez No. 662170) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Al, U., & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.491>
- Alaca, E., & Yılmaz, B. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve bilgi toplumuna dönüşüm: Türkiye'de durum. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 507-523. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48653/618601>
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6746/90705>
- Aydoğmuş, M., & Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: Ondokuz mayıs üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.715457>
- Aytaş, Ö. (2020). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 613151) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakırcı, H., & Günbatar, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 543-563. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853400>
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık kemal üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46. <https://doi.org/10.19126/suje.38758>
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Dergisi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 2536-5339. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>

- Bennett, K. W. (2010). *A case study of perceptions of students, teachers and administrators on distance learning and music education in Newfoundland and Labrador: A constructivist perspective* [Unpublished master's thesis, Memorial University]. Canada.
- Bölüköçü, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6764/91010>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı.). Vadi Grup Basım A.Ş.
- Byanjankar, S., & Bhaskar, P. K. (2020). ICT approach to music education: a study of ict in music education in Kathmandu Valley. *LBEF Research Journal of Science, Technology and management*, 2(4), 17-27. <https://www.academia.edu/44466871>
- Canbay, A., & Nacakçı, Z. (2011). Mektupla keman öğretim uygulamasına yönelik içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 134-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205989>
- Çakır, R., & Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 114-133. <https://doi.org/10.46778/goputeb.732565>
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146-9199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21101/227243>
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874>
- Dwivedi, S. K., & Gupta, N. (2017). Challenges in distance education: An overview. In Dwivedi, G. K, & S. (Eds.), *Distance education and ict* (pp.1-13). Tridev. <https://www.academia.edu/37616725>
- Eryılmaz, S. (2018). Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi: Gazi üniversitesi, turizm fakültesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 37-49. <https://doi.org/10.17755/esosder.310987>
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: uygulamadaki sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 229-248. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71841/1154770>
- Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of education and Development using ICT*, 9(1), 112-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182651.pdf>
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *Adım adım Windows için SPSS: basit bir kılavuz ve referans*, 17.0 güncellemesi (10. baskı). Allyn ve Bacon.
- Girginer, N. (2001). *Uzaktan eğitim kararlarında teknoloji, maliyet, etkinlik boyutları ve uzaktan eğitime geçiş için kavramsal bir model önerisi* (Tez No. 101568) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 121-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854520>
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* (Tez No. 353100) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 317659) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Hubackova, S. ve Ruzickova, M. (2015). ICT in lifelong education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(186) , 522-525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.176>
- Ibidun, R. O. (2010). Enhancing qualitative music education in nıgeria through information and communication technology (ICT). *Multidisciplinary Journal of Research and Development*, 15(1), 56-60. <https://globalacademicgroup.com/>
- Işıkgöz, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları: Batman üniversitesi örneği. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(2), 57-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29815/320683>
- Karahan, A. S. (2016). Eş zamanlı uzaktan piyano öğretiminin geleneksel piyano öğretimiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21), 211-228. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11244>
- Kern, K.(Ed.) (2021). *Distance teaching of music art with the help of ict. studies.* <https://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/view/4295/3783>.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* 17(1), 258-271. <https://doi.org/10.12984/eed.01675>
- Kulkarni, U. K. (2015). Role of ICT in enhancing the quality of higher education in india. In Angadi, G. R. (Ed), *Information and communication technology in education* (pp. 59-66). A. P. H. Publishing Corporation.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Mohite, S. H. (2020). An effectual utilization of ıct gears in teaching learning process in educational and training centers. *Alochna Chakra Journal*, 9(5). <https://www.academia.edu/44646925>.
- Murat, A., & Erten, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme- öğretme sürecine entegrasyonları hakkındaki görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 61-71. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.388068>
- Orhan, U. G. & Öztosun Çaydere, Ö. (2021). Türkiye'de uzaktan eğitimde müzik alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 6(1), 101-117. <https://doi.org/10.31811/ojomus.933928>
- Ruippo, M. (2021, August 22). *Music education online.* <http://ruippo.fi/lisensiaatintyo/downloads-2/downloads-14/files/musiceducationonline.pdf>.
- Sağır, T., Arda, E., & Şallıel, O. (2014). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim ve orkestra uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 69-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ıujad/issue/8728/108995>
- Sandu, A. S. (2021). Information and communication technologies adopted for musical education. *Învățământ, Cercetare, Creație*, 7(1), 475-484. https://icc-online.artect.ro/vol_07/50.pdf
- Shoemaker, K., & Stam, GV. (2010, April). e-piano, case of Music Education via e-learning in Rural. Paper presented at the Web Science Conference, USA. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53917774/>
- Singh, B. P. (2017). Distance education: the prime mover of inclusive education. In Dwivedi, K. G., & S. (Eds.), *Distance education and ıct* (pp. 89-96). Tridev.
- Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17396/181802>
- Topaloğlu, S. (2008). *Bilgi teknolojisi sınıflarının kullanımına yönelik öğretmen tutumları: Adapazarı örneği.* (Tez No. 228733) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Uysal, G. (2015). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik tutum ve öz-yeterlik algularının incelenmesi* (Tez No. 396620) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yakar, L., & Yakar, Z. Y. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z., & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yirci, R., & Aydoğar, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 2175-2203. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-05-18-13>
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1333-1348.
- Zafari, N. M. K. (Ed.) (2019). *Education in 21st Century*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3399790.
- Zsuzsa, B., Föiskola, K., & Kar, T. F. (2013, October). *The use of ICT in conservatory education. Paper Presented at the 2nd Interdisciplinary Doctoral Conference, Hungary*. <https://conferencealerts.com/show-event?id=247460>



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-81614018-000-104
Konu : Etik Kurul Belgesi

09.02.2021

Sayın Furkan Alper TOPAL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

"Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgi İletişim Teknolojileri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza onay verilmiştir, bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr. Hasan KARAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : Tutanak (2 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 15b0b4515844

Belge Takip Adresi: <http://ebys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>

Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütlu Mah. Adnan Kahveci Bulvarı,
61335 – Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE
Telefon No :0 (462) 455 10 19 Faks No :0 (462) 455 24 72
e-Posta : İnternet Adresi:<http://www.trabzon.edu.tr/>
Kep Adresi:trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : FURKAN UÇAR

Dahili: 1017



T. C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURULU
ONAY FORMU

TARİH	29.01.2021		
YER	Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlık Toplantı Salonu		
KATILIMCILAR	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN Prof. Dr. Suat UNGAN Prof. Dr. Bülent GÜVEN Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK Prof. Dr. Hasan KARAL Prof. Dr. Erdem TAŞDEMİR	Başkan Üye Üye Üye Üye Üye Üye	
ARAŞTIRMA ÖNERİSİNİN İÇERİĞİNE YÖNELİK BİLGİLER			
Araştırmanın Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgi İletişim Teknolojileri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.		
Araştırmanın Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi	<input type="checkbox"/> BAP Projesi <input type="checkbox"/> TÜBİTAK Projesi	<input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz)
Araştırmada Görev Alan Kişiler	Furkan Alper TOPAL Dr. Öğrt. Üyesi Yalçın YILDIZ		
Araştırma Yürütücüsünün İletişim Bilgileri	Furkan Alper TOPAL; Tel: 0 537 965 44 64; E-mail: f.alpertpl@gmail.com		
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının bilgi iletişim teknolojileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırma sonunda elde edilen veriler doğrultusunda öneriler sunmaktır.		
Araştırmanın Gerekçesi	Araştırma gerekçesi olarak; müzik öğretmeni adaylarının BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının tespit edilerek, iki değişken arasındaki ilişkiyi belirleyip çözüm önerilerinde bulunmaktadır.		
Araştırmanın Yöntem ve Örneklemi	Bu çalışmada, nicel araştırma tekniklerinden olan tarama modeli uygulanacaktır. Tarama modeli "bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir" şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2011; s.16). Bu model uygulandıktan iki farklı değişkenimiz arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeli ile çalışmamıza devam edilecektir. Ersoy (2013) bu modeli, "iki ve ya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ve ya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" şeklinde ifade etmektedir (s.362). Bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören Lisans1, Lisans 2, Lisans 3, Lisans 4. Sınıf ve üzeri öğretmen adayları oluşturmaktadır.		
Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları	Bu çalışmada veriler, çevrimiçi olarak düzenlenen anketler ile elde edilecektir. Çalışmamızda iki farklı ölçek türü kullanılacaktır. Günbatar (2014) tarafından geliştirilen "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Tutum Ölçeği" ve Kışla (2016) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanarak veriler elde edilecektir. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik 3 madde içermektedir.		

	<p>Bit Tutum Ölçeği: Günbatar (2014) tarafından geliştirilen bilgi ve iletişim teknolojileri tutum ölçeği bilimsel çalışma kapsamında geliştirilmiş olup, 5 faktör altında toplanan 23 maddeden oluşmaktadır.</p> <p>Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Kışla, T. (2016) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği bilimsel çalışma kapsamında geliştirilmiş olup, tek faktör altında toplamam 35 maddeden oluşmaktadır.</p> <p>Kışla, T. (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. <i>Ege Eğitim Dergisi</i>, 17(1), 258-271.</p> <p>Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 15(1), 121-135.</p>
Kullanılacak biyolojik, eğitimsel, psikolojik, teknik vb. tüm yöntemleri açıklayan etik ile ilgili özet	Müzik öğretmeni adaylarının bilgi iletişim teknolojileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi adlı çalışmaya katılım gönüllülük esasına uygun olarak yapılacaktır. Yapılacak çalışma, etik kurallar çerçevesinde araştırmacı tarafından yürütülecektir. Günbatar (2016) tarafından geliştirilen bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ölçeği ve Kışla (2016) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeklerinin tez çalışmamda kullanımı ile ilgili izinleri mail yoluyla alınmıştır. Mail yazışmaları ekte sunulmuştur.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından incelenen ve yukarıda detayları verilen araştırma önerisine yönelik Kurul Kararı aşağıda sunulmuştur.

Araştırma önerisi etik açıdan uygun bulunmuştur.	<input checked="" type="checkbox"/>
Araştırma önerisinin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. *	<input type="checkbox"/>
Araştırma önerisi etik açıdan uygun bulunmamıştır.*	<input type="checkbox"/>

*: Gerekçe

GEREKÇE:



Prof. Dr. Haluk ÖZMEN
Başkan



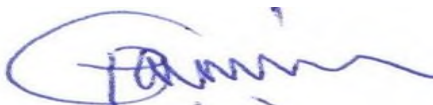
Prof. Dr. Suat UNGAN
Üye



Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Üye



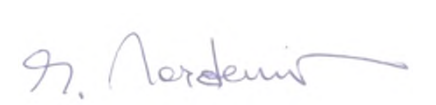
Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU
Üye



Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK
Üye



Prof. Dr. Hasan KARAL
Üye



Prof. Dr. Erdem TAŞDEMİR
Üye



THE IMPACT OF LOGISTICS EDUCATION QUALITY ON STUDENTS' SATISFACTION AND ATTITUDE DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

Gözde YANGINLAR* -Sait GÜL**

Abstract

The Covid-19 epidemic has spread rapidly since the day it first appeared and has turned into a global phenomenon and led universities to reorganize their existing systems. Logistics lessons' applications could not implement in customs, airports, and seaports due to social distancing and isolation in itself which leads to negative impacts on logistics education quality. This study is aimed at analyzing the logistics education quality impact on logistics students' satisfaction and attitude during Covid-19 in state and foundation universities. A survey was conducted with 310 logistics students studying at five universities in Turkey during the Covid-19 outbreak. As a result of the research, the rapidly evolving global pandemic has affected the way logistics of education quality, students' attitudes, and satisfaction during this crisis. In the Covid-19 outbreak, it was determined that students were not satisfied with the logistics education quality sub-factors "academical personal of logistics, education programs of logistics, measurement, and evaluation". The logistics education quality sub-factors "teaching methods, internationalization, access, and approachableness of services had a positive effect on student attitude. In addition, it is envisaged that this study will develop an understanding of interdisciplinary cooperation and offer new solutions.

Keywords: Covid-19, Logistics education quality, Student satisfaction, Student attitude, Logistics.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Lojistik Eğitim Kalitesinin Öğrenci Memnuniyeti ve Tutumu Üzerindeki Etkisi

Öz

Covid-19 salgını ilk ortaya çıktığı günden itibaren hızla yayılarak küresel bir boyuta ulaşmış ve üniversitelerin mevcut sistemlerini yeniden düzenlemeye yöneltmiştir. Sosyal mesafe ve izolasyon nedeniyle lojistik ders uygulamalarının gümrüklerde, havaalanlarında, limanlarda uygulanmaması lojistik eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, Covid-19 sürecinde devlet ve vakıf üniversitelerinde lojistik eğitim kalitesinin lojistik öğrencilerinin memnuniyeti ve tutumunu üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de beş üniversitede öğrenim gören 310 lojistik öğrencisiyle anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hızla gelişen küresel pandemi lojistik eğitim kalitesini, öğrencilerin tutumlarını ve memnuniyetlerini etkilemiştir. Covid-19 salgınında öğrencilerin lojistik eğitim kalitesi alt faktörlerinden "lojistik akademik kadrosu, lojistik eğitim programları, ölçme ve değerlendirme" den memnun olmadıkları belirlenmiştir. Lojistik eğitim kalitesi alt faktörlerinden "öğrenme yöntemleri, uluslararasılaşma ve destek hizmetleri" öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu çalışmanın disiplinler arası bir işbirliği anlayışını geliştirmesi ve yeni çözümler sunması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Lojistik eğitim kalitesi, Öğrenci memnuniyeti, Öğrenci tutumu, Lojistik.

*Doç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Lojistik Yönetimi Bölümü, gyanginlar@ticaret.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3814-2982>.

**Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, İşletme Mühendisliği Bölümü, sait.gul@eng.bau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6011-0848>.

1. Introduction

The first disease reported for Covid-19 was seen on December 1, 2019 (World Health Organization, 2022), and the first hospitalization date of the patient with Covid-19 is stated as December 16, 2019 (Huang et al., 2020). The first Covid-19 case was observed on 11 March 2020 in Turkey. The Covid-19 pandemic has caused universities to close rapidly. It was decided that education at universities would be temporarily suspended and then classes would be taught completely online. As logistics lessons were designed for face-to-face instruction, academicians needed to adapt themselves to online lecturing.

During the Covid-19 pandemic in 2020, students have faced unprecedented challenges in the delivery of logistics education. Before the Covid-19 epidemic, logistics students had the chance to see their lessons practically at the customs, warehouses, airports, seaports, and freight forwarder companies. Domestic and international flights were gradually abolished as the Covid-19 epidemic began to show its effect worldwide. Besides, within the scope of the precautionary measures, countries had to close their customs gates to many countries. Unfortunately, the logistics students' chance has been eliminated to learn the functioning of logistics by seeing at the airport or customs.

This study examines the impact of logistics education quality on the satisfaction and attitudes of logistics students in the Covid-19 process. Although many academic studies examined the quality of logistics education, there is no study examining the quality of logistics education in the Covid-19 process. So, the specified gaps in the literature are tried to be fulfilled via this study's contributions as listed above:

1. It reveals the relations among education quality perceptions of logistics students and their attitudes and satisfaction levels.
2. The survey is specially constructed for this study and applied in the logistics departments of Turkey's foundation and state universities.
3. There is no study investigating the current situation of education quality during the Covid-19 pandemic. This study tries to understand the feelings and opinions of the students who take their lectures in virtual classes during this special circumstance.

2. Literature Review

The education quality literature is fruitful and some important examples from the literature on higher education quality are mentioned here to take a picture of the general perspective. Many researchers have performed a comprehensive perspective review of logistics education in the literature: Sakthivel and Raju (2006) developed a tool to assess the customer-perceived quality of higher engineering education via multiple regression analysis from the view of total quality management. Tikly and Barrett (2011) discussed the quality of education in low-income countries from a social justice perspective within the framework of human capital and human rights approach through qualitative analysis. Aikman et al. (2011) integrated four approaches, namely human capital theory, human rights and power perspective, postcolonial critique, and development as social action for empowerment with the aim of conceptualizing gender equality in education quality. Akareem and Hossain (2012) worked on understanding the students' perception of education quality in private universities in Bangladesh and their principal component analysis showed that perceptions toward quality depend on students' current status and socio-economic background.

Logistics is mostly seen as advancing as a 'discipline' in its own right. The role of the "new economy" understanding in the recent reshaping of the logistics phenomenon is indisputable. Due to the rapid development of information and communication technologies within the scope of the new

economy, the structural appearance of logistics sub-functions has changed, and the meaning of logistics has changed as a new phenomenon. Logistics is defined as planning, executing, and controlling the flow of material, information, and capital within the supply chain from the starting point of the raw material to the end consumer to meet customer needs and demands (Koban & Yıldırım Keser, 2011). Logistics activities (procurement, demand forecasting, order processing, inventory management, transportation, handling, insurance, customs clearance, storage, distribution, packaging, and labeling) undertake a leverage mission in the development and growth of a country (Taşkın & Durmaz, 2012).

Naim et al. (2010) introduced the concept that logistics education is comprised to have four main parts, with several subsets that indicate the skills required: finance (logistics economy and inventory management), organization (supply chain management, logistics modeling, and simulation), technology (transportation and information systems), and people (supplier management and marketing). Tong (2011) has comprehensively evaluated implementation for logistics higher education management and intends to ensure a guide for lecturers to administrate logistics higher education.

3. Method

3.1. Translation of the Scales into Turkish

Education quality, student satisfaction, and student attitude scales were used to measure the research data. The education quality and student satisfaction scales were created by benefiting from the studies of Barnes (2007), Brochado and Marques (2007), and Abdullah (2006). The student attitude scale was compiled from Arslan (2006) and Duatepe-Paksu (2013). For the translation studies of the scale, the original scale was first translated into Turkish by an English teacher and logistics academic personnel with good English. The translations obtained were examined separately by four field experts, and the most appropriate one in terms of meaning and language structure was selected for each item from the translations to the original. The obtained Turkish scale was translated back into English and the consistency between the two forms was checked. First, a pilot survey was conducted with 30 logistics students to test whether the questionnaire applied in the research is valid and suitable for the research. Logistics students were asked to mark the most appropriate option. The questionnaire form was finalized in light of the information obtained from the preliminary study.

3.2. Data Collection and Data Analysis

In this study, the effect of logistics education quality on student satisfaction and student attitude was examined. It is envisaged that this research will serve as a guide for taking steps to increase the quality of logistics education in state and foundation universities of Turkey. The universe of this research is composed of students in the Transport and Logistics, Logistics Management, International Trade, and Logistics programs at the state and foundation universities in Istanbul, Turkey.

There was a total of 720 clicks on the survey link, but only 310 responses accompanied by consent forms were received. The reasons for the selection of Istanbul are as follows: (1) about 30% of the universities in Turkey are located in Istanbul, (2) the universities with high-quality education take place in this city, (3) the ease of reach to the researchers' data, (4) the number of students is high in İstanbul. In this study, the simple random sampling formula was used to determine the sample size. Research data were collected through a questionnaire. A sample size of 310 at a 95% confidence level and a 5% tolerance level is considered sufficient.

The questionnaire form link was created and sent to logistics students via e-mail, and they were asked to participate in the survey by providing information about the study. Survey questions were prepared on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = undecided, 4 = agree, 5 = strongly agree) to measure logistics education quality on student satisfaction and student attitude. The

questionnaire was used as a data collection tool from the sample. It consists of three parts: preliminary information, demographic information, and scales. Gender, age, class, and university type of participants constitute the first four questions of the survey. SPSS 24 statistical package program was used in the analysis of these data.

3.3. Research Model and Hypothesis

A model has been developed within the framework of the purpose of the research and it is shown in Figure 1.

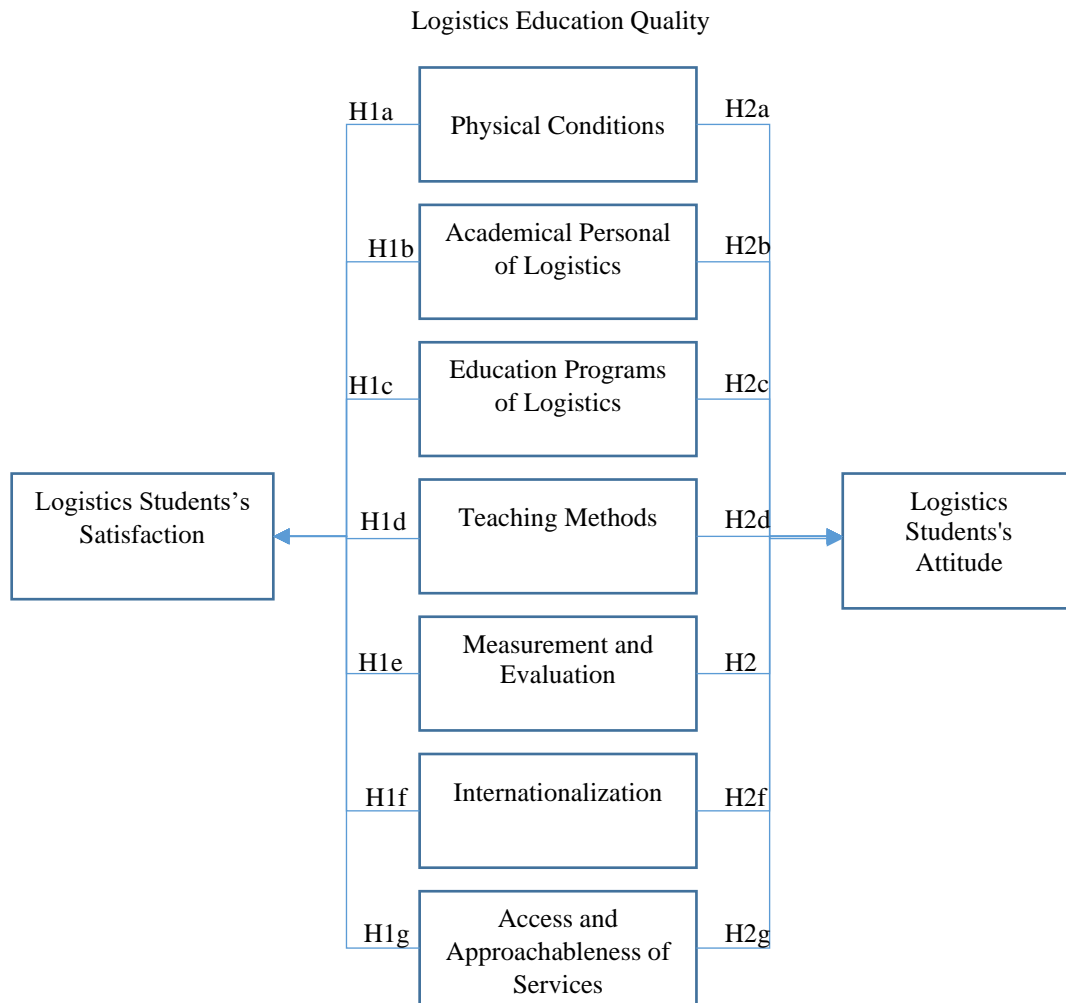


Figure 1. Research model

In the literature, there are several academic studies on student satisfaction and attitudes during the pandemic process. Shapiro et al. (2017) categorized the internal and external factors that determine the participation of students in the classroom environment in online education and affect learning. Divjak et al. (2018) discussed the relationship between working attitudes and working behavior and analyzed the effect on students' overall satisfaction. Odriozola-González et al. (2020) provided a detailed discussion that students were affected during the Covid-19 pandemic period. Ross et al. (2020) explained their students' attitudes toward their participation in research and examine the relationship between academic factors and students' attitudes. Based on all these studies, the H1a and H2a hypotheses were developed.

The dependability of the tutor and efficacy-oriented attitudes significantly influence the level of satisfaction with shadow education (Castro & Guzman, 2014). One of the major logistics industry's

biggest challenges is the lack of well-trained logistics professionals (Pohlen, 2011). Snijders et al. (2020) evaluated the effects of students' relationship with the academician and the involvement of students in the perception of educational quality with structural equation modeling. Based on all these studies, the H1b and H2b hypotheses were developed.

Lancioni et al. (2001) provided a more detailed discussion about logistics education. They declared that there was still an important gap between the logistics industry needs and logistics university curriculum, logistics university training simply could not meet the logistics industry requirement. Marinov and Ricci (2012) introduced the concept of developing adequate solutions for logistics-specific problems. Therefore, defining the need for the logistics industry has become a primary in university logistics course design (Ozment & Keller, 2011). Mangan et al. (2010) pointed out that the existing logistics of education and training are not comprehended as completely meeting either the present or future needs. Moreover, they emphasized that it may also require some reorganization to the development of logistics program lessons such as warehouse management, transport management, logistics information technology, and supply chain management. Based on all these studies, the H1c and H2c hypotheses were developed.

Zhang et al. (2020) explained that online learning is a good option for students because classroom learning has a high risk. However, it cannot replace the need for face-to-face learning in the classroom. Senna et al. (2013) presented a general analysis of teaching and learning strategies and developed several standards for logistics education. Liu (2017) provided useful insights into video game-based learning effects and they proved video game-based learning has positive effects on logistics higher education. Wu and Huang (2013) clarified empirical evidence about the online logistics self-learning platform which encourages interaction and reduces the lecturer's teaching load. Wang et al. (2020) described the factors that play a role in the change in postgraduate students' attitudes toward online education. Based on all these studies, the H1d and H2d hypotheses were developed.

Guangli (2016) studied the effectiveness of the higher education quality assessment systems such as quality assurance and accreditation in China and revealed that establishing a social accountability system is mandatory. Pham (2018) discussed the effects of higher education quality accreditation in Vietnam from the perspective of quality managers at the university, and it was found that the participants were clearly resistant to existing quality assurance approaches. Based on all these studies, the H1e and H2e hypotheses were developed.

Barbulescu (2015) found that the high education quality culture in Romania has undergone a great change and evolution in the last two decades after the European and international tendency to passage from the quality specification and guarantee from inside the university to outside it. Lee et al. (2019) examined the quality of hospitality education in the USA under the headings of student support, innovative curriculum, industry networking, learning environment, and program credentials, and compared the perceptions of domestic and international students. Sulis et al. (2020) studied how European countries were performing in terms of the quality and equity of their educational systems via multilevel regression models on the PISA surveys. Based on all these studies, the H1f and H2f hypotheses were developed.

Access and accessibility to services are strongly associated with student satisfaction and student attitude (Chau and Cheung, 2018). Liu et al. (2020) proved the existing differences due to social experiences and access, and approachableness of services between university and other school students during the Covid-19 pandemic. Based on all these studies, the H1g and H2g hypotheses were developed.

4. Results and Findings

4.1. Research Setting

Before starting the analysis of the data, Kolmogorov-Smirnov, and Shapiro-Wilk tests, which are the most powerful ones, were performed to determine whether the scales showed normal distribution. When the results were examined, it was observed that Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk values of each scale and its sub-dimensions were statistically significant. Besides, it was concluded that the values obtained by dividing the Skewness and Kurtosis values that give information about the normal distribution by the standard error values (Z) are in the range of -1.96 and +1.96.

When the descriptive statistics regarding the variables used in the study are examined as given in Table 1, it is seen that the scores of all dimensions of logistics education quality are above average. When focusing on the mean scores for the sub-dimensions of logistics education quality, it was determined that the academic staff (\bar{x} = 4.008, s.s.= 0.69) got the highest score, while the physical properties (\bar{x} = 3.221, s.d.= 0.910) got the lowest score.

Table 1. Descriptive statistics for variable

Dimensions	Mean	S.D.	Skewness	Kurtosis
Physical Conditions	3.2210	0.91063	0.275	-0.722
Academical Personal of Logistics	4.0089	0.69125	-0.329	-0.454
Education Programs of Logistics	3.7785	0.71535	-0.185	-0.645
Teaching Methods	3.9194	0.67587	-0.711	-0.041
Measurement and Evaluation	3.9581	0.73725	-0.341	-0.612
Internationalization	3.3242	0.91029	-0.313	-0.264
Access and Approachableness of Services	3.5038	0.88876	-0.141	-0.657
Logistics Students' Satisfaction	3.5935	0.99214	-0.368	-0.587
Logistics Students' Attitude	3.8557	0.79470	-0.576	-0.315

Principal Component Analysis was performed as a factor extraction technique in the study. KMO test analysis (KMO: 0.831) was found to be at an excellent level. Bartlett's test result ($p = 0.0005$) was calculated to be statistically significant. It was determined that the reliability alpha value of the survey questions was 0.960 and the McDonald's Omega value was 0.962. These values indicate that the research is highly reliable.

When the demographic characteristics of the logistics students in the sample are examined in terms of gender, it is seen that 44.8% of them are women and 55.2% are men. It was determined that 24.5% of the students were in 1st grade, 25.5% were in 2nd grade, 24.8% were in 3rd grade, and 25.2% were in 4th grade. Different demographic characteristics of the participants strengthen the representation ability of the sample. An Independent group t-test was applied to determine whether the scores of student satisfaction and student attitude scale differ according to the gender status variable. According to the results of the analysis given in Table 2, a statistically significant difference was found between the satisfaction and attitude scores of the logistics students according to the gender variable ($p < 0.05$). The satisfaction and attitude of female logistics students participating in the study were determined to be higher than male logistics students.

According to the information given in Table 3, it was determined that during the Covid-19 Pandemic student satisfaction at foundation universities (\bar{x} : 3.675) was higher than that of students in state universities (\bar{x} : 3.4646). Student attitude scores were found to be very close to each other in foundation universities (\bar{x} : 3.898) and state universities (\bar{x} : 3.8557). At this stage of transition to online education, logistics student attitudes do not differ according to the type of university.

Table 2. Comparison test of logistics student’s satisfaction and attitude by gender variable

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		t-test for Equality of Means			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Eta Squared
Logistics Students’s Satisfaction	0.925	0.337	3.212	308	0.001	0.35862	0.11163	0.032
Logistics Students's Attitude	2.21	0.138	3.067	308	0.002	0.27461	0.08955	0.030

Table 3. Comparison test of logistics student’s satisfaction and attitude by university type variable

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Logistics Students’s Satisfaction	Between Groups	3.256	1	3.256	3.333	0.069	0.011
	Within Groups	300.906	308	0.977			
	Total	304.162	309				
Logistics Students's Attitude	Between Groups	0.881	1	0.881	1.397	0.238	0.005
	Within Groups	194.269	308	0.631			
	Total	195.15	309				

4.2. Findings Related to Correlation and Regression Analysis between Research Variable

Correlation analysis was conducted to determine the degree and direction of the relationship between variables. While the independent variable in our hypothesis model is education quality sub-factors, our dependent variable is the satisfaction of logistics students and the attitude of logistics students.

The correlation values in the literature are categorized as weak when it is between $0 < r \leq 0.30$; average when it is between $0.30 < r \leq 0.70$; and strong when it is within the range of $0.70 < r \leq 1$. The correlation coefficients between the scales were examined and a value above 0 was found. This shows that there is a strong relationship between logistics students' satisfaction and education programs of logistics. A statistically significant correlation was found between logistics education quality, student satisfaction,

and attitude. Accordingly, correlation coefficients between participants' education quality and student satisfaction and attitude indicate significance at the 0.01% significance level at the confidence interval.

Regression analysis was conducted to discover how the quality of logistics education has an impact on student satisfaction and attitude. While our independent variable in our hypothesis is logistics education quality; our dependent variables are student satisfaction and attitude.

According to regression analysis results in Table 4, the logistics education quality sub-variables and student satisfaction scores are statistically significant. It is seen that the established regression model is valid at a significance level of 0.001 (F-value = 55.109). It is concluded that Physical Conditions, Teaching Methods, and Internationalization positively affect student satisfaction at the highest level ($p < 0.05$). When the analysis results for each explanatory variable are examined, it is seen that the greatest effect on the student satisfaction variable is Internationalization ($\beta = 0.636$), followed by Teaching Methods ($\beta = 0.410$). 56% of the variance in logistics education quality sub-factors is explained by student satisfaction. Every one-unit change in logistics education quality creates a 74% change in student satisfaction. According to the VIF values analyzed, the highest value is 3.865 and this value is less than 10. Also, none of the Variance Proportion ratios are more than the 0.90 limits. These reasons explain that there is no multicollinearity.

Table 4. Regression analysis between logistics education quality and logistics student's satisfaction

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
(Constant)	-0.718	0.279		-2.572	0.011
Physical Conditions	0.215	0.055	0.197	3.900	0.000
Academical Personal of Logistics	-0.022	0.089	-0.015	-0.242	0.809
Education Programs of Logistics	-0.183	0.098	-0.136	-1.875	0.062
Teaching Methods	0.410	0.095	0.279	4.310	0.000
Measurement and Evaluation	0.034	0.042	0.031	0.807	0.420
Internationalization	0.636	0.104	0.458	6.115	0.000
Access and Approachableness of Services	0.088	0.054	0.079	1.637	0.103

F: 55.109 R: 0.749^a R2: 0.561 Durbin-Watson: 1.889

The logistics education quality sub-variables explain student attitude scores in a statistically significant way as can be seen in Table 5. The established regression model is valid at a 0.001 significance level (F value = 35.321). It was concluded that teaching methods, internationalization access, and approachableness of services positively affected student attitudes. However, it was determined that physical conditions, academical personal of logistics, education programs of logistics, measurement, and evaluation sub-variables do not affect student attitude ($p < 0.05$). When the analysis results for each explanatory variable are examined, it is seen that the greatest effect on the student attitude variable is Teaching Methods ($\beta = 0.452$), followed by Internationalization ($\beta = 0.214$). According to the R2 value in the model, the logistics education quality independent variable explains 67% of the variability in student attitude. Every one-unit change in logistics education quality creates a 45% change in student attitude. When VIF values were analyzed, it was calculated that the highest value was less than 10 and none of the Variance Proportion ratios exceeded the 0.90 limits.

Table 5. Regression analysis between logistics education quality and logistics student's attitude

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
(Constant)	0.370	0.250		2.946	0.003

Physical Conditions	-0.054	0.049	-0.062	-1.099	0.273
Academical Personal of Logistics	-0.023	0.080	-0.020	-0.287	0.775
Education Programs of Logistics	0.072	0.087	0.067	0.824	0.411
Teaching Methods	0.452	0.085	0.384	5.301	0.000
Measurement and Evaluation	-0.025	0.038	-0.028	-0.657	0.512
Internationalization	0.214	0.093	0.193	2.299	0.022
Access and Approachableness of Services	0.172	0.048	0.192	3.559	0.000

F: 35.321 R: 0.671a R2: 0.450 Durbin Watson: 1.818

In the regression analysis made hypotheses H1a, H1d, H1f, H2d, H2f, H2g are supported. Physical conditions, teaching methods, and internationalization have impacts on student satisfaction while teaching methods, internationalization, and approachableness of services have been proven to positively affect student attitude. It is noteworthy that teaching methods and internationalization positively affect both. The results presented that physical condition which is one of the sub-factors of education quality during the pandemic process increased student satisfaction and negatively affected student attitude. Because it was determined that state and foundation universities included in the sample had the necessary infrastructures and information technologies for distance education before the pandemic, and they were more easily integrated into the process. There are several academic studies in the literature that support our study. Naser (2008) proved that students' access to audio-visual academic resources directly affects the quality of education.

For investigating the perceptions of the research group on the quality of education, it is seen that the dimension of academical personal of logistics has the highest average. The number of higher education institutions in Turkey has reached a total of 197, including 129 state and 78 foundation universities. Although the number of academicians has reached 175,703 in total, only 15.4% of them are on duty in foundation universities (YÖK, 2022). Despite, logistics training has gained momentum in the last 25 years in Turkey, it appears that a quiet level of qualified logistics academic personnel in Turkey has not been trained yet. It can be seen that there was a negative relationship between academic staff, student satisfaction, and attitude the fact that most of the academics graduate from different departments instead of logistics.

Logistics higher education programs are defined under the headings such as Logistics Management, International Trade, and Logistics, Transportation and Logistics in 80 state and foundation universities in Turkey. 24% of the logistics higher education institutions are located in Istanbul which is a remarkable size (YÖK, 2022). The fact that the education curriculum in these programs is different from each other negatively affects student satisfaction and attitude. It is vital to standardize foundation and state universities' logistics education programs and ensure AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) accreditation for improving logistics education quality.

Due to the distance logistics training during the pandemic process, it was concluded that measurement and evaluation procedures were not carried out fairly and in line with student expectations. Besides, the spread of the Covid-19 virus throughout the country in March and the immediate transition to distance education can be explained by the fact that the measurement and evaluation criteria cannot be conveyed to the students clearly and understandably. The prominence of social distance and cleanliness during the pandemic process has led to the inability to organize sports, and cultural, social, and scientific activities. All the events in logistics companies, logistics fairs, airports, seaports, and customs have been canceled. Logistics students have no longer internalized the topics which they have seen in the lessons by seeing them practically.

There is a positive relationship between internationalization and student satisfaction as well as attitude. The number of Turkish universities in the top 1000 in the world is increasing day by day. On the other hand, Çankaya University, Sabancı University, Bilkent University, Hacettepe University, Koç University, Boğaziçi University, Karabük University, Istanbul Technical University, Middle East Technical University, Atılım University, which are in the top 1000, do not have logistics programs. There is a Transportation and Logistics program at Istanbul University, which is the only one in the first 1000 (World University Rankings, 2022). It is observed that Turkey universities have a relatively high international reputation and there are many initiatives to attract foreign students to our universities. Moreover, focusing on logistics education in our universities, which are in the top 1000, will play a leverage role in increasing the quality of logistics education in our country.

5. Discussion and Conclusion

In the globalizing world, logistics has become the most important element of competition. Covid-19 has highlighted the importance of the concept of logistics even more. While it affects all industries negatively, it is observed that there is an increase in the world of e-commerce and logistics. Due to the countries declaring quarantine and isolation, user activity has increased in online shopping applications worldwide, and logistics activities have played a key role in the delivery of products and services to consumers. In the 21st century, logistics is the heart of production, trade, and economy, adding value to countries in political, economic, social, and cultural areas. Without logistics, it especially does not seem possible for countries to get a share from international trade, to grow economically during a pandemic. The Coronavirus disease 2019 (Covid-19) emerged in mid-December 2019, first in China. The disease spread rapidly across all the Chinese provinces within a few days soon afterward throughout the world. Covid-19 is a global concern affecting higher education institutions. The objective of this study is to measure the effect of logistics education quality on student satisfaction and attitude. Moreover, it aims to compare logistics student satisfaction and attitude levels between state and foundation universities.

Across the globe, the spread of Covid-19 has led to profound changes in social interaction, and logistics education has not been immune. The rapidly evolving global pandemic has affected the way logistics of education quality, students' attitudes, and satisfaction during this crisis. In this process, logistics students' attitudes were changed due to a lack of in-person activities and the implementation of social distancing and quarantine measures. During this Covid-19 pandemic, students were unsatisfied with the factors of logistics education quality such as academic personnel of logistics, education programs of logistics, measurement, and evaluation. However, Physical Conditions, Teaching Methods, and Internationalization have been proven to have a positive effect on student satisfaction. In the context of logistics education, students were reluctant toward the implementation of an online blended learning approach due to physical conditions, academic personnel of logistics, education programs of logistics, measurement, and evaluation. It has been concluded that the mentioned three education quality sub-factors have significant and positive effects on student attitudes.

Turkey is trying to position itself as a logistics hub center within the global supply chain. With the advent of logistics as an important industry-relevant discipline, there is a greater need than ever before for well-educated logistics personnel. Bridging the gap between logistics students' capabilities and logistics sector requirements is so significant for logistics education. Logistics graduates have to be able to apply logistics knowledge and experience, which is acquired from the logistics program in the university for establishing a logistics center in Turkey. Having well-trained logistics personnel is only possible through quality logistics training.

We have provided information on what strategies logistics students perceive to be beneficial and presented important issues for improving logistics education during the pandemic period. Also, this is an early study that offers a unique opportunity to investigate the student satisfaction and attitude impact of the Covid-19 pandemic in a university environment. It provides valuable information about the logistics education quality useful in possible future global crises. The Covid-19 pandemic revealed the strengths as well as the weaknesses of logistics education in Turkey. We hope that these results may be helpful to academicians in Turkey and around the world, who are engaged in logistics educational reform.

The study has some strengths and limitations. The sample of this research consists of 310 students studying Transportation and Logistics, Logistics Management, International Trade, and Logistics programs at the state and foundation universities. Conducting surveys voluntarily and only at five universities in Istanbul causes restrictions. For this reason, the scale should be practiced for logistics students studying in different states and foundation universities in the future.

6. Kaynakça

- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569- 581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>
- Aikman, S., Halai, A., & Rubagiza, J. (2011). Conceptualising gender equality in research on education quality. *Comparative Education*, 47(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541675>.
- Akareem, H.S. & Hossain, S.S. (2012). Perception of education quality in private universities of Bangladesh: a study from students' perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 22-33. <https://doi.org/10.1080/08841241.2012.705792>.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği [The attitude scale toward making computer supported education]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Barbulescu, A. (2015). Quality Culture in the Romanian Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1923-1927. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.445>.
- Barnes, B.R. (2007). Analysing Service Quality: The Case of Post-Graduate Chinese Students. *Total Quality Management*, 18(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/14783360601152558>.
- Brochado, A. (2009). Comparing Alternative Instruments to Measure Service Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190.
- Castro, B.V. & Guzman, A.B. (2014). A structural equation model of the factors affecting Filipino university students' shadow education satisfaction and behavioral intentions. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 417-435. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.960797>.
- Chau, S. & Cheung, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and tourism education in Macao: the influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1500350>.
- Divjak, M.D., Rupel, V.P., & Lesnik, K.M. (2018). The impact of study attitudes and study behavior on satisfaction of online students with the implementation of online study programmes. *Educational Media International*, 55(33), 287-300. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1512450>.

- Duatepe-Paksu A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunluşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı öz-yeterlikleri ve tutumları [Preservice Elementary Teachers' Geometry Readiness, Thinking Levels, Self Efficacy and Attitudes towards Geometry]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 203-218. <https://doi.org/10.9779/PUJE585>.
- Guangli, Z. (2016). The effectiveness of the higher education quality assessment system: Problems and countermeasures in China. *Chinese Education & Society*, 49(1-2), 39-48. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1192385>.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., ... Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497–506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5).
- Koban, E., & Yıldırım Keser, H. (2011). Dış ticarete lojistik [Logistics in Foreign Trade], Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Lancioni, R., Forman, H., & Smith, M. F. (2001). Logistics programs in universities: Stovepipe vs. cross disciplinary. *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 31, 53–64. <https://doi.org/10.1108/09600030110366429>.
- Lee, M.J., Kang, H., Choi, H., Lee, J.W., & Olds, D. (2019). Students' perceptions of hospitality education quality in the United States higher education: Domestic versus international students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 100212. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100212>.
- Liu, C. (2017). Using a video game to teach supply chain and logistics management. *Interactive Learning Environments*, 25(8), 1009-1024. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1242503>.
- Liu, S., Liu, Y., & Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding Covid-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 289, 113070. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113070>.
- Mangan, J., Gregory, O., & Lalwani, C. (2010). Education, training and the role of logistics managers in Ireland. *International Journal of Logistics*, 4(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/13675560110084120>.
- Marinov, M. & Ricci, S. (2012). Organization and management of an innovative intensive programme in rail logistics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4813 – 4816. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.340>.
- Naim, M., Lalwani, C., Fortuin, L., Schmidt, T., Taylor, J., & Aronsson, H. (2000). A model for logistics systems engineering management education in Europe. *European Journal of Engineering Education*, 25(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/030437900308652>.
- Naser, A. (2008). *Education quality of private universities in Bangladesh: faculty resources and infrastructure perspective* [Master in Public Policy and Governance Program, Department of General and Continuing Education, North South University Dhaka].
- Odrizola-González, P., Ianchuelo-Gómez, A., Irurtiaa, M.J., & Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290,1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>.
- Ozment, J. & Keller, S.B. (2011). The future of logistics education. *Transportation Journal*, 50, 65–83.

<https://doi.org/10.5325/transportationj.50.1.0065>.

- Pham, H.T. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491787>.
- Pohlen, T.L. (2011). Meeting the challenge of educating the transportation and logistics professional: The American Society of Transportation and Logistics on the 50th Anniversary of Transportation Journal. *Transportation Journal*, 50, 84-90. <https://doi.org/10.5325/transportationj.50.1.0084>.
- Ross, J.G., Burrell, S.A., Mendes, A., & Heverly, M.A. (2020). Pre-licensure nursing students' attitudes toward clinical research, education research, and pedagogical research participation in the United States. *Nurse Education Today*, 93, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104522>.
- Sakthivel, P.B., & Raju, R. (2006). An Instrument for measuring engineering education quality from students' perspective. *Quality Management Journal*, 13(3), 23-34. <https://doi.org/10.1080/10686967.2006.11918559>.
- Senna, E.T.P., Senna L.A.S.S., & Silva, R.M. (2013). The challenge of teaching business logistics to international students, 6th IFAC Conference on Management and Control of Production and Logistics. The International Federation of Automatic Control, Fortaleza, Brazil, 463-470. <https://doi.org/10.3182/20130911-3-BR-3021.00105>.
- Shapiro, H.B., Lee, C.H., Roth, N.E.W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D.A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>.
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R.M.J.P., & Loyens, S.M.M. (2020). Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100, 101538. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101538>.
- Sulis, S., Giambona, F., & Porcu, M. (2020). Adjusted indicators of quality and equity for monitoring the education systems over time. Insights on EU15 countries from PISA surveys. *Socio-Economic Planning Sciences*, 69, 100714. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2019.05.005>.
- Taşkın, E., & Durmaz, Y. (2012). Lojistik Faaliyetler [Logistics Activities]. Detay.
- Tickly, L. & Barrett, A.M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>.
- Tong, J. (2011). Managing logistics higher education using logical framework analysis. *International Journal of Innovation Management and Technology*, 2(4), 309-314.
- Wang, J., Gao, R., Guo, X., & Liu, J. (2020). Factors associated with students' attitude change in online peer assessment – a mixed methods study in a graduate-level course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 714-737. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1693493>.
- World Health Organization. (2022). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. <https://www.who.int/docs/default-source>.
- World University Rankings (2022). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>.

- Wu, Y.J. & Huang, S.K. (2013). Making on-line logistics training sustainable through e-learning. *Computers in Human Behavior*, 29, 323–328. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.027>.
- YÖK (2022). Yüksek Öğretim Bilgi Sistemi Lojistik Yönetimi Bölümü [Higher Education Information System Department of Logistics Management]. <https://istatistik.yok.gov.tr>.
- Zhang, Q., He, Y., Zhu, Y., Dai, M., Pan, M., Wu, J., Zhang, X., Gu, Y., Wang, F., Xu, X., & Qu, F. (2020). The evaluation of online course of Traditional Chinese Medicine for MBBS international students during the Covid-19 epidemic period. *Integrative Medicine Research*, 9(3), 100449. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2020.100449>.

Etik Kurul Kararı



İSTANBUL TİCARET
ÜNİVERSİTESİ

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

HİZMETE ÖZEL

T.C.

Tarih: 24/03/2021
Sayı: E-65836846-044-205860



Sayı : E-65836846-044-205860
Konu : Etik Onayı

24.3.2021

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Güzde YANGINLAR

İlgi : 22.02.2021 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazınız ile "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Lojistik Eğitim Kalitesinin Öğrenci Memnuniyeti ve Tutumu Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmanız için önerdiğiniz anket sorularına Etik Kurul onayı talep edilmektedir.

Adı geçen ve ekte yer alan anket soruları, Üniversitemiz Etik Kurulunca incelenerek etik tanım, değer ve ilkelere aykırı bir düzenleme tespit edilmediği, önerilen anket sorularının etik kurallara uygun olduğu ve etik onayının verildiği ifade edilmiştir.

Konuya ilişkin bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Elçin AYKAÇ ALP
Rektör Yardımcısı V.

Ek: Etik Onaylı Anket Soruları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C847F85E-36EE-4A92-9934-C002F460FB62
Adres: Örnektepe Mah. İmrahor Cad. No: 88/2 Beyoğlu/İstanbul
Telefon No: 444 04 13 / 4580 - 4581 Faks No: 0212 320 70 11
E-Posta: f.kose@ticaret.edu.tr İnternet Adresi: www.ticaret.edu.tr
KEP Adresi: ticaretuniversitesi@hs03.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <http://e-belge.ticaret.edu.tr>
Ayrıntılı Bilgi İçin: Fatma KÖSE
Yazı İşleri Müdürü
Telefon No: 444 0 413 - 4580



İSTANBUL İKTİSADİ ÜNİVERSİTESİ
E-POSTA: EKAV@IIBU.EDU.TR
Kuruluş Tarihi: 03-03-2024
Kuruluş Yeri: No: 4-7

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE LOJİSTİK EĞİTİM KALİTESİNİN ÖĞRENCİ
MEMNUNİYETİ VE TUTUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
ANKET FORMU

Bu çalışmada; Lojistik eğitiminin kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki araştırılacaktır. Bu anket akademik bir çalışma (makale) için düzenlenmiştir. Verdiğiniz yanıtların doğru olması araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

İlginize şimdiden teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2.Sınıfınız:

1. sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf ()

3.Yaşınız:

17-19 () 20-22 () 23-25 () 26 ve üstü ()

(1:Kesinlikle katılmıyorum 2:Katılmıyorum 3:Kararsızım 4:Katılıyorum 5:Kesinlikle katılıyorum.)

İKİNCİ BÖLÜM

Lojistik Eğitim Kalitesi Ölçeği	1	2	3	4	5
4. Akademik bina ve sınıflar amacına uygun dizayn edilmiştir					
5.Lojistik derslerindeki tesisler (sınıflar, laboratuvarlar, konferans salonları, çalışma alanları vb.) yeterli sayıdadır.					
6. Lojistik eğitiminde, kütüphane koleksiyonları ve veri tabanları öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar.					
7. Okulunda lojistik eğitimi için kullanılan malzemeler (araç, gereç, malzeme) yeterli seviyededir.					
8. Lojistik öğretim elemanları gerekli entelektüel yapıya sahiptir					
9. Lojistik öğretim elemanları öğrencinin gizlilik haklarına duyarlıdır					
10. Lojistik öğretim elemanları eleştiriye açıktır					
11. Lojistik öğretim elemanları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur					
12. Lojistik öğretim elemanları yeterli bilgi ve beceriye sahiptir					
13. Lojistik öğretim elemanları öğrencilere güvenir ve seviyeli davranır.					
14. Lojistik öğretim elemanları uzmanlık alanlarındaki gelişmeleri takip eder.					
15. Lojistik öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmede tutarlıdır.					
16. Lojistik öğretim elemanları sözlerini tutar ve dürüsttür.					
17. Lojistik öğretim elemanları ders içi sunumlarında etkilidir.					
18. Lojistik öğretim elemanları hoşgörülü ve sabırlıdır.					
19. Lojistik öğretim elemanlarının öğretme deneyimleri iş hayatına uygundur.					
20. Lojistik eğitim programları günün gereklerine uygun şekilde yenilenilir					
21. Lojistik ders programlarının öngördüğü bilgi düzeyine ulaşılır					
22. Lojistik müfredat programı mesleki yeterlilik için uygundur					

23. Lojistik ders programlarının içeriği öğrencileri tatmin eder.					
24. Lojistik ders programları, ara ve yılsonu sınavlarının tarih ve saatleri zamanında ilan edilir					
25. Lojistik tüm seçmeli dersler uygun olarak tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır					
26. Lojistik ders programları öğrencilerin zamanlarını etkili kullanabilecekleri şekilde hazırlanır.					
27. Lojistik öğrencilere araştırma ve proje hazırlamaları için fırsat verilir.					
28. Lojistik öğrencilerinin derslere aktif katılımı (sunum) sağlanır.					
29. Konular, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta göre verilir.					
30. Öğrencilerin öğretme kaynaklarına bağımsız, açık bir şekilde erişimi sağlanır.					
31. Öğretme stratejileri (basamaklama yöntemleri) derslerin içeriklerine uygundur					
32. Öğrencilerin rahatça soru sorup derse katılmalarına imkan verilir.					
33. Derslerin işlenişinde modern öğretim araçları ve donanım (projeksiyon, tepegöz, yazı tahtası, vcd, dvd, bilgisayar) kullanılır					
34. Ölçme ve değerlendirme işlemleri açık, adil ve önyargısızdır.					
35. Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilerin gerekli standartlarına eriştiğini doğrular					
36. Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilere, dönem başında açık ve anlaşılır şekilde iletilir.					
37. Ölçme ve değerlendirme işlemleri öğrenci beklentilerine paralel şekilde gerçekleşir					
38. Öğrenciler sanatsal yeteneklerine (resim, müzik, tiyatro, sinema vb.) geliştirmek için yeterli imkanlara sahiptir.					
39. Öğrenciler kültürel ilgi alanlarında (kültür, panel, seminer, konferans vb.) kendilerini geliştirebilmek için yeterli imkanlara sahiptir.					
40. Öğrencilerin taleplerine etkin ve hızlı yanıt veren sağlık hizmetleri mevcuttur.					
41. Öğrenciler çeşitli sosyal aktiviteler (parti, konser, tur, piknik, vb.) yapmaları ve organize etmeleri konusunda desteklenir.					
42. Öğrencilere verilen akademik danışmanlık hizmetleri yeterlidir.					
43. Kütüphane ve veri tabanları (internet) öğrencinin akademik ihtiyaçlarını yeterince karşılar.					
44. Başarılı öğrencilere burs olanağı tanınır.					
45. Kampüs içerisinde güvenlik sağlanmıştır.					
46. Lojistik Öğrencilerin spor faaliyetleri için elverişli koşullar sağlanmıştır.					
47. Üniversitenin uluslararası alanda itibarı vardır.					
48. Yabancı öğrencileri çekebilmek için iyi bilinmek amacıyla yapılan girişimler söz konusudur.					
49. Lojistik Akademik personel uluslararası alanda takdir görür.					
50. Öğrenci ve personel değişimlerine (Erasmus ve Sokrates vb.) katılma faaliyetleri vardır.					
52. Lojistik Öğrenciler etkili bir psikolojik rehberlik hizmetlerinden yararlanır.					

Lojistik Öğrencilerinin Memnuniyeti	1	2	3	4	5
53. Genel olarak verilen lojistik eğitim hizmetinin kalitesinden memnunum					
54. Üniversiteden aldığım lojistik eğitimi beklentilerimi tamamen yerine getirmiştir.					
55. Her şeyi dikkate aldığımda verilen lojistik eğitim hizmeti tatmin edicidir.					
56. Bu üniversitedeki zihinsel gelişimimden tatmin oldum.					

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL ONAYI ALMIŞTIR
Kurul Tarihi: 03-03-21
Kurul Karar No: 4-7

Lojistik Tutum Ölçeği	1	2	3	4	5
57. Lojistik dersi bana sıkıcı gelir.					
58. Lojistik dersine olan ilgim gittikçe artıyor.					
59. Lojistik dersi benim için çok zevklidir.					
60. Lojistik dersinde daha çok şey öğrenmek isterim.					
61. Lojistik dersini eğlenceli buluyorum.					
62. Lojistik dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla bekliyorum.					
63. Lojistik dersine zorunlu olmasa gitmek istemem.					
64. Lojistik dersine harcadığım zamanda başka şeyler yapmak isterim.					
65. Lojistik ile ilgili konular ilgimi çeker.					
66. Lojistik dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım					
67. Lojistik dersinin boş geçmesini istemem.					
68. Lojistik derslerinde yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.					
69. Lojistik derslerinde çaba harcarsam, iyi bir lojistisyen olabileceğimi düşünüyorum					
70. Lojistik derslerine istekli giderim.					



2012-2021 YILLARI ARASI TÜRKİYE'DE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI KONULU ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: DOKÜMAN ANALİZİ¹

Gülsün KARSLI* - Murat KURT**

Öz

Gelişen ve değişen Dünya şartları doğrultusunda eğitim anlayışı da değişmektedir. Bu anlayışa göre eğitim dört duvarın aksine her yerde yapılabilir. Son dönemlerde sayıca artışa geçen okul dışı öğrenme ortamları konu çalışmaların bütüncül bir gözle incelenerek yönelimlerini belirlemek ihtiyacı oluşmuştur. Bu çalışmanın amacı 2012-2021 yılları arasında Türkiye adresli Social Science Citation Index (SSCI)'de taranan dergilerde ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişilebilen, lisansüstü tezlerinde "okul dışı öğrenme ortamları" konulu yayımlanmış çalışmaları tespit ederek çeşitli kriterlere göre incelemektir. Söz konusu tez ve makalelerin yönelimlerini belirlemek, kuvvetli ve zayıf taraflarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, analitik araştırma çeşitlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme 2012-2021 yılları arasındaki SSCI'de taranan dergilerdeki makalelerden ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanında taranan lisansüstü tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme "okul dışı öğrenme (ortamları), okul dışı eğitim, informal öğrenme, non-formal öğrenme ortamları" anahtar kelimeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte göre 17 doktora tezi, 52 yüksek lisans tezi, 5 dergi makalesi olmak üzere 74 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar yayın sınıflama formu kullanılarak incelenmiş ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.%95,8 oranında Türkçe yazılan çalışmaların %62'ünün öğretim konu alanında, %73 fen bilimleri araştırma alanında yazıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların %39,2 oranında karma yöntemle yapıldığı, çalışma gruplarının %59,5 oranında uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan %41,9 oranında 31-100 arasında ortaokul öğrenci sayılarından oluşan örneklem tercih edildiği belirlenmiştir. Konu içerikleri bakımından %50 oranında tutum- ilgi belirleme-algı içerdiği belirlenmiştir. Veri toplama araçlarında oransal olarak %51,1 görüşme ve %50 ilgi/tutum testi ve %31,1 anket kullanıldığı belirlenmiştir. Veri analiz yöntemi olarak %60,3 t testi ve %60 içerik analizinin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırma sonunda okul dışı öğrenme ortamları konulu çalışmaların farklı kademe ve disiplinlerde uygulanabileceği ve benzer çalışmaların TR dizinli dergilerde farklı ölçütlerle yapılabileceği önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı ortamlar, Doküman analizi, Araştırma eğilimleri, Fen eğitimi, Betimsel analiz.

**Examination of Research on Out of School Learning Environments in Turkey Between 2012-2021:
Document Analysis**

Abstract

In line with the developing and changing world conditions, the understanding of education is also changing. According to this understanding, education can be done anywhere, unlike the four walls. There has been a need to determine the orientations of the studies on out-of-school learning environments, which have increased in number recently, by examining them with a holistic eye. The aim of this study is to identify and analyze the published studies on "out-of-school learning environments" in postgraduate theses, which can be accessed from the database of the Council of Higher Education Thesis Center, and in the journals scanned in the Social Science Citation Index (SSCI) from Turkey between 2012-2021. It is aimed to determine the orientation of

¹ Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim dalı doktora öğrencisi Gülsün Karşlı'nın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

* Doktora Öğr., Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim dalı, gk0404@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4534-2664>

** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, murat.kurt@amasya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1155-9339>

the thesis and articles in question and to reveal their strengths and weaknesses. The research was carried out using the document analysis method, which is one of the analytical research types. The sample of the study was determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In this direction, the sample of the research consists of the articles in the journals scanned in SSCI between the years 2012-2021 and the postgraduate theses scanned in the database of the Council of Higher Education Thesis Center. The sample of the research was determined as criteria for the keywords "out-of-school learning (environments), out-of-school education, informal learning, non-formal learning environments". According to this criterion, 74 studies, including 17 doctoral theses, 52 master's theses, and 5 journal articles, were reached. The studies reached were analyzed using the publication classification form and the data were analyzed descriptively. It has been determined that 95.8% of the studies written in Turkish are 62% in the field of teaching and 73% are written in the field of science research. It was determined that 39.2% of the studies were carried out with mixed methods, 59.5% of the study groups were determined according to the convenient sampling method, and 41.9% of the sample consisting of secondary school students between 31-100 were preferred. In terms of subject content, it was determined that it contains 50% of attitude-interest-determination-perception. It was determined that 51.1% interview, 50% perception/interest/attitude test and 31.1% questionnaire were used in data collection tools. It was determined that 60.3% t-test and 60% content analysis were preferred more as data analysis methods. At the end of the research, suggestions were presented that studies on out-of-school learning environments could be applied in different levels and disciplines and that similar studies could be done in TR indexed journals with different criteria.

Keywords: *Out-of-school environments, Document analysis, Research trends, Science education, Descriptive analysis.*

1. Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreğinde hızını daha da artıran bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda toplumun ihtiyaç ve beklentileri değişmiştir. Bu değişim beraberinde eğitim felsefelerindeki değişimi de getirmiştir. Bu yüzden çağdaş eğitim programlarında öğrencinin aktif olması ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesi değil, sahip oldukları bilginin yaşantısal alanlarda kullanılmasının önemi artmıştır (İnce, 2017).

Günümüzde yapılan eğitim öğretim faaliyetleri büyük oranda okullarda ya da okul görevi gören kurumlarda yapılmaktadır. Ancak son dönemde yapılan planlamalarda eğitim öğretim sürecinin sadece okullarda derslerle sınırlı tutulmaması, öğrencilerin aktif olarak yerinde öğrenmeler sağlayabileceği mekânların dâhil edilmesine yönelik değişiklikler yer almaya başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılı güncellenmiş Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın yetkinlikler kısmında öğrenmeyi öğrenme üzerine okul dışı öğrenme ortamları vurgulanmıştır (MEB, 2018a). Yine okul dışı öğrenme ortamları 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedefleri arasında yenilikçi uygulamalar olarak gösterilmiştir (MEB, 2018b).

Fen bilimleri hayatla en çok iç içe olan derslerden biridir. İçinde matematik, fizik, biyoloji, kimya, coğrafya, teknoloji gibi pek çok disiplini barındırır. Hem canlı hem cansız pek çok varlığı kapsadığı gibi hem somut hem soyut pek çok kavramı içermektedir. Araştırma, inceleme ve sorgulama yaparak öğrenmeye oldukça müsait bir derstir (Erten & Taşçı, 2016). Ne var ki fen bilimleri öğretim programında yer alan olgu ve kavramların günlük hayatla yeterince bağdaştırılmaması onların öğrenilmesi zorlaştırmaktadır. Bu olgu ve kavramların doğrudan gözlem şansı yoksa öğrenci tarafından yeterince anlaşılammaktadır. Dolayısıyla da öğrenciyi ezberciliğe yönlendirmektedir.

Oysaki öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında edineceği tecrübeler öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Fen bilimleri programının amaçlarından biri olan fen okuryazarı bireyler olarak araştırma yapabilen, sorgulayan, problem çözebilen, iş birliği yapabilen, iletişim becerileri güçlü, teknolojiyi etkin ve doğru kullanabilen kişiler olabilmesinin yolu bu becerilerin geliştirilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasından geçer. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki sözü edilen becerilerin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının önemli katkıları bulunmaktadır (Demirtaş

& Akkocaoğlu Çayır, 2021). Sınıf ortamında sözel olarak anlatıldığında soyut kalan kavramların öğrenilmesinin kolaylaştığı, eğlenerek öğrenmelerin sağlandığı, öğrenmelerin kalıcı olduğu, merak uyandırdığı, akademik başarılarında ve konuları gündelik hayatla bağdaştırmada artış yaşandığı, çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bozdoğan & Kavcı, 2016; Ertaş vd., 2011; Sontay, Tutar & Karamustafaoğlu, 2016; Tatar & Bağrıyanık, 2012).

Okul dışı öğrenme sınıf duvarları dışında yapılan her türlü etkinliği kapsamaktadır (Şen, 2019). Bu doğrultuda okul bahçesi, piknik alanları, pazar yeri, park ve hastaneler gibi pek çok ortam okul dışı ortamlarındandır. Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları olarak müzeler, planetarium, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, enerji parkı, hayvanat bahçeleri, milli parklar, sanayi kuruluşları, hastaneler, üniversitelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çıldır, 2018; Er & Yılmaz, 2020; Sontay vd., 2016; Yener vd., 2018).

Literatüre bakıldığında “okul dışı” kavramı çeşitli isimlerle anılmıştır. İnfomal eğitim, sınıf dışı eğitim, mekân dışı eğitim, arazi eğitimi isimleri bunlardan bazılarıdır. Farklı isimler kullanılsa da hepsinin amacında öğrenciyi dört duvara içine mecbur bırakılmadan, okul duvarları dışında öğrenmeye yönelten süreçler vardır (Karamustafaoğlu & Ermiş, 2020).

Temeli modern anlamda 19. yy’a dayanmakta olan okul dışı öğrenmenin ilk örneklerinin Amerika’da uygulandığı iddia edilmektedir (Stine, 1997; akt. Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013). II. Meşrutiyet dönemi (1908) ile hayata geçirilen köy okullarında yapılan zirai faaliyetleri ve doğa incelemeleri okul dışı ortamların ilk örneklerindedir (Metin-Göksu, 2020). Son yıllarda önemi ortan okul dışı öğrenme ortamları pek çok derste uygulama örneklerine rastlansa da büyük oranda fen eğitiminde kullanılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de yapılan okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmaların incelenerek alan yazındaki mevcut durumunun ve bu alanındaki çalışmaların ne yönde ilerlediğinin tespiti ile daha sonra yapılacak çalışmalara da ışık tutarak eğitimcilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 2012-2021 yılları arasında “okul dışı öğrenme ortamları” konulu Türkiye adresli Social Science Citation Index (SSCI)’de taranan dergilerdeki makaleleri ve YÖK Tez merkezinde yayınlanmış lisansüstü tezleri tespit ederek çeşitli kriterlere (yıl, yayınlandığı yer, yayın dili vb.) göre incelemektir. Söz konusu tez ve makalelerin doküman analizi yardımıyla yönelimlerini belirlemek, kuvvetli ve zayıf taraflarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Belirlenen amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorulara cevap aranmıştır. Buna göre 2012-2021 yılları arasında “okul dışı öğrenme ortamları” konulu yapılan çalışmaların,

- Yıllara, yayınlandığı yere ve türüne göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların türlerine ve yayınlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların yayın dili ve araştırma alanına göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların konu içeriklerine göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmalarda kullanılan örneklem seçim yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

- Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların veri analizi yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

1.2. Sınırlılıklar

Araştırma sadece SSCI kapsamındaki bir dergi ve YÖK tez merkezindeki tezler ile sınırlıdır.

1.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada analizi yapılacak tez ve makalelerin yayın sınıflama formuna göre incelenmesi yapılırken alanında uzman öğretim üyesi tarafından görüş ve dönütler alınmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada kullanılan veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Belge incelemesi olarak da bilinen doküman analizi, belgelerin titiz ve sistematik şekilde analizinde kullanılır. Diğer nitel araştırma yöntemleri gibi konu ile ilgili anlayışı ve ampirik bilgi oluşturma amacıyla verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Kıral, 2020).

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın evrenini Türkiye adresli SSCI’da taranan dergilerde okul dışı öğrenme ortamları konulu yayınlanan makaleler ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez merkezinde aynı konulu tezlerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aşamasında YÖK tez merkezinde ve SSCI’da taranan dergi olan Eğitim ve Bilim dergisinde bulunan 2012-2021 yılları arasındaki tez ve makaleler taranmıştır. Araştırma belirtilen bir akademik dergi ve elektronik olarak ulaşılabilen tezlerle sınırlıdır. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt (kriter) örnekleme, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ölçütü (kriter) karşılayan durumların çalışmasıdır. Buna göre çalışmanın örnekleme “okul dışı öğrenme (ortamları), okul dışı eğitim, İnfomal öğrenme, non-formal öğrenme ortamları” anahtar kelimeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte göre 17 doktora tezi, 52 yüksek lisans tezi, 5 dergi makalesi olmak üzere 74 çalışma ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda anahtar kelimelerin Türkçe ve İngilizce karşılıkları çeşitlilik göstermekte olup Tablo 1’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Kullanılan anahtar kelimelerin Türkçe İngilizce karşılıkları

Türkçe	İngilizce
Okul dışı öğrenme	Outdoor education
	Outdoor learning
	Out of school learning
	Learnings out of the school
	Extracurricular learning
Okul dışı öğrenme ortamları	Extensive education
	Out of school learning environment
	Out-of-school learning settings
	Outside of school learning environment
Okul dışı eğitim	Out-of-school teaching environments
	Informal setting
	Informal education
Okul dışında eğitim	Outdoor teaching
	Out of school education
Okul dışı öğretim	Out of school teaching
Sınıf dışı	Outside the classroom
	Out of school education

Sınıf dışı öğrenme	Out-of-class learning
Sınıf dışı öğrenme ortamları	Out-of-class learning environments
Sınıf dışı okul ortamları	Out-of-class learning environments
Sınıf dışı eğitim	Outdoor education Non classroom education
Sınıf dışı öğretim	Outdoor education
Sınıf dışı öğretim yöntemi	Outdoor teaching method,
Derslik dışı eğitim	Outdoor education
Non -formal öğrenme	Non formal learning
Non-formal eğitim	Non formal education
İnformal öğrenme	Informal learning
İnformal öğrenme ortamları	Informal learning environments

2.3. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma boyunca 17 doktora tezi, 52 yüksek lisans tezi, 5 dergi makalesi olmak üzere 74 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makaleler Çiltaş vd. (2012) tarafından geliştirilen Yayın Sınıfla Formu kullanılarak inceme yapılmıştır. Araştırmada, doküman incelemesi yöntemiyle ulaşılan çalışmaların analizi yapılmıştır. Elde edilen çalışmalar formda bulunan bölümlere göre tek tek sınıflandırılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına göre incelenen çalışmalar, yıl, lisans düzeyi, konu alanı, anahtar kelimeye göre dağılım, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri dikkate alınarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde değerleri kullanarak tablolatırılmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

3. Bulgular ve Yorum

Yapılmış lisansüstü tezlerin ve makalelerin analizi yaparak okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre kategorileştirilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların yayınladığı yere ve türe göre dağılımı

Enstitü/Dergi	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Makale	n	%	
Enstitü	Eğitim Bilimleri	30	10	-	40	54,1
	Fen Bilimleri	12	5	-	17	22,9
	Sosyal Bilimleri	8	2	-	10	13,5
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2	-	-	2	2,7
Dergi	EB Dergisi		5	5	6,8	
Toplam	n	52	17	5	74	
	%	70,3	22,9	6,8	-	100

Tablo 2’de sunulan veriler incelendiğinde okul dışı öğrenme konulu 74 çalışmadan 52’sinin yüksek lisans, 17’inin doktora tezi, 5’ünün de makale olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarının %54,1 oranında Eğitim Bilimleri, %22,9 Fen bilimleri, %13,5 oranında Sosyal Bilimleri alanında yapıldığı görülmektedir. 2021 yılı itibari ile de 2 çalışma Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde yapıldığı görülmektedir.

Okul dışı öğrenme konulu yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların türlerine ve yayınlandığı yıllara göre dağılımı

	Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Makale	n	%
	2012	2	2	-	4	5,4
	2013	1	1	1	3	4,1
	2014	2	-	1	3	4,1
	2015	3	4	-	7	9,5
	2016	3	3	-	6	8,1
	2017	3	2	-	5	6,7
	2018	6	-	-	6	8,1
	2019	19	1	-	20	27,0
	2020	9	3	1	13	17,6
	2021	4	1	2	7	9,4
Toplam	<i>n</i>	52	17	5	74	-
	%	70,3	22,9	6,8	-	100

Tablo 3'te sunulan veriler incelendiğinde en fazla çalışmanın yüksek lisans çalışması olarak 2019 yılında, en fazla doktora çalışmasının 2015 yılında, en fazla makale sayısının da 2021 yılında yapıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmaların yayın dili ve araştırma alanına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların yayın dili ve araştırma alanına göre dağılımı

Yayın Dili	Araştırmanın Alanı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Makale	n	%
Türkçe	Fen Bilgisi Eğitimi	40	9	2	51	68,9
	Biyoloji Eğitimi	-	1	-	1	1,4
	Kimya Eğitimi	-	1	-	1	1,4
	Fizik Eğitimi	-	1	1	2	2,7
	Diğer	10	4	2	16	21,6
İngilizce	Fen Bilgisi Eğitimi	2	1	-	3	4,0
Toplam	<i>n</i>	52	17	5	74	-
	%	70,3	22,9	6,8	-	100

Tablo 4'te sunulan veriler incelendiğinde yapılan çalışmaların %68,9 oranında en fazla fen bilgisi eğitiminde ve yüksek lisans çalışması olarak yapıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla doktora çalışmasının da fen bilgisi eğitimi alanında yapıldığı görülmektedir. Yayın dili İngilizce olan 3 çalışmanın tamamı fen bilgisi eğitimindedir.

Yapılan çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı

Konu Alanları	Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Makale	n	%	
Öğrenme	KY	-	-	-	0	
	ÖS	-	-	-	0	
	BDB	-	-	-	0	
	Diğer	13	4	1	18	24,3
Öğretim	ÖTE	13	6	1	20	27,0
	ÖBE	16	4	-	20	27,0
	YKÇ	9	4	1	14	19,0

	ÖBSBE	6	3	-	9	12,1
	ÖAE	1	1	-	2	2,7
Öğretmen Eğt.	HİE	-	-	-	-	0
	Diğer	10	2	2	14	19,0

*Bazı çalışmalarda birden fazla konu alanı araştırılmıştır.

***BDB**: Başarı Düzeyi Belirleme, **HİE**: Hizmet İçi Eğitim, **KY**: Kavram yanlışları, **ÖAE**: Öğretmen Aday Eğitimi, **ÖBE**: Öğretimin Başarıya Etkisi, **ÖBSBE**: Öğretimin Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi, **ÖS**: Öğrenme Stilleri, **ÖTE**: Öğretimin Tutuma etkisi, **YKÇ**: Yöntem Karşılaştırma Çalışmaları.

Tablo 5'te sunulan veriler incelendiğinde en çok yapılan çalışmaların öğretim alanındaki öğretimin tutuma etkisi (%27), öğretimin başarıya etkisi (%27) ve yöntem karşılaştırma (%19,0) alanlarında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında kavram yanlışları, öğrenme stilleri ve başarı düzeyi belirleme alanlarında hiç çalışma yapılmadığı ancak bu alanların dışında kalan çalışmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen eğitimi alanında hizmet içi eğitimde hiç çalışmanın olmadığı görülürken en fazla çalışmanın ise diğer (%19,0) alanlarda yapıldığı belirlenmiştir.

Çalışmaların konu içeriklerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaların konu içeriklerine göre dağılımı

		Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Makale	n	%
Konu içerikleri	Tutum- ilgi belirleme- algı	22	10	2	34	46,0
	Ölçek-test geliştirme-çeviri	16	7	1	24	32,4
	Öğretim materyali geliştirme	15	6	-	21	28,4
	Bilimin doğası	2	-	-	2	2,7
	Kavram analizi	-	-	-	-	-
	Eğitim/öğretim sorunları	-	-	-	-	-
	Bilgisayar destekli öğretim	-	-	-	-	-
	Araştırma yöntemi çalışmaları	-	-	-	-	-
	Diğer	15	4	3	22	30,0

*Bazı çalışmalarda birden fazla konu alanı araştırılmıştır.

Tablo 6'da sunulan veriler incelendiğinde yapılan çalışmaların konu içerikleri bakımından en çok tutum- ilgi belirleme- algı (%46) ve ölçek-test geliştirme-çeviri (%32,4) içerdiği görülmektedir. Yine çalışmaların büyük çoğunluğunda diğer (%30) konu içeriklerinin olduğu belirlenmiştir. İlaveten kavram analizi, eğitim/öğretim sorunları, bilgisayar destekli öğretim ve araştırma yöntemi konularını içeren çalışmalara rastlanmamıştır.

Yapılan çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaların yöntemine göre dağılımı

Yöntem	Yöntem Alt Türü	Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Makale	n	%
Karma	Çeşitleme (Nitel+Nicel)	12	9	1	29	39,2
	Açıklayıcı (Nicel>Nitel)	3	2	-		
	Keşfedici (Nitel>Nicel)	1	1	-		
Nicel	Yarı Deneysel	12	3	1	26	35,1
	Tarama	8	-	2		
	Tam Deneysel	-	-	-		
Nitel	Örnek Olay	6	-	1	19	25,7
	Eleştirel Çalışmalar (Eylem Araştırması)	4	1	-		
	Meta Analiz	-	1	-		

	Olgu Bilim Diğer	1 5	- -	- -		
Toplam	n %	52 70,3	17 22,9	5 6,8	74 -	100

Tablo 7’de sunulan veriler incelendiğinde en fazla karma yöntem çalışmalarının yapıldığı, çeşitlenme deseninin çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin de çalışmalarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çalışmaların örnekleme grubuna göre dağılımı

	Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Makale	n	%
Ortaokul	29	7	-	33	44,6
Öğretmen	15	3	3	21	28,4
Lisans	9	2	-	11	14,9
İlkokul	4	1	1	6	8,1
Lise	1	3	1	5	6,8
Okulöncesi	1	1	-	2	2,7
Yönetici	1	-	-	1	1,4
Veli	-	1	-	1	1,4
Diğer	-	1	-	1	1,4

*Bazı çalışmalarda birden fazla grup örnekleme olarak seçilmiştir.

Tablo 8’de sunulan veriler incelendiğinde çalışmaların örnekleme grubunu en fazla ortaokul öğrencilerinin (%44,6) oluşturduğu görülmektedir. İkinci büyük örnekleme grubunu öğretmenler (%28,4) oluştururken en az çalışılan örneklemin yönetici ve veli grubu (%1,4) olduğu belirlenmiştir.

Çalışmalarda kullanılan örnekleme seçim yöntemini gösteren dağılım Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çalışmalarda kullanılan örnekleme seçim yöntemlerinin dağılımı

	Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Makale	n	%	
Uygun	33	9	2	44	59,5	
Basit seçkisiz	7	1	1	9	12,2	
Ölçüt	4	2	1	7	9,5	
Amaçsal	3	3	-	6	8,1	
Tabakalı amaçsal	2	-	-	2	2,7	
Tipik	1	1	-	2	2,7	
Tabakalı seçkisiz	-	1	1	2	2,7	
Küme örnekleme	1	-	-	1	1,4	
Benzeşik	1	-	-	1	1,4	
Toplam	n %	52 70,3	17 22,9	5 6,8	74 -	100

Tablo 9’da sunulan veriler incelendiğinde çalışmalarda kullanılan örnekleme seçim yöntemi olarak %59,5 oranında “Uygun” yöntemin kullanıldığı görülmektedir. En az tercih edilen yöntemlerin ise “Benzeşik” ve “Küme örnekleme” yöntemleri olduğu görülmektedir.

Örneklemlerin büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Çalışmalarda kullanılan örneklemlerin büyüklüklerine göre dağılımı

	Yüksek Lisans Tezi	Doktor Tezi	Makale	n	%
31-100 arası	23	7	1	31	41,9
11-30 arası	14	4	2	20	27
301-1000 arası	8	1	1	10	13,5
101-300 arası	3	3	1	7	9,5
1-10 arası	3	-	-	3	4,1
1000’den fazla	1	1	-	2	2,7

Diğer:	-	1	-	1	1,4
Toplam	52	17	5	74	100

Tablo 10’da sunulan veriler incelendiğinde %41,9 oranında “31-100 arası” örneklem büyüklüğünün olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Makale	n	%
Görüşme (Mülakat)/ Yapılandırılmış Görüşme (Mülakat)/Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Mülakat)/ Yapılandırılmamış Görüşme (Mülakat)/ Odak Görüşme	28	10	2	40	51,1
Algı/İlgi/Tutum/Yetenek/ Kişilik testi	26	10	1	37	50
Anket/ Açık uçlu Anket/ Likert Anket/ Diğer	12	9	2	23	31,1
Başarı Testi/ Açık Uçlu Başarı Testi/ Seçmeli Başarı Testi/ Diğer	15	6	-	21	28,4
Gözlem/ Katılımcı Gözlem/ Katılımcı Olmayan	8	7	1	16	21,7
Alternatif Değerlendirme Araçları (Diagnostik Test, Kavram Haritası, Portfolyo Vb.)	5	3	-	8	10,8
Doküman	2	2	-	4	5,4
Diğer (Günlük)	5	4	1	10	13,5

*Bazı çalışmalarda birden fazla grup örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 11’de sunulan veriler incelendiğinde çalışmaların büyük %51,1’inde veri toplama aracı olarak görüşme kullanıldığı görülmektedir. Daha sonra ise %50 oranında kullanılan veri toplama araçlarının algı/ ilgi/ tutum ölçeği kullanıldığı belirlenmiştir. En az kullanılan aracın doküman olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Yüksek lisans			Doktora			Makale			n	%
	Nitel	Nicel	Karma	Nitel	Nicel	Karma	Nitel	Nicel	Karma		
t testi		13	12		2	7			1	35	60,3
Frekans/yüzde tabloları	2	8	7	1	1	5	1	3	1	29	50
Ortalama/ Standart sapma	4	8	-	1	2	6	-	2	-	23	36,6
ANOVA/ANCOVA	-	5	2	-	2	5	-	1	-	15	25,9
Non-parametrik testler	-	7	2	-	-	5	-	-	-	14	24,1
Faktör analiz	-	3	-	-	1	1	-	-	-	5	8,6
MANOVA/MANCOVA	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2	3,4
İçerik Analizi	7	2	10	1	-	9	-	-	1	30	60
Betimsel Analiz	10	-	7	1	-	5	1	-	-	24	48
Diğer	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2	3,4

*Bazı çalışmalarda birden fazla grup örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 12’de sunulan veriler veri analiz yöntemi olarak en fazla t testi kullanıldığı, oranın %60,3 olduğu görülmektedir. %50 oranı ile ikinci en fazla kullanılan analiz yönteminin frekans/ yüzde tabloları olduğu, en az kullanılan analiz yönteminin ise MANOVA/MANCOVA olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi %60 oranında kullanılırken betimsel analiz yönteminin %48 oranında kullanıldığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada 2012-2021 yılları arasında Türkiye adresli SSCI taranan bir dergi ve Yüksek öğretim Kurulu (YÖK) tez merkezinde yayınlanan okul dışı ortamları konulu yayınlanan makaleler ile aynı konulu tezler taranmıştır. Konu ile alakalı 17 doktora tezi, 52 yüksek lisans tezi, 5 dergi makalesi olmak üzere toplamda 74 çalışmaya ulaşılarak incelenmiştir. İncelemeler Çiltaş vd. (2012) tarafından geliştirilen Yayın Sınıfla Formu aracılığıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar odağında Türkiye’de okul dışı öğrenme ile ilgili yürütülecek çalışmalara bir rehber olması amaçlanmıştır.

Çalışmaların kapsamında son on yıllık araştırmaların incelenmesi tercih edilmiştir. 2011 yılı içinde yapılmış olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2012-2021 yılları arasında yapılan çalışmaların ise en fazla 2019 yılı içinde yapıldığı belirlenmiştir (%27). Bu sonuçta 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı ve aynı yıl yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu’ndaki yetkinlikler, hedef ve temalarda okul dışı öğrenme ortamlarının vurgulanmasının payı olduğu düşünülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının önemine yapılan vurgular bu alandaki çalışmaları artırdığı düşünülmektedir (Saraç, 2017).

Yapılan araştırmada okul dışı ortamlar konulu çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı ancak makalelerin tezlere oranla sayıca daha az olduğu görülmüştür. %6,8’de kalan bu oranda yalnızca bir akademik derginin taranmış olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Ne var ki ülkemizde 2021 yılı itibari ile Eğitim alanında sadece bir SSCI taranan dergisi olması yanı sıra bu tarz dergilerde kabul almanın diğer dergilere nazaran daha zor olduğu bilinmektedir. Bu zorluğun araştırmacıların uluslararası veri tabanlı bu dergilerde yayın yapmalarına engel olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan bu sonuç İslamoğlu vd.’nin (2015) içerik analizi çalışmasından elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Çalışmalarda kullanılan yayın dilinin %95,8 oranında Türkçe olmasının da bu sonucu desteklediği söylenilebilir. Sözbilir vd. (2012), SSCI gibi indeksler de taranan dergilerde yayınlanan çalışmaların büyük oranda anadili İngilizce olan yazarlar tarafından yazıldığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yayınların hem Türkçe ağırlıklı hem de SSCI dışı taranan dergiler tercih edilmesinin sebebi ülkemizdeki araştırmacılarının yabancı dil konusunda yeterliliklerinin sınırlı olmasından kaynaklandığı, bu yüzden Türk araştırmacıların çalışmalarında daha çok Türkçe dilini tercih ettiği düşünülmektedir (Saraç, 2017).

Okul dışı ortamlar konusuna yönelik yapılan çalışmalar %73 oranında fen eğitiminde yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, fizik, kimya, biyoloji, sosyal bilgiler, güzel sanatlar, beden eğitimi gibi farklı alanlara da yayıldığı belirlenmiştir. Okul dışı öğrenmenin pek çok alanı içinde barındıran multidisipliner bir tarafı olmasından kaynaklanmaktadır (Erten & Taşçı, 2016; Saraç, 2017).

Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan araştırmalarda konu alanı incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak Fen Bilimleri alanında kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak fen bilimlerinin daha fazla soyut kavramın bulunması, yaşamla bağlantısının daha fazla olması, canlı ve cansız pek çok olgu ve kavramı içermesi olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı Fen Bilimleri alanına uygunluğu diğer disiplinlere göre daha fazladır yorumu yapılabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı modellerinden olan 7E modeli ile ilgili olarak yaptıkları içerik analizi çalışması ile Saraç ve Kunt (2016) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmacıların daha çok öğretim amaçlı daha sonra öğrenme amacıyla araştırma yaptıkları görülmektedir. Bu sonuçlar Tutar vd.'nin (2017) Beyin temelli öğretim konulu doküman analizi çalışması sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca araştırmaların çoğunda okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıya ve tutuma etkisi ile diğer yöntemlerle karşılaştırılması çalışılmıştır. Araştırma sürecinde tutum/algı/ilgi belirleme ve ölçek/ test geliştirme en çok kullanılan konu alanı olmuştur. Fen bilimleri eğitiminde yapılan içerik analizi çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kula-Wassink & Sadi, 2016; Yavuz & Yavuz, 2017).

Okul dışı öğrenme ortamı konulu çalışmaların büyük çoğunluğunun (%39,2) karma araştırma yaklaşımı kapsamındaki yöntemlere uygun olarak yapıldığı görülmüştür. Nicel yöntemler %35,1 oranı ile karma yöntemleri takip ettiği belirlenmiştir. Ülkemizde fen eğitiminde ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin tercih edildiği pek çok çalışmada ortaya konulmuştur (Karamustafaoğlu, Boz ve Değirmenci, 2020; Tutar, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2017). Bunun sebebi araştırmacıların nicel yöntemler kullanarak sonuçları daha kesin ve gözlenebilir veriler kullanılarak sonuçların ölçülebilir ve sayısal biçimde ortaya koyma isteğinden ileri geldiği düşünülmektedir. Ne var ki bu çalışmada, başka çalışmalarda görülen nicel çalışma üstünlüğü az bir farkla yerini karma çalışmalara bırakmıştır. Bu durum çalışmalarda çoğunlukla tercih edilen nicel yöntemlerden karma yöntemlere doğru kayma olduğu sonucu çıkarılabilir (Bahar & Kiras, 2017; Çiltaş vd., 2012; Karamustafaoğlu & Değirmenci, 2018).

Çalışmaların örneklemi incelendiğinde çalışmaların yarısına yakını (%44,6) ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Takip eden ikinci büyük örneklem grubunun öğretmenler (%28,4) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunda ilaveten öğretmen görüşleri alındığından kaynaklandığı görülmüştür. Elde edilen bu sonucun fen bilimleri dersi öğretim programındaki ünite ve konuların işlenişinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının daha elverişli olması sebebi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla örneklem grubu ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu sonuçlar Saraç (2017)'nin çalışmaları ile örtüşmektedir.

İncelenen çalışmaların örneklem seçim yöntemleri incelendiğinde büyük oranda (%59,5) uygun örneklem yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Bu tercihin sebebi ulaşım kolaylığından kaynaklandığı ileri sürülebilir (Kula-Wassink & Sadi, 2016; Selçuk & Palancı, 2014).

İncelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerinin büyük oranda (%41,9) 31-100 arasında olduğu görülmüştür. Bu seçimin sebebinin araştırma yönteminin karma ve nicel yöntemler olarak yürütülmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir (Kula-Wassink & Sadi, 2016; Saraç, 2017; Özcan & Çalışkan, 2020; Selçuk & Palancı, 2014).

Yapılan çalışmaların araştırma süresince kullandıkları veri toplama araçları incelendiğinde en çok tercih edilen araçların görüşme türleri, algı/ilgi/tutum belirleme ölçekleri ve anket olduğu belirlenmiştir. Özcan ve Çalışkan (2020), Selçuk ve Palancı (2014) ve Yavuz ve Yavuz (2017) ve de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bunun sebebi yine çalışmaların yöntem olarak karma ve nicel yöntem olarak tercih edilme ağırlığından kaynaklandığı söylenebilir (Saraç, 2017). Özellikle karma yöntemlerde çalışmaya eklenen yarı yapılandırılmış görüşme formları şeklinde mülakat sorularının eklenmesi bu sonuca sebep olduğu düşünülmektedir (Yavuz & Yavuz, 2017). Ayrıca çalışmaların büyük çoğunluğunda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu durumun araştırma verilerinin geçerliliğini artırdığı ileri sürülebilir (Saraç & Kunt, 2016; Sözbilir vd., 2012).

Araştırmalarda süreç boyunca toplanan verilerin analizinde nicel çalışmaların çoğunda t testi, frekans/yüzde tabloları ve ortalama/ standart sapma kullanılırken, karma ve nitel çalışmalarda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Karamustafaoğlu, Boz ve Değirmenci (2020), Özcan ve Çalışkan (2020), Saraç ve Kunt (2016) ve Yavuz ve Yavuz (2017) de benzer sonuçlara

ulaşmıştır. Bunun yanı sıra çalışmalarda gözlem, doküman ve diognastiktest, kavram haritası, portfolyo gibi alternatif veri toplama araçlarının kullanımının az olduğu belirlenmiştir. Bilimsel araştırma çeşitliliğinin fazla olduğu düşünüldüğünde sürekli aynı yöntemlerin kullanılması yerine farklı yöntemlerin denenmesi fen eğitimi çalışmalarına farklı zenginlikler katacağı düşünülmektedir. Yöntem çeşitliliğinin artması farklı veri analiz yöntemlerinin de kullanılmasını sağlayacaktır. Bu açıdan okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak olan fen eğitimi çalışmalarının farklı yöntemlerle yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır.

1. Araştırma sonuçları okul dışı öğrenme ortamları konulu çalışmaların ağırlıklı yüksek lisans çalışması olarak yapıldığını göstermektedir. Doktora çalışmalarında daha saha fazla araştırma yapılabilir.

2. Araştırma sonuçları okul dışı öğrenme ortamlarının ağırlıklı olarak fen bilimleri alanında yapıldığını göstermektedir. Farklı disiplin alanlarında da okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırma sonuçları öğrenme alanında kavram yanılgıları, öğrenme stilleri ve başarı düzeyi belirleme alanlarında ve öğretmen eğitimi alanında hizmet içi eğitimde hiç çalışma yapılmadığını ortaya koymuştur. Bu alanlarda çalışmalar yapılarak boşluklar doldurulabilir.

4. Çalışmaların konu içerikleri analiz edildiğinde kavram analizi, eğitim/öğretim sorunları, bilgisayar destekli öğretim ve araştırma yöntemi konularını içeren çalışmalara rastlanmamıştır. Bu alanlarda çalışmalar yapılarak boşluklar doldurulabilir.

5. Araştırma sonuçları yapılan çalışmalarda örneklem grubunun daha çok ortaokul öğrencilerinden oluştuğunu göstermektedir. Okulöncesi, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı artırılabilir.

6. Çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde alternatif değerlendirme araçlarının sayısının diğer araçlara göre az olduğu belirlenmiştir. Diognastik test, kavram haritası, portfolyo vb. araçların kullanım sayıları artırılabilir.

7. Araştırma sadece SSCI kapsamındaki dergilerde değil TR dizinli dergilerde farklı ölçütlerle yapılabilir.

8. Uluslararası indekslerde taranan dergilerde çalışmaların sayısı artırılmalı.

9. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak olan fen eğitimi çalışmalarında yöntem çeşitliliğinin artırılabilir.

5. Kaynakça

- Bahar, M., & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1702-1720. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363962>
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30.
- Büyükhahin, Y. (Eylül, 2017). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları. Güler, M.P. (Ed.), *Fen Bilimleri Öğretimi* içinde (ss. 318- 330). Pegem Akademi.

- Çıldır, B. (2018). Müzede eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (3), 19-43. <https://doi.org/10.30964/auebfd.408943>
- Çiltas, A., Güler, G., &Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: İçerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 515-580.
- Demirtaş, S. ve Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(208), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9565>
- Er, H. ve Yılmaz, R. (2020). Sosyal bilgilerde öğretmen adaylarının objektifinden “müze kullanımı”. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 165-181. <https://doi.org/10.38015/sbyy.766481>
- Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Erten, Z., ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657. <https://doi.org/10.17556/jef.41328>
- İnce, M. C. (2017). *İnformal öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini anlamalarına etkisi* (Tez No. 488086) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., &Resioğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 161-183. <https://doi.org/10.17943/etku.28463>
- Karamustafaoğlu, O. & Değirmenci, S. (2018). Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntem eğilimlerinin analizi. *Caucasian Journal of Science*, 5(2), 50-64.
- Karamustafaoğlu, O. ve Ermiş, M. (2020). Biyoteknoloji konusunun okul dışı fen ortamında öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(1), 92- 114.
- Karamustafaoğlu, O., Boz, Ö. ve Değirmenci, S. (2020). TR dizinli dergilerde yayınlanmış fen eğitimi makaleleri: 2015'ten günümüze yöntem analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 185-201. <https://doi.org/10.7822/OMUEFD.636488>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kula-Wassink, F. & Sadi, Ö. (2016). Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005 – 2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online*, 15(2), 594-614. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05687>
- Metin-Göksu, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.17497/tuhed.626781>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Millî eğitim bakanlığı fen bilimleri dersi (3-8. Sınıflar) öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden 18 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Millî eğitim bakanlığı 2023 eğitim vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 18 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.

- Özcan, C. ve Çalışkan, İ. (2020). Fen Eğitimi Alanındaki Araştırmaların Konu ve Yöntem Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 101 – 111. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.673437>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Saraç, H. ve Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım 7E öğrenme halkası modeli ile ilgili yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 701-724. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9626>
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(73), 430-453.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 863-879. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017027586>
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 565-580.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (2. baskı, ss. 2-20). Pegem Akademi.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tutar, M., Kurt, M. & Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri eğitimindeki beyin temelli öğrenme araştırmalarının incelenmesi (2000-2015 yılları arası). *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5(2), 236-249.
- Yavuz, S. ve Yavuz, G. (2017). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretimle İlgili Tezlerin İçerik Analizi: Türkiye Örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 255-282. <https://doi.org/10.21764/efd.08468>
- Yener, D., Aksüt, P., Kiras, B. ve Yener, Y. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim gezisi ve fen- teknoloji- toplum- çevre konusundaki görüşleri: ‘Müzedeki Bilim’ örneği. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 212-224.

EK 1

İncelenen Eserler Kaynakçası

- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 322251) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altundaş, A. M. (2021). *Bilim merkezlerini ziyaret eden öğretmenlerin bilimin doğası inanışlarının incelenmesi* (Tez No. 662575) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aras- Özdemir, L. (2019). *Views of pre-service science teachers about informal learning environments before and after Science and Technology Museum visit?* (Tez No. 594169) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arıkan, K. (2020). *Açık alan etkinlikleri ile desteklenmiş biyoloji öğretim programının öğrenci başarı ve tutumu üzerine etkisi* (Tez No. 633793) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Arker, H. (2020). *İnformal çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin doğaya yönelik algılarına etkisi.* (Tez No. 636285) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması* (Tez No. 395297) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, A. (2015). *Etkileşimli sınıf dışı kimya ortamı tasarımı ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 423167.) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atmaca, S. (2012). *Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri* (Tez No. 314952.) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, G. (2019). *Sınıf dışı eğitimin ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin açık alan fen ve matematik etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 527801) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M. (2019). *“Evsel atıklar ve geri dönüşüm” konusunun okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesinin 7. Sınıf öğrencilerinin çevre tutumuna etkisinin incelenmesi* (Tez No. 546496) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakioğlu, B. (2016). *5. Sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* (Tez No. 478691) [Doktora tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş- Yirmibeş, H. (2019). *Sınıf dışı eğitim: fen bilimleri öğretmenleri ve okul idarecileri neler düşünüyor? Neler yapıyor?* (Tez No. 600103) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bodur, Z. (2015). *Sınıf dışı etkinliklerinin güneş sistemi ve ötesi ünitesinde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve motivasyonları üzerine etkisi* (Tez No.) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Buldu, D. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının şeker fabrikasına düzenlenen planlı gezi hakkında görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 664850) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 571785) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Caner, Ö. (2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları* (Tez No. 588096) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civelek, P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 430723) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çağlar, S. (2019). *Achievement in and attitudes toward science: The combined effects of formal and non-formal learning* (Tez No. 552189) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çapar, D. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel çevrenin kullanımına yaklaşımı ve Çanakkale ilindeki tarihsel çevre için öğretim programı temelli bir uygulama kılavuzu* (Tez No. 640095) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çebi, H. (2018). *Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 519021) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıldır, B. (2016). *Müzedeki eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 456683) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirdirek, M. (2019). *Ders dışı etkenlerle desteklenen öğrenci merkezli çevre eğitiminin, 7. Sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarına etkisi* (Tez No. 548105) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirtaş, S., & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(208), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9565>
- Dengiz- Uğur, Ö. (2019). *Mimarlık öğrencilerinin yaşadıkları kentin tarihi mekânlarını müze eğitimi bağlamında deneyimlemelerine yönelik eğitim paketi (Ankara örneği)* (Tez No. 548055) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doldur, M. (2019). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 586552) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dürel, E. (2018). *Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri* (Tez No. 516294) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ede, D. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme deneyimlerinin farklı değişkenler açısından araştırılması* (Tez No. 645245) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erata, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde alan gezilerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 504082) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erentay, N. (2013). *Okul dışı doğa uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin fene ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 333886) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 305894) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertaş-Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 13-30. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3635>
- Erten, Z. (2016). *Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi* (Tez No. 430191) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eşmekaya, H. E. (2017). *Matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarında görevli olan öğretmenlerin rolleri* (Tez No. 486020) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hakverdi-Can, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim merkezindeki davranışlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 347-361.

- Haydari, V. (2021). *Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun hazırlanmış öğretimin öğrencilerin çevre okur-yazarlık düzeylerine etkisi: “insan ve çevre” ünitesi örneği* (Tez No. 662311) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnce, C. İ. (2017). *İnformal öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen-teknoloji- toplum-çevre ilişkisini anlamalarına etkisi* (Tez No. 488086) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında “okul dışı öğrenme etkinliklerini” gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* (Tez No. 339042) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, Ç. (2016). *“İnsan ve çevre” ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi* (Tez No. 429307) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakılçık, N. (2020). *Okul dışı fen öğrenme ortamında öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişiminin betimlenmesi* (Tez No. 632898) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kasım, F. (2020). *Canlılar dünyası ünitesinin öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama ile desteklenmiş sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Tez No. 636079) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Katırcıoğlu, G. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. Sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi* (Tez No. 562071) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökulda okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri* (Tez No. 669144) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayabaş, B. T. (2019). *Probleme dayalı okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi* (Tez No. 600005) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazan, Y. (2014). *Öğrenme ortamlarında, fen ve teknoloji öğretmenlerinin motivasyon uygulamaları ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi* (Tez No. 406431) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, H. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. Sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 626913) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köseoğlu, F., Tahancalıo, S., Kanlı, U. ve Özdem-Yılmaz, Y. (2020). Öğretmenlerin bilim merkezinde öğrenmeye yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının araştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 191-2013. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8725>
- Kulalıgil, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 433692) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, A. (2020). *Fen bilimleri 5. Sınıf insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarda öğretimi* (Tez No. 664255) [Doktora tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları* (Tez No. 361723) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Mert, H. (2020). *Sosyal bilgiler derslerinde yeni bir bakış “hafıza mekânları”* (Tez No. 630160) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Metin, M. (2020). *Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 625277) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mutlu-Kaya, D. (2020). *Non-formal öğrenme ortamlarının epizodik belleğe ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması: enerji parkı* (Tez No. 632682) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ok, Z. (2018). *Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi* (Tez No. 506455) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, R. (2015). *Araştırma ve sorgulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmiş bilim merkezi uygulamalarının 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilim okuryazarlıklarına ve sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 437095) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, A. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrenciler için okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi* (Tez No. 473452) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, B. (2019). *7. Sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 601362) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 588793) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pekin, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği* (Tez No. 673828) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 590876) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: bir meta-sentez çalışması* (Tez No. 446086) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, B. (2020). *FeTeMM yaklaşımına dayalı okul dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının bitkiler konusu ile ilgili akademik başarı ve okul dışı öğretime yönelik görüşleri üzerine etkileri* (Tez No. 644523) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gezi- gözlem tekniğine ilişkin görüşleri* (Tez No. 565239) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, E. (2015). *Field trips to science centers: teachers' perspectives, roles, and reflections* (Tez No. 416709) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin-Karagöz, C. (2020). *Okul dışı öğrenme programlarına yönelik görsel kültür temelli görsel sanatlar etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: bir eylem araştırması* (Tez No. 635759) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Türkmen, S. F. (2019). *Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algıları ve görüşleri* (Tez No. 596829) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 484098) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üner, S. (2019). *Fen grubu öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kaygı düzeyi değerlendirme ölçeği çalışması* (Tez No. 584118) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz- Topaloğlu, M. (2016). *Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi* (Tez No. 436905) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Tez No. 328107) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, H., Kıvrak, E., Koca, N., Koca, M. K., Gökdemir, A., & Ekiz, E. (2021). Ekoloji temelli bir doğa eğitimi programının yararları: katılımcıların deneyimleri üzerinden bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(208), 125-155. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9776>
- Yıldırım, D. (2019). *Fen bilimleri eğitiminde farklı öğrenme ortamları için bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması* (Tez No. 597945) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldızhan, Y. H. (2015). *Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili örneği)* (Tez No. 395042) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2018). *Öğrencilerin uzaya ilişkin ilgi ve kavramlarını geliştirmeye yönelik okul dışı ortamlarla desteklenen bir eylem araştırması* (Tez No. 502376) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



MÜZİK VE PİYANO EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİYE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Hepşen OKAN*-Funda Sakaoğlu ERYEK**

Öz

Bu araştırmada konservatuvar öğrencilerinin müzik ve piyano eğitiminde bibliyoterapiye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş ve olgubilim desenindedir. Olgubilime dayalı araştırmalarda bireyin olgulara yüklediği anlamların ortaya konulması amaçlanır. Araştırmada çalışma grubu benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen 7 konservatuvar öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin görüşlerinin 5 kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların müzik ve piyano eğitiminde bibliyoterapinin kullanımına ilişkin genel görüşleri, bibliyoterapinin bireysel katkısı, müzik ve piyano eğitimine dair katkısı, olumlu ve olumsuz görüşleri olarak 5 kategori altında toplandığı görülmektedir. Tüm kategorilerde en çok öne çıkan üç sonuç, içgörüyü dair farkındalık, içgörü ve sorunları fark edebilme olarak görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları bibliyoterapi sonucunda içgörü ve farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların bibliyoterapi yoluyla kişisel geçmişlerine ilişkin farkındalıkları sayesinde, müzik ve piyano eğitiminde karşılaştıkları sorunları daha kolay tanımlayabildikleri ve baş edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, bibliyoterapinin müzik ve piyano eğitiminde, destekleyici ve kolaylaştırıcı bir uygulama olarak kullanılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, Piyano eğitimi, Bibliyoterapi, İçgörü, Farkındalık.

The Views of Students on Bibliotherapy in Music and Piano Education

Abstract

The aim of this research is to determine the views of conservatory students on the bibliotherapy in music and piano education. This study was carried out with a qualitative approach and is in the phenomenological pattern. In phenomenological studies, it is aimed to put the meanings that the individual attributes to the phenomena. The study group consists of 7 conservatory students selected by homogeneous sampling method. The data in the research were obtained through semi-structured interviews. The data obtained as a result of the research were analyzed with the content analysis method. In the research, the opinions of the students were collected in 5 categories as general opinions on the use of bibliotherapy in music and piano education, individual contribution of bibliotherapy, contribution to music and piano education, positive and negative opinions. The three most prominent results in all categories in the research are awareness of insight, insight, and being able to recognize problems. The participants of the study stated that they had insight and awareness as a result of bibliotherapy. In line with the findings obtained in the research, it was concluded that the participants were able to identify and cope with the problems they encountered in piano and music education more easily, thanks to their awareness of their personal backgrounds through bibliotherapy. In light of these results, it can be suggested to use bibliotherapy as a supporting and facilitating practice in music and piano education.

Keywords: Music education, Piano education, Bibliotherapy, Insight, Awareness.

* Dr. Öğr.Üyesi, Ankara Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü, hokan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8019-9755>

** Bibliyoterapist, Bağımsız Araştırmacı, fundasakaoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9355-5053>

1. Introduction

Education and training can be considered as co-existing elements. In this sense, education and training methods should support the learning environment of the student. According to Mayya&Roff “One of the most important findings of educational research is that meaning orientation to learning is positively associated with students’ perception of the learning environment” (Mayya & Roff, 2004, p.281). Conservatories provides vocational music education, and teaching plans for students to use their talents at the highest level of their potential (Okan & Kömürçü, 2020). “The conservatory model of undergraduate education has useful implications for how schools might rethink admissions, instruction, and assessment to further both domain-specific knowledge and more wide-ranging adaptive creative, analytical, practical, and wisdom-based intellectual skills. Educators often think of the conservatory as a place exclusively for technical training, but that is not what the modern conservatory is. Rather, it is a place to learn how to learn, learn how to think, learn how to adapt, and learn how to perform in real, consequential worldly settings” (Stenberg et.al. 2022, p.9). The quality and output of the performance can be considered as an important point in professional music education. In this sense, enriching the learning environment in lessons with various training methods can make significant differences in education. It can be said that music and piano education are mainly based on practice. However, researching and improving the cognitive and affective factors affecting performance can positively affect the performance and wellness of individuals.

In the literature, it is seen that bibliotherapy is used in various fields of education and effective results are obtained. (Akgün, 2019; Deitcher, 2019; Hannula, 2007; Taşçılar, 2017; Yeşil, 2021). Through bibliotherapy, a person can know herself or himself by reading, become aware of her or his problems, and provide healing (İnan & Erkuş, 2018). Bibliotherapy is used to create emotional change and support personality growth and development (Lenkowsky, 1987). “This method is only medical and librarianship/information management, literature, guidance and counseling, not just psychology. It is a method that can be used in other disciplines as well” (Yılmaz, 2014, p.177). According to Karagül, bibliotherapy is the study of literature to understand and overcome the psychological problems faced by those who are based on its purifying and healing properties (Karagül, 2018). Bibliotherapy is a method that enables individuals to overcome the problems they encounter or are likely to encounter through books. It is also among the techniques that can be used in the classroom environment (Taşçılar, 2017). Books also enable them to look at their surroundings from different perspectives. Based on these characteristics, he/she can evaluate himself/herself (Öncü, 2012). Bibliotherapy is a relationship between the reader and specific literature, useful in assisting personal growth. defined as interaction is also called silent therapist in the world (Bal, 2018). Bibliotherapy, which is also defined as bringing the person together with the right book at the right time, should not be perceived as a free reading. The bibliotherapy technique focuses on one's thoughts and feelings through books or texts (Yeşil, 2021). Bibliotherapy, in the simplest terms, is therapy through storytelling (Kasperek et.al. 2021, p.279). The concept of bibliotherapy, it is a combination of the Latin words "biblion" (book) and "therapeo" (healing). behavior and attitudes of people after reading based on change (Akgün & Belli, 2019). “Bibliotherapy literally means to treat through books. Even though bibliotherapy is an emerging treatment approach, helping professionals have been using literature in treatment for a number of years” (Pardeck, 1990, p.3). Bibliotherapy activities can be seen as an important tool in terms of realizing and making sense of one's own process in the education and music education process. Bibliotherapy includes the use of books to increase students' communication and emotional well-being, social relationships and personal resilience (Sullivan & Strang, 2002). Stories make us stronger challenging us, forcing us to face new ideas, our emotional and mental capacity, helps us understand our experiences

or aspects of ourselves or human existence (Landy, 2012) “The purpose of bibliotherapy is to get to know oneself better and to express it effectively” (Sevinç, 2019, p.1219). Bibliotherapy is used for purposes such as making the student realize that others have similar problems through the literary texts, it provides alternative solutions for problems, contributes a positive point of view on self-awareness, decreases emotional mental stress, increases motivation (Altunbay, 2018, p. 202). Developmental bibliotherapy means using bibliotherapy as a tool to assist students with developmental issues in community settings such as schools, libraries or personal living spaces. There are endless possibilities for the application of bibliotherapy in schools (Camp, 2015). Developmental bibliotherapy is used to facilitate normal development or to train students and to prevent negative attitudes, emotions and behaviours (Mcmillen, 2006). Developmental bibliotherapy can be defined as a dynamic interaction process between the individual and literature (Bal, 2020, p.138). Bibliotherapy is a teaching tool that can be applied teachers. It can be used to help students cope with various needs and challenges of life. With the examples, situations, and characters from here and now, students can relate them with their lives, thus bibliotherapy provides unique benefits for the students (Johnson et al., 2001; Masters et al., 1999; Womack et. al. 2011). “Bibliotherapy is currently used in education as well as psychology. Developmental Bibliotherapy can be also easily applied by educators and teachers. Developmental bibliotherapy includes the steps of selecting materials to use with students, presenting the materials, and building students’ comprehension of the issue” (Forgan, 2002, p.76). According to Stamps (2003), bibliotherapy consists of 4 stages.1. Identification, when a student identifies with a character 2. Catharsis in which the student experiences a release of emotions as he/she “follows” the character 3. Insight, at which point students connect their lives to the lives of the characters in the book 4. Universalization, the stage in which students realize people all over the world face similar life changes.Stories used in bibliotherapy can also serve as a creative tool. Bibliotherapy can facilitate students' questions and help them label them. It also expresses your feelings. Facilitators may ask students the following questions: They can help them identify and communicate emotions, along with finding solutions to their dilemmas (Thompson & Trice, 2012). The concept of education, directly or indirectly, in the process of adaptation of individuals to the society in which they live, appears as. (Deitcher, 2019). The 21st century also deeply affects individuals due to the rapid change in social, cultural, economic, and technological fields, especially in education. Accordingly, the definition and purpose of education should be reshaped rapidly according to these needs (Şentürk, 2014). Piano pedagogy certainly has a disadvantage when compared to the out-of-date traditions of performance teachers. However, expecting the knowledge, skills and experience necessary for successful teaching to be acquired through a weekly piano lesson with the right performance teacher may already be seen as outdated thinking. In this process, piano teachers should support the process with different approaches and strategies (Crappel, 2019). Recognizing themselves, their feelings, personal tendencies and characteristics of the students studying music and art in the conservatory will enable them to perform their art in a more qualified and original way. In this context, bibliotherapy and developmental bibliotherapy can provide important individual contributions to the individual in music and piano education. The research is considered to be important since there is no direct research on conservatory students and music education in the literature review conducted at the national level (in Turkey). The aim of this research is to evaluate the views of conservatory students on the use of bibliotherapy activities in music and piano education. For this purpose, the following problems have been developed.

1.1.Research Problems

1-) What are the general opinions of the students about the use of bibliotherapy session in the music and piano education?

2-) What are the opinions of students on the usability and support of the bibliotherapy session in students' music education, piano playing, and performance experiences?

3-) What are the positive and negative opinions of the students about bibliotherapy in music and piano education?

2. Method

2.1. Research Model and Study Group

In this study, the phenomenology design was used from an interpretative point of view. Phenomenological analysis is how people evaluate the events going on around them. It is one of the types of analysis that tries to understand and is frequently encountered in qualitative data analysis. The researcher who applies the method of application, based on what people say, their feelings and tries to understand and interpret his thoughts (Smith & Eatough, 2007) Interview in Qualitative Research was supported as a tool by Seidman (2013) and suggested that “the interview is thus a basic mode of inquiry” (p. 8). In our study, it was planned to examine the experiences of students on bibliotherapy in music education and to obtain data through interviews. In line with the views of Manen (1990) and Seidman (2013), interview research should include 4 phenomenological themes. The first theme is “temporary and human experience”. We first focused on the general interpretations of the students' experiences on bibliotherapy activities. Second, we concentrated on personal, subjective meanings for students. In the third, we focused on their experiences and reflections on their music education process, based on the bibliotherapy activity they experienced. And finally, Seidman's (2013) in line with his opinions and in the context of bibliotherapy and piano and accompaniment education, we centre on the positive and negative aspects and contribution of bibliotherapy and music education. Depending on the purpose and scope of the research, Patton's (2015) homogeneous sampling method was adopted because it was necessary to select the study group from individuals who had experiences related to the phenomenon under consideration. In the context of the research, a group of volunteers has been reached that will enable the bibliotherapy to be productive in the conservatory. The study group included voice majors, Ankara University State Conservatory, 2021-2022 academic year. Participants consist of students studying in the first and second/third and fourth year of the conservatory (N=7, 2 male and 5 female students) in 2021-2022 academic year. In Interviewing as Qualitative Research, Seidman (2013 p, 8) supported interviews as choices and suggested that "interviewing, then, is a basic mode of inquiry.

2.2. Research Process and Data Collection

In this research, data were obtained through a semi-structured interview process, that is, by asking somewhat structured but flexible interview questions, with the majority of the interview consisting of problems to be clarified; collecting specific data from participants; it does not contain a predetermined statement and question details (Merriam, 2018). First, we focused on the applicability and possible effects of bibliotherapy on students in piano education. Second, we concentrated on individual subjective effects, suggested. Then we focused on her/ his experiences on bibliotherapy activity and piano playing performances. Finally, we focused on the effects of bibliotherapy in terms of piano education as Seidman said (Seidman,2013). Before the study, a pilot interview was conducted. During the data collection process, semi-structured interviews were conducted to determine what they thought about bibliotherapy, their positive and negative views about the process, and their contribution to the piano playing process, if any, at the end of the bibliotherapy activities. During the interview process, we focused on how the students shared their fears and anxieties. We approached the personal decision-making stages with an investigative perspective on how they decide, how they internalize

events and people. The researcher and three field experts examined the answers given whether they were clear enough to the questions and whether the answers reflected the answers to the questions. It was agreed that more specific questions should be asked in order to get more specific answers. The research questions were updated in line with the interview conducted within the scope of the pilot study and updated in line with the expert opinions. Interview questions were evaluated by three field experts; Corrections were made in line with the feedback. Interviews were conducted individually with the participants. The interviews were conducted face to face and an average of 20-30 minutes was allocated for each interview. The recorded interviews were converted into written text. The general common views of the students for the answers given to each question in the determined interview results were examined by 2 experts.

2.3. Interview questions

1-) What are your views about the use of the bibliotherapy in the music and piano education courses?

2-) What are your experiences about the use of the bibliotherapy in the music and piano education courses?

3-) Does bibliotherapy contribute to your music and piano education process? If so, what are they? Please specify.

4-) What are your positive and negative views about the process of bibliotherapy in music and piano education?

2.4. Data Analysis and Trustworthiness

The researchers coded the interview data obtained from the audio recordings by converting them into written text. After that, they used the MAXQDA software program and analysed the data using inductive content analysis: "... The data obtained should be conceptualized in line with the objectives of the study and themes should be determined in the light of the concepts. Content analysis is based on the principle of compiling and collecting similar data within the framework of certain concepts and themes and interpreting them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2006). During the interview process, participants were asked to what extent their statements reflected their thoughts and feelings; they were then provided the opportunity to revise their statements, adding or deleting content. Despite being unable to guarantee an independent reality, the researchers attempted to ensure reliability by clarifying questions, obtaining participants' confirmations during interviews, supporting results with coding by an external expert, linking results with quotations from participants and the relevant literature, and evaluating the analysis itself (Daymon & Holloway, 2003). " The coding was done by the researchers. After checking the coding, categories, themes, and all other stages in the light of the literature, the researchers determined to what extent the results were representative of the analyzed dataset (Poggenpoel & Myburgh, 2003). Our coders achieved compatibility of 80 %, and themes obtained from data analysis were supported with exact quotations.

2.5. Research Ethics

This research was reviewed by the Ankara University Ethics Committee, and permission was obtained with the decision dated 15.02.2022 and numbered 5/54. After the participants were informed, the volunteers participated in the research. Research and publication ethics were complied with during the data collection process. The bibliography of the research is arranged according to scientific citation

rules and is given in full. The document regarding the approval of the Ethics Committee is given in Annex 1.

2.6. Bibliotherapy activity

As a first step in the research, the researchers tried to raise awareness of the participants' personal approaches to music and music education in order to prepare a cognitive infrastructure. First of all, verbal and written opinions of the participants were obtained on the subjects that they think limit their potential, their general experiences, fears and concerns, difficulties and difficulties they face, coping strategies and methods, the role of the teacher, in order to create individual awareness of their experiences in piano and music education courses. Secondly; after receiving these written and oral comments, the bibliotherapy session was carried out as a group after the participants read the book. The bibliotherapist and music educator researchers guided the session with open-ended questions. During the activity, the bibliotherapist and music educator researcher focused on the management of the process with messages that help to identify and reflect, purify and empty, insight and awareness, and build integrity. An action is typically performed over time, combined with a known intent under some description. In some of our habitual doings, however, we are often not aware of what or why we do as we do'' (Ingerslev, 2020). The Little Prince by Antoine de Saint-Exupéry and To Live by Yu Hua was read within the framework of developmental bibliotherapy and a bibliotherapy session was carried out within an approach to strengthen self-awareness. 'Self-knowledge has been considered to be at the very heart of human behaviour. Self-awareness in general denotes subjective and accurate knowledge of one's inner self, e.g., mental state, emotions, sensations, beliefs, desires and personality. It comprises beliefs, intentions and attitudes about oneself based on experiences in life'' (Showry & Manasa, 2014, p.16) . Golemann stated that self-awareness is emotional awareness: recognizing one's emotions and their effects (Golemann, 2019). With the bibliotherapy and activities mentioned above, it has been tried to obtain different perspectives on the participants own personal awareness, as well as their personal approaches in the music and piano education process.

3. Findings

The findings obtained in this study cover five categories. These categories are negative and positive views about bibliotherapy; individual contributions of bibliotherapy; contribution of bibliotherapy to piano and music education; use of bibliotherapy in piano and music education; Findings obtained in the research are presented with the statements of the participants. The concept map of the study is shown in Figure 1. below.

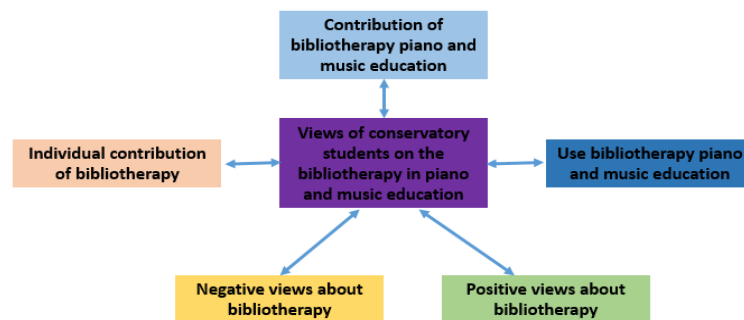


Figure 1. The concept map of the views of conservatory students on bibliotherapy in piano and music education.

The theme of using bibliotherapy in piano and music education is in line with participant statements; Self-insight, gaining a new perspective with the help of literary metaphors, simplifying fears, identifying oneself with the character, set a strategy based on the literary character's story, interchanging freedom with music, productivity, realizing patterns, reflection of bibliotherapy, reflection of it is expressed with 15 codes as bibliotherapy on music creation, setting free of oneself from patterns, courage, creation, encouragement and identification of automatic thoughts. The code and subcode model of the theme Use of Bibliotherapy in Piano and Music Education is shown in Figure 2.



Figure 2. Use of bibliotherapy in piano and music education

The first sub-problem of the research is; ‘What are your views about using bibliotherapy in the piano and music education courses?’ The most of the students stated that the bibliotherapy process gave them insight. The self-insight code in the research points to awareness and practice. Participants stated that they gained insight and experienced some internal confrontations with the bibliotherapy activity. The prominent results achieved under this theme are presented with the statements of the participants.

“When we read *The Little Prince* and had a bibliotherapy session, I thought about my own daily life. Everybody experiences such kind of difficulties. I can apply that to everything. I realized many things about myself.” “*The Little Prince*” made me face my childhood. Some of our fears and anxieties are rooted in our childhood. Sometimes they cause to have trouble focusing, anxiety, fear in our daily life, and I think it raises awareness in similar situations in piano and music education” (P.2.).

“Bibliotherapy, helped me realize my own daily problems. Because the less I fell stress in my daily life, the more productive I can get from my music education ” (P.5.).

The second most common finding is gaining a new perspective with the help of literary metaphors. Participants stated that they caught a new perspective with the bibliotherapy technique and evaluated this perspective from a literary perspective. The statements of the participants are given below:

“I also transformed the metaphor between The Little Prince and The Rose into the feeling between myself and the piano. When we put effort into something, express our love for it, value it and start doing something for it, we somehow go a long way ” (P.1.).

The simplifying fears code is the another one. Participants stated that they tried to think more simply to reduce their fear and anxiety with the bibliotherapy technique. The statement of the participant is presented below:

“While I was studying, the idea of ‘you couldn't do that!’ was running through my mind. The session made me aware of it. I realized that I was being rigid and while I was working on my awareness, I observe this on myself. Different people on different places have different problems and they are all experiencing some problems. This example helped me to be aware of myself and overcome my fears, even made me able to focus ” (P.4.).

The second sub-problem of the research is “What are the opinions of students using bibliotherapy as a supporting tool in students' piano playing and performance experiences?”. The second theme covered in the research is the opinions of students on the usability and support of the bibliotherapy session in students' piano playing and performance experiences. Second we asked “What are your experiences about the use of the bibliotherapy in the piano and music education courses?” and “Does bibliotherapy contribute to your piano and music education process? If so, what are they? Please specify.”. The findings cover 13 code as: awareness of self-insight, realizing the problems, relieving, personal power, clarity, control, feeling stronger, gaining a strategy, recognition, remembering the importance of imagination, separation strategy, suppression, the importance of imagination. Participants stated that when they applied the bibliotherapy technique, they identified the events they encountered and experienced in daily life with the character and normalized their experiences. The code and subcode model of the theme ‘Contribution of Bibliotherapy to Music and Piano Education’. The figure 3. is shown below.

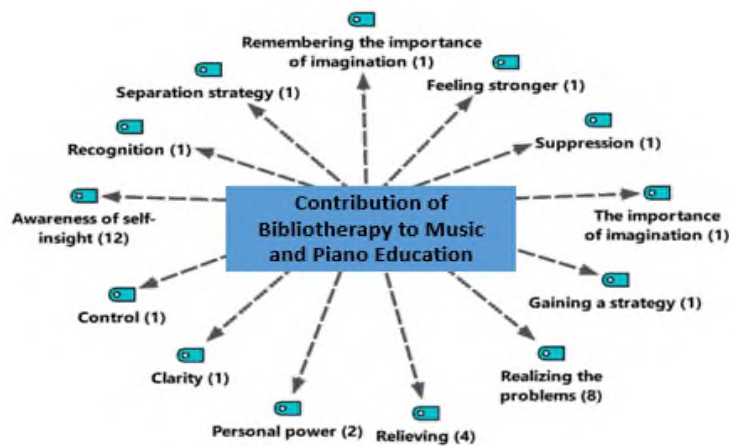


Figure 3. Contribution of bibliotherapy to music and piano education

The results regarding the contribution of bibliotherapy to piano and music education are presented with the statements of the participants. The most common finding is awareness of self-insight. Most of the students stated that they gained self-insight awareness after bibliotherapy session. Participants stated that they faced with their fears and raised an awareness. The prominent results related

to this theme were presented with the statements of the participants in line with the data obtained from the participants.

“As I realized my fears, it made my fears about music unfounded. There are other difficult situations and events. At this point, it caused me to feel more comfortable about the music” (P.6.).

“I understood better when we read and interpreted *The Little Prince*. We also face these problems in our daily life, we need to leave them from time to time. When we read *The Little Prince* and had a bibliotherapy session, I thought about my own daily life. I can apply this to everything ” (P.4.).

The second and third most common finding are ‘Realizing the problems’ and ‘Relieving’ (Feeling Comfortable). Some of the statements obtained from the participants are shown below.

“After I experienced bibliotherapy, I realized that it was good for my soul. I think I can reflect this on the piano. My troubles came to light when speaking on stage, etc. "I was so scared. I thought I shouldn't make mistakes. But I'm human, I can do mistakes. I understood that. And I feel more comfortable” (P.7.).

“It helped me to realize my own daily problems. Because the less I fell stress in my daily life, the more productive I can get from my music education” (P.1.).

“We learn our own taboos. First, I have to break my own taboos so that I can interpret on the note. I realized that I had to follow my own curiosity and desires first. I was very afraid of the profession. I thought I shouldn't make a mistake. But people can make mistakes. I understand that and I feel much more comfortable” (P.5.).

Participants in the study also mentioned the personal contributions of bibliotherapy. In the figure 4. below, the codes and sub-codes of individual contributions of bibliotherapy are presented.

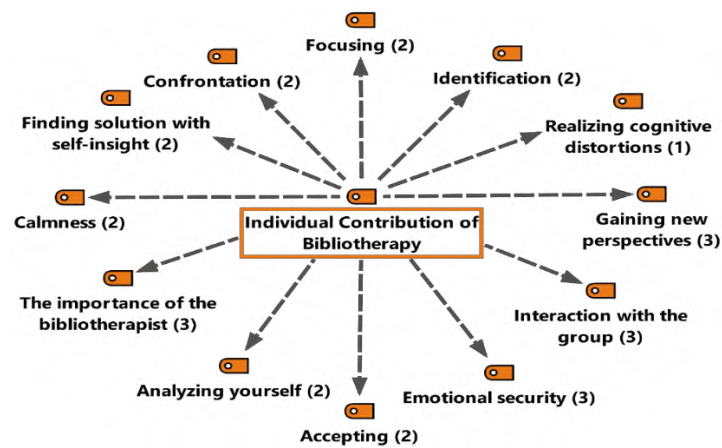


Figure 4. Individual contribution of bibliotherapy

The codes heavily expressed by the participants are seen as emotional security and gaining new perspectives, the importance of the bibliotherapist. In line with the participants' statements on the theme of dream to possibility, they stated that they gained awareness with the bibliotherapy technique and felt better emotionally. They also emphasized the effectiveness of the bibliotherapist and studying as a group. The statements of the participants are presented below:

“I faced myself. I recalled my music initiation story, the times while I was trying to be accepted by the conservatory, the radical decisions made in *The Little Prince* and I feel comfortable” (P.3.).

“We did not understand very clearly before the bibliotherapist explained. We understood better after she explained it. It happened while I was talking with the bibliotherapist, and I had something to say like others. There were many memories that come from the past. But when I was reading it alone, I had not thought about it in such detail ” (P.7.).

“Everyone needs to get it from a bibliotherapist, it may not be understood by yourself. I couldn't have commented so much on the book on my own. It happened while I was talking to our bibliotherapist, and I had something to say too. There were many memories from the past. But when I was reading it alone, I had not thought about it in such detail. But without the group activity, I wouldn't be able to think so deeply ” (P.2.).

The third sub-problem of the research “What are the positive and negative opinions of the students about the bibliotherapy?”. Participants stated that about the positive opinions as their musical spirits were transformed and they gained awareness with the bibliotherapy. In the figure 5. below, the codes and sub-codes of positive views of the students about the bibliotherapy.

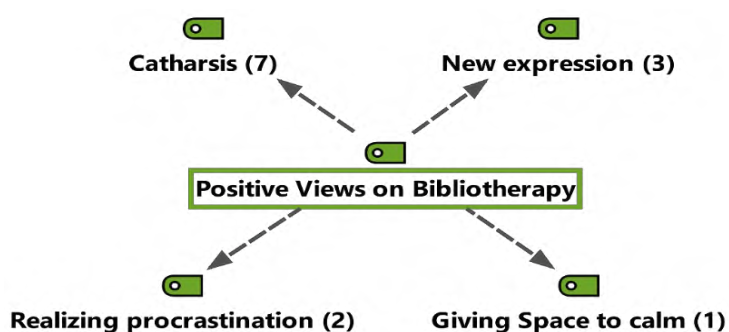


Figure 5. *Positive Views on Bibliotherapy*

Most of the participants expressed the catharsis code. The second most common finding is new expression and the third most common finding is realizing procrastination. Below are the statements of the participants about the specified codes:

“If I had read it myself, it wouldn't have the same effect. It was a motivation, it motivated me to express my ideas in the group. ‘What does it say? Why did this character give you a message?’” (P.3.).

“*The Little Prince* made me face my childhood. Some of our fears and anxieties date back to our childhood. These sometimes cause focus problems, sometimes anxiety, sometimes fear in our daily life, I think it causes awareness in similar situations in piano and music education” (P.5.).

“I realized many things about myself. I realized that I was suppressing myself. I realized that I have a habit of procrastination and that I have many dreams. After reading *The Little Prince* I realized that I have many dreams and they are dreams that can be achieved and I distanced myself from my dreams ” (P.4.).

Within the scope of the research, the participants stated that they could not relate bibliotherapy with music education. However, they stated that they faced their own personal anxieties and fears. They also stated that they can understand their anxiety and fears about music and that they can cope with it

more easily. In the figure 6. below, the codes and sub-codes of negative views of the students about the bibliotherapy.

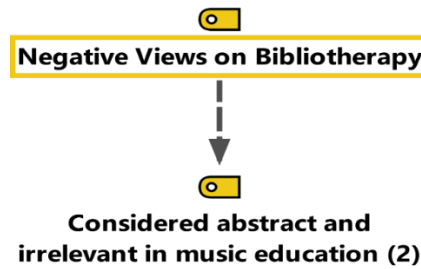


Figure 6. *Negative views on bibliotherapy*

Some of the participants expressed considered abstract and irrelevant in music education code. Below are the statements of the participants about the specified codes:

“Actually, after the bibliotherapy on *The Little Prince*, I became self-aware. It can contribute, but it would be more useful if it was a book about music” (P.7.).

“However, staying out of the topic of music and realizing my fears made my fears about music unfounded. There are other difficult situations and events. At this point, it caused me to relax about the music ” (P.1.).

The distribution of participant statements by intensity is shown in Figure 7. The codes shown in larger font size show the expressions used more heavily, while the expressions with smaller font size indicate that the codes are used less intensively.

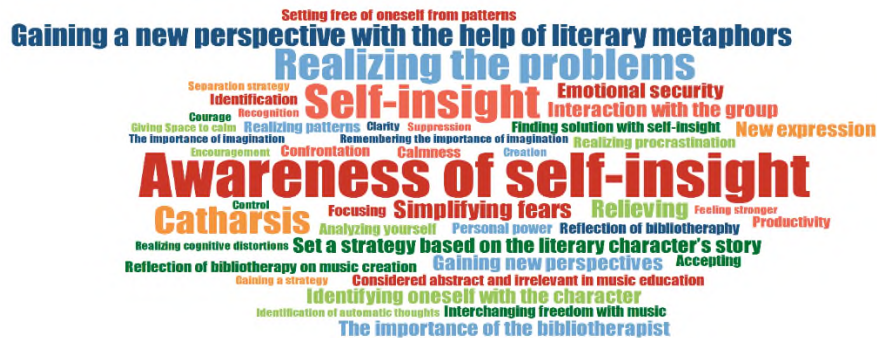


Figure 7. *The distribution of code and sub codes*

The three most common findings in this study are awareness of self-insight, self insight and realizing the problems. Participants point to awareness and practice with Awareness of self-insight and insight. They stated that they could cope with the problems and problems they encountered in piano and music education more easily through realizing the problems and problems related to their personal history.

4. Results, Discussion and Suggestions

Crappel (2019) and Fenmen (1991) defines that weekly individual piano lessons and music education are not enough in the successful teaching process, as the teacher's real success allows for richness of expression rather than technical success. Uçan (1997) states that an imperceptible process cannot be developed. According to Çuhadar (2016), music education is the process of developing

desired behaviours in the musical behaviours of the individual through his/her own life, with the help of the basic components that make up the music.

The process must be analyzed, understood and perceived very well in order to create desired behaviors. In this context, the focus of the research can be considered as raising awareness of one's self and a cognitive simulation realized through the book. The three prominent results in this study are awareness of self-insight, self-insight, and realizing the problems. Students stated that they faced their anxiety and fears after the bibliotherapy activities and that their anxiety and fear helped them realize that these experiences, some of them, lived during their childhood and other difficult times. This finding is similar to that opinions (Hannula et al. 2007; Deitcher 2019); dealing with one's past and doing self-reflective conversations through can be seen as an efficient pedagogical tool. It can help them understand their experiences and project future experiences. Some participants stated that they realized their fear of making mistakes in their performances and working processes by connecting with their own musical experiences during bibliotherapy. The bibliotherapy activity applied in the research was obtained as a result of using the books about *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry and *To Live* by Yu Hua. The majority of the participants stated that the works which are read should be related to music. However, it has consciously focused on developmental bibliotherapy as a specific research goal. In this context, biographies or lives of composers and performers and books about music were avoided within the scope of developmental bibliotherapy. Developmental bibliotherapy is an important tool for the person to understand their own history, to define their resistance fears and anxieties, to understand and see themselves from different perspectives. Participants state that, thanks to the developmental bibliotherapy activities and being able to recognize many resistances, anxieties, and fears in their personal history, they can more easily identify and cope with the problems they encounter in music and piano education. In addition, some of the participants stated that the bibliotherapy session would enrich and contribute to their musical interpretations. In this context, it has been concluded that bibliotherapy, as a cultural contribution and support, can contribute to musical interpretation and understanding. In bibliotherapy, the participants stated that they received motivating and stimulating responses from each other and from the bibliotherapist. In this context, in the application process of bibliotherapy in piano and music education, its application with a group and the professionalism of the bibliotherapist can be seen as two important factors. In light of these results, it can be suggested to use bibliotherapy as a supporting and facilitating practice in music and piano education. The limitation of this study is that it is carried out on a small sample and over a certain age group (college students). It is thought that repeating the studies of bibliotherapy in music education on other samples will contribute to the literature.

5. References

- Akgün, E., & Belli, G. K. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 100–112. <https://doi.org/10.18863/pgy.392346>
- Altunbay, M. (2018). Using literature in bibliotherapy: Biography sampling. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 201-206. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11.3593>
- Bal, Ö. Ü. F. (2018). Bibliyoterapi uygulamasının depresyon üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi, Evaluation of the efficacy of bibliotherapy application on depression. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5 (24), 1630-1640.

- Bal, F. (2020) Bibliyoterapi, sosyoloji ve psikoloji araştırmaları (C., Aslan & İ. Sanberk) (Eds.) (pp. 133-147). Akademisyen Kitabevi.
- Crappell, C. (2019). *Teaching piano pedagogy: A guidebook for training effective teachers*. Oxford University Press.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 217-230.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Deitcher, H. (2019). Bibliotherapy and teaching jewish texts:“Medicine for the mind”. *Religious Education*, 114 (1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1526363>
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in school and clinic*, 38 (2), 75-82. <https://doi.org/10.1177/10534512020380020201>
- Goleman, D. (2019). *Self-awareness*. Harvard Business Review Press.
- Hannula, S. M., Liljedahl, P., Kaasila, R., & Rösken, B. (2007). Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. In J. Woo, H. Lew, K. Park & D. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 153–162). PME.
- Hua.Y. (1993). *Yaşamak*. Jaguar Yayınları.
- Ingerslev, L. R. (2020). On the role of habit for self-understanding. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19 (3), 481-497. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9605-8>
- İnan, C., & Erkuş, S. (2018). Bibliyoterapi tekniğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(15), 259-271. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13422>
- Johnson, C. E., Wan, G., Templeton, R. A., Graham, L. P., & Sattler, J. L. (2001). " Booking it" to peace: bibliotherapy guidelines for teachers (On-going Topics). *Academic Exchange Quarterly*, 5(3), 172-177.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 43-55.
- Kasperek-Z., B. J., Bednarek, A., Giguere, M., Orłowski, W., & Sawicka, M. (2021). The specificity of the use of bibliotherapy as an element of psychiatric rehabilitation in a group of patients suffering from schizophrenia. *Postepy Psychiatri Neurologi/Advances in Psychiatry & Neurology*, 30 (4), 278–286. <https://doi.org/10.5114/ppn.2021.111946>
- Landy, J. (2012). Formative fictions: Imaginative literature and the training of the capacities. *Poetics Today*, 33(2), 169–216. <https://doi.org/10.1215/03335372-1586581>
- Taşcılar, L.M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (37), 73-96. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645183>
- Lenkowsky, R. S. (1987). Bibliotherapy: A review and analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 21 (2), 123–132. <https://doi.org/10.1177/002246698702100211>

- Manen, V. M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The University of Western Ontario.
- Mayya, S., & Roff, S. U. E. (2004). Students' perceptions of educational environment: a comparison of academic achievers and under-achievers at kasturba medical college, India. *Education for health, 17* (3), 280-291.
- Masters, L. F., Mori, B. A., & Mori, A. A. (1999). *Teaching secondary students with mild learning and behavior problems: Methods, materials, strategies* (3rd ed.). Pro-Ed.
- McMillen, P. S. (2006). A therapeutic collaboration: The bibliotherapy education project at Oregon State University. *OLA Quarterly, 12* (2), 14.
- Merriam, S. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed., pp. 1–292). Nobel Academic Publishing.
- Okan, H. & Mohan K m rc , H. (2020). Konservatuvar  ğrencilerinin eşlik dersine ilişkin metaforik yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,17 (1), 1415-1443 . <https://doi.org/10.33711/yyuefd.838445>
-  nc , H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,161 (161), 147-170.
- Pardeck, J. T. (1990). Children's literature and child abuse. *Child Welfare, 69* (1), 83–88.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness? (A: research_instrument). *Education, 124* (2), 418-423.
- Saint-Exupery. A. (1943) *Küçük Prens*.Can  ocuk.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.). Teachers College Press.
- Sevin , G. (2019).  l m ve bibliyoterapi: Okul  ncesi dönemde faydalanılabilecek  ocuk kitaplarına yönelik bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9* (55), 1213-1246.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: how books can help students cope with concerns and conflict. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 70* (1), 25-29.
- Sternberg R.J, Jarvin L, Desmet O.A. (2022). Lessons from the conservatory model as a basis for undergraduate education and the development of intelligence. *Journal of Intelligence. 10*(2), 1-11. <https://doi.org/10.3390/jintelligence1002003>
- Smith, J.A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 35–64). Sage.
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education, 79* (2), 74-80. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522773>

- Showry, M., & Manasa, K. V. L. (2014). Self-awareness-key to effective leadership. *IUP Journal of Soft Skills*, 8 (1),15-26.
- Şentürk, G. C. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4),43-56. <https://doi.org/10.30803/adusobed.188824>
- Thompson, E., & Trice, B., S. (2012). School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of Family Violence*, 27(3), 233-241. <https://doi.org/10.1007/s10896-012-9416-6>
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi- temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Womack, S. A., Marchant, M., & Borders, D. (2011). Literature-based social skills instruction: A strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46 (3), 157-164. <https://doi.org/10.1177/1053451210378164>
- Yeşil, F. (2021). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi (Tez.No. 28942560) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28 (2), 169-181.

Etik Kurul Kararı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 15/02/2022
Toplantı Sayısı : 5
Karar Sayısı : 54

54-Üniversitemiz Devlet Konservatuvarı öğretim üyelerinden **Dr. Öğr. Üyesi Hepşen Okan**'ın "Piyano Eğitiminde Bibliyoterapinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme" başlıklı araştırma projesi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Devlet Konservatuvarı öğretim üyelerinden **Dr. Öğr. Üyesi Hepşen Okan**'ın "Piyano Eğitiminde Bibliyoterapinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme" başlıklı araştırma projesinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
15/02/2022


Prof. Dr. Mubarem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı



RİSALE-İ NUR KÜLLİYATINDA VAHDET-İ VÜCÛD VE VAHDET-İ ŞÜHÛD KAVRAMLARI

Melahat Beki*

Öz

Vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûd kavramları, tasavvuf tarihi boyunca birçok tarikatı etkilemiş, birçok velinin meşrebi olmuştur. Özellikle her iki manevi terakki yolunun da tevhid-i zevkiyi esas alması ve aşk ile yürünen çok zevkli birer meşrep olması, bu iki meşrebe olan ilgiyi her zaman taze tutmuştur. Said Nursî'nin Risâle-i Nûr Külliyyatı adını verdiği eserlerinde, bu iki kavramı nasıl ele aldığı; birbirleriyle benzer ve farklı yönleriyle hangi eleştirileri yönelttiği, kendisinin nazarında bu iki meşrebin tasavvufta en yüksek mertebe olarak kabul edilip edilemeyeceği gibi konular merak konusu olmuştur. Özellikle vahdet-i vücûd meşrebinin manevi terakkide en nihai kemal noktası olup olmadığı tartışılmıştır. Said Nursî de eserlerinde, pek çok yerde vahdet-i vücûd düşüncesinin noksanlıklarını, Kur'an ayetlerinin zahirine uygun olup olmadığını, insanı sürükleyebileceği tehlikeleri detaylıca ele almış ve yorumlamıştır. Vahdet-i vücûd düşüncesine göre vahdet-i şühûd düşüncesini daha zararsız gören Nursî, yine de bu tasavvufî kavramın da eksikliklerinden bahsetmiştir. Ve en yüksek manevi mertebe olarak, sahabenin mesleği dediği Kur'an'ın cadde-i kübrasından ilerlemeyi, verâset-i Nübüvvet dediği sahabelerin ve büyük evliyaların yolunu göstermiştir. Biz bu çalışmamızda, tasavvuf ıstılahında "vücûd" kavramı ile beraber, "vahdet-i vücûd" ve "vahdet-i şühûd" kavramlarına kısaca yer verdikten sonra, Risâle-i Nûr Külliyyatındaki çeşitli eserlerde pek çok yerde ele alınan, bu iki meşrebe dair verilen bilgi ve eleştirileri, neticede de Nursî'nin bu iki kavrama dair görüşlerini özetlemeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Vücûd, Vahdet-i Vücûd, Vahdet-i Şühûd, Risâle-i Nûr, Said Nursî.

The Concepts Of Vahdet-I Vucud And Vahdet-u Shuhud In The Risâle-i nûr Collection

Abstract

The concepts of Vahdet-i Vucud and Vahdet-i Shuhud have influenced many sects of Sufism and have become the disposition of many saints throughout the history. Especially the fact that both ways of spiritual progress were based on unity and that they were very enjoyable dispositions followed with love have always kept the interest in these two disciplines fresh. How Said Nursî discussed these two concepts in his works called Risâle-i nûr Collection has been a matter of curiosity, such as which criticisms he directed with their similar and different aspects, and whether these two dispositions could be accepted as the highest level in Sufism in his eyes. It was especially discussed whether the spirit of Vahdet-i Vucud was the ultimate point of perfection in spiritual progress. In his works, Said Nursî also discussed and interpreted in detail the deficiencies of the idea of Vahdet-i Vucud, whether the verses of the Qur'an were in line with their apparent meaning, and the dangers that could lead people to fall. Nursî, who considered the idea of "Vahdet-i Shuhud" as more harmless than the idea of "Vahdet-i Vucud", talked about the deficiencies of this mystical concept. And, he showed progress through the avenue of the Qur'an, which he called the profession of the Companions, and the way of the Companions and great saints, whom he called "succession of prophecy" as the highest spiritual level. After briefly mentioning the concepts of "Vucud", "Vahdet-i Vucud", and "Vahdet-i Shuhud", the information and criticisms given about these two dispositions, which are discussed in many places in the Risâle-i nûr Collection, and ultimately Nursî's opinions on these two concepts are summarized in the present study.

Keywords: Vücûd, Vahdet-i Vücûd, Vahdet-i Shuhud, Risâle-i Nûr, Said Nursî.

* Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bilim Dalı, melahatbeki@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6226-4317>

Giriş

Risâle-i Nûr Külliyyatı, müellifi Said Nursî'nin deyimiyle “tasavvuf menbâından yükselen bir güneş” gibidir. Bu yüksek ve derin manevî hazinenin, tasavvufun önemli meşrep ve kavramlarından olan “vahdet-i vücûd” ve “vahdet-i şühûd” düşüncelerini nasıl değerlendirdiği; tasavvuf kavramlarının Nursî'nin şahsı tarafından ve eserlerinde nasıl anlaşıldığı merak konusu olmuştur.

Yapmış bulunduğumuz bu çalışma ile vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûd olarak adlandırılan iki tasavvuf ıstılahının Risâle-i Nûr Külliyyatında nasıl yer bulduğuna işaret ederek bir nebze de olsa yukarıda zikrettiğimiz bu sorulara cevap bulunmasını sağlamaya çalışmayı hedefledik.

Araştırmacıların, önce her bir tasavvuf teriminin ıstılâhi manasını tasavvuf kaynaklarından özet halinde bulabileceği çalışmamızda, bunun ardından aynı kavramın Risâle-i Nûr Külliyyatında; Nursî tarafından nasıl kullanıldığına yer verilmiştir.

Vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûd düşüncelerini, birini varlığı yani eşyayı yok hükmünde saydığı, diğerini ise varlığı tam unutkanlığa mahkum ettiği gerekçesiyle eleştiren Nursî, yine de bu iki meşrebin tevhid-i zevki olduğunu ve mârifetullahta en yüksek mertebe olmasalar da nakıs birer mertebe olduklarını belirtir.

Çalışmamızda Nursî'nin bu eleştirilerinin temeli ve şahsî değerlendirmeleri sunulmaya çalışılmıştır.

1. Tasavvuf İstılahında “Vücûd” Kavramı

Arapça'da, varolmak ve varlık bulmak anlamında kullanılan kelime “vücûd”dur. Tasavvuf ıstılahında, özellikle vahdet-i vücûd düşüncesinde, seyr-i süluk yapan sâlik, beşeri sıfatlarından sıyrıldıkça ve Hak'ta fani olunca Hak'ı bulur. Vücûd-ı külli; “külli varlık”, anlamına gelirken, vücûd-ı mutlak, “mutlak varlık” manasında kullanılır. Sonradan var olanın kendisine dayandığı özü gereği zorunlu varlık olmalıdır ki O da ancak Hak'tır.[†] Vücûd-ı mukayyed ise; varlığı ‘vücûd’u mutlak’a bağlı olan gölge varlık, zahir-i Hak gibi anlamlarda kullanılır.[‡]

Hak, zâtı hakkında çokluk düşünülemeyen gerçek birdir.[§] Zâtı sıfatlarının, sıfatları, isimlerinin aynıdır. Hak, kendisiyle taayyün etmediği halde, taayyün eden her şeyde zuhur edendir.^{**}

“İbnü'l-Arabi, vücûdu kadim'e tahsis etmiş ve yaratılmışın varlığını reddetmiştir. Yani, İbnü'l-Arabi'ye göre; sonradan yaratılmış varlık değil, sonradan yaratılmış mevcutlar söz konusudur. Ona göre mevcutlar, yok hükmündedir. Ancak, Hak'ın sürekli yaratıcı olması açısından sürekli muhtaçtırlar. Böylelikle İbnü'l Arabi, yaratılmışların varlığı sorununu ortadan kaldırmıştır.^{††}

2. Tasavvuf İstılahında “Vahdet-i Vücûd” Ve “Vahdet-i Şühûd” Kavramları

Arapça'da vahdet-i vücûd; varlıkta birlik anlamına gelmektedir. Tek mutlak varlığın Allah olduğunu, O'ndan başka bir varlık olmadığını ifade eder. Bütün mevcudat, o Bir'in görünümülerinden, tecellilerinden ibarettir ve hakikatte O'ndan başka bir şey yoktur.^{**}

† İbnü'l Arabî, *Fususul Hikem*, çev. Ekrem Demirli, Kabala Yayınevi, İstanbul 1999, s.29.

‡ Cebecioğlu, Ethem, *Tasavvuf Terimleri Ve Deyimleri Sözlüğü*, Anka Yayınevi, İstanbul 2005, s.704-705.

§ Afifi, Ebu'l Alâ Afifi *Fususul Hikem Okumaları İçin Anahtar*, çev. Ekrem Demirli, İz Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul 2002, s.53.

** Kâşânî, Abdürrezzak, *Tasavvuf Sözlüğü*, çev. Ekrem Demirli, İz Yayıncılık, İstanbul 2004, s.577-583.

†† Suad el-Hakîm, *İbnü'l-Arabi Sözlüğü*, çev. Ekrem Demirli, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2004, s.690-693.

** Cebecioğlu, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*, s.683.

Vahdet-i vücûd düşüncesine göre, Hak her an bir yaratıştadır ve bu yaratma eylemi sayesinde mevcudat, yokluktan varlığa çıkar, Hakk'ın kendilerindeki zuhuruyla varlık elbisesi giyer bir nevi var olurlar.^{§§}

Arapça'da vahdet-i şühûd ise müşâhade edilenin birliği anlamına gelmektedir. Cem ve vecd halinde, mevcudatın yok olup sadece Hakk'ın varlığının kâim olması söz konusudur. Ancak vahdet-i vücûttan farklı olarak, kul; vecd halinden çıktıktan sonra fark halinde, Hakk ile halkı ayrı olarak görür.^{***}

Vahdet-i vücûd ile vahdet-i şühûd arasındaki ortak noktalardan bazıları şunlardır:

Her ikisinde de, belirlenim (ta'ayyün) ve la ta'ayyün alemleri birbirinden ayrıdır. Hakk'ın varlığı mutlak varlıktır, âlemin varlığı ise O'na nisbetle gölge gibi izafi bir varlıktır.^{†††}

Vahdet-i şühûd ve vahdet-i vücûd'un farklı görüşlerinin olduğu noktalardan bazıları ise şunlardır:

A. Zât ve vücûd, Vahdet-i vücûd'da aynı; vahdet-i şühûd'da ayrıdır.^{†††}

B. Âlemin varlığı, vahdet-i vücûd düşüncesine göre hayaldir. Tek mutlak ve hakiki varlık vardır ki O da Allah'tır. Âlemin varlığının hayal olduğunu reddeden vahdet-i şühûd düşüncesi bu konuda vahdet-i vücûd görüşünden ayrılmaktadır.^{§§§}

C. Âlemi gölge kabul eden vahdet-i vücûd'a göre, âlemin aslı yoktur.^{****} Vahdet-i şühûd'a göre de âlem gölgedir; ancak o, Hakk'ın yani aslının kendisine lütfettiği varlık sayesinde vücûd bulmuştur. Vücûd-u haricisi vardır.^{††††}

D. Ayân-ı sabiteden hareketle bu mertebede varlığın vücûd elbisesi giymemesinden yola çıkan vahdet-i vücûd'a göre, âlem yoktur. Tek varlık Allah'tır. Vahdet-i şühûd'a göre ise, bu doğru değildir. Varlık hayal değildir.^{††††} Vahdet-i şühûd düşüncesinin en büyük temsilcisi şüphesiz İmâm-ı Rabbânî'dir. Ona göre, vahdet-i şühûda eren kişi herşeyde sadece bir olan Allah'ı görür ve O'nu müşâhade eder. Tasavvufun amacı insanı fena mertebesine yükseltmektir. Fena makamı ancak vahdet-i şühûd ile elde edilebilir. Fena, Allah'tan başkasını unutmak yani âlemi görmemektir. Âlemi yok kabul edip, hiç olduğuna inanmak değildir.^{§§§§}

3. Risâle-i Nûr Külliyyatında “Vahdet-i Vücûd” Kavramı

Risâle-i Nûr Külliyyatında “vahdet-i vücûd“ düşüncesine gönderme yapılan yahut onun bizzat dile getirildiği pek çok bölüm bulunmaktadır. Onlardan biri, Lemalar Kitabındaki 9. Lema'da geçmektedir. Bu bölümde Said Nursî, Kendisine İbnü'l-Arabi hakkında sorulan bir sorunun zeyline cevap verdiğini söylemekte ve şu düşünceleri dile getirmektedir. Kendisine yöneltilen 9. Lema'da yer verdiği soru şöyledir: İbnü'l-Arabi, vahdet-i vücûd düşüncesini en yüksek mertebe olarak kabul ettiği

§§ Suad el-Hakîm, “İbnü'l-Arabi Sözlüğü”, s..641-649.

*** Cebecioğlu, ‘Tasavvuf Terimleri Ve Deyimleri Sözlüğü’, s.682.

††† Okudan, Rifat, *Gelenbevi ve Vahdet-i vücûd*, Fakülte Kitabevi, Isparta 2006, s.110.

††† Cebecioğlu, ‘Tasavvuf Terimleri Ve Deyimleri Sözlüğü’, s.683-684.

§§§ Okudan, Rifat, *Gelenbevi ve Vahdet-i vücûd*, s.108.

**** Aşkar, Mustafa, *Molla Fenari ve Vahdet-i vücûd Anlayışı*, Muradiye Kültür Yayınları Vakfı, No: 3, İlmi Eserler Serisi no: 1, s.145.

†††† Kara, Mustafa, *Vahdet-i vücûd ve İbn-i Arabi, İsmail Fenni Ertuğrul*, İnsan Yayınları, İstanbul 1991, s.38.

†††† Cebecioğlu, ‘Tasavvuf Terimleri Ve Deyimleri Sözlüğü’, s.683-684.

§§§§ İmâm-ı Rabbânî, Ahmed bin Abdülahad el-Faruki es-Serhindi, *Mektûbât*, Mektûb 43, C. 1, s.56; Mektûb 272, s.287.

için aşk ehli olan bazı büyük veliler de ona tabi olmuştur. Vahdet-i vücûd düşüncesiyle ulaşılan makamın en yüksek merteye olmadığını, ehl-i sekr ve istiğrak olan şevk ve aşk sahiplerinin meşrebi olduğunu söylüyorsun. O halde, Nübüvvet vârisliğinin sırrı ile tevhidin en yüksek mertebesi nedir bize göster? Said Nursî işte bu soruya cevap verirken oldukça titiz bir dil kullanmış, öncelikle kendisi gibi aciz bir kulun, bu yüksek mertebeleri değerlendirmesinin haddini fazlasıyla aşmak olacağını belirtmiştir. Ancak Kur'an'ın ilham ve bereketi ile kendine ulaşan ve bu konuya faydası olacağına inandığı iki nükteyi de dile getirmekten geri durmamıştır.

Bu nüktelerden ilkinde, vahdet-i vücûd meşrebi sahiplerine yönelik iki eleştiri vardır. Nursî'ye göre, merteye-i rububiyetin hallâkıyyetini yani yaratıcılık özelliğini zihinlerine bir türlü sığdıramayanlar, O'nun sırr-ı ehadiyet ile rab olarak herşeyi yöneten olduğunu ve herşeyin O'nun iradesiyle gerçekleştiğini kalplerine tam yerleştiremeyenler; "Herşey O'dur" veyahut, "hayaldir, yoktur, bir tezahürdür, bir cilvedir" gibi söylemlere yönelmişlerdir. Nursî'ye göre, vahdet-i vücûd neşvesine sahip olanların bu düşünceye sarılmalarının bir başka nedeni, faniliğin ve zevalin, yokluğun karşısına, her an Hak ile bir olmak ve O'ndan başka varlık olmadığı fikriyle aşk tarikatıyla zevkli bir meşrebi seçmekten vazgeçememeleridir.

Vahdet-i vücûd ehli maneviyatta yüksek bir ehl-i kalp kul, Rabbine yakınlaşmada mesafeler kat ede ede, "istiğrak" dediğimiz mânevî bir sarhoşluk hâline girer, kendinden geçer. Artık kendisinin çok gerilerinde kalmış olan mahlûkatı inkar edercesine "lâ mevcude illâ hu" yâni "O'ndan başka varlık yoktur" der. Bu sözün cezbe hâlinde, mânevî sarhoşluk hâlinde söylendiği açıktır. Zira, O'ndan başka varlık olmasa, bu sözün de söylenememesi gerekirdi. Ama, bu sözü söyleyen zât o anda bunu da düşünecek halde değildir. Nitekim, o halden çıkıp kendine geldi mi artık bu sözü de söylemez olur.*****

Özetle Nursî, vahdet-i vücûd düşüncesinin ortaya çıkış nedeninin ilk sebebi olarak aklın iman noktasında tam inkişaf etmemesini gösterirken, ikinci sebep olarak kalbin aşk noktasında fevkaled inkişaf etmesi ve intisab bulmasını gerekçe göstermiştir.

Öte yandan Nursî, vahdet-i vücûddan daha yüksek bir merteye olarak, rububiyetin ahkâmının muvazenesini bozmadığını söylediği ve Kur'anın açık işaretleri ve verâset-i nübüvvet ehli büyük evliyaların yolu olarak gördüğü ve en büyük merteye olarak nitelendirdiği "tevhid mertebesi"ni öne sürer. Ona göre bu merteye ilâhi isimlerin hakikatını tam anlamıyla ifade eder. Bu mertebede, Hakk; ehadiyet-i zâtıyesi ile mekandan münezze olmalarıyla birlikte, bütün varlığa şuûnatiyla doğrudan doğruya ilmiyle ihata eder ve kudretiyle ispat ve icad eder. Tasarrufunda bir bölünme ve inkısam yoktur. Said Nursî'ye göre, vahdeti vücûd meşrebinin; bir kimseye nurâni ve makbul bir merteye olabilmesi için, kuvvetli bir imanı olması gerekir. Tıpkı İbnü'l Arabî gibi. Aksi takdirde yanlışlara düşmek, işe maddî bir gözlükle bakmak, sebeplere takılıp onlarda boğulmak ihtimâli vardır. Ancak Nursî tam da bu noktada, vahdetü's-şühûd meşrebinin ise, zararsız olduğunu, manevi uyanıklık sahibi kimselerin yüksek bir meşrebi olduğunu belirtmekten de geri durmaz.†††††

Ancak, Nursî; Sözler Kitabının, Yirmiyedinci Söz bölümünde, vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûdu birlikte eleştirir. Her ikisine yönelmektense, varlık alemine, halkedilmiş herşeye mânâ-yı harfîyle bakarak ve onları bir ayna kabul ederek, tevhid mertebesine yükselmenin daha yüksek bir makam olduğunun altını çizer. Nursî, söz konusu bölümde, vahdet-i vücûd ehlinin daimi bir huzur hali elde etmek için varlığı yok sayıp, "Lâ mevcude illâ Hû", demelerinin yahut vahdet-i şühûd ehlinin yine daimi bir huzur halinde sabit kadem olmak için, kâinatı mutlak bir unutulmuş hapsine mahkum tasavvur ederek "Lâ meşhude illâ Hû", demelerinin hakikatın manevi cadde-i kübrâsından zahmetli

***** <https://alaaddinbasar.com/nurla-aydinlanan-vahdet-ul-vucud/> (Erişim Tarihi: 28.08.2022)

††††† Nursî, Said, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı; "Lem'alar, Dokuzuncu Lem'a"*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1, s.600-602.

yan yollara sapmak anlamına geldiğini ima eder. Bunun yerine, her iki meşrebin yollarına benzer fakat bir üst bakış açısı ile her şeyde cenab-ı Hakk'a bir yol bulmak için tevhide sarılmayı ve esma-i hüsnânın mazhariyet ve aynalık görevlerinin tecellilerini görebilmek için, tüm kainatla, yaratılmış olan varlık âlemi ile mânâ-yı harfî bakış açısıyla bağ kurmayı salık vermektedir.****

Yine Lemalar Kitabının, Dokuzuncu Lema Bölümünde bu konuya değinen Nursî, İbnü'l-Arabi'den bahsederken bir yandan müteviziliği bırakmamakta ancak öte yandan Kur'an namına bir hakikati ifade ederken, kendisi gibi zayıf bir biçarenin, İbnü'l-Arabi gibi hakikat harikası, sırlar ilminin dehası bir kartala karşı, bir sineğin bir kartaldan daha yüksek uçabilmesi gibi, Kur'an'ın manevi yüksek hakikatlerini ifade edebileceğini söylemiştir. O; İbnü'l-Arabi'nin aldatmayan fakat aldanabilen, gördüğü doğru fakat hakikat olmayan, hâdi, fakat her kitabında mühdî olamayan bir veli olduğunu dile getirerek söze başlar. İbnü'l-Arabi'yi bazı ayetlerin sarahatini incitecek şekilde kendi meşrebine tatbik ederek tefsir etmekle eleştiren Nursî; bu sırdan dolayı, İbnü'l-Arabi her ne kadar kendisi yüksek ve harika bir kutup ve makbul bir zat olsa da, bu manevi büyüklüğüne rağmen, tarikatının kısa kaldığını, eserlerinden istikamet üzere nadiren istifade edilebildiğini belirtmiştir. Hatta hakikat ehli bazı büyüklerin onun eserlerinin okutulmasını bu nedenle revaçta görmediğini hatta bazen men ettiklerini vurgulamıştır.

Nursî, Dokuzuncu Lema'da eşyanın ve ruhun bir vücûdu olup olmadığı konusunu ele almış, bu konuda; “eşyanın vücûdu bir hayaldir, ruh ise mahlûk değildir, âlem-i emirden ve irade sıfatından gelmiş bir hakikattir” diyen İbnü'l Arabi'den, eşyanın hakikatı konusunda farklı bir görüş ortaya koyarak onu eleştirmiştir.

Nursî, her ne kadar ruhun âlem-i emirden olduğunu belirtse de eşyanın vücûd-u haricisi olduğunu vurgulamıştır.*****

Ona göre, Rezzak, Halık gibi ilahi isimlerin mazharı olan varlıklar, vehmî ve hayâlî olamaz. Bu ilâhi isimlerin hakikatleri olduğu gibi, mazharlarının da hakikat-ı hariciyeleri vardır. Eşyanın bir derece sabit olan bir vücûdu vardır. Her ne kadar bu vücûd, vücûd-u vacib'e nisbetle vehmî ve hayâlî hükmünde kalıp zayıf olsa da, Kadir-i Ezeli'nin icad, irade ve kudretiyle vardır. Eşyanın varlığının hayal olduğunu söyleyen İbnü'l-Arabi'nin aksine Nursî, bu görüşün nasların zahirine aykırı olduğunu belirttikten sonra, varlıkların zayıf da olsa kendi hârici varlıkları bulunduğu görüşünü tekrarlamıştır.*****

Risâle-i Nûr Külliyyatında, birçok risalede “vücûd-u hârici” kavramı ifade edilmekle kalınmamış bununla ne kastedildiği de uzun uzun açıklanmıştır. Varlıkların ilâhi isimlerin mazharları olmaları itibariyle vücûd-u haricilere sahip oldukları altı çizilerek belirtilmiştir.†††††

Vahdet-i vücûd konusunda Risâle-i Nûr Külliyyatında geçen bir başka bölüm; Mektubat kitabının on sekizinci mektup kısmındadır. Bu bölümde Nursî kendisine konuyla ilgili sorulan şu soruya yer verir: Vahdet-i vücûd meşrebi kimilerince en yüksek makam kabul edilmektedir. Peki başta dört halife olmak üzere sahabeler, ehli-beyt, müçtehidler ve tabiinlerde bu meşrebin sarîhan görülmemesinin nedeni, vahdet ehlinin daha yüksek maneviyat mertebelerine ve cadde-i kübrâya

**** Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “Sözler, Yirmi yedinci Söz”, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1, s.212.

***** Bkz. Nursi Said, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “Lem'alar, Otuzuncu Lem'a, s. 808; Şualar, İkinci Şua, f. 857; Şualar, Onbeşinci Şua, s. 1144; Mektubat, Onbeşinci Mektub, s.373”, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C.1

***** Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “Lem'alar, Dokuzuncu Lem'a”, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C.1, s. 597-599.

††††† Bkz. Nursi, Said, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “Lem'alar, Otuzuncu Lem'a, s. 808; Şualar, İkinci Şua, s. 857; Şualar, Onbeşinci Şua, s. 1144; Mektubat, Onbeşinci Mektub, s.373, Nesil Yayınları İstanbul 2006, C-1.

ulaşması mıdır?

Nursî, "Hâşa!" diyerek başladığı cevabında, risalet güneşi Hazreti Peygambere en yakın yıldızlar ve en yakın vârisler olan o asfiyadan daha ileri bir manevi mertebeye ulaşmanın kimsenin haddi olmadığını vurgular. Cadde-i kübrâ onlara aittir. Nursî'ye göre, Vahdet-i vücûd bir meşreb, bir hal ve eksik, kemale ulaşmamış bir mertebedir. Ancak manen çok şevkli olduğundan seyr-i süluk yaparken o mertebeye ulaşanların çoğu oradan çıkmak istemediklerinden orada kalıyorlar ve bu yüzden de bu mertebeyi en münteha mertebe sanıyorlar. Tam bu noktada Nursî, istiğrakkârane bir şühûda mazhar olan bir vahdet-i vücûd ehlinin, ilmen değil hal ile deneyimlenen ve kökeni vahdet-i şühûd olan bir manevi tecrübeyle ancak bir kemal ve makam elde edebileceğini belirtmektedir.

Nursî, sahabelerin, müçtehdilerin ileri gelenleri ve âl-i beytin imamaları, "eşyanın hakikati sabittir" dediklerinin altını çizer. Hakk'ın tüm isimleriyle tecelliyâtı olduğu gibi, bütün eşyanın O'nun yaratmasıyla arızı bir varlığı olduğunu söyler. Nursî'ye göre o vücut, Hakk'a nisbetle zayıf ve kararsız bir gölge hükmündedir. Ancak bir vehim yahut hayal değildir. Allah, Hallâk ismiyle vücut verir ve o vücûdu idame eder.*****

Said Nursî, Mektubat kitabının yirmi dokuzuncu mektup adlı bölümünde, beşinci telvih başlığı altında yine vahdet-i vücûd meşrebini ele almış, bu meşrebin tehlikeli noktalarına dikkat çekmiştir. Ona göre imanın altı rûknü, örneğin ahiret gününe iman gibi rûkûnler mümkinâtın varlığını gerektirir. Çünkü bu tür muhkem erkân-ı imâniye hayal üzerine bina edilemez. Bu nedenle, kalben bir hal olarak deneyimlenen bu meşrebi, akli ve ilmi bir düşünce sistemi, bir ekol olarak ileri sürmemek gerekir. Çünkü, akla hitap eden kitap ve sünnetin ilmi prensipleri ve kelim usulü bu meşrebi kaldıramıyor, tatbiki mümkün olmuyor. §§§§§§

Yine Lemalar kitabının yirmi sekizinci lema başlıklı bölümünde Nursî, vahdet-i vücûd düşüncesinin, havassın elinden avamın eline düşerse neden olacağı üç tehlikeli noktayı dile getirir. Bunlardan birincisi, Vahdetü'l-vücûd meşrebi, Allah namına kâinatı yok sayacak seviyede bir ilah-i aşk ve manevi deneyim yaşatırken, avamın eline düştüğünde, maddeci bir gözle yorumlanarak tam tersinde, kâinat ve maddiyat hesabına Allah'ı inkâra kadar gidebilir.

Bu meşrebin avama mal olmasının ikinci tehlikesi ise, vahdet-i vücûd ehli nefislerini öldürüp sadece Hakk'ın varlığının aşkıyla can bulurken, bu düşünce avamın eline geçtiğinde, kendi varlıklarını Hak'tan bilerek nefsi emarelerini şişirip şımartmalarına yol açmasıdır.

Üçüncü tehlike ise, bu meşrep, her türlü tasavvurdan münezze olan Cenab-ı Hakk'ın, varlığına, kudsiyetine ve tenezzühüne muvafık düşmeyen tasavvurâta ve batıl telkinlere yol açabilir. Nitekim bu gürhun, kendi varlıklarını Hak ile bir görme halini, tüm kâinatı ve evrenin bir telakki etme, fakat maneviyat ruhundan yoksun bir anlayışla, evreni ezeli ve ebedi bir birlik ve tanrının kendisi görme tehlikeleri vardır. Panteizm dediğimiz bu düşüncenin karanlığına düşenler, evreni yaratıcı değil evrenin bizzat kendisini varoluşun sebebi, tanrı olarak tasavvur etme yanılığında düşmektedirler. İbnü'l-Arabi'nin ortaya koyduğu Tanrı- Evren ilişkisi, materyalist Batı felsefesi içerisinde en fazla Panteizm'in kurucusu Spinoza'da kendine karşılık bulmaktadır. Bir yanılığ olarak, iki düşünürün de ortak noktası, tanrı-evren ilişkisinin mutlak bir içkinlikle harmanlanması olmaktadır. İbnü'l-Arabi de Spinoza'da, Tanrı- evren (töz ve evren) ilişkisinden söz ederken, karşılıklı bir gereksinim ilişkisinden söz etmiş ve bu ilişkinin özdeki birliğin yapıtaşını oluşturduğunu savunmuşlardır. İbnü'l-Arabi için bilinmek için Tanrı yaratılmışlara, yaratılmışlar da varolmak için Tanrıya gereksinim duyar. Spinoza ise, evrenin bilinmek için, evrenle içkin bir birliktelik oluşturan

***** Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, "Mektubat, Onsekizinci Mektub, C.1, s. 383-386."

§§§§§§ Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, "Mektubat, Yirmidokuzuncu Mektub, C.1, s. 564-565."

töze gereksinim duyduğunu savunur. Öte yandan, İbnü'l-Arabi'nin taşıdığı teolojik kaygıdan yoksun olan Spinoza'nın töz hakkındaki görüşleri, genel anlamda panteistik ve naturalistik eleştirilere dayanacak güç ve yoksunluktan uzaktır.*****

Gerçekten de İbnü'l-Arabi dinsel düşünüşü, hatta bazı yerlerde coşkunluğu hiçbir zaman geri planda bırakmamıştır. Ancak panteizmi rasyonel bir uslamlamayla ortaya koyan Spinoza için, dinsel yönelim hiçbir zaman temel olmamıştır. Said Nursî, batıl Tanrı tasavvurlarına yol açabilme ihtimalinden dolayı vahdet-i vücûda temkinli yaklaşırken, işte bu tür evreni tanrıyla içkin hatta bizzat tanrının kendisi ve bütün yaratılmışları da ondan bir parça gören (kendisi adını zikretmese de) panteizm gibi tehlikelere karşı uyarmıştır.†††††††

İşte zikrettiğimiz bu tehlikeler nedeniyle Nursî, bu çağda İbnü'l-Arabi'nin kitaplarını, özellikle vahdetü'l-vücûda dair meseleleri okumanın zararlı olduğunu söylemektedir.†††††††

Nursî, vahdet-i vücûd'un tevhidde istiğrak olduğunu ifade etmiştir. Ve bu meşrebin, tevhid zevki yaşatan bir hal olduğunu, aklın sınırına sığmadığını belirtmiştir. Öte yandan temkini elden bırakmamış, sebepler dünyasını aşamayan ve kâinata nefsiyle bakan bir kişinin vahdet-i vücûddan bahsetmesinin haddini fazlasıyla aşmak olduğunu belirtmiştir. Ona göre, bu yüksek merteye ve meşrebe erişmenin herkes kârı değildir.§§§§§§§

Özetle; Said Nursî'ye göre; vahdet-i şühûd ehlinin meşrebi, eşyayı birbirinden farketme ve uyanık kalma, istiğraka düşmeme meşrebidir. Vahdet-i vücûd ehlinin meşrebi ise; tevhidde hiç olmak ve manevi sarhoşlukla istiğraka düşmektir. En arı, duru meşrep ise, uyanık olup, eşyayı birbirinden fark etme meşrebidir.*****

4. Risale-i Nur Külliyyatında “Vahdet-i Şühûd” Kavramı

Risâle-i Nûr Külliyyatının çeşitli bölümlerine serpiştirilen Said Nursî'nin görüşlerine bakıldığında, Nursî'nin vahdet-i vücûd düşüncesinden çok vahdet-i şühûd düşüncesine yakın olduğu açıkça görülmektedir. Ancak o, vahdet-i şühûd düşüncesini de, huzur-u daimi elde etmek için “*Lâ meşhude illâ Hû*” diyerek kâinatı tam unutkanlık hapsine mahkum etmekle eleştirmekten çekinmemiştir.†††††††† Öte yandan, İhlas Suresinin başındaki “*Kul hüve*” ifadesinin “*Ey, Lâ hüve illâ Hû*” anlamına geldiğini belirterek, tevhid-i şühûda işaret olduğunu, hakikat ehlinin tevhidde müstağrak olduklarında “*Lâ meşhude illâ Hû*” dediklerini belirterek, vahdet-i şühûd ehlinin hallerinin ihlas suresinin sırrında da mündemiç olduğunu belirtmiştir.††††††††

Bir başka risalede ise, vahdet-i vücûd'un manevi terakkide nakıs bir merteye olduğunu belirten Nursî, bu meşreptekilerin, maddiyattan ve vesilelerden tecerrüd edip sebepler perdesini yırtabildikleri takdirde, istiğkarane bir şühûda mazhar olurlarsa, bu hallerinin, vahdet-i vücûddan kaynaklanmayacağını belirtmiştir. Ona göre bu hal, vahdet-i şühûddan kaynaklanan, ilmi olmayan

***** Metin Yasa, *İbn-i Arabi Ve Spinoza'da Varlık*, Hece Yayınları, Ankara 2003, s.139.

††††††† Ahmet Tunç Demirtaş, *İbn-i Arabi'de Varlığın Birliği Felsefesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Ankara 2004, s.17.

††††††† Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “*Lem'alar, Yirmisekizinci Lem'a*”, C.1, s.739-740.

§§§§§§§ Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “*Muhakemat*”, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2, s. 2025-2027

***** Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “*Mesnevi-i Nuriye, Nokta*”, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2, s.1372-1373

†††††††† Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “*Sözler, Yirmi yedinci Söz*”, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, , C-1, s.212; Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i nûr Külliyyatı*, “*Mesnevi-i Nuriye, Onuncu Risale*”, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2, s.1352.

†††††††† Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, “*Sözler, Lemeât*”, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, , C-1, s. 320.

manevi bir deneyim, kemal ve makama işaret eder. Fakat son kertede, ne vahdet-i vücûd ne vahdet-i şühûd meşrebinden değil, sahabe ve tabiinin cadde-i kübrâsından ilerlemek ve eşyaya mânâ-yı harfî ile bakmak gerektiğini vurgulamıştır. §§§§§§§§

Ayrıca Nursî eserlerinde pek çok kez tasavvuf mesleğiyle elde edilen marifetin, direkt Kur’ân’dan alınan, nübüvvet mirasının sırrıyla alınan irfana kıyasla noksan olduğunun altını çizmiştir. Ve bu sebepler, “O’ndan başka varlık yoktur” diyen vahdet-i vücûd ehline benzer şekilde, kâinatı nisyan-ı mutlaka hapseden vahdet-i şühûd meşrebini de noksan kaldığını ifade etmiştir. ***** Kendisinin bu iki meşrebi de takip etmeyip, üçüncü bir yol olarak cadde-i kübrâ-yı yani Kur’an yolu dediği ve “*Lâ mâbûde illâ Hû, Lâ maksûde illâ Hû*” şiarıyla özetlediği tevhidî yolu esas aldığı açıktır. ††††††††††

Öte yandan Nursî, vahdet-i vücûd gibi vahdet-i şühûd meşrebini edinen ehl-i velâyetin, hakka’l yakîn derecesinde vâcibü’l vücûdun vücûdunu idrak ettiğini ve o sırrın kendilerinde inkişaf ettiğini de belirtir. Ancak, “vahdet-i vücûd namı altında” değerlendirdiği vahdet-i şühûd düşüncesinin tehlikelerinden de bahseder. Ona göre, bunlardan ilki şudur: Erkan-ı imaniye’nin, ahiret gününe iman gibi rükünleri hayal üstüne bina edilemez. Bu yüzden bu meşreplerin muktezasıyla amel etmemek gerekir. ††††††††††

Her ne kadar Nursî, vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûd meşreplerini birbirilerine yakın görüp eleştirse de vahdet-i şühûdun zararsız olduğunu §§§§§§§§ ve ehl-i sahn yüksek bir meşrebi olduğunu da belirtir. *****

Nursî, vahdet-i şühûd mertebesini, vahdet-i vücûddan bir önceki, tevhidde istiğrak olan ve aklın kalıplarına sığmayan bir tevhid-i zevki mertebesi olarak değerlendirir. ††††††††††

Sonuç ve Tartışma

Said Nursî, Risâle-i Nûr Külliyyatı adını verdiği eserlerin pek çok bölümde, vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûd meşreplerine dair görüşlerini paylaşmıştır. Bu durum, kimi zaman kendisine sorulan sorulara cevaben kimi zaman kendi arzusuyla bilgi paylaşma isteğiyle ortaya çıkmıştır.

Nursî’nin vahdet-i vücûda dair görüşlerine bakıldığında görülmektedir ki, o bu meşrebi, dünyevilikten arınmış veli zatlar için makbul ve yüksek bir kemale ulaştırılan bir makam olarak görse de bu meşrebin kurucusu İbnü’l-Arabi’yi hâdî fakat her zaman eserlerinde mühdî olamayan bir zât olarak nitelendirmektedir. Her ne kadar İbnü’l-Arabi’yi ferdiyette sahibi maneviyatta bir kartal; kendisini ise biçare bir sinek olarak nitelendirse de Kur’an’ı dayanak yaptığı ve oradan feyz aldığı için kendisinin, o kartaldan yani İbnü’l-Arabi’den daha yüksek uçabildiğini de belirtmiştir.

§§§§§§§§ Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, “Mektubat, On sekizinci Mektub”*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, s.384; “İşarat”, C-1, s. 2340.

***** Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, “ Mektubat, Yirmi altıncı Mektub*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1, s.503.

†††††††††† Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, ,” Mektubat, Yirmi altıncı Mektub”*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1, s.504.

†††††††††† Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, “ Mektubat, Yirmi dokuzuncu Mektub”*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1, s.564.

§§§§§§§§ Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, “Lem’alar, Dokuzuncu Lem’a”*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1, s.602.

***** Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, “Muhakemat”*, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2, s. 2026.

†††††††††† Nursi, *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı, “Mesnevi-i Nuriye, Nokta”*, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2, s.1372-1373.

Ona göre, vahdet-i vücûd nakıs bir meşreptir. Çünkü ilahi aşk ile istiğrak halinden kaynaklanan bir makamın etkisiyle, tüm varlığı, eşyayı yok kabul edip tek varlığın Hak olduğunu ilan eder. Oysa bu durum âyetlerin zahirini incitmekle kalmaz, erkan-ı imaniyeden olan âhîret gününün varlığı gibi olguların bir hayal üzerine bina edilmesi gereğini ortaya çıkarır. Nitekim, bu gibi imanın rükünlerinin hayal ve vehim üzerine bina edilmesi düşünülemez. Nursî, ayrıca, maddeci ve dünyevilikten sıyrılmamış ruhların, vahdet-i vücûd gibi yüksek bir manevi makamın sözlerini nefislerini şişirmek için kullanabileceklerine de işaret ederek, tehlike noktaları konusunda uyarmıştır.

Konuya ilişkin dikkat çekici bir soru da şudur: Vahdet-i vücûd meşrebi avamın eline düşüp panteizm gibi yanlış tasavvurlara yol açmazsa, tam tersine seyr-i süluk yolculuğunu bitirmiş nurâniyet kesbetmiş havas ehlinin meşrebi olursa o zaman da tehlike arz eder mi? Bu soruya cevap vermeden önce, vahdet-i vücûd düşüncesini takip eden ve asırlardır tasavvuf geleneği içerisinde “velî” olarak isimlendirilen nice yüce şahsiyetin var olduğunu hatırlamak gerekir. Nitekim bunların birçoğu İbnü'l-Arabi'nin izinden giden ekberî geleneği takip eden zatlardır. İşin manevi bir boyutu bir anlık göz ardı edip, vahdet-i vücûd düşünce sisteminin ana temeli olan vahdet düşüncesini bir kez daha hatırlamakta fayda mülâhaza ediyoruz. Vahdet-i vücûd düşüncesine göre, varolan sadece Allah'tır. O'ndan başka varlık yoktur. Varlık, vacib, kadim ve ezelidir. Çoğalma, parçalanma, değişme, yenilenme ve bölünme kabul etmez. O'nun şekli, sureti ve sınırı yoktur. Hakk'ın varlığı kâinata nisbeten bir ayna mesabesinde olup, akl edilen ve hissedilen bütün eşya O'nda zahir olur. Bu yönüyle nesnelere O'na ayna olur. Kainatın tamamı Hakk'ın vücudu ile kâimdir. Allah'ın dışındaki varlıklar O'nun isim, sıfat ve fiillerinin tezahürlerinden ibaret olup, bizatihi kaim varlıkları yoktur.***** Allah Teala, bir şeye benzemeksizin vacibu'l vücuddur. O bir yaratıcı olarak, mahlukatına ve bir rab olarak kullarına muhtaç değildir.*****

İlk okunduğunda, çelişki yahut zıtlık gibi anlaşılan nice ifadeler İbnü'l-Arabi'nin düşünce sistemi tüm yönleriyle kavrandığında yerini bulmaktadır. Örneğin Arabi'nin, “ben O ve O benim” ; “ben O ve O değilim”, yahut “Hak halk, halk Hak'tır”, “Hak halk değil ve halk da Hak değildir” gibi ifadelerindeki zıtlıklar ilk bakışta bir anlamsızlık hatta tasavvuf edebini aşan bir şatâhat gibi anlaşılabilir. Oysaki, bu cümleler ve benzerlerinde görülen zıtlığın gerçek bir zıtlık olmadığı, fakat farklı “mertebelere” göre söylenmiş olduğu, bu ifadelerin asırlardır yapılan şerhlerinde anlaşılmaktadır. Yani vahdet-i vücûd anlayışına göre, bu mertebeler bakımından “halk”ın bâtını ve hakikati Hak'tır. Mesele iki ayrı plandan, mertebeden veya makamdan ele alındığı için, hükümler arasındaki zıtlıklar bakımından, her yönden, her itibarla değildir; sadece “lafız” bakımındandır.***** Dolayısıyla İbnü'l-Arabi'nin eserlerinde birbirleriyle çelişen, zıtlık içeren yahut şatâhatmış gibi görünen ifadelere bakıldığında, bunların derin bir hakikat tefekkürünü, kemale ermiş bir sūfinin nazarında ortaya çıkan yansımaları olduğunu hatırd tutmakta fayda vardır.

Öte yandan Nursî, İbn Arabi'nin okunmasını yahut meşrebini muktezasının tatbik edilmesini doğru bulmadığını da belirtmiştir. Biz kendisinin bu kanıya varmasına sebep olan en önemli etken, vahdet-i vücûd gibi yüksek bir manevi meşrebin içinde ilerleyecek hem aklıyla hem nuraniyet kesbetmiş ruhuyla, o manevi yüksek alemleri zevkedebilecek yahut tefekkür edebilecek, havas ehli, ehl-i kalb insanların bu çağda pek nadiren bulunabileceği düşüncesinin kendisine hakim olmasıdır.

***** İsmail Fenni Ertuğrul, Vahdet-i vücûd ve İbnü'l Arabi, (hazırlayan: Mustafa Kara), İstanbul 2008, s.11.
***** Nazım Çınar, Ahmed b. Süleyman el-Ervâdi'nin Hayatı, Eserleri ve Tasavvufi Görüşleri, (Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Anabilim Dalı Tasavvuf Bilim Dalı, Kayseri 2019, s.205.

***** Tahralı, Mustafa, “Füsûsu'l-Hikem Şerhi ve Vahdet-i vücûd ile Alakalı Bazı Meseleler”, Füsûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi, hazırlayanlar Dr. Mustafa Tahralı-Dr. Selçuk Eraydın, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, C.1. s.41.

Modern çağın, ruhsuz içi boşaltılmış insanının, vahdet-i vücûda yönelmesinin, bu yüksek metafizik hakikatleri, hele de çoğu ancak bir seyr-i sülûk neticesinde elde edilecek kemâlâtla müşâhâde edilebilecek bu hakikatleri, anlamasının mümkün olmadığını düşünmüş, tam tersine modern çağ insanın elmas değerinde bu hakikatlere kömür muamelesi yaparak onları panteizm gibi içi boş, batıl Tanrı tasavvurlarına kapılabileceğini öngörmüştür. İşte bu nedenle de İbnü'l-Arabi'nin eserlerinin bu çağda okunmasını hoş görmemiş tavsiye etmemiştir.

Ancak şu unutulmamalıdır ki, vahdet-i vücûd düşüncesi özellikle Anadolu'daki tasavvuf büyükleri ve eserleri arasında büyük etki yaratmış, tesirleri görülmüştür. Bunlara birkaç örnek vermek istiyoruz. İbnü'l Arabî'yle başlayan bu düşünceye, sistem kazandıran kişi, Mevlânâ'nın da hocası olan Sadreddin Konevi'dir.^{††††††††††} (v.1207/1274). İbnü'l-Arabi'nin böylesine bir tefekkür eksenini sunan, asırlarca şerhleri yapılmış tasavvuf eserlerini görmezden gelmenin yahut rafa kaldırmanın da büyük bir haksızlık olacağı kanaatindeyiz.

Ünü Anadolu sınırlarını aşan Mevlana Celaleddin Rumi (v.672/1273) de vahdet-i vücûd düşüncesinden fazlasıyla etkilenmiş ve bunu eserlerine yansıtmıştır. Ona göre kâinatta bütün esmasıyla tecelli eden Allah, insan-ı kamilde de aynı şekilde tecelli etmiştir. Nitekim Mevlana; “O varlık, tanrı nuruyla dolu. Hem de dudağına kadar.Ten kadehi kırılmış, mutlak nur kalmıştır” demiştir.^{††††††††††}

İbnü'l-Arabi geleneğinin bir diğer önemli ismi, vahdet-i vücûd düşünce sistemine göre ilk tefsiri yazan Abdürezzak el-Kâşânî'dir.(v.736/1335) O, bir sufi bakış açısıyla ayetleri vücut ehlinin nazarından yorumlamıştır.^{§§§§§§§§§§}

Osmanlı devletinin ilk müderrisi olan Davud el-Kayseri(v.1350), İbnü'l-Arabi geleneğinin sıkı takipçilerinden biridir. Fususü'l Hikem şerhi yazmıştır. Ve vahdet-i vücûd düşüncesini aynen kabul etmektedir.^{*****}

18. yüzyıl Osmanlı döneminin büyük müfessirlerinden biri olan İsmail Hakkı Bursevî (v.1725) de, vahdet-i vücûd ekolüne bağlıdır. Ruhu'l Beyân tefsirinde, İbnü'l Arabî'nin görüşlerinin değerlendirmeleri yer almaktadır. Bursevî, Kenzi Mahfî adlı eserinde, Hak'tan başka bir mevcut olmadığını açıkça belirtmektedir.^{††††††††††}

Bu kadar büyük ve değerli müslüman mütefekkilere ve sufilere geniş ufuklar açan, şerhler ve tefsirler yazdıran vahdet-i vücûd düşüncesinin, Nursî tarafından, modern çağda avamın eline düşer endişesiyle okutulmamasının tavsiye edilmesini; özellikle kendisinin yaşadığı dönemin materyalizm ve dinsizlik akımlarının hücumunda olan bir dönem olması nedeniyle, o döneme özel bir konjoktürde söylenmiş bir söz olarak değerlendiriyoruz.

Vahdet-i şühûd konusunda da Nursî'nin görüşleri benzerdir ama bazı noktalarda farklılıklar arz eder. Nursî'den önce vahdet-i vücûd ekolüne karşı çıkanların başında Müceddidiyye ekolü gelir. Bu ekolü Şeyh Bahaddin Nakşibend (v.791/1388), esaslarını ise İmam-ı Rabbani

^{††††††††††} Sadreddin Konevi, *Vahdet-i Vücûd ve Esasları*, çev. Ekrem Demirli, Kapı Yayınları, İstanbul 2014, s.105.

^{††††††††††} Mevlana Celaleddin Rumi, *Mesnevi*, çev. Veled İzbudak, MEB Yayınları, İstanbul 1988, s.262.

^{§§§§§§§§§§} Abdürezzak Kâşânî, *Te'vilât-ı Kâşânîyye*, Daru'l İlmiyye Yayınları, Beyrut 2011, bkz. C. 2, s.287.

^{*****} Davud el-Kayseri, *Mukaddemât*, çev. Hasan Şahin, Turan Koç, Seyfullah Sevim, Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, Kayseri 1997, s.24.

^{††††††††††} İsmail Hakkı Bursevî, *Kenzi Mahfî*, çev. Abdulkadir Çiçek, Kitsan Yayınları, İstanbul , ts, s. 56-57.

oluşturmuştur.***** Vahdet-i vücûd ile vahdet-i şühûd arasındaki en temel fark, ilkinde göre varlık sadece Hak'tan ibaretken diğerine göre hem Hakk'ın varlığı hem de diğer şeylerin varlığının söz konusu olmasıdır. Bunun yanı sıra daha pek çok ayrıntıda farklı düşünce sunarlar. Örneğin, vahdet-i vücûda göre Allah'ın, âlemde ve onun objelerinde tecellisi andadır, vahdet-i şühûdda ise bir anda değil sürekli dir.*****

Nursî, vahdet-i vücûda göre, vahdet-i şühûd düşüncesinin daha zararsız olduğunu ve ehl-i sahvin mesleği olduğunu belirtir. Tevhidde müstağrak olan vahdet-i şühûd ehlinin sırrına İhlas Suresinin başındaki iki kelimeyle işaret edildiğini dile getirir. Ehl-i velâyetten bu meşrepten olan ve hakka'l yakîn derecesinde vâcibü'l vücûd'un varlığını idrak edenlerin olduğunu zikreder. Ancak onun, tıpkı vahdet-i vücûd düşüncesi gibi, vahdet-i şühûda dair de eleştirileri vardır. Bu eleştirilerin başında, şühûd ehlinin için “*Lâ meşhude illâ Hû*” diyerek kâinatı tamamen unutkanlık perdesi altında mahkum etmesi gelir. Ona göre, bu meşrep, kâinatı tam unutkanlığa mahkum ettiği için eksiktir. Fakat bu meşrep, bir tevhid-i zevki mertebesidir.

Özetle, Nursî, ne vahdet-i vücûd ne de vahdet-i şühûd düşüncesini manevi terâkkide son kemâl noktası ve en yüksek mertebe olarak kesinlikle görmez. Ona göre her iki düşünce de âlemi yokluğa yahut tam unutkanlığa mahkum ettiği için nakıstır. O; son kertede, ne vahdet-i vücûd ne vahdet-i şühûd meşrebinden değil, sahabe ve tabiinin cadde-i kübrâsından ilerlemek ve eşyaya mânâyı harfi ile bakmak gerektiğini vurgulamıştır. Esas olan Kur'an'ın feyziyle açılan ana ve büyük caddede ilerleyip, sahabenin mesleğini meşrep edinmek ve nübüvvet verâsetinin sırrıyla marifet elde etmektir. Nitekim o, Risâle-i Nûr'un mânevî şahsiyetinin de bu görevi yerine getirdiğini vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Affî, Ebu'l Alâ, *Fususul Hikem Okumaları İçin Anahtar*, çev. Ekrem Demirli, İz Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul 2002.
- Aşkar, Mustafa, *Molla Fenari ve Vahdet-i vücûd Anlayışı*, Muradiye Kültür Yayınları Vakfı, No: 3, İlmi Eserler Serisi no: 1.
- Bursevî, İsmail Hakkı, *Kenzî Mahfi*, çev. Abdulkadir Çiçek, Kitsan Yayınları, İstanbul , ts.
- Cebecioğlu, Ethem, *Tasavvuf Terimleri Ve Deyimleri Sözlüğü*, Anka Yayınevi, İstanbul 2005.
- Çınar, Nazım, *Ahmed b. Süleyman el-Ervâdi'nin Hayatı, Eserleri ve Tasavvufî Görüşleri*, (Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Anabilim Dalı Tasavvuf Bilim Dalı, Kayseri 2019.
- Demirtaş, Ahmet Tunç, *İbnü'l-Arabi'de Varlığın Birliği Felsefesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Ankara 2004.
- el-Hakîm, Suad; *İbnü'l-Arabi Sözlüğü*, çev. Ekrem Demirli, Kabalcı Yayın Evi, İstanbul 2004.
- el-Kaysereî, Davud, *Mukaddemât*, çev. Hasan Şahin, Turan Koç, Seyfullah Sevim, Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, Kayseri 1997.
- Erdem, Hüsamettin, *Bir Allah, Alem Münasebeti Olarak Pantezim Ve Vahdet-i vücûd*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1990.
- Ertuğrul, İsmail Fenni, *Vahdet-i vücûd ve İbnü'l Arabi*, (hazırlayan: Mustafa Kara), İstanbul 2008.
- <https://alaaddinbasar.com/nurla-aydinlanan-vahdet-ul-vucud/>(Erişim Tarihi: 28.08.2022)
- İbnü'l Arabî, *Fususul Hikem*, çev. Ekrem Demirli, Kabala Yayınevi, İstanbul 1999.

***** Hüsamettin Erdem, *Bir Allah, Alem Münasebeti Olarak Pantezim Ve Vahdet-i vücûd*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1990, s.80.

***** Cavit Sunar, *Vahdet-i vücûd-Vahdet-i Şuhud Meselesi*, Resimli Posta Matbaası Limited Şirketi, Ankara 1960.

- İmâm-ı Rabbâni, Ahmed bin Abdülahad el-Faruki es-Serhindi, *Mektûbât*, Arapçaya terc. Muhammed Murad Kazani el-Menzilevî, Enver Baytan Kitabevi, İstanbul tarihsiz, C.1.
- Kara, Mustafa, *Vahdet-i vücûd ve İbnü'l-Arabi, İsmail Fenni Ertuğrul*, İnsan Yayınları, İstanbul 1991.
- Kâşâni, Abdürrezzâk, *Tasavvuf Sözlüğü*, çev. Ekrem Demirli, İz Yayıncılık, İstanbul 2004.
- Kâşâni, Abdürrezzâk, *Te'vilât-ı Kâşâniyye, Dâru'l İlmiyye Yayınları*, Beyrut 2011, C. 2.
- Konevi, Sadreddin, *Vahdet-i vücûd ve Esasları*, çev. Ekrem Demirli, Kapı Yayınları, İstanbul 2014.
- Nursî, Said, "*Lem'alar*" *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*; Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1.
- Nursî, Said, "*Lemeât*", *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1.
- Nursî, Said, "*Mektubat*", *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1.
- Nursî, Said, "*Mesnevi-i Nuriye*", *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2.
- Nursî, Said, "*Muhakemat*", *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, Nesil Yayınları, İstanbul 2007, C-2.
- Nursî, Said, "*Sözler*", *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1.
- Nursî, Said, "*Şualar*", *Kaynaklı, İndeksli, Lügatli Risâle-i Nûr Külliyyatı*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006, C-1.
- Okudan, Rifat, *Gelenbevi ve Vahdet-i vücûd*, Fakülte Kitabevi, Isparta 2006.
- Rumi, Mevlana Celaleddin, *Mesnevi*, çev. Veled İzbudak, MEB Yayınları, İstanbul 1988.
- Sunar, Cavit, *Vahdet-i vücûd-Vahdet-i Şuhud Meselesi*, Resimli Posta Matbaası Limited Şirketi, Ankara 1960.
- Tahrâli, Mustafa, "*Füsûsu'l-Hikem Şerhi ve Vahdet-i vücûd ile Alakalı Bazı Meseleler*", *Füsûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi*, hazırlayanlar Dr. Mustafa Tahrâli-Dr. Selçuk Eraydın, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, C.1.
- Yasa, Metin, *İbnü'l-Arabi Ve Spinoza'da Varlık*, Hece Yayınları, Ankara 2003.



TÜRKİYE'DE DENGESİZ BÜYÜME

Merter MERT* -Önder BALCI**

Öz

Bu çalışmanın amacı 1968-2006 döneminde Türkiye'de dengesiz büyümeye ilişkin hangi seçeneğin geçerli olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, önce dengesiz büyümedeki seçeneklere ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Dengesiz büyüme stratejisindeki seçenekler iki tanedir. Bunlardan ilki, yatırımların öncelikle doğrudan üretken faaliyetlere aktarılması iken ikinci seçenek yatırımların öncelikle sosyal sabit sermayeye yani altyapıya tahsis edilmesidir. Çalışmada ilk olarak doğrudan üretken faaliyete yani imalat sanayisine ayrılan kaynak ile sosyal sabit sermayeye yani altyapıya ayrılan kaynak karşılaştırılmıştır. İkinci adımda ise ekonometrik olarak doğrudan üretken faaliyete tahsis edilen kaynak ile sosyal sabit sermayeye tahsis edilen kaynak arasındaki ilişkinin sınaması yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, sosyal sabit sermaye yatırımlarında yaratılan fazlalık 3 dönem sonunda doğrudan üretken faaliyetleri uyarmakta ve imalat sanayi yatırımlarında artışa yol açmaktadır. Sayısal olarak, altyapı yatırımlarındaki %10'luk artış, imalat sanayi yatırımlarını 3 yıl gecikme sonucunda %4,87 arttırmaktadır. İmalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarını etkilemesine ilişkin ise istatistikî olarak anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Çalışmada altyapı yatırımları, ulaştırma ve enerji yatırımları şeklinde ayrı ayrı olarak da incelenmiştir. Buna göre, ulaştırma yatırımlarındaki % 10'luk artış, imalat sanayi yatırımlarını 3 yıl gecikme sonucunda % 5,081 arttırmaktadır. İmalat sanayi yatırımlarındaki % 10'luk artış, ulaştırma yatırımlarını 3 yıl gecikme sonucunda % 6,095 azaltmaktadır. İmalat sanayi yatırımları ile enerji yatırımları ile anlamlı ilişkiler tespit edilemediğinden dengesiz büyümeye ilişkin bir sonuca ulaşılmamıştır. Bu sonuçlar Hirschman'ın dengesiz büyüme seçeneklerinden birisi ile büyük ölçüde uyumlu olup sosyal sabit sermaye fazlalığının geçerli olduğu dengesiz büyüme yolunun izlendiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma, Türkiye iktisat tarihi, Sosyal sabit sermaye, İmalat sanayi, Dengesiz büyüme.

JEL Kodu: O10, O14, N15.

Unbalanced Growth in Turkey

Abstract

The aim of this study is to determine which option is valid for unbalanced growth in Turkey during the 1968-2006 period. For this purpose, first, determinations were made regarding the options in unbalanced growth. There are two options in an unbalanced growth strategy. The first of these is to allocate investments to direct productive activities first, while the second option is to allocate investments primarily to social overhead capital, i.e. infrastructure. In the study, firstly, the resources allocated for direct productive activities, that is, the manufacturing industry, and the resources allocated to social overhead capital, that is, infrastructure, are compared. In the second step, the relationship between the resource allocated to direct productive activities and the resource allocated to social overhead capital was tested. According to the results of the study, the excess capacity in social overhead capital stimulates direct productive activities at the end of 3 periods and leads to an increase in manufacturing industry investments. 10% increase in infrastructure investments increases the manufacturing industry investments by 4.87% as a result of a 3-year lag. No statistically significant results were obtained regarding the effect of manufacturing industry investments on infrastructure investments. In the study, as infrastructure investments, transportation and energy investments were also examined separately. Accordingly, a 10% increase in transportation investments increases manufacturing industry investments by 5.081% as a result of a 3-year lag. A 10% increase in manufacturing industry investments reduces

* Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, merter.mert@hbv.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5359-1041>

** Araş. Gör., Kafkas Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, onderbalci@kafkas.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0856-0267>

transportation investments by 6,095% as a result of 3 years lag. Since significant relationships could not be determined between manufacturing industry investments and energy investments, no conclusion was reached regarding unbalanced growth. These results are largely compatible with one of Hirschman's unbalanced growth options, and point to an unbalanced growth path in which an excess capacity in social overhead capital prevails.

Keywords: *Development, Economic history of Turkey, Social overhead capital, Manufacturing industry, Unbalanced growth.*

JEL Code: *O10, O14, N15.*

1. Giriş

Kalkınma ve büyüme süreçlerinde yatırımların alternatif alanlara tahsisine ilişkin kararlar, karar alıcıların amaç fonksiyonuna göre belirli hedeflere ulaşabilmek açısından tayin edici rol oynamaktadır. Kalkınma iktisadına ilişkin literatürde, amaç sanayileşme olduğunda yatırım kararlarına dair seçenekler tartışılmıştır. Bunlardan bir tanesi dengeli büyüme stratejisidir. Bu stratejiye göre, yatırımların birbirini tamamlayacak sektörlere yapılması durumunda ortaya çıkacak süreç, ekonominin topyekûn kalkınmasına da hizmet edecektir. Ragnar Nurkse'nin ve Rosenstein-Rodan'ın çalışmaları, dengeli büyüme stratejisinin temel çerçevesini bu şekilde çizmiştir (bkz. Nurkse, 1953; Rosenstein-Rodan, 1943; Rosenstein-Rodan, 1961). Diğer taraftan, Hirschman'da (1958) yer alan açıklamaya göre, görece geri kalmış bir ülkenin dengeli büyümesi konusunda çeşitli zorluklar vardır. Bu nedenle Hirschman'a (1958) göre, az gelişmiş ülkeler dengesiz büyümek zorundadır. Dengesiz büyüyen bir ekonomi yatırım kararlarında ya doğrudan üretken faaliyetlere ya da sosyal sabit sermayeye öncelik vererek bir dengesizlik yaratır. Ortaya çıkan bu dengesizlik süreci ile birlikte gelişen bir sektör, diğer sektörün gelişmesini de uyarak sanayileşmede ilerlemeyi sağlar. Dengesiz büyüme 1950'lerin sonunda ve devamındaki yıllarda tartışılmaya devam etmiştir (bkz. Streeten, 1959; Lipton, 1962; Bhatt, 1965; Mathur, 1966). Örneğin Paul Streeten de büyümenin dengesiz olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Streeten'e (1959, s. 170) göre, kalkınma statükoyu korumak değildir. Bir başka deyişle, kalkınma mevcut kurulu düzendeki dengeyi bozmaktır. Streeten'e (1959, s. 170) göre, kalkınma, istikrarlı bir toplumun ve statükoyu devam ettiren güçlerin dengesinin ters yüz edilmesi ve denge noktasının çözülmesidir. Streeten (1959, s. 170), büyümeyi kalkınma ile aynı manada kullanmış ve büyümenin özünde dengesizlik ve bozulma olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin 1968-2006 dönemindeki kalkınma sürecinde dengesiz büyüme stratejisinin var olup olmadığını ve dengesiz büyümeye ilişkin hangi seçeneğin geçerli olduğunu saptamaktır.

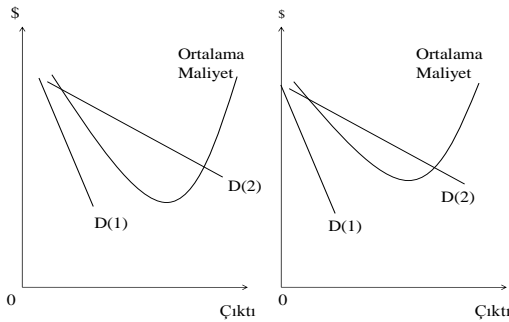
Çalışmanın planı şöyledir: İzleyen bölümde teorik çerçeve ve literatür sunulmuş, ardından yöntem ve veri açıklanmıştır. Daha sonra bulgular ve sonuç bölümü yer almıştır.

2. Teorik Çerçeve

Teorik çerçeve oluşturulurken önce dengeli büyüme stratejisi açıklanmıştır. Bunun nedeni, dengesiz büyüme stratejisinin dengeli büyüme stratejisinin eleştirilmesi ile ortaya çıkmasıdır. Nurkse'e (1964, s. 19) göre, birbirini tamamlayan yatırımların yapılması sayesinde piyasa hacmi genişleyecek ve bu da özel girişimcinin teşvik edilmesini sağlayacaktır ki dengeli büyüme stratejisinin amacı da budur. Dengeli büyüme stratejisini açıklayan bir başka iktisatçı Rosenstein-Rodan'dır. Rosenstein-Rodan'a (1961) göre, pazarın küçüklüğü ve sosyal sabit sermayenin yetersizliği az gelişmiş ülkelerin iki önemli problemidir. Bu sorunlardan sosyal sabit sermaye yetersizliğine ilişkin olarak Rosenstein-Rodan (1961, s. 67) İngiltere'nin Lancashire kentindeki 19. yüzyıl tekstil sanayicilerinin Hindistan'a yatırım yapma kararlarına ilişkin davranışlarını örnek olarak vermiştir. 19. yüzyılda Hindistan İngiltere'nin kolonisi olarak varlığını sürdürüyordu. Hindistan'daki ücretlerin Lancashire'dan düşük olmasına karşın ve aynı zamanda Hindistan'da karların transferine ilişkin bir sorun ve güvensizlik ortamı olmamasına rağmen Hindistan'da tekstil sektöründeki tek bir yatırım projesi karlılık açısından cazip değildi; çünkü Hindistan'ın sosyal sabit sermayesi yetersizdi.

Rosenstein-Rodan'a (1943; 1961) göre bu ve benzeri sorunlar birbirini tamamlayan bir yatırım hamlesiyle aşılabılır. Rosenstein-Rodan'da (1943; 1961) ayakkabı fabrikası örneği yer almıştır. Örneğin, bir yerde bir tek ayakkabı fabrikası yatırımı yapıldığında ve ayakkabı fabrikasına daha önceden gizli işsiz konumunda olan işgücü işçi olarak alındığında, söz konusu çalışanlar artık gizli işsiz olmayacaktır ve ayakkabı üretecektir. Ayakkabı üreten bu işçilere ücret ödenecektir. Söz konusu işçilerin hepsi ücret gelirleri ile ayakkabı satın alsaydı, üretilmiş olan ayakkabıların tümü satılmış olurdu ki bu da Say kanununun işleme anlamına gelirdi. Diğer taraftan, işçiler başka ürünlere yönelik olarak da harcama yapacağı için ayakkabı fabrikasının ürünlerinin hepsinin satılması mümkün olmaz. O halde, yalnızca ayakkabı fabrikası kurmak yerine, işçilerin satın alabileceği yani ücret-malları üreten farklı fabrikalar büyük ölçekli bir yatırım hamlesiyle aynı anda kurulursa, bu fabrikalarda üretilen ürünler yine bu fabrikalarda çalışan işçiler tarafından talep edileceği için noksan talep sorunu gerçekleşmeyecektir.

Rosenstein-Rodan'a (2016 [1943]: 120-121) göre, az gelişmiş ülkelerin hızla büyüebilmeleri için önlerinde iki yol vardır. Birincisi, az gelişmiş ülkeler gizli işsiz olarak çalışan işçilerin ülkeden göç etmesi yoluyla üretkenliklerini yükseltebilir. İkinci olarak, az gelişmiş ülkeler sanayileşme sürecine girerek hızlı büyüebilir. Rosenstein-Rodan (2016 [1943], s. 121), az gelişmiş ülkelerin ikinci seçenekte yani sanayileşerek gelişebileceklerini tespit etmiştir. Rosenstein-Rodan, ikinci seçenek olan sanayileşme sürecinin de büyük ölçüde yurt dışından gelecek yatırım ile ivme kazanacağını vurgulamıştır. Diğer taraftan, Rosenstein-Rodan'a (2016 [1943], s. 123) göre, "uluslararası yatırım kurumlarının durumu..., bölgenin tamamının sanayileşmesini sağlamak için elverişli" değildir. Ayrıca uluslararası yatırım kurumlarının görece küçük ölçekli yatırımlara rağbet etmesi nedeniyle yatırım yapılan sektörlerde dışsal ekonomiler ortaya çıkmadığını özellikle vurgulamıştır. Bu nedenle az gelişmiş ülkeler için sanayileşme planı gibi planların hazırlanması gereklidir. Böyle bir sanayileşme planı Rosenstein-Rodan'a (2016 [1943], ss. 123-124) göre, birbirini tamamlayıcı ve eş zamanlı yatırımları içermelidir ve devlet gözetimi altında olmalıdır. Rosenstein-Rodan'a (2016 [1943], ss. 123-124) göre "devlet gözetimi ve güvencesi, bu yatırımların doğurduğu riskleri ciddi ölçülerde azaltabilir. Kaldı ki söz konusu gözetim ve güvence, yeterli büyüklükte bir uluslararası yatırım için olmazsa olmaz koşul durumundadır."



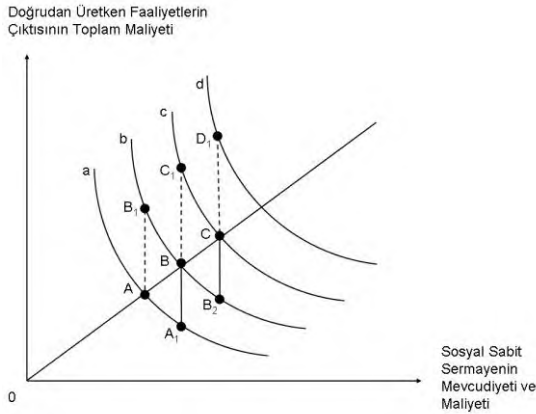
Şekil 1. Dengeli büyüme

Kaynak: Sutcliffe (1964).

Sutcliffe (1964) dengeli büyümeyi Şekil 1'i kullanarak şöyle açıklamıştır: Buna göre soldaki ve sağdaki şekiller iki ayrı tüketim malı sanayisi için çizilmiştir. Şekillerdeki D(1), ilgili sanayi kolu tek başına kurulduğu durumdaki talep doğrusu iken, D(2) iki sanayi kolu birlikte ve eşanlı kurulduğundaki talep doğrusunu temsil etmektedir. D(1) geçerli olduğunda karlılık yok iken D(2) geçerli olduğunda iki sanayi kolu için de karlı üretim koşulları vardır.

Yukarıda açıklanan dengeli büyüme stratejisinin bir eleştirisi Hirschman (1958) tarafından yapılmıştır. Hirschman (1958) yılındaki çalışmasında az gelişmiş ülkelerin kalkınma seçeneklerini betimlemiştir. Buna göre, az gelişmiş bir ülke yatırımları dağıtırken sosyal sabit sermaye kapasitesinde fazlalık yaratmak veya sosyal sabit sermaye kapasitesinde kıtlık yaratmak seçenekleri ile karşı

karşıyadır. Az gelişmiş bir ülke hangi seçeneği seçerse seçsin sonuç olarak sanayileşme sürecinde ilerleyecektir. Söz konusu ilerleme bir kesime öncelik verilmesi ve bu sayede diğer kesimin de büyümesi şeklinde gerçekleşmektedir. Örneğin, yatırımların tahsis edilebileceği iki sektörün doğrudan üretken faaliyetler ve sosyal sabit sermaye olduğu kabul edildiğinde, seçeneklerden biri yatırımların doğrudan üretken faaliyetlere yığılmasıdır. Bu faaliyetler geliştikçe sosyal sabit sermaye ihtiyacı artacak ve ayrıca kaynaklar çoğalacağı için sosyal sabit sermaye yatırımlarının finansmanı da mümkün hale gelecektir. Bir başka deyişle, bu ilk seçenekte, yatırımların dağıtımı açısından öncelik doğrudan üretken faaliyetlere verilir, sosyal sabit sermaye yatırımları onu takip eder. İkinci bir seçenek yatırımların doğrudan üretken faaliyetler yerine sosyal sabit sermaye için kullanılmaya başlanması ve altyapı geliştikçe doğrudan üretken faaliyetlerin de pozitif nakdi dışsal tasarruflar sayesinde büyümesidir. Bir başka deyişle, yatırımların dağıtımı açısından öncelik sosyal sabit sermayeye verilir, doğrudan üretken faaliyetler onu takip eder.



Şekil 2. Sosyal sabit sermayenin ve doğrudan üretken faaliyetlerin dengeli ve dengesiz büyümesi
Kaynak: Hirschman (1958).

Hirschman (1958) dengesiz büyüme stratejisini Şekil 2'yi kullanarak açıklamıştır. Buna göre, az gelişmiş ülkeler orijinden çıkan 45^0 doğrusu üzerinde yol olarak aynı anda doğrudan üretken faaliyetlere ve sosyal sabit sermayeye kaynak ayırarak büyüemezler. Az gelişmiş ülkelerin ilk seçeneği şekildeki $AB_1BC_1C...$ olarak gösterilen sosyal sabit sermaye kıtlığıyla büyüme. İkinci seçenekleri ise $AA_1BB_2C...$ olarak gösterilen sosyal sabit sermaye fazlalığıyla büyüme.

Böylece, Hirschman'a (1958) dayanarak bir analiz yapıldığında, altyapı yatırımlarının (EU) imalat sanayi yatırımlarını (I) veya imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarını etkilemesi beklenir. O halde sınanması gereken ilişki denklem 1 ve denklem 2'deki gibidir.

$$I = f(EU) \quad (1)$$

$$EU = g(I) \quad (2)$$

Diğer taraftan, söz konusu ilişki altyapı yatırımlarının unsurlarının ayrı bir şekilde ele alınmasıyla da incelenebilir. Bu çalışmada altyapı yatırımları ulaştırma ve enerji yatırımlarının toplamı olarak ele alındığı için ulaştırma yatırımları (U) ile imalat sanayi yatırımları ve enerji yatırımları (E) ile imalat sanayi yatırımları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu durumda denklem (3), (4), (5), (6)'da yer alan ilişkiler de sınanmıştır.

$$I = h(U) \quad (3)$$

$$U = k(I) \quad (4)$$

$$I = l(E) \quad (5)$$

$$E = m(I) \quad (6)$$

Çalışmanın konusuna ilişkin ampirik bir literatür de vardır. Örneğin, Swamy'de (1967) 1948-1960 dönemi için kırk beş ayrı ülkede dengeli ve dengesiz büyüme için bir test önerilmiştir. Swamy'de (1967) ilk olarak, incelenen her bir ülke için inceleme süresi boyunca sektörlere ilişkin dengesizlik endeksi oluşturulmuştur. Sektörlere ilişkin dengesizlik endeksleri olarak standart sapma ve sektörlerin büyüme oranlarının mutlak sapması kullanılmıştır. Swamy (1967)'de daha sonra, sektörlere ilişkin dengesizlik endeksleri ile büyüme oranları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buradaki beklenti, istatistiksel olarak pozitif bir korelasyon katsayısının dengesiz büyüme hipotezini, istatistiksel olarak negatif bir korelasyon katsayısının dengeli büyüme hipotezini desteklemesidir. Swamy'nin (1967) ulaştığı sonuçlar, dengesiz büyüme hipotezini desteklemiştir. Yotopoulos ve Lau (1970), Swamy'nin (1967) kullandığı yöntemi yeniden ele alarak sektörel dengesizlik endeksinin hesaplanmasında değişiklik yapmışlardır. Yotopoulos ve Lau (1970) Swamy'deki (1967) aynı dönem ve sektörler için fakat altmış dört ülke verilerini kullanarak yaptığı analizde dengeli büyüme hipotezini destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Yotopoulos ve Nugent (1973) ise Hirschman'daki (1958) görüşün sınanması için bir çalışma yapmıştır. Yotopoulos ve Nugent (1973), otuz dokuz ülkenin altı sektörünün verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada Hirschman'ın dengesiz büyüme hipotezini destekleyen bir bulgu elde etmemiştir. Chenery ve Taylor (1968) ise 1950-1963 dönemini kapsayan çalışmalarında dengesiz büyümeyi destekleyen sonuçları göstermiştir. Demery ve Demery (1973), 1950-1965 dönemi için az gelişmiş ülke verilerini kullanarak özellikle 1950'lerin başlarında olmak üzere dengesiz büyümeyi destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Jiang, Caraballo-Cueto ve Nguyen (2020) en az gelişmiş ülkeler, düşük gelirli ülkeler ve yüksek gelirli ülkeler olmak üzere üç grup ülke için 1971-2014 dönemini kapsayacak şekilde panel veri yöntemini kullanarak yaptıkları analizde dengeli büyüme hipotezini destekleyecek sonuçlara ulaşmışlardır.

3. Yöntem ve Veri

Çalışmada önce dengesiz büyümedeki seçeneklere ilişkin saptamalar yapılmıştır. Dengesiz büyümedeki seçenekler iki tanedir. Birincisi, yatırımların öncelikle doğrudan üretken faaliyetlere aktarılması iken ikinci seçenek sosyal sabit sermayeye yani altyapıya öncelik verilmesidir. Birinci adımda bu seçeneklerden hangisinin Türkiye için geçerli olabileceğine ilişkin eğilimler gözlemlenmiştir. Bu amaçla ilk adımda, doğrudan üretken faaliyete yani imalat sanayisine ayrılan kaynak ile sosyal sabit sermayeye yani altyapıya ayrılan kaynak kıyaslanmıştır. İkinci adımda ise doğrudan üretken faaliyete ayrılan kaynak ile sosyal sabit sermayeye ayrılan kaynak arasındaki ilişkinin sınanması ekonometrik olarak yapılmıştır.

Ekonometrik tahmin için ilk olarak serilerin durağan olup olmadıkları saptanmıştır. Bunun anlamı, incelenmek istenen olası bir ilişkinin istatistikî açıdan sahte olmadığını göstermektir. Durağanlık testi, ADF (Genişletilmiş Dickey Fuller) test istatistiklerinin tahmin edilmesiyle gerçekleştirilmiştir (Dickey & Fuller, 1979). Ekonometrik analizde, ikinci olarak, değişkenlerin birinci sıra farkı alındığında durağan olduğu görülmüş, peşi sıra değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olup olmadığı Johansen eşbütünleşme sınaması ile yapılmıştır (Johansen & Juselius, 1990; Johansen, 1991). Johansen ve Juselius (1990) ve Johansen (1991) sabit terim ve mevsimsel kukla değişkenlere yer verilen durumdaki bir yöntemdir. Ekonometrik analizin devamında optimal gecikme sayısı saptanmıştır. Eşbütünleşme sınaması, vektör hata düzeltme ve vektör otoregresif (VAR) modelleri, optimal gecikme sayısına göre gerçekleştirilmiştir. Eşbütünleşme sınamalarına ilişkin sonuçların uzun dönemli ilişkilerin varlığını gösterdiği durumlarda vektör hata düzeltme modelleri oluşturulmuştur. Vektör hata düzeltme modellerinin tahmin sonuçlarına göre uyum hızı katsayısının anlamlı olmadığı durumda analize VAR modeli ile devam edilmiştir. VAR modeli, denklem 7-12'deki gibi oluşturulmuş ve tahmin edilmiştir. Denklem 7-12'de görüleceği gibi imalat sanayi yatırımları, altyapı yatırımları, ulaştırma yatırımları ve enerji yatırımları doğal logaritmik olarak alınmıştır. Denklemlerdeki $c, n, o, c', n', o', c'', n'', o''$ katsayıları tahmin katsayıları iken u hata terimlerini

göstermektedir. j , j' ve j'' ifadeleri optimal gecikme sayılarını temsil etmektedir. Ayrıca, 1978, 1980, 1994, 1999, 2000, 2001 yıllarını 1, diğer yılları ise 0 kabul eden bir seri oluşturularak kukla değişken (d) kullanılmıştır. Son olarak, veriler Strateji ve Bütçe Başkanlığı'ndan elde edilmiştir ve 1968-2006 dönemini kapsamaktadır (bkz. <https://sbb.gov.tr>, Erişim tarihi 10.01.2022).

$$\ln I(t) = \sum_{i=1}^j c_i \ln I(t-i) + \sum_{i=1}^j n_i \ln EU(t-i) + \sum_{i=1}^j o_i d(t-i) + u_1(t) \quad (7)$$

$$\ln EU(t) = \sum_{i=1}^j p_i \ln I(t-i) + \sum_{i=1}^j r_i \ln EU(t-i) + \sum_{i=1}^j s_i d(t-i) + u_2(t) \quad (8)$$

$$\ln I(t) = \sum_{i=1}^{j'} c'_i \ln I(t-i) + \sum_{i=1}^{j'} n'_i \ln U(t-i) + \sum_{i=1}^{j'} o'_i d(t-i) + u_3(t) \quad (9)$$

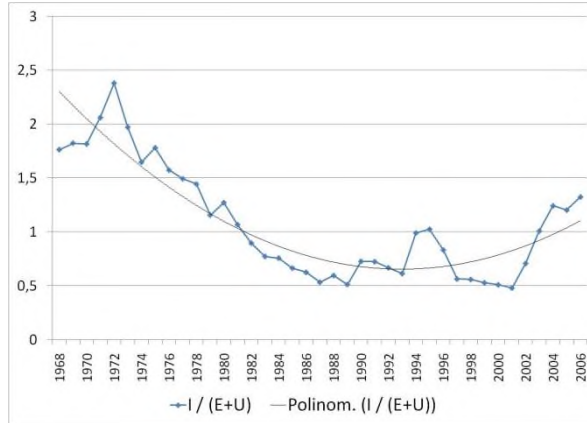
$$\ln U(t) = \sum_{i=1}^{j'} p'_i \ln I(t-i) + \sum_{i=1}^{j'} r'_i \ln U(t-i) + \sum_{i=1}^{j'} s'_i d(t-i) + u_4(t) \quad (10)$$

$$\ln I(t) = \sum_{i=1}^{j''} c''_i \ln I(t-i) + \sum_{i=1}^{j''} n''_i \ln E(t-i) + \sum_{i=1}^{j''} o''_i d(t-i) + u_5(t) \quad (11)$$

$$\ln E(t) = \sum_{i=1}^{j''} p''_i \ln I(t-i) + \sum_{i=1}^{j''} r''_i \ln E(t-i) + \sum_{i=1}^{j''} s''_i d(t-i) + u_6(t) \quad (12)$$

4. Bulgular

Şekil 3'te imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarına oranı 1968-2006 dönemi için gösterilmiştir. Altyapı yatırımları enerji ve ulaştırma yatırımlarının toplamı olarak hesaplanmıştır.

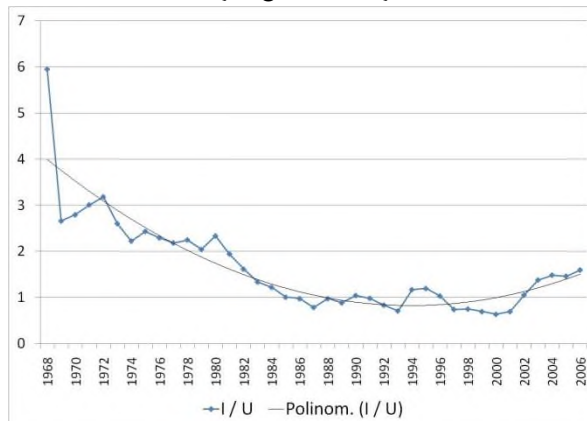


Şekil 3. İmalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarına oranı

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı verilerinden (<https://sbb.gov.tr>, Erişim tarihi 10.01.2022) hareketle yazar tarafından oluşturulmuştur.

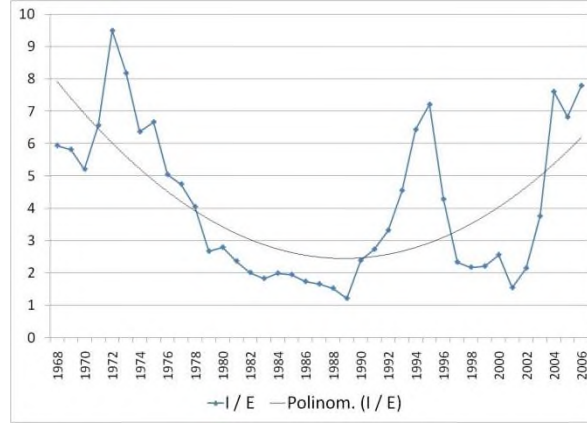
Şekil 3'teki polinom olarak gösterilen eğilim çizgisine göre, yaklaşık 1993 yılına kadar imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarına oranı düşme eğiliminde iken ardından yükselme eğilimine girmiştir. 1982 yılına kadar imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarına oranı 1'den büyüktür. 1982 yılı ile birlikte söz konusu oran 1'in altında yer alsa da 1995 yılında ve 2003-2006 döneminde 1'den büyük gerçekleşmiştir. Böylece, oranın 1'den büyük olduğu bu yıllarda imalat sanayisine ayrılan kaynağın daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 4'te imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarının bir parçası olan ulaştırma yatırımlarına oranı yine 1968-2006 dönemi için gösterilmiştir.



Şekil 4. İmalat sanayi yatırımlarının ulaştırma yatırımlarına oranı

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı verilerinden (<https://sbb.gov.tr>, Erişim tarihi 10.01.2022) hareketle yazar tarafından oluşturulmuştur.

**Şekil 5. İmalat sanayi yatırımlarının enerji yatırımlarına oranı**

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı verilerinden (<https://sbb.gov.tr>, Erişim tarihi 10.01.2022) hareketle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 4'teki polinom olarak yer verilen eğilim çizgisine göre, yaklaşık 1993 yılına kadar imalat sanayi yatırımlarının ulaştırma yatırımlarına oranı azalma eğiliminde iken daha sonra artma eğilimine girmiştir. 1986 yılına kadar imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarına oranı 1'den büyüktür. 1986 yılı ile birlikte söz konusu oran 1'in altında yer alsa da 1990 yılında, 1994-1996 döneminde ve 2002-2006 döneminde 1'den büyük gerçekleşmiştir. Oranın 1'den büyük olduğu bu yıl ve dönemlerde imalat sanayisine ayrılan kaynağın daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, Şekil 5'te imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarının bir diğer parçası olan enerji yatırımlarına oranı inceleme dönemi için sunulmuştur. Şekil 5'teki polinom olarak gösterilen eğilim çizgisine göre, yaklaşık 1989 yılına kadar imalat sanayi yatırımlarının enerji yatırımlarına oranı azalma eğiliminde iken daha sonra artma eğilimine girmiştir. Dönem boyunca imalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarına oranı 1'den büyüktür. Böylece, imalat sanayisine ayrılan kaynağın daha fazla olduğu görülmektedir.

Ekonometrik analiz için önce serilerin durağanlığı incelenmiştir. Durağanlık testi için sıfır hipotezi birim kök vardır şeklinde tanımlanmıştır. Tablo 1'deki sonuçlara göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş ve serilerin düzeyde durağan olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, serilerin birinci farkı alındığında sıfır hipotezi kabul edilmemiş ve bu durumda serilerin birinci farkı alındığında durağan hale geldiği görülmüştür.

Tablo 1. Genişletilmiş dickey-fuller (adf) durağanlık testi sonuçları

Değişkenler	ADF ^a	ADF ^b	ADF ^c
	t-istatistiği (Sabit Terim ve Trend Yok)	t-istatistiği (Sabit Terim)	t-istatistiği (Sabit Terim ve Trend)
Düzye			
lnU(t)	1,7183 (0)	-1,2946 (0)	-3,0755 (0)
lnI(t)	1,7845 (0)	-0,2194 (0)	-1,0036 (0)
lnE(t)	1,1271 (0)	-2,2497 (1)	-2,6978 (1)
lnEU(t)	1,8213 (0)	-1,5815 (0)	-2,9204 (0)
Birinci Fark			
dlnU(t)	-5,6347 (0)	-5,9936 (0)	-5,9166 (0)
dlnI(t)	-5,1480 (0)	-5,4186 (0)	-5,4799 (0)
dlnE(t)	-4,7007 (1)	-4,7652 (1)	-4,8262 (1)
dlnEU(t)	-5,5998 (0)	-5,9943 (0)	-5,9779 (0)

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Schwarz enformasyon ölçütü ile belirlenen uygun gecikme değerleri parantez içinde verilmiştir. Sıfır hipotezi birim kök vardır olarak belirlenmiştir.

(^a) Kritik değerler: -2,63 (% 1 anlamlılık); -1,95 (% 5 anlamlılık); -1,61 (% 10 anlamlılık)

(^b) Kritik değerler: -3,62 (% 1 anlamlılık); -2,94 (% 5 anlamlılık); -2,61 (% 10 anlamlılık)

(^c) Kritik değerler: -4,22 (% 1 anlamlılık); -3,53 (% 5 anlamlılık); -3,20 (% 10 anlamlılık)

Durağanlık testinden sonra serilere ilişkin özet istatistikler sunulmuştur. Jarque-Berra (*JB*) normallik sınavı sonuçlarına göre, imalat sanayi yatırımları serisi normal dağılmamakta, diğer seriler ise normal dağılmaktadır.

Tablo 2. Özet istatistikler

Değişken	Gözlem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Min. Değer	Maks. Değer	J.B
lnI(t)	39	14,36	0,43	0,92	4,02	13,60	15,62	7,19 (0,03)
lnEU(t)	39	14,39	0,65	-0,48	2,46	13,04	15,39	1,98 (0,37)
lnE(t)	39	13,11	0,60	-0,87	2,63	11,82	13,89	5,17 (0,08)
lnU(t)	39	14,03	0,71	-0,20	2,12	12,68	15,17	1,51 (0,47)

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: *p* değerleri parantez içinde verilmiştir.

Ekonometrik bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur. İzleyen başlıkta altyapı yatırımları ile imalat sanayi yatırımları arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır. Ardından, sırasıyla ulaştırma yatırımları ve enerji yatırımları ile imalat sanayi yatırımları arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Altyapı yatırımları ile imalat sanayi yatırımları arasındaki ilişkiye dair

bulgular

Önce optimal gecikme derecesi belirlenmiştir. Sıralı modifiye LR testi dışındaki ölçütlere göre optimal gecikme derecesi 1'dir. Diğer taraftan, sıralı modifiye LR testi ölçütüne göre optimal gecikme derecesi 3'tür (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Optimal gecikme derecesi belirleme sonuçları (EU, I)

G.S.	LogL	LR	FPE	AIC	SIC	HQ
0	-52,25	...	0,0043	3,07	3,201	3,115
1	21,43	130,97	0,0001*	-0,52*	0,004*	-0,340*
2	25,62	6,76	0,0002	-0,26	0,667	0,066
3	38,26	18,25*	0,0001	-0,46	0,861	0,002

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

* Ölçüte göre saptanan gecikme derecesidir. G.S. gecikme sayısıdır.

Not: LogL: Log olabilirlik, LR: Sıralı modifiye LR sınavı istatistiği (her bir sınavı % 5 anlamlılıkta), FPE: Nihai öngörü hatası, AIC: Akaike enformasyon ölçütü, SIC: Schwarz enformasyon ölçütü, HQ: Hannan-Quinn enformasyon ölçütü.

Tablo 4'te optimal gecikme derecesinin 1 olduğu koşullardaki eşbütünlük sınavı sonuçları sunulmuştur. Tablo 4'teki iz istatistiği ve maksimum özdeğer istatistiğine ilişkin sonuçların kritik değerlerden küçük olması, % 5 anlamlılık seviyesinde seriler arasında eşbütünlük olmadığını işaret etmektedir. (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Eşbütünlük testi sonuçları (EU, I) (gecikme 1)

Sıfır hipotezi	iz istatistiği ^a	Sıfır hipotezi	Maks. özdeğer test ist. ^b
eşb. vek. say. = 0	21,4601	eşb. vek. say. = 0	17,4131
eşb. vek. say. ≤ 0	4,0476	eşb. vek. say. ≤ 0	4,0423

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Lineer deterministik trend varsayımına dayanan ve eşbütünlük vektöründe sabit terimin bulunduğu ancak trendin bulunmadığı şartlardaki sonuçlardır.

(^a) Kritik değerler: eşb. vek. say. (eşbütünlük vektörü sayısı) = 0 iken 29,7971 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 15,4947.

(^b) Kritik değerler: eşb. vek. say. = 0 iken 21,1316 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 14,2646.

Tablo 5'te ise optimal gecikme derecesinin 3 olduğu koşullardaki eşbütünlük sınavı sonuçları yer almaktadır. Tablo 5'teki iz istatistiği ve maksimum özdeğer istatistiğine ilişkin

sonuçların kritik değerlerden büyük olması, % 5 anlamlılık düzeyinde seriler arasında eşbütünleşme olduğu anlamına gelmektedir (bkz. Tablo 5).

Böylece, optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumda, seriler arasında uzun dönemli bir ilişki vardır. Diğer taraftan, optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumda, eşbütünleşme ilişkisi olmakla birlikte, vektör hata düzeltme modelindeki eşbütünleşme denkleminin uyum hızına ilişkin katsayı tahmini istatistiki açıdan anlamsız olmaktadır (bkz. Tablo 6).

Tablo 5. Eşbütünleşme testi sonuçları (EU, I) (gecikme 3)

Sıfır hipotezi	iz istatistiği ^a	Sıfır hipotezi	Maks. özdeğer test ist. ^b
eşb. vek. say. = 0	30,2804	eşb. vek. say. = 0	23,4339
eşb. vek. say. ≤ 0	6,8465	eşb. vek. say. ≤ 0	5,6982

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Lineer deterministik trend varsayımına dayanan ve eşbütünleşme vektöründe sabit terimin bulunduğu ancak trendin bulunmadığı şartlardaki sonuçlardır.

(^a) Kritik değerler: eşb. vek. say. (eşbütünleşme vektörü sayısı) = 0 iken 29,7971 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 15,4947.

(^b) Kritik değerler: eşb. vek. say. = 0 iken 21,1316 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 14,2646.

Uyum hızı katsayısının istatistikî açıdan anlamlı olmaması göstermektedir ki model uzun dönemli bir ilişkiyi içermekle birlikte, bu ilişki istatistikî açıdan anlamlı gözükmemektedir. Böylece, kısa dönemli ilişkiler VAR modeli üzerinden incelenmeye devam edilmiştir.

Tablo 6. Vektör hata düzeltme sonrası tahmin sonuçları (EU, I) (gecikme 3)

Açıklanan değişken: $d\ln I(t)^*$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
Uyum hızı $R^2 = 0,3718$	0,0154	0,0485 D.W. katsayısı = 2,1009	0,3176	0,7516
Açıklanan değişken: $d\ln EU(t)^*$				
Uyum hızı $R^2 = 0,2542$	0,0551	0,0573 D.W. katsayısı = 2,0100	0,9619	0,3389

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

*: Sadece açıklanan değişkenin $d\ln I(t)$ ve $d\ln EU(t)$ olduğu sonuçlar gösterilmiştir. Kukla değişkene ilişkin denklem gösterilmemiştir.

VAR modeline ilişkin sonuçlar önce optimal gecikmenin 1 olduğu koşullar, ardından optimal gecikmenin 3 olduğu koşullar için sunulmuştur. Optimal gecikmenin 1 olduğu durumdaki sonuçlarda açıklanan değişkenin kendi gecikmesi dışında kalan değişkenler için istatistikî açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir (bkz. Tablo 7). Diğer taraftan, optimal gecikmenin 3 olduğu durumda altyapı yatırımlarına ilişkin üçüncü gecikmedeki katsayı istatistiki açıdan anlamlıdır. Bu durumdaki tahmin edilmiş katsayı 0,4870'dir. Belirleme katsayısı 0,8722 ve Durbin Watson katsayısı 2,1224'tür (bkz. Tablo 8).

Tablo 7. VAR denklemi tahmin sonuçları (EU, I) (gecikme 1)

Açıklanan değişken: $\ln I(t)$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
$\ln I(t-1)$	1,0333	0,1087	9,5043	0,0000
$\ln EU(t-1)$	-0,0428	0,0673	-0,6355	0,5265
Sabit Terim	0,1937	1,1579	0,1673	0,8675
Kukla ($t-1$)	-0,0311	0,0942	-0,3296	0,7424
$R^2 = 0,8158$		D.W. katsayısı = 1,8726		

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Tablo 8. VAR denklemi tahmin sonuçları (EU, I) (gecikme 3)

Açıklanan değişken: $\ln I(t)$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
$\ln I(t-1)$	1,0725	0,1984	5,4055	0,0000
$\ln I(t-2)$	0,3154	0,2944	1,0711	0,2874
$\ln I(t-3)$	-0,4331	0,2127	-2,0365	0,0451
$\ln EU(t-1)$	-0,3098	0,2012	-1,5400	0,1276

lnEU(<i>t</i> -2)	-0,1688	0,3049	-0,5537	0,5814
lnEU(<i>t</i> -3)	0,4870	0,2088	2,3338	0,0222
Kukla (<i>t</i> -1)	-0,0404	0,1115	-0,3621	0,7183
Kukla (<i>t</i> -2)	-0,1594	0,1135	-1,4042	0,1642
Kukla (<i>t</i> -3)	0,1430	0,0907	1,5768	0,1189
Sabit Terim	0,6064	1,5268	0,3971	0,6924
R ² = 0,8722		D.W. katsayısı = 2,1224		
Açıklanan değişken: lnEU(<i>t</i>)				
lnI(<i>t</i> -1)	0,0243	0,2254	0,1079	0,9144
lnI(<i>t</i> -2)	0,3950	0,3344	1,1811	0,2412
lnI(<i>t</i> -3)	-0,2968	0,2416	-1,2285	0,2230
lnEU(<i>t</i> -1)	0,8272	0,2285	3,6204	0,0005
lnEU(<i>t</i> -2)	-0,4838	0,3463	-1,3970	0,1664
lnEU(<i>t</i> -3)	0,5487	0,2371	2,3143	0,0233
Kukla (<i>t</i> -1)	0,0105	0,1267	0,0829	0,9341
Kukla (<i>t</i> -2)	-0,2386	0,1289	-1,8509	0,0680
Kukla (<i>t</i> -3)	0,0908	0,1030	0,8814	0,3808
Sabit Terim	-0,1014	1,7343	-0,0585	0,9535
R ² = 0,913930		D.W. katsayısı = 2,122416		
Wald Testi Sonuçları (gecikme 3)				
Sıfır hipotezi: $c_6 = 0$	Değer	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri	
Ki-Kare	5,4419	1	0,0197	
White Testi Sonuçları (gecikme 3)				
	Değer	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri	
Ki-Kare (Çapraz terimler yok)	87,30	90	0,5610	
LM Testi Sonuçları (gecikme 3)				
Sıfır hipotezi: İlgili gecikmede otokorelasyon yoktur.	Gecikme	LRE istatistiği*	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri
	1	11,3508	9	0,2524
	2	2,3533	9	0,9846
	3	10,0732	9	0,3446
Sıfır hipotezi: Birinci gecikmeden h. gecikmeye kadar otokorelasyon yoktur.	Gecikme	LRE istatistiği*	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri
	1	11,3508	9	0,2524
	2	20,6524	18	0,2973
	3	37,0270	27	0,0946
Hata Terimine İlişkin Normallik Sınaması Sonuçları (gecikme 3)				
Sıfır hipotezi: Hata terimleri normal dağılmaktadır.	Bileşen	Değer	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri
Jarquea-Bera İstatistiği	1	4,5213	2	0,1043
	2	2,1808	2	0,3361
	3	3,5946	2	0,1657
	Birleşik	10,2966	6	0,1127

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

*: Edgeworth genişlemesi düzeltilmiş olabirlik oranı istatistiğidir.

Tablo 8’de katsayıların anlamlılığına ilişkin Wald testi sonuçları yer almaktadır. Wald testi sonuçlarına göre, anlamlı olarak tahmin edilen katsayının sıfıra eşit olduğu sıfır hipotezi reddedilmiştir. Aynı tabloda White testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre, değişen varyans sorununun olmadığı tespiti yapılabilir. Otokorelasyona ilişkin test sonuçlarına göre, otokorelasyon yoktur sıfır hipotezi kabul edilmiş ve seriler arasında otokorelasyonun olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak, Tablo 8’de hata terimine ilişkin normallik sınaması sonuçları yer almaktadır. Tablodaki Jarquea-Bera istatistiğine göre, hata terimleri normal dağılmaktadır şeklinde tanımlanan sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Böylece, hata terimi normal dağılmaktadır.

4.2. Ulaştırma yatırımları ile imalat sanayi yatırımları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Sıralı modifiye LR testi dışındaki ölçütlere göre optimal gecikme derecesi 1'dir. Öte yandan, sıralı modifiye LR testi ölçütüne göre optimal gecikme derecesi 3'tür (bkz. Tablo 9).

Tablo 9. Optimal gecikme derecesi belirleme sonuçları (U, I)

G.S.	LogL	LR	FPE	AIC	SIC	HQ
0	-53,49	...	0,00463	3,138	3,270	3,184
1	19,87	130,42	0,00013*	-0,437*	0,091*	-0,253*
2	24,20	6,98	0,00017	-0,178	0,746	0,145
3	37,29	18,90*	0,00014	-0,405	0,915	0,056

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

* Ölçüte göre saptanan gecikme derecesidir. G.S. gecikme sayısıdır.

Not: LogL: Log olabilirlik, LR: Sıralı modifiye LR sınama istatistiği (her bir sınama % 5 anlamlılıkta), FPE: Nihai öngörü hatası, AIC: Akaike enformasyon ölçütü, SIC: Schwarz enformasyon ölçütü, HQ: Hannan-Quinn enformasyon ölçütü.

Tablo 10'da optimal gecikme derecesinin 1 olduğu durumdaki eşbütünleşme testi sonuçları yer almaktadır. Tablodaki iz istatistiği ve maksimum özdeğer istatistiğine ilişkin sonuçlar kritik değerlerden küçük olduğu için % 5 anlamlılık düzeyinde seriler arasında eşbütünleşme yoktur. (bkz. Tablo 10).

Tablo 10. Eşbütünleşme testi sonuçları (U, I) (gecikme 1)

Sıfır hipotezi	iz istatistiği ^a	Sıfır hipotezi	Maks. özdeğer test ist. ^b
eşb. vek. say. = 0	21,1862	eşb. vek. say. = 0	18,2271
eşb. vek. say. ≤ 0	2,9591	eşb. vek. say. ≤ 0	2,9236

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Lineer deterministik trend varsayımına dayanan ve eşbütünleşme vektöründe sabit terimin bulunduğu ancak trendin bulunmadığı şartlardaki sonuçlardır.

(^a) Kritik değerler: eşb. vek. say. (eşbütünleşme vektörü sayısı) = 0 iken 29,7971 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 15,4947.

(^b) Kritik değerler: eşb. vek. say. = 0 iken 21,1316 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 14,2646.

Tablo 11'de ise optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumdaki eşbütünleşme testi sonuçları vardır. Tablodaki iz istatistiği ve maksimum özdeğer istatistiğine ilişkin sonuçların kritik değerlerden büyük olması % 5 anlamlılık düzeyinde seriler arasında eşbütünleşme olduğunu göstermektedir. (bkz. Tablo 11).

Tablo 11. Eşbütünleşme Testi Sonuçları (U, I) (gecikme 3)

Sıfır hipotezi	iz istatistiği ^a	Sıfır hipotezi	Maks. özdeğer test ist. ^b
eşb. vek. say. = 0	34,2462	eşb. vek. say. = 0	26,1765
eşb. vek. say. ≤ 0	8,0697	eşb. vek. say. ≤ 0	6,2102

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Lineer deterministik trend varsayımına dayanan ve eşbütünleşme vektöründe sabit terimin bulunduğu ancak trendin bulunmadığı şartlardaki sonuçlardır.

(^a) Kritik değerler: eşb. vek. say. (eşbütünleşme vektörü sayısı) = 0 iken 29,7971 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 15,4947.

(^b) Kritik değerler: eşb. vek. say. = 0 iken 21,1316 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 14,2646.

Optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumda, seriler arasında uzun dönemli bir ilişki vardır. Öte yandan, optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumda, eşbütünleşme ilişkisi olmakla birlikte, vektör hata düzeltme modelindeki eşbütünleşme denkleminin uyum hızına ilişkin katsayı tahmini istatistiki açıdan anlamsızdır (Tablo 12).

Tablo 12. Vektör hata düzeltme sonrası tahmin sonuçları (U, I) (gecikme 3)

Açıklanan değişken: $d\ln I(t)^*$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
Uyum hızı	0,0062	0,0141	0,4386	0,6621
$R^2 = 0,4027$		D.W. katsayısı = 1,8715		
Açıklanan değişken: $d\ln U(t)^*$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
Uyum hızı	0,0155	0,0190	0,8181	0,4156

$R^2 = 0,2919$

D.W. katsayısı = 1,9935

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

*: Sadece açıklanan değişkenin $d\ln I(t)$ ve $d\ln U(t)$ olduğu sonuçlar gösterilmiştir. Kukla değişkene ilişkin denklem gösterilmemiştir.

Tablo 13'te VAR modeline ilişkin sonuçlar optimal gecikmenin 3 olduğu koşullar için sunulmuştur. Optimal gecikmenin 3 olduğu durumdaki sonuçlarda, açıklanan değişken ulaştırma yatırımları olduğunda imalat yatırımlarına ilişkin üçüncü gecikmedeki katsayı istatistikî açıdan anlamlıdır. Bu durumdaki tahmin edilmiş katsayı $-0,6095$ 'tir. Belirleme katsayısı $0,92$ ve Durbin Watson katsayısı $2,07$ 'dir. Optimal gecikmenin 3 olduğu durumdaki sonuçlarda, açıklanan değişken imalat yatırımları olduğunda ulaştırma yatırımlarına ilişkin üçüncü gecikmedeki katsayı istatistikî açıdan anlamlıdır ve $0,5808$ 'dir. Bu son durumdaki belirleme katsayısı $0,88$ ve Durbin Watson katsayısı $1,97$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 13. VAR Denklemi Tahmin Sonuçları (U, I) (gecikme 3)

Açıklanan değişken: lnU(t)	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
lnU(t-1)	0,8342	0,2427	3,4378	0,0009
lnU(t-2)	-0,5040	0,3672	-1,3724	0,1739
lnU(t-3)	0,6361	0,2553	2,4918	0,0148
lnI(t-1)	0,0503	0,2791	0,1801	0,8575
lnI(t-2)	0,5000	0,4190	1,1934	0,2363
lnI(t-3)	-0,6095	0,2983	-2,0434	0,0444
Kukla (t-1)	0,0036	0,1387	0,0259	0,9794
Kukla (t-2)	-0,2890	0,1405	-2,0575	0,0430
Kukla (t-3)	0,1125	0,1163	0,9679	0,3361
Sabit Terim	1,4247	1,9331	0,7370	0,4633
$R^2 = 0,914550$		D.W. katsayısı = 2,065623		
Açıklanan değişken: lnI(t)				
lnU(t-1)	-0,2456	0,1830	-1,3421	0,1835
lnU(t-2)	-0,2794	0,2769	-1,0089	0,3162
lnU(t-3)	0,5808	0,1925	3,0167	0,0034
lnI(t-1)	1,0793	0,2105	5,1284	0,0000
lnI(t-2)	0,4314	0,3160	1,3655	0,1760
lnI(t-3)	-0,6512	0,2249	-2,8949	0,0049
Kukla (t-1)	-0,0238	0,1046	-0,2271	0,8209
Kukla (t-2)	-0,1802	0,1059	-1,7017	0,0928
Kukla (t-3)	0,1204	0,0877	1,3734	0,1736
Sabit Terim	1,3053	1,4578	0,8954	0,3733
$R^2 = 0,883222$		D.W. katsayısı = 1,966301		
Wald Testi Sonuçları (gecikme 3)				
Sıfır hipotezi: $c_6 = c_{13} = 0$	Değer	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri	
Ki-Kare	13,2759	2	0,0013	
White Testi Sonuçları (gecikme 3)				
	Değer	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri	
Ki-Kare (Çapraz terimler yok)	87,68	90	0,5195	
LM Testi Sonuçları (gecikme 3)				
Sıfır hipotezi: İlgili gecikmede otokorelasyon yoktur.	Gecikme	LRE istatistiği*	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri
	1	12,8713	9	0,1685
	2	2,7459	9	0,9735
	3	13,5702	9	0,1385
Sıfır hipotezi: Birinci gecikmeden h. gecikmeye kadar otokorelasyon yoktur.	Gecikme	LRE istatistiği*	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri
	1	12,8713	9	0,1699
	2	19,5647	18	0,3655
	3	31,9617	27	0,2577
Hata Terimine İlişkin Normallik Sınaması Sonuçları (gecikme 3)				

Sıfır hipotezi: Hata terimleri normal dağılmaktadır.	Bileşen	Değer	Serbestlik derecesi	Olasılık Değeri
Jarquea-Bera İstatistiği	1	3,2845	2	0,1935
	2	2,1822	2	0,3359
	3	3,2939	2	0,1926
	Birleşik	8,7606	6	0,1875

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

*: Edgeworth genişlemesi düzeltilmiş olabilirlik oranı istatistiğidir.

Katsayıların anlamlılığına ilişkin Wald testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır. Wald testi sonuçlarına göre, anlamlı olarak tahmin edilen katsayıların sifıra eşit olduğu sıfır hipotezi reddedilmiştir. Tablo 13'te varyans sorunu için uygulanan White testi sonuçları da yer almaktadır. Tablo 13'e göre, değişen varyans sorununun olmadığı tespiti yapılabilir. Otokorelasyona ilişkin test sonuçlarına göre, otokorelasyon yoktur sıfır hipotezi kabul edilmiş ve seriler arasında otokorelasyonun olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak, Tablo 13'te hata terimine ilişkin normallik sınaması sonuçları sunulmuştur. Tablo 13'teki Jarquea-Bera istatistiğine göre, hata terimlerinin normal dağıldığını iddia eden sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Sonuç olarak, hata terimi normal dağılmaktadır.

4.3. Enerji yatırımları ile imalat sanayi yatırımları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Son olarak, altyapı yatırımlarının bir unsuru olarak enerji yatırımları ile imalat yatırımları arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Önceki iki başlıktaki analiz ile benzer şekilde sıralı modifiye LR testi dışındaki ölçütlere göre optimal gecikme derecesi 1 olarak saptanmıştır. Sıralı modifiye LR testi ölçütüne göre optimal gecikme derecesi 3'tür (bkz. Tablo 14).

Tablo 14. Optimal gecikme derecesi belirleme sonuçları (E, I)

G.S.	LogL	LR	FPE	AIC	SIC	HQ
0	-57,12	...	0,00567	3,340	3,472	3,386
1	11,24	121,54	0,00021*	0,042*	0,570*	0,226*
2	15,23	6,42	0,00028	0,321	1,244	0,643
3	27,09	17,13*	0,00025	0,162	1,481	0,622

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

* Ölçüte göre saptanan gecikme derecesidir. G.S. gecikme sayısıdır.

Not: LogL: Log olabilirlik, LR: Sıralı modifiye LR sınaması istatistiği (her bir sınamaya % 5 anlamlılıkta), FPE: Nihai öngörü hatası, AIC: Akaike enformasyon ölçütü, SIC: Schwarz enformasyon ölçütü, HQ: Hannan-Quinn enformasyon ölçütü.

Optimal gecikme derecesinin 1 olduğu durumdaki eşbütünleşme testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir. Tablodaki iz istatistiği ve maksimum özdeğer istatistiğine ilişkin sonuçlar kritik değerlerden küçüktür. Böylece, % 5 anlamlılık düzeyinde seriler arasında eşbütünleşme yoktur. (bkz. Tablo 15).

Tablo 15. Eşbütünleşme testi sonuçları (U, I) (gecikme 1)

Sıfır hipotezi	iz istatistiği ^a	Sıfır hipotezi	Maks. özdeğer test ist. ^b
eşb. vek. say. = 0	24,4489	eşb. vek. say. = 0	15,6263
eşb. vek. say. ≤ 0	8,8225	eşb. vek. say. ≤ 0	8,7493

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Lineer deterministik trend varsayımına dayanan ve eşbütünleşme vektöründe sabit terimin bulunduğu ancak trendin bulunmadığı şartlardaki sonuçlardır.

(^a) Kritik değerler: eşb. vek. say. (eşbütünleşme vektörü sayısı) = 0 iken 29,7971 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 15,4947.

(^b) Kritik değerler: eşb. vek. say. = 0 iken 21,1316 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 14,2646.

Optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumdaki eşbütünleşme testi sonuçları ise Tablo 16'da gösterilmiştir. Önceki tablonun aksine, tablodaki iz istatistiği ve maksimum özdeğer istatistiğine ilişkin sonuçlar kritik değerlerden büyüktür. Böylece, % 5 anlamlılık düzeyinde seriler arasında eşbütünleşme vardır. (bkz. Tablo 16).

Tablo 16. Eşbütünleşme testi sonuçları (U, I) (gecikme 3)

Sıfır hipotezi	iz istatistiği ^a	Sıfır hipotezi	Maks. özdeğer test ist. ^b
eşb. vek. say. = 0	30,3903	eşb. vek. say. = 0	21,2092
eşb. vek. say. ≤ 0	9,1811	eşb. vek. say. ≤ 0	9,0705

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

Not: Linear deterministik trend varsayımına dayanan ve eşbütünleşme vektöründe sabit terimin bulunduğu ancak trendin bulunmadığı şartlardaki sonuçlardır.

(^a) Kritik değerler: eşb. vek. say. (eşbütünleşme vektörü sayısı) = 0 iken 29,7971 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 15,4947.

(^b) Kritik değerler: eşb. vek. say. = 0 iken 21,1316 (% 5 anlamlılık); eşb. vek. say. ≤ 0 iken 14,2646.

Optimal gecikme derecesinin 3 olduğu durumda, seriler arasında uzun dönemli bir ilişki yani eşbütünleşme ilişkisi olmakla birlikte, vektör hata düzeltme modelindeki eşbütünleşme denkleminin uyum hızına ilişkin katsayı tahmini istatistikî açıdan anlamsızdır (bkz. Tablo 17). Uyum hızı katsayısının istatistikî açıdan anlamlı olmaması nedeniyle uzun dönemli bir ilişkinin istatistikî açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmış ve bunun yerine kısa dönemli ilişkiler VAR modeli üzerinden incelenmeye devam edilmiştir.

Tablo 17. Vektör hata düzeltme sonrası tahmin sonuçları (E, I) (gecikme 3)

Açıklanan değişken: $d\ln E(t)^*$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
Uyum hızı	-0,0159	0,0214	-0,7410	0,4607
$R^2 = 0,2418$		D.W. katsayısı = 1,9088		
Açıklanan değişken: $d\ln I(t)^*$				
Uyum hızı	0,0058	0,0171	0,3368	0,7371
$R^2 = 0,2335$		D.W. katsayısı = 2,2335		

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

*: Sadece açıklanan değişkenin $d\ln I(t)$ ve $d\ln E(t)$ olduğu sonuçlar gösterilmiştir. Kukla değişkene ilişkin denklem gösterilmemiştir.

VAR modeline ilişkin sonuçlara göre, açıklanan değişken enerji yatırımları iken optimal gecikmenin 3 olduğu durumdaki sonuçlarda açıklanan değişkenin kendi gecikmesi dışında kalan değişkenler için istatistikî açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Açıklanan değişken imalat yatırımları iken optimal gecikmenin 3 olduğu durumdaki sonuçlarda açıklanan değişkenin kendi gecikmesi ve kukla değişken dışında kalan değişkenler için istatistikî açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir.

Tablo 18. VAR denklemi tahmin sonuçları (E, I) (gecikme 3)

Açıklanan değişken: $\ln E(t)$	Katsayı	Standart Hata	t İstatistiği	Olasılık Değeri
$\ln E(t-1)$	1,2521	0,2035	6,1523	0,0000
$\ln E(t-2)$	-0,7447	0,3080	-2,4179	0,0179
$\ln E(t-3)$	0,2898	0,1898	1,5267	0,1309
$\ln I(t-1)$	0,0656	0,2232	0,2937	0,7698
$\ln I(t-2)$	-0,1445	0,3228	-0,4476	0,6557
$\ln I(t-3)$	0,3203	0,2653	1,2071	0,2310
Kukla ($t-1$)	0,0835	0,1330	0,6282	0,5317
Kukla ($t-2$)	-0,0514	0,1370	-0,3751	0,7086
Kukla ($t-3$)	-0,0170	0,1120	-0,1516	0,8799
Sabit Terim	-0,7466	1,9392	-0,3850	0,7013
$R^2 = 0,914550$		D.W. katsayısı = 2,065623		
Açıklanan değişken: $\ln I(t)$				
$\ln E(t-1)$	-0,2550	0,1774	-1,4376	0,1545
$\ln E(t-2)$	0,1426	0,2684	0,5311	0,5968
$\ln E(t-3)$	0,0658	0,1655	0,3978	0,6919
$\ln I(t-1)$	0,9814	0,1946	5,0438	0,0000
$\ln I(t-2)$	0,1917	0,2814	0,6813	0,4977
$\ln I(t-3)$	-0,1777	0,2312	-0,7683	0,4446
Kukla ($t-1$)	-0,0678	0,1159	-0,5848	0,5603
Kukla ($t-2$)	-0,0501	0,1194	-0,4197	0,6758
Kukla ($t-3$)	0,2018	0,0976	2,0681	0,0419

Sabit Terim	0,7203	1,6901	0,4261	0,6712
$R^2 = 0,845389$		D.W. katsayısı = 2,247538		

Kaynak: Yazarların hazırladığı tablodur.

5. Sonuç

Çalışmada, Türkiye'deki dengesiz büyüme süreci 1968-2006 dönemi için Albert Hirschman'ın görüşlerinden hareketle incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

i) Altyapı yatırımlarındaki % 10'luk artış, imalat sanayi yatırımlarını 3 yıl gecikme sonucunda % 4,87 arttırmaktadır. İmalat sanayi yatırımlarının altyapı yatırımlarını etkilemesine ilişkin istatistikî olarak anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir.

ii) Ulaştırma yatırımlarındaki % 10'luk artış, imalat sanayi yatırımlarını 3 yıl gecikme sonucunda % 5,081 arttırmaktadır.

iii) İmalat sanayi yatırımlarındaki % 10'luk artış, ulaştırma yatırımlarını 3 yıl gecikme sonucunda % 6,095 azalmaktadır.

vi) İmalat sanayi yatırımları ile enerji yatırımları ile anlamlı ilişkiler tespit edilemediğinden dengesiz büyümeye ilişkin bir sonuca ulaşılmamıştır.

Yukarıdaki i ve ii'de yer alan sonuçlara göre, sosyal sabit sermaye yatırımlarında yaratılan fazlalık 3 dönem sonunda doğrudan üretken faaliyetleri uyarmakta ve imalat sanayi yatırımlarında artışa yol açmaktadır. Bu sonuç Hirschman'ın dengesiz büyüme seçeneklerinden biriyle uyumlu olup Şekil 2'de 45° doğrusunun alt kısmındaki dengesiz büyüme yolunun izlendiğine işaret etmektedir. Bir başka deyişle, Türkiye incelenen dönem itibarıyla sosyal sabit sermaye fazlalığıyla büyümüştür. Yukarıdaki iii'te yer alan ifadeler, sosyal sabit sermaye kıtlığının ulaştırma yatırımlarını negatif etkilediğini göstermektedir ki bu da sosyal sabit sermaye fazlalığı ile büyümeyi bir başka açıdan kanıtlamaktadır.

6. Kaynakça

- Bhatt, V. V. (1965). Some Notes on Balanced and Unbalanced Growth. *The Economic Journal*, 75(297), 88–97. <https://doi.org/10.2307/2229237>
- Chenery, H. B., & Taylor, L. (1968). Development Patterns: Among Countries and Over Time. *The Review of Economics and Statistics*, 50(4), 391–416. <https://doi.org/10.2307/1926806>
- Demery, D., & Demery, L. (1973). Cross-Section Evidence for Balanced and Unbalanced Growth. *The Review of Economics and Statistics*, 55(4), 459–464. <https://doi.org/10.2307/1925668>
- Dickey, D., & Fuller, W.A. (1979). Distribution of the Estimators for Autoregressive Time Series with a Unit Root. *Journal of the American Statistical Association*, 74(366), 427–431. <https://doi.org/10.2307/2286348>
- Hirschman, A. O. (1958). *The Strategy of Economic Development*. USA: Yale University Press.
- Jiang, X., Caraballo-Cueto, J., & Nguyen, C. (2020). Balanced versus unbalanced growth: Revisiting the forgotten debate with new empirics. *Review of Development Economics*, 24, 1430–1446. <https://doi.org/10.1111/rode.12688>
- Johansen, S. J. (1988). Statistical Analysis of Cointegration Vectors. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 12, 231–254. [https://doi.org/10.1016/0165-1889\(88\)90041-3](https://doi.org/10.1016/0165-1889(88)90041-3)
- Johansen, S. J. (1991). Estimation and Hypothesis Testing of Cointegration Vectors in Gaussian Vector Autoregressive Models. *Econometrica*, 59, 1551–1580. <https://doi.org/10.2307/2938278>

- Johansen, S., & Juselius, K. (1990). Maximum Likelihood Estimation and Inference on Cointegration-with Applications to the Demand for Money. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 52, 169-210. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.1990.mp52002003.x>
- Lipton, M. (1962). Balanced and Unbalanced Growth in Underdeveloped Countries. *The Economic Journal*, 72(287), 641-657. <https://doi.org/10.2307/2228442>
- Mathur, A. (1966). Balanced v. Unbalanced Growth-A Reconciliatory View. *Oxford Economic Papers*, 18(2), 137-157. <http://www.jstor.org/stable/2662431>
- Nurkse, R. (1953). *Problems of Capital Formation in Underdeveloped Countries*. Oxford University Press.
- Nurkse, R. (1964). *Az gelişmiş Ülkelerde Sermayenin Teşekkülü*. Menteş Kitabevi.
- Rosenstein-Rodan, P. N. (1943). Problems of Industrialization of Eastern and South Eastern Europe. *Economic Journal*, 53(210-211), 202-211. <https://doi.org/10.2307/2226317>
- Rosenstein-Rodan, P. N. (1961). Notes on the Theory of the Big Push. içinde (der: H. S. Ellis ve H. C. Wallich) *Economic Development for Latin America*. St. Martin's Press.
- Rosenstein-Rodan, P. N. (2016). Doğu ve Güney-Doğu Asya'nın Sanayileşme Sorunları. Çeviren: M. Kemal Aydın, *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (Yaz), 120-133.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. *İmalat, Enerji ve Ulaştırma Sektörlerinde Katma Değerler ve Sabit Sermaye Yatırımları (1968-2006)* (Veri seti), Erişim tarihi 10.01.2022)
- Streeten, P. (1959). Unbalanced Growth. *Oxford Economic Papers*, 11(2), 167-190. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.oep.a040822>
- Sutcliffe, R. B. (1964). Balanced and Unbalanced Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 78(4), 621-640. <https://doi.org/10.2307/1879659>
- Swamy, S. (1967). Statistical evidence of balanced and unbalanced growth. *The Review of Economics and Statistics*, 49(3), 288-303. <https://doi.org/10.2307/1926640>
- Yotopoulos, P., & Lau, L. (1970). A test for balanced and unbalanced growth. *The Review of Economics and Statistics*, 52(4), 376-384. <https://doi.org/10.2307/1926314>
- Yotopoulos, P., & Nugent, J. (1973). A balanced-growth version of the linkage hypothesis: A test. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(2), 157-171. <https://doi.org/10.2307/1882181>



**BAŞLANGIÇ FLÜT EĞİTİMİNDE KULLANILAN
GIUSEPPE GARIBOLDI'NİN “DIE ERNSTEN ÜBUNGEN FÜR FLÖTE” İSİMLİ
ETÜT KİTABININ ANALİZİ**

Merve SOYCAN*

Öz

Çalışmada Giuseppe Gariboldi'ye ait etüt kitabının teknik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kitapta bulunan 58 etüt, içerdiği tonalite, ölçü sayısı, oktav aralığı, tartım, artikülasyon, süsleme, modülasyon, aralık, arpej ve dizi bakımından incelenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analiz tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen kategoriler frekans analizine tabi tutularak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. İncelenen etüt kitabında, etütlerin çoğunluğunun do majör ve sol majör çalışmalardan oluştuğu, etütlerde basit ve bileşik ölçü sayısına, tartım ve artikülasyon çeşitliliğine, modülasyonlara, arpej, dizi, aralık, uzun ses çalışmalarına yer verildiği, etütlerin içerdiği en ince ve en kalın sesler incelendiğinde, 3 oktav ses aralığı içerisinde flütün hemen her notasına yönelik çalışma yaptırıldığı tespit edilmiştir. İncelenen etüt kitabının başlangıç flüt eğitimine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Flüt, Flüt eğitimi, Etüt analizi, Gariboldi, Müzik eğitimi.

***Analysis of Giuseppe Gariboldi's Etude Book Titled “Die Ernsten Übungen Für Flöte”
Used in Beginning Flute Education***

Abstract

The aim of this study is to analyze the etude book of Giuseppe Gariboldi in terms of technical aspects. For this purpose, 58 etudes in the book were analyzed in terms of tonality, number of measures, octave range, rhythmic group, articulation, ornamentation, modulation, interval, arpeggio and scale. Categorical analysis, one of the content analysis techniques, was used to evaluate the data. The categories determined in the research were subjected to frequency analysis, tabulated and interpreted. In the examined etude book, it was concluded that the majority of the etudes consisted of C major and G major studies, simple and compound measure types, rhythmic group and articulation variety, modulations, arpeggio, scale, interval, long sound studies were included in the etudes, when the thinnest and thickest sounds in the etudes were examined, it was concluded that almost every note of the flute was practiced within the sound range of 3 octaves. It was concluded that the etude book is suitable for beginning flute education.

Keywords: Flute, Flute education, Etude analysis, Gariboldi, Music education.

1. Giriş

Çalgı eğitim sürecinde teknik ve müzikal becerilerin geliştirilmesi amacıyla etütler kullanılmaktadır. Etütler çalgıya yeni başlamış bir öğrencinin seviyesine uygun olabileceği gibi ilerleyen her seviyede kullanılabilecek düzeyde olabilir. Etüt, çalgı tekniğini ustalık düzeyinde geliştirmeyi öngören, aynı zamanda müziksel değerlere de ağırlık veren alıştırmaya parçasıdır (Tufan, 2004). Etüt çalışmaları ile çalgı üzerinde teknik geliştirme ve belirli teknik zorlukların çalıştırılmasını

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, merveyscn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2008-0311>

sağlanabilir. Bunun yanı sıra müzikal anlatım becerisini geliştirecek, müzikal değeri yüksek düşünülerek bestelenmiş etütler bulunmaktadır. “Etüdler teknik beceri ile birlikte, deşifre becerisi kazandırma, hızı geliştirme ve müzik duygusunu arttırma gibi işlevleri olan bölümleri içerir” (Ercan, 1994, s.35). Ayrıca çalınacak esere teknik ve müzikal hazırlık amacıyla da etütler kullanılabilir.

Her çalgı gibi flüt için de yazılmış birçok etüt kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplar uzun ses çalışmalarında nefes disiplininin sağlanması, diyafram kasının düzenli egzersiz yapma olanağıyla gelişmesi gibi hedeflerin yanı sıra çalınacak eser içinde kullanılacak dil tekniklerine, artikülasyonlara, parmak pozisyonlarına, tartımlara, süslemelere hazırlık amacıyla da kullanılmaktadır. Özellikle başlangıç flüt eğitiminde, öğrenci henüz çalgısıyla tanışırken seçilecek olan etüt kitapları önem arz etmektedir. Bu süreçte öğrencinin seviyesine, algısına, başarısına, yeteneğine kısacası bireysel gereksinimine uygun bir etüt kitabıyla başlamak ve ilerlemek eğitim sürecinin etkililiği, verimliliği açısından önemlidir. Cüceoğlu Önder ve Sena Temiz’e göre (2020) flütte doğru tutuş, duruş, diyafram nefesi, dil teknikleri gibi birçok aşamanın öğretiminde tek bir metotla sınırlı kalınmaması, öğrenci seviyesine uygun metot seçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle flüt için yazılmış etüt kitap incelenmesinin, öğretmen ve öğrencinin bu metotları önceden içerik olarak tanınmasına, öğrencinin etüdün kazanımı bilerek, anlayarak çalışmasına ve çalgı başarısının artırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Soytok (2014) ve Uyan (2014), Güzel Sanatlar Lisesi ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yaptıkları çalışmalarında, en çok G. Gariboldi’nin etüt kitaplarının tercih edildiğini tespit etmiştir. Buradan hareketle, çalışmada Gariboldi’ye ait etüt kitabı analizi yapılması ön görülmüştür. Giuseppe Gariboldi, 1830-1905 yılları arasında yaşamış İtalyan bir besteci, müzisyen, orkestra şefi ve flüt virtüözüdür (Montesi, 2005). Flüt için bestelenmiş ve günümüze kadar ulaşmış birçok etüt kitabı bulunmaktadır (Etude Complète des Gammes, Op.127; 20 Etudes Chantantes, Op.88; 12 Etudes de Perfectionnement et de Virtuosité, Op.217; Etudes Mignonnes, Op.131; 15 Études Modernes, Élégantes et Progressives; Grandes Etudes de Style, Op. 134; Grands Exercices Pour La Flute, Op. 139; 20 Studies for Flute, Op. 132 vd.).

Konu ile ilgili yapılmış olan literatür taramasında bazı etüt kitap analizi çalışmalarına ulaşılmıştır. Türkiye’de yayınlanmış flüt metotlarının incelendiği (Kurtaslan Yıldırım, 2016; Urhal & Can, 2018) ve başlangıç flüt eğitiminde hangi etüt kitaplarının tercih edildiğine dair yapılmış (Cüceoğlu Önder, 2012a; Uyan, 2014) çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Ernesto Köhler’in Op. 33, No. I kitabında bulunan bazı etütlerin incelendiği çalışmalar (Cüceoğlu & Berki, 2007; Aytemur & Gültekin, 2020; Ceyhan, 2022), No. I kitabının tüm etütlerinin incelendiği çalışma (Cüceoğlu Önder & Yıldız, 2017), No. II kitabının 4 numaralı etütünün incelendiği çalışma (Onuk, 2009), No. III kitabında bulunan tüm etütlerin incelendiği çalışma (Alemlioğlu & Sonsel, 2022), No. I-II ve III kitaplarının flüt konçertolarına uygunluğunu inceleyen çalışma (Eke, 2012) bulunmaktadır. Köhler haricinde, Carl Joachim Andersen Op. 15 etüt kitabı, 2 numaralı etüdün incelendiği (Dilber & Gül, 2019), yine Andersen Op. 15, 21, 30, 33, 37, 41, 60/I-II, 63/I-II numaralı etütlerin dil teknikleri yönünden incelendiği (Cüceoğlu Önder, 2012b) çalışmalar, Feliks Tomaszewski Flüt İçin Seçilmiş Etütler No.5 kitabının incelendiği çalışma (Sağiroğulları, 2018), Paul Taffanel’ in flüt metodunun incelendiği çalışma (Seçkin, 2018) ve Giuseppe Gariboldi “20 Studies for flute” Op. 132 kitabının incelendiği çalışma (Önal, 2017) ilgili alan yazını oluşturmaktadır.

İlgili literatürde bu araştırma konusu ile benzer bir çalışma bulunmaktadır. Cüceoğlu Önder ve Sena Temiz’e (2020) ait çalışmada başlangıç flüt eğitiminde kullanılan 4 metodun adı, yazım dili, resimleri, başlangıç notası, içerdiği ezgi türü, ve içerisindeki açıklayıcı bilgiler bakımından incelenmiştir. Yapılacak olan bu çalışmada, yukarıda bahsedilen benzer çalışmadan farklı bir etüt kitabı ve farklı kategoriler kullanılarak inceleme yapılacaktır. Ayrıca Giuseppe Gariboldi’ ye ait “Die

Ernsten Übungen Für Flöte” isimli etüt kitabının daha önce yapılmamış olması, eğitimci ve öğrencilere kitabın tanıtılması bakımından çalışma önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada etütlerin teknik açıdan incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Etütlerin tonalitesine ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerin ölçü sayısına ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerin içerdiği en kalın ve en ince notalara ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerde kullanılan tartımlara ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerde kullanılan artikülasyonlara ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerde kullanılan süslemelere ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerde kullanılan modülasyonlara ilişkin dağılım nasıldır?
- Etütlerde kullanılan aralık, arpej ve dizilere ilişkin dağılım nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma “bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde” tanımlamayı sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 24).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Giuseppe Gariboldi’ye ait “Die Ernsten Übungen Für Flöte” isimli etüt kitabında bulunan 58 etüdün incelendiği çalışmada veriler nitel bir yöntem olan doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken dokümanlar önemli bilgi kaynağıdır ve doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Verilerin değerlendirilmesinde içerik analiz tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve bu birimlerin önceden belirlenen ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Araştırmada belirlenen kategoriler frekans analizine tabi tutularak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

2.3. Araştırma Etiği

Çalışmanın bütününde etik kurallara uyulmuş, yararlanılan her kaynak için atıfta bulunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Etütlerin tonalitesine ilişkin dağılımı

Tonalite	Etüt Numarası	f
Do majör	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 27, 44	20
Sol majör	17, 18, 19, 20, 25, 29, 37, 43, 54	9
Fa majör	21, 22, 31, 42	4
La majör	38, 46, 58	3
Mi bemol majör	39, 48, 57	3
Re majör	33, 40, 55	3
Si bemol majör	35, 41, 56	3
Mi minör	26, 30	2
La minör	28, 45	2
Re minör	32	1
Si minör	34	1
Sol minör	36	1
Fa diyez minör	47	1

Do minör	49	1
Mi majör	50	1
Do diyez minör	51	1
La bemol majör	52	1
Fa minör	53	1
Toplam		58

Etütlerin tonalitesi incelendiğinde en çok do majör ve sol majör çalışmalarının olduğu görülmektedir. 17. etütle birlikte ilk farklı tonalite çalışmasına geçilmiştir. Etüt sayısı ilerledikçe tonalite çeşitliliği artmaktadır. Majör etüt sayısı, minörlerden daha fazladır.

Tabloya göre kitapta 4 diyez, 4 bemollü tonaliteye kadar çalışma yaptırılıyor olmasına rağmen, kitabın son sayfasında, 58 etütten bağımsız olarak 5 diyez, 5 bemol alan majör, minör ve 6 bemol alan majör, minör tonalitelerde 6 etüde yer verilmiştir. Bu etütlerin hepsi 4/4'lük ölçü biriminde, içinde arpej bulunan ve özellikle dizi çalıştırmaya, tonalite tanıtmaya yönelik yazılmış kısa etütlerdir.

Tablo 2. Etütlerin ölçü sayısına ilişkin dağılımı

Ölçü Sayısı	Etüt Numarası	f
4/4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 24, 27, 28, 31, 35, 40, 42, 47, 51	25
2/4	16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 37, 39, 43, 45, 49, 53, 55, 58	15
3/4	22, 29, 34, 41, 44, 48, 52	7
6/8	26, 33, 38, 46, 57	5
3/8	25, 30, 36, 50	4
Sebare	54, 56	2
Toplam		58

Tablo 2 incelendiğinde etütlerde sırasıyla en çok 4/4'lük, 2/4'lük ve 3/4'lük basit ölçü sayısı kullanıldığı görülmektedir. 25. etütle birlikte ölçü sayısı çeşitlendirilmiş ve 3/8'lik, 6/8'lik bileşik ölçü sayısında etütlere yer verilmiştir. Sebare yazılmış 2 etüt bulunmaktadır.

Tablo 3. Etütlerin içerdiği en kalın ve en ince notalara ilişkin dağılımı






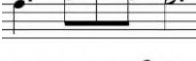


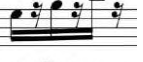

Etüt No.	1. oktav	2. oktav	3. oktav	Etüt No.	1. oktav	2. oktav	3. oktav
1	sol	do	-	30	mi	-	mi
2	sol	la	-	31	mi	-	fa
3	sol	si	-	32	re	-	re
4	sol	si	-	33	re	-	mi
5	mi	si	-	34	fa#	-	fa#
6	sol	si	-	35	fa	-	fa
7	mi	-	do	36	mi ^b	-	sol
8	mi	-	do	37	fa	-	re
9	mi	-	do	38	mi	-	mi
10	sol	-	do	39	mi ^b	-	fa
11	si	la	-	40	la	-	fa#
12	mi	-	re	41	fa	-	fa
13	re	la	-	42	fa	-	sol
14	sol	-	re	43	re	-	sol
15	sol	-	re	44	mi	-	fa
16	sol	-	re	45	mi	-	sol
17	re	-	re	46	mi	-	la
18	fa#	-	re	47	mi	-	fa#
19	re	-	re	48	re	-	sol
20	fa#	-	re	49	mi ^b	-	la ^b
21	mi	-	re	50	mi	-	mi
22	re	-	re	51	re#	-	fa#
23	re	-	mi	52	mi ^b	-	la ^b
24	mi	-	re	53	mi ^b	-	la ^b
25	mi	-	mi	54	re	-	sol
26	si	-	do	55	re	-	la

27	mi	-	fa	56	fa	-	sib
28	mi	-	fa	57	mi ^b	-	lab
29	mi	-	mi	58	mi	-	la

Etütlerin içerdiği en kalın ve en ince notalar incelendiğinde, ilk 6 etütte 2. oktav seslerine kadar çıkıldığı, ilerleyen etütlerde 3. oktav seslerinin sırasıyla (re-mi-fa-fa#-sol-lab-la-sib) çalıştırıldığı görülmektedir. Çalışmalarda flütte temiz ses üretmesi zor olan 1. oktav do sesine, 3. oktav si ve do sesine yer verilmemiştir.

Başlangıç etütlerinde 1. oktav sol sesinden daha kalın bir nota tercih edilmemesi, bu notanın çalgıda diğerlerine göre daha kolay üretilebilen bir ses olmasıyla ilgilidir. Ayrıca 3. oktav seslerine nota basış ve üfleyiş şeklinin biraz farklılaşması nedeniyle ilk 6 etütte yer verilmediği ancak bu seslerin sıralı, düzenli şekilde çalıştırıldığı düşünülmektedir.













Tablo 4. Etütlerde kullanılan tartımlara ilişkin dağılım

Tartımlar	Etüt Numarası	f
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 51, 52, 54, 56, 58	42
	31, 49, 53, 55	4
2/4 3/4 4/4 Sebare	40, 43, 44	3
	48, 49, 55	3
	11, 44	2
	48	1
	25, 33, 36, 38, 46	5
	26, 57	2
3/8 6/8	26, 38	2
	30	1
	50	1
	57	1
Toplam		67

Tablo 4 incelendiğinde 1-24 etüt aralığında çoğunlukla birlik, dörtlük, sekizlik ve ikilik tartımların kullanıldığı, 25. etütten bileşik ölçülere geçildiği görülmektedir. 3/8'lik ve 6/8'lik etütlerde kullanılan tartım gruplarının tamamı tabloda görülmekte iken; 2/4, 3/4, 4/4 ve sebare ölçü birimlerinde yazılmış etütlerde en çok kullanılan ve o tartım kalıbını çalıştırmayı amaçlayan etüt numaralarına yer verilmiştir.

48 numaralı etüt, tartım grupları ile özellikle ritim çalıştırmaya yönelik, senkop çalışma yaptırmaktadır.




Tablo 5. Etütlerde kullanılan artikülasyonlara ilişkin dağılım

Artikülasyonlar	Sembolü	Etüt Numarası	f
Legato		1, 2, 3, 4, 5, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57	35
Forzando (Vurgu)		12, 14, 17, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58	34
Staccato		11, 12, 15, 16, 21, 25, 28, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58	27
Portato		6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 23, 24, 26, 33, 35, 39, 42, 44, 47	17
Sforzando		36, 43, 45, 56, 57	5
Martellato		56	1
2 bağ, 1 dil		25, 33, 36, 40, 43, 44	6
2 bağ, 2 dil		15, 16, 28, 30	4
1 dil, 3 bağ		16, 27, 28, 56	4
1 dil, 2 bağ, 1 dil		15, 27, 47	3
1 dil, 5 bağ		22, 38	2
5 bağ, 3 dil		53	1
Toplam			139

Etütlerin çalıştırmayı hedeflediği artikülasyonlar incelendiğinde legato, forzando ve staccato seslendirme tekniğinin en fazla olduğu görülmektedir. Etüt sayısı ilerledikçe artikülasyon kullanımı ve çeşitliliği artmıştır.

Vurgu kullanımı birçok çalışmada, etüt içinde ya da sonunda bulunmaktayken özellikle 30 ve 48 numaralı etütlerde çoğunlukla tercih edilmiştir. Ayrıca etütlerde farklı dil kullanım çeşitliliğinin başlangıç düzeyi için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6. Etütlerde kullanılan süslemelere ilişkin dağılım

Süsleme	Sembolü	Etüt numarası	f
Çarpma			
Trill		55	1
İkiz basamak (çift çarpma-çiftli önceleme)			
Toplam			1

Tablo 6' ya göre trill ve çarpmalar yalnızca 55 numaralı etütte kullanılmış, diğer etütlerde herhangi bir süslemeye rastlanmamıştır.

Tablo 7. Etütlerde kullanılan modülasyonlara ilişkin dağılım

Etüt No.	Etüt Tonalitesi	Modülasyon Yapılan Tonalite	Modülasyon Yapılan Ölçü Numarası
20	Sol majör	Re majör	30-31
21	Fa majör	Do majör	25-31
25	Sol majör	Re majör	26-57
26	Mi minör	Sol majör	5-8, 13-14 ve 21-23
30	Mi minör	Si minör ve Sol majör	6-8 Bm, 13-16 Bm, 17-22 G, 23 Bm
31	Fa majör	Sib majör	10-13
33	Re majör	La majör ve Sol majör	8-9 A, 12-13 A, 30-41 G
36	Sol minör	Sib majör	27-38
37	Sol majör	Re majör	17-26
38	La majör	Re majör	33-48
41	Sib majör	Fa majör	17-32
42	Fa majör	Do majör	11-12 ve 15-16
43	Sol majör	Mi minör	57-60 ve 91-94
44	Do majör	Sol majör	13-23
47	Fa# minör	La majör	3-7 ve 25-27
51	Do# minör	Mi majör	8-14
55	Re majör	Si minör ve La majör	9-12 Bm, 13-19 A

Tablo 7 incelendiğinde modülasyonların çoğunlukla majör tonalitenin dominantına, minör tonalitenin ilgili majörüne yapıldığı görülmektedir. Etüt içerisinde birden fazla ölçü numarasında (26, 42, 43 ve 47. etütler) ve birden fazla tonaliteye modülasyon kullanımının olduğu (30, 33 ve 55. etütler) çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin 26. etütte mi minör tonaliteden sol majör tonaliteye; 5 ve 8. ölçüler arası, 13 ve 14. ölçüler arası, 21 ve 23. ölçüler arası modülasyon vardır. 30. etütte ise mi minör tonaliteden; si minör tonaliteye 6-8, 13-16 arası ve 23. ölçüde, sol majör tonaliteye ise 17-22 arası ölçülerde modülasyon yapılmıştır. Modülasyonların akraba tonalitelere yapılmasının başlangıç flüt eğitimi için uygun olduğu ve eser çalmaya hazırlık amaçlı kullanıldığı düşünülmektedir. Kitapta 20. etüde kadar modülasyon kullanımı bulunmamaktadır.

Tablo 8. Etütlerde kullanılan aralık, arpej ve dizilere ilişkin dağılım

Aralıklar	Etüt Numarası	f
2'li	7, 10, 11, 14, 18, 20, 22, 23, 29, 45, 46, 49, 52, 53, 56, 57	16
3'lü	2, 3, 9, 11, 14, 20, 39, 42, 54, 58	10
4'lü	39, 42, 54, 58	4
7'li	19	1
8'li	8, 19, 21, 37	4
9'lu	9, 19, 21, 37	4
10'lu	21, 37	2
Toplam		41
Arpej	Etüt Numarası	f
Arpej	4, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58	28
Toplam		1
Dizi	Etüt Numarası	f
Dizi	22, 23, 45, 46 (kromatik), 49, 52, 53, 56, 57	9
Toplam		1

Tablo 8'de etütlerde çoğunlukla kullanılan aralıklara, arpej ve dizi çalışmalarına yer verilmiştir. Aralıklar incelendiğinde, etütlerin çoğunluğunun 2'li ve 3'lü aralık çalıştırmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ancak basit aralık çalışmalarının yanında flütte entonasyon ve çalgı hâkimiyetini geliştirici bileşik aralıklara da yer verilmiştir. İlerleyen etütlerin çoğunda çalgıda ses ve parmak geliştirmek için arpej ve dizi çalışmasına yer verilmiştir.

Etüt kitabında majör, minör ve inici, çıkıcı dizi çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca 46 numaralı etütte kromatik dizi çalışması bulunmaktadır. 27. etütten itibaren hemen her çalışmada arpejlere yer verilmiştir. Özellikle 27, 33, 39, 42, 47, 50, 54 ve 58. etütler çoğunlukla arpej çalıştırmayı amaçlamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Etütlerin **tonalitesine** ilişkin dağılım incelendiğinde, çoğunluğunun do majör ve sol majör çalışmalardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ömür (2022) piyano eğitiminde kullanılan, başlangıç etüt kitap analizi çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve kitapta bulunan etütlerin çoğunluğunun sırasıyla do majör ve sol majör olduğunu tespit etmiştir. Sağiroğluları (2018) Tomaszewski'nin flüt etüt kitabıyla yaptığı inceleme çalışmasında yine en çok tercih edilen tonalitenin do majör, sol majör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer örnek bir çalışma Engül ve Pirgon (2020) tarafından yapılmış, başlangıç düzey etüt kitabında do majör ve sol majörün en çok kullanılan tonalite olduğunu tespit etmiştir. Başlangıç çalgı ve flüt eğitimi sürecinde, öğrenci için sıklıkla karşılaşılan bazı zorluklar bulunmaktadır. Bunlar çalgıdan doğru frekansta ses üretmek için düzgün duruş, tutuş sergilemek, özellikle müziğe yeni başlayan öğrenciler için hem nota okuyup hem çalgı hâkimiyeti sağlamak, etüt çalma anında tempoyu koruyamamak ve entonasyon problemleridir. Bu nedenle Gariboldi etüt kitabında çalınması daha kolay olan do majör ve sol majör tonalitelere yazılmış etüt sayısının fazla olması, öğrencilerin diğer teknik unsurları daha sağlıklı şekilde ilerletmesine yardımcı olacaktır.

Etütlerin **ölçü sayısına** ilişkin dağılımlar incelendiğinde, basit ölçü sayısında (2/4, 3/4, 4/4) yazılmış etüt sayısı fazla olmakla birlikte, bileşik ölçü sayısında (3/8, 6/8) ve sebare yazılmış etütler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engül ve Pirgon (2020) bazı hedef davranışlar açısından inceledikleri başlangıç düzeyi piyano etüt kitabında da benzer sonuca ulaşmış, etütlerde sırasıyla en çok 3/4, 2/4, 4/4 ve 6/8'lik ölçü sayılarının kullanıldığını tespit etmiştir. Basit ölçü sayısında yazılmış etütlerde, müzikte kuvvetli ve zayıf zamanın anlaşılması bileşik ölçü sayılarına göre daha kolaydır. Bu nedenle bileşik ölçü sayısındaki çalışmalara ilerleyen etütlerde geçmenin daha verimli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca basit ölçü sayısı ile yazılmış etütler, öğrenciye metronomu öğretmek, metronomla çalışma alışkanlığı kazandırmak açısından da daha anlaşılır olması nedeniyle öncelikle tercih edilmelidir. Öğrencilerin basit ve bileşik ölçülerde etüt çalışması yapması, eser çalışmaları sırasında farklı ölçü türlerine hazırlıklı olmaları bakımından önemli görülmektedir.

Etütlerin içeriğinde bulunan **en kalın ve en ince notalara** ilişkin dağılım incelendiğinde, 3 oktav ses aralığı bulunan flütün hemen her notasını çalıştırmaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etütlerde flütün 1. oktav do sesine, 3. oktav si ve do sesine yer verilmemiştir. Başlangıç flüt eğitiminde 1. oktav do-re-mi ve 3. oktav la-si-do notalarından temiz ses çıkarılması öğrencileri teknik olarak zorlayabilmektedir. Özellikle bu notaların ve elbette diğer tüm notaların gelişimi için uzun ses çalışması yapmanın önemi çok fazladır. M. Moyse "De La Sonorite", G. Gariboldi "Methode Elementaire", Altes "Method for the Boehm Flute" Part 1, Taffanel&Gaubert "Complete Flute Method" Part 1, D. Gornston "The Very First Flute Method" ya da E. Prill "Schule Für Die Böhm Flöte Op.7" gibi farklı kaynaklardan yararlanarak uzun ses çalışma süreci desteklenebilir.

Etütlerde kullanılan **tartımlara** ilişkin dağılım incelendiğinde, en çok birlik, ikilik, dörtlük ve iki sekizlikten oluşan tartım gruplarının olduğu ve bu tartımların ilerleyen çalışmalarda çeşitlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ilk 24 etütte basit ölçülerde ve bahsedilen tartımların kullanılması nota öğretimi, uzun ses ve çeşitli artikülasyon çalışmalarını destekleyicidir. Bileşik ölçü biriminde yazılmış etütlerde ise bu ölçü türlerine özgü, sekizlik ve onaltılıklardan oluşan çeşitli tartım gruplarına yer verilmiştir. Bu durum, kitabın kullanılan tartımlar bakımından kolaydan zora doğru ilerlediğini, çeşitli ve öğretici olduğunu göstermektedir.

Etütlerde kullanılan **artikülasyonlara** ilişkin dağılım incelendiğinde özellikle legato, vurgulu ve staccatolu seslendirme tekniğine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Önal (2017) Gariboldi'ye ait, orta düzey bir flüt etüt kitap incelemesinde, en çok tercih edilen çalım tekniğinin legato ve staccato olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Cüceoğlu Önder ve Yıldız (2017) Köhler etüt kitap incelemesinde bu iki tekniğin en fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Başlangıç flüt eğitiminde staccato ve legato teknikleri dil ve diyafram gelişimi için çokça tercih edilmektedir. Staccatolu çalma, dil tekniğini geliştirirken, vurgulu ve özellikle legato çalma daha fazla nefes desteği gerektirmektedir. Bu temel seslendirme teknikleri, kitapta etüt sayısı ilerledikçe çeşitlendirilmiş, bağlı ve dilli çalmanın birlikte kullanıldığı 2 bağ-1 dil, 2 bağ-2 dil gibi dil, diyafram, parmak geliştirici teknik çalışmalar halinde ilerlemiştir.

Etütlerde kullanılan **süslemelere** ilişkin dağılım incelendiğinde yalnızca bir tanesinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 55 numaralı etütte görülen süslemeler, kitapta olabildiğince çok tekniğin öğrenciye aktarılabilmesi bakımından belli bir tekniğe odaklanılmadığını ve konu çeşitliliğini gösterdiği söylenebilir. Süslemenin hızlı ve teknik pasajlar içermesi nedeniyle başlangıç etüt kitabında daha az tercih edildiği düşünülmektedir. Ancak yine de süsleme çalışması yapmak için farklı etüt kitaplarından faydalanılabilir (Taffanel & Gaubert "Complete Flute Method" Part 2, Karg-Elert "30 Studies" Op. 107, E. Köhler Op. 33 No. I, II ve Op. 66).

Etütlerde kullanılan **modülasyonlar** incelendiğinde bir ya da birden fazla tonaliteye ve tüm modülasyonların akraba tonaliteye yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Akraba tonaliteler tonun II., III., IV., V. ve VI. derecelerdir ve kitaptaki modülasyonların da bu tonalitelere olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin çalışacağı eserlerde çoğunlukla karşılaşması muhtemel olan bu akraba tonalitelere yapılan modülasyonlara hazırlıklı olması bakımından, incelenen etütlerde kullanılmış olması önemli görülmektedir. Öğrenci modülasyon içeren bu etütleri çalışarak, akraba tonalitelerin getireceği ek değiştirici işaretlere hazırlıklı olacağı için hem deşifre hem yorum becerisini daha sağlıklı geliştirecektir.

Etütlerde kullanılan **aralık, arpej ve dizilere** ilişkin dağılım incelendiğinde en çok kullanılan aralığın ikili ve üçlü olduğu, dizi ve arpej çalışmalarına büyük bir çoğunlukla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Cüceoğlu Önder ve Yıldız (2017) orta düzeyde bir etüt kitabı olan Köhler Op.33/I incelemesinde de çoğunlukla arpej, 3'lü, 4'lü ve 5'li aralık çalışmasına yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Flüt, yapısı itibarıyla tek sesli bir çalgıdır ve çalgıdan çok ses üretilmediği için besteciler, eserlerin armonik yapısı ile uyumlu arpejleri sıklıkla tercih etmektedir. Arpejlerde ise çoğunlukla 3'lü aralıklar olduğu bilinmektedir. Etütlerde kullanılan aralıkların çoğunluğunun yakın aralıklardan oluşmasının, başlangıç flüt eğitiminde öğrencilerin flütten doğru ve temiz ses üretmesine yardımcı olması yanında, eserlerin arpej pasajlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kitap, sağlıklı bir eğitim süreci oluşturulabilmesi ve ilerleyen etütlerdeki arpej, dizi çalışmalarına hazırlıklı olunması bakımından yeterli görülmektedir. Yapılan aralık, arpej, dizi çalışmaları parmak geçiş koordinasyonunu geliştirmek, çalgı hâkimiyetini arttırmak gibi katkısının yanında özellikle ton, entonasyon gelişimine yönelik çalışma yaptırmayı amaçlamaktadır.

Bütün bu bilgiler ışığında Gariboldi'ye ait "Die Ernsten Übungen Für Flöte" isimli etüt kitabının başlangıç flüt eğitimine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan etütlerin başlangıç düzeyindeki bir öğrencinin flütte ses, nefes (diyafram), dil, parmak gelişimine, tartım, tonalite, artikülasyon çalışmalarına destek olacaktır. Bu nedenle hem mesleki hem özengen flüt eğitimi sürecinde kullanılması önerilmektedir.

İncelenen kitapta bulunan etütlerin daha anlaşılır ve açık olması adına müzikal analizinin de (armonik ve form analizi) yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin çalgı ve müzikal birikimlerine, bireysel ihtiyaçlarına yönelik etütlerle çalışma yapması öğrenme sürecini hızlandıracaktır. Eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması ya da öğrencide geliştirilmesi hedeflenen teknik ve müzikal becerilere yönelik, etütlerin önceden belirlenmesi amacıyla diğer etüt kitap içeriklerinin de incelenmesi çalışmanın önerilerindedir.

5. Kaynakça

- Alemlioğlu, H., & Sonsel, Ö. B. (2022). Köhler op.33-III ‘8 studi difficili per il flauto’ etüt kitabının müzikal ve teknik analizi. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(56), 15-26. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.56841>
- Aytemur, B., & Gültekin, E. (2020, Aralık 26-27). Ernesto Köhler op.33 vol. I 1 numaralı flüt etüdünün analizi. *Anadolu 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, Diyarbakır. https://www.researchgate.net/publication/348156818_Ernesto_Kohler_Op33_Vol_I_1_Numarali_Flut_Etudunun_Analizi
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Ceyhan, Ş. (2022). Ernesto Köhler op.33 vol.I 7 numaralı flüt etüdünü çalmaya yönelik bir çalışma örneği. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 89, 35-45. <http://doi.org/10.7816/idil-11-89-04>
- Cüceoğlu, G., & Berki, T. (2007). Flüt eğitimine yönelik bir “etüd analiz modeli”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 227-235.
- Cüceoğlu Önder, G. (2012a). Müzik eğitimi anabilim dallarında kullanılan başlangıç flüt eğitimi metotlarının incelenmesi. *NWSA-Fine Arts*, 7(2), 100-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19896/213068>
- Cüceoğlu Önder, G. (2012b). Flüt eğitiminde kullanılan Carl Joachim Andersen flüt etütlerinin dil teknikleri yönünden incelenmesi. *NWSA-Fine Arts*, 7(2), 131-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19896/213071>
- Cüceoğlu Önder, G., & Sena Temiz, N. (2012). Başlangıç flüt eğitiminde kullanılan metotların içerik bakımından incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 76, 1821–1831. <http://doi.org/10.7816/idil-09-76-05>
- Cüceoğlu Önder, G., & Yıldız, E. (2017). Flüt eğitiminde kullanılan Ernesto Köhler op. 33/I etüt kitabının analizi. *ASOS Journal-The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 11-18. <http://doi.org/10.9761/JASSS6961>
- Dilber, F. B., & Gül, G. (2019). Carl Joachim Andersen op.15 etüt kitabı 2 numaralı etüdünün teknik ve biçimsel analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(ek sayı), 65-78. <http://doi.org/10.26468/trakyasobed.417231>
- Eke, Y. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liseleri flüt eğitiminde kullanılan Köhler op:33 I-II-III no’lu etüt kitaplarının flüt konçertolarına uygunluğu* (Tez No. 328877) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Engül, D. D. & Pirgon, Y. (2020). Ludvig Schytte op. 108 Kleine piyano etüt kitabının hedef davranışlar açısından incelenmesi. *SED*, 8(1), 12–21. <http://doi.org/10.7816/sed-08-01-02>
- Ercan, N. (1994). Piyano eğitiminde etüd çalışmaları ve alıştırmalar. *Orkestra Dergisi*, 33(247), 34-39.
- Kurtaslan Yıldırım, H. (2016). Türkçe flüt metotlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 117-134. <https://docplayer.biz.tr/29367982-Turkce-flut-metotlarinin-incelenmesi.html>

- Montesi, F. (2005). Een beroemd musicus uit castelraimondo: Giuseppe Gariboldi. <https://web.archive.org/web/20110724162035/http://www.nfg-fluit.nl/art-dl/2005-4%20Giuseppe%20Gariboldi.pdf>
- Onuk, Ö. (2009). Köhler'in op. 33 vol. II 4 numaralı flüt etüdünün analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 655-666. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256286>
- Ömür, Ö. (2022). Piyano eğitiminde başlangıç etütleri içinde yer alan Duvernoy op.176 etüt kitabının analizi. *Turkish Studies*, 17(3), 569-582. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58032>
- Önal, G. F. (2017). Flüt eğitiminde kullanılan Giuseppe Gariboldi twenty studies op.132 etüt kitabının incelenmesi. *ASOS Journal-The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(63), 2017-214. <http://doi.org/10.16992/ASOS.13291>
- Sağiroğulları, A. (2018). *Feliks Tomaszewski "flüt için seçilmiş etüdler no:5" kitabının kazandırdığı hedef davranışlar yönünden incelenmesi* (Tez No. 520021) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Seçkin, E. M. (2018). *19. yüzyılın önemli bestecisi ve flüt icracısı Paul Taffanel'in "Complete flute method" unun flüt eğitim repertuarındaki önemi* (Tez No. 534543) [Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Soytok, S. (2014). Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören flüt öğrencilerinin flüt eğitimine ilişkin görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 196-216. <http://doi.org/10.7816/sed-02-01-10>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tufan, E. (2004). Geleneksel makamlar kullanılarak yazılan etütlerin piyano eğitimi açısından önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 63-77.
- Urhal, N., & Can, Ü. K. (2018). Türkiye'de yayınlanmış çello, piyano, keman, viyola ve flüt nota kitaplarının incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 56-89. <https://doi.org/10.31811/ojomus.436905>
- Uyan, Z. D. (2014). Müzik öğretmenliği anabilim dalları başlangıç flüt eğitimde kullanılan etüt ve eserlerin incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 57-80. <http://doi.org/10.7816/sed-02-02-04>
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin.



BİÇİM-SÖZ DİZİMSEL İSTEM: TÜRKÇEDE DURUM BİÇİM BİRİMLERİ VE ANLAMSAL İSTEME ETKİLERİ

Neslihan KARACAN*

Öz

Bir cümlede sözcükler çeşitli hiyerarşik durumlara göre bağımsallık ilişkisi içerisindedir ve bu hiyerarşik ilişkileri çözümlenmeye çalışan dil bilgisi kuramı bağımsal dil bilgisi olarak anılır. Bağımsal dil bilgisi kuramında, bağımsallık ilişkisi içinde bulunan her tür sözcüğün yönetim kapasitesini ifade eden teori ise istem (valency) terimi ile karşılanmaktadır. İlk kez Tesnière tarafından fiil temelli olarak açıklanan bu teorinin, bugün artık öbek yapı içerisinde yönetici pozisyonunda yer alan edat, ad, sıfat gibi diğer sözcük türlerinin de istem değerlerinin olduğunun ortaya konulmasıyla, araştırma sahası genişlemiştir. Cümle ya da öbek yapı içerisinde bu bağımsallık ilişkilerinin işaretçileri dillere göre farklılıklar göstermektedir. Kimi dillerde sözcük düzeyinde işaretçiler bu görevi üstlenirken kimi dillerde de biçim birimler düzeyinde kendini gösterebilir. Türkçede bu işaretleyiciler dilin yapısı gereği biçim birimleri ile işaretlenmektedir. Söz dizimsel istemin bir yansıması olan bu yapılar biçim-söz dizimsel istem adı altında incelenmektedir. Türkçede biçim-söz dizimsel işaretleyicileri olan durum ekleri ve anlam isteme katkıları çalışmanın temeli olmuştur. Türkçede araştırmacılar farklı sayılarda durum işaretleyicileri öne sürmektedirler ancak temelde hemfikir olunan beş durum işaretleyicisi (yalın, belirtme, bulunma, yönelme, ayrılma) araştırmanın içeriğini oluşturmuştur. Bu durum işaretleyicilerin anlamsal isteme katkıları ve istem çerçeveleri içerisinde yükledikleri anlamsal roller durum işaretçilerinin türüne göre incelenmiştir. Durum işaretçilerin anlamsal isteme etkileri fiillerin ve edatların tamlayıcıları olan adlar üzerinden değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımsal dil bilgisi, İstem, Söz dizimi, Biçim-söz dizim, Durum.

Morpho-Syntax Valency: Case in Turkish And Its Effects on Semantic Valency

Abstract

In a sentence, words are in dependency relations according to various hierarchical situations, and the grammar theory that tries to analyze these hierarchical relations is called dependency grammar. In the dependency grammar, the theory that expresses the management capacity of all kinds of words in a dependency relationship is met with the term valency. This theory, which was first explained by Tesnière as verb-based, has expanded its research field by revealing that other word types such as postpositions, nouns, adjectives, which are now in the governor position in the phrase structure, also have valency structure. The markers of these dependency relations within the sentence or phrase structure differ according to the languages. In some languages, markers at the word level undertake this task, while in some languages, it can manifest itself at the level of morphemes. In Turkish, these markers are marked with morphemes due to the structure of the language. These structures, which are a reflection of syntactic valency, are examined under the name of morpho-syntactic valency. Case suffixes, which are morpho-syntactic markers in Turkish, and their contribution to meaning have been the basis of the study. In Turkish, researchers suggest different numbers of case markers, but the five case markers (nominative, accusative, locative, dative, ablative) with which they are basically agreed formed the content of the research. This case markers' contributions to the semantic valency and the semantic roles they assume within the valency frameworks are examined according to the type of case markers. The semantic valency effects of case markers were evaluated through nouns that are complement to verbs and postpositions.

Keywords: Dependency grammar, Valency, Syntax, Morpho-syntaxvalency, Case.

* Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, TÖMER, karacan57@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1784-1132>

1. Giriş

Bağımsal dil bilgisi (Alm. *dependenz grammatik*, *abhângigkeits grammatiky* Fr. *grammaire de dependances*, İng. *dependency grammar*) cümlenin çözümlenmesinde, çekimli fiilden yola çıkarak fiillerden kurulu soyut cümle yapılarını belirlemeyi amaçlayan dil bilimi akımıdır (Vardar, 2007). Daha açık bir tanımla; bir cümlede sözcükler çeşitli hiyerarşik durumlara göre bağımsallık ilişkisi içerisinde ve bu hiyerarşik ilişkileri çözümlenmeye çalışan dil bilgisi kuramı bağımsal dil bilgisi olarak anılır. Cümlede hiyerarşik ilişkinin en tepesinde yüklem yer alır. Bu yüklem işlevindeki sözcük çoğunlukla fiillerdir ve yüklem, bağımsallık ilişkisi içinde başka bir sözcüğün yönetimi altında değildir (Karacan, 2021). Eğer bir sözcük hiçbir sözcüğe bağlı değilse bu sözcüğe cümlenin kökü (root) denir (Debusmann, 2000). Fiillerin cümlede kök sözcük olması dolayısıyla da Türkçe dil bilgisi çalışmalarında fiillerin tamlayıcıları ile olan ilişkileri araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenmiştir.

İstem (valency) bağımsal dil bilgisi kuramında, bağımsallık ilişkisi içinde bulunan her tür sözcüğün yönetim kapasitesini ifade eden bir teoridir. Söz dizimsel birteliktelik olan cümlede fiil, cümleyi meydana getiren ve hiyerarşik açıdan en üst düzeyde bulunan sözcük türüdür. Valency ya da valence terimi, 1959'da Tesnière tarafından fiil temelli olarak açıklanmışsa da bugün artık öbek yapı içerisinde yönetici pozisyonunda yer alan edat, ad, sıfat gibi diğer sözcük türlerinde istem değerlerinin olduğu bilinmektedir. Bir sözcüğün istem çerçevesi dillerin yapılarına göre söz dizimsel görünümde farklı işaretlenebilir. Bazı dillerde bağımsallık ilişkileri sadece biçim birimlerle işaretlenirken bazı dillerde sözcük düzeyinde gösterilebilir. Serbest sözcük düzenine sahip biçim bilgisel olarak zengin dillerin çoğu durum sistemlerini, nominal öğelerin dil bilgisel işlevini işaretlemek ve özellikle de bir fiilin temel tamlayıcılarının işlevlerini belirlemek için kullanır (Seeker & Kuhn, 2013). Türkçe de yapısı gereği sözcükler arasındaki bağımsallık ilişkilerini durum işaretleyicileri aracılığıyla ortaya koyan bir dildir.

1(a) Zeynep eve geldi.

*1(b) Zeynep ev geldi.

*1(c) Zeynep'i ev geldi.

1(a)'da *gel-* fiili "ulaşmak, varmak" anlam çerçevesinde eden (Zeynep) + hedef (ev) anlamsal rollerinde (Türkçede fiillerin yükledikleri anlamsal roller için bkz. Doğan 2011) iki ayrı tamlayıcı ister. Ancak *gel-* fiilinin anlamsal gerçekleşmesi için asgari düzeyde gerekli olan bu tamlayıcıların cümlede -sadece- var olmaları yeterli değildir. Türkçede, fiil ile bağımsallık ilişkisi kuran ve anlamsal rolleri belirli bu tamlayıcıların biçim bilgisel olarak durum işaretleyicilerini de barındırması gerekir. Aksi durumda 1(b) ve 1(c)'de belirtilen yapılar ortaya çıkacaktır. Bu da bağımsallık ilişkisinin yanlış işaretlenmesine dolayısıyla cümlenin söz dizimsel ve anlamsal olarak doğru bir yapıda ortaya çıkamamasına neden olur.

Bu sebeplerle Türkçede durum işaretleyicileri, söz dizimindeki etkileriyle hem biçim bilgisel olarak hem de işlevsel olarak önem teşkil etmektedir. Tüm bu sebeplerle öncelikle, Türkçede durum kavramının ne olduğuna kısaca bakmakta fayda vardır.

1. Türkçede Durum

Durum (*case*) teriminden dil bilgisel bir kategori olarak ilk kez Aristo'nun *Poetika*'sında Eski Yunancayı konu alan bir bölümde bahsedilmiştir. Bu kavram için İngilizcede *case*, Almanca *kasus*, Fransızca *cas* terimi kullanılır. Osmanlı Dönemindeki dil bilgisi çalışmalarında ise bu kavramı ifade etmek için *ahval-i isim* tabiri kullanılmıştır. Günümüzdeki Türkçe dil bilgisi çalışmalarında ise en çok hâl ve durum terimleri kullanılmaktadır (Aydın Özkan, 2018).

Durum, cümlenin düzeni içinde adların (ve kimi dillerde ad soylu öteki öğelerin) yüklendiği görevi belirleyen, cümlede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki öğelerle ilişkisini gösteren aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleyen kavramdır (Aksan, 2000).

Adlar cümle içinde bağımsız değildir. Cümlenin ad, edat, fiil gibi öteki öğeleri ile sürekli bir bağlantı içindedirler. Adlar cümlenin örgüsünü oluşturan bu bağlantıyı kurabilmek için ilişkinin türüne göre çeşitli durumlara girerler. Adların girdikleri bu hâllere ad durumları denir (Korkmaz, 2014).

Türkçede durum kategorisi dil bilgisi çalışmalarının tartışmalı konularından biridir. Türk Gramerinin Sorunları toplantılarında da tartışmaya açılan durum hakkında, özellikle terim karmaşası, terimin kapsamı ve durumların sayısı konusundaki fikir ayrılıklarına değinilmiştir (Bkz. Buran, 2011; Kahraman, 2011). Türkçede araştırmacılar tarafından farklı terimlerle ve farklı sayılarda durumdan bahsedilmektedir. Terim karmaşasının anlaşılması açısından, durum işaretleyicilerinin Türkçede tercih edilen farklı adlandırmalarını aşağıdaki tabloda görmek mümkündür.

Tablo 1. Durum Kavramı İçin Kullanılan Terimler

Durum	Kullanılan Terimler
Yalın durum	Yalın, belirsiz, asıl, adlamlık, adlamalık, salt, doğru, dolaysız, kim hali, gövde hali, asli, nominatif.
İlgi durumu	Tamlama, -(n)Xn hali, tamlayan, bağlamlık, iyelik, türlü tüşüm, hatılma hali, kimin hali, genitif.
Belirtme durumu	Yükleme, -X hali, -i hali, belirtimlik, etkilenme, yapma, geçiş, kimi hali, akuzatif.
Yönelme durumu	Yönelme, A hali, -e hali Yaklaşma, verme, verimlik, yakınlık, istikamet, girme, kime hali, datif.
Bulunma durumu	Bulunma, -DA hali, -de hali, kalma, yerlik, orunlamlık, orunlamalık, düşüm, kimde hali, lokatif.
Ayrılma durumu	Ayrılma, çıkma, -DAn hali, -den hali, uzaklaşma, kopmalık, kopumluk, düşüm, kimden hali, ablatif.
Araç durumu	Araç, vasıta, -(i)le hali, ile hali, bağlama, aygıtlık, araçlık, ile, aletlik, bilelik, birlikte, kimle hali.

Kaynak: Aydın Özkan, 2018, s. 38

Türkçenin belli başlı dil bilgisi kaynakları incelendiğinde terim sorunu dışında ad durumlarının sayısı hakkında da farklı görüşlerin olduğu açıkça görülür: Ergin (1999) nominatif hâli (yalın hâl), genitif hâli (ilgi hâli), akkuzatif hâli (yapma hâli), datif hâli (yaklaşma hâli), lokatif hâli (bulunma hâli), ablatif hâli (uzaklaşma hâli), instrumental hâli (vasıta hâli), ekvatif hâli (eşitlik hâli), direktif hâli (yön gösterme hâli) olmak üzere dokuz; Banguoğlu (2015) iç çekim ekleri kim, kimi, kime, kimde, kimden, kimin hali ve dış çekim ekleri kimce, kimle, kimli, kimsiz olmak üzere toplam on; Gencan (1979) yalın durum, -i durumu, -e durumu, -de durumu ve -den durumu olarak adlandırdığı beş; Aksan yalın, belirtme, yönelme, kalma, çıkma, tamlayan olmak üzere öncelikle altı durumdan söz eder ve Türkçenin eski evrelerine gidildikçe başka durumlarla karşılaştığını ifade ederek bunlara eşitlik ve araçlı durumlarını ekleyerek bu sayıyı sekize kadar çıkarır. Korkmaz, Dilbilgisi Terimleri Sözlüğünde (2019) Türkçede adların yalın, yükleme, bulunma, yönelme, çıkma ve vasıta durumlarına girdiğini ifade ederek 6 durumdan bahsederken Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi (2014) eserinde yalın, ilgi, yükleme, yönelme, bulunma, çıkma, vasıta, eşitlik olmak üzere sekiz durumdan; Buran (2011) yalın, tamlama, belirtme, yönelme, bulunma, çıkma, vasıta, eşitlik, yön gösterme olarak dokuz; Deny (2012) yalın, ilgi, yönelme, ayrılma, bulunma, eşitlik durumlarıyla birlikte altı ve Demir ve Yılmaz (2012) yalın, ilgi, belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma adlarıyla altı durumdan bahseder. Karaağaç (2017)'de yalın, ilgi, yapma, yaklaşma, bulunma, uzaklaşma, vasıta, eşitlik, yön, sebep, karşılaştırma, benzerlik, sınırlama hali olmak üzere on üç; bu sayı Räsänen (1957) tarafından on dörde kadar çıkarılmaktadır.

Çalışmanın durum işaretleyicinin biçim-söz dizimsel istem üzerindeki görüşleri ve anlamsal isteme etkileri konusuna değinmesi açısından burada durum ile ilgili terim karmaşası ve Türkçede durum işaretleyicilerinin ne olduğu tartışmasına girilmeyecektir. Ancak araştırmacıların farklı terimlerle ve sayılarda durum tanımlamalarına rağmen temel olarak şu beş durum üzerinde hemfikir oldukları görülür: yalın, belirtme, bulunma, yönelme, ayrılma durumu. Çalışmanın kalan bölümünde bu beş durumun biçim-söz dizimsel isteme etkilerine değinilecektir.

2. Türkçede Durum İşaretleyicilerinin Söz Dizimsel ve Anlamsal İsteme Etkileri

Türkçede durum işaretleyiciler, adların sözcüksel konumunu belirleyen ölçütlerden biridir. Başka bir deyişle sözcüğün konumu o sözcüğün yüklenebileceği durum işaretleyicisi konusunda belirleyici ve sınırlayıcıdır. Sözcüğün konumu da yüklem tarafından belirlenir.

Hâl, isim çekim ekleri, durum eki, durum biçim birimi gibi adlarla da anılan durum Türkçede biçim bilgisel bir birim olarak değerlendirilse de temel olarak adların cümle içindeki pozisyonları ve ilişkileriyle ilgili bir kategori olduğundan söz dizimiyle doğrudan ilgilidir (Aydın Özkan, 2018). Bu yüzden durum işaretleyicileri istem teorisinde morpho-syntactic yani biçim-söz dizimsel bir kategori olarak ele alınır.

Biçim-söz dizimi, biçim bilgisi ve sözdiziminin birleşimidir. Birbirleriyle çok yakın ilişkileri olduğu için sıklıkla birleştirilirler. Crystal'e göre biçim-söz dizimi dil bilgisel kategorilere veya sözcüklerin özelliklerini tanımlarken olduğu gibi biçim bilgisi ve söz diziminin tanım kriterlerinin her ikisinin de geçerli olduğu özelliklere atıfta bulunmak için kullanılan dil bilimindeki bir terimdir (Crystal, 2008).

Biçim-sözdiziminin yansımalarından biri ve en dikkat çeken bağımsal ilişkilerin ortaya konmasında kullanılan durum işaretleyicileridir. Cümlede her sözcük öbeğinin yüklem ile olan bir ilişkisi vardır. Fiil, cümle içerisinde zorunlu ya da seçimlik tamlayıcılarının sadece sayısı değil, biçimi konusunda da sınırlayıcı ve belirleyicidir. Türkçe dil bilgisi çalışmalarında fiil-tamlayıcı ilişkisi, yüklem-nesne uyumu vb. ifadeler bu durumun yansımalarının küçük bir bölümüdür. Ancak bu çalışmalarda sıklıkla gözden kaçan konulardan biri yüklem tamlayıcılarıyla olan bu ilişkilerinde belirttiği kuralların hepsinin anlamsal istemi etkilediğidir. Doğan (2011), istemin temelde anlam çerçevesinde geliştiğini, çalışmasında “bir anlam bir istem” ilkesiyle ortaya koyar.

2(a) Araç İstanbul’u geçti.

2(b) Bir gün her şey geçer.

2(c) Olay İstanbul’un bir kenar mahallesinde geçer.

2(d) Bana, “yârdan geç”, diyorlar.

Örneğin *geç-* fiili yukarıda verilen 2(a)’da “geride bırakmak, aşmak” anlam girişinde özne ve +I durum işaretleyicili bir tamlayıcı olmak üzere iki istemli; 2(b)’de “tükenmek, bitmek, sona ermek” anlamında sadece özne olmak üzere bir istemli; 3(c)’de “olmak, vuku bulmak, cereyan etmek” anlam girişinde özne ve +DA durum işaretleyicili bir tamlayıcı olmak üzere iki istemli; 3(d)’de “bırakmak, vazgeçmek” anlamıyla cümlede ortaya çıkmak için ise özne ve +DAn durum işaretleyicisi taşıyan bir tamlayıcı daha ister, yani iki istemlidir. Fiilin anlamsal istemi söz dizimi üzerinde etkilidir; söz dizimi ise biçimi etkilemektedir.

İstem bilgisinde yalnızca fiillerin değil, edat ve sıfat gibi diğer sözcük türlerinin de istem potansiyeli olduğu bilinmektedir. Sözcük öbeği düzeyinde öbek yapının yöneticisi olan ve zorunlu tamlayıcılara sahip olan edatlar da bağımsallık ilişkilerini durum biçim birimleri ile ortaya koyar.

3(a) *Her şeye rağmen* başarılı olacağına inancımız tamdır.

3(b) Bu *ev için* bu para çok fazla.

3(c) *Senden başka* herkes bu filmi beğendiğini söyledi.

Edatların bağımsal ilişkilerini işaretlemeye durum işaretleyicileri biçimsel olarak işlevseldir. Ancak biçimsel bir kategori olmanın dışından tıpkı fiillerde olduğu gibi söz dizimine ve anlama da etkileri bulunmaktadır. Aşağıda Türkçede fiil ve edatların istem potansiyelinin biçim-söz dizimsel olarak görünümüne ve bunun neticesinde anlamsal istem yansımalarına ilişkin değerlendirmelerde bulunulacaktır.

2.1. Sıfır biçim birim ile işaretlenen tamlayıcılar

2.1.1. Fiillerin tamlayıcısı olan adlar

Türkçe dil bilgisi kaynaklarında çoğunlukla yalın durum bazı araştırmacılarca belirsiz/nominatif durum olarak kabul gören sıfır biçimbirim ifadesi ile adın herhangi bir durum işaretleyicisinin olmadığı belirtilir. Sıfır biçim birim olarak cümlede yer almasından kasıt diğer durum biçim birimlerini almaması ile ilgilidir çünkü bu adlar çokluk, iyelik vb. biçim birimlerini yüklenabilirler.

Sıfır biçim birimli tamlayıcılar, cümlede geleneksel olarak 'özne' terimiyle belirtilse de istem bilgisinde anlamsal rolleri ile ifade edilir. Cümlede fiil tarafından atanmış sıfır biçim birimle işaretlenen zorunlu tamlayıcılar özne konumunda: eden, etkilenen, konu, deneyimci, alıcı, uyarıcı, söyleyen, güç, içerik, konu anlamsal rollerini yüklenabilirler.

4(a) *Genç adam*_(eden), annesini üç kat yukarı taşıdı.

4(b) *Domatesler*_(etkilenen) bu yıl erken kızardı.

4(c) Eskiden *Sakarya*_(konu) bu köprünün altından akarmış.

4(d) *Bizim şairlerimiz*_(deneyimci) sanatın sanat için olduğuna inanırlar.

4(e) Bu dersten sonra *öğrenciler*_(alıcı) bağımsal dil bilgisinin ne olduğunu öğrenecek.

4(f) *Sözlerin*_(uyarıcı) beni derinden etkiliyor.

4(g) *Kadın*_(söyleyen) bütün gece aynı şeyi söyledi.

4(h) Fırtına_(güç) bütün kasabayı vurdu.

Özne konumunda bulunan ve yukarıda belirtilen rolleri yüklenen adlar, yapısal olarak bir ad öbeği (AÖ) görünümündedir. Biçim bilgisel olarak ad öbeklerinin tüm görünümünde, sıfır biçim birimle işaretlenmek kaydıyla, gerçekleştirilebilirler. 4(g) ve 4(h)'de özne söyleyen ve güç rollerini yüklenen özneler tek bir sözcükten oluşmuş AÖ yapısında; 4(d) iyelik biçim birimi yüklenmiş ve belirleyicisi(bizim) ile cümlede açıkça yer bulmuş ve 4(f)'de ise belirleyicisi belirtilmeksizin iyelik biçim birimi yüklenmiş tek bir sözcük ile AÖ yapısında; 4(a)'da ise bir niteleyici+ ad'dan meydana gelmiş AÖ yapısında görünmektedir. 4(b) ve 4(e)'de ise yine tek bir sözcükten kurulmuş AÖ +IAR biçim birimi ile görünmektedir.

Fiilin zorunlu tamlayıcıları olup özne konumunda olmayan bazı adlar da yine sıfır biçim birim ile işaretlenebilirler. Bu tamlayıcılar ise konu rolü yüklenebilir.

5(a) Pazardan *üç kilo patlıcan*_(konu) almış.

5(b) Kadın bu yaşında *beş çocuk*_(konu) doğurmuş.

3.1.2. Edatların tamlayıcısı olan adlar

Sıfır biçim birim ile işaretlenen bir diğer tamlayıcılar da edat öbeği içerisinde yer alan tamlayıcılarıdır. Edatlar, tamlayıcıları ile oluşturduğu öbek yapılarında fiil, ad ve sıfatların yönetimi altındadırlar, anlamsal açıdan yöneticilerine karşı sorumlulukları vardır. Ancak kendi öbek yapısı içerisinde de lider konumundadır. Bu konumuna ilişkin olarak da edatlar, tıpkı fiiller gibi, tamlayıcıları ile belirli biçimsel, söz dizimsel, anlamsal ve mantıksal istem çerçeveleri oluştururlar. Böylece tamlayıcılarına belli anlamsal roller yüklerler; bunun için de durum biçim birimlerinden faydalanırlar.

Edatların, sıfır biçim birim ile işaretledikleri tamlayıcılarına yükledikleri anlamsal roller şunlardır: benzetme, amaç, sebep, faydalanan, süre, araç, birliktelik, durum, miktar.

6(a) *Dağ_(ölçü) kadar* derdim var benim.

6(b) *Eğitim masrafları_(sebep) için* ek işte çalışıyormuş.

6(c) *Para için_(faydalanan)* her şeyi yapacak biri olmuş.

6(d) *Üç gün_(süre) kadar* bekledikten sonra cevap alabildik.

6(e) Bu hastalıktan sonra *gül_(benzetme)* gibi yüzü adeta solmuş.

6(f) *Çabuk bir süvari_(araç)* ile bana haber gönderiniz.

6(g) Bu tatile *arkadaşlarım_(birliktelik)* ile çıkmayı planlamıştım.

6(h) Ben *bu hal_(durum)* ile üç gün yaşamam. (Nâmık Kemal)

6(i) Bize *insan_(durum)* gibi davranmadı.

6(j) Yaşanan sel faciasında *üç yüz_(miktar)* kadar insan hayatını kaybetti.

6(k) Müzakere bitince üç dört gün sonra gene *evde buluşmak_(amaç)* üzere ayrıldılar.

3.2. + A durum işaretleyicisi taşıyan tamlayıcıların istem yapısı

3.2.1. Fiillerin tamlayıcısı olan adlarda

Türkçede durum işaretleyicilerinden biri olan +A, cümlelerin yöneticisi olan fiiller tarafından adlara yüklenir. Bu yüzden adların fiillerle olan bağımsallığını işaretleyen durum biçim birimlerinden olan +A, farklı anlamsal rolleri yüklemek üzere fiiller tarafından atanır. Bir fiilin anlamsal istemi öncelikli olarak söz dizimine etki eder. Çünkü fiilin cümlede ortaya koymak istediği anlam, fiilin tamlayıcılarının sayısı, biçimi, anlamsal sınırlıkları ve yükleneceği durum işaretleyicileri konusunda sınırlayıcı ve belirleyicidir.

7(a). Bu yaz tatil için *Sinop'a_(hedef)* gideceğiz.

*7(b) *Bu yaz tatil için Sinop* gideceğiz.

7(c) Her şeyi ardında bırakıp *buralardan_(kaynak)* gitti.

*7(d) *Her şeyi ardında bırakıp buralara* gitti.

7(a)'da *git-* fiilinin “bir yere doğru yönelmek, konuşana göre yakın bir yerden daha uzak bir yere doğru hareket etmek, bir mesafe katedip yakın bir yerden daha uzak bir yere varmak” anlamlarıyla +A biçim birimli bir tamlayıcıyı zorunlu koştugu görülür. *git-* fiili bu anlam gerçekleşmesini sağlayabilmek için varılmak istenen bir hedef noktasını belirtmek konusunda ısrarcıdır. Bu nedenle Türkçede hedefin belirtilmesini sağlayan +A biçim birimini adlara yükler. 7(b)'de gösterildiği şekilde bu tamlayıcının +A durum işaretleyicisini yüklenmemesi cümleyi anlamsal açıdan boşluğa düşürür. “Bir yerden veya bir işten ayrılmak” anlamını verdiği 7(c)'de *git-*

fiilin zorunlu olarak -DAn durum işaretleyicili bir tamlayıcıyı istediği görülür. Çünkü fiil bu anlam gerçekleşmesinde artık hareketin gerçekleştiği yönü ifade eden bir tamlayıcıya ihtiyaç duymaz; hareketin çıkış noktasını belirtme ihtiyacındadır. Bu yüzden tamlayıcının kaynak rolünü yüklenmesini zorunlu koşarken tamlayıcısına +DAn durum biçim birimi atar. 7(d)'de görüldüğü gibi tamlayıcının yönelme durumunda bulunması bu anlamsal gerçekleşmeyi sağlamaz. Bu da gösterir ki durum işaretleyicileri, cümlede sadece biçimsel değil söz dizimsel ve anlamsal olarak da işlevseldir.

Cümlede fiil tarafından yönelme durum biçim birimi ile işaretlenen adlar anlamsal olarak şu rolleri yüklenebilir: hedef, alıcı, uyarıcı, faydalanan, miktar, içerik, amaç.

- 8(a) Aceleyle *kapıya*_(hedef) koştu.
8(b) Bu işin böyle düzelmeyeceğini *size*_(alıcı) söylemiştim.
8(c) Bütün olanları *karısına*_(alıcı) anlatacaktı.
8(d) Her zaman *abisine*_(uyarıcı) özendi.
8(e) *Adama*_(uyarıcı) herkes çok güldü.
8(f) Kuş kadar maaşla *beş kişilik aileye*_(faydalanan) bakıyor.
8(g) En güzel masayı *bize*_(faydalanan) ayırmışlar.
8(h) Arabanın fiyatı *üç yüz bine*_(miktar) çıktı.
8(i) Evi *üç kuruşa*_(miktar) sattılar.
8(j) Bu çocuk *babasına*_(içerik) çekmiş.
8(k) Seni *görmeye*_(amaç) geliyorum.

3.2.1. Edatların tamlayıcısı olan adlarda

Edatlar Türkçede, görece daha sık olarak, tamlayıcılarını +A durum biçim birimi ile yönetmektedir. Edatların, +A durum biçim birimi ile tamlayıcılarına hedef, ölçüt, zaman, deneyimci, konu, güzergâh, konu rollerini yükleyebildiği görülür.

- 9(a) *Eve*_(hedef) kadar birlikte yürüdük, hiç konuşmadık.
9(b) Bir iki adım atıp *yanıma*_(hedef) dek geliyor.
9(c) "*Kendime*_(ölçüt) göre bir de aday buldum." (Adalet Ağaoğlu)
9(d) *Akşama*_(zaman) kadar çalışıp misafirlere bu sofrayı kurdu.
9(e) Uçsuz maviliklerde *rüzgâra*_(güzergâh) karşı yol alıyorduk.
9(f) "*Edebiyata*_(konu) karşı ilk alaka sizde nasıl ve ne zaman başladı?" - Sait Faik Abasıyanık
9(g) Her uğradığımız şehirde *İstanbul'a*_(konu) dâir türlü türlü şeyler işittik.
9(h) *Her cürmüne*_(ölçüt) rağmen seni ben affedebilirdim (Cenap Şahâbeddin).

3.3. +DA durum işaretleyicisi taşıyan tamlayıcıların istem yapısı

3.3.1. Füllerin tamlayıcısı olan adlarda

+DA durum işaretleyicisini taşıyan öbekler Türkçede geleneksel dil bilgisinde dolaylı tümleç ya da yer tamlayıcısı olarak adlandırılmaktadır. Ancak bu AÖ'leri çoğunlukla 'dolaylı' değil fiilin zorunlu tamlayıcılarına 'doğrudan' atadığı öbeklerdir. Yer tamlayıcısı olarak da sınırlandırılmaları da doğru değildir çünkü sadece "yer" bildiren adlara yüklenmezler ve/veya yalnızca yer bildirmezler.

Anlamsal açıdan daha geniş bir yelpazeye göndermede bulunurlar. Fiilin +DA durum biçim birimi taşıyan zorunlu tamlayıcıları şu anlamsal rolleri yüklenirler: yer, zaman, sebep.

- 10(a) *Ankara'da*_(yer) yaşıyorum.
- 10(b) *Sahilde*_(yer) buluşalım.
- 10(c) İzmir'e *beş saatte*_(zaman) vardık.
- 10(d) *Üç günde*_(zaman) bu kadar işi nasıl halledeceğiz?
- 10(e) *Pislik içinde*_(sebep) yaşamaktan bıkmışlar.
- 10(f) Yaşanan felakette tüm şehir *sular altında*_(sebep) kaldı.

3.3.1. Edatların tamlayıcısı olan adlarda

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde edatlar tamlayıcılarına +DA durum işaretleyicisi atamazlar.

3.4. +DAn durum işaretleyicisi taşıyan tamlayıcıların istem yapısı

+DAn durum biçim birimi fiillerin ve edatların zorunlu tamlayıcılarına yükledikleri biçimsel istemlerden biridir. Hem edatlar hem fiiller +DAn biçim birimini yükleyerek tamlayıcılarına farklı anlamsal roller atayabilirler.

3.4.1. Fiillerin tamlayıcısı olan adlarda

Fiilin +DAn durum biçim birimi taşıyan zorunlu tamlayıcıları anlamsal açıdan geniş rol listesine sahiptir. Bu durum işaretleyicisini taşıyan adlar şu anlamsal rolleri yüklenirler: kaynak, sebep, miktar, güzergâh, uyarıcı, içerik, faydalanan ve materyal.

- 11(a) Çikolatalar *Belçika'dan*_(kaynak) geldi.
- 11(b) Güneş *doğudan*_(kaynak) yükselir.
- 11(c) *Mutluluktan*_(sebep) ağlıyorum.
- 11(d) Hava 40 derecedeydi, *sıcaktan*_(sebep) eridik.
- 11(e) Bu hafta domatesin kilosunu *beş liradan*_(miktar) sattık.
- 11(f) Okula *sahilden*_(güzergâh) geldik.
- 11(g) Komisyon *Erdal'dan*_(uyarıcı) şüpheleniyormuş.
- 11(h) *Hepinizden*_(uyarıcı) nefret ediyorum.
- 11(i) Çocuk bu yaşta *anne sevgisinden*_(içerik) mahrum kaldı.
- 11(j) Kadın *yirmi yıllık kocasından*_(faydalanan) tek celsede boşanmış.
- 11(k) *İki bardak pirinçten*_(materyal) dört kişilik yemek çıkar.

3.4.2. Edatların tamlayıcısı olan adlarda

Edatların tamlayıcısı olan adlar +DAn durum biçim birimini aldıkları yapılarda şu anlamsal rolleri yüklenebilirler: kapsam, güzergâh, sebep, süre, hedef, kaynak.

- 12(a) “Burada *benden*_(kapsam) başka Osmanlı yok mu?” (Nâmık Kemal)
- 12(b) *Evin arkasından*_(güzergâh) doğru buraya gelmeyi başarmış.

12(c) Bununla beraber Gide’i Bursa için *yazdıklarından*_(sebep) dolayı yine seviyorum. (Ahmet H. Tanpınar)

12(d) Babamın *ölümünden*_(süre) *itibaren* size daima hak verdim." (Attila İlhan)

12(e) Binlerce *yıldan*_(süre) beri bu topraklarda at koşturduk.

12(f) "Arka vermiş dağı çeker / Ferhat *Şirin'den*_(sebep) ötürü" (Pir Sultan Abdal)

12(g) "Dur zuhûr etsin hele her kûşeden bir dilrübâ/ Kimi gitsin bağa doğru kimi *sahrâdan*_(hedef) yana (Nedim).

12(h) Şimdi hep korkular *benden*_(kaynak) yana (Orhan V. Kanık).

3.5. +I durum işaretleyicisi taşıyan tamlayıcıların istem yapısı

3.5.1. Fiillerin tamlayıcısı olan adlarda

Fiillerin bazı tamlayıcılarını +I durum işaretleyicisi ile istemeleri Türkçe dil bilgisi çalışmalarında sıkça işlenmiş konulardan biridir. +I durum işaretleyicisi taşıyan adların cümlede 'nesne' olarak kullanılması ancak taşımayan ya da başka durum işaretleyicileri ile söz diziminde kendine yer bulan adların nesne sayılıp sayılamayacağı; fiilin 'geçişli' veya 'geçişsiz'lik durumlarına dair tartışmalar araştırmacıların farklı görüşler öne sürdüğü konulardan biridir (Bkz: Boz, 2004; Erten, 2004; Kahraman, 2011; Karahan, 1997; Sev, 2004).

+I durum işaretleyicisini taşıyan adlar dil bilgisi çalışmalarında 'belirtili nesne', taşımayan sıfır biçim birimli adlar ise 'belirtisiz nesne' olarak adlandırılma eğilimindedir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki +I durum biçim birimi taşımayan adlar da söz diziminde fiilin 'nesne'si konumunda olabilir ya da +I durum biçim birimi taşıdığı halde fiilin nesnesi olmayabilir. Türkçede +A, +DAn durum biçim birimi taşıyan adlar da eylemden etkilenen "nesne" olabilir (Boz, 2007).

Fiillerin tamlayıcısı olan adların +I durum işaretleyicisi aldıkları yapılarda şu anlamsal rolleri yükledikleri görülmektedir: konu, içerik, uyarıcı, güzergâh, mevzu, söz; faydalanan, etkilenen.

13(a) *Öküzü*_(konu) sel aldı, *harmanı*_(konu) yel aldı.

13(b) "Yani kısacası *bu mükemmel dilimizi*_(içerik) kimse bilmez, okumaz." (Burhan Felek)

13(c) Tatlılardan en çok *sütlacı*_(uyarıcı) seviyorum.

13(d) "*Uzun, dik merdivenli bir yokuşu*_(güzergâh) çıktık." (Refik Halit Karay)

13(e) "Gece sabaha kadar *düşündüğü şeyleri*_(mevzu) babasına da anlatmak isterdi." (Peyami Safa)

13(f) "*Köşkünü görmek ve kendisini tanımak için geldiğimi*_(söz) söyledim." (Ahmet Hâşim)

13(g) "*Çiçekleri*_(faydalanan) sulamaya çıkmıştı." (Reşat N. Güntekin)

13(h) Fabrika inşaatı *kasabadaki arsaları*_(etkilenen) değerlendirdi.

3.5.2. Edatların tamlayıcısı olan adlarda

Türkiye Türkçesi yazı dilinde edatlar +I durum biçim birimli tamlayıcılar yönetmezler. Boz tarafından, iki edatın (aşkın, geçe) tamlayıcılarını +I biçim birimi ile yönetildiği (Boz, 2018) belirtilmişse de bu sözcüklerin edat işlev veya yapısında olup olmadıkları tartışmalıdır. Bu tartışmalı sözcükler üzerinden Türkçede edatların +I durum biçim birimli tamlayıcılara sahip olduğunu söylemek doğru olmayacaktır.

4. Sonuç

Söz diziminde cümlede bağımsallık ilişkilerinin ortaya konmasında etkin olan biçim bilgisel istem, sözcüğün yapısı, türü ve sözcüklere yönetici ögeler tarafından yüklenen durum biçim birimleri

kapsamaktadır. Söz diziminde dil bilgisel ve anlamsal gerçekleşmenin doğru bir şekilde oluşabilmesi için bu bağımsallık ilişkisi içerisinde yönetici sözcükler, tamlayıcılarına karşı seçici ve sınırlayıcıdır. Söz dizimsel, anlamsal ve biçim bilgisel istemin gerçekleşmesinde farklı ölçütler vardır. Durum biçim birimleri de bu seçme ve sınırlamalardan sadece birisidir. Ancak çalışmanın kapsamı gereği burada sadece durum biçim birimlerin biçim-söz dizimsel ve anlamsal istemin işaretlenmesindeki etkilerine değinilmiştir.

Cümlede yönetici konumunda olan fiiller ve öbek yapı içerisinde yönetici olabilen edatlar tamlayıcılarını bazı durum biçim birimler ile yönetir. Bazı fiillerin ve edatların birden fazla durum işaretleyicisini atayabildikleri görülür. Bunların temelinde yönetici ögenin anlamsal durumu söz konusudur. Söz diziminin dil bilgisel olarak doğru gerçekleşmesi cümlenin anlamsal olarak da doğru gerçekleşmesini sağlar ve durum işaretleyicileri burada önem rol oynarlar.

Biçim bilgisel istemin anlamsal isteme etkileri ve anlam belirlemede belirleyici olduğu durum işaretleyicisi atayan fiiller ve edatlar üzerinde örneklendirilmiştir. Ölçünlü Türkiye Türkçesi temel alındığında fiillerin tamlayıcılarına, sıfır biçim birim, +I +A, +DA, +DAn durumlarını atarken; edatların tamlayıcılarına +I ve +DA durum biçim birimlerini atamadıkları görülmüştür.

Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (2. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Aydın Özkan, I. (2018). *Evensel Dil bilgisi ve Türkçede İstem*. Gece Akademi.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri* (10. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Boz, E. (2004). Türkiye Türkçesinde +DAn ekli nesne ögesi üzerine. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri* içinde (501-511). Türk Dil Kurumu.
- Boz, E. (2007). Adın yükleme durumu ve tümcenin nesne ögesi üzerine. *Turkish Studies*, 2 (2), 102-108.
- Boz, E. (2018). Sözlükler için yeni bir dilbilgisel bilgi önerisi: ilgeçlerin atadıkları biçimbirimler. *TEKE Dergisi*, 7(2), 749-758.
- Buran, A. (2011). Türkçede İsim Çekim Ekleri (Birleştirilmiş 1. baskı). *Türk Gramerinin Sorunları I-II* içinde (375-389). Türk Dil Kurumu.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Blackwell.
- Debusmann, R. (2000). An Introduction to Dependency Grammar. <https://www.ps.uni-saarland.de/~rade/papers/dg.pdf> adresinden 11 Ekim 2020'de alınmıştır.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı* (6. baskı). Grafiker.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. (A. Benzer, Çev.), Kabalcı Yayınları. (Orijinal çalışma 1921'de yayımlanmıştır).
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi fiillerinde isteme göre anlam değişimleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ergin, M. (1999). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım.
- Erten, M. (2004). Türkiye Türkçesinde Geçişli Olduğu Hâlde Geçişli Gibi Kullanılmaya Başlayan Fiiller. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I* içinde (1111-1124), Türk Dil Kurumu.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu.

- Kahraman, T. (2011). Çağdaş Türkiye Türkçesinde ad çekim eklerinin kullanım özellikleri ve işlevleri (Birleştirilmiş 1. Baskı). *Türk Gramerinin Sorunları I-II* içinde (390-409). Türk Dil Kurumu.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Akçağ.
- Karacan, N. (2021). *Eski Türkçede edatların istemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Karahan, L. (1997). Fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine. *Türk Dili*, 549, 209-213.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi* (4. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2019). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü* (6. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Räsänen, M. (1957). *Materialien zur Morphologie der türkischen Sprachen*. Societas Orientalis Fennica.
- Seeker, W. & Kuhn, J. (2013). Morphological and syntactic case in statistical dependency parsing. *Computational Linguistics*, 39 (1), 23-55.
- Sev, G. (2004). Çıkma durumu ekinin nesne görevinde kullanımı. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II* içinde (2655-2666). Türk Dil Kurumu.
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de la syntax structurale*. Klincksieck.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2. baskı). Multilingual.



PAYDAŞ KURUMLARIN DİYARBAKIR STEM KOORDİNASYON MERKEZİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ*-Yakup TOPRAK**-Burcu BİLGİÇ UÇAK***

Öz

Bu araştırmada, paydaş kurumların 2021 yılında Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kurulan ve Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi tarafından desteklenen STEM Koordinasyon Merkezine ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 69 kurum yetkilisi katılmıştır. Araştırma, tarama araştırması (betimsel araştırma) niteliğindedir. Veriler “STEM Koordinasyon Merkezi Paydaş Anketi” ile toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada, kurumlar STEM Koordinasyon Merkezi faaliyetlerine ilişkin genellikle yeterli düzeyde bilgilerinin olduğunu, en çok STEM eğitimi ve proje geliştirme konularında merkezle işbirliği yapabileceklerini belirtmişlerdir. Kurumların çoğu gelecekte en çok ihtiyaç duyulacak mesleğin robotik mühendisliği ve merkezin üzerinde yoğunlaşması gereken alanlardan birinin robotik sistemler olduğunu belirtmiştir. Öte yandan kurumların çoğu tarafından merkezinin çalışmalarını olumlu etkileyebilecek faktörün internet teknolojilerinin kullanımı; olumsuz etkileyebilecek faktörün Covid-19 pandemisi olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Paydaş kurumlar, Millî Eğitim Müdürlüğü.

Stakeholder Institutions' Opinions about the Diyarbakır STEM Coordination Center

Abstract

This research is aimed to determine the views of the stakeholder institutions regarding of the STEM Coordination Center, which was established by the Diyarbakır Provincial Directorate of National Education in 2021 and supported by the Ziya Gökalp Education Faculty of Dicle University. 69 officials participated in the research. The research is a survey research. The data were collected with the “STEM Coordination Center Stakeholder Questionnaire” and descriptive analysis was used in the analysis of the data. In the research, institutions stated that they generally have sufficient information about STEM Coordination Center activities and that they can cooperate with the center mostly on STEM education and project development. Most of the institutions stated that the profession that will be needed most in the future is robotic engineering and one of the areas that the center should focus on is robotic systems. On the other hand, the factors that can positively affect the work of the STEM Coordination Center by institutions are mostly the use of internet technologies; it has been determined that the factors that can affect negatively are the Covid-19 pandemic

Keywords: STEM, Stakeholder institutions, Directorate of National Education

¹ Bu çalışma, 2-3 Temmuz 2022 tarihlerinde gerçekleştirilen 3. Uluslararası STEM Öğretmenler Konferansında özet bildiri olarak sunulmuştur. Çalışmanın ham verilerine Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi 2021-2025 Stratejik Planından ulaşılabilmektedir.

* Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ndokumaci@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3279-4194>

** Öğretmen, Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, yakupdevran@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5048-1792>

*** Öğretmen, Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, brcbilgic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6664-7865>

1. Giriş

STEM; Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmuş bir kısaltma olup fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin disiplinler arası yöntem ile öğretilmesidir (Çolakoğlu & Günay-Gökben, 2017). Başka bir ifadeyle STEM eğitimi, öğrencilere yaratıcı problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlayan eğitime entegre bir yaklaşımdır (Roberts, 2012). 21. yüzyıldaki gelişmelerle birlikte STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında hem sorgulamayı, hem yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hem de özgün bir ürün ortaya çıkarmayı amaçlamakta (Gonzalez & Kuenzi, 2012), bilgiyi ezberlemek veya depolamak yerine öğrencilerde var olan teorik bilginin uygulamaya, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesine destek sunmaktadır (Güleryüz vd.,2019). Bununla birlikte STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme, iletişim kurma, işbirliği, sorumluluk, girişimcilik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde de etkilidir (Koyunlu-Ünlü & Dere, 2019). Günlük hayatta karşılaştığımız olgular karmaşıktır ve bunları daha anlaşılır ve çözümlenebilir hale getirmek için modellemek, bu modellere akılcı çözümler üretebilmek ve üretilen çözümü ekonomik ve pratik bir şekilde gerçekleştirebilmek için birden fazla becerinin bir arada kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda STEM eğitimi öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara etkili ve yaratıcı çözümler üretebilmelerini desteklemektedir.

STEM eğitimi, öğrencinin öğrenme deneyimini geliştirir, yaratıcılığa, meraklı düşünmeye ve ekip çalışmasına ilham verir (Roberts, 2012). 21. yüzyılda öğrencilerin başarılı olmaları için akademik başarılarından daha fazlasına ihtiyaçları vardır. STEM yaklaşımının felsefesi yenilikçiliğe ve yaratıcı çözümler üretmeye dayalı olduğundan STEM eğitimi ekonomik büyümede ülkemiz ve dünyamız için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış, iş dünyasına kalite getirecek ve gerekli vasıflara ulaşabilecek bireylere ihtiyaç vardır.

Yenilik ve buluş, ekonomide etkili güçlerdir. STEM eğitimi, küresel ekonomiye katkıda bulunabilecek tam nitelikli çalışan eksikliğinden kaynaklanan potansiyel bir tehdiye uygulanabilir bir çözüm sunmaktadır. STEM eğitimi savunucuları, ortaöğretimden sonra daha fazla öğrenciyi STEM alanlarında çalışmaya teşvik ederek ekonomiye fayda sağlanacağını belirtmektedirler. Çünkü ekonomiyi yönlendirmeye yardımcı olan özellikle mühendislik ve teknolojik alanlarıdır (Roberts, 2012). Bununla birlikte ülkemizde genç nüfusun fazla olmasına rağmen nitelikli eleman bulunamıyor olması eğitimde STEM yaklaşımının esas alınmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Ekonomik kalkınmada önemli rol oynayan, geleceğin meslekleri olarak düşünülen STEM mesleklerine eleman yetiştirilebilmesi için de STEM eğitime yatırım yapılması gerekmektedir. Ancak bunun sadece Milli Eğitim Bakanlığından beklenmemesi, diğer kamu kurum/kuruluşlarının ve özel şirketlerin de destek olması gerekmektedir.

Günümüz eğitim anlayışına yön verecek nitelikte Scientix Projesi, STEM Eğitim Raporu, STEM eğitimi ile ilgili yapılan çok sayıda bilimsel araştırma, STEM'in öğretim programlarına eklenmesi gibi birçok uygulama vardır. Bunlardan biri olan Scientix Projesi, Avrupa'da STEM eğitimini Scientix Portalı aracılığıyla yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının da dâhil olduğu bu proje 2010 yılında kullanıma açılmıştır. Portalda öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabilecekleri STEM eğitimi projeleri ve materyalleri paylaşılmaktadır. Bu proje ile STEM eğitimi farkındalığını Türkiye çapında arttırmak amacıyla çalıştaylar düzenlenmektedir (Scientix Projesi, 2020). Bununla birlikte uygulamalardan biri de Milli Eğitim Bakanlığı (2016) tarafından yayınlanan STEM Eğitim Raporudur. Bu rapora göre, STEM eğitime yönelik model önerisinde bulunmuş ve öneri niteliğinde bir STEM Eğitimi Eylem Planı sunulmuştur. Eylem planında STEM eğitimi merkezlerinin kurulması, bu merkezlerde öğretmenlere STEM eğitimlerinin verilmesi,

STEM'e göre öğretim programlarının güncellenmesi, okullarda STEM eğitimi ortamları için gerekli materyallerinin tedarik edilmesi ve STEM eğitimi araştırmalarının yapılması gibi konulara yer verilmiştir. Günümüz eğitim anlayışına yön verecek nitelikte çalışmalar eğitim alanında yapıldığı gibi Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum-WEF), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD), Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) gibi ekonomi oluşumları tarafından da yapılmıştır. Dünya Ekonomik Forumu (2015) tarafından yayınlanan "Eğitim için Yeni Vizyon: Teknolojinin Potansiyelini Açma" raporunda 21. yüzyıldaki beceri açığının acil sorununa ve bunu teknoloji aracılığıyla ele almanın yollarına odaklanılmıştır. Dünya Ekonomik Forumu (2016) tarafından yayınlanan 'Eğitimde Yeni Vizyon: Teknoloji Yoluyla Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Teşvik Etmek' raporunda ise 21. yüzyıl becerilerinden bahsedilmiştir. Türkiye'nin de kurucu üyeleri arasında olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatına göre de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri için eğitilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin rekabetçi işgücüne ve küresel pazara verimli bir şekilde katılmaları için problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilere sahip olmaları gereklidir (Ananiadou & Claro, 2009).

Eğitim sisteminde paradigma değişiminin ortak ürünleri arasında eleştirel ve yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı ve yaşam boyu öğrenme, dünya vatandaşlığı ile kendini gerçekleştirmenin yanı sıra yaratıcı düşünme, değişime açıklık ve hayal gücü de yer almaktadır (Çankaya vd., 2012). Başarı, zekâ, motivasyon, problem çözme, işbirliği gibi birçok değişkeni etkileyen veya bu değişkenlerden etkilenen üst düzey temel bir beceri olan yaratıcılık (Yeşilyurt, 2021) doğuştan getirilen, olumlu çevre koşulları altında geliştirilen, olumsuz çevre koşulları altında durağanlaşan ya da tamamen körelen bir beceridir. Eğitimle geliştirilebilen yaratıcılık becerisi, ülkemizde eğitimin genel amaçları arasında yerini almıştır (Yeşilyurt, 2020). Nissani (1997) yaratıcılığın disiplinler arası bilgi gerektirdiğini, iki veya daha fazla disipline aşına olan kişilerin çalışmalarda hataları tespit etmede daha başarılı olduklarını, değerli araştırma konularının disiplinler arası yaklaşımlar gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca disiplinler arası çalışan kişilerin araştırmalarında esnekliğe sahip olduklarını ve bölünmüş disiplinler arasında köprü kurarak akademik özgürlüğü desteklediklerini, modern akademiye iletişim boşluklarının aşılmasına yardımcı olabildiklerini ifade etmiştir.

STEM yaklaşımının özünde disiplinler arası işbirliği yatmaktadır. Bunun iş dünyasındaki karşılığı ise sektörler arası işbirliğidir. Nitekim çağın iş dünyasında gerekli görülen beceriler disiplinler arası olup, bu disiplinler öğretim programlarında yer alan pozitif bilimlerin yanında girişimcilik, mühendislik, tasarım, iletişim gibi farklı sektörleri de ilgilendiren alanları da kapsamaktadır. Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilirken okullarda öğretmenlerin yaptığı uygulamalar kadar işbirliği kurulacak diğer sektörlerin de önemli birer aktör olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Nitekim 2021 yılında Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kurulan ve Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi tarafından desteklenen STEM Koordinasyon Merkezinin faaliyetlerinden biri paydaş kurumlarla etkileşim halinde olmak ve okullara destek olarak bireyleri geleceğe hazırlamak için sektörel işbirliklerini harekete geçirmektir.

1.1. Araştırmanın Önemi

STEM yaklaşımının doğası, aynı soruna yönelik ortak bir amaç veya durum etrafında farklı uzmanlıkların birlikte kullanılmasını gerektirir. Bu da farklı alanlarda uzmanlaşmış kişilerin birlikte çalışması, sorunu veya ihtiyacı tüm yönleriyle ele alması ve sağlıklı bir çözüm veya yöntem önermesi demektir. STEM yaklaşımının eğitime adapte edilmesi çağın ihtiyaç duyduğu işgücünü sağlayacak bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. İhtiyaç duyulan işgücünün sağlanması için devlet, eğitim ve iş dünyasının işbirliği içerisinde olması gerekir. Nitekim TÜSİAD (2017) tarafından yayımlanan "2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi" raporunda da STEM becerilerine sahip işgücünün

yetiştirilmesinde kamu, özel sektöre ve üniversite işbirliğinin verimli bir şekilde sağlanması ve herkesin payına düşen görevi yerine zamanında yerine getirmesiyle Türkiye'nin gerçek potansiyeline ulaşabileceği belirtilmektedir.

Bu araştırma, işbirliği kurma potansiyeli taşıdığı için paydaş kurum olarak belirlenen kurumların STEM Koordinasyon Merkezine yönelik algısını, merkezden beklentilerini ve merkezin çalışmalarına yapabilecekleri katkıları ortaya çıkarmak, bu sayede STEM Koordinasyon Merkezinin geleceğe dönük yol haritasını belirlerken paydaş kurumların görüşleri ve beklentilerini dikkate almak açısından önem arz etmektedir. Ülkemizde kamu kurumları bünyesinde çok sayıda STEM merkezi bulunmaktadır fakat bu merkezlerin çalışma sistemlerini kurarken paydaş kurumların görüşlerinin aldığına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma gelecekte kurulacak olan STEM merkezlerinin çalışma planını oluştururken izlemesi gereken yolu göstermesi açısından da değer taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile paydaş kurumlarla sektörel işbirlikleri gerçekleştirebilmek için kurumların STEM Koordinasyon Merkezine ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kurumların Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi projesi ve faaliyetleri ile ilgili bilgi düzeyleri nedir?
2. Kurumların gelecekte en çok ihtiyaç duyulacağına inandıkları meslekler nelerdir?
3. Kurumlara göre Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi tanıtımlarını nasıl gerçekleştirmelidir?
4. Kurumlarla Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi hangi alanlarda işbirliği yapmalıdır?
5. Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi, kurumların çalışma alanlarına katkı sağlayacak şekilde hangi yenilikçi metotları uygulamalıdır?
6. Kurumlara göre Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi geleceğe ilişkin hangi alanlara yoğunlaşmalıdır?
7. Kurumlara göre 2021 – 2025 yılları arası dönem için, Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörler nelerdir?
8. Kurumların Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezinden sunmalarını bekledikleri hizmetler ve katkılar nelerdir?
9. Kurumların Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi ile ilgili diğer görüş ve öneriler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, tarama araştırması (betimsel araştırma) niteliğindedir. Tarama araştırmaları, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Tarama araştırmalarında, araştırmacılar nicel veri toplama stratejilerini (örneğin sayısal olarak derecelendirilmiş anketler), nitel veri toplama stratejilerini (örneğin açık uçlu sorular) veya her iki veri toplama stratejisini kullanarak verilerini toplayabilirler (Ponto, 2015; akt: Sezgin Selçuk, 2019), topladıkları verileri betimler, araştırma sorularını test etmek için istatistiksel çözümler yaparlar ve elde edilen bulguları yorumlarlar (Sezgin Selçuk, 2019).

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya 2020–2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 25'i eğitim kurumlarında, 11'i üniversitede, 24'ü yerel yönetimlerde ve 9'u eğitim dışı kamu kurumlarında görev yapmak üzere toplam 69 kurum yetkilisi katılmıştır. Araştırmaya katılan paydaş kurumların listesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan paydaş kurumların listesi

Paydaş Kurumlar		f
Eğitim Kurumları	Fen Lisesi	5
	Anadolu Lisesi	7
	İmam Hatip Lisesi	5
	Mesleki ve Teknik Lise	6
	Anaokulu	1
	Bilim Sanat Merkezi	1
Üniversite	Üniversite	11
Yerel Yönetimler	Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü	2
	İl/İlçe Belediyeleri	5
	Kaymakamlık	3
	Valilik	3
	İl Sağlık Müdürlüğü	1
	Milli Eğitim Müdürlükleri	6
	Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü	1
	İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü	1
	İşletme Müdürlüğü	1
	Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü	1
Eğitim Dışı Kamu Kurum ve Kuruluşları	Kalkınma Ajansı	1
	BKİ Başkanlığı	1
	TÜİK Bölge Müdürlüğü	1
	Esnaf ve Sanatkarlar Odaları Birliği	3
	Ticaret ve Sanayi Odası	2
	İŞKUR	1
TOPLAM		69

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 11 sorudan oluşan “STEM Koordinasyon Merkezi Paydaş Anketi” kullanılmıştır. Anket, stratejik planlama ekibi tarafından araştırmacılarla birlikte hazırlanmıştır. Daha sonra, iki uzman tarafından incelenerek, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama için son şeklini almıştır. Anket, kurumlara Google Form aracılığıyla uygulanmıştır. Ankette yer alan 1, 2, 3, 6, 7. sorular seçenekli, geriye kalan 4, 5, 8, 9, 10 ve 11. sorular ise açık uçlu sorulardır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış olup, bulgular grafik şeklinde sunulmuştur. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre incelenerek anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

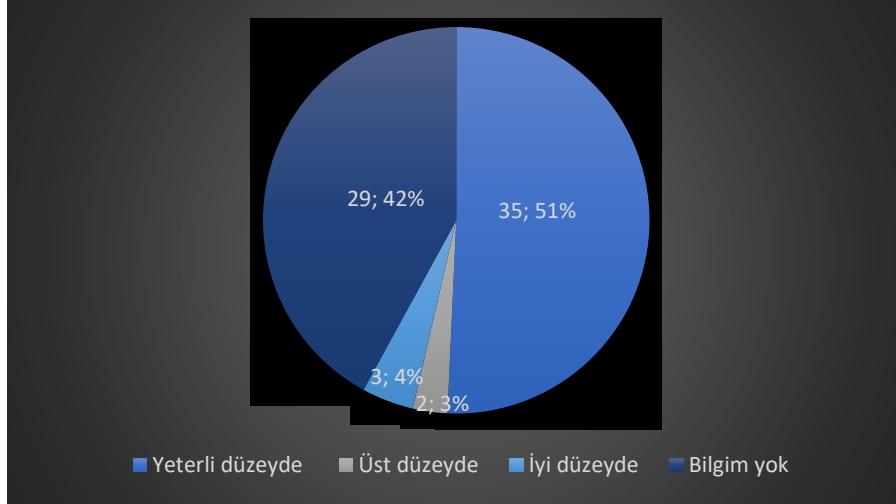
Yapılan bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Etik kurul izni kapsamında; Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından, 16.04.2021 tarih ve 60781 sayılı belge alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Kurumların STEM Koordinasyon Merkezi Projesi ve Faaliyetleri ile İlgili Bilgi Düzeyleri

Kurumların STEM Koordinasyon Merkezi projesi ve faaliyetlerine ilişkin bilgi düzeyleri Grafik 1’de sunulmuştur.

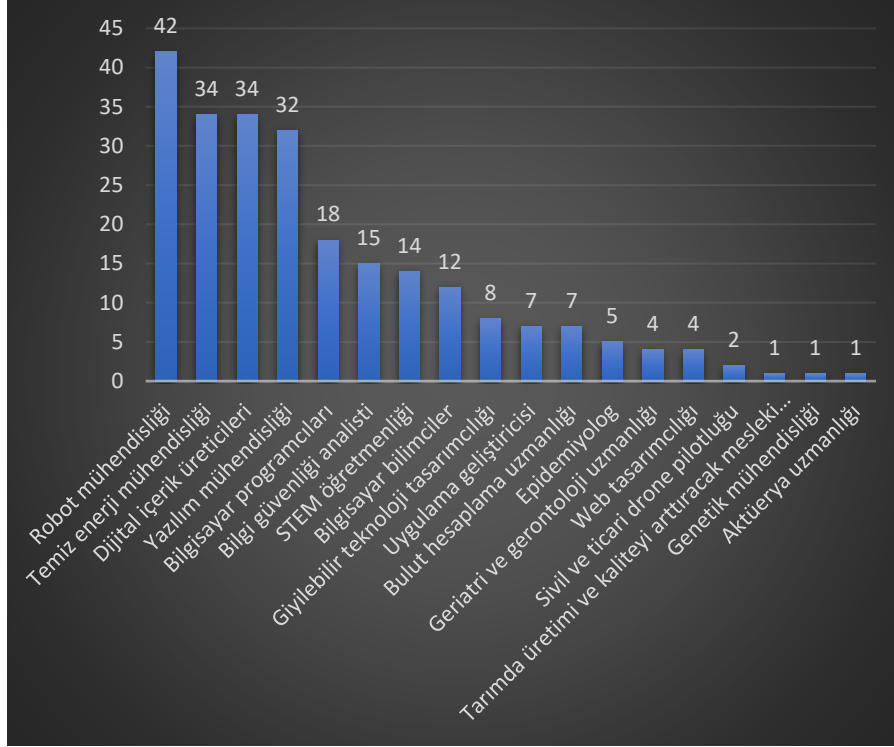


Grafik 1. Kurumların STEM koordinasyon merkezi projesi ve faaliyetlerine ilişkin bilgi düzeyleri

Grafik 1’de, STEM Koordinasyon Merkezi projesi ve faaliyetleri ile ilgili kurumların %51’inin yeterli düzeyde, %4’ünün iyi düzeyde, %3’ünün üst düzeyde bilgisinin olduğu ve %42’sinin ise STEM Koordinasyon Merkezi projesi ve faaliyetleri ile ilgili bilgisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Kurumların Gelecekte En Çok İhtiyaç Duyulacağına İnanırları Meslekler

Kurumların gelecekte en çok ihtiyaç duyulacağına inandıkları mesleklere ilişkin vermiş olduğu cevaplar Grafik 2’de verilmiştir.

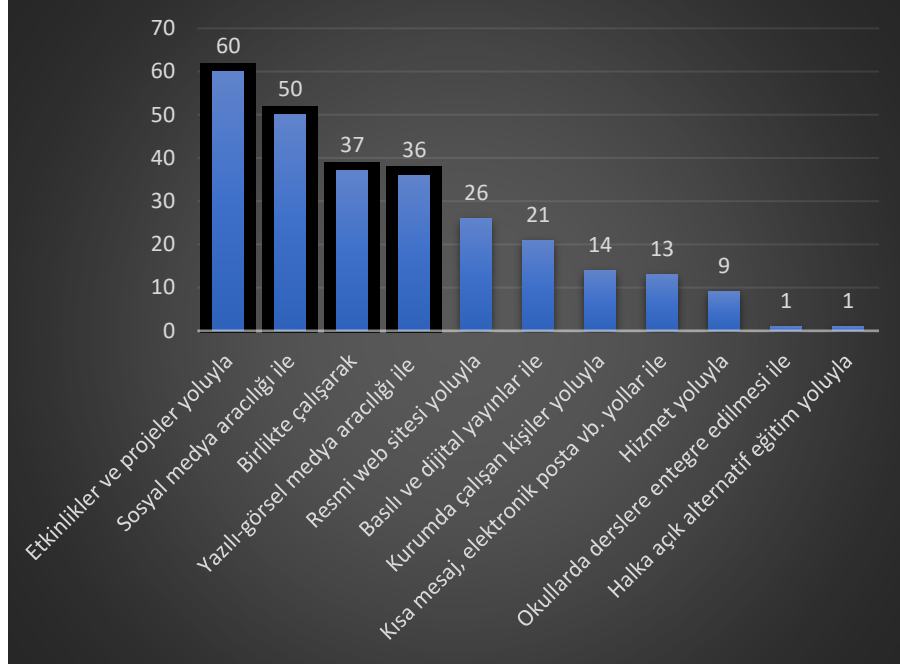


Grafik 2. Kurumların gelecekte en çok ihtiyaç duyulacağına inandıkları meslekler

Grafik 2’de kurumların çoğu gelecekte en çok ihtiyaç duyulacağına inandıkları mesleğin “robot mühendisliği (f=42)” olduğunu belirtmiştir. Bunu “temiz enerji mühendisliği (f=34)”, “dijital içerik üreticileri (f=34)” ve “yazılım mühendisliği (f=32)” meslekleri takip etmektedir. Öte yandan, az sayıda kurum tarafından “tarımda üretimi ve kaliteyi arttıracak mesleki uzmanlıklar (f=1)”, “genetik mühendisliği (f=1)” ve “aktüerya uzmanlığı (f=1)” gelecekte en çok ihtiyaç duyulacağına inanılan meslekler olarak belirtilmiştir.

3.3. Kurumlara göre STEM Koordinasyon Merkezinin Tanıtımlarını Gerçekleştirme Şekilleri

Kurumların, STEM Koordinasyon Merkezinin tanıtımlarını gerçekleştirme şekillerine ilişkin görüşleri Grafik 3’te verilmiştir.

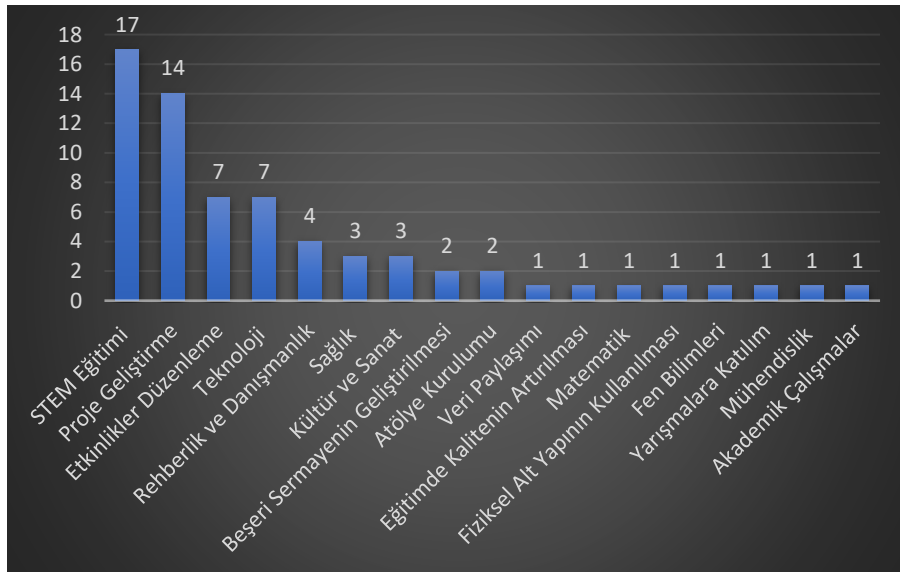


Grafik 3. Kurumların STEM koordinasyon merkezinin tanıtımlarını gerçekleştirme şekillerine ilişkin görüşleri

Grafik 3 incelendiğinde, kurumların büyük çoğunluğu STEM Koordinasyon Merkezinin tanıtımlarını “etkinlik ve projeler yoluyla (f=60)”, “sosyal medya aracılığı ile (f=50)”, “birlikte çalışarak (f=37)” ve “yazılı-görsel medya aracılığı ile (f=36)” gerçekleştirme gerektiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Öte yandan, az sayıda kurum ise “okullarda derslere entegre edilmesi ile (f=1)” ve “halka açık alternatif eğitim yoluyla (f=1)” yoluyla tanıtılmasının uygun olduğunu ifade etmiştir.

3.4. Kurumların, STEM Koordinasyon Merkezi ile İşbirliği Yapabileceklerini Düşündükleri Alanlar

Kurumların, STEM Koordinasyon Merkezi ile işbirliği yapabileceklerini düşündükleri alanlara ilişkin görüşlere Grafik 4’te yer verilmiştir.

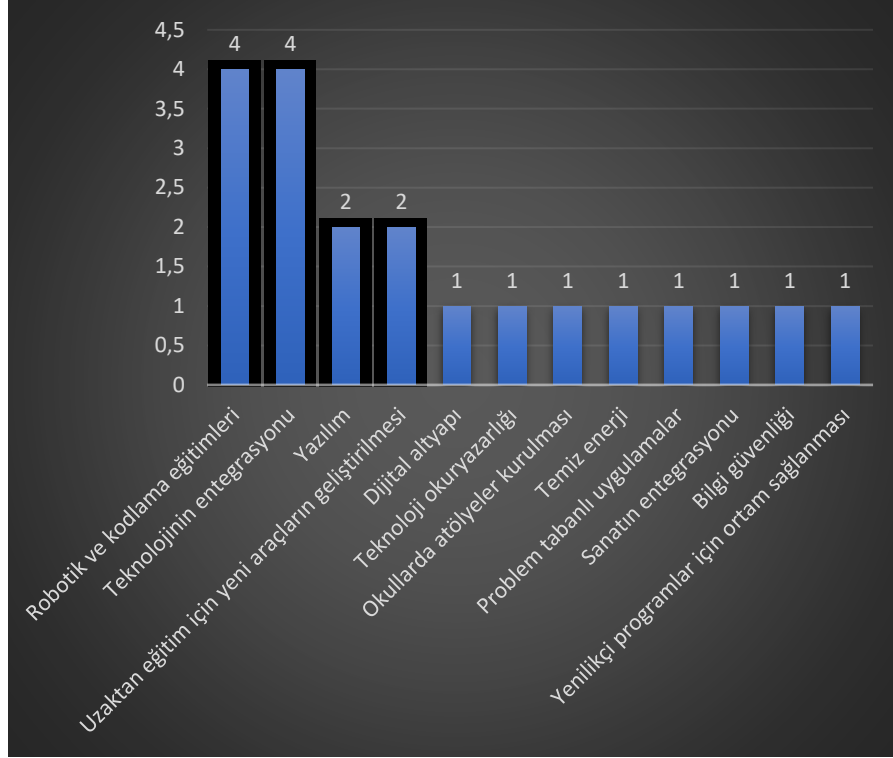


Grafik 4. Kurumların, STEM koordinasyon merkezi ile işbirliği yapabileceklerini düşündükleri alanlar

Grafik 4 incelendiğinde, kurumlar en fazla “STEM eğitimi (f=17)”, “proje geliştirme (f=14)”, “etkinlikler düzenleme (f=7)” ve “teknoloji (f=7)” konularında işbirliği yapabileceklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

3.5. STEM Koordinasyon Merkezinin Kurumların Çalışma Alanlarına Katkı Sağlayacaklarını Düşündükleri Yenilikçi Metotlar

STEM Koordinasyon Merkezinin kurumların çalışma alanlarına katkı sağlayacaklarını düşündükleri yenilikçi metotlar Grafik 5’te verilmiştir.

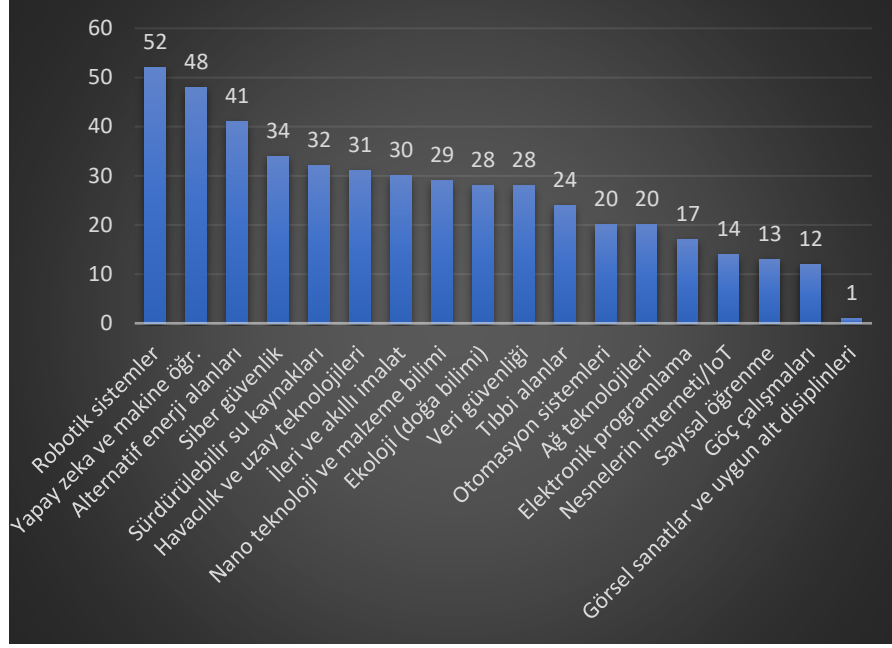


Grafik 5. Kurumların STEM koordinasyon merkezinin çalışma alanlarına katkı sağlayacaklarını düşündükleri yenilikçi metotlar

Grafik 5’te kurumlar çalışma alanlarına katkı sağlayacaklarını düşündükleri yenilikçi metotları “robotik ve kodlama eğitimleri (f=4)”, “teknolojinin entegrasyonu (f=4)”, “yazılım (f=2)” ve “uzaktan eğitim için yeni araçların geliştirilmesi (f=2)” şeklinde belirtmişlerdir.

3.6. Kurumlara göre STEM Koordinasyon Merkezinin Geleceğe İlişkin Yoğunlaşması Gereken Alanlar

Kurumlara göre STEM Koordinasyon Merkezinin geleceğe ilişkin yoğunlaşması gereken alanlar Grafik 6’da verilmiştir.

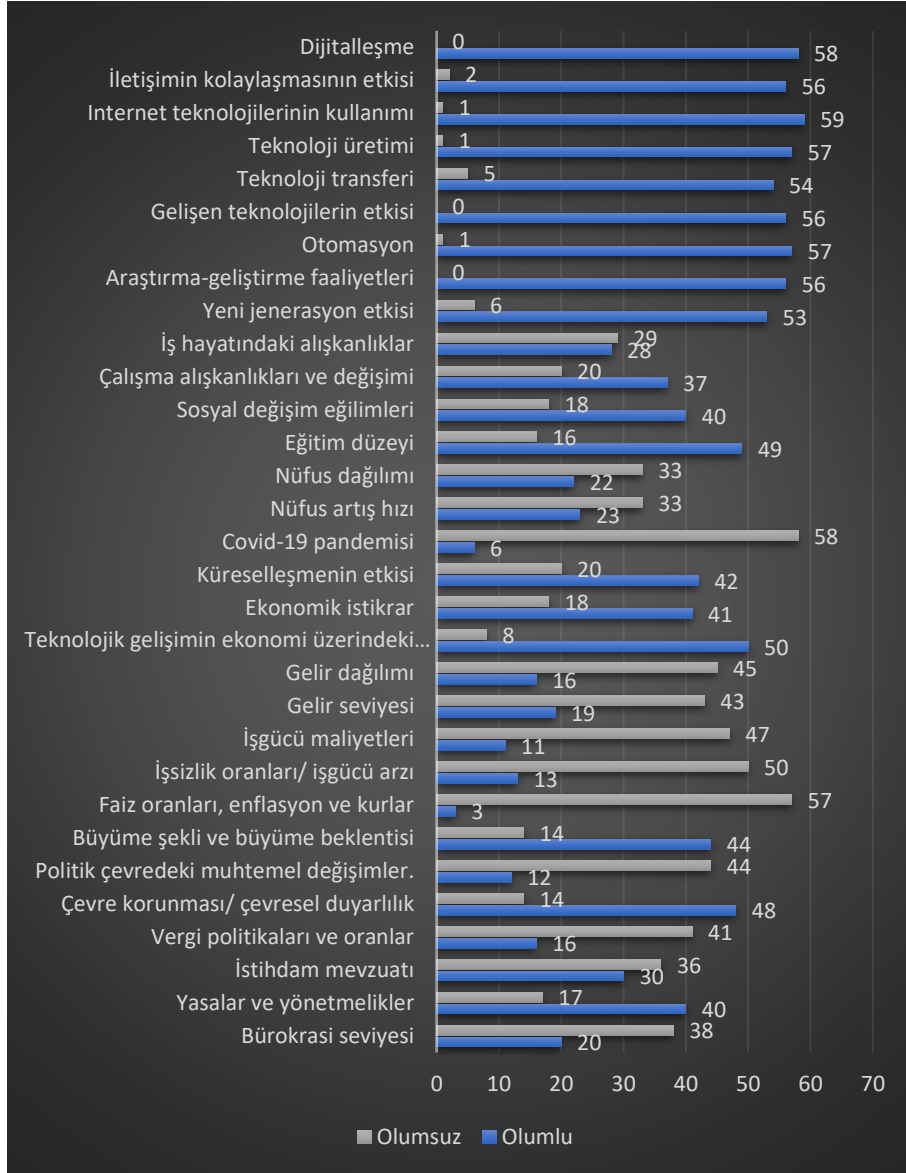


Grafik 6. Kurumlara göre STEM koordinasyon merkezinin geleceğe ilişkin yoğunlaşması gereken alanlar

Grafik 6'ya göre, kurumların çoğu STEM Koordinasyon Merkezinin geleceğe yönelik yoğunlaşması gereken alanlara ilişkin “robotik sistemler (f=52)”, “yapay zekâ ve makine öğrenmesi (f=48)” ve “alternatif enerji alanları (f=41)” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.7. Kurumlara göre STEM Koordinasyon Merkezinin Çalışmalarını Olumlu veya Olumsuz Etkileyebilecek Faktörler

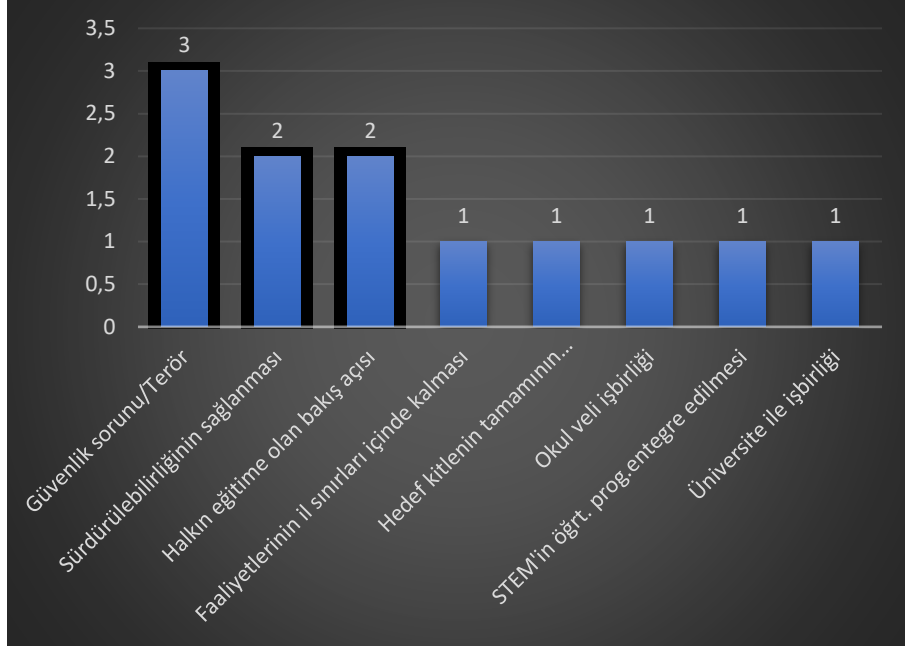
Kurumlara göre STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörler (STEM paydaş anketinin 7. sorusunda yer alan faktörler) Grafik 7'de verilmiştir.



Grafik 7. Kurumlara göre STEM koordinasyon merkezinin çalışmalarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörler

Grafik 7 incelendiğinde, STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumlu etkileyebilecek faktörlere ilişkin kurumlar en fazla “internet teknolojilerinin kullanımı (f=59)”, “dijitalleşme (f=58)”, “otomasyon (f=57)”, “teknoloji üretimi (f=57)”, “araştırma-geliştirme faaliyetleri (f=56)”, “gelişen teknolojilerin etkisi (f=56)” ve “iletişimin kolaylaşmasının etkisi (f=56)” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumsuz etkileyebilecek faktörlere ilişkin kurumlar en fazla “Covid-19 pandemisi (f=58)” ve “faiz oranları, enflasyon ve kurlar (f=57)” olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Kurumlara göre STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörler (STEM Koordinasyon Merkezi paydaş anketinin 7. sorusunda yer almayan faktörler) Grafik 8’de verilmiştir.



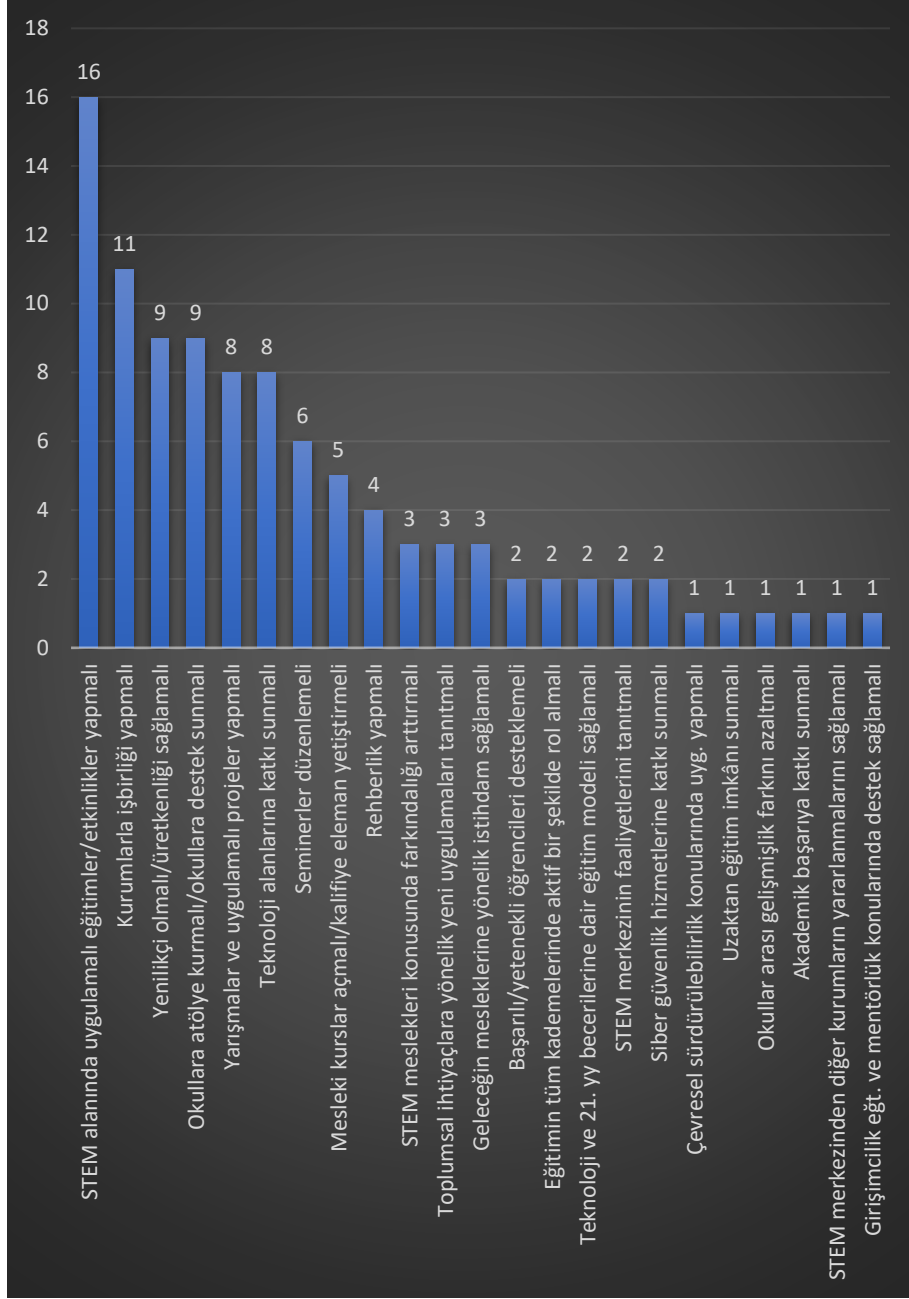
Grafik 8. STEM koordinasyon merkezinin çalışmalarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörler

Grafik 8’de kurumlar en fazla “güvenlik sorunu/terörü (f=3)”, “sürdürülebilirliğin sağlanması (f=2)” ve “halkın eğitime olan bakış açısı (f=2)” faktörlerini, STEM Koordinasyon Merkezi çalışmalarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek faktörler olarak görmekte-dirler.

3.8. Kurumların STEM Koordinasyon Merkezinden Sunmalarını Bekledikleri Hizmetler ve Katkılar

Kurumların STEM Koordinasyon Merkezinden sunmalarını bekledikleri hizmetler ve katkılar Grafik 9’da yer verilmiştir.

* STEM Koordinasyon Merkezi Paydaş Anketinde yer alan 9. ve 10. sorulara kurumlar benzer cevaplar verdikleri için tekrara düşmemesi amacıyla iki sorunun yanıtları birlikte değerlendirilmiştir.

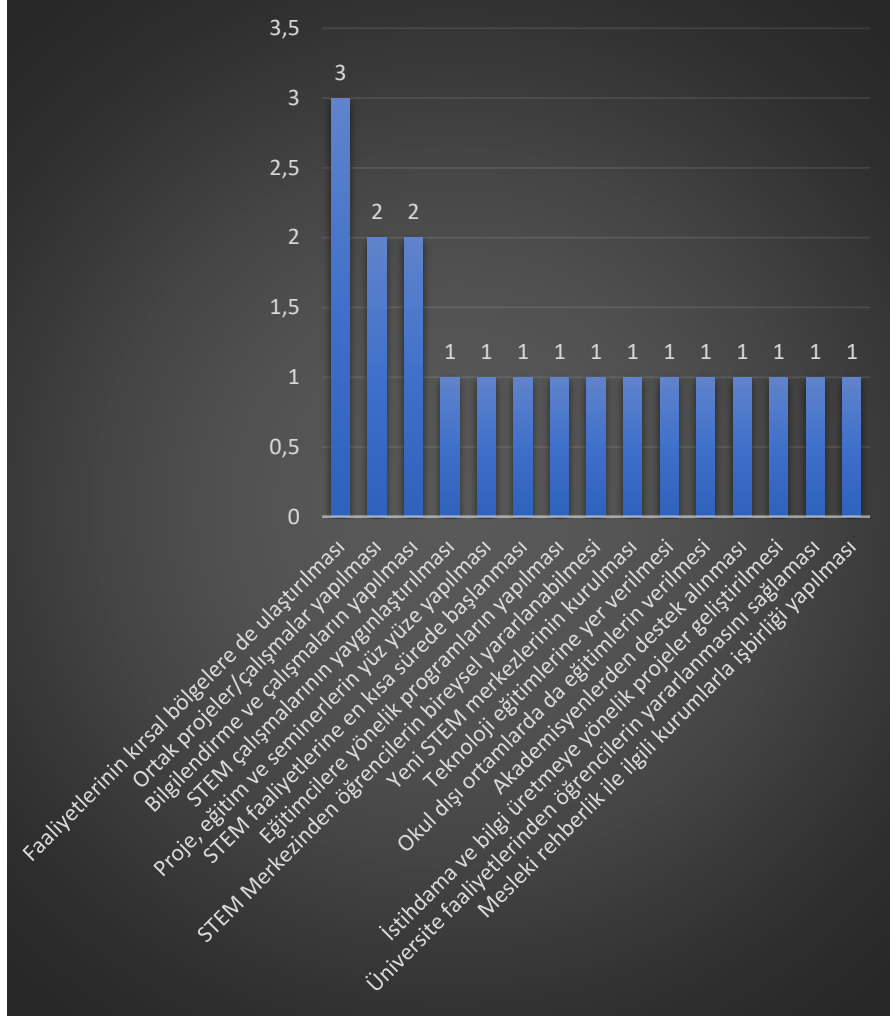


Grafik 9. Kurumların STEM koordinasyon merkezinden sunmalarını bekledikleri hizmetler ve katkılar

Grafik 9 incelendiğinde, kurumlar STEM Koordinasyon Merkezinin en fazla “STEM alanında uygulamalı eğitimler/etkinlikler yapmalı (f=16)” konusunda hizmet ve katkı sunulabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, “kurumlarla işbirliği yapmalı (f=11)”, “yenilikçi olmalı/üretkenliği sağlamalı (f=9)”, “okullara atölye kurmalı/okullara destek sunmalı (f=9)”, “yarışmalar ve uygulamalı projeler yapmalı (f=8)” ve “teknoloji alanlarına katkı sunmalı (f=8)” konularında hizmet ve katkı sunulabileceğini ifade etmişlerdir.

3.9. Kurumların STEM Koordinasyon Merkezi ile İlgili Diğer Görüş ve Önerileri

Kurumların STEM Koordinasyon Merkezi ile ilgili diğer görüş ve önerileri Grafik 10’da verilmiştir.



Grafik 10. Kurumların STEM koordinasyon merkezi ile ilgili diğer görüş ve önerileri

Grafik 10 incelendiğinde kurumların STEM Koordinasyon Merkezi ile ilgili diğer görüş ve önerileri arasında en fazla “STEM Merkezi faaliyetlerinin kırsal bölgelere de ulaştırılması (f=3)”, “Ortak projeler/çalışmalar yapılması (f=3)” ve “Bilgilendirme ve çalışmaların yapılması (f=3)” yer almaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda ihtiyaçlarımız değişmekte, bu değişimler belirli mesleklere duyulan gereksinimleri de etkilemektedir. Gelecekteki ihtiyaçlara çözümler sunacağı düşünülen meslekler ön plana çıkarken, kimi mesleklere duyulan ihtiyaçlar da azalmaktadır (Yavuz-Aksakal & Ülgen, 2021). Bu araştırmada kurumlar gelecekte en çok ihtiyaç duyulacağına inandıkları meslekleri robot mühendisliği, temiz enerji mühendisliği, dijital içerik üreticiliği, yazılım mühendisliği olarak belirtmişlerdir. Yavuz-Aksakal ve Ülgen (2021) çeşitli kurumlar tarafından yapılmış olan geleceğin mesleklerine yönelik araştırma raporlarını incelemişler; mevcut mesleklerin yapılarında değişimler olduğu, gelecekte bu değişimlerin devam edeceği ve bununla birlikte yeni mesleklerin de ortaya çıkacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada yeni mesleklerin ortaya çıkmasıyla birlikte kişilerin yapay zekâ ve dijital okuryazarlık sistemlerindeki özel teknolojilerin kullanımı gibi yeteneklere sahip olmaları gerektiğini de belirtmişlerdir. Nitekim Dünya Ekonomik Forumu, gelecekte ihtiyaç duyulan mesleklerde değişim yaşanacağını ve bu değişimin %57'nin robotlar/makineler tarafından gerçekleşeceğini açıklamıştır. Bu açıklamanın arka planında yapay zekânın veriden

öğrenebilir hale gelmesi, dijital dönüşümle birlikte sektörde yapay zekânın kazandırdığı objektif karar verme ve neredeyse hatasız süreçler tasarlanabilmesi düşüncesi bulunmaktadır (Özdemir, 2019).

STEM Koordinasyon Merkezi projesi ve faaliyetleri ile ilgili paydaş kurumlar genellikle yeterli düzeyde bilgisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni, 2019 yılında yayımlanan Diyarbakır STEM ve Bilim Merkezi Fizibilitesi Destek Raporu kapsamında yapılan kurum ziyaretleri ve toplantılar esnasında paydaş kurumlara yapılan tanıtımlar olabilir. Öte yandan araştırmada bilgisinin olmadığını ifade eden çok sayıda kurum olması dikkat çekici bulunmuştur. Bununla birlikte, kurumların büyük çoğunluğu STEM Koordinasyon Merkezinin tanıtımlarını etkinlik ve projeler yoluyla, birlikte çalışarak, sosyal, görsel, yazılı medya aracılığıyla gerçekleştirmesi gerektiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Seçeneklerde olmadığı halde STEM eğitiminin okullarda derslere entegre edilerek işlenmesi yoluyla tanıtılması gerektiği hususunda da görüş bildirilmiştir. Ortaya çıkan bu bulgu oldukça önemlidir. Çünkü derslere entegre edilmiş bir STEM programı farklı disiplinleri bir araya getirerek, gerçek yaşamda karşılaşılan bilgiler ile öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurulması sonucunda anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak ve farkındalığı arttıracaktır (Yıldırım & Altun, 2015). Nitekim MEB (2016) tarafından yayımlanan STEM Eğitim Raporu ile ülkemizde STEM'e göre öğretim programlarının güncellenerek eğitim programı yenileme çalışmalarına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Paydaş kurumlar STEM Koordinasyon Merkezi ile en fazla STEM eğitimi, proje geliştirme, etkinlikler düzenleme konularında işbirliği yapabileceklerini belirtmişlerdir. STEM yaklaşımının doğasında disiplinler ve sektörler arası işbirliği bulunduğu için kurumların STEM Koordinasyon Merkezi ile ortak proje üretmeye, eğitim, etkinlik düzenlemeye eğilimli olması beklenen ve istenilen bir durumdur. Bununla birlikte paydaş kurumlar STEM Koordinasyon Merkezinin en fazla robotik ve kodlama eğitimleri gibi yenilikçi metotları uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Eğitimde robotik teknolojilerin kullanılmasıyla birlikte robotik ve kodlama eğitimleri, eğitim-öğretim alanında ön plana çıkan yenilikçi uygulamalar arasında yer almakta ve önem kazanmaktadır. Robotik ve kodlama eğitimleri öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemekte ve problem çözme, üst düzey düşünme gibi becerilerini geliştirmektedir (Çavaş, 2009; Akt: Erten, 2009). Robotik ve kodlama eğitimleri gelecek nesiller açısından teknolojik gelişmelerin alt yapısını oluşturarak günümüz dünyasında yerini almaktadır. Nitekim ülkemizde ilkokullardan itibaren kademeli olarak kodlama eğitimi verilmesi adına öğretim programları üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Erken yaşlarda verilen kodlama eğitimleri ile 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Kodlama eğitimi sadece bilgisayar birimleri ile sınırlı olmayıp, disiplinler arası etkileşimler açısından da oldukça önemli bir yere sahiptir. Kodlama eğitimleri, çocukların erken yaşlarda algoritmik düşünce yeteneklerini geliştirerek, onların karşılaştıkları problemler karşısında yaratıcı düşüncelerini ve problem çözmelerini kolaylaştırıcaktır (Göksoy ve Yılmaz, 2018). Öte yandan paydaş kurumlar STEM Koordinasyon Merkezinin en fazla teknolojinin entegrasyonu gibi yenilikçi metotları da uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgunun nedeni, teknoloji entegrasyonunun öneminin gün geçtikçe artması olabilir. Çünkü teknoloji, birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından eğitimde yüksek kalitenin göstergesi olarak görülmektedir (Çakır & Yıldırım, 2009). Fu'ya (2013) göre teknoloji entegrasyonu değişimin güçlü araçlarından (Arslan & Şendurur, 2017). Görüldüğü üzere yapılan araştırmalar, eğitim ve öğretim etkinliklerinde teknoloji entegrasyonunun zengin bir öğrenme ortamı sunarak öğrenciyi motive ettiğini ve dolayısıyla öğrenci başarısının artırılmasında önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Nitekim Türkiye'de de teknoloji entegrasyonunun önemi, "Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun Vizyon 2023: Bilim ve Teknoloji Stratejileri" projesinde yer alan bilim ve teknolojiyi bilen, teknolojiyi bilinçli kullanan, teknolojik gelişmeleri toplumsal ve ekonomik faydaya dönüştürme yeteneği kazanmış ve yeni teknolojiler üretebilen bir refah toplumu yaratmak yönündeki hedeflerinden anlaşılmaktadır (Çakır & Yıldırım, 2009). Öte yandan teknoloji hızla

gelişmekte ancak bu teknolojilerin öğretim programlarında öğretilmesi veya kullanılması noktasında geride kalmaktadır. Oysaki özellikle ortaöğretim kademesinde nitelikli üretimi teşvik edecek projelerin üretilebilmesi teknolojik ürünlerin ve gelişmelerin eğitim programlarına eşzamanlı olarak işlenmesi ile mümkündür. Bu şekilde bireylerin STEM alanlarına ilgi duyması ve bilginin anlamlı hale gelmesi mümkün olacaktır.

STEM Koordinasyon Merkezinin geleceğe yönelik yoğunlaşması gereken alanlara ilişkin paydaş kurumlar en fazla robotik sistemler, yapay zekâ ve makine öğrenmesi ve alternatif enerji alanları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yakın zamanda yapay zekâ ve makine öğrenmesi çalışmaları sağlık, üretim, iletişim, ve birçok endüstride önemli yararlar sağlamaktadır (Yılmaz, 2018). Ancak Atlı ve Gür (2019) tarafından yapılan 855 lise öğrencisine yönelik ileride hangi meslekleri tercih etmek istediklerini, seçimlerinde kimlerden etkilendiklerini ve ideal bir mesleğin özelliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkaran çalışmaya göre, lise öğrencilerinin meslek seçimlerinde ilk dört sırada doktorluk, mühendislik, polis memurluğu ve öğretmenlik mesleklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğrenciler meslek seçimlerinde kendilerinden, anne-babalarından, öğretmenlerinden ve rehberlik servisinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. O halde yapılan çalışma ile lise çağındaki bireylerin STEM mesleklerini henüz hedef olarak belirlemedikleri görülmektedir. Bu durumun nedeni gençlerin geleceğin meslekleri konusunda yeterli bilince sahip olmamaları, geleceğin ihtiyaç duyulan çalışma alanları konusunda ailelerin ve öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı öğrencileri geçmişin popüler mesleklerine yönlendirmeye devam etmeleri olabilir.

STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumlu etkileyebilecek faktörlere ilişkin kurumlar en fazla internet teknolojilerinin kullanımı, dijitalleşme, otomasyon, teknoloji üretimi, araştırma-geliştirme faaliyetleri, gelişen teknolojilerin etkisi ve iletişimin kolaylaşmasının etkisi şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumsuz etkileyebilecek faktörlere ilişkin kurumlar en fazla Covid-19 pandemisi, faiz oranları, enflasyon ve kurlar olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Covid-19 pandemisi nedeniyle birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da sıkıntılar yaşanmıştır. Yapılan araştırmalar, Covid-19 pandemisinin yayılımını önlemek için devletlerin getirdiği hareketliliği kısıtlayıcı yasakların, kamu ve özel sektör kuruluşlarını etkilediğini göstermektedir (Kara, 2020). Sosyal mesafeyi arttırmak amacıyla evden çalışmayı gerektiren bu önlemler STEM Koordinasyon Merkezinin çalışmalarını olumsuz etkileyebilecek faktör olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte seçeneklerde olmamasına rağmen kurumların bir kısmı güvenlik sorunu/terörün STEM Koordinasyon Merkezi çalışmalarını olumsuz etkileyebilecek faktör olarak görmektedirler.

Kurumlar STEM Koordinasyon Merkezinin en fazla STEM alanında uygulamalı eğitimler/etkinlikler yapma, kurumlarla işbirliği yapma, yenilikçi olma, üretkenliği sağlama, yarışmalar ve uygulamalı projeler yapma konularında hizmet ve katkı sunulabileceğini belirtmişlerdir. Connors-Kellgren vd. (2016) STEM eğitiminde projelerin; deney ve kültürel sorumluluk, yaratıcılık, işgücü gelişimi ve STEM girişimlerine katılımında gelişim sağladığını ifade etmişlerdir (Akt:Özçakır-Sümen ve Çalışıcı, 2019). Nitekim STEM eğitime yönelik ülkemizde ve dünyada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin STEM alanındaki bilgi, birikim ve gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok çalışma ve proje yürütülmektedir (Özyurt vd., 2018). Bununla birlikte okullara atölye kurma, okullara destek sunma da kurumların STEM Koordinasyon Merkezinden bekledikleri hizmetler arasındadır. Nitekim MEB (2018) tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim temasının birinci hedefleri arasında da tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla tasarım-beceri atölyeleri kurulmasının gerekliliği yer almaktadır. STEM Koordinasyon Merkezi ile ilgili diğer görüş ve önerileri arasında en fazla STEM merkezi faaliyetlerinin kırsal bölgelere de ulaştırılması vardır. Aydeniz ve Bilican (2014) tarafından STEM

alanında yapılan çalışmalar dört ana kategoriye ayrılmış ve kategorilerden birinin STEM alanlarına büyük kentlerin geri kalmış, kırsal kesimlerindeki öğrencilerin dikkatlerini çekme ve bu bölgelerdeki STEM eğitiminin kalitesini yükseltmek için geliştirilen programlar olduğu belirtilmiştir (Akt: Abanoz, 2020).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda STEM Koordinasyon Merkezinin tanıtımlarının etkinlikler, projeler, sosyal, yazılı ve görsel medya aracılığıyla gerçekleştirilmesi, STEM Koordinasyon Merkezinin paydaş kurumlarla STEM eğitimi, proje geliştirme, etkinlikler düzenleme konularında işbirliği yapması, robotik ve kodlama eğitimleri ile teknolojinin entegrasyonu gibi yenilikçi metotları uygulaması önerilebilir. Ayrıca STEM Koordinasyon Merkezinin geleceğe yönelik, yapay zekâ, makine öğrenmesi, robotik sistemler ve alternatif enerji alanları gibi alanlara yoğunlaşması, STEM alanında uygulamalı eğitimler, etkinlikler yapma, kurumlarla işbirliği yapma, yenilikçi olma, üretkenliği sağlama, yarışmalar ve uygulamalı projeler yaparak kurumlara katkı sunması önerilebilir. Öte yandan STEM Koordinasyon Merkezinin faaliyetlerini yalnız merkez bölgelere değil kırsal bölgelere de ulaştırması önerilebilir.

5. Kaynakça

- Abanoz, T. (2020). *STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No.629972) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41. *OECD Publishing (NJ1)*. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arslan, S. & Şendurur, P., (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50. <https://doi.org/10.21764/efd.21927>
- Athı, A., & Gür, S. H. (2019). High schools students career choices and factors affecting their choices. *Turkish Psychological Counselling and Guidance Association*, 2(1), 32-53.
- Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler?. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çankaya, İ., Yeşilyurt, E., Yörük, S., & Şanlı, Ö. (2012). Öğretmen adaylarında yaratıcı düşünmenin yordayıcısı olarak değişime açıklık ve hayal gücü. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46-62.
- Çolakoğlu, M. H., & Günay-Gökben, A. (2017). Türkiye’de eğitim fakültelerinde FeTeMM (STEM) çalışmaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46-69.
- Dünya Ekonomik Forumu [World Economic Forum-WEF] (2015). Fostering social and emotional learning through technology. (Erişim Tarihi: 06/01/2022) Erişim adresi: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Dünya Ekonomik Forumu-[World Economic Forum-WEF] (2015). New vision for education: Unlocking the potential of technology. (Erişim Tarihi: 06/01/2022) Erişim adresi: https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Erten, E. (2019). *Kodlama ve robotik öğretimi üzerine bir durum çalışması* (Tez No. 614009) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012, August). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress. (Erişim Tarihi: 06/ 01/ 2022). <https://fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>
- Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 178-196.
- Güleryüz, H., Dilber, R. & Erdoğan, İ. (2019). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının 3D yazıcı kullanımı hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.592061>
- Kara, E. (2020). COVID-19 pandemisi: İşgücü üzerindeki etkileri ve istihdam tedbirleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 269-282.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı). Nobel Yayınevi
- Koyunlu-Ünlü, Z. & Dere, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 44-55. <https://doi.org/10.17556/erziefd.481586>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). STEM eğitimi raporu (Erişim Tarihi: 07/ 01/ 2022). Erişim adresi: http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). 2023 Eğitim vizyonu (Erişim Tarihi: 06/ 01/ 2022). Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Nissani, M. (1997). Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. *The social science journal*, 34(2), 201-216. [https://doi.org/10.1016/S0362-3319\(97\)90051-3](https://doi.org/10.1016/S0362-3319(97)90051-3)
- Özçakır-Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2019). STEM proje tabanlı öğrenme ortamında sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri matematik projelerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 238-252. <https://doi.org/10.7822/omuefd.521012>
- Özdemir, Ş. (2019). Yapay zekâ ve meslekler üzerine etkisi. *Geleceğin meslekleri çalışmaları içinde* (s.54-59). Yükseköğretim Kurulu.
- Özyurt, M., Kuşdemir-Kayıran, B., & Başaran, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin STEM'e ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 65-82. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12700>
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and engineering teacher*, 71(8), 1-4.
- Scientix Projesi (2020). Scientix Projesi (Erişim Tarihi: 06/01/2022). <https://scientix.eba.gov.tr/>
- Sezgin-Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*: Pegem Yayıncılık.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği) (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. İstanbul: TÜSİAD yayını. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de-stem-gereksinimi>
- Yavuz-Aksakal, N., & Ülgen, B. (2021). Yapay zekâ ve geleceğin meslekleri. *TRT Akademi*, 6(13), 834-853.

- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77). <https://doi.org/10.17719/jisr.11663>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2).
- Yılmaz, F. (2018). Robotlar hayatımızda. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 109-120.

Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/04/2021-61253



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-61253
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

Sayın Arş.Gör. Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ

"Diyarbakır STEM Merkezi ve Tasarım Beceri Atölyeleri Projesine ilişkin Paydaş Görüşleri" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 16.04.2021 tarih ve 60781 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Sevgi ÖZBAY
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BEAM6V591* Pin Kodu : 12881
Adres: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 241 10 56
e-Posta: gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.nakkiye.gov.tr/dicle-universitesi-ebys>

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

(Hukuk Müşavirliğine)

Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalında Arş. Gör. Dr. Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ'nün Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge biriminde çalışan Burcu BİLGİÇ UÇAK ve Yakup TOPRAK ile birlikte "Diyarbakır STEM Merkezi ve Tasarım Beceri Atölyeleri Projesine ilişkin Paydaş Görüşleri" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	07.04.2021/55450
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	14.04.2021-- 77
<input checked="" type="checkbox"/> Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
<input type="checkbox"/> Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. <i>Açıklama:</i>	
<input type="checkbox"/> Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. <i>Açıklama:</i>	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
ÜYE

Prof. Dr. Rüstem ERKAN
ÜYE

Prof. Dr. Seyfettin ASLAN
ÜYE

Prof. Dr. İlhami BULUT
ÜYE

Prof. Dr. İrfan YILDIZ
ÜYE

HKM-FRM-499/00

ASLI GİBİDİR



FİZİKSEL VE BEŞERİ SERMAYE İYİLEŞTİRMELERİNİN SANAYİ SEKTÖRÜ KATMA DEĞERİNE ETKİSİ

Ömür Cem Hünerli* - Mustafa Bilik** - Üzeyir Aydın***

Öz

Ekonomik büyüme sürecinde sanayi sektörü özel bir yere sahiptir. Ancak ülkelerin sanayileşme sürecinde önemli olan sanayi üretimi istenilen seviyeye ulaşmadan düşmekte ve ülkeler erken bir süreçte sanayileşme hedefinden vazgeçmektedir. Tarım ekonomilerinin zamanla sanayi ekonomilerine dönüşüm geçirmesi üç sektör kuramının ilk gelişim basamağını oluşturmaktadır. Bir ülkenin fiziki sermaye birikiminin oluşması sonucunda ekonomik büyümenin gerçekleşeceği savunulmaktadır. Kaldor'un ekonomik büyüme ve sanayi üretimi arasındaki pozitif yönlü ilişkisi ampirik olarak birçok araştırmacı tarafından araştırılmaktadır. Bu çalışmada sanayi sektörü katma değerinin fiziksel ve beşerî sermaye birikimindeki gelişmelerden nasıl ve ne yönde etkileneceği araştırılmıştır. Bunun için 34 OECD ülkesine ait 1996-2018 yılları arası yıllık veriler üzerinden elde edilen Driscoll-Kraay Standart Hatalar Tahmincisi sonucunda, fiziksel sermayedeki iyileşmelerin sanayi sektörü katma değerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Buna karşın beşerî sermaye harcamalarındaki artışın ise sanayi sektörünün payını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanayi ekonomisi, ekonomik büyüme, bilgi ekonomisi, prematüre sanayisizleşme tuzağı, panel veri analizi.

Jel Kodu: O14, O41, C23

The Impact of Physical and Human Capital Improvements on the Value Added of the Industrial Sector

Abstract

The industrial sector has a crucial position in the economic growth process. However, industrial production falls before reaching the desired level, and countries abandon the objective of industrialization at an early stage. The transformation of agricultural economies into industrial economies over time is the first step in the development of the three-sector theory. It is argued that economic growth will occur as a result of the formation of a country's physical capital accumulation. In this framework, the Kaldor hypothesis was investigated by many researchers. In this study, it has been investigated how and in what way the industrial value-added will be affected by physical and human capital accumulation. For this purpose, as a result of the "Driscoll-Kraay Standard Error Estimator" obtained from the annual data of 34 OECD countries for 1996 and 2018, it was found that the improvements in physical capital increase the industrial value-added. On the other hand, it was concluded that the increase in human capital expenditures decrease the share of the industrial sector.

Keywords: Industrial economics, Economic growth, Information economics, Premature deindustrialization trap, Panel data analysis.

Jel Code: O14, O41, C23

1. Giriş

Ekonominin üç ana sektöründen biri olan sanayi sektörünün ortaya çıkışıyla başlayan çeşitli küçük atölyelerde siparişe bağlı olarak yapılan el işçiliği üretimi makineleşmenin etkisiyle kitle

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Bölümü, omurcem.hunerli@ogr.iu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4713-1900>

** Dr., Bağımsız araştırmacı, mustafa.bilik@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4425-9316>

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, uzeyir.aydin@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2777-6450S>

üretimine dönüşmüştür. Bunun sonucunda da üretimin yöntemiyle birlikte hem miktarı artmış hem de şekli değişmiştir. Başlangıç olarak 18. yüzyılda İngiltere'nin tekstil endüstrisinde görülen bu gelişmeler akabinde diğer sektör ve ülke ekonomilerine yayılmasıyla birlikte küresel bir boyut kazanmıştır (Küçükkalay, 1997).

Üretim sistemlerinde gerçekleşen bu köklü değişimin başlangıcı ve yayılması pek tabii tek sektörle sınırlı kalmamış, tekstil sektöründeki bu kıvılcım buharlı makinelerin kullanımı, pamuklu dokuma sanayideki verimlilik artışları ile demir-çelik gibi sektörlerle de sıçramıştır. Bu yayılma etkisi aynı zamanda iktisadi sektörlerden sosyal yaşamda da yansımalarını bulmuş, emek gücüne olan gereksinim farklı alanlara kaymış, niteliği artmış ve yeni bir işçi sınıfı ortaya çıkarmıştır (Güran,2013).

Sanayi Devriminin gerçekleştiği dönemde dünya ekonomisinde en büyük paya sahip olan Birleşik Krallıkla başlayan bu sanayileşme akımı daha sonra gelişmekte olan ülkeleri de kapsayarak evrilmiştir. Devrimin başladığı tarihten günümüze kadar gelen zaman aralığında sanayileşme isteği her gelişmekte olan ülkenin hedefi olmuştur. Nitekim yapılan ampirik çalışmalarda da sanayileşmenin ekonomik büyümeye olan etkisinin gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere göre daha fazla olduğu ortaya konmuştur (Ndiaya & Kangjuan,2018). Burada dikkat çekilmesi gereken bir nokta ise sanayileşmenin nasıl gerçekleşeceği yani kompozisyonu ile ilgilidir. Başlangıçta temel tüketim mallarının üretimi ile başlayan sanayileşme süreci belli bir süre sonra ileri teknoloji içeren malların üretilmesi ile farklı ve daha kalıcı bir boyut almaktadır. Dolayısıyla temel tüketim malları üretimi yapan gelişmekte olan ülke gelişmiş ekonomiler seviyesine erişebilmek için bu sektördeki üretimini gelişmiş başka bir sektöre kaydırmak durumundadır. Çünkü böyle bir durumda ülke üretimde etkinliğini artıracak ve belki de daha önce ürettiği ihraç ettiği sektörde makineleşmeye gidecek ve bu sektörden çektiği üretim faktörlerini başka bir sektörde istihdam edebilecektir. Bu nedenle sanayileşmenin temel fazlarda kalmayıp ileri fazlara taşınabilmesi ekonomik büyümenin kalitesini de belirlemektedir. Ancak birçok gelişmekte olan ülke sanayileşmeyi ilk fazında terk etmektedir. Literatürde Prematüre Sanayisizleşme Tuzağı olarak adlandırılan sanayileşmeyi ilk evrelerinde terk ederek ileri götürmemeye sorunu günümüzde birçok gelişmekte olan ülkenin karşı karşıya olduğu bir problemdir. Bu problem neticesinde ekonomik büyümenin motifinde görülen bozukluklar düşük faktör verimliliği ile de birleşerek kronik ekonomik bir problem haline gelebilmektedir (Rodrik,2019). Ülkelerin bu tuzağa düşüp düşmediği fiziksel ve beşerî sermaye iyileştirmelerini ne derece yaptığı ve bu iyileştirmelerin sanayileşme üzerine ne yönde etki ettiğinin belirlenmesi ile mümkün olabilmektedir.

Kaldorgil, Schumpeterci ve İçsel büyüme teorilerine[†] göre ülkelerin fiziksel ve beşerî sermaye iyileştirmelerinin büyüme ve kalkınma süreci üzerine olumlu etki yarattığı ileri sürülmektedir. Bu çalışmada söz konusu hipotez test edilmeye çalışılmaktadır. Çalışmada 1996-2018 yılları arası yıllık veriler kullanılarak 34 OECD ülkesine göre sanayileşmenin fiziksel ve beşerî sermaye birikimindeki gelişmelerden nasıl ve ne yönde etkilendiği GİT (Grup İçi Tahminci) ve GEKK (Genelleştirilmiş En Küçük Kareler) tahmincileri vasıtasıyla araştırılmıştır. Hipotez ve amaç doğrultusunda ilk olarak sanayileşme ile iktisadi büyüme ve kalkınma ilişkisi ele alınmıştır. Ardından ilgili literatür araştırması sunulmuştur. Sonrasında yöntem ve bulgulara yer verilerek analizlere yer verilmiştir. Çalışma sonuç ve politika önerileriyle son bulmuştur.

2. Sanayileşme ile İktisadi Büyüme ve Kalkınma İlişkisi

İktisadi büyüme ve sanayileşme ilişkisi göz önüne alındığında iktisat literatüründe dikkat çekilen konulardan biri Kaldor'un büyüme perspektifi olmuştur. Kaldorgil perspektif özünde büyümenin lokomotif olarak ele alınan sanayi sektörü, ekonominin tümü için önem taşıırken

[†] R. Lucas, P. M. Romer, K. Arrow ve P. Aghion modelleri.

beraberinde sağladığı artan ölçek verimliliği ile sadece niceliksel değil niteliksel anlamda da büyümeyi etkilemektedir (Kniivila,2009). Temel anlamda üç yasadan oluşan Kaldor'un büyüme modeli Kalecki, Young ve Verdoorn gibi öncül çalışmalara dayanmaktadır. Birinci Kaldor yasası, imalat sektörünün büyümeye olan öncü etkisini ele alırken, sanayi sektörünün sahip olduğu iç dinamikler üzerinden, artan verimlilik durumu Kaldorgil modellerin ikinci yasasını oluşturmaktadır (Galor & Moav,2004). Temeli Verdoorn'un çalışmasına dayanan bu ikinci yasa Verdoorn yasası olarak da bilinmektedir. Young'un İngiltere'deki sanayi bölgeleri içindeki ağ dışsallıkları ile oluşan pozitif dışsallık etkisi nihayetinde ortaya çıkan sanayi sektöründeki verimlilik ile ilgili çalışması Kaldor'un birinci yasasının temelini oluşturmaktadır. Sanayi bölgeleri içinde yayılan bilgi taşmaları sonucunda küme içindeki diğer firmaların da bu birikimlerden yararlanması sonucu etkinlikleri artacak ve makro anlamda da genel ülke ekonomisi için olumluluk yaratacaktır. Kaldor'un Young'dan devralarak geliştirdiği bu yasayı çarpan katsayısı ile açıklaması, sanayi sektörünün büyümeye olan etkisini açıklamada odak noktası tutmuştur (Ortiz vd., 2009). Sanayi kümelerinin içindeki bilgi taşmalarının temelinde yatan faktörlerden biri teknolojidir. Bilgi taşmalarının bir çıktısı olan teknoloji etmeni başlangıç (inisyal) anlamda firmalara sabit maliyet yüklese de her artırılan üretim sonucu bu sabit maliyetler sürekli olarak azalacaktır (Kara, 2005). Daha sonraki dönemlerde ise bu bilgi birikiminden diğer firmalar da faydalanacaktır.

Temel anlamda Verdoorn'un çalışmasına dayanan ikinci Kaldor yasası işgücü verimliliğinin sanayi sektörüne son olarak da büyümeye olan etkisini konu almaktadır. Örneğin montaj hattında çalışan işçilerin departmanlaşmaya dayalı konumlandırılması sonucu işlerini daha hızlı yapmaları (yaparak öğrenme) işçilerin verimliliğini artıracaktır (Arrow, 1962; Tunalı & Erbelet, 2017). Beşerî sermayenin fiziksel sermayeden en temel farkı yayılcı bir etkisinin bulunmasıdır. Çünkü sadece üretimde çıktı artışını değil aynı zamanda örgüt performansını artırıcı ve iyileştirici pozitif bir içsellik de sağlamaktadır. Bunun nedeni de bu kişilerin örgüt içinde bilgisine güvenilmesi mikro anlamda firmalar makro anlamda da ülke ekonomisi için bir katma değer yaratmasıdır (McConnell vd.,2013). Beşerî sermayenin bir diğer özelliği de potansiyel yeniliklere katkı sağlayan bir yatırım olmasıdır. Sayısal mal (dijital mal) niteliği olan nihai malların üretiminde başat rol oynayan ara malların üretimi de beşerî sermaye ile ilintilidir. Sayısal mallara müşteri ilişkileri programları (CRM), stok kontrol programları, yönetim bilişim sistemleri gibi program yazılımları örnek olarak verilebilir. Sadece endüstriyel üretimde değil, hizmetler ve tarım sektöründe de kullanımı yaygın olan bilişim teknolojisi mallarının üretimi sanayi sektörü içinde bilgi ve teknoloji yoğun bir pozisyonda gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bu malların üretimi başlangıç (inisyal) anlamda üretici firmalara bir maliyet yaratırken, üretim arttıkça azalan marjinal maliyet (MC) ve azalan ortalama maliyetten (AC) dolayı maliyeti kolay bir şekilde kompanse edilebilmektedir (Adaçay,2008; Erkan vd., 2013).

Kaldor'un üçüncü yasası ise, imalat sanayinin büyümeye olan etkisi toplam verimliliği artırıcı ve olumlu teknoloji faktörü ile dışsallık sağlayıcı yönde olurken imalat sanayi dışındaki sektörlerin etkisinin ise bu şekilde olmadığı ile ilgilidir (Çetin, 2009; Martorano vd., 2017; Karami vd., 2019). Sanayileşmeye giden yoldaki ithal ikamesi gibi zorluklar, bilgi birikimi ve zaman gerektirmesi ve daha önce sanayileşmiş ülkelerin dayatmaları gibi nedenlerle ülkelerin sanayileşme hedefini gerçekleştirmede zorluklar yaşaması ve sanayileşmemesi Kaldor'un üçüncü yasası ile ilişkilendirilmektedir. Sanayileşen ülkelerin bir kısmı ise sektörün kendi alt sektörlerinden düşük teknolojiden yüksek teknolojili sanayi malların üretimine geçmekte zorlanmış ya da bu fazlara ulaşmadan hizmetler sektörünün üretimine geçmişlerdir. Bu başarısızlığa literatürde Prematüre Sanayisizleşme Tuzağı denilmektedir. Bunun altında yatan temel nedenler olarak da sanayi sektörünü erken bir süreçte korumaktan vazgeçme gibi hatalı bir strateji ve yüksek beşerî sermaye maliyetleri gibi nedenler görülmüştür. Bu sorunu yaşayan ülkelerin yaşadığı problemler de bununla sınırlı kalmamış, sanayi sektörünün inşası bitmeden geçilen hizmetler sektöründeki aşırı bilgi yoğun sayısal

malların üretiminde de uzmanlaşmamış, verimliliği artıramamış ve bu malları ithal eden kırılğan bir finans, bankacılık, sigortacılık ve bilişim teknolojileri sektörlerine sahip olmuşlardır (Özyakışır, 2011). Söz konusu bu sanayisizleşme sorunu, sanayi sektörünün GSYH içindeki payının ters bir U biçimi almasına ve sanayisizleşme süreci patikasının kuadratik olmasına yol açmaktadır. Gelişmiş ülkeler sanayi sektöründeki nitelikli emeği hizmetler sektörüne kolay transfer ederken gelişmekte olan ülkelerde bu mümkün olamamıştır. Bu nedenle de gelişmekte olan ülkelerde sanayisizleşme sorunu işgücünün sanayisizleşmesi yani girdi odaklı olurken gelişmiş ülkelerde bu sorun çıktının sanayisizleşmesi yani çıktı odaklı olmaktadır. Kısacası gelişmekte olan ülkelerde emek en baştan sanayileşmede yer alabilecek kadar nitelikli olamamaktayken gelişmiş ülkelerde emek nitelikli olsa da hükümet politikaları gereği sanayi sektörü hizmet sektörüne evirildiğinden sanayi sektörünün çıktısı düşmektedir (Rodrik,2016).

3. Literatür Araştırması

Sanayileşme olgusu günümüzde birçok gelişmekte olan ülke için ulaşılmak istenen, gelişmiş ülkeler içinse korunmak istenen bir hedef olmuştur. Gelişen teknoloji, bilgi birikimi ve küreselleşme etkileri ile ülkeler arasında farklılık yaratan bu sektör aynı zamanda gelişmişliğin de göstergesi olmuştur. Sanayi devriminden, emperyalist bir güç olmaya, dünya savaşlarına, soğuk savaştan doğu bloğunun çökmesine kadar birçok etmeni etkileyerek küresel ekonomide ülkelerin pay alıp alamamasında önemli bir rol oynamıştır (Khan,2013). Sanayileşmenin fiziksel ve beşerî sermaye birikimindeki gelişmelerden nasıl ve ne yönde etkilendiği ve ekonomik büyüme ve kalkınmayı nasıl etkilediği literatürde çokça araştırılmaktadır. Bu çerçevede ilgili literatüre aşağıdaki gibi kısaca yer verilmiştir.

Tablo 1. *Literatür araştırması*

Yazar	Yıllar	Örneklem	Bulgu
Thirlwall (1983)	1952-1954, 1963-1964	12 Ülke (ABD, Japonya, Batı Avrupa)	Büyüme oranları ve sanayi sektörü üretim payları dikkate alınarak Kaldor büyüme modelinin geçerliliği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.
Rowthorn ve Ramaswamy (1997)	1963-1975	21 Ülke (OECD)	Kişi başına gelir ve imalat sektöründe çalışan emek hacmi arasındaki ilişki araştırılmış ve doğrusal olmayan bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışma sonucunda kişi başına gelir arttıkça imalat sanayide çalışan emek hacminin azaldığı tespit edilmiştir. İlgili süreç sanayisizleşme süreci olarak ifade edilmiştir.
Erk, Çabuk ve Ateş (1998)	1960-1990	45 Ülke	Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin uzun dönemli büyüme yapısı için fiziksel ve beşerî sermaye yoğunlaşmasının önemi test edilmiştir. Sonuç Solow-Swan modeli ile uyumlu olarak tespit edilmiştir. Ayrıca fiziki ve beşerî sermayenin birbirinin rakibi olmaktan çok tamamlayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
Thirlwall ve Wells (2003)	1960-1994	45 Ülke (Afrika)	Kaldor'un sanayi sektörünün büyümenin motoru olma işlevi test edilmiş ve sanayi sektörü üretimi ve büyüme oranı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Galor ve Moav (2004)	Sanayi Devrimi sonrası	Global		Endüstri devrimi sonrası süreçte olan fiziksel sermayenin yerini günümüzde beşerî sermayeye bıraktığı tespit edilmiştir. Beşerî sermaye iyileştirmelerinin büyümenin hızlanmasına ve kalitesine olumlu etki ettiği ve eşitsizliğin giderilmesinde de öncelikli rolü olduğu ifade edilmiştir.
Ciccione ve Papaioannou (2006)	1972-1998	42 Ülke		42 ülkenin 37 farklı sektörü göz önüne alınarak, finansal kalkınma, insan sermayesi ve sanayi sektörü büyümesi değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada yüksek teknoloji uyumu yakalayan ülkelerin daha hızlı bir çıktı büyümesi yakaladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Dasgupta ve Singh (2006)	1986-2000	14 Ülke		14 gelişmekte olan ülke verileri çerçevesinde prematüre sanayisizleşme durumu, Kaldorgil bir analiz çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre kişi başına gelirin düşük ve orta seviye olduğu gelişmekte olan ülkelerin imalat sektörü mallarına olan talep esnekliği yüksek olarak bulunmuştur. O nedenle teknoloji yoğun imalat sektörü mallarına yatırımların devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir.
Karataş ve Çankaya (2010)		173 Ülke		Seçilen ülkeler ile beşerî sermayenin büyüme ve kalkınma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek başına büyümeyi sağlamakta yetersiz olarak görülen fiziksel sermayenin ancak beşerî büyüme faktörü ile tamamlayıcı bir nitelikte var olduğu sürece önce etkinliği artıracak ve uzun dönemde de teknolojik bilginin varlığı ile büyümeye yol açabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.
Libanio ve Moro (2011)	1980-2007	7 Ülke		Yedi Latin Amerika ülkesi için Kaldorgil büyüme yasalarının geçerliliği sınanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında ise sanayi sektöründeki büyüme ve GSYH büyümesi arasındaki ilişkinin imalat sektöründeki üretkenlik artışı ile sağlanabildiği tespit edilmiştir.
Lopez ve Thirwall (2013)	1990-2011	89 Ülke		Gelişmekte olan ülkeler için birinci Kaldor kanunu olan; imalat sanayi büyümesinin iktisadi büyüme için ana faktör olduğu yasa test edilmiş, çalışma sonucunda ilgili yıl ve ülkeler bazında ilgili sektörün büyümenin ana faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Çetin (2016)	1996-2013	7 Ülke		Yeni sanayileşen ülkelerde ar-ge harcamaları ve yüksek teknoloji ihracatı arasındaki nedensellik araştırılmıştır. Ar-ge harcamalarından yüksek teknoloji ihracatına doğru bir nedensellik bulunmuştur.
Amur-ud-Din, Usman, Abbas ve Javed (2017)	1971-2015	237 Ülke ve Bölge	ve	Fiziksel ve beşerî sermaye birikimlerinin birbiri ile olan ilişkisi ve gelir adaletine etkisi analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, fiziki sermaye birikiminin beşerî sermaye üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğuna, ters yönlü bir etkinin ise geçerli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çeşitli demokratik beşerî faktörlerin

kalkınma kanalı için etkili olduğu tespit edilmiştir.

Doruk (2019)	1990-2016		Sanayileşme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki tarım sektörü referans alınarak gelişmekte olan ülkeler için dinamik bir çerçevede araştırılmıştır. Sonuç olarak sanayi sektörünün ekonomik büyüme oranı üzerindeki pozitif etkisi kısa dönemde bulunmuşken uzun dönemde geçersiz kaldığı bulgusu tespit edilmiştir.
Ding, Huang, Gao ve Min (2021)	1990-2014	143 Ülke ve Bağımlı Bölge	Fiziksel ve beşerî sermayelerinin GSYH ve Yeşil GSYH üzerine olan etkileri araştırılmıştır. Sonuç olarak beşerî sermayenin çıktı esnekliğine daha çok etki ettiği ve yeşil GSYH'nın beşerî sermayeye daha çok bağımlı olduğu bulunmuştur.
Ravindran ve Babu M. (2021)	1992-2017	54 Ülke	Orta gelir seviyesindeki ülkelerin Prematüre sanayisizleşme tuzağında oldukları bulunmuştur. Bu ülkelerde sanayi sektöründen koparılan emek gücünün düşük verimli ve ticari olmayan sektörlerde (ulaşım, otelcilik ve konaklama faaliyetleri gibi) istihdam edilmesi sonucu gelir eşitsizliğinin daha çok bozulduğu tespit edilmiştir.

4. Veri Seti ve Yöntem

Çalışmada 1996-2018 yılları arası yıllık veriler kullanılarak 34 OECD ülkesine göre sanayileşmenin GSYH payını belirleyen faktörler, GİT (Grup İçi Tahminci) ve GEKK (Genelleştirilmiş En Küçük Kareler) tahmincileri vasıtasıyla araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan panel veriler Dünya Bankası veri setlerinden elde edilerek toplamda 782 gözlem kullanılmıştır[‡]. Analizde fiziksel ve beşerî sermaye iyileştirmelerinin sanayileşme üzerine olumlu etki yarattığı hipotezi test edilmektedir. Modelde ele alınan veri setine göre oluşturulan çoklu regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilmektedir.

$$\text{lindval} = \beta_0 + \beta_1(\text{growth})_{it} + \beta_2(\text{lindlab})_{it} + \beta_3(\text{lmanuval})_{it} + \beta_4(\text{lredexp})_{it} + \beta_5(\text{lrdlab1})_{it} + \beta_6(\text{lmactec})_{it} + u_{it} + \mu_i + \lambda_t$$

$$v_{it} = u_{it} + \mu_i + \lambda_t$$

Modelde, i birimleri (ülkeler)[§], t zamanı (yıllar) gösterirken sanayi sektörünün GSYH içindeki payı (katma değeri) (lindval) bağımlı değişkeni temsil etmektedir. Büyüme oranı (growth), sanayi sektöründe çalışan işgücünün toplam işgücüne oranı (lindlab), imalat sanayi sektörünün toplam sanayi sektörü içindeki payı (lmanuval), Ar-Ge harcamalarının GSYH'e olan oranı (lredexp), Ar-Ge'de

[‡] Araştırma Etiği: Çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak hazırlanmıştır. Akademik araştırma ilke ve kurallarına riayet edilmiştir. Veriler açık erişimli, Veriler, <https://data.worldbank.org/> bağlantısından elde edilmiştir. Çalışmada yararlanılan tüm kaynaklar hem metin içinde hem de kaynakçada verilmiştir.

[§] İlgili OECD Ülkeleri; Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, İtalya, İzlanda, Japonya, Güney Kore, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Kosta Rika, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç, Türkiye, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri.

istihdam edilen işgücü oranının toplam işgücüne olan oranı (Irdlab1), makine-nakliye ekipmanlarının sanayi sektörü içindeki payı (Imactec) ise bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişkenlerden growth, lindlab, lmanuval ve Imactec değişkenleri fiziki sermaye değişkenleri olarak seçilmiştir. Iredexp ve Irdlab1 değişkenleri ise beşeri sermaye değişkenleri olarak alınmıştır. Ayrıca, u stokastik hata terimini, v birleşik hata terimini, μ birim etkisini (zaman değişmesi değişkeni) ve λ zaman etkisini (birim değişmesi değişkeni) göstermektedir.

Modelde birden çok bağımsız değişken olduğundan çoklu regresyon modeli uygulanmıştır.** Ayrıca verinin hem birim hem de zaman boyutu olduğundan panel veri yöntemleri kullanılmıştır.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler

Değişken	N	Ortalama	Std. H.	Min	Max
Indval	782	25.292	5.238	10.517	40.295
Growth	782	2.777	3.204	-14.839	25.176
Indlab	782	25.783	5.845	10.76	42.01
Manuval	782	15.351	4.881	3.953	34.904
Rdexp	782	1.647	.909	.251	4.81
Rdlab	782	3349.127	1817.154	105.67	8065.887
Mactec	782	22.411	10.393	.115	50.183

Çalışmada değişkenler arasındaki 145 kata varan farkların varlığı nedeniyle oluşabilecek ölçek farkını önlemek amacıyla büyüme oranı (growth) dışındaki değişkenlerin doğal logaritması alınmıştır. Bunun yanısıra logaritma alınmadan önce modelden çekilen hata teriminde normal dağılıma uymama sorunuyla karşılaşılırken doğal logaritmanın alınmasıyla değişkenler arasındaki azalan ölçek farkının da etkisiyle hata terimi normal dağılıma uygun hale gelmiştir.

5. Uygulama Bulguları

Çalışmada ilgili modelin birim boyutunu 34 OECD ülkesi oluşturmaktadır. Bu ülkelerin kendine ait özelliklerini temsil eden birim etki sabit etkiler yönteminde sabit terim ve diğer bağımsız değişkenler üzerinde etkiliyken tesadüfi etkiler yöntemine göre bileşik hata terimi üzerinde etkili olmaktadır. Birim ve zaman etkilerinin varlığı önsel bazı yöntemlerle gözlemlenilebilmektedir.

Tablo 3. Birim ve zaman etkilerinin varlığının önsel değerlendirilmesi

	Sabit Etkiler (G.İ.T.)	Tesadüfi Etkiler (G.E.K.K.)
Birim Etki (Rho)	0.9148846	0.90329978
Zaman Etkisi (Rho)	0.02752109	0.0000

Tablo 3'den görüldüğü üzere öncelikle birim etkisi ve ardından zaman etkisinin olduğu modellerin sabit etkiler modelinin tahminlenmesi için grup içi tahmincisi yöntemi, tesadüfi etkiler

**Kurulan çok değişkenli regresyon modelinde Prematüre Sanayisizleşme Tuzağı sorununu açıklayabilmek için fiziki ve beşeri sermaye faktörleri kullanılmıştır. Özellikle nitelikli faktör olarak ele alınan Irdlab1 değişkeninin bağımlı değişkene olan pozitif bir etkisinin olması durumunda nitelikli emeği bu sektörden koparmamak Prematüre Sanayisizleşme Tuzağını engellemek adına önemlidir.

modelinin tahminlenmesi için ise genelleştirilmiş en küçük kareler tahmincisi kullanılmıştır. Öncelikle rho (ρ) katsayısına bakılmıştır. İlgili katsayı birim etkiler ve zaman etkileri için;

$$\rho = \frac{\sigma_{\mu}^2}{\sigma_{\mu}^2 + \sigma_u^2} \text{ ve } \rho = \frac{\sigma_{\lambda}^2}{\sigma_{\lambda}^2 + \sigma_u^2},$$

eşitlikleri ile bulunmaktadır. Bu bilgilere göre elde edilmiş rho katsayılarına göre; birim etkisinin olduğu sabit etkiler modelinde rho katsayısı $\rho = \sigma_{\mu}^2/(\sigma_{\mu}^2 + \sigma_u^2) = 0.9148$ bulunmuştur. Birim etkinin varyansının toplam varyans içindeki payı yaklaşık %91'dir. Dolayısıyla birim etkinin varlığı bu model için etkili bir durumdur. Birim etkinin tesadüfi etkiler modelinde rho katsayısı $\rho = \sigma_{\mu}^2/(\sigma_{\mu}^2 + \sigma_u^2) = 0.9033$ bulunmuştur. Birim etkinin varyansının toplam varyans içindeki payı yaklaşık %90'dır. Bu elde edilen iki değer modelde birim etkinin olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde zaman etkisi için rho değerlerine baktığımızda sırasıyla sabit etkiler modeli için $\rho = \sigma_{\lambda}^2/(\sigma_{\lambda}^2 + \sigma_u^2) = 0.0275$ ve tesadüfi etkiler modeli için de $\rho = \sigma_{\lambda}^2/(\sigma_{\lambda}^2 + \sigma_u^2) = 0.0000$ olarak bulunduğundan modelde zaman etkisinin düşük olduğu görülmektedir. Tüm bu varsayımlardan hareketle modelde birim etki bulunmaktadır. Önsel sınamalarda karşımıza çıkan bir diğer katsayı θ (theta) katsayısıdır. Bu katsayı tesadüfi etkiler modeline göre ve tesadüfi etkiler ile elde edilen katsayıların birim etkinin olmadığı havuzlanmış en küçük kareler (HEKK) ya da sabit etkiler ile elde edilen katsayılarla yakınsadığını göstermektedir (Tatoğlu,2020). θ değeri;

$$\theta = 1 - \sqrt{\frac{\sigma_u^2}{\sigma_u^2 + T\sigma_{\mu}^2}}$$

(T = zaman boyutu) formülü ile hesaplanmaktadır. Modelde sadece birim etki bulunduğundan birim etkili tesadüfi etkiler modeli çıktısına göre θ (theta) katsayısı ~0.9319 olarak bulunmuştur. Bu durumda katsayı 1 değerine yakınsadığından modelin katsayıları (tesadüfi etkiler modeli için) sabit etkiler modelinin katsayısına yakınsamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak modelde birim etkinin ve otokorelasyonun olup olmadığını test etmek için Detaylı LM testi olarak bilinen Otokorelasyona Dirençli LM testi kullanılmıştır. Detaylı LM test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Detaylı LM testi (Birim etki için)

		Chibar2	Prob
Tesadüfi Etkiler, İki Yönlü	LM	6263.45	0.0000
	ALM	5551.76	0.0000
Tesadüfi Etkiler, Tek Yönlü	LM	79.14	0.0000
	ALM	74.51	0.0000
Otokorelasyon	LM	725.92	0.0000
	ALM	14.24	0.0002
Joint Test	LM	6277.69	0.0000

Tek ve iki yönlü tesadüfi etkiler için boş ve alternatif hipotez aşağıdaki gibidir;

$$H_0: \sigma_{\mu}^2 = 0 \text{ ve } H_1: \sigma_{\mu}^2 \geq 0$$

LM ve ALM için Prob<0.05 olduğundan H_0 reddedilir, dolayısıyla modelde birim etki vardır. Otokorelasyon testine göre boş ve alternatif hipotezler aşağıdaki gibidir;

$$H_0: \lambda = 0 \text{ ve } H_1: \lambda \neq 0$$

LM ($\lambda=0$) “Birim Etki Yokken”, ALM ($\lambda=0$) “Birim Etki Varken” iki durumda da $\text{Prob}<0.05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilir. Modelde otokorelasyon vardır. Joint Test ise Otokorelasyon ve Birim Etkinin varlığını birlikte sınamaktadır;

$$H_0: \sigma_\mu^2 = 0, \lambda = 0 \text{ ve } H_1: \text{En az biri sıfırdan farklı,}$$

Buna göre, H_0 hipotezi reddedilir. Modelde birim etki ve/veya otokorelasyon vardır. İkinci aşamada ise yukarıda verilen sınamalarda elde edilen bulguların R-Hausman testiyle desteklenmesi amaçlanmaktadır. R-Hausman testi modelde farklı varyans ve otokorelasyonun varlığı durumunda sabit veya tesadüfi etkilerin varlığını araştıran bir testtir. Bu kapsamda oluşturulan boş hipotez ile alternatif hipotez aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

H_0 : Sabit Etkiler (S.E.) tutarlıdır. Tesadüfi Etkiler (T.E) tutarlı ve etkindir.

H_1 : Sabit Etkiler tutarlıdır. Tesadüfi Etkiler tutarsızdır (Ancak Katsayılar arası fark önemsizdir).

R-Hausman testine göre Prob değeri $0.9859 > 0.05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilemez, S.E. tutarlıdır ve T.E. Etkiler tutarlı ve etkindir. Bu durumda kullanılacak model Tesadüfi Etkiler tahmincisi olacaktır.

İlgili testler sonucuna göre modelde birim etki bulunmasına rağmen zaman etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca model için uygun tahminci R-Hausman testine göre Tesadüfi Etkiler tahmincisi olduğundan Tek Yönlü (Birim Etkili) Tesadüfi Etkiler Tahmincisi kullanılmaktadır. Uygulamanın üçüncü bölümünde regresyon Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (GEKK) Tahmincisine göre tahmin edilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 5’te sunulmuştur.

GEKK tahmincisine göre ortalama R^2 değeri 0.5080 bulunmuştur. Bu duruma göre modeldeki tüm bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni yaklaşık %51 oranında açıklamaktadır. Bununla birlikte Wald testine göre de $\text{prob} < 0.05$ olduğundan model bir bütün olarak anlamlıdır. Diğer yandan her bir parametre de $\text{prob} < 0.05$ olduğundan anlamlıdır. Toplam varyans içindeki birim etkinin varyansının ağırlığını gösteren rho değeri ise 0.9033’tür.

Uygulamanın sonraki kısmında, modeldeki varsayımdan sapmalar incelenmiştir. Tesadüfi etkiler modeline göre Levene, Brown ve Forsythe Testi ile farklı varyans sınaması yapılmıştır. Buna göre modelde farklı varyans mevcuttur ($\text{Prob}<0.05$). Ardından, Bhargava vd. (1982) testi ile modelde otokorelasyon sorunu araştırılmıştır. Kritik değerler 2’den küçük olduğu için modelde otokorelasyon bulgusu mevcuttur. Bu problemler nedeniyle Tek Yönlü (Birim Etkili) Tesadüfi Etkiler Modeli için Driscoll-Kraay Standart Hatalar Regresyon Modeli tahminlenmiştir. Bu tahminci ile modeldeki farklı varyans ve otokorelasyon sorunları dirençli standart hataların hesaplanması ile giderilmektedir. Yine, elde edilen bulgular, Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Genelleştirilmiş En Küçük Kareler ve Driscoll-Kraay Standart Hatalar Tahmincisi

Değişkenler	Genelleştirilmiş En Küçük Kareler Tahmincisi	Driscoll-Kraay Standart Hatalar Tahmincisi
Growth	0.00176** (-0.000818)	0.00176*** (-0.000604)
lindlab	0.427*** (-0.0323)	-0.0411*** (-0.0131)
Imanual	0.255*** (-0.0255)	0.255*** (-0.016)

lrdexp	-0.0411**	-0.0267***
	(-0.0156)	(-0.00513)
lrdlab1	0.0415***	0.427***
	(-0.00954)	(-0.022)
lmactec	-0.0267**	0.0415***
	(-0.0126)	(-0.0104)
C	1.292***	1.292***
	(-0.0605)	(-0.0635)
(N X T)	782	782
Toplam Grup	34	34
Wald Chi2	18126.46***	2102.62***
Rho	0.9033	0.9033

Buna göre modelin belirlilik katsayısı olan R^2 'si yaklaşık %51'dir. Yani modeldeki bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni %51 oranında açıklamaktadır. Wald testi modelin bir bütün olarak anlamlılığını vermektedir. İlgili testin prob değeri 0.05 değerinden küçük olduğundan model bir bütün olarak anlamlı bulunmaktadır. Modeldeki katsayılarının tümü 0.05 güvenilirlik derecesinde anlamlıdır.

Büyüme oranındaki (growth) %1'lik bir artış sanayi sektörü katma değerini (lindval) %0.2 (0.002*100) oranında artırmaktadır.^{††} Diğer bir ifadeyle büyüme oranı sanayi sektörünün GSYH içindeki payını pozitif anlamda etkilemektedir. Sanayi sektöründe çalışan işgücünün toplam işgücüne oranındaki (lindlab) %1'lik artış sanayi sektörü katma değerini %0.43 oranında artırmaktadır. Büyüme oranıyla kıyaslandığında ilgili sektördeki işgücünün sanayi sektörü katma değerine olan etkisi daha yüksek bulunmuştur. İmalat sanayi sektörünün toplam sanayi sektörü içindeki payında (lmanuv) meydana gelen %1'lik artış sanayi sektörü katma değerini %0.25 kadar artırmaktadır. Ar-Ge harcamalarının GSYH'ya olan oranındaki (lredexp) %1'lik artış ise sanayi sektörü katma değerini %0.04 azaltmaktadır. Ancak Ar-Ge'de istihdam edilen işgücü oranının toplam işgücüne oranındaki (lrdlab1) %1'lik artış sanayi sektörü katma değerini %0.04 oranında artırmaktadır. Beşerî sermaye gelişmelerini temsil eden bu iki değişken birbirinden farklı yönlü olarak bağımsız değişkeni etkilemektedir. Fiziki sermaye stoklarını temsilen seçilen makine, makine-nakliye ekipmanlarının sanayi sektörü içindeki payında (lmactec) ortaya çıkan %1'lik artış %0.0267'lik gibi bir oranda sanayi sektörünün katma değerini azaltmaktadır. Sabit terime baktığımızda ise; diğer tüm bağımlı değişkenlerin sıfır değerini aldığı durumda sanayi sektörünün katma değeri %3.64^{‡‡} değerini almaktadır.

Analiz sonucu elde edilen rho (ρ) katsayısı ise 0.9033 olarak bulunmuştur. Buna göre ülkelerin çeşitli öz niteliklerinin (birim etkilerinin) önemi %90.33 gibi oldukça yüksek bir orana tekabül etmektedir. Buna göre örneklemdaki 34 OECD ülkesinin her birinin kendine has özellikleri nedeniyle sabit parametre birimden birime değişim göstermektedir.

6. Sonuç

Çalışmada, 34 OECD ülkesinin 1996-2018 yıllarını kapsayan döneme ait sanayi sektörünün GSYH içindeki payını belirleyen fiziki ve beşerî sermaye iyileştirilmelerinin etkisi araştırılmıştır. Fiziki sermaye iyileştirmeleri grubunda olan değişkenlerden sanayi sektöründe istihdam edilen işgücünün etkisi en etkili değişken olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle sanayi sektörü direkt olarak

^{††} Growth değişkeni doğrusal iken lindval değişkeni logaritmik durumdur.

^{‡‡} (2.718)^(1.1727) Anti logaritmik dönüşüm gereğidir.

kendi içinde istihdam edilen emekten daha yüksek düzeyde etkilenmektedir. O nedenle bu sektörde istihdam edilecek emeğin niteliksel ve niceliksel gelişimi çıktığı dolayısıyla da sanayi sektörünün GSYH içindeki büyüklüğünü de arttıracaktır. Bununla birlikte ülkelerin büyüme oranlarındaki artış ve imalat sanayideki gelişme de sanayi sektörünün büyüklüğünü ve kapasitesini arttırmaktadır. İmalat sanayinin, sanayinin toplam payına yaptığı katkı da doğal olarak olumlu olmaktadır.

Beşerî sermaye geliştirmeleri grubundaki; Ar-Ge’de istihdam edilen işgücünün toplam işgücüne olan oranındaki artış sanayi sektörünün GSYH içindeki payını artırırken Ar-Ge harcamaları ise sanayi sektörünün payını negatif etkilemektedir. Buradan hareketle Ar-Ge’de nitelikli emeğin artışı sanayi sektörü büyüklüğünü artırırken ilgili sektöre yapılan harcamalar sanayi sektörünün payını azalttığı söylenebilir.

Bilgi teknolojilerinin hizmetler sektöründeki hızlı yükselişi sonrası, sigortacılık, bankacılık ve finans gibi son derece bilgi yoğun sektörlerde istihdam edilecek işgücünün niteliğini artırmak amaçlı araştırma ve geliştirme giderleri daha çok ilgili sektörleri kapsayacak durumda uygulanmaya başlanmıştır. Bilgi faktörüne üretim fonksiyonunda özel olarak yer biçmeye başlayan yüksek teknoloji sanayi sektöründen hizmetler sektörüne geçiş yeni bilgi taşmalarına neden olması için sanayi sektörüne göre hizmet sektöründe daha fazla Ar-Ge harcamaları ile desteklenmeye başlanmıştır. Bunun sonucu olarak sanayi sektöründen hizmetler sektörüne geçişte hizmetler sektörüne gereken Ar-Ge harcamalarını ayıramayan ülkeler sanayileşememe sorunu ve ekonomik büyüme ve kalkınmada dalgalanmalar yaratan ekonomik krizlerle karşı karşıya kalmışlardır. Özellikle ilgili dönemde OECD ülkelerinde görülen finansal liberalleşme sonrası GSYH içinde artan hizmetler sektörünün payının artışı sanayi sektörünün payının gelişimini engellerken daha önce sanayi sektöründen ayrılan emek gelişmeye başlayan hizmetler sektöründeki istihdamı beslemeye başlamıştır. Finans mühendisliği, ileri sigortacılık hizmetleri, portföy yönetimi gibi yüksek nitelikli istihdamı gerektiren sektörlerin sanayi sektöründen emek, sermaye ve bilgi gibi faktörleri çalması ile bu sektörler için alt yapıyı oluşturacak sanayi sektöründen vazgeçilmesi, hizmetler sektörü içinde altyapısız bir yükselişe neden olmuştur. Söz konusu emeğin sanayi sektöründen çıkıp hizmetler sektörü için istihdam edilmesi ülkelerin Prematüre Sanayisizleşme Tuzağına düştüğünün de bir kanıtı niteliğindedir.

Elde edilen sonuçlara göre uygulanan Ar-Ge projelerinin tekrar sanayi sektörüne kazandırılması uzun vadede Ar-Ge’deki emeğin niteliğini artıracığı söylenebilir. Beşerî sermaye iyileştirmeleri grubundaki Ar-Ge’ye yapılan harcamalar ilk aşamada sanayi sektörünün payını küçültürken yeterli bilgi birikimine sahip nitelikli emeğin sanayi sektörü payını genişletecektir. İlk bakışta birbirinin tersi etki yaratıyormuş gibi görünen bu durum aslında bilgi faktörünün üretime etkisini ifade etmektedir. Türkiye’nin de aralarında bulunduğu OECD ülkelerinin sanayileşme evrelerini tamamlamadan hizmetler sektörüne geçiş yapmaları ülkelerin hizmetler sektörü ile sanayi sektörünü birbirinin ikamesi olarak konumlandıklarını göstermektedir. Buna karşın ülkelerin kalkınma planları içinde hizmetler sektörünü ve sanayi sektörünü birbirinin ikamesi olarak görmek yerine tamamlayıcısı olan iki sektör olarak konumlandırmaları reel ve finansal sektör arasındaki eş güdümün daha sağlam oluşmasına ve ülkelerin daha istikrarlı kalkınmasına katkı sağlayabilecektir. Böylece hizmetler sektörünün inşası da sanayi sektörü çıktılarının yüksek niteliği ile daha sağlam oluşturulabilecektir.

Kaynakça

Adaçay, F. R. (2008). Bilgi ekonomisinin mikroekonomik analizi: Eleştirel bir bakış. Review of Social, Economic & Business Studies, (11/12), 11.

- Amir-ud-Din, R., Usman, M., Abbas, F., & Javed, S. A. (2019). Human versus physical capital: issues of accumulation, interaction and endogeneity. *Economic Change and Restructuring*, 52(4), 351-382.
- Arrow, K. J. (1971). The economic implications of learning by doing. In *Readings in the Theory of Growth* (pp. 131-149). Palgrave Macmillan.
- Ciccone, A., & Papaioannou, E. (2006). Adjustment to Target Capital, Finance and Growth. CEPR Discussion Paper No. 5969.
- Çetin, M. (2009). Kaldor büyüme yasasının ampirik analizi: Türkiye ve AB ülkeleri örneği (1981-2007). *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 355-373.
- Çetin, R. (2016). Yeni sanayileşen ülkelerde ar-ge harcamaları ve yüksek teknoloji ürünü ihracatı arasındaki ilişkinin panel veri analizi yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 66 (2), 31-43.
- Dasgupta, S., & Singh, A. (2006). Manufacturing, Services and Premature Deindustrialization in Developing Countries: A Kaldorian Analysis.
- Ding, X., Huang, Y., Gao, W., & Min, W. (2021). A Comparative Study of the Impacts of Human Capital and Physical Capital on Building Sustainable Economies at Different Stages of Economic Development. *Energies*, 14(19), 6259.
- Doruk, Ö. T. (2019). Kaldor büyüme modelinin gelişmekte olan ülkeler için sınanması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 20(2), 31-50.
- Erk, N., Çabuk, H. A., & Ateş, S. (1998). Long-Run Growth and Physical Capital-Human Capital Concentration. METU International Conference in Economics, Ankara, Türkiye, ss.1.
- Erkan, H., Atik, H., Taban, S., & Özsoy, C. (2013). *Bilgi ekonomisi*. Anadolu Üniversitesi.
- Galor, O., & Moav, O. (2004). From physical to human capital accumulation: Inequality and the process of development. *The Review of Economic Studies*, 71(4), 1001-1026.
- Güran, T. (2013). *İktisat tarihi*. Anadolu Üniversitesi.
- Haraguchi, N., Martorano, B. and Sanfilippo, M. (2019). What factors drive successful industrialization? *Evidence and implications for developing countries*. *Structural Change and Economic Dynamics*, 49, 266-276.
- Kara, O. (2005). Bilgi Ekonomisi'nin Olası Mikro Ekonomik Etkilerinin Teorik Analizi. Pamukkale Üniversitesi ve Türkiye Ekonomi Kurumu, Ekonomi Yaz Seminerleri-2 Konferansları, Denizli, Haziran.
- Karataş, M., & Çankaya, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (3), 29-55.
- Karami, M., Elahinia, N., & Karami, S. (2019). The effect of manufacturing value added on economic growth: Empirical evidence from Europe. *Journal of Business Economics and Finance*, 8(2), 133-147.
- Khan, H. (2013). Industrialization and development strategies in the 21st century: Towards sustainable innovation systems. MPRA Paper No. 50168, posted 25 Eylül 2013, 3.

- Kniivilä, M. (2007). Industrial development and economic growth: implications for poverty reduction and income inequality. *Industrial development for the 21st century: Sustainable development perspectives*, 1(3), 295-333.
- Küçükkalay, M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçlarının analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2) (51-68).
- Libanio, G., & Moro, S. (2011). Manufacturing Industry and Economic Growth in Latin America.
- López, P. and Thirlwall, A. P. (2013) A New Interpretation of Kaldor's First Growth Law for Open Developing Economies. University of Kent, School of Economics Discussion Papers, KDPE 1312.
- McConnel, C. R., Brue, S. L., & Macpherson, D.A. (2013). Contemporary labor economics. McGraw-Hill.
- Ndiaya, C., & Lv, K. (2018). Role of industrialization on economic growth: The experience of Senegal (1960-2017). *American Journal of Industrial and Business Management*, 8(10), 2072.
- Ortiz, C.H., Castro, H. A., & Badillo, E. R. (2009). Industrialization and growth: Threshold effects of technological integration. *Cuadernos de Economía*, 28 (51), 79-80.
- Özyakışır, D. (2011). Beşerî sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 53-55.
- Ravindran, R., & Babu, M. S. (2021). "Premature deindustrialization and income inequality in middle-income countries," WIDER Working Paper Series wp-2021-8, World Institute for Development Economic Research (UNU-WIDER).
- Rodrik, D. (2016). Premature Deindustrialization. *Journal of Economic Growth*, 21(1), 1-33.
- Rodrik, D. (2019). Daha adil daha makul bir küresel ekonomi mümkün mü? Domingo Yayıncılık.
- Rowthorn, R., & Ramaswamy, R. (1997). Deindustrialization: Causes and Implications. IMF Working Paper 97/42.
- Şıklar, E. (2016). *Genel istatistik: İstatistiksel tahminleme ve karar alma*. Anadolu Üniversitesi.
- Tatoğlu, F.Y. (2020). *Panel veri ekonometrisi* (Genişletilmiş 5. baskı). Beta.
- Thirlwall, A. P. (1983). A Plain Man's Guide to Kaldor's Growth Laws. *Journal of Post Keynesian Economics*, 5(3), 345-358.
- Tunalı, H., & Erbel, E. (2017). Ekonomik büyüme ve sanayileşme ilişkisinde Kaldor yasasının Türkiye'deki geçerliliğinin analizi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Wells, H., & Thirlwall, A. P. (2003). Testing Kaldor's growth laws across the countries of Africa. *African development review*, 15(2□3), 89-105.



**MUHAMMED EL-ĞAVVÂS EL-ĞALEBÎ VE RİYÂDU'L-EZHÂR VE NESÎMU'L-
ESHÂR ADLI MAĞÂMÂTI**

Ramazan EGE* -Halis DEDE*

Öz

Muhammed el-Ğavvâs el-Ğalebî, miladi 16. Asırda Suriye bölgesinde yaşamış bir kelimci ve edebiyatçıdır. Makâme alanında Riyâdu'l-eshâr ve nesîmu'l-eshâr adıyla yazdığı çalışmasında, her birinde farklı konuları ele aldığı 9 makâme bulunmaktadır. Mağâmelerin her biri bölüm ve alt başlıklar altında işlenmiştir. Şehir adlarıyla isimlendirilen bu makâmeler emsallerinden daha uzundur. Bu makâmelerle müellif, genel olarak öğüt vermeyi, dilin inceliklerini, garip kelime, deyim ve atasözlerini öğretmeyi ve böylece onlar üzerinde düşündürmeyi, eğlenceli ve hoş vakit geçirtmeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada Muhammed el-Ğavvâs el-Ğalebî'nin hayatı, Riyâdu'l-eshâr ve nesîmu'l-eshâr adlı eseri ve bu eserin konusu olan makâme yazıları ele alınmıştır. Girişte makâme yazılarıyla alakalı özet bilgiler verildikten sonra yazar tanıtılmış ve sonrasında yazarın eseri incelenmiştir. Eserin, okura mesajını etkili ve eğlenceli, aynı zamanda düşündürücü ve öğretici bir tarzdaki sunumu üzerinde durulmuş ve genellikle seci sanatıyla yazılan bu tür yazıların edebi yönü yansıtılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yazarın makâme sanatını kullanarak okura mesajını etkili bir tarzdaki sunumunun bir örneği verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muhammed el-Ğavvâs el-Ğalebî, Makâmât, Riyâdu'l-eshâr ve nesîmu'l-eshâr, Arap Dili ve Belagatı, Makâme sanatı.

Muhammed al-Ğavvâs al-Halebî And His Work Entitled Riyâdu'l-ashâr wa nesîmu'l-ashâr Makâmât

Abstract

Muhammed al-Kavvâs al-Halebî is a theologian and literary scholar who lived in Syria in the 16th century. He wrote a book in the field of maqamah called Riyâdu'l-ashâr wa nasîmu'l-ashâr. There are 9 maqamah in this work. Different topics are covered in each. He aimed to give advice, to teach the subtleties of Arabic language, the "garib Arabic words", idioms and proverbs. As a result of this the reader will think about them; to have fun and a pleasant time. In this study, the life of Muhammed al-Ğavvâs al-Ğalebî, his work Riyâdu'l-ashâr wa nesîmu'l-ashâr and the maqame writings that are the subject of this work are discussed. After giving summary information about the manuscripts in the introduction, the author was introduced and then the author's work was examined. The presentation of the work to the reader in an effective and entertaining, but also thought-provoking and instructive manner was emphasized, and the literary aspect of such writings, which were generally written with the art of seci, was tried to be reflected. In addition, an example of the author's effective presentation of his message to the reader using the art of makâme is given.

Keywords: Muhammed al-Kavvâs al-Ğalebî, Makâmât, Riyâdu'l-ashâr wa nasîmu'l-ashâr, Arabic Language and Rhetoric, Art of Makâme.

Giriş

1. Makâme

1.1. Makâmenin Sözlük Anlamı

* Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Temel İslâm Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Ana Bilim Dalı, ramazan.ege@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5749-510X>.

* Öğretim Görevlisi, Uşak Üniversitesi, Temel İslâm Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Ana Bilim Dalı, halis.dede@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2388-5406>.

Makâme: Bu kelimenin aslı قَامَ - يَقُومُ - قِيَامٌ fiil kökünün ism-i zaman, ism-i mekân ve mimli mastarı olup مَقَامٌ şeklinde gelir. Araplar bu kalıpta gelen ve örneğin مَدْرَسَةٌ، مَطْبَعَةٌ ve مَزْرَعَةٌ kelimelerinde olduğu gibi bazı kelimelerin ism-i zaman, ism-i mekân ve mimli mastarlarının sonuna bir ta-i te'nis (ة) ilave ederek kullanmışlardır. Makâme kelimesi de bunlardandır.¹ Bu kelime sözlükte *iki ayağın basıldığı yer*,² *meclis, bir grup insan, ayakta durmak, kalkmak, ayakta durma yeri*³ vb. gibi anlamlara gelir. Tasavvufi bir terim olarak da *seyr-i sülükteki mertebeler, velilerin kabirleri, velilerin sembolik türbeleri ve kalıcı ve süreklilik ifade eden hal* gibi anlamları ifade etmektedir.⁴ Ayrıca müzik alanında musikinin en temel özelliklerini belirleyen bir kavram olarak da kullanılmıştır.⁵

1.2. Makâmenin Terim Anlamı

Terim olarak kelimenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bunların içinden konumuzu ilgilendiren tarif şu şekildedir: “*Yazarın edebi veya felsefi bir düşüncüyü ya da duygusal bir hatırayı veya eğlenceli bir kesiti konu edindiği (bir kahramanı ve ravisi olan) kısa (bazen de uzun) hikâyelerdir.*”⁶

¹ Abduh er-Râcihi, *et-Tatbîku's-Sarfî* (b.y.: Dâru'l-Medresetu'l-Câmi'yye, II. Basım, ts.), 84. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de (فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ) *Biri, amel defteri sağından verilenlerdir; ne mutlu o sağından verilenlere! Diğeri amel defteri solundan verilenlerdir; ne bedbaht o solundan verilenler!* (Vâkıa, 56/8-9), (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً) *Onlara ısınıp kaynaşasınız diye size kendi türünüzden eşler yaratıp aranızda sevgi ve şefkat duyguları yerleştirmesi de O'nun kanıtlarındandır.* (Rûm, 30/21) ayetlerdeki الْمَشْأَمَةُ، الْمَيْمَنَةُ ve مَوَدَّةٌ kelimeleri ism-i mekân ve mimli mastar anlamında kullanılmıştır. Hem ta'lı hem ta'sız olarak bu iki kullanımın çoğunlukla aynı anlam ifade etmesinin yanında bazen ta'lı kullanım o yerdeki söz konusu eylemin/kavramın çokluğunu ifade etmede kullanılmıştır. Bu bağlamda bir ta harfi eklenmiş olarak المقامة kelimesi yine *meclis veya mecliste toplanan halk* anlamında olup cem'i مَقَامَاتٌ şeklindedir. مقامات kelimesi müzekker olan مقام kelimesinin çoğulu olarak kullanıldığında bu kelimenin anlamının halife ve meliklerin huzurunda söylenen vaaz ve hutbe olduğu ifade edilmiştir. Bediüzzamân Ebu'l-Fadl Ahmed b. el-Huseyn el-Hemezânî, *Makâmâtü Bediüzzamân el-Hemezânî*, thk. Muhammed Abduh (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, III. Basım, 1426/2005), 157; Muhammed b. Muhammed b. Abdirezzâk Ebu'l-Fadl ez-Zebîdî, *Tâcu'l-Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*, thk. komisyon (b.y.: Dâru'l-Hidâye, 1358/1965), 33/310; Makâme kelimesinin sözlük anlamıyla ilgili geniş bilgi için bk. Hasan Abbâs, *Neş'atü'l-Makâme fi'l-Edebi'l-Arabî* (b.y.: Dâru'l-Maârif, ts.), 9-15; Sıtkı Gülle, "Arap Edebiyatında Makâme ve el-Harîrî'nin Osmanlı Medreselerinde Yüksek Arapça Öğretimi Çerçevesinde Okutulan el-Makâmâtı", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2000/2 (2000), 180-182; Muhammed Selim İpek, "Arap Edebiyatında Makâme Sanatı", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10/51 (Ağustos 2017), 109; Zeki Mubârek, *en-Nesru'l-Fennî fi'l-Karni'r-Râbi'* (Kâhire: Müessesetu Hindâvî li't-Ta'lim ve's-Sekâfe, 2012), 202; Nevzat Âşık, "el-Hemezânî ve Makâmâtı", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (1983), 78-83; Ahmet Cevdet Karaca, *Arap Edebiyatında Makâme ve Bazı Makâmât Örnekleri* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005), 6-7.

² Ebû Mansûr Muhammed b. Ahmed el-Ezherî, *Tehzîbu'l-Luğa*, thk. Abdusselâm Serhân (Kâhire: Mektebetu'l-Hancî, 1396/1976), 9/357.

³ İsmâil b. Hammâd el-Cevherî, *es-Sihâh: Tâcu'l-Luğa ve Sihâhu'l-Arabîyye*, thk. Ahmed Abdulgaffûr Attâr (Kâhire: Dâru'l-İlim li'l-melâyîn, II. Basım, 1376/1956), 5/2017.

⁴ Süleyman Uludağ, "Makam", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 17/409.

⁵ İsmail Hakkı Özkan, "Makam", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 17/410.

⁶ Mubârek, *en-Nesru'l-Fennî*, 199-200; Diğer tanımlar da şöyledir: “*Ravinin nasihatte bulunmak ve irşad etmek amacıyla halifenin huzurunda söylediği öğütler*”, “*Hatibin ayakta iken hayırlı işlere özgü konuşma yaptığı meclis*”, “*Camilerde vaaz amacıyla söylenmesinin yanı sıra hikâyeye, masal, harp sanatları ve genel kültürle alakalı konuşmalar*”, “*Dilencilerin zenginlerden bir şeyler istemek/dilenmek maksadıyla söyledikleri secili konuşmalar*”, “*Hayali bir kişinin ağzından aktarılan, ibret, öğüt veya nükteli ifadelerle biten kısa hikâyeler*”, “*Topluluklar huzurunda söylenen, bir kahramanı ve bir ravisinin olduğu, etkileyici ve sanatlı bir usluba sahip kısa hikâyeler*”. Yûsuf Nûr 'Avad, *Fennu'l-Makâmât Beyne'l-Meşrik ve'l-Mağrib* (Beyrut: Dâru'l-Kalem, 1979), 7; Muhammed Rüşdî Hasan, *Eseru'l-Makâme fi Neş'eti'l-Kıssati'l-Mısriyyeti'l-Hadîse* (Kâhire: el-Mektebetu'l-Arabîyye, 1394/1974), 23-24; Şevkî Dayf, *el-Makâme* (Kâhire: Dâru'l-Maârif, III. Basım, h.1119), 8; Sıtkı Gülle, *el-Harîrî Hayatı, Arap Dil ve Edebiyatına Dair Çalışmaları* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1995), 3-5.

Mağâme sanatı, yazarın edebi hünelerini ortaya döktüğü genellikle secili/kafiyeli yazılar olup öğüt vermek, dilin inceliklerini, konularını, garip kelime, deyim ve atasözlerini öğretmek ve onlar üzerinde düşündürmek, eğlenceli ve hoş vakit geçirtmek gibi amaçları hedef edinen bir sanattır. Kendisine has özellikleri olan bu edebi tür, aralara şiir serpiştirilerek süslenmiş nesir türüdür ve risâle, mevize, şiir, hitabe, hikâye, roman ve tiyatro gibi edebiyatın diğer sanatlarıyla da kuvvetli bir irtibatı vardır. Konusu genellikle hayale ve yer yer şaka/ciddiyetsizliğe dayandığı için bazı edebiyatçıların bu sanattan yüz çevirmelerine ve buna rağbet etmemelerine yol açmışsa da tarihi sosyal ve kültürel konuları haiz olması hasebiyle son derece önemli bir sanattır.

MUHAMMED EL-ĞAVVÂS EL-ĞALEBÎ VE RİYÂDU'L-EZHÂR VE NESÎMU'L-ESHÂR'I

2. MUHAMMED EL-ĞAVVÂS EL-ĞALEBÎ

2.1. Hayatı:

Tam adı: Şemsuddîn Kâsım b. Muhammed el-Ğavvâs el-Ğalebî ed-Dımeşkî'dir.⁷ Doğumu h.900/m.1494-1495 olarak belirtilmiştir.⁸ el-Ğavvâs'ın muammerûndan⁹ olduğu, öyle ki yüz yaşın üzerinde veya o civarda ömür sürdüğü rivayet edilmiştir.¹⁰ el-Ğavvâs'ın vefat tarihi net olmamakla birlikte 1000/1591-2 civarı olduğu ifade edilmiştir.¹¹

Necmeddîn el-Ğazzî'nin ifadesine göre el-Ğavvâs, Necmeddîn el-Ğazzî'nin babası Şeyhu'l-İslâm Bedruddîn Muhammed b. Muhammed el-Ğazzî'nin¹² derslerine katılmış ve ondan gaye (şer'î) ilimleri okumuştur. Aynı zamanda Necmeddîn el-Ğazzî'nin kardeşi eş-Şeyh Şihâbeddîn Ahmed¹³ ile de arkadaşlığı bulunmaktadır.¹⁴

Kehhâle *Mu'cemu'l-Müellifin*'de el-Ğavvâs'ın edebiyatçı bir şahsiyet olduğunu ifade etmektedir.¹⁵ Ancak Onun mağâmelerine yazdığı giriş/mukaddime bölümündeki ifadelerine

⁷ İsmail Paşa el-Bağdâdî, *Hediyetu'l-Arifin Esmâu'l-Muallifin ve Asâru'l-Musannifin* (İstanbul: Muessesetu't-Târîhi'l-Arabî, 1951), 1/833; Ömer Rıza Kehhâle, *Mu'cemu'l-Müellifin Terâcimu Musannifi'l-Kutubi'l-Arabiyye* (Beyrut: Mektebetu'l-Müsennâ-Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1957), 8/118; Ali Rıza Karabulut-Ahmet Turan Karabulut, *Mu'cemu't-Târîhi't-Turâsi'l-İslâmî fi Mektebâti'l-Alem (el-Mahtûtât ve'l-Matbûat)* (Kayseri: Dâru'l-Akabe, 2001), 3/2386.

⁸ <https://alkindi.diamond-ils.org/agent/100986> (28.02.2021).

⁹ Yüz yıldan fazla hayat sürmüş kimseleri ifade eden terim hakkında geniş bilgi için bk. İbrahim Hatipoğlu, "Muammerûn" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2005), 30/325.

¹⁰ Şeyh Necmeddîn Muhammed b. Muhammed ed-Dımaşkî el-Ğazzî, *el-Kevâkibu's-Sâire bia'yâni'l-Mieti'l-Âşire* (Beyrut: Hâşiyelendiren: Halil el-Mansûr, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1418/1997), 3/178; Şeyh Necmeddîn Muhammed b. Muhammed ed-Dımaşkî el-Ğazzî, *Lutfu's-Semer ve Katfu's-Semer min Terâcumî A'yâni't-Tabakati'l-Ûlâ mine'l-Karni'l-Hâdî Aşer*, thk. Mahmûd eş-Şeyh (Dımaşk: Vizâretu's-Sekâfe ve'l-İrşâdu'l-Kavmî, ts.), 2/605.

¹¹ Karabulut, *Mu'cemu't-Târîh*, 3/2386; el-Ğazzî, *el-Kevâkibu's-Sâire*, 3/178.

¹² Adı: Ebu'l-Berekât Bedruddin b. Radiyiddin Muhammed b. Muhammed ed-Dımeşkî el-Ğazzî (904-984/1499-1577)'dir. Fıkıh, usul, tefsir ve hadis âlimidir. Şam'da doğup orada vefat etmiştir. 110 küsur eser telif etmiştir. Ömrünün ortalarında uzlete çekilmiştir. Cömert, iyiliksever ve öğrencilerinin yiyecek-giyecek ihtiyaçlarını karşılayan ender şahsiyetlerden biridir. Hayruddin b. Mahmud b. Muhammed ez-Ziriklî, *el-A'lâm Kâmusu Terâcim li-eşheri'r-Ricâl ve'n-Nisâ mine'l-Arab ve'l-Musta'ribin ve'l-Mustaşrikîn* (b.y.: Dâru'l-İlim li'l-Melâyîn, basım: 15, 2002), 7/59.

¹³ Şihâbeddîn Ahmed b. Muhammed b. Muhammed el-Ğazzî eş-Şâfiî'dir. Hicri 931 yılında dünyaya geldi. Usul, fıkıh, tefsir, nahiv gibi şer'î ilimleri babası Bedruddin el-Ğazzî'den okudu. Bunun yanı sıra başka hocalardan da dersler aldı. Takva sahibi, halk tarafından sevilen ve babasına son derece düşkün biriydi. Babasının vefatından bir yıl önce hicri 983 yılında ahirete irtihal etti. el-Ğazzî, *el-Kevâkibu's-Sâire*, 3/178.

¹⁴ el-Ğazzî, *el-Kevâkibu's-Sâire*, 3/178.

¹⁵ Kehhâle, *Mu'cemu'l-Müellifin*, 8/118.

bakıldığında edebiyatçı olmadığı, fakat edebiyatçıları sevdiği ve onlardan biri olabilme gayretinde olduğu anlaşılmaktadır.¹⁶

el-Ğavvâs, eserinin mukaddime bölümünde edebiyatın önemini vurgulamış ve kendisinin edebiyatçılarla birlikte olmak için gayret ederek onların gölgesine iltica ettiğini, onların da kendisindeki sevgiyi gördüklerinde onu huzurlarında bir hizmetçi olarak kabul ettiklerini ve sohbetleriyle şereflendirdiklerini ifade etmiştir.¹⁷

Necmeddîn el-Ğazzî, el-Ğavvâs'ın Efendimiz Hz. Muhammed (s.a.v.)'e salavat getirme meclisi olan "el-Mahyâ"ya¹⁸ (zikir meclisi/halkası) iştirak ettiğini ve oradaki fukara kimselerle bir bağının olduğunu ifade etmektedir.¹⁹ Bu meclis aynı zamanda el-Ğavvâs'ın arkadaşlık ettiği Şihâbeddîn el-Ğazzî'nin de daima katıldığı meclistir. Arkadaşlıkları muhtemelen buradan ve babasına öğrenci olmaktan kaynaklanmıştır.

el-Ğavvâs'ın hayatı hakkında kaynaklarda pek bilgi bulunmamaktadır. Birkaç kaynakta onun ve makâmelerini ihtiva eden *Riyâdu'l-ezhar ve nesîmu'l-eshâr* adlı kitabının sadece isimleri zikredilmiştir. O yüzden hayatı hakkında onun kitabının el yazma nüshalarının giriş ve sonuç bölümlerinden ve eserdeki ifadelerden hareketle bazı çıkarımlarda bulunmakla iktifa edilmiştir.

2.2. Yaşadığı Çevresi:

el-Ğavvâs'ın el-Halebî ve ed-Dîmeşkî künyelerinin yanı sıra makâmelerine verdiği bazı isimlerden ve altıncı makâme olan el-Makâmetu'l-Hameviyye'de kendisini Şam'a nisbet etmesinden²⁰ hareketle onun Suriyeli olduğu, dolayısıyla o bölgede yetişip hayat sürdüğü kanısına varılmıştır. Suriye bölgesi hicri 10. asrın (900-1000) başlarında Osmanlı hâkimiyetine geçmişti. Bu tarihe kadar Suriye'de hüküm süren Memlûklerin son zamanlarında ekonomik ve siyasi hayat kötüleşmiş ve halk isyanları baş göstermişti. Öncesinde de deprem ve veba gibi afetleri yaşamıştı. Böyle çalkantılı bir durumda iken 1516 yılında Yavuz Sultan Selim komutasında Mercidabık savaşı sonucunda Suriye bölgesi Osmanlı hâkimiyetine geçmiştir.²¹

O bölgedeki ilmi hayata bakıldığında Memlûk sultanları, pek çok cami, medrese, ribât ve hankah yaptırarak buralarda zengin vakıflar kurmuş, sonuçta dört mezhebe ait çok sayıda fıkıh medreseleri oluşmuştur. Buralarda şer'î ilimlerin yanı sıra fen ilimleri de tahsil edilmiştir. Moğol istilâsı nedeniyle Anadolu, Irak, İran vb. gibi bölgelerden gelen İslâm âlimlerinin Suriye şehirlerine yerleşmesi orada ilmî hareketin daha da ilerlemesini sağlamıştır. Bölgede dinî ilimler, Arap dili ve edebiyatı, tarih ve terâcim alanlarında benzeri görülmemiş derecede eser telif edilmiştir. Özellikle Dîmaşk şehri bazı ilim dallarında başşehir Kahire'yi geride bırakmıştır.²²

Osmanlı devleti döneminde Suriye bölgesindeki ilmi hayat, Memlûklerin bıraktığı zengin bir ilmi mirasın devamı niteliği taşımaktadır. Osmanlı padişahları ve beylerbeyleri bu zengin mirasa katkıda bulunmuş ve bazı cami, medrese, hankah ve kervansaraylar yaptırmışlardır. O dönemde ilmin merkezi başşehir İstanbul'a kaydığı ifade edilmiştir.²³

3. RİYÂDU'L-EZHÂR VE NESÎMU'L-ESHÂR

¹⁶ Muhammed el-Kavvâs el-Halebî, Paris Bibliothèque Nationale de France/BNF Gallica Nüshası (*Riyâdu'l-ezhâr ve nesîmu'l-eshâr*), Paris Milli Kütüphane "Arabe 3952", 47.

¹⁷ el-Kavvâs, *Riyâdu'l-ezhar*, 8.

¹⁸ el-Ğazzî, *el-Kevâkibu's-Sâire*, 3/93-94. Mahyâ hakkında geniş bilgi için bk. Nebi Bozkurt, "Mahya" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 27/396-398.

¹⁹ el-Ğazzî, *Lutfu's-Semer*, c. 2, s. 605.

²⁰ el-Kavvâs, *Riyâdu'l-ezhâr*, 75.

²¹ Cengiz Tomar, "Suriye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009), 37/550.

²² Tomar, "Suriye", 37/557.

²³ Tomar, "Suriye", 37/557.

3.1. Makâmeler

Riyâdu'l-ezhar ve nesîmu'l-eshâr, el-Ķavvâs'ın makâmelerini topladığı eseridir. el-Ķavvâs, bu eserini hicri 886/miladi 1481-1482 yılında hayatta olan Şihâbeddîn Aĥmed İbnu'l-Merhûm el-Cemâlî Atûş veya Akkuş en-Nâşirî'ye ithafen yazdığını ifade etmiştir.²⁴ Eser, bir giriş/mukaddime ve dokuz makâmeden oluşmaktadır.

3.1.1. Üslup ve Gayeleri:

el-Ķavvâs, öncelikle maĥâmenin en belirgin özelliklerinden biri olan secili yazma üslubuna başvurmuştur. Maĥâmelerde seci sanatını kullanırken yer yer zorlamalarda bulunarak bu sanatı ve güç bir hale getirmiştir. Cümlelerin son kelimelerinin birbiriyle uyumlu olması için bazen gramer kurallarını ihmal etmiştir. Örneğin:

فَقَارَقْتُهُ وَعُدْتُ إِلَى الرَّكَائِبِ رَاجِعًا، وَأَنَا أَعْضُ عَلَى فِرَاقِهِ الْأَصَابِعَ، حَتَّى تَجَافَتْ جُنُوبِي عَنِ الْمَصَاجِعِ، وَتَرَكْتُهُ عَلَى الْعِبَادَةِ مُجْتَهِدًا، وَأَوْرَثْتِي بِفِرَاقِهِ نَارَ تَنْقِدُ

"Ondan ayrıldım ve dönüp kafileye geldim. Ayrılıktan dolayı parmaklarımı ısırıyor ve bedenim yataktan uzak kalıyordu (uyuyamıyordum). Onu ibadete devam eder bir halde bıraktım ve o da ayrılığıyla bana yanıp duran bir ateş bıraktı."²⁵ ifadelerinde görüldüğü üzere راجع ve مجتهد kelimeleri mansub olması yani kendilerinden sonra bir elifin konulması gerekirken dizelerin sonları birbiriyle uyumlu olsun diye böyle yapılmamıştır.

Bazen de kelimenin bir kısmını hafzederek veya değiştirerek vermiştir. Örneğin:

ثُمَّ اجْعَلْ مَالِكَ لَهُ نَذْرًا، لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا، فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا، فَعَدَّوْتُ بِعَيْرِ عَيْرٍ، وَعَلَّوْتُ ظَهْرَ الْعَيْرِ، وَقَصَدْتُ الْمَدِينَةَ الْخَضْرَاءَ

"Sonra sen malını onun için ada. Umulur ki bundan sonra Allah (cc), bir durum yaratır/meydana getirir. Zira her zorlukla beraber bir kolaylık vardır. Böylece ben dökülen gözyaşlarıyla ayrıldım. Gabrâ'nun sırtına bindim ve yeşil şehre yöneldim (oraya doğru yola koyuldum)."²⁶ Örnek parçadaki cümlelerin son kelimelerine bakıldığında son üç cümlenin sonundaki عَيْرًا, الْعَيْرِ ve الْعَيْرِ kelimeleri seci sanatına uysun diye son harfleri hafzedilmiştir. Zira kelimelerin asılları عَيْرَاء (kızıl/sıcak), الْعَيْرَاء (at ismi/özel isim) ve الْخَضْرَاء (yeşil) şeklindedir. Müellif genellikle bu şekildeki elif-i memdûdeleri maksûre olarak yazmıştır.

Yine وَأَظْهَرَ مَا خَفِيَ مِنْ خَطَاةٍ "Böylece adımlarını hızlandırdı ve gizli hatalarını açığa vurdu"²⁷ ifadelerinde geçen خَطَاة kelimesi ilk cümlede خُطَاة adımı şeklinde geçtiği için ikinci cümlede هَاتَاة hatası/yanlışı ifadesi ona görünüş itibarıyla uydurulmaya çalışılmıştır.

Seci üslubunu kullanmasında bir rekâket ve sanatsal bir zayıflık gözükse de müellif, secinin dışındaki diğer edebi sanatları usta bir şekilde ele almış ve bu alanda kendisini kanıtlamıştır.

Müellif kalplerin mutlu olduğu ve okuyucuların hoş vakit geçirdiği maĥâmeler telif ettiğini belirtmektedir. Onları bölümlere ayırarak yazdığını ve hezl (şaka/ciddiyetsilik) sanatına²⁸ varıncaya kadar her türlü edebi sanata başvurduğunu ifade etmiştir.²⁹

²⁴ Karabulut, *Mu'cemu't-Târîh*, 3/2386.

²⁵ el-Ķavvâs, *Riyâdu'l-ezhar*, 15.

²⁶ el-Ķavvâs, *Riyâdu'l-ezhar*, 80.

²⁷ el-Ķavvâs, *Riyâdu'l-ezhar*, 50.

²⁸ Hezl konusunda geniş bilgi için bk. İsmail Durmuş, "Hezl", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1998), 17/304-305.

²⁹ Kâsım b. Muhammed el-Ĥalebî el-Ķavvâs, *Makâmâtü'l-Ķavvâs el-Ĥalebî el-Müsemmât Riyâdu'l-ezhar ve nesîmu'l-eshâr*, thk. Salâh Muhammed Mahmûd Cerrâr - Hamdî Mahmûd Nâcî Mansûr - el-Mu'tez Billâh Handî Mahmûd Mansûr (Ammân: Dâru'l-Kunuzi'l-Ma'rife, 1440/2019), 7.

3.1.2. Farkları/Kendisine Özgü Özellikleri:

el-*Ḳavvâs*'ın maḳâmeleri, kendisinden önce el-Hemezânî ve el-Harîrî tarafından telif edilen maḳâmelerden birtakım farklılıklar göstermektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

3.1.2.1. Râvî:

el-*Ḳavvâs*, maḳâmelerinin tümünde râvî kullanmıştır. Ancak râvîler tüm maḳâmelerde birbirinden farklıdır. el-*Ḳavvâs*'ın maḳâmelerinde râvînin bulunması açısından el-Hemezânî ve el-Harîrî'nin maḳâmelerine benzemektedir. Ancak buradaki râvî, her maḳâmede farklı iken seleflerinin maḳâmelerindeki râvî sabittir/tektir.³⁰

3.1.2.2. Kahraman:

'Avad, el-*Ḳavvâs*'ın maḳâmelerindeki kahramanın/kahramanlığın toplumsal olduğunu ve râvînin, kahramanlık maceralarının çoğunda bulunduğunu ifade etmiştir.³¹ Maḳâmeler incelendiğinde olay örgüsünün çoğunlukla tek bir kişi etrafında cereyan etmediği görülmektedir. Kahramanlığın toplumsal olması ifadesinden maksadın da bu olduğu söylenebilir. el-Hemezânî ve el-Harîrî'nin maḳâmelerinde olduğu gibi el-*Ḳavvâs*'ın maḳâmelerinde de kahraman/kahramanlar bulunmaktadır. Ancak buradaki kahraman, seleflerinin maḳâmelerindeki gibi aynı kişi olmayıp her maḳâmede farklılaşmaktadır.

3.1.2.3. Uzunluk:

el-*Ḳavvâs*, seleflerinin genellikle kısa yazma geleneğine uymamış ve maḳâmelerini uzun yazmıştır. Özellikle es-Safediyye'yi ikinci bir aşamaya taşıyarak son derece uzatmıştır. Yûsuf Nûr 'Avad, müellifin bu hareketiyle kadim maḳâme yazarlarından farklı bir üslup kullanmasını şu şekilde açıklamıştır: "Müellif burada sadece maḳâme kahramanının örneğini taklit etmek, onun hoş görülme üsluplarını ve hilelerini açıklamakla yetinmemiştir. Bunun yanında oradaki toplulukta onların cömertliğin adabını bozmaları ve oğlana göz dikerek ona sahip olmaya kalkışmaları ile ihtiyarın misafirliğin hürmetine riayet etmesi arasında ortaya çıkan ahlaki değere karşılık ahlaki bir değeri onlara göstermek istemiştir. İhtiyar, son derece zeki bir şahsiyettir ve hile yöntemlerini de çok iyi icra etmektedir. Fakat bu şahsiyet, ahlaki değerlerine sınıksız sarılmış olan el-Harîrî'nin kahramanından farklıdır."³²

3.1.2.4. Konu:

Maḳâme geleneğinde genel olarak kudye (dilencilik) ve kandırma konuları işlenmiştir. el-*Ḳavvâs*'ın maḳâmelerinde ise bu geleneğin tam tersi bir durum söz konusudur. Çünkü onun dokuz maḳâmesinin birinde (ikinci maḳâme) kudye konusu açık olarak işlenmiş ve birinde (yedinci maḳâme) de dolaylı bir şekilde değinilmiştir. Maḳâmelerde daha çok toplumsal bozulma, dini sohbet/nasihat ve edebi sanatlar gibi konular işlenmiştir.

3.1.3. Kullanılan Edebi Sanatlar:

Maḳâme, seci sanatıyla yazılan bir edebi tür olduğu için el-*Ḳavvâs*'ın maḳâmeleri de bu sanatla yazılmıştır. el-*Ḳavvâs*, bu sanatın yanı sıra yer yer iktibas, teşbih, mecaz, istiare, cinas, tıbak, mukabele vb. pek çok edebi türü de kullanarak maḳâmelerini sanat açısından zenginleştirmiş ve okuyucuların hem güzel vakit geçirmelerini hem de edebi açıdan bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Bu edebi sanatların birkaçı şöyledir:

³⁰ Hasan, *Eseru'l-Makâme*, 64.

³¹ 'Avad, *Fennu'l-Makâmât*, 144.

³² 'Avad, *Fennu'l-Makâmât*, 232.

3.1.3.1. Seci (السَّجْعُ): Nesirde cümlelerin sonlarının benzeşmesi anlamındaki seci sanatı³³ maâkâmelerde ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Örnek:

فَلَمَّا قَضَيْنَا فَرَضَ الصَّلَاةِ، وَتَبَاثُرْنَا بِالنَّجَاحِ وَالنَّجَاةِ، نَظَرْتُ الْخُرْمَ إِلَى الْحَرَمِ مُهْرَعِينَ، وَالنَّاسَ إِلَى الْمَقَامِ مُسْرَعِينَ،
فَقُلْتُ: يَا أَهْلَ هَذَا الْبَلَدِ الْجَلِيلِ! الَّذِي هُمْ أَعَزُّ قَبِيلٍ، وَأَقْوَى دَلِيلٍ

“Farz namazı eda edip başarı ve kurtuluş ile birbirimizi müjdelediğimizde ihramlı hacıları ve diğer insanları, acele ile Harem’e ve Makam’a doğru koşarlarken gördüm. Bunun üzerine dedim ki: Ey en aziz topluluk ve en güçlü delil olan bu yüce beldenin halkı!”³⁴

Burada الصَّلَاةِ ile النَّجَاةِ ve الْجَلِيلِ, قَبِيلٍ ve مُسْرَعِينَ ve مُهْرَعِينَ kelimeleri arasında iki harf üzere ve مُسْرَعِينَ ve مُهْرَعِينَ kelimeleri arasında ise dört harf üzere seci sanatı yapılmıştır.

3.1.3.2. İktibas (الاعتباس): Genellikle ayet-i kerime ve hadis-i şeriflerden alıntılar yapıp ifadelerin, cümle akışına ustaca uydurularak gerçekleştirilen iktibas sanatı,³⁵ maâkâmelerde seci sanatından sonra en çok kullanılan türdür. Pek çok yerde iktibas sayesinde ifadeler değer kazanmış, daha tesirli hale gelmiştir. Örnek:

وَأَمْحُ سَيِّئَاتِكَ بِحَسَنَاتِكَ إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُدْهِئِنَ السَّيِّئَاتِ، وَلَا تَلْتَهُ بِعُجْرِ الْأَمَلِ، عَنْ قُرْبِ الْأَجَلِ

“Günahlarını, iyiliklerinle gider. Şüphesiz ki iyilikler günahları/kötülükleri yok eder. Uzak hayallerle oyalanıp da yakın ecelinden (bihaber kalma).”³⁶

Görüldüğü üzere burada Hûd suresinin 114’üncü ayet-i kerimesi akışa ustaca bağlanarak iktibas sanatının son derece güzel bir örneği icra edilmiştir.

3.1.3.3. Cinâs (الجناسُ): Aynı veya benzer lafızların cümlede farklı anlamlarda kullanılması anlamındaki bu sanat³⁷ da maâkâmelerde çokça kullanılmıştır. Örnek:

Muhakkak ki ismiyle müsemma bir asır, nice gözyaşları döktürmüştür,	أَسْأَلَهَا	دُمُوعِ	كَمْ	كَاسِمِهِ	عَصْرًا	إِنَّ
Nice kalpleri korkutmuş ve nice canları eritmiştir.	أَسْأَلَهَا	وَنُفُوسِ	لَيْسَ	أَزَاعَهَا	الدُّنْيَا	وَقُلُوبِ
Dünya yalnızca bir leştir, malıyla/varlığıyla kalacak değildir.	بِمَالِهَا	تَعْفُوا	سَوْفَ	بِحَبِّهَا	لَا إِلَهَ	إِنَّمَا
Sevgisiyle gönül eğlendirmeyen, onun malıyla yakında mükâfatlandırılacaktır.	جِبَالِهَا	فِي	أَوْفَعْتُهُ	بِلَمِّهِ	حَرِيصِ	عَزِيرِ
Nice hırslıyı, cimriliği sebebiyle kendi tuzağına düşürmüştür,	لَهَا	حَبَا	وَرَاءَهَا	لِعَيْنِهِ	لَا حَتَّ	كَمْ
						جِينَ

³³ Seci sanatı hakkında geniş bilgi için bk. İsmail Durmuş, "Seci", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009), 36/273-275.

³⁴ el-Kavvâs, *Riyâdu'l-ehzâr*, 10.

³⁵ İktibas sanatı hakkında geniş bilgi için bk. Mustafa İbiş, “İktisâş Sanatına Özgün ve Modernist Yaklaşımlar: Kur’an Örneğinde”, *Tokat İlmîyat Dergisi* 8/2 (Aralık 2020), 513; Mehmet Şirin Aladağ, "Âyetlerin İktibâsında Öne Çıkan Edebî Gayeler: Klasik Arap Edebiyatı Özelinde", *Balikesir İlahiyat Dergisi* 13 (Haziran 2021), 95-117; Ramazan Şahin, *Osman Bektaş el-Mevsûlî ve Şiiri*, (Ankara: Eğitim Yayınevi, 2019), 271-279.

³⁶ el-Kavvâs, *Riyâdu'l-ehzâr*, 10.

³⁷ Cinâs sanatı hakkında geniş bilgi için bk. Mustafa İbiş, *İbn Ebî İsbâ'ın Hayatı ve Belâgat İlmindeki Yeri* (Ankara: İksad Yayınevi 2020), 196-203; Hulûsi Kılıç-Kâzım Yetiş, "Cinas", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/12-14; Halil İbrahim Kocabıyık, “Ebû Hayyân ve El-Bahru'l-Muhît Adlı Tefsîri (II)”, *Academic Platform Journal of Islamic Researches* 3/3 (2019), 378-388

(Dünya) o kişinin gözüne görüldüğünde ardından o kişi, ona yakınlaşadurur.³⁸

Bu şiirde ikişerli dizeler, son kelimeleri bakımından aralarında cinas sanatını oluşturmaktadır. İlk iki dizede أسالها kelimesi, birinci dizede akıtmak diğerinde ise eritmek/yok etmek anlamında kullanılmıştır. Böylece cinas-ı tam yapılmıştır. Ortadaki iki dizede بما لها ve بما لها ifadeleri birbiriyle benzerdir ve burada da cinas-ı nakıs sanatı yapılmıştır. Son iki dizede ise حبا لها ve حبالها ifadeleri benzerdir ve bu da cinas-ı nakıs sanatını oluşturmuştur.

3.1.3.4. Teşbih (التشبيه): Bir veya daha fazla şeyi, çeşitli açılardan başkasına benzetmek olan teşbih sanatı da maqâmelerde hemen hemen her çeşidiyle çokça kullanılmıştır.³⁹ Örneğin:

كَأَنَّهَا مَثْمُولَةٌ بِشَرْبِ الْخَمَارِ وَمَأَلَتْ الْأَعْصَانَ فِي رَوْضِهَا

Onun/oranın bahçesinde dallar, sanki içerek sarhoş olmuş gibi sağa sola eğilip sallanıyorlar.⁴⁰

Dalların, sarhoşa benzetildiği bu cümlede teşbih edatı كَأَنَّ bulunduğu için teşbih-i mürsel, vech-i şebek olmadığı için de teşbih-i mücmel vardır.

3.1.3.5. Mukâbele (المُقَابَلَة): İki ya da daha fazla lafzı söyledikten sonra bunların zıtlarını getirmek/söylemek olan mukâbele sanatı da maqâmelerde yer yer kullanılmıştır. Örneğin:

Şiddetin acılığına sabret, rahatlığın mükâfatına/tatlılığına erişirsin.⁴¹

Burada birinci dizede şiddetin/darlığın acılığı ile şiddet kelimeleri zikredildikten sonra bunların zıtları olan tatlılık ve rahatlık/genişlik getirildi. Bu şiirin dördüncü beytinde de;

اصْبِرْ لِمَرِّ الشَّدَّةِ تَحْطَى بِخُلُوانِ الْفَرْجِ

تَجِدُ عُسْرًا مِنْ حَبِّ الشَّدَّةِ وَلِلْفَرْجِ يُسْرِينَ

Şiddetin tanelerinden bir zorluk ve rahatlık için ise iki kolaylık bulursun.⁴²

İfadeleriyle zorluk ile sıkıntı kelimeleri, kolaylık ile rahatlık kelimeleri bir arada kullanılmıştır. Böylece birden fazla kelime zıddıyla beraber verildiği için mukabele sanatı yapılmış oldu.

3.1.4. İçeriği:

Burada el-Kavvâs'ın maqâmelerinin her biri teker teker ele alınıp içerikleri, konuları ve hedefleri hakkında kısa bilgiler sunulmaktadır.

3.1.4.1. el-Maqâmetu'l-Mekkiyye:

Riyâdu'l-ezhâr ve nesîmu'l-eshâr'ın bu maqâmesinde müellif, rivayeti Yemen'den hareket eden bir hac kafilesinde yer alan arif bir ravinin diliyle aktarmaktadır.⁴³ Olaylar, Mekke-i Mükerrreme'de geçmektedir. Bu maqâmenin öğüt verici bir hedefinin olduğu belirtilmektedir.⁴⁴

³⁸ el-Kavvâs, Riyâdu'l-ezhâr, 13.

³⁹ Teşbih hakkında geniş bilgi için bk. Halil İbrahim Kocabıyık, "Ebû Hayyân'ın el-Bahru'l-Muhîd Tefsirinde Teşbih Sanatı", *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (2018), 164-65.

⁴⁰ el-Kavvâs, Riyâdu'l-ezhâr, 36.

⁴¹ el-Kavvâs, Riyâdu'l-Ezhâr (Arabe 3952). 104.

⁴² el-Kavvâs, Riyâdu'l-Ezhâr (Arabe 3952). 104.

3.1.4.2. el-Mağâmetu'd-Dimyâtiyye:

Ağırlıklı olarak edebi ve belağî bir hedef⁴⁵ gütmekte olan bu mağâmenin konusu, kurnazlık ve kudyedir. Ravi burada bir şair olarak karşımıza çıkmakta olup olaylar Dimyat'ta geçmektedir.

3.1.4.3. el-Mağâmetu's-Safediyye:

Bu makâme, iki bölüme ayrılabilir derecede uzundur. Geleneksel mağâme tarzına göre bitmesi gerekirken müellif, mağâmenin sonuna eklemelerde bulunarak bilinen mağâme üslubunun dışına çıkmıştır.⁴⁶ Mağâmede sadakat, arkadaşlık ve cömertlik konuları işlenmiştir.

3.1.4.4. el-Mağâmetu'd-Dımeşkiyye:

el-Mekkiyye mağâmesiyle aşağı yukarı aynı gaye ve hedefi taşıdığından bu makâmenin gayesi de öğüt vermek⁴⁷ olup olaylar Dımakş'ta (Şam) geçmektedir.⁴⁸

3.1.4.5. el-Mağâmetu't-Tarâbulusiyye:

Trablusşam'da geçen ve zeki, güvenilir olan, aynı zamanda kahramanın rolünü de üstlenen ravinin kıtlıktan kurtulmak için Trablusşam'a seyahat etmesi ve orada yakışıklı genç bir delikanlıya hayranlığı üzerinden o toplumdaki gayr-i İslami ve gayr-i ahlaki bir eğilim olan lutilik konusu ele alınmıştır. Böylece toplumdaki bazı kesimlerin genç ve yakışıklı oğlanlara ilgi duyma eğilimlerini ve sapkınlığa düşme hallerini yansıtarak sosyal bozulma üzerinde durmuştur. Ancak hikâyenin sonunda kahramanın/ravinin asla bir zani olmadığı, buradaki eğiliminin halisane bir niyet taşıdığı ve onun son derece iffetli biri olduğu vurgulanmıştır.

3.1.4.6. el-Mağâmetu'l-Hameviyye:

Mağâmenin temel gayesi öğüt vermektir. Olayların Hamâ'da geçtiği bu mağâmede el-Fâdıl b. Tarîf'in rivayetiyle irfan ehli birinin, şanı, şöhreti etrafa yayılmış ve denginin olmadığı bir adamın haberini duyması üzerine onu görmek için Hamâ'ya yolculuk yapması konusu üzerinden edebiyat-sanat, takva, adalet ve vefa gibi toplumsal ve dini konular da işlenmiştir.

3.1.4.7. el-Mağâmetu'l-Antâkiyye:

Bu mağâmedeki olaylar Antakya/Hatay'da geçmektedir. Mağâmenin temel hedefi günlük dilde pek kullanılmayan nadir kelimeler, deyim ve atasözlerini öğretmektir. Mağâmede eğitici, edebi, sosyal ve dini konular da işlenmiştir.

3.1.4.8. el-Mağâmetu'l-Halebiyye:

Bu mağâmenin olayları, Halep'te geçmektedir. Mağâmenin gayesi, lugaz/bilmece sanatını kullanarak düşündürme, eğlendirme, öğretme, zihinsel aktivite gerçekleştirme ve hoş vakit geçirtmektir. Mağâmenin son bölümünde fabl sanatıyla⁴⁹ gül ve içki arasında geçen bir mağâme de işlenmiştir/ele alınmıştır.

3.1.4.9. el-Mağâmetu'l-Kâhiriyye:

⁴³ el-Kavvâs, *Riyâdu'l-ezhâr*, 99.

⁴⁴ 'Avad, *Fennu'l-Makâmât*, 231; Abdulmu'min, *el-Bedî'iyât*, 76.

⁴⁵ 'Avad, *Fennu'l-Makâmât*, 231; Abdulmu'min, *el-Bedî'iyât*, 76.

⁴⁶ 'Avad, *Fennu'l-Makâmât*, 232.

⁴⁷ Abdulmu'min, *el-Bedî'iyât*, 309.

⁴⁸ 'Avad, *Fennu'l-Makâmât*, 233.

⁴⁹ Hayvan veya cansız varlıkların konuşturulduğu ve öğüt verici yazılar olan fabl sanatı hakkında geniş bilgi için bk. M. Selim İpek, "Arap Edebiyatında Fabl Türü", *Nüşa* 12/35 (2012/II), 79-92.

Bu maqâmenin olayları, Kâhire’de geçmektedir. Maqâmenin temel hedefi sanatsal ve edebi bir dille öğüt vermektir.

Sonuç:

Hicri 10. asırda Osmanlı Devleti yönetimi altındaki Suriye bölgesinde yaşamış ve uzun ömürlü olan el-Ğavvâs’ın, kaynaklarda sadece bir eserinin ismi geçmektedir ki o da maqâme konusunda yazılmış *Riyâdu’l-ezhâr ve nesîmu’l-esîâr* adlı kitabıdır. Bu kitabı sayesinde şöhreti yayılmış ve ismi edebiyatçılar arasında anılmıştır. Eserin nüshalarının dünyanın farklı kütüphanelerindeki çokluğu da bunu desteklemektedir.

el-Ğavvâs’ın maqâmeleri, genel olarak ilk dönem maqâme sanatının konularından farklılık göstermektedir. Şöyle ki ikinci maqâme ed-Dimyâtiyye’de kudye ve yedinci maqâme el-Antâkiyye’de ise dolaylı olarak kudye konusunu işlemesi yönüyle el-Hemezânî ve el-Harîrî’nin maqâmelerine benzer. Ancak maqâmelerinin çoğunda ravinin son derece zengin ve cömert olması, konuların ağırlıklı olarak dini sohbetler ve öğütler içermesi yönleriyle onlardan farklılık arz eder. Uzunluk ve sayı açılarından da söz konusu maqâmelerden farklılık gösterir.

Ülkemizde yazar ve eseri üzerinde şimdiye kadar herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bizim çalışmamız daha çok eserin taḥkîkine yönelik olduğu için eserin tahlili kısmı biraz yüzeysel olmuştur. Bu bağlamda eseri derinlemesine incelemek ve tahlil etmek için örneğin; "el-Ğavvâs'ın Maqâmelerinde Uslûp ve İçerik", "el-Ğavvâs'ın Maqâmelerinde Dîmî Motifler", "el-Ğavvâs'ın Maqâmelerinde Seyahatler ve İctimai Hayat" gibi bazı çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

Abbâs, Hasan. *Neş’etu’l-Maqâme fi’l-Edebi’l-Arabî*. Kâhire: Dâru’l-Maârîf, ts.

Abdulmu’min, Osman eş-Şeyh. *el-Bedî’iyyât fi Makâmâti ‘Âid el-Karnî es-Su’ûdî Dirâseten Tahlîliyye*. Nijerya: Ilorin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Arapça Bölümü, Doktora Tezi, 2011.

Aladağ, Mehmet Şirin. "Âyetlerin İktibâsında Öne Çıkan Edebî Gayeler: Klasik Arap Edebiyatı Özelinde". *Balıkesir İlahiyat Dergisi* 13 (Haziran 2021), 95-117.

Âşık, Nevzat. "el-Hemezânî ve Makâmâtı". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* I (1983), 67-96.

‘Avad, Yûsuf Nûr. *Fennu’l-Makâmat Beyne’l-Meşrik ve’l-Mağrib*. Beyrut: Dâru’l-Kalem, 1979.

Bağdâdî, İsmail Paşa el-. *Hediyyetu’l-Arifîn Esmâu’l-Muellifîn ve Asâru’l-Musannufîn*. İstanbul: Muessesetu’t-Târîhi’l-Arabî, 1951.

Bozkurt, Nebi. "Mahyâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 27-398. Ankara: TDV Yayınları, 2003.

Browne, Edward G. "el-Mevrid". çev: Yahyâ el-Cubûrî. *Vizâretu-Sakâfe ve’l-İ’lâm - Dâiretu’s-Şuûni’s-Sakâfiyye ve’n-Neşr* 13/2 (Yaz 1984).

Cevherî, İsmâîl b. Hammâd el-. *es-Sihâh Tâcu’l-Luğa ve Sihâhu’l-Arabiyye*, thk. Aḥmed Abdulgaffûr Attâr. Kâhire: Dâru’l-İlim li’l-melâ’în, 2. Basım, 1376/1956, 2017.

Dayf, Şevkî. *el-Maqâme*. Kâhire: Dâru’l-Maârîf, 3. Basım, 1119.

Durmuş, İsmail. "Hezl". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17/304-305. İstanbul: TDV Yayınları, 1998.

- Durmuş, İsmail. "Seci". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 36/273-275. İstanbul: TDV Yayınları, 2009.
- Ezherî, Ebû Mansûr Muhammed b. Aḥmed el-. *Tehzîbu'l-Luġa*. thk. Abdusselâm Serhân. Kâhire: Mektebetu'l-Hancî, 1396/1976.
- Ġazzî, Şeyh Necmeddîn Muhammed b. Muhammed ed-Dımaşkı el-. *el-Kevâkibu's-Sâire bia'yâni'l-Mieti'l-'Âşire*. Hâşiyelendirilen: Halîl el-Mansûr. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1418/1997.
- Ġazzî, Şeyh Necmeddîn Muhammed b. Muhammed ed-Dımaşkı el-. *Lutfu's-Semer ve Katfu's-Semer min Terâcumî A'yâni't-Tabakati'l-Ûlâ mine'l-Karni'l-Hâdî Aşer*. thk. Mahmûd eş-Şeyh. Dımaşk: Vizâretu's-Sekâfe ve'l-İrşâdu'l-Kavmî, ts.
- Gülle, Sıtkı. "*Arap Edebiyatında Maḳâme ve el-Harîrî'nin Osmanlı Medreselerinde Yüksek Arapça Öğretimi Çerçevesinde Okutulan el-Makâmâtı*". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Darulfunun İlahiyat]* 2 (2000), 179-201.
- Gülle, Sıtkı. *el-Harîrî Hayatı, Arap Dil ve Edebiyatına Dair Çalışmaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1995.
- Hasan, Muhammed Rüşdî. *Eseru'l-Maḳâme fi Neş'eti'l-Kıssati'l-Mısriyyeti'l-Hadîse*. Kâhire: el-Mektebetu'l-Arabiyye, 1394/1974.
- Hatipoğlu, İbrahim. "Muammerûn". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 30/325-326. İstanbul: TDV Yayınları, 2005.
- Hemezânî, Bedüzzamân Aḥmed b. el-Huseyn b. Yahyâ el-. *Makâmâtü Bedüzzamân el-Hemezânî*, thk. Muhammed Abduh. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 3. Basım, 1426/2005.
- İbiş, Mustafa. "İktişâş Sanatına Özgün ve Modernist Yaklaşımlar: Kur'an Örneğinde". *Tokat İlmîyat Dergisi*. 8/2 (Aralık 2020) 498-521.
- İbiş, Mustafa. *İbn Ebî İsbâ'ın Hayatı ve Belâgat İlmindeki Yeri*. Ankara: İksad Yayınevi, 2020.
- İpek, M. Selim. "*Arap Edebiyatında Fabl Türü*". *Nüşha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi* 12/35 (2012/II), 79-92.
- İpek, Muhammed Selim. "*Arap Edebiyatında Maḳâme Sanatı*". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10/51 (Ağustos 2017), 109-118.
- Karabulut, Ali Rıza-Karabulut, Ahmet Turan. *Mu'cemu't-Târîhi't-Turâsi'l-İslâmî fi Mektebâti'l-Alem (el-Mahtûtât ve'l-Matbûat)*. Kayseri: Dâru'l-Akabe, 2001.
- Karaca, Ahmet Cevdet. *Arap Edebiyatında Maḳâme ve Bazı Makâmât Örnekleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Ḳavvâs, Kâsım b. Muhammed el-Ḥalebî el-. *Makâmâtü'l-Ḳavvâs el-Ḥalebî el-Müsemmât Riyâdu'l-ezhâr ve nesîmu'l-eshâr*. thk. Salâh Muhammed Mahmûd Cerrâr vd. Ammân: Dâru'l-Kunuzi'l-Ma'rife, 1440/2019.
- Ḳavvâs, Kâsım b. Muhammed el-Ḥalebî el-. *Paris Bibliothèque Nationale de France/BNF Gallica Nüşhası (Riyâdu'l-ezhâr ve nesîmu'l-eshâr)*. Paris Milli Kütüphane "Arabe 3952".
- Kehhâle, Ömer Rıza. *Mu'cemu'l-Müellifîn Terâcimu Musannifi'l-Kutubi'l-Arabiyye*. Beyrut: Mektebetu'l-Müsennâ-Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1957.
- Kılıç, Hulûsi-Yetiş, Kâzım. "Cinas". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/12-14. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

- Kocabıyık, Halil İbrahim. "Ebû Hayyân'ın *el-Bahru'l-Muhît Tefsirinde Teşbih Sanatı*". *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (2018), 162-78.
- Kocabıyık, Halil İbrahim. "Ebû Hayyân ve *El-Bahru'l-Muhît Adlı Tefsiri (II)*". *Academic Platform Journal of Islamic Researches* 3/3 (2019), 378-388.
- Mubârek, Zeki. *en-Nesru'l-Fennî fi'l-Karni'r-Râbi'*. Kâhire: Müessesetu Hindâvî li't-Ta'lim ve's-Sekâfe, 2012.
- Özkan, İsmail Hakkı. "Makam". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 27/410-412. Ankara: TDV Yayınları, 2003.
- Râcihî, Abduh er-. *et-Tatbîku's-Sarfî*. Dâru'l-Medresetu'l-Câmi'yye. 2. Basım, ts.
- Söğüt, Salim. "İstihâre". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 23/333-334. İstanbul: TDV Yayınları, 2001.
- Şahin, Ramazan. *Osman Bektaş el-Mevsîlî ve Şiiri*. Ankara: Eğitim Yayınevi, 2019.
- Tomar, Cengiz. "Suriye". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 37/545-550. İstanbul: TDV Yayınları, 2009.
- Uludağ, Süleyman. "Makam". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 27/409-410. Ankara: TDV Yayınları, 2003.
- Zebîdî, Muhammed b. Muhammed b. Abdirezzâk el-Huseynî ez-. *Tâcu'l-Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*. thk. komisyon, Dâru'l-Hidâye, 1358/1965.
- Ziriklî, Hayruddin b. Mahmud b. Muhammed ez-. *el-A'lâm Kâmûsu Terâcim lieşheri'r-Ricâl ve'n-Nisâ mine'l-Arab ve'l-Musta'ribîn ve'l-Mustaşrikîn*. Dâru'l-İlim li'l-Melâyîn, 15. Basım, 2002.
- <https://alkindi.diamond-ils.org/agent/100986> (28.02.2021).



ABDURRAHMAN B. AHMED B. ALİ el-HUMEYDİ'DE BEDİ'İYYE

Ramazan Ege * -Sadullah Tilkitaş **

Öz

Abdurrahman B. Ahmed B. Ali el-Ḥumeydî, Osmanlı döneminin Mısırlı önemli şairleri arasında yer almaktadır. Elh-i Varrâk lakabıyla da bilinen el-Ḥumeydî, nebevî methiyeler başta olmak üzere pek çok şiir nazmetmiştir. O, manzumelerini alfabetik bir sistemde divanında toplamıştır. Bu makalede, Abdurrahman B. Ahmed B. Ali el-Ḥumeydî'nin çeşitli kütüphanelerde el yazma halinde bulunan Menḥu's-semi' bi şerhi temlihi'l bedî' bi medhi's-sefî' adlı eserinde ele aldığı ilk 40 beyti ve bu beyitlerde yer alan bedî sanatları tanıtılacaktır. Bu yapılırken, sanatlar müellifin sistemi esas alınarak sıralanacaktır. el-Ḥumeydî lafzî ve manevî bedî sanatlarını karışık bir düzende işlemiştir. Müellif cinâs başlığı altında 13 cinâs türüne yer vermiştir. Ayrıca bazı beyitlerde birkaç bedî türünü bir arada örnelemiştir. Bu çalışma ile kütüphanelerin tozlu raflarında kalmış bu eserde, Peygamber sevgisinin en güzel bir şekilde dışa vurumu olan beyitlerin gün yüzüne çıkartılması ve bu beyitlerde geçen edebî sanatların tanıtılması hedeflenmiştir. Ayrıca her bir beytinde en az bir bedî sanatının yer aldığı bedî'yye türünün en güzel örneklerinden biri olan bu araştırma ile bedî' ilmine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Şiir, Medih, Bedî', Bedî'yyât, Kaside.

Bediyye In Abdurrahman B. Ahmed B. Ali Al-Humaydi

Abstract

Abdurrahman B. Ahmed B. Ali al-Humaydi is one of the important Egyptian poets of the Ottoman period. al-Humaydi, also known as Elh-i Varrak, wrote many poems, especially prophetic eulogies. He collected his poems in an alphabetical system in his divan. In this article, the first 40 couplets of Abdurrahman B. Ahmed B. Ali al-Humaydi, which he discussed in his work Menḥu's-semi' bi şerhi temlihi'l bedî' bi medhi's-sefî, which are in manuscript form in various libraries, and they are included in these couplets. While doing this, the arts will be listed on the basis of the author's system. Al-humaydi handled the literal and spiritual bedî' arts in a mixed order. The author has included 13 types of puns under the title of pun. In addition, in some couplets, he exemplified several bedî' types together. With this study, it is aimed to bring to light the couplets that are the best expression of the love of the Prophet in this work, which remained on the dusty shelves of the libraries, and to introduce the literary arts in these couplets. In addition, it is aimed to contribute to the science of bedî' with this research, which is one of the most beautiful examples of the bedî'yye type, in which at least one bedî' art is included in each couplet.

Keywords: Poetry, Medih, Bedi, Bediyyat, Eulogy.

Giriş

* Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı, ramazan.ege@usak.edu.tr, https://orcid.org/0000_0002_5749_510X

** Doktora öğrencisi, Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı, sadullah.tilkitas@usak.edu.tr, https://orcid.org/0000_0001_5748_7575

Arap kültüründe şiirin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Dilin en belîğ bir şekilde dışa vurumu olan şiir, özellikle cahiliye çağında kitleleri harekete geçiren, ait olduğu kişi ve topluma şeref ve itibar kazandıran bir konuma sahiptir. Şairler değişik maksatlarla beyitler nazmetmişlerdir.

İslam'dan sonra da şiir önemini kaybetmemiştir. Gerek Hz. Peygamber (a.s) döneminde gerekse O'nun vefatından sonra şairler, methiyeler kaleme almışlardır. Asr-ı saadetten önce Arap edebiyatında birçok örneğine rastlanan kasideler, Abbasiler dönemi ile birlikte maksat ve muhtevada meydana gelen değişim ile birlikte bedî sanatlarının da kullanılmasıyla bedî'yyât adıyla yeni bir tarz olarak ortaya çıkmıştır.

Humeydî'nin (ö. 1005/1597) beyitlerine geçmeden önce kısaca bedî ve bedîyyât ile ilgili bilgi vermemiz yerinde olacaktır.

1. Bedî ilmi

1.1. Sözlük ve Terim Anlamı

(عـ) “Be, dâl ve ayn” kök harflerinden oluşan bu filin iki temel anlamı vardır. Bunların ilki “bir şeyi benzersiz ve numunesiz bir şekilde ilk defa yapmak” anlamına gelirken diğeri “bitkinlik, meşakkat, kesintiye uğramak, ağır bir yük altına girmek” anlamlarına gelmektedir.¹ Terim olarak bu kelime, muktezâ-yı hale uygun fasih sözün nasıl güzelleştirileceğini öğreten ilim dalı olarak tarif edilmiştir.² Kelimenin başka bir tanımı ise edebî sanatlarla süslü bir ifadenin lafız bakımından mükemmel, anlam bakımından mâkul ve aynı zamanda bir ahenge sahip olmasının usul ve kaidelerini inceleyen ilim demektir.³

2. Bedîyyât

Bedîyyât, bedî sanatları ve Hz. Peygamber'e (a.s) övgü hissiyatının bir arada harmanlandığı bir edebi türdür. Eşsiz şiirsel bir form olan bedîyyât, aslında bir kısmı cahiliye döneminden beri bilinen bedî sanatlarının kullanıldığı beyitlerden meydana gelen kasidelere verilen isim olmuştur. Ancak yazılan her kasideye bedî'yye denilmemiştir. Bunun için; bedî'yyenin bedî sanatlarından en az birini ihtiva etmesi, bahr-ı basit vezninde ve mimli kafiye üzere yazılmış olması gibi şartlar aranmıştır.

Hz. Peygamber'in (a.s) yeryüzünden dâr-ı bekâya göçmesi ile birlikte gönüllerdeki peygamber sevgisi asırlar geçmesine rağmen hiç eksilmemiştir. Bunun yansıması olarak Allah Resûlü (a.s) için kasideler kaleme alınmıştır. Öte yandan Hz. Peygamber'in (a.s) şefaatinin ummak yahut şairlik becerilerini ispat ederek saygınlık kazanmak veya bir takım bedenî rahatsızlıklara şifa vesilesi kılmak maksadıyla Hz. Peygamber'i (a.s) metheden bu türlü kasidelerin yazılması bedî'yyeleri ortaya çıkarmıştır. Hz. Peygamber'in (a.s) güzel meziyetlerini, örnek ahlakını, üstün vasıflarını anlatmak

-
- 1) İbn Fâris, Ebu'l-Hasen Ahmed b. Fâris b. Zekeriyâ el-Kazvînî, *Mu'cemü mekâyisi'l-luğa*, thk. Abdusselâm Muhammed Hârûn, Dâru'l-fıkr, b.y., 1979, C. I, s. 209; el-Hâşimî, Ahmed b. İbrahim b. Mustafa, *Cevâhirü'l-edeb fî edebîyyâti ve inşâi luğati'l-'Arab*, Müessesetül'l-Maârif, Beyrut, trs., C. I, s. 298; Vankulu Mehmed Efendi, *Vankulu Lüğati*, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul, 2015, C. II, s. 1308.
 - 2) Kâtib Çelebi, Mustafa Abdullah Hacı Halife, *Keşfü'z-zünun an-asami'l-kütub ve'l-fünun*, Dâru'l-Müsennâ, Beyrut, 1991, C. I, 232; Abdülmüteâl es-Saîdî, *Buğyetü'l-îdâh li-telhîsi'l-miftâh*, Mektebetü'l-Êdêb, b.y., 1427/2005, C. IV, s. 571.
 - 3) Hacımüftüoğlu, Nasrullah, “Bedî'”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul, 1992, V, s. 320.

isteyen şairler güç ve kabiliyetleri ölçüsünde birbirinden farklı duygu ve düşüncelerle medih sanatına başvurmuşlardır.⁴

3. Abdurrahmân b. Ahmed b. Ali el-Ḥumeydî ve Bedî'iyyesi

Dönemin Mısır başkâtibi olan Abdurrahmân b. Ahmed b. Ali el-Ḥumeydî (h.1005/1597), şair ve edebiyatçı kimliği ile tanınmıştır. Ulaşabildiğimiz kaynaklarda doğum tarihi ile ilgili bilgi bulunmamaktadır.⁵ Şihâbüddin el-Ḥafâcî, (ö. 977/1069) “Reyhânetü'l-elibbâ ve zehrâtu'l-hayâti'd-dünyâ” adlı eserinde yazarın eşsiz bir konuma sahip bir edebiyatçı olduğunu, birçok kimse tarafından tanınan bir divanı bulunduğunu, İbn Hicce'nin (ö. 837/1434) metodu üzerine bir bedî'iyye yazdığını, çocukluk dönemlerinde bu eseri gördüğünü ifade etmiştir.⁶

el-Ḥumeydî'nin (ö. 1005/1597) *Menḥu's-Semî' bi Şerhi Temlîhi'l-bedî' bi Medhi's-Şeft'* adlı eseri bedî'iyât alanında yazılmış bir eserdir. el-Ḥumeydî, bu eserini hicri 992 yılında tamamlamıştır. Kitap, *Temlîhi'l bedî' bi medhi's-şeft'* adlı çalışmanın şerhi kabilinden olması sebebiyle bu ismi almıştır.⁷

Müellif ele aldığı ilk 40 bedî' sanatını şu şekilde sıralamıştır:

3.1. Cinâs (الجناس): Cinâs, anlamları farklı, söyleniş veya yazılışları aynı ya da benzer olan iki lafzın birlikte kullanılmasına denir. Bu sanata tecnîs, tecânüs, mücanese gibi isimler de verilmiştir.⁸

Harflerin türü, sayısı, harekesi ve sırasına göre cinâsın birçok çeşidi bulunmaktadır. el-Ḥumeydî'nin değindiği cinâs türleri kısaca şu şekildedir:

İki lafız arasında söz konusu kriterlerin dördü de bulunursa tam cinâs;⁹ kök harflerinin aynı olmasıyla meydana gelen türe cinâs-ı iştikâk;¹⁰ yazılışları benzer iki kelimenin harflerinin sıralanışında farklılık bulunmasına da muhâlif cinâs; cinâsı oluşturan iki lafızdan her birinin ya da birisinin iki kelimedenden meydana gelmesi halinde mürekkeb cinâs;¹¹ lafızların harekelerinin farklı olması halinde muharref cinâs;¹² cinâsı meydana getiren lafızların mahreçlerinin ve türlerinin farklı olması durumunda lâhik cinâs;¹³ zâid harfler birden çok olursa müzeyyel cinâs;¹⁴ cinâslı kelimelerin harflerinin sırası

4) Muhammed Salim Muhammed, *el-Medḥu'n-nebevî hattâ nihâyeti'l-'asri'l-Memlûkî*, Dâru'l-Fikr, Dımaşk, h.1417, s. 48.

5) Bağdatlı İsmail Paşa, *Hediyyetü'l-Arifîn Esmâü'l-Müellifîn ve Asârü'l-Musannifîn*, Müessesetü't-Târîhi'l-Arabi, İstanbul, 1951, C. I, 547; Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-zünûn*, C. I, s. 234; Corcî Zeydân, *Târîhu âdâbi'l-luğati'l-arabiyye*, Dâru'l-Hilâl, Kâhire, 1913, s. 275; Yusuf 'İlyân Serkîs, *Mu'cemü'l-matbûati'l-arabiyye ve'l-muarrabe*, Matbaatu Serkîs, Mısır, 1928, s. 799; Ömer Rıza Kehhâle, *Mu'cemü'l-müellifîn*, Mektebetü'l-Müsennâ, Beyrut, 1957, C. V, s. 120; Ahmed İbrâhîm Mûsâ, *es-Sıbgü'l-bedî'i fi'l-luğati'l-'Arabiyye*, Dâru'l-Kâtibi'l-'Arabî, Kâhire, 1969, s. 451.

6) Şihâbüddin el-Ḥafâcî, *Reyhânetü'l-elibbâ ve zehrâtu'l-hayâti'd-dünyâ*, thk. Abdülfettah Muhammed el-Ḥulv, Matbaatu İsa el-Bâbî el-Ḥalebî, Kâhire, 1967, s. 115.

7) Bağdatlı İsmail Paşa, *Hediyyetü'l-Arifîn*, C. I, s. 547.

8) Bulut, Ali, *Bedî' İlmi*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2016, s. 196.

9) el-Kazvîni, Celaluddin Ebû Abdillâh Muhammed, *el-İdâh fi 'ulûmi'l-belâğa*, thk. İbrahim Şemsüddîn, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 2003, s. 286; Takiyuddîn Ebû Bekir b. Abdillâh İbn Hicce el-Ḥamevî, *Ḥizânetü'l-edeb ve gâyetü'l-ereb*, thk. 'İsâm Şakyû, Dâru ve Mektebetü'l-Hilâl, Beyrut, 2004, C. I, s. 79; el-Hâşimî, Ahmed b. İbrâhîm b. Mustafa, *Cevâhirü'l-belâğa fi'l-me'ânî ve'l-beyân ve'l-bedî'*, el-Mektebetü'l-'Asriyye, Beyrut, trs., s. 326; Habenneke, Abdurrahmân Hasan el-Meydânî, *el-Belâgatü'l-'Arabiyye ususuhâ ve' 'ulûmuhâ ve funûnuhâ*, Dâru'l-Kalem, Dimeşk 1996), C. II, s. 487.

10) Kazvîni, *el-İdâh*, s. 293.

11) Hafîb el-Kazvîni, *Telḥîs ve Tercümesi*, trc. Nevzat H. Yanık ve vd., Huzur Yayınları, İstanbul, trs., s. 150.

12) Aydın, Mustafa, *Bedî' İlmi ve Sanatları*, İşaret Yayınları, İstanbul, 2018, s. 317.

13) Kazvîni, *el-İdâh*, s. 292.

14) Kazvîni, *el-İdâh*, s. 291.

farklı olduğunda maktûb cinâs;¹⁵ cinâsı oluşturan lafızlardan birinin son harfinin ekleme olması durumunda mutarref cinâs;¹⁶ cinâslı kelimeler lafzen –okunuşta- aynı olmakla birlikte yazılışta farklı olduğunda lafzî cinâs;¹⁷ iki manalı bir kelimenin aynı cümlede her iki anlamıyla münasebetinin bulunmasına manevî cinâs;¹⁸ harflerin türlerinin farklı olup mahreçlerinin birbirlerine yakın olmasıyla meydana gelen cinâsa da cinâs-ı muzârî;¹⁹ denilmiştir. Tanımları yapılan cinâs türleri için verilen örnekleri tanım sırasına göre veriyoruz.

3.1.1. el-Cinâsu'l- iştikâkî ve el-Cinâsu'l-kâmil (الجناس الاشتقائي والجناس الكامل):

رُدُّ رُبْعٌ أَسْمًا وَأَسْمًا مَا يُرَامُ رُمْ وَحَيٍّ حَيًّا حَوَاهَا مَغِينَ الْكُرْمِ

Esmâ'nın yurduna var ve oranın sakinlerine selam ver. Onlardan dilediğini iste! Zira orası cömertlik yurdudur.

Beyitte “أَسْمًا” ile “أَسْمًا” lafızları arasında cinâs-ı kâmil sanatı vardır. Buna göre ilki özel isim ikincisi ise “en yüksek, en yüce” anlamında ism-i tafîldir. Ayrıca “وَحَيٍّ” ve “حَيًّا” lafızları arasında da cinâs-ı iştikâk sanatı vardır.²⁰

3.1.2. et-Tıbâk ve'l-Cinâsu'l-muhâlif (الطباق والجناس المخالف):

Tıbâk: Zıt anlamlı iki kelimeyi uyumlu bir şekilde zikretmektir. Tezatlık iki isim, iki fiil, iki harf yahut bir isim ve bir fiilde görülebilir.²¹ Müellif bu sanatı el-Cinâsu'l-muhâlif için verilen beyitte örneklendirmiştir.²²

وَأَنْشُرُ لَهُمْ طَيًّا وَجُدِي وَارُو عَنْ سَقَمِي حَدِيثٌ وَدِ قَدِيمًا وَافِرَ الْقَسَمِ

(Esmâ'nın yurduna vardığında) onlara içimde saklı olan, hiç eskimeyecek köklü sevdamdan ve (bu muhabbetim sebebiyle) yaşadığım ıstıraplardan haber ver.

Beyitte “سَقَمِ” ve “قَسَمِ” lafızları arasında el-cinâsu'l-muhâlif sanatı vardır.

3.1.3. el-Cinâsu'l-mürekkeb (الجناس المركب):

وَعَنْ دَمِي الْعُنْدَمِي مِنْ مُقَلَّتِي إِحْكَ وَقُلْ وَأَذْكَرُ تَفَاقَ دَمِي مِمَّنْ نَفَى قَدَمِي

Onlara (hiç bitmeyecek sevgimden) ve göz pınarlarımdan akan kıpkırmızı yaşlardan bahset! Ve beni sevdiğilerimden uzaklaştıranlar sebebiyle artık akıtacak kanımın (göz yaşımın) kalmadığını söyle.

Beyitte “نَفَى قَدَمِي” ve “تَفَاقَ دَمِي” lafızları arasında el-cinâsu'l-mürekkeb sanatı vardır.

3.1.4. el-Cinâsu't- tâm ve'l-muharref (الجناس التام والمحرف):

فَهُمْ بِقَلْبِي حَلُّوا بَيْدَ أَنَّهُمْ حَلُّوا عُرَى الصَّبْرِ مِنِّي بَعْدَ بُعْدِهِمْ

15) Humeydî, *Menhu's-Semî*, 15a/5.

16) es-Süyûtî, Celâluddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr, *Nazmü'l-bedî' fi medhi hayri şefî*, thk. Ali Muhammed Muavvaz-Adil Ahmed Abdülmecud, Dâru'l-Ğalem,Haleb, 1995, s. 50.

17) Humeydî, *Menhu's-Semî*, 16b/15.

18) Akdemir, Hikmet, *Belâğat Terimleri Ansiklopedisi*, Nil Yayınları, İzmir, 1999, s. 40.

19) Kazvînî, *el-İdâh*, s.291.

20) Müellif ayrıca bu beyitte Berâ'at-i mafla' sanatını örneklendirmiştir. Bu sanat; kasidenin ilk beytinin anlamının açık, yapısının düzgün, ifadesi tam, telaffuzu rahat ve sonrasıyla ilgili bulunmaması, her iki mısrasının da birbirine denk olması demektir. Bkz., Humeydî, *Menhu's-Semî*, 3b/5.

21) el-Hillî, Safiyüddîn Abdülazîz b. Serâyâ b. Alî, *Şerhu'l-Kâfiyeti'l-bedî'iyye fi 'ulûmi'l-belâga ve mehâsini'l-bedî'*, thk. Nesîb Neşâvî, İkinci Baskı, Dâru Sâdır, Beyrut, 1992, s. 72.

22) Bahsi geçen bu beytin 1. mısrasında “النَّشْرُ وَالطِّيَّ”, 2. mısrasında ise “الْحَدِيثُ وَالْقَدِيمِ” lafızları arasında tıbâk sanatı vardır.

Sevdiklerim kalbime yerleşti ve orayı mesken tuttular; ne var ki onların benden uzaklaşıp gitmelerinden sonra (onlara olan hasretimden) sabır taşım dağıldı (sabrım tükendi).

Beyitte “حَلُوا” ve “حَلُوا” lafızlarında cinâs-ı tâm; “بَعْدَ بَعْدهُمْ” terkiibindeki “بَعْدَ” lafızlarında ise cinâs-ı muharref söz konusudur.

3.1.5. el-Cinâsu'l-lâhik ve'l-müzeyyel ve'l-maklûb ve'l-mutarref (الجناس اللاحق والمزِيل والمقلوب والمطرف):

أَبِيْتُ جَلْفَتِ السُّهَى أَلْفَ السُّهَادِ وَلِيَّ طَرْفٌ بَفَرْطِ دُمُوعِ نَمِّ لَمْ يَنْمِ

Sel gibi akan yaşlarla gözlerime uyku girmeden, sevdiklerimden gelecek bir haberi beklerken (her gece) Sühâ yıldızına bakarak (onunla dost olmuş bir şekilde) geceliyorum.

Beyitte “أَلْفَ” ve “جَلْفَتِ” lafızları arasında cinâs-ı lâhik; “نَمِّ لَمْ يَنْمِ” lafızlarında cinâs-ı mutarref; “طَرْفٌ بَفَرْطِ” lafızlarında cinâs-ı maklûb; “السُّهَى” ve “السُّهَادِ” lafızlarında ise cinâs-ı mezeyyel sanatı vardır.

3.1.6. el-Cinâsu'l-musahhaf ve'l-lafzî (الجناس المصحف واللفظي):

حَيْرَانُ مِنْ حُبِّ جِيرَانَ الْعَقِيقِ شَجَّ فَمِنْ فَمٍ لَا أَطِيقُ النَّطْقَ بِالْكَلِمِ

Akik (Medine’de bir yer) sakinlerinin komşularına olan muhabbetim (ve onları görme arzum) sebebiyle şaşırılmış bir haldeyim, üzgünüm. Bu nedenle bir kelam bile edemiyorum.

Beyitte “حَيْرَانَ وَجِيرَانَ” lafızlarında cinâsu'l-musahhaf; “فَمِنْ فَمٍ” lafızları arasında da el-cinâsu'l-lafzî sanatı vardır.

3.1.7. el-Cinâsu'l- manevî (الجناس المعنوي):

حَشَائِي كَأَسْمِ أَخِي الْعَبَّاسِ أَصْبَحَ فِي أَخِيهِمَا فَلِعَظْمِي دَا كَجَدِّهِمْ

(Coşku dolu muhabbetim sebebiyle yaşadığım üzüntü ve şaşkınlıklardan) iç organlarım, Allah Resûlü’nün amca kardeşleri (Dırâr) ve Ehî'l-Abbâs’n (Ebû Leheb) ismi gibi yanıp kavrulmakta; kemiklerim ise atalarının (Hâşim) ismi gibi kırılğan olmuştur.

Beyitte “أَخِي” lafızıyla Allah Resûlü’nün İslam’ı benimsemeyen amcalarından (Dırâr) “أَخِي” ve “حَشَائِي” lafızlarıyla (Ebû Leheb); “كَجَدِّهِمْ” ile dedesi (Hâşim) işaret edilmiştir.

3.2. İstitrâd (الاستطراد): Türkçede *parantez arası söylenen söz anlamına gelen ve yeri gelmişken değinilen ifadeler için kullanılan kavramdır.* Sözüün devamında asıl konuya tekrar dönüş yapılır.²³ Humeydî şöyle der:

بِي سَاعِلٍ بِهَوَاهُمْ مِثْلَمَا شَعِلْتُ بِي الْعَوَائِلُ فِي إِيْتَارِ حَبِّهِمْ

Ben sevdasına düşkün olduğum kimselere muhabbetimle meşgul iken, kınayanlar da beni kınamakla meşguller.

Şair, muhabbet beslediği kimselerle meşgul olurken bu arada kendisini kınamakla meşgul olanlara da dikkat çekmek istemiştir.

3.3. Tevşîh (التوضيح): Sözlük olarak bu kelime *süslemek, düzenlemek* anlamlarına gelmektedir. Terim olarak ise bu sanat, şiirde veya nesirde sözüün baş tarafını işiten kimsenin beytin sonunu anlayabileceği şekilde kullanmak, şeklinde tarif edilmiştir.²⁴ Humeydî şöyle demiştir:

23) İbn Ebi'l-İsba' el-Bağdâdî el-Misrî, *et-Tahrîru't-tahbîr fî sînâati's-ş-ş-ri ve'n-neşr ve beyâni i'câzi'l-kur'an*, el-Meclisü'l-'A'lâ li's-Şüûni'l-İslâmiyye, Birleşik Arap Cumhuriyeti, trs., s. 130; Reşîk el-Kayrevânî, *el-'Umde fî mehâsini's-ş-ş-ri ve âdâbih*, thk. Muhyiddîn Abdülhamîd, Dâru'l-Ceyl, b.y., 1401/1981, C. II, s. 39; Akdemir, *Belâgat Terimleri Ansiklopedisi*, s. 187.

عِنْدِي يُعَدُّ مِنَ الْأَسْقَاطِ وَالْعُدْمِ

فَقَدْتُكُمْ كُلَّ عَدَّالِي فَلَوْمُكُمْ

Beni kınayanların tümünü görmezden geldim. Sizin kınamalarınız benim yanımda değersiz şeyler olup yok hükmündedir.

Şair beytin başında “فَقَدْتُكُمْ” lafzını kullanmıştır. Dinleyici bu ifadeden beytin “العُدْمِ” lafzı ve mîm kâfiyesi ile sonlanacağını tahmin eder.

3.4. Tevriye, İbhâm ve İstihdâm (التورية والإبهام والاستخدام):

Tevriye: Sözlükte *arkaya atmak, bir sözü gizleyip yerine başka bir söz veya haber ortaya koymak* anlamlarına gelen tevriye,²⁵ terim olarak yakın ve uzak iki anlamı bulunan bir kelimenin ilk bakışta zihinlere gelen yakın anlamının değil de gizli bir karîneye dayalı olarak uzak anlamının kastedilmesi sanatıdır.²⁶ Humeydî, tevriye, istihdâm ve ibhâm sanatlarını şu beytinde örneklendirmiştir:

حَكَى نَهَارًا بِخُفْوٍ فِيهِ وَالظُّلْمِ

قَلْبِي الْمُحْصَبُ مِنْ سَكَّانِهِ بِنَوَى

(Muhassab)²⁷ sakinlerinden uzakta olan yaralı kalbim, çarpınışları ve içinde bulunduğu karanlıklar ile (yaşadığı sıkıntılar sebebiyle) baykuşa benzedi.

Müellif beyitte "نَوَى" lafzıyla yakın anlamı olan “çekirdek” değil de bir karine yardımıyla ikinci anlamı olan “uzak” manasını kastetmiştir.

İbhâm (الإبهام): Mütakellimin, sözünde dua-beddua, övme-yerme gibi iki zıt anlamı bulunan mübhem bir lafzı kullanmasıdır.²⁸

Humeydî'nin beytinde geçen “مِنْ سَكَّانِهِ” lafzı muğlak olup bununla “kalbe yerleşenler” mi yoksa Muhassab sakinleri mi kastedildiği açık değildir.

İstihdâm (الإستخدام): Müşterek bir kelimenin iki veya üç anlamının beyit içinde gösterilecek şekilde kullanılmasıdır.²⁹ Humeydî beytinde (المحصب) kelimesini kullanmıştır. Bu lafız, “ufak çakıl taşlarıyla taşlanan” ve “Mina bölgesinde bir yer ismi” olmak üzere iki farklı anlam ihtiva etmektedir. “المحصب” lafzının kendisiyle “taşlanmış” anlamını, “مِنْ سَكَّانِهِ” lafzında bulunan ait zamir ile de Mekke'nin Mina bölgesi civarında bulunan “Muhassab” sakinlerini kastetmiştir.

3.5. Mukâbele (المقابلة): Terim olarak iki veya daha fazla kelimeyi zikrettikten sonra devamında bu lafızların zıtlarını getirmektir.³⁰

وَالآنَ تَعْرِي لِمُرِّ الْهَجْرِ فِي لَسَمِ

كَانَ اللَّيْسَانُ بِخُلُوِّ الْوَصْلِ مُنْطَلِقًا

24) İbn Ebi'l-İsbâ', *Tahrîru't-tahbîr*, s. 231; Aydın, *Bedî' İlmî ve Sanatları*, s. 41; İbn Hicce, *Hızânetu'l-edeb*, C. I, s. 222.

25) el-Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed b. Ali, *Mişbâhu'l-munîr garîbi's-şerhi'l-kebîr*, el-Mektebetü'l-İlmiyye, Beyrut, trs., C. II, s. 656.

26) İbn Münkiz, Ebu'l-Muzaffer Usâme b. Mürşid b. Ali el-Kinânî, *el-Bedi' fi'l-bedi' fi naqdi's-şi'r*, thk. Ahmed Ahmed Bedevî-Hâmid Abdulmecîd, Vizâratu's-Sekâfe ve'l-İrşâd, Birleşik Arap Cumhuriyeti, trs.), s. 60; İbn Ebi'l-İsbâ', *Tahrîru't-tahbîr*, s. 268; el-Kazvîni, *el-İdâh*, C. I, s. 266; Bulut, Ali, *Belâgat (meânî, beyân, bedî')*, M.Ü İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2007, s. 302; Akdemir, *Belâgat Terimleri Ansiklopedisi*, s. 371.

27) Mekke yakınlarında bir yer ismidir.

28) İbn Ebi'l-İsbâ', *Tahrîru't-tahbîr*, s. 596; en-Nuveyrî, Şihabüddin Ahmed b. Abdilvehhab, *Nihâyetü'l-ereb fi-fünûni'l-edeb*, Dâru'l-Kütübî ve'l-Vesâik'l-Kavmiyye, Kâhire, 1423/2002, C. V, s. 174.

29) Humeydî, *Menhu's-Semî'*, 23a/10; Kazvîni, *el-İdâh*, s. 268.

30) Ebû Hilâl el-Askerî, *Kitâbü's-sinâateyn el-kitâbe ve's-şi'r*, thk. Ali Muhammed el-Bicâvî -Muhammed Ebu'l-Fazl İbrâhîm, el-Mektebetü'l-Ensuriyye, Beyrut, 1998, s. 337; es-Sekkâkî, Ebû Yakûb Yusuf b. Ebî Bekr, *Miftâhu'l-ulûm*, Dâru'l-Kutubî'l-İlmiyye, Beyrut, 1987, s. 424; Kazvîni, *el-İdâh*, s. 259; el-Hillî, *Şerhu'l-Kâfiyeti'l-bedi'iyye*, s. 75; İbn Hicce, *Hızânetu'l-edeb*, I, s. 129; el-Hâşimî, *Cevâhiru'l-belâga*, s. 304.

Dilim vuslatın tadı ile şakıyordu. Şimdi ise ayrılık acısıyla konuşamıyorum.

Şair, “حَلْوٌ” ile “مُرٌّ” ve “الْوَصْلُ” ile “الْهَجْرُ” arasında mukâbele sanatını uygulamıştır.

3.6. el-Leff-ü ve'n-Neşr (الْلَفُّ وَالنَّشْرُ): Ayrıntılı veya icmâlen birden çok kelimenin verilmesinden sonra devamında bu lafızlarla irtibatlı kelimelerin düzenli veya karışık olarak zikredilmesidir.³¹ Humejdî şöyle der:

شَوْقِي الْكَرَى كِيدِي دَمْعِي الْجَجَى شَعْفِي طَفَا جَفَا ذَابَ هَامٌ هَانِمٌ بِهَمٍ

Özlemim iyice arttı da beni uykusuz bıraktı. Aşkın hararetinden ciğerlerim eridi. Gözyaşlarım sürekli akıyor. Aklım aşkımdan deli divane oldu. Aşırı muhabbetim sevdiğime, başkasına değil.

Şair, beyitte “هَانِمٌ - الْجَجَى”, “هَامٌ - دَمْعِي”, “ذَابٌ - كِيدِي”, “جَفَا - الْكَرَى”, “طَفَا - شَوْقِي” arasında irtibatlı olan altı kelime grubu ile leff-ü neşr sanatını uygulamıştır.

3.7. Murâ'ât-ı Nazîr (مراعاة النظر): Benzerini gözetmek anlamına gelen bu ifade, terim olarak aynı türden birbirine benzeyen iki veya daha fazla kelimeyi bir ifadede toplamaktır. Humejdî şöyle demiştir.³²

لَبِي سَبَى فَاطِرٌ بِالْحُسْنِ كَمْ زَمَرًا قَدْ صَادَ رُومًا وَأَحْزَابًا وَذَا شَمَمٍ

Güzelliğiyle kalpleri yarıp parçalayan kimse aklımı esir aldı. (Hoş!) Nice burnu havada kimseler var ki güzelliğiyle onları da ağına düşürdü.³³

الرُّومُ (avladı, ağına düşürdü) صَادٌ (zümre, topluluk) الزَّمْرُ (yarıp parçaladı) فَاطِرٌ (esir aldı) سَبَى (şahıs ismi) الْأَحْزَابُ (insan topluluğu) lafızları arasında uyum söz konusudur.

3.8. İltifât (الالتفات): Sözlükte döndürmek, çevirmek, dürmek, katlamak anlamlarına gelen iltifât, terim olarak *sözün bir usluptan başka bir usluba geçmesidir*. Bu da sözün, a. *hitabtan gâibe b. gâipten hitaba c. tekellümden hitaba d. tekellümden gâibe vb.* üsluplarına dönmesidir.³⁴ Humejdî'nin bu sanatı örneklendiren beyti şöyledir:

وَدُو هُدَى رَامٌ مَبْلِي عَنْ مَحَبَّتِهِمْ عَدِمْتُ لَوْمَكَ لَيْسَ الْمَيْلُ مِنْ شَيْبِي

Hezeyan etti ve onları sevdiğim için beni kınadı. Senin kınamanı umursamıyorum. Zaten fitratımda vazgeçmek yoktur.

Beyitte gâipten muhâtaba geçiş söz konusudur.

3.9. Müracaat (المراجعة): Sözlükte *müracaat, başvurma, dönme, yeniden ele alma, tekrarlama vb.* anlamlara gelen kelime, terim olarak söz sahibinin kendisi ile başkası arasında geçen konuşmayı soru cevap üslubunda yahut en vecîz bir şekilde beyit içerisinde anlatmasıdır.

وَقَالَ هُونُ الْهَوَى تَرْضَاهُ قُلْتُ نَعَمْ قَالَ احْتَمِلْ قُلْتُ: إِنِّي مِنْ ذَوِي الْهَمَمِ

(Boş konuşanın biri) aşkın bana verdiği ıstırap sebebiyle ondan vazgeçmemi istedi. Ve: Razi mısın bu eziyete katlanmaya? dedi. Ben de: Evet, dedim. O halde katlan, dedi. Ben de: Bu konuda kararlıyım, artık hiçbir engelleyici bana mani olamaz, dedim.

31) es-Saîdî, *Buğyetü'l-îdâh*, C. IV, s. 600; Kazvîni, *el-İdâh*, s. 268.

32) İbn Ma'sûm, Sadruddîn 'Alî b. Ahmed el-Medenî, *Envâru'r-rabî 'fî envâ 'i'l-Bedî'*, thk. Şakir Hâdî Şukr, Matba'atu'n-Nu 'mân, Necef, 1969, C. VI, s. 234; Bulut, *Bedî' İlmi*, s. 67; Aydın, *Bedî' İlmi ve Sanatları*, s. 353.

33) Her ne kadar metinde “رُومٌ” ve “أحزابٌ” kelimeleri geçiyor olsa da, çokluğundan kinaye olduğundan böyle bir mana verilmiştir.

34) Durmuş, İsmail, “İltifat”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul, C. XXII, s. 152-153; Aydın, *Bedî' İlmi ve Sanatları*, s. 169; Yüksel, Ahmet, “Arap Dilinde İltifat Sanatının Tarihi Seyri Üzerine Bir İnceleme”, *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2010, Sayı: 28, s. 67.

3.10. Tezyil (التذليل): Sözlükte *ilave yapma, dipnot ekleme* gibi anlamlara gelen kelime, terim olarak bir cümleye lafzını ya da manasını destekleyecek ayrı bir cümle ilave etmektir.³⁵ Hümeydî şöyle der:

تَرْوْمُ إِيْلَامٍ قَلْبٍ لِّلْمُجِبِّ قَضَى بِالْحُبِّ نَحْبًا؛ وَمَا بِالْمَيِّتِ مِنْ أَلَمٍ

(*Ey kınayıcı! kınamalarınla*) seven bu kalbi acı çektirmek istiyorsun, fakat o sevdasından öldü bile (senin kınamalarının faydası yok). Zira ölen kimse için acı çekmek yoktur.

وَمَا بِالْمَيِّتِ مِنْ أَلَمٍ (ölü için acı yoktur) ifadesi takviye olarak kullanılmıştır.

3.11. Tefvîf (التفويف): Sözlükte *desenli, çizgili kumaş, beyaz bir benek, hurma çekirdeğindeki ak nokta*³⁶ anlamlarına gelen “الفوف” kelimesinden türemiştir. Terim olarak ise bu sanat, cümlelerin vezin bakımından birbirine uyması, lafızların birbirlerine uygun manalar ifade etmesi şeklinde tarif edilmiştir.³⁷ Hümeydî'nin beyti şöyledir:

لَمْ مِلَّ تَحَكَّمَ تَعَسَّفَ صُلَّ تَجَنَّ أَطْلُ أَعْدَلُ تَرَقَّبَ تَجَرَّأُ نَمَّ زِدْ أَدَمُ

(*Ey kınayan! Kalbi sevdasından yanıp tutuşan için senin kınamalarının faydası yoktur. Artık istersen*) ayıpla, zulmet, hücum et, suçla, kınamalarını sürdür, benimle ilgili şikâyetlerini artır, bana olan eziyetinin (akibetini) bekle, kargaşa çıkar. Dilediğini yapmakta özgürsün. Benim için fark etmez.

Beyitte, medih, kınama gibi farklı anlamlar içeren kelimeler uyumlu bir şekilde verilerek tefvîf sanatı uygulanmıştır.

3.12. İrsâlü'l-meşel (إرسال المثل): Bu sanat, anlamı güçlendirmek amacıyla söz arasında mesel veya vecize getirmek şeklinde tarif edilmiştir.³⁸ Hümeydî şöyle der:

عَدَلْتُ صَبًّا كَنِيْبًا لَا اِرْءَوَاءَ لَهُ نَفَخْتُ لَكِنَّهُ فِي غَيْرِ ذِي ضَرَمٍ

Sen çok seven bu kimseyi kınadın. Ancak senin kınaman ağzından çıkan bir yel gibidir. Tesirsiz bir yel.

Şairin, hasımlarının kınamalarını “ağızdan çıkan değersiz bir üfürük” olarak nitelemesi mesel kabilindedir.

3.13. el-Hezlu'l-lezî yurâdu bihi'l-ciddu (الهزل الذي يراد به الجد): Muhatabını övmeyi veya yermeyi amaçlayan mütekellimin, durumu alay veya şaka yoluyla ortaya koymasıdır.³⁹ Hümeydî'nin beyti şöyledir:

أَوْرَثْتُ نَفْسَكَ مِنْ فَرْطِ الْمَلَامِ عَنَّا دَعَّ عَنْكَ دَا كَيْفَ صَيِّدُ الْبُومِ وَالرَّحْمِ

Kınamada aşırılığı kendine görev bildin. Sen onu bırak da baykuşu, akbabayı nasıl avladığını anlat.

Hümeydî “baykuş ve akbaba avlayan birinin kendisini kınamaya hakkı olmaz” demek istemiştir.

3.14. 'İtâbü'l-mer'i nefsehû (عتاب المرء نفسه): Mütekellimin, muhatabın kulağına hoş gelecek şekilde uygun lafızlarla kendisini kınamasıdır.⁴⁰ Hümeydî şöyle der:

35) Hâmid Avnî, *el-Menhecû'l-vâdih*, el-Mektebetü'l- Ezheriyye li't-Türâs, b.y., trs., C. II, s. 143.

36) el-Cevherî, Ebû Nasr İsmâil b. Hammâd, *Tâcü'l-luğa ve Şihâhu'l-'Arabiyye*, thk. Ahmed Abdüğafûr Attâr, Daru'l-İlm lilmelayin, Beyrut, 1987, C. IV, s. 1412.

37) *Kazvînî, el-İdâh*, s. 262.

38) İbn Hicce, *Hızânetü'l-edeb*, C. I, s. 186.

39) en-Nuveyrî, Şihâbüddin Ahmed bin Abdilvehhab, *Nihâyetü'l-Ereb fi-Fünûni'l-Edeb*, Dâru'l-Kütübi ve'l-Vesâik'l-Kavmiyye, Kâhire, 1423/2002, C. V, s. 124; es-Saîdî, *Buğyetü'l-İdâh*, IV, s. 629

أَلُوْمُ نَفْسِي الَّتِي بَاخَتْ بِسِرِّي إِذْ لَوْلَا شَعْرُكَ مَا فِي النَّفْسِ لَمْ تَلْمِ

*Sırrımı fâş eden nefsimi kınıyorum. Zira nefsimde olanı hissetmeseydin beni kınamayacaktın.*⁴¹

Şair “أَلُوْمُ نَفْسِي” ifadesiyle bu sanatı ortaya koymuştur.

3.15. Tevcîh (التوجيه): Mütekellimin, hem olumlu hem de olumsuz anlama gelebilecek söz söyleyip övme mi yerme mi olduğunu muhataba bırakmasıdır.⁴²

مَا أَنْتَ مِنْ مَعْشَرٍ ضَاعَتْ مَكَارِمُهُمْ بَلْ فِتْنَةٌ يَقْبَلُونَ الْعُدْرَ فِي الْجُرْمِ

(Ey kınayıcı!) Nice topluluklar var ki (biraz eleştirilseler) cömertlikleri yok oluverir. Ancak sen öyle bir toplumdansın ki size bir hata edilse özrü kabul edersiniz.

Beyitte geçen ضَاعَتْ lafzı ile, “ضياع” (kaybetme) anlamıyla zem; “ضوع” (güzel kokusu yayılmak) anlamıyla ise medih kastedilebilir.

3.16. Muvârebe (المواربة): Sözlükte *müphemlik* anlamına gelen kelime, terim olarak mütekellimin bir sözünden dolayı tepkiye, cezaya veya tehlikeye maruz kalabileceğinden beytinde tahrif, tashif veya hazif yaparak maksadının farklı bir şey olduğunu söylemesidir.⁴³ Humejdî, “*Sen ise kendilerine sığınana vefasızlık eden, haram olan cana kıymaktan hicap duymayan bozguncu bir toplumdansın.*” anlamına gelen beytin ikinci şatırındaki;

“فتية” ile “فتنة”, “الجرم”, “الجرم”, “الجرم”, “الجرم”, “الجرم” kelimesini “فتية” ile değiştirerek aşağıdaki manayı ortaya çıkarmış ve düşebileceği zor durumdan kurtulmuştur.

مَا أَنْتَ مِنْ مَعْشَرٍ ضَاعَتْ مَكَارِمُهُمْ بَلْ فِتْنَةٌ يَقْبَلُونَ الْعُدْرَ فِي الْجُرْمِ

Nice topluluklar var ki (biraz eleştirilseler) cömertlikleri kayboluverir. Aksine sen kendilerine karşı hata edildiğinde özrü hemen kabul ediveren bir toplumdansın.

3.17. el-Hicâ’ü fi ma‘riği’l-medh (التهجاء في معرض المدح): Zahiri olarak övgü ifade etmekle birlikte bâtınında zem (yergi) ifade eden lafızlarla muhatapların yerilmesidir.⁴⁴ Humejdî’nin bu sanatla ilgili beyti şöyledir:

قَوْمٌ إِذَا اسْتَعْضَبُوا لَمْ يَعْضُبُوا وَإِذَا أَوْدُوا رَأَوْا حَمَلًا ذَا أَحْلَى مِنَ الْخُلْمِ

Sen öyle bir kavimdensin ki! Bir hususta öfkelenmeleri istense (kişilikleri olmadığından) kızamazlar, bir eziyete maruz kalsalar tatlı bir rüyaya hoşça kabullendikleri gibi ona da öylece katlanıverirler.

Şairin bu beyitteki asıl maksadı muhatabını övmek değil, yermektir.

3.18. Teslîm (التسليم): Mütekellim gerçekleşmesi imkânsız olan bir durumun tartışılmasını kabul etmiş görünse de bir farz-ı muhalde bulunup bu şeyin meydana gelmesi halinde bile herhangi bir fayda vermeyeceğini belirtmesidir.⁴⁵ Humejdî şöyle demiştir:

مَا لَوْ مِثْلِكَ لِي نُصِحَ وَهَبَهُ كَمَا وَهَيْتَ نُصِحًا فَسَمِعِي عَنْهُ فِي صَمَمٍ

40) İbn Ebi’l-İsba’, *Tahrîru’t-tahbîr*, s. 166; İbn Hicce, *Hızânetu’l-edeb.*, C. I, s. 320.

41) Harfi olarak tercümesini yaptığımız beytin açıklaması kitapta şu şekilde verilmiştir: Bana karşı kınamalarında çok cesaretli davrandın. Bu yüzden içimdeki saklı sevdama sana haberdar eden nefsimi kınıyorum, sana değil. Bkz., el-Humejdî, *Menhu’s-Semi’*, 37b/10.

42) el-Kazvîni, *el-İdâh*, s. 284; Bulut, *Bedi’ İlmi*, s. 175.

43) İbn Ebi’l-İsba’, *Tahrîru’t-tahbîr*, s. 249; Durmuş, İsmail “Muvârebe”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yay., Ankara, 2020, C. XXXI, s. 413.

44) es-Sübki, Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Alî b. Abdilkâfi, *Arûsu’l-efrâh fi şerhi telhîsi’l-miftâh*, thk. Abdulhamid Hindâvi, el-Mektebetü’l-‘asriyye, Beyrut, 2003, C. II, s. 320; İbn Ebi’l-İsba’, *Tahrîru’t-tahbîr*, s. 550; İbn Hicce, *Hızânetu’l-edeb*, C. I, s. 262.

45) İbn Ebi’l-İsba’, *Tahrîru’t-tahbîr*, s. 587; el-Hillî, *Şerhu’l-kâfiyeti’l-bedi’iyye.*, s. 92.

Senin gibilerinin bana nasihati söz konusu değildir. Farz et ki nasihat ettin. Bu durumda kulaklarım ona tıkalıdır.

Humeydî'ye göre bu kişilerin nasihati hiçbir şekilde anlam ifade etmemektedir.

3.19. Tehekküm (التَّهْكُمُ): Terim olarak bu kelime, kibirli kimseye hakaret anlamında yüceltme, alay anlamında övgü, korkutma, uyarma anlamında müjde, vaîd anlamında vaad gibi lafızlar getirmek suretiyle muhatap ile alay etmektir. Kısaca bu sanatta zahiri olarak ciddiyet, bâtinî (arka planda) olarak ise alay vardır.⁴⁶ Humeydî şöyle der:

أَخْصَنْتُ فِيهِ فَلَمْ تَبْرَحْ أَخَا عِظَةٍ لَكَ الْجَزَاءُ عَلَى زَعْمٍ بِلَا زَعْمٍ

(Nasihah olduğunu iddia ettiğin, ancak aldatmaca sözlerden ibaret olan kınamalarından) soyutladım kendimi. (Öğüt verecek dostlarım bitmedi benim.) *Artık mükâfat senin olsun doğru olmayan iddialarınla.*

Beyitte kullanılan “عِظَةٍ” kelimesini şair, “nasihat” anlamında değil de “kınama” manasında getirmiştir. Böylece tehekküm sanatını uygulamıştır.

3.20. el-Ḳavl-ü bi'l-mûceb (القول بالموجب): Başkasının sözü gereğince söz söylemek anlamına gelen bu tabir, bedî' terimi olarak bir kimsenin kendisinde sabit olduğunu iddia ettiği hükmün aslında onda var olmadığının kinaye yoluyla belirtilmesidir.⁴⁷ Diğer bir tanımında ise başkasının sözünü kastettiği anlamın dışında başka bir şeye hamletmek olarak tarif edilmiştir.⁴⁸ Humeydî'nin beyti şöyledir:

إِنْ قُلْتُ: أَسْأَلُو وَأَشْكُ؛ وَقُلْتُ: عَنْكَ نَعَمٌ وَأَلُومٌ لَوْمٌ بِهِ تُهْذِي بِمَلِيٍّ فَمِي

Şayet onlara olan muhabbetim sebebiyle “Yüz çeviriyorum ve şikâyet ediyorum” şu halinden diyorsan, ben de sana şunu derim: Ben senin kötülüklerinden, kınamalarından, ağzını doldura doldura konuşmalarından şikâyet ediyorum, asıl sen onlardan vazgeç!

Humeydî bu sanatı ikinci anlamında kullanmıştır. Yani, beni sevdadan vazgeçirmek yerine asıl sen kötülüklerinden uzak dur, denilmektedir.

3.21. Münâkaḡa (المنافضة): Mütakellimin bir olayın gerçekleşmesini, birisi mümkün diğeri imkânsız ve birbirine zıt durumda olan şarta bağlayıp imkânsız olanı kastetmesidir.⁴⁹ Humeydî'nin beyti şöyledir:

لَا تَطْمَعَنَّ فِي سَلْوِي إِنْ يَكُنْ قَادِمًا حَلَلْتُ رَمْسِي وَعَادَ الْجِسْمُ فِي الرَّحْمِ

Sevdiklerimi unutmamı hiç arzu etme! Şayet bu olacak olsa ya kabre girerim ya da (bu) beden ana rahmine geri döner.

Humeydî'ye göre ana rahmine dönmek nasıl imkânsız ise sevdikleri unutmak da öyledir.

3.22. Teğâyur (التَّغَايُرُ): Mütakellimin önceden yediğini methetmesi veya methettiğini yermesi olarak tarif edilmiştir. Bu sanat taltif olarak da adlandırılmıştır.⁵⁰ Humeydî'nin beyti şöyledir:

46) en-Nüveyrî, *Nihâyetü'l-ereb*, C. VII, s. 179; İbn Hicce, *Hızânetü'l-edeb*, C. I, s. 216; İbn Ebi'l-İsba', *Tahrîru't-tahbîr*, s. 570.

47) el-Kazvîni, *el-İdâh*, s. 286; es-Sübki, *Arûsu'l-efrâh*, C. II, s. 278; Humeydî, *Menḡu's-Semi'*, 46b/5.

48) es-Saidî, *Buğyetü'l-îdâh*, C. IV, s. 633.

49) İbn Ebi'l-İsba', *Tahrîru't-tahbîr*, s. 607; İbn Hicce, *Hızânetü'l-edeb*, C. I, s. 253.

50) el-Hillî, *Şerhu'l-kâfiyeti'l-bedî'iyye*, s. 102.

وَصَارَ فِي السَّمْعِ مَقْبُولًا بِذِكْرِهِمْ

كَمْ مَرَّ مِنْكَ مَلَامٌ بَعْدَ مَرِّ خَلَا

Senden bana nice kınamalar geldi geçti de acılıklarından sonra tathılaştılar. (Güzel) Hatıraları sebebiyle kulaklar onları dinlemeyi kabullendiler artık.

3.23. Teşâbühü'l-etraf (تشابه الأطراف): Sözü sonunu, anlam bakımından başta söylenene uyan bir lafızla bitirmektir. Diğer tanımı ise mısranın ya da cümlenin kendisinden önceki mısranın ya da cümlenin son kelimesi ile başlamasıdır.⁵¹ Hümeydî, sevdiğilerinden bahsettiği beytinde şöyle demiştir:

بِذِكْرِهِمْ تَسْتَرِيحُ الرُّوحُ مِنْ وَصَبٍ كَرَّرَهُ لِي فِيهِ بُرْنِي مِنَ الوَصَمِ

Sevdiklerimi anarak nefsim hastalıklardan arınır ve rahata kavuşur. Onu benim için tekrarlayın! Zira onda beni hastalığımdan kurtaran şifa vardır.

Hümeydî, bir önceki sanat olan tegâyür için kullandığı beytin son lafzı ile bu sanatta kullandığı beytin ilk kelimesini benzer kılmıştır. Ayrıca birinci mısranın son kelimesi ile ikinci mısranın son kelimesi de uyum halindedir.

3.24. Taḥyîr (التَّخْيِير): Nazım veya nesirde mütekellimin birden çok kafiyeye uyan beytini en uygun düşen kafiyeyi seçerek oluşturmasıdır.⁵² Hümeydî teşâbühü'l-etraf ve taḥyîri aynı beyitte örneklendirmiştir. Şair, الوَصَمَ، الأَلَمَ، السَّقَمَ، الضَّرَمَ kelimelerinden her birini kullanabileceken “الْوَصَمَ” lafzını tercih etmiştir.

3.25-İhtibak ve'l-İktifâ (الاحتباك والإكتفَى): İster zıt ister aynı manada olsun benzeri beytin veya cümlenin ikinci kısmında yer alan bir lafzın ilk kısmında hafzedilmesidir.⁵³ Hümeydî şöyle demiştir:

لَا طَيْبَ لِلْعَيْشِ إِلَّا أَنْ تَقَرَّ بِهِمْ عَيْنُ الْمُعْتَى وَإِنْ لَمْ يَقْرُبُوا فَلَمْ

Sevdiklerim yanımda yokken hayatın tadı yoktur. Ve onlar yanımda olmadıkça gözlerimin yaşı dinmez.

Şair ilk beyitte, benzerinin ikinci beyitte olması sebebiyle “قرب” lafzını; ikinci beyitte de “قربة العين” lafzını hafzetmiştir. Beyit aslında şöyledir:

لَا طَيْبَ لِلْعَيْشِ إِلَّا أَنْ تَقَرَّ بِهِمْ عَيْنُ وَإِنْ لَمْ يَقْرُبُوا فَلَمْ تَقَرَّ بِهِمْ عَيْنُ

İktifâ (اللاكتفَى): Terim olarak bu ifade, aralarında yakın ilgi bulunan iki unsurdan birini bir hikmet ve nükteden dolayı atarak diğerinin ona delaletiyle yetinmektir.⁵⁴ Hafzedilen lafızlar akıl ile tespit edilir. Kelamın, az lafızla irad edilmesi olarak da tarif edilmiştir.⁵⁵

Beyit فَلَمْ يَطِيبِ الْعَيْشُ ile tamamlanması gerekirken “فلم” lafzı ile iktifâ edilmiştir.

3.26. İftinân (الإفتان): Söz içinde konudan konuya geçmek anlamına gelen kelime, terim olarak belli bir amaç ile övgü-yergi, taziye-tebrik gibi iki değişik söz sanatının bir cümlede zikredilmesidir.⁵⁶ Hümeydî bu sanatı şöyle örneklendirir:

مَا كُنْتُ أَحْسِبُ أَلْحَاطَ الظَّبَا بِهَا يُصَادُ رَبُّ الطَّبِي وَالرُّمُحُ وَالْقَلَمُ

Kılıç ve mızrak kullananlar ile kalem oynatanların ceylan gözlülere avlanmada (aldanmada) ortak olduklarını sanmazdım.

51) İbn Ebi'l-İsba', *Tahrîru't-taḥbîr*, s. 521; Bulut, *Bedi' İlmi*, s. 289-291; Akdemir, *Belâgat Terimleri Ansiklopedisi*, s. 339.

52) Hümeydî, *Menḥu's-Semî'*, 51a/5.

53) İbn Ebi'l-İsba', *et-Tahrîru't-taḥbîr*, C. III, s. 257.

54) Durmuş, İsmail, “ihtibâk”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul, 2000, s. 553.

55) İbn Hicce, *Hiżânetü'l-edebe*, C. I, s. 282.

56) en-Nüveyrî, *Nihâyetü'l-Ereb*, C. VII, s. 173; Durmuş, İsmail, “İftinân”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul, 2000, C. XXI, s. 521.

Beytin ilk mısrasında aşk, ikinci mısrasında hamaset konusu ele alınmıştır.

3.27. Temşîl (التمثيل): Sözlükte *örnek vermek, örneklendirmek, benzetmek*⁵⁷ gibi anlamlara gelen kelime, terim olarak aralarında alaka bulunan iki şeyin birbirine benzetilmesidir. Şöyle de tarif edilmiştir: Mütakellimin, sözü, en yakın mürâdif (eş anlamlı) bir kelime ile değil en uzak sözcük ile ifade etmesidir.⁵⁸ Humeydî şöyle der:

حَتَّى رَمْتَنِي فَأَصْمَمْتَنِي وَلَا عَجَبٌ فَمَنْ تَرَامَى بِأَعْرَاضِ الرُّمَاءِ رُمِي

(Ceylan bakışlılar) *ok attı ve beni öldürdü -Bunda şaşılacak bir durum yok- Zaten kim kendini okların hedef tahtasına koyarsa vurulur.*

Beyitte “aşka tutulmak” ifadesi kendisine uzak lafızlarla anlatılmıştır.

3.28. Teşrî‘ (التَّشْرِيعُ): Sözlükte *kanun koymak, yolu aşikar kılmak* anlamlarına gelen kelime, terim olarak her bir beytin müstakil olarak ayrı ayrı iki kafiye üzerine oluşturulmasıdır.⁵⁹ Humeydî şöyle der:

يَا خَاطِبَ الدُّنْيَا الدُّنْيَا الدُّنْيَا إِنَّهَا شَرَّكَ الرَّدَى، وَقَرَارَةُ الْأَكْدَارِ

*Ey alçak dünyaya yönelen kimse! Şüphesiz o ölüm kapını ve tasaların meskenidir.*⁶⁰

Müellif, beytin bir kısmının hazfedilmesi durumunda müstakil bir beyit olacağını ifade etmiştir.

3.29. Taşrî‘ (التَّصْرِيعُ): Nesir veya nazım için cümlenin veya beytin ilk bölümünde (sadrında) yer alan lafızlara vezin ve kafiye bakımından denk olacak şekilde ikinci bölümünde lafızlar getirmektir. Yani beytin her iki tarafını da kafiyeli yapmak şeklinde tarif edilebilir.⁶¹ Müellif “ndemi” kelimesine uygun olarak ilk mısradaki “ndemi” lafzını kullanmıştır, şöyle ki:

عَيْنِي الَّتِي أُوَدِّعْتَنِي ذَا فَهَى نَدْمِي حُبًّا بِهِ أُوَفِّعْتَنِي قَدْ أَهَانَ نَدْمِي

Gözlerim beni (aşkın ıstırabına) düşürdü. İşte beni pişmanlığa sevk eden ve beni mahveden (kanımı heder eden) sevda budur.

3.30. Süelü'l-‘âlimi ‘ammê ya‘lemu (سؤال العالم عما يعلم): Kınama, dokundurma, takrir, şiddetli aşk vb. amaçlarla bilinen bir hususun bilinmiyormuş gibi ifade edilmesi sanattır.⁶² Humeydî aşkın şiddetini şu ifadelerle dile getirmiştir:

أَتَلَّكَ أَشْرَاكَ أَجْفَانٍ وَقَعَّتْ بِهَا أَمْ ذِي حَبَائِلٍ سِحْرٍ أَوْحَلَّتْ قَدَمِي

Bunlar tuzağına düştüğüm göz kapaklarının ağları mı; yoksa ayaklarımı kaydıran sihrin ipleri mi?

Humeydî yukarıdaki dizelerde sevdasının şiddetinden dolayı bildiği bir hususu bilmiyor gibi davranmıştır.

3.31. el-Kelâmu'l-Câmi‘ (الكلام الجامع): Şairin, öğüt, hikmet, irşâd, tenbih vb. amaçlarla mesel tarzında beyit nazmetmesidir.⁶³ Humeydî şöyle demiştir:

لَنْ يَبْلُغَ الْمَجْدَ إِلَّا الصَّابِرُونَ عَلَى صَبْرِ الْمَكَارِهِ وَالْجَافُونَ لِلنَّدَمِ

57) Ahmed Muhtar Abdulhamîd, *Mu‘cemu'l-luğati'l-‘Arabîyyeti'l-muâsıra*, Âlemü'l-kütüb, b.y., 2008, C. III, s. 2066.

58) el-Kayrevânî, *el-‘Umde*, C. I, s. 277; İbn Ebi'l-İsba‘, *Tahrîru't-tahbîr*, s. 214.

59) es-Sübkî, *Arûsu'l-efrâh*, C. II, s. 306.

60) el-Harîrî, Ebû Muhammed Kâsım b. Alî, *el-Mağâmât*, Beyrut, Matbaatü'l-Ma‘ârif, 1873, s. 223.

61) el-Kayrevânî, *el-‘Umde*, C. I, s. 173; Aydın, *Bedî‘ İlmi ve Sanatları*, s. 338.

62) el-Humeydî, *Menhu's-Semi‘*, 56b/10.

63) el-Hillî, *Şerhu'l-Kâfiyeti'l-bedî‘iyye*, s. 121; el-Humeydî, *Menhu's-Semi‘*, 57a/15.

Şeref ve izzete ancak zorluklara sabredenler ve geçici üzüntülere takılıp kalmayan kişiler ulaşır.

Beyit öğüt ve hikmet ifadeleri içermektedir.

3.32. Kâsem (القسم): Mütakellimin birtakım özel amaçlarla bazı eylemlerin gerçekleşmesini bir şarta bağlayarak nefsi üzerine yemin etmesidir.⁶⁴ Humejdî şöyle der:

فَلَا أَرْتَنِي لِيَالِي هَجْرَهُمْ فَرَجًا بَفَجْرٍ وَصَلِّ وَلَا بَرَيْتُ فِي قَسَمٍ

Vuslat sabahında sevdiğim ayrılışıyla yaşayacağım kederleri gecelerim bana göstermesin. (Bu sebeple) yemin ettiğim ve üzerine yemin edilen şeyleri tasdik etmek durumunda kalmayayım.

Humejdî sevdiğilerinden ayrı kalıp yaşayacağı üzüntüleri görmemek için nefsi üzerine yemin etmektedir.

3.33. İsti‘âre (الاستعارة): Teşbihte mübalağa yapmak veya güzel bir beyanda bulunmak maksadıyla aralarında benzerlik-müşâbehet- ilişkisi bulunan iki şey arasında hakiki mananın anlaşılmasına engel bir karine (karîne-i mânia) bulunması şartıyla kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır.⁶⁵ Humejdî şöyle demiştir:

إِنْ لَمْ أَغْصُ فِي بَحَارِ الْفَكْرِ مُنْتَقِبًا نَفِيسٌ دُرٌّ رَفِيعِ الْقَدْرِ مُنْتَقِمٌ

(Önceki beytin devamı olarak) ya da düp düzgün, değerli, kıymetli inciler dizerek (kelimeler seçerek) fikir denizlerine dalmazsam (sevdiğlerime kavuşmayayım.)

Beyitte “düşünceye dalmak” yerine “fikir denizine dalmak” ifadesi kullanılmıştır. “Güzel sözcükler tercih etmek” yerine “inciler dizmek” ifadesi kullanılmış böylece isti‘âre yapılmıştır.

3.34. Berâ‘atü’t-tehalluş (براءة التخلص): Mütakellimin kelamının başındaki ifadeleri ile asıl konu arasında münasebet kurarak güzel bir geçiş yapmasıdır.⁶⁶ Humejdî şöyle der:

لِكَيْ أَحَلِّي جِيدَ الْمَدْحِ مِنْهُ بِمَنْ بِهِ خَلَصْتُ مِنَ الْأَذْرَانِ وَالذَّسَمِ

Sayesinde (manevi) kir ve pisliklerden arınıp (kurtulduğum) zâta methimi belîğ lafızlarla süslemek için.

Müellif bu beyit ile bedi‘iyyesinin de asıl gayesi olan Hz. Peygamber’e methe geçiş yapmıştır.

3.35. İttirâd (الإطراد): Methedilen kişinin yahut başka birinin, atalarının isimlerinin, lakaplarının veya neseplerinin herhangi bir tekellüfe (zorlamaya) girmeden kronolojik olarak sıralanmasıdır.⁶⁷ Humejdî’nin şu beytindeki gibi:

طَهَ الْمُطَهَّرَ فَرَعِ الْأَكْرَمِينَ جِنًا مِ الْمُزْسَلِينَ ابْنِ عَبْدِ اللَّهِ ذِي الرَّحْمِ

*O zât ki insanların en cömerti, peygamberlerin sonuncusu, tüm kötülüklerden arınmış Hz. Muhammed’dir. İnce ruhlu, yumuşak kalpli, Abdullah’ın oğludur.*⁶⁸

Beyitte *طَهَ* Allah Resûlü’nün isimlerindedir.

64) Burada müellif İbnü’l-mukrî’nin tarifini tercih etmiştir. Bkz., el-Humejdî, *Menhu’s-Semî’*, 58b/1.

65) el-Humejdî, *Menhu’s-Semî’*, 59b/5; Kocacıyık, Halil İbrahim. “Ebû Hayyân’ın el-Bahrul-Muhîd adlı Tefsiri (II)”, *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*. Cilt-Sayı: 3/3. (Haziran 2019), s. 386.

66) İbn Ebi’l-İsba’, *Tahrîru’t-tahbîr*, s. 433; el-Humejdî, *Menhu’s-Semî’*, 61a/5.

67) el-Kazvîni, *el-İdâh*, s. 288.

68) Beyitte geçen *طَهَ* Allah Resûlü’nün isimlerindedir.

3.36. Tekrar (التكرار): Birtakım maksatlarla lafızların iki veya daha fazla tekrar edilmesidir. Bu sayede mananın, dinleyicinin zihninde daha fazla yer etmesi ve söze güzellik katması amaçlanır. Humejdî şöyle der:

الشَّامِخُ الْهَمَمِ بْنِ الشَّامِخِ الْهَمَمِ بِنِ الشَّامِخِ الْهَمَمِ بْنِ الشَّامِخِ الْهَمَمِ

(Önemsiz şeyleri bırakan ve) hedefi, yüksek olanın oğludur, gayesi yüce olanın oğludur, maksadı büyük olanın oğludur (aslı gibi kendisi de şereflidir).

Beyitte الشَّامِخُ الْهَمَمِ lafzı birçok kez tekrar edilmiştir.

3.37. el-Mezhebu'l-kelâmî (المذهب الكلامي): Bu sanat, söze kelimcilerin üslubuyla delil getirmek olarak tarif edilmiştir.⁶⁹ Humejdî'nin beyti şöyledir:

لَوْ لَمْ يَكُنْ قُطِبَ دَوْرَ الْفَخْرِ مَا فَخَّرْتُ بِهِ فُرَيْشٌ وَمَا سَدْنَا عَلَى الْأُمَمِ

(Resûlullah) iftihar kaynağı, kavminin efendisi olmasaydı, (en başta) Kureyş onu övmezdi. Biz de diğer milletlere üstün olmazdık.

Düşmanları bile bilhassa kabilelerin en büyüğü ve saygını olma şerefine sahip olan Kureyş dahi Hz. Peygamber'i (a.s) methetmiştir. Böylece beşer olarak övgüye en layık olanın Allah Resûlü olduğu ispat edilmiştir.

3.38. el-Mübâlağa vet-Tevşî' ve't-Tağlîb (المبالغة والتوشيع والتغليب):

el-Mübâlağa: Bir niteliğin kuvvet veya zayıflık bakımından gerçekleşmesinin zor, hatta imkânsız olduğunun ifade edilmesidir.⁷⁰ Humejdî bu sanatı ele aldığı beytinde şöyle der:

فَكَمْ يَدًا مِنْ يَدَيْهِ قَدْ بَدَتْ وَنَدَى أُرْرَيْنَ بِالرَّاجِرَيْنِ النَّيْمِ وَالنَّيْمِ

Allah Resûlü'nün ellerinden nice nimetler izhar oldu ki (bazı kimseler) sürekli yağan ve denizleri dolduran bu nimetleri küçümsediler.

Beyitte denizleri doldurup taşırarak şekilde bol yağmurları andıran nimetlerde mübalağa söz konusudur.

et-Tevşî' (التوشيع): Şiirde veya nazımda kelamın başında müsennâ (ikil) bir kelime verilip de sözün devamında tesniye (ikil) olan lafzın iki isimle açıklanmasıdır.⁷¹

Yukarıdaki beyitte Humejdî, “ النَّيْمِ وَالنَّيْمِ ” ifadesiyle Allah Resûlü'nün ikramlarını bol yağmurlara ve denizlere benzetmiştir.⁷² Şiirde geçen الرَّاجِرَيْنِ müsennâsından sonra النَّيْمِ وَالنَّيْمِ kelimeleri gelmiştir.

Taglîb (التغليب): Mübalağa edilen şey aklen ve âdeten imkân dâhilinde ise buna tebliğ denilmiştir.⁷³ Beyitte Humejdî “ الرَّاجِرَيْنِ ” lafzı ile taglîb sanatına yer vermiştir. Nitekim denizlerin bol yağmurlarla dolup taşması aklen mümkündür.⁷⁴

3.39. İgrâk ve'l-Cem' (الإغراق والجمع): Mübalağa edilen şeyin aklen mümkün olup âdeten mümkün olmamasıdır. Humejdî, bu sanatı gerçekleşmesi uzak olanın mümkün olması olarak tanımlamıştır.⁷⁵

69) el-Humejdî, *Menhu's-Semî'*, 64a/15.

70) Bulut, *Bedî' İlmi*, s. 332.

71) es-Sübki, *Arûsu'l-efrâh*, C. I, s. 606; en-Nüveyrî, *Nihâyetü'l-ereb*, C. VII, s. 148.

72) el-Humejdî tevşî' sanatını mübalağa başlığı altında verdiği beyitte örneklemiştir.

73) el-Kazvîni, *el-İdâh*, s. 275.

74) el-Humejdî taglîb sanatını mübalağa başlığı altında verdiği beyitte örneklemiştir.

75) el-Humejdî, *Menhu's-Semî'*, 68a/1-5.

كَمْ عَمَّا مِنْهُ فَطْرًا مَاجِلًا وَكَمْ

مَا الْغَيْثُ وَالْبَحْرُ إِلَّا فَطْرَتَا نَعْمَ

Yağmur ve deniz Allah'ın nimetlerinden yalnızca iki damladır. Kaldı ki (Bu ikisi) ne kadar da çok kurak arazileri yeşillendirdi.

Beyitte yağmur ve denizlerin iki damla olarak görülmesi Allah'ın sonsuz nimetleri karşısında ancak damlalar hükmündedir.

Cem' (الجمع): İki veya daha fazla şeyin bir hüküm altında toplanmasıdır.⁷⁶ Humejdî'nin igrâk için verdiği örnek beyitte geçen “yağmur ve deniz” Allah'ın nimetlerinden “iki damla” hükmü altında birleştirilmiştir.⁷⁷

3.40. Ğulüvv (الغلو): Mübalağa edilen şey aklen ve âdeten imkânsız ise buna ğulüvv denir.⁷⁸ Humejdî, bu sanatı beytinde şu şekilde yer vermiştir:

عَظِيمٌ قَدْرٌ فَلَوْ أَنَّ الزَّمَانَ بِهِ اسْتَجَارَ تُودِي جَهْرًا يَا زَمَانُ دُم

O (a.s) öyle değerli bir zattır ki! Şayet zaman ona sığınsa, Ey akıp giden zaman! Durma, böyle akıp git! Diye nida edilirdi.

Aklen ve adeten zamanın durması mümkün değildir. Humejdî burada övgüde mübalağa etmiştir.

Sonuç

Genel kabule göre 14.yy'da safiyyüddîn el-Hillî ile başlayan bedî'iyye yazma geleneği birçok müellifin ardından Abdurrahmân b. Ahmed el-Humejdî ile de devam etmiştir. el-Humejdî bu bedî'iyyesinin ilk beyitlerinde Akîk vadisi, Selâm yurdu, 'Alem dağı, Muhaşşab gibi mekanlara değinilmiştir. Mekke ve Medine'yi hatırlatan bu yerleri anarak gözlerinden yaş dinmeyen müellif bedî'iyyesine “berâ'atu'l-istihlâl” ile başlamış, 34. beyitte “manevi kirlerden arındığım zât'a övgümü belîğ ifadelerle süsledim.” diyerek berâ'atu't-taħallus yapmış, böylece bedî'iyyenin asıl gayesi olan Hz. Peygamber için methe geçiş yapmıştır. Müellif kasidesinde lafzî ve manevî sanatları ayrı ayrı başlıklandırılmayarak karışık bir sistemle ele almıştır.

Bedî'iyyelerin konusu her ne kadar Hz. Peygamber'e övgü olsa da bunun tümüyle böyle olmadığı görülmüş, methe giriş kısmındaki ilk beyitlerde Allah Resûlü'nü hatırlatan mekânlara değinilmiştir.

Beyitlerinde tevriye yoluyla ilgili sanata değinmeyen müellif bu yolla İbn Ebi'l-İsbâ' nın (ö. 654/1256) metodunu benimsemiştir. Humejdî'nin bazı sanatları birbirlerine oldukça benzemektedir. Bu da ilgili metinden daha fazla sanat çıkarma arayışını akla getirmektedir. Bunun yanı sıra müellif, belâgat türü eserlerinin beyan bölümünde yer alan bazı sanatları (isti'âre gibi) bedî' sanatlarına dâhil etmiştir. Eserde kimi sanatlar tek bir beyitle örneklendirilmiştir.

Kaynakça

Akdemir, Hikmet, *Belâgat Terimleri Ansiklopedisi*, İzmir: Nil Yayınları, 1999.

Abdülmüteâl es-Saîdî, *Buğyetü'l-îzâh li-telhîsi'l-miftâh*, b.y.: Mektebetü'l-Êdêb, 1427/2005.

Ahmed İbrâhîm Mûsâ, *es-Sibgu'l-bedî'i fi'l-luğati'l-'Arabiyye*, Kâhîre: Dâru'l-Kâtibi'l-'Arabî, 1969.

Ahmed Muhtar Abdulhamîd, *Mu'cemu'l-luğati'l-'Arabiyyeti'l-muâsıra*, b.y.: Âlemü'l-kütüb, 2008.

76) el-Kazvîni, *el-Êdâh*, s. 269.

77) el-Humejdî, *Menhu's-Semi'*, 69a/10.

78) es-Sübkî, *Arûsu'l-efrâh*, II, s. 261; el-Humejdî, *Menhu's-Semi'*, 69b/15.

- Aydın, Mustafa, *Arap Dili Belâgatında Bedî' İlmi ve Sanatları*, İstanbul: İşaret yayınları, 2018.
- Bağdatlı İsmail Paşa, *Hediyetü'l-'Arifîn esmâü'l-müellifîn ve asârü'l-musannifîn*, İstanbul: Müessesetü't-Târîhi'l-'Arabi, 1951.
- Bulut, Ali, *Bedî' İlmi*, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2016.
-, *Belâgat (meânî, beyân, bedî')*, İstanbul: M.Ü İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2007.
- el-Cevherî, Ebû Nasr İsmâîl b. Hammâd, *Tâcü'l-luğa Ve Şihâhu'l-'arabiyye*, thk. Ahmed Abdugafûr Attâr, Beyrut: Daru'l-İlm lilmelayin, 1987.
- Corcî Zeydân, *Târîhu âdâbi'l-luğati'l-'arabiyye*, Kâhire: Dâru'l-Hilâl, 1913.
- Durmuş, İsmail, "İltifat", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul: TDV, 2000.
-, "Muvârebe", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, Ankara: TDV, 2020.
-, "İftinân", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul: TDV, 2000.
-, "ihtibâk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul: TDV, 2000.
- Ebû Hilâl el-Askerî, *Kitâbü's-sinâateyn el-kitâbe ve's-ş-i'r*, thk. Ali Muhammed el-Bicâvî -Muhammed Ebu'l-Fazl İbrâhîm, Beyrut: el-Mektebetü'l-'Unsuriyye, 1998.
- İbn Ebi'l-İsba' el-Bağdâdî el-Mısrî, *et-Tahrîru't-tahbîr fî sinâati's-ş-i'ri ve'n-nesr ve beyâni i'câzi'l-kur'ân*, Birleşik Arap Cumhuriyeti: el-Meclisü'l-'A'lâ li's-Şûûni'l-İslâmiyye, ts.
- İbn Fâris, Ebu'l-Hasen Ahmed b. Fâris b. Zakeriyyâ el-Kazvîni, *Mu'cemü mekâyisi'l-luğa*, thk. Abdusselâm Muhammed Hârûn, b.y.: Dâru'l-fikr, 1979.
- el-Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed b. Ali, *Misbâhu'l-Munîr ğaribi's-şerhi'l-kebîr*, Beyrut: el-Mektebetü'l-'ilmiyye, ts.
- Habenneke, Abdurrahmân Hasan el- Meydânî, *el-Belâgatü'l-'arabiyye usususuhâ ve' 'ulûmuhâ ve funûmuhâ*, Dimeşk: Dâru'l-Çalem, 1996.
- Hacımüftüoğlu, Nasrullah, "Bedî'", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul: TDV, 1992.
- el-Hafâcî, Şehâbeddin, *Reyhânetü'l-elibbâ ve zehretü'l-hayâti'd-dünyâ*, thk. Abdülfettah Muhammed el-Hulv, Çahire: Matbaatu İsa el-Bâbî el-Halebî, 1967
- Hâmid Avnî, *el-Menhecü'l-vâdih*, b.y.: e l-Mektebetü'l- Ezheriyye li't-türâş, ts.
- el-Harîrî, Ebû Muhammed Kâsım b. Alî, *el-Mağâmât*, Beyrut; Matbaatü'l-ma'ârif, 1873.
- el-Hâşimî, Ahmed b. İbrahim b. Musa, *Cevâhiru'l-edeb fî edebiyâti ve inşâi luğati'l-'arab*, Beyrut, Müessesetül'l-Maârif, ts.
- el-Hâşimî, Ahmed b. İbrâhîm b. Mustafa, *Cevâhiru'l-belâga fî'l-me'ânî ve'l-beyân ve'l-bedi'*, Beyrut el-Mektebetü'l-'Asriyye, trs.,
- Ĥatîb el-Çazvîni, *Telhîs ve Tercümesi*, trc. Nevzat H. Yanık ve vd. İstanbul: Huzur Yayınları, trs.
- el-Hillî, Safiyyüddîn Abdülazîz b. Serâyâ b. Alî, *Şerhu'l-Kâfiyeti'l-bedi'iyeye fî 'ulûmi'l-belâga ve mehâsini'l-bedi'*, thk. Nesîb Neşâvî, Beyrut: Dâru Sâdir, 1992.
- İbn Ĥicce el-Hamevî, Takıyyuddîn Ebû Bekr Muhammed b.'Ali, *Ĥizânetu'l-edeb ve Ġâyetu'l-Ereb*, thk. İsam Şuaytû, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'Hilâl, 2004.

- el-Hümejdî, Abdurrahmân b. Ahmed, *Menhu's-Semi' bi Şerhi Temlihi'l- Bedî' bi Medhi's-Şefî'*, Râbat: Mektebetü'l-hizâneti'l-'âmme, No: 876.
- Kâtib Çelebi, Mustafa Abdullah Hacı Halife, *Keşfü'z-zünun an-asami'l-kütub ve'l-fünun*, Beyrut: Dâru'l-Müsennâ, 1991.
- el-Kazvînî, Celaluddin Ebû Abdillâh Muhammed, *el-İdâh fi 'ulûmi'l-belâğa*, thk. İbrahim Şemsüddîn, Beyrût: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2003.
- Kocabıyık, Halil İbrahim. "Ebû Hayyân'ın el-Bahrul-Muhît adlı Tefsiri (II)", *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*. Cilt-Sayı: 3/3, 2019.
- İbn Ma'sûm, Sadruddîn 'Ali b. Ahmed el-Medenî, *Envâru'r-rabî fi envâ 'i'l-Bedî'*, thk. Şakir Hâdî Şukr, Necef: Matba'atu'n-Nu'mân, 1969.
- Muhammed Salim Muhammed, *el-Medhu'n-nebevî hattâ nihâyeti'l-'asri'l-Memlûkî*, Dımaşk: Dâru'l-Fikri, h.1417.
- İbn Münkiz, Ebu'l-Muzaffer Usâme b. Mürşid b. Ali el-Kinânî, *el-Bedi' fi'l-bedi' fi nakdi's-şi'r*, thk. Ahmed Ahmed Bedevî-Hâmid Abdulmecîd, Birleşik Arap Cumhuriyeti: Vizâratü's-Sekâfe ve'l-İrşâd, ts.
- en-Numeyrî, Şihabüddin Ahmed bin Abdilvehhâb, *Nihâyetü'l-ereb fi-fünûni'l-edeb*, Qâhire: Dâru'l-Kütübî ve'l-Vesâik'l-Kavmiyye, 1423/2002.
- Ömer Rıza Kehhâle, *Mu'cemü'l-müellifîn* (Beyrut: Mektebetü'l-Müsennâ, 1957.
- Reşîk el-Kayrevânî, *el-'Umde fi mehâsini's-şi'r ve âdâbih*, thk. Muhyiddîn Abdülhamîd (b.y.,: Dâru'l-Ceyl, 1401/1981.
- es-Sekkâkî, Ebû Yakûb Yusuf b. Ebî Bekr, *Miftâhu'l-ulûm*, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1987.
- es-Sübkî, Ebû Nasr Tâcüddîn Abdülvehhâb b. Alî b. Abdilkâfî, *Arûsu'l-efrâh fi şerhi telhîsi'l-miftâh*, thk. Abdulhamid Hindâvî, Beyrut: el-Mektebetü'l-'asriyye, 2003.
- es-Süyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr, *Nazmü'l-bedî' fi medhi hayri şefî'*, thk. Ali Muhammed Muavvaz- Adil Ahmed Abdülmevcud, Haleb: Dâru'l-çalem, 1995.
- Vankulu Mehmed Efendi, *Vankulu Lügati*, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2015.
- Yusuf 'İlyân Serkîs, *Mu'cemu'l-maḩbûati'l- 'arabiyye ve'l-mu'arrabe*, Mısır: Maḩbaatu Serkîs, 1928.
- Yüksel, Ahmet, Arap Dilinde İltifat Sanatının Tarihi Seyri Üzerine Bir İnceleme, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, Çanakkale, 2010.



SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN OYUN BAĞIMLILIĞI BELİRTİLERİ VE DÜZEYLERİ

Recep ÖZ*- Mehmet YAZICI**

Öz

Araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı (OB) düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum algısı ve başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Genel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada veriler 27'si kadın ve 114'ü erkek olmak üzere toplam 141 gönüllü katılımcıdan elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ilgaz tarafından Türk diline uyarlanan, yedi alt boyut ve 21 maddeden oluşan Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geri çekilme alt boyutu ile ilgili olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı düşük olduğundan (.42) bu alt boyutla ilgili bulgular analizlere dâhil edilmemiştir. Diğer alt boyutlarla ilgili hesaplanan iç tutarlılık katsayıları .73 ile .88 arasında değişmektedir. Parametrik test koşullarını sağlamaması sebebiyle toplanan veriler Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin OB puanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre OB düzeyi puan sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre durum değiştirme alt boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin OB düzeyi üçüncü sınıf öğrencilerinin OB düzeyinden yüksek bulunmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ekonomik durum algısına göre OB düzeyi puan sıra ortalamaları arasında nüksetme ve çatışma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ekonomik durumunu orta ve kötü olarak algılayanların OB puan sıra ortalamaları daha yüksektir. Akademik başarı durumuna göre durum değiştirme alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda OB puan sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada, aile ekonomik durumu ile akademik başarının OB puanlarında önemli bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen hususların tespit edilmesi ve giderilmesinin yanı sıra oyun bağımlılığını azaltmaya da katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun bağımlılığı, Spor Bilimleri, internette oyun oynama bozukluğu, Online oyun.

Symptoms and Levels of Game Addiction of Students of the Faculty of Sports Sciences

Abstract

The aim of the research is to determine whether the level of Game Addiction (OB) of the students of the Faculty of Sports Sciences shows a significant difference according to gender, grade level, perception of economic situation and achievement status. In this study, which was designed in the general screening model, the data were obtained from a total of 141 voluntary participants, 27 of whom were women and 114 of whom were men. The Game Addiction Scale for Adolescents, which was adapted to the Turkish language by Ilgaz and consists of seven sub-dimensions and 21 items, was used as a data collection tool. Since the internal consistency coefficient calculated in relation to the retraction sub-dimension of the scale is low (.42) the findings related to this sub-dimension were not included in the analyses. Calculated internal consistency coefficients related to other sub-dimensions with 73 .it ranges from 88 Dec. The data collected because it did not meet the parametric test conditions were analyzed using Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests. It was determined that the OB scores of the students were at the intermediate level. According to the results of the analysis, it was determined that the OB level score ranking averages did not show a significant difference according to gender. In the sub-dimension of changing the situation according to grade level, the OB level of first-graders was found to be higher than the OB level of third-graders, and no significant differences were found in other sub-dimensions.

*Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, recep@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9974-0022>

**Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, myazici@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3210-714X>

According to the perception of the economic situation, significant differences were found in the sub-dimensions of relapse and conflict between the Dec rank averages of OB level scores. Those who perceive their economic situation as moderate and poor have higher average OB points. Significant differences were found between the OB score rank averages in all other sub-dimensions except the status change sub-dimension according to academic achievement status, and the score rank averages of students with low academic achievement were found to be higher. Decency scores of students with low academic achievement were found to be higher. In the present study, it has been understood that family economic status and academic achievement are an important variable in OB scores. The findings obtained from this study can contribute to reducing game addiction as well as identifying and eliminating issues that negatively affect academic achievement.

Keywords: Gaming addiction, Sports Sciences, İnternet gaming disorder, Online gaming.

1. Giriş

İnsanoğlu geçmişten günümüze kadar oyun ile boş zamanlarını değerlendirirken yanı sıra birbirleri ile etkileşim, bilgi ve becerilerini geliştirme gibi aktivitelerini yerine getirmişlerdir. Oyunların her yaş grubuna hitap eden türleri vardır. Bu oyunlar insan yaşamında dönemsel olarak farklılıklar göstermişlerdir. Bu farklılaşma bireylerin gelişimsel olarak değişim gösterdikleri dönemlere göre de şekillenmektedir. Dolayısıyla oyun kavramı gündeme geldiğinde geçmiş dönemlerde akla gelen ile günümüzde akla gelen kavramlar da artık farklılık göstermektedir. Geçmişte sokak oyunları yaygınken günümüzde ev ve kafe ortamında oynanan sanal oyunlar ön plana çıkmaktadır (Agaoğlu & Metin, 2015; Horzum, 2011; Horzum vd, 2008). İnternetin popülerleşmesi ve akıllı telefonların gelişmesi ile dijital oyunların yaygın kullanımı artmıştır (Kefalis vd., 2020). Boş zamanları verimli değerlendirme; günlük çalışma ortamında gerginlik yaşayan bireylerinin gevşemelerine, stresle başa çıkmalarına, rahatlamalarına ve çevreleriyle ilgili zorunluluklarından bir an için de olsa uzaklaşmalarına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu tür oyunların görsel zekayı geliştirdiği (Green & Bavelier 2003; Griffiths 2005) ve akademik başarıyı da artırdığı çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Bayırtepe & Tüzün, 2007; Çoşkun vd, 2012; Green & Bavelier 2003; Kula & Erdem, 2005; Prot vd. 2014).

Murphy (2009) interaktif video oyunları oynayan erkek ve kız öğrencilerin mekânsal, yön bulma yeteneklerinin geliştiğini, nesnelere zihinde uzamsal olarak döndürebilme becerisinin arttığını, oyuncuların dikkatinin birden fazla olayı takip etmede başarılı olduğunu, ikili dikkat gerektiren görevlerde gelişmiş performans gösterdiklerini, motor becerilerinin geliştiğini bulmuştur. Ayrıca haftada en az 3 saat oyun oynayan doktorların %37 daha az hata yaptıkları, %27 daha hızlı karar verdikleri, %42 daha doğru karar verdikleri görülmüştür (Rosser vd., 2007). Futbol, basketbol gibi sporların bilgisayar oyunlarının da oyuncuların spor yeteneklerini, bilgilerini ve spora bağlarını artırdığı bulunmuştur (Murphy, 2009).

Çok oyunculu oyunlarda kişilerin takım oluşturma, müzakere, işbirliği, stratejik düşünme, plan yapma ve yürütme, birden çok görevi beraber yürütme, liderlik etme, hızlı karar verebilme gibi becerilerin kazanıldığı rapor edilmiştir (Federation of American Scientists, 2006). Ayrıca bazı oyunların da etkili öğrenme yeteneklerini geliştirdiği düşünülmektedir. Örneğin diyabetli çocuklar üzerinde çalışan Leiberman (2001), çocukların oyun sayesinde diyabet bilgilerinin, farkındalıklarının arttığını, kendilerine daha fazla dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Bu tür oyunları olumlu olduğu kadar olumsuz tarafları da mevcuttur. Bazı araştırmacılar bu olumsuzlukları normal oyuncular ve bağımlı oyuncular olmak üzere iki farklı grupta ele almışlardır (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016). Aşırı oyun oynama sonucunda bireylerde sosyal ve psikolojik sağlıksızlık ifadeleri olan depresyon, kaygı bozukluğu, çevreye uyum sağlayamama, saldırgan tutum ve davranış problemleri ile birlikte akademik başarıda da olumsuzluklar tespit edilirken, oyun oynamayı azaltan bireylerde ise bu durumun düzelme yönünde eğilim gösterdiği ortaya konulmuştur

(Anderson & Bushman, 2001; Ayas vd, 2011; Ayas & Horzum, 2013; Aydın & Horzum, 2015; Chiu vd., 2004; Çakır Balta & Horzum, 2008; Griffiths, 2010; Horzum, 2011; Madran & Çakılcı, 2014; Randler vd, 2014; Şahin vd, 2014; Taş vd, 2014; Vollmer vd, 2014; Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016).

Alan yazın incelendiğinde (Quaiser-Pohl vd, 2006; Homer vd, 2012), oyun tercihlerinin cinsiyete göre değiştiği görülmektedir. Şiddet içermeyen ancak çok fazla hayal içeren, hafif düzeyde, rekabeti daha az olan, kendine has ve kişiselleştirilebilir özelliğe sahip, komik resim tarzı oyunları erkeklerden daha çok kadınların oynadığı; heyecan verici, stratejik düşünme gerektiren, heyecanlandırıcı, gündelik yaşantıya benzerlik gösteren, bol şiddet içeren ve grup ile oynanan oyunları da kadınlardan ziyade erkeklerin seçtiği görülmüştür. Aktaş ve Bostancı, (2021) üniversite öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, erkek öğrencilerin daha çok şiddet içeren kavga ve strateji içerikli oyunları (%52.2) tercih ettikleri, kadın öğrencilerin ise akıl oyunları ile bulmaca oyunlarını (%71.2) daha yüksek oranlarda benimsediklerini belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin; özellikle spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun oynamak için ayırdıkları sürenin fazlalığı ve daha fazla oyun oynama arzuları, saldırganlık içeren oyunları oynama isteği göz önüne alındığında birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı oyun bağımlılığı oluşmadan bir an önce müdahale edilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenden dolayı çalışmamızda, üniversite öğrencilerinin oyun bağımlılık (OB) düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, gelir seviyesini algılama ve akademik başarı seviyelerine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı:

Araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Oyun Bağımlılık (OB) düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum algısı ve başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin OB puan ortalamaları nasıldır?
2. Öğrencilerin OB düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Öğrencilerin OB düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
4. Öğrencilerin OB düzeyleri ekonomik durum algısına göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
5. Öğrencilerin OB düzeyleri başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmamızda nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok fazla sayıda öğeden meydana gelen bir araştırma evreninde, araştırma evreni ile ilgili genel bir kanıya ulaşmak için yapılır. Araştırmada incelemeye alınmış olan olay, durum, nesne veya birey bulunduğu koşullar içerisinde betimlenmeye çalışılır. Araştırmacı herhangi bir etkileme ve değiştirme gibi etkilerde bulunmaz. Olduğu gibi gözlenip belirlenmesi esastır (Karasar, 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi lisans programlarına kayıtlı olan 905 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler 27'si kadın, 114'ü erkek olmak üzere çalışmaya katılmayı kabul eden, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 141 spor

bilimleri fakültesi öğrencisinden toplanmıştır. Çalışma grubu, evrenin %15,58'ini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun sınırlı olması sebebi ile sonuçların genellenebilme özelliğinin olmadığı söylenebilir. Bu husus çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Ancak yine de bu çalışmadan elde edilen sonuçların, ele alınan araştırma soruları bakımından ilgili kişi ve araştırmacılara fikir verici mahiyette olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formu ile Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (EİOBÖ) kullanılmıştır. Bilgi formunda öğrencinin cinsiyet, sınıf, başarı durumu ile ekonomik durum algısına ilişkin sorular bulunmaktadır. EİOBÖ Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilmiş olup, Türk diline uyarlaması Ilgaz (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek yedi faktör ve 21 madde bulunmaktadır. Her bir faktör üç maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli likert tipinde yapılandırılmıştır. Tablo 1’de uyarlanan ölçek ile mevcut uygulamada her bir faktör için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Mevcut uygulamada “geri çekilme” alt boyutu ile ilgili iç tutarlılık katsayısı düşük bulunduğu (.42), bu faktörle ilgili analiz ve değerlendirmelere yer verilmemiştir. Diğer faktörlerle ilgili hesaplanan iç tutarlılık katsayıları .73 ile .88 arasında değişmektedir.

Tablo 1. EİOBÖ alt boyutlarına ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach's Alpha	
		Türkçe Uyarlama (Ilgaz, 2015)	Mevcut Çalışma
Belirginlik	3	.78	.85
Dayanıklılık	3	.79	.88
Durum değiştirme	3	.66	.85
Geri çekilme	3	.74	.42
Nüksetme	3	.85	.88
Çatışma	3	.83	.79
Sorunlar	3	.62	.73
Toplam	21		.94

2.4. Verilerin Analizi

Veriler parametrik test koşullarını sağlamadığından non-parametrik alternatifler kullanılarak analiz edilmiştir. İkili karşılaştırmalara da Mann Whitney U testi kullanılırken, üç veya daha fazla grubun sıra ortalamalarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı fark bulunan durumlar için farkın kaynağını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, araştırma ve yayın etik kurallarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna dair Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim

Bilimleri Etik Kurulunun 31 Ocak 2022 tarihli ve 01 sayılı oturumunda alınan 01/12 sayılı kararı ile belgelenmiştir. Anketler uygulanırken katılımcı gönüllülüğü esas alınmış ve katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Bunların yanı sıra alıntılar bilimsel kurallara uygun olarak yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin OB puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin OB puan sıra ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum algısı ve akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. EİOBÖ alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
Belirginlik	141	3,00	15,00	6,7234	3,40190
Dayanıklılık	141	3,00	15,00	7,0213	3,48562
Durum değiştirme	141	3,00	15,00	8,7943	3,53456
Nüksetme	141	3,00	15,00	5,4681	2,81210
Çatışma	141	3,00	15,00	5,8014	2,95253
Sorunlar	141	3,00	15,00	6,5816	3,11255

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin OB alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Öğrencilerin her bir alt boyutta alabileceği en düşük puan üç (3) en yüksek puan ise on beş (15) tir. Öğrencilerin alt boyutlardaki en düşük puan ortalamasının nüksetme (5.47), en yüksek puan ortalamasının ise durum değiştirme alt boyutunda olduğu (8.79) bulunmuştur. Öğrencilerin OB alt boyut puan ortalamalarının genel olarak orta düzeylerde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyete göre OB düzeyi puan sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks	MWU	Z	p
Belirginlik	Kadın	27	70,41	1901,00	1523,000	-,085	,933
	Erkek	114	71,14	8110,00			
	Toplam	141					
Dayanıklılık	Kadın	27	65,56	1770,00	1392,000	-,776	,438
	Erkek	114	72,29	8241,00			
	Toplam	141					
Durum Değiştirme	Kadın	27	75,35	2034,50	1421,500	-,618	,536
	Erkek	114	69,97	7976,50			
	Toplam	141					
Nüksetme	Kadın	27	61,09	1649,50	1217,500	-1,744	,081
	Erkek	114	73,35	8361,50			
	Toplam	141					
Çatışma	Kadın	27	67,39	1819,50	1271,500	-1,431	,152
	Erkek	114	71,86	8191,50			
	Toplam	141					
Sorunlar	Kadın	27	65,59	1771,00	1441,500	-,517	,605
	Erkek	114	72,28	8240,00			
	Toplam	141					

Cinsiyete göre öğrencilerin OB puan sıra ortalamalarına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin belirginlik ($Z = .085$, $p > .05$), dayanıklılık ($Z = .776$, $p > .05$), durum değiştirme ($Z = .618$, $p > .05$), nüksetme ($Z = 1.774$, $p > .05$), çatışma ($Z = 1.431$, $p > .05$) ve sorunlar ($Z = 0.517$, $p > .05$) alt boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin OB puanlarının sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	Mean Rank	Kruskal Wallis H	Df	p	MWU
Belirginlik	1	13	68,35	2,572	3	,462	
	2	75	75,17				
	3	47	63,94				
	4	6	79,92				
Dayanıklılık	1	13	77,73	,480	3	,923	
	2	75	71,11				
	3	47	68,95				
	4	6	71,08				
Durum Değişirme	1	13	94,35	7,848	3	,049*	1 > 3
	2	75	73,77				
	3	47	60,37				
	4	6	69,08				
Nüksetme	1	13	82,54	2,672	3	,445	
	2	75	66,31				
	3	47	74,70				
	4	6	75,67				
Çatışma	1	13	84,46	2,209	3	,530	
	2	75	69,50				
	3	47	68,32				
	4	6	81,58				
Sorunlar	1	13	78,69	1,137	3	,768	
	2	75	68,61				
	3	47	71,35				
	4	6	81,42				

*p < .05

Öğrencilerin OB puanlarının sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin belirginlik ($KWH_3 = 2.572$, $p > .05$), dayanıklılık ($KWH_3 = .480$, $p > .05$), nüksetme ($KWH_3 = 2.672$, $p > .05$), çatışma ($KWH_3 = 2.209$, $p > .05$) ve sorunlar ($KWH_3 = 1.137$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Durum değiştirme puan sıra ortalamasının ($KWH_3 = 7.848$, $p < .05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, birinci sınıf öğrencilerinin durum değiştirme puan sıra ortalamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin puan sıra ortalamasından anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin OB puanlarının ekonomik duruma göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Ekonomik Durum	N	Mean Rank	Kruskal Wallis H	Df	p	MWU
Belirginlik	İyi	13	65,46	,860	2	,650	
	Orta	99	70,07				
	Kötü	29	76,66				
Dayanıklılık	İyi	13	67,81	2,389	2	,303	
	Orta	99	68,38				
	Kötü	29	81,36				
Durum Değişirme	İyi	13	65,65	1,033	2	,597	
	Orta	99	69,82				
	Kötü	29	77,43				
Nüksetme	İyi	13	45,35	10,225	2	,006*	Orta>İyi Kötü>İyi
	Orta	99	69,75				
	Kötü	29	86,76				
Çatışma	İyi	13	56,08	6,969	2	,031*	Kötü>Orta Kötü>İyi
	Orta	99	68,25				
	Kötü	29	87,09				
Sorunlar	İyi	13	63,46	1,624	2	,444	
	Orta	99	69,72				
	Kötü	29	78,76				

*p < .05

Öğrencilerin OB puanlarının ekonomik durum algısına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ekonomik durum algısına göre belirginlik ($KWH_3 = .860, p > .05$), dayanıklılık ($KWH_3 = 2.389, p > .05$), durum değiştirme ($KWH_3 = 1.033, p > .05$) ve sorunlar ($KWH_3 = 1.624, p > .05$) boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Nüksetme puan sıra ortalaması ($KWH_3 = 10.225, p < .05$) ile çatışma puan sıra ortalamasının ($KWH_3 = 6.969, p < .05$) ekonomik durum algısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, ekonomik durum algısı Orta olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamalarının ekonomik durum algısı İyi olan öğrencilerin puan sıra ortalamasından anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde ekonomik durum algısı Kötü olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamasının ekonomik durum algısı İyi ve Orta olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ekonomik durumu algısı kötü olan öğrencilerin çatışma puan sıra ortalamasının ekonomik durum algısı iyi ve orta olan öğrencilerin çatışma puan sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin OB puanlarının başarı durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Başarı Durumu	N	Mean Rank	Kruskal Wallis H	Df	p	MWU
Belirginlik	İyi	43	59,22	6,363	2	,042*	Orta>İyi Kötü>İyi
	Orta	87	74,62				
	Kötü	11	88,41				
Dayanıklılık	İyi	43	59,49	6,879	2	,032*	Orta>İyi Kötü>İyi
	Orta	87	74,05				
	Kötü	11	91,86				
Durum Değiştirme	İyi	43	66,22	2,902	2	,234	
	Orta	87	71,01				
	Kötü	11	89,64				
Nüksetme	İyi	43	58,67	10,104	2	,006*	Orta>İyi Kötü>İyi Kötü>Orta
	Orta	87	73,55				
	Kötü	11	99,00				
Çatışma	İyi	43	59,21	8,519	2	,014*	Orta>İyi Kötü>İyi
	Orta	87	73,63				
	Kötü	11	96,32				
Sorunlar	İyi	43	58,97	10,888	2	,004*	Orta>İyi Kötü>İyi Kötü>Orta
	Orta	87	72,91				
	Kötü	11	102,91				

*p < .05

Öğrencilerin OB puanlarının başarı durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre başarı durumuna göre durum değiştirme ($KWH_3 = 1.033, p > .05$) boyutuna ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Belirginlik puan sıra ortalaması ($KWH_3 = 6.363, p < .05$), dayanıklılık puan sıra ortalaması ($KWH_3 = 6.879, p < .05$), nüksetme puan sıra ortalaması ($KWH_3 = 10.104, p < .05$), çatışma puan sıra ortalaması ($KWH_3 = 8.519, p < .05$), ile sorunlar puan sıra ortalamasının ($KWH_3 = 10.888, p < .05$) başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, başarı durumu orta olan öğrencilerin belirginlik puan sıra ortalamalarının başarı durumu iyi olan öğrencilerin puan sıra ortalamasından anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde başarı durumu kötü olan öğrencilerin belirginlik puan sıra ortalamasının başarı durumu iyi olan öğrencilerin belirginlik puan sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca başarı durumu kötü olan öğrencilerin dayanıklılık puan sıra ortalamasının başarı durumu iyi olan öğrencilerin dayanıklılık puan sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Başarı durumu orta olan öğrencilerin dayanıklılık puan sıra ortalamasının başarı durumu iyi olan öğrencilerin dayanıklılık puan sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Başarı durumu orta olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamalarının başarı durumu

iyi olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde başarı durumu kötü olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamalarının hem başarı durumu iyi hem de başarı durumu orta olan öğrencilerin nüksetme puan sıra ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Başarı durumu orta olan öğrencilerin çatışma puan sıra ortalamalarının başarı durumu iyi olan öğrencilerin çatışma puan sıra ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan başarı durumu kötü olan öğrencilerin çatışma puan sıra ortalamalarının başarı durumu iyi olan öğrencilerin çatışma puan sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarı durumu orta olan öğrencilerin sorunlar puan sıra ortalamalarının başarı durumu iyi olan öğrencilerin sorunlar puan sıra ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde başarı durumu kötü olan öğrencilerin sorunlar puan sıra ortalamalarının hem başarı durumu iyi hem de başarı durumu orta olan öğrencilerin sorunlar puan sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin OB puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin OB puanlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Mevcut çalışma grubunda cinsiyetin OB'nin tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu erkeklerin kızlardan daha fazla oyun bağımlısı olduğuna yönelik olarak ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bazı araştırma bulgularından farklıdır (Ayhan & Köseliören, 2019; Dursun & Çapan, 2018; Soyöz-Semerci & Balcı, 2020; Taş vd, 2014; Göldağ, 2018). Öğretmenlerin oyun bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Aydın & Horzum, 2015), erkek öğretmenlerde bağımlılık puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin oyun bağımlılık puanı daha yüksek bulunmuştur (Taş vd, 2014; Korkmaz & Korkmaz, 2019). İlköğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda (Şahin & Tuğrul, 2012; Talan & Kalınkara, 2020) cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Arslan, 2020), dijital oyun bağımlılığının bırakamama, duygu durumu ve engelleme alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunurken, aşırılık ve nüksetme boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. İlgili literatürde OB'de cinsiyetin önemli bir değişken olarak görülmesine rağmen, bu çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın bulunmaması çalışma gruplarının farklılığından kaynaklanabilir. Mevcut çalışma verileri spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden elde edilmiştir. Oyun bağımlılığı olan gençlerin spora yönelik eğilim ve becerilerinin düşük olması, bu sebeple spor bilimleri fakültesi programlarına kayıt yaptırmamasından kaynaklanmış olabilir. Bu kapsamda, OB ile spor beceri ve eğilimlerine yönelik ilişkilerin incelenmesi ayrı bir çalışma konusu yapılabilir. Mevcut çalışma cinsiyet ve oyun bağımlılığı ile ilgili olarak yapılmış olan diğer bazı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Öncel & Tekin, 2015).

Öğrencilerin OB puanları belirginlik, dayanıklılık, nüksetme, çatışma ve sorunlar boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken, durum değiştirme boyutunda bir ve üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. OB'nin durum değiştirme alt boyutuna ilişkin puanlarının birinci sınıfta yüksek iken üçüncü sınıfta anlamlı ölçüde düştüğü anlaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital oyun tercihleri ile ilgili olan bir çalışmada (Pala & Erdem, 2011) öğrencilerin oyun bağımlılığı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Arslan, 2020) sınıf düzeyi engelleme boyutunda anlamlı bir değişken iken aşırılık, nüksetme, duygu durumu ve bırakamama boyutlarında anlamlı bir değişken değildir. Mevcut çalışmanın durum değiştirme boyutu dışındaki diğer bulgularının bu kapsamda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının dijital oyun tercihleri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Pala & Erdem, 2011), öğrencilerin sınıf düzeyi ile

oyun tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının ele alındığı bir çalışmada (Soyöz-Semerci & Balcı, 2020) oyun bağımlılığının sınıf düzeyine göre anlamlı ölçüde değiştiği tespit edilmiştir.

Belirginlik, dayanıklılık, durum değiştirme ve sorunlar alt boyutlarında ekonomik durum algısının anlamlı bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu aile gelir düzeyinin ortaöğretim (Soyöz-Semerci & Balcı, 2020) ve yükseköğretim (Arslan, 2020) öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığında önemli bir değişken olmadığına ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir. Bağımlılık puanları nüksütme ve çatışma alt boyutlarında ise ekonomik durum algısına göre anlamlı ölçüde değişmektedir. Ekonomik durum algısı kötüleştikçe bağımlılık puanı da yükselmektedir. Ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda elde edilen bulgular bu bulgulardan farklıdır. Öğrencilerinin oyun bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Talan & Kalınkara, 2020), aile geliri daha yüksek olan gruplarda oyun bağımlılık puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin bağımlılıkları ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Ayhan & Köseliören, 2019), aylık gelir düzeyinin öğrencilerin bağımlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Gelir düzeyinin artması ile birlikte oyun bağımlılık puanlarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Aile gelir durumunu çok kötü olarak algılayan öğrencilerin, oyun bağımlılığı bakımından diğer gruplara göre daha olumsuz etkilenmektedir (Öz, 2021; Bilgin, 2015). Bunun sebebinin öğrencilerin aile gelirinin yüksek olmasından ötürü oyun oynamak için gerekli olan cihazlara ve programlara erişimlerinin kolay olması söylenebilir (Ekinci vd, 2017). Ancak mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar bu bulgulardan farklıdır. Durum değiştirme boyutu hariç, diğer alt boyutlarda aile geliri iyi olan öğrencilerin OB puanlarının da düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bu yönüyle yukarıdaki çalışma gruplarındaki öğrencilerden farklı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı durumuna göre OB puanları durum değiştirme alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Başarı durumu düştükçe OB puanları da yükselmektedir. Bu bulgular ilgili bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Talan & Kalınkara, 2020), takdir alan öğrencilerin oyun bağımlılık puanları zayıf ve belge alamayan öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarından daha düşük bulunmuştur. Bağımlılık puanı arttıkça genel akademik ortalamalar düşmektedir (Bülbül vd, 2018). Oyun bağımlılığı istenmeyen bir durum olarak görülebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, akademik başarı puanını arttırmaya yönelik olan uygulama ve desteklerin aynı zamanda oyun bağımlılığını azaltmaya da katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen hususların tespit edilmesi ve giderilmesi oyun bağımlılığını azaltmaya da katkı sağlayabilir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve dijital oyun kullanımı oldukça artmakta ve bu durum öğrencileri bağımlılığa kadar götürmektedir. Ebeveynler ilk önce bu durumun farkına varmalı, denetim ve kontrolü ele almalıdır. Eğitici ve öğretici dijital oyunlar uygun zamanlarda ve kontrollü oynanırsa öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın verileri sınırlı bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Dolayısıyla cinsiyet ve diğer değişkenlere göre dağılım etkili genellemeler yapılabilecek kapsayıcılıkta değildir. Çalışma aynı desenle evreni daha iyi temsil edebilecek sayıda ve nitelikte katılımcıyla yapıldığında daha doğru sonuçlar elde edilebilir.

5. Kaynakça

- Ağaoğlu, O., & Metin, N. (2015). Bilim ve sanat merkezi'ne giden ve gitmeyen ilkokul 4.sınıf ve ortaokul öğrencilerinin şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynama durumlarının incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2),11-25
- Aktaş B., Bostancı N. (2021). Covid-19 Pandemisinde Üniversite Öğrencilerindeki Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ve Pandeminin Dijital Oyun Oynama Durumlarına Etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359.
- Arslan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 27-41.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 39(4), 46-57.
- Ayas, T., Çakır, Ö., & Horzum, M.B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Aydın, F., & Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- Ayhan, B., & Köselören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarı ve öz – yeterlilik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 47-54.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307.
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı: Kişisel Özellikler ve Başarı ile İlişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111.
- Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 571-581.
- Çakır Balta, Ö., & Horzum, M. B. (2008). İnternet bağımlılığı testi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 7(13), 99-121.
- Çoşkun H., Akarsu, B., & Kariper, A. İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Dursun, A., & Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Federation of American Scientists. (2006). *Harnessing the power of video games for learning*. Report of the Summit on Educational Games.

- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537.
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 119-125.
- Griffiths, M. D. (2005). *The Therapeutic Value of Videogames. Handbook of Computer Game Studies*. J. Goldstein, J. Raessens (Eds), MIT Pres, 161-171.
- Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde ili örneği). *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Balta, Ö.Ç. (2008) Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik.
- Kefalis, C., Kontostavlou, E. Z., & Drigas, A. (2020). The Effects of Video Games in Memory and Attention. *Int. J. Eng. Pedagog.*, 10(1), 51-61.
- Korkmaz, Ö., & Korkmaz, Ö. (2019). Middle school students' game addictive levels, game habits and preferences. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 798-812. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.505200>
- Kula A., & Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişime etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 127-136.
- Kuss, D. J., Louws, J., & Wiers, R. W. (2012). Online gaming addiction? Motives predict addictive play behavior in massively multiplayer online role-playing games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 480-485.
- Lieberman, D.A. (2001). Management of chronic pediatric diseases with interactive health games: Theory and research findings. *The Journal of Ambulatory Care Management*. 24, 26-38.
- Madran Demirtaş, A., H., & Çakılcı Ferligül, E. (20140). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 99-107. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.39828>.
- Murphy, S. (2009). Video games, competition and exercise: A new opportunity for sport psychologists? *The Sport Psychologist*, 23, 487-503.
- Öncel, M., & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Öz, R. (2021). Ergenlerde Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Çeşitli Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. Ş.Koca & M. Ş. Akgül (Eds). *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler II* içinde (ss. 147-161). Gece Kitablığı.

- Pala, F.K., & Erdem, M. (2011). Dijital oyun tercihi ve oyun tercih nedeni ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenme stili arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 53-71.
- Prot, S. Anderson, C.A., & Gentile, D.A. (2014) *The Positive And Negative Effects Of Video Game Play*. Children And Media. A. Jordan, D. Romer (Eds). Oxford University Pres, 109-128.
- Randler, C., Horzum, M. B., & Vollmer, C. (2014). Internet addiction and its relationship to chronotype and personality in a Turkish university student sample. *Social Science Computer Review*, 32(4), 484-495.
- Rosser, J.C., Lynch, P.J., Cuddihy, L., Gentile, D.A., Klonsky, J., ve Merrell, R. (2007). The impact of video games on training surgeons in the 21st century. *Archives of Surgery*, 142, 181–186.
- Soyöz-Semerci, Ö. U., & Balcı, E. V. (2020). Lise öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı üzerine bir alan araştırması: Uşak örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (3), 538-567.
- Şahin, C., & Tuğrul, V.M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şahin, M., Gümüş, Y. Y., & Dinçel, S. (2014). Game addiction and academic achievement. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.972342>
- Talan, T., & Kalinkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 1-13.
- Taş, İ., Eker, H., & Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 37-57.
- Vollmer, C., Randler, C., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2014). Computer game addiction in adolescents and its relationship to chronotype and personality. *SAGE Open*, 4(1), 1-9.
- Yalçın İrmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Yalçın, S., & Bertiz, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 27-34

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.02.2022-145850



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : E-88012460-050.01.04-145850
Konu : Etik kurul Kararı (Dr. Öğr. Üyesi Recep
ÖZ)

07.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 31 Ocak 2022 tarihli ve 01 sayılı oturumunda alınan 01/12 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek-Karar 12 (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Recep ÖZ

Bilgi:
Doç.Dr. Mehmet YAZICI

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :B5L44YD002

https://ebya.eybu.edu.tr/en/Verify/Validate_Doc.aspx?cD=B5L44YD002&cS=145850

Belge Takip Adresi :

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Vakıfbağ yolu/Erzincan Sivas

İzmiryolu 12. km. 39001 Erzincan

Tel:0444 8 024 - (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65

e-Posta:rektorluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebya.edu.tr/tr/

Kayıt Adresi:erzincanuniv@hs02.ksp.tr

Bilgi için: Sözlü An AKKUS

Ünvanı: Birim Evrak Sorumlusu

Tel No: (0446) 226 6666 - 10058



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/01/2022
Protokol No	01/12
Araştırma Başlığı	Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Online Oyun Bağımlılığı
Araştırma Türü	Nitel-İlişki arayıcı araştırma
Araştırmacılar	Dr. Öğr. Üyesi Recep ÖZ (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Mehmet YAZICI (Araştırmacı)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	<ol style="list-style-type: none"><i>Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.</i><i>Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmama ve oy kullanmamıştır.</i>

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı



SUSAN SONTAG'IN “FOTOĞRAF ÜZERİNE” ADLI KİTABI HAKKINDA BİR İNCELEME

Serpil YAYMAN ATASEVEN*

Öz

Modern Amerikan düşüncesini, fotoğrafçılık, sinema ve yazın eleştirisi gibi çok çeşitli alanlarda ürünler vererek yansıtan Susan Sontag'ı Amerikan edebiyatı dışında düşünmek olanaksızdır. Entelektüel dünyanın yazıya dökülmüş kısmında tartışılmaz bir 'imza' olan Susan Sontag, yaşadığı toplumun özelliklerini uygun biçimde vitrine çıkarmaktan kaçınmamıştır. Anti-Vietnam gösterilerinde ön sahalarda yer alan bir genç kadın olmuş, 80'lerin magazin dergilerinde modellik yapmış ve kanser hastalığına yakalanması ile gündeme gelmiştir. Buna rağmen, tiyatrodan sinemaya her sanat dalına el atmış hepsinde de yaratıcılığını kanıtlamıştır. Susan Sontag “Fotoğraf Üzerine” adlı kitabında, fotoğrafın teknolojik gelişimi ile fotoğrafın bir sanat olup olmadığı sorgulamasını yapmış, Amerikan toplumunda fotoğrafın yerinin neresi olduğuna değinmiştir. Türkçesini Reha Akçakaya'nın hazırladığı bu kitabı Susan Sontag altı bölüm halinde okuyucuya sunmuştur. Bu araştırmanın amacı, Susan Sontag'ın “Fotoğraf Üzerine” adlı kitabında fotoğrafın diğer sanat dallarından biri olup olmadığını ortaya konulmasıdır. Çalışmanın sonunda, fotoğrafın teknolojik açıdan gelişmesi ile resmin bağımsızlığını kazandığı ve modernist yaklaşımlara doğru ilerlediği görüşü tespit edilmiştir. Araştırmada “Fotoğraf Üzerine” adlı kitapta bulunan altı bölüm incelemenin ana konusu olmuştur. Her bölüm kendi içinde diğer düşünürlerin görüşleri ile desteklenerek irdelenmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları, “Fotoğraf Üzerine” adlı kitap olarak tespit edilmiştir. Araştırmadaki yöntem, betimsel araştırma niteliğinde olduğundan tarama modeli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada literatür taraması yapılmıştır. Sonuç olarak kitapta, fotoğrafın değişik sanat dalları ile ilişkisinin irdelenmesinin yanı sıra fotoğrafın anlamı üzerinde durulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Susan Sontag, Fotoğraf, Resim, Gerçeküstüçülük, Teknoloji

A Review Regarding Susan Sontag's Book Titled “On Photography”

Abstract

Without American literature, it is impossible to figure out Susan Sontag who reflected modern American thought by producing works in a lot of various fields such as in photography, cinema, and textual criticism. Susan Sontag, who was an unquestionable 'signature' in the written part of the intellectual world, did not hesitate to indicate properly the characteristics of the society she experienced in. She was a young woman who was in the front line of the anti Vietnam protests and also became a model in the 80s' magazines. In addition, she was brought to agenda with her cancer disease. In contrast to this, she proved her creativity in all branches of art by working in all from theatre to cinema. Susan Sontag questioned about technological development of photograph and whether photograph was art in her book titled “On Photography” and mentioned the place of photograph in the society of the USA. Susan Sontag presented this book, prepared in Turkish by Reha Akçakaya, to readers in six chapters. The purpose of the study is to explain whether photograph in Susan Sontag's book titled “On Photography” is one of the fields of art. At the end of the study, it was determined that painting gained independence with the technological development of photography and progressed towards modernist approaches. In the study, the six chapters of the book titled “On Photography” became the main subject. Each chapter was examined in itself, supported by the views of other thinkers. The limits of there search were determined as the book titled “On Photography”. Qualitative data analysis was conducted since the method in the research was qualitative descriptive research. A literature review was also conducted in the research. As a result, it has been that the book focuses on the meaning of photography, as well as examining the relationship of photography with different branches of art.

Keywords: Susan Sontag, Photograph, Painting, Surrealism, Technology

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Resim Anasanat Dalı, serpil.ataseven@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8966-9119>

1.Giriş

Susan Sontag, “Fotoğraf Üzerine” adlı kitabı altı bölümden oluşmaktadır. Kitabın her bölümü farklı başlıkları ve konuları kapsamaktadır. Yazar, fotoğraf üzerine incelemelerini tarihsel ve toplumsal bakış açısıyla yapmıştır. Görüntünün tarih öncesi dönemlerdeki anlamı ile günümüzdeki anlamı arasındaki farklılık fotoğrafın ortaya çıkmasıyla birlikte daha da zenginleşmiştir. Fotoğrafla birlikte ortaya çıkan görüntüler izleyiciye seçim hakkı sağlamıştır. Böylece neyin bakmaya değer olduğu konusunda fikir vermiştir.

Fotoğraf makinası ile dünyayı yorumlamanın yanı sıra görüntüde yakaladığı duygu, resim kadar sanatın içindedir. Fotoğraf çekmenin kolaylaştığı günümüzde, fotoğrafın sanat olarak kabul edilmesi, endüstrileşmesi sonrasında gerçekleşmiştir. Fotoğrafın gerçeklikle bağı kopduğu anda modernist zevk tarafından üst bir sanat olarak kabul edilmiştir. Resim sanatı, fotoğrafın icat edilmesi ile birlikte kendi bağımsızlığına kavuşmuştur. Soyutlama ile başlayan bu özgürlük sonraki yıllarda Sürrealizm gibi akımların yaratımıyla daha başka biçimlere girmiştir. Farklı kompozisyonların oluşturulduğu çalışmalarda, değişik sıralamalar, raslantısal görüntülerle, gerçekliğin yansıtıldığı görülmüştür.

Fotoğraf resimden yardım almak yerine ona eklenerek sanatın kendisi olmuştur. Yüksek Sanat dönemi (1850-1870) ile birlikte oluşan bu gelişim, fotoğrafın değişik teknikler kullanılarak farklı etkileri bir araya getirilmesi ile sağlanmış oldu. Yüksek Sanat fotoğrafçılık yaklaşımı, ilk yıllarda konu ve nitelik olarak resme benzeyen fotoğrafları kabul etmiştir. Victorya döneminde, fotoğraftaki ayrıntı çok önemlidir. Ressamlar çalışmalarında fotoğrafçıların çektiği fotoğraflardan faydalanmışlardır. O günün önemli sanat konuları fotoğrafçılar tarafından stüdyolarında hazırladıkları çeşitli kurgular ile işlenmiştir. Yüksek Sanat akımı fotoğrafçıları, çoklu baskı yöntemini yaygın bir şekilde kullanmışlardır. Bu yöntemde, ayrı ayrı çekilen görüntüler bir kâğıt üzerinde belirli bir kompozisyon çerçevesinde bir araya getirilmiştir (Konyalı,2009). Ayrıca, fotoğrafın sanat olarak kabul edilmesi halk tarafından kabulü ile müzeye girmesinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Müzenin fotoğrafı sanat olarak kabulü, modern sanatın fotoğrafla olan ilgisinden kaynaklanmıştır. Fotoğrafın müzelerde ve galerilerde düzenli olarak sergilenmeye başlanması ile birlikte gerçekte sanat olarak kabulünün bir kanıtı olmuştur. Aynı zamanda, fotoğrafın konu ile özdeşleştirilmesi onun konu bağlamında değerlendirilmesini de beraberinde getirmiştir.

Fotoğrafın değerlendirilmesinde dilin yetersiz kalması fotoğrafın geçmişinin çok uzun olmamasından kaynaklanmıştır. Kapitalist toplumlarda fotoğrafın önemi görüntülerle olan ilgisinden gelmiştir. Fotoğraf gerçekliği hem öznelendirip hem de nesnelendirilerek kapitalist yönetimin ihtiyaçlarını karşılamıştır. Böylece görüntüler toplumsal değişimin kanıtı olarak belgesel bir işlevi yerine getirmiştir. Bu çalışmada esas olan, fotoğrafın sanat olarak kabulünün tarihsel seyri içinde ortaya konan görüşlerin ne olduğunun araştırılması olmuştur. Literatür taramada, Susan Sontag’ın, “Fotoğraf Üzerine” adlı kitabı esas alınmış, kitapta adı geçen kavramları destekleyen düşünürlerin görüşleri de araştırma kapsamı içine alınmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma Susan Sontag’ın “Fotoğraf Üzerine” adlı kitabının incelenmesi için hazırlanmış özgün bir çalışmadır. Araştırma yayın etiği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan alıntılar bilimsel atıf kurallarına göre yapılmıştır. Kaynak taraması kaynakçada usule uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma, bir intihal programında taranarak sunulmuştur.

2. Susan Sontag'ın "Fotoğraf Üzerine" Adlı Kitabı Hakkında Bir İnceleme

Susan Sontag'ın "Fotoğraf Üzerine" adlı kitabının ilk bölümü "Platon'un Mağarasında" başlığını taşımaktadır. Sontag, Platon'un "Politeia" adlı kitabında insanoğlunun gözünde "gerçeklik, asıl gerçeklerin duvarda yansıyan hayallerinden ya da gölgelerinden başka bir şey değildir" ifadesinin, fotoğrafın gelişimiyle birlikte görmenin sınırının artarak, değiştiğini belirterek başlamıştır (Sontag,1993). Walter Benjamin bir sanat yapıtının öncesinde toplumda belirli bir kesimin ulaşabildiği şeyin fotoğrafın çoğaltılabilir özelliği nedeniyle daha geniş kitlelere ulaştırılabildiğini belirterek, Sontag'ın bu bölümdeki görüşünü destekleyen bir ifade kullanmıştır (Silverman,2019). Böylece fotoğraf sayesinde gerçekleşen görüntülerin teknolojik gelişme ile birlikte görünenin farklı boyutlarda yorumlanması da sağlanmış oldu. "İşte fotoğraflayan gözün bu aç gözlülüğü, mağaradaki yani dünyamızdaki tutsaklığımızın koşullarını değiştiriyor. Bize yeni bir görsel şifre öğreten fotoğraflar, neyin bakmaya değer olduğu ve neyi gözlemlemeye hakkımız olduğu konusundaki görüşlerimizi değiştiriyor, genişletiyor" (Sontag, 1993).

Sontag, fotoğrafın kullanım amacının pratiğine değinerek teknolojik gelişmeler içinde yerini daha kolay alabildiğini söylemektedir. Çoğaltılabilir özelliği nedeniyle resmi özelliğine göre daha az değer kaybettiğini, günümüzdeki fotoğrafın kanıt olarak kullanıldığı birçok alanın var olduğunu açıkça belirtmektedir. Fotoğrafın kanıt olarak önemini savunmak doğru bir yargıdır. Bir anı sabitleyen görüntünün ne olduğu kanıtlandığı anda kesin bilgiye götüren en doğru çizgi o görüntüdür. Fotoğrafın kanıtlama özelliği sayesinde bize dünyayı tanımamızı sağlar. Fotoğrafi çekilmiş bir şeye baktığımızda değiştirilmesi olanaksız gerçekle karşı karşıya geliriz (Silverman, 2019). Güzel bir fotoğraf çekmek fotoğraf malzemelerinin doğru bir şekilde kullanımı ile gerçekleşmektedir. Güzel bir kompozisyon doğru ışık ve fotoğraf tekniklerini yerinde kullanmakla gerçekleşmektedir (Gardner, 2002).

Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de fotoğrafın sanatsal boyutuna değinen Sontag, fotoğrafın endüstrileşmeyle birlikte sanat olarak kabul edildiğini söylemektedir. Toplumun endüstrileşmeyle birlikte beğeni ölçülerinin çeşitleri yargılama sürecinde hangi fotoğrafın sanatsal, hangisinin sanatsal olmadığı konusunda daha fazla seçme haklarının ortaya çıktığı sonucu gündeme gelmiştir. Edward Weston, konuyu başka yönden değerlendirerek fotoğrafın sanat olarak kabul edilmesinin fotoğraf sanatçısının doğuştan gelen yaratıcı edimine bağlı olduğunu söylemiştir. Weston'a göre; "Sanat kendi içinde bir sonuçtur, Teknik bir sonuca götüren bir araç: Biri öğretilebilir, diğeri öğretemez, zira dünyaya gelirken yanımızda getirdiğimiz bir niteliktir ve ayrılmaz bir parça olarak sahip olunmadığı takdirde, insan ne kadar çalışırsa çalışsın bunu elde edemez" (Clarke, 2017, s.194). Sanat fotoğrafçılığının önemli bir yanı da fotoğraf makinesinin sıradan olanı sıra dışı bir anlam kazandırılmak için kullanılmasıdır (Clarke,2017, s.198). Başka bir noktada fotoğraf çekmenin esas olarak müdahale etmeme edimini de beraberinde getirdiğini söyleyen Sontag, bu konuyu şu şekilde açıklamıştır:

Benzin tenekesine uzanan Vietnamlı rahip ve bağlanmış bir işbirlikçiyi süngüleyen Bengalli gerillanın gibi çağdaş haber fotoğrafçılığının anılardan silinmeyen darbelerindeki dehşetin bir bölümü de fotoğrafçının bir fotoğrafla bir yaşam arasında seçme şansı olduğunda, fotoğraflamayı seçmesinin ne denli akla yakın hale geldiğini fark etmemizden kaynaklanır. Müdahale eden insan fotoğraflayamaz; fotoğraflamakta olansa müdahale edemez. (Sontag,1993, s:26).

Susan Sontag, değişik yaklaşımlar oluşturduğu bu bölümde, fotoğrafın ve fotoğraf çekiminin düşsel boyuttaki kişisel yargılarını okuyucuya sunmaya çalışmıştır. Fotoğraf çekiminin basit bir eylem olmadığını çekim sonucunda ortaya çıkan görüntünün simgesel işlevinin ne boyutta

yorumlanabileceğine değinerek, konuyu düşünsel anlamda sorgulanmıştır. Fotoğrafın gelişimini ve çağımızdaki önemini vurgularken, olumsuz yönlerine de değinen yazar, görüntülerin gittikçe etkisini kaybederek önemli olayları sıradanlaştırdığını da vurgulamaktadır. Fotoğrafın tekilliği hakkında Benjamin ve Barthes göstergebilimine dayalı anlatımları ile zamanın durdurulamaz geçiciliğinden kurtulmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında iki düşünürde fotoğrafın sahip olduğu geçmişe dayalı gerçekliliğin onun kuvvetli bir şekilde bağlı olduğu maddesel ve psikolojik bağlantıyla ilintili olduğu gerçeğidir (Yacavone,2015).

Susan Sontag, ikinci bölümde Amerikalı fotoğraf sanatçılarından ve eserlerinden bahsetmiştir. Amerika'nın fotoğraf sanatı üzerindeki değişimlerini tarihsel bir irdelemeyle yaklaşan Sontag, sonuçlarına kendi kişisel yaklaşımları ile birlikte toplumsal görüş açılarını da katmıştır. Örneğin, estetik ve güzel olanın fotoğrafını çeken Whitman'ın sanatını inceleyen Sontag, onun çağdaş fotografik görüntü kültüründe ortaya koyduğu çalışmalarının İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Amerikan fotoğrafçıları arasında değerini yitirdiğini söylemektedir. Whitman gibi aynı sanatsal düşünceyi paylaşan Steichen'in "The Family of Man" sergisinde, "altmış sekiz ülkeden gelen iki yüz yetmiş üç fotoğrafçının çektiği beş yüz üç fotoğraf -insanlığın "tek" olduğu, bütün hata ve alçaklıklarına rağmen insanların çekici yaratıklar olduklarını kanıtlamak üzere bu sergi için buluşacaktı" (Sontag,1993, s.46). Küratörlüğünü Edward Steichen'in yaptığı bu sergi "doğum, ölüm, adalet, barış gibi genelde evrensel konulara eğilmiştir. Böylece fotoğraf ideolojik değerlendirmeye karşı tasvirin dışında başka bir fotoğraf dilinden söz edilebilir (Clarke,2017, s.38).

Sontag, bu görüntülerle tamamen zıt olan Arbus'un fotoğraflarını karşılaştırmaktadır. Arbus, toplumsal açıdan sorgulanan bireyler üzerinde durmuştur. Onun modelleri genellikle toplum tarafından yalnız bırakılmış ve dışlanmışlardır. Örneğin travestileri ele alan çalışmalarında, kendisini fiziksel olarak sergilemek yerine psikolojik olarak soyunan kişileri fotoğraflamıştır (Clarke,2017). Onun fotoğrafladığı kişiler poz vermektense ziyade kendi içinde gerçeği yansıtır. İzleyici, fotoğraflarında farklı hayatlarla karşı karşıya gelir. Arbus'un "Tıpatıp İkizler" adlı fotoğrafında izleyici, birbirine çok benzeyen ama aynı zamanda dikkatli bakıldığında farklı yanlarının olduğu bir görüntüyle karşılaşır. Görsel1'de görüldüğü gibi.



Görsel1. *Diana Arbus, Tıpatıp İkizler,1967.*

Fotoğraftaki ikizler yakından incelendiğinde, elbiselerinin pileleri, saçlarının biçimi, çorapları farklı olduğu görülür. Ama en önemli farklılık birey olarak farklılıklarıdır. Burada Arbus, fotoğrafın sadece tarihsel, estetik ve kültürel açıdan değil görüntünün amacı ve fotoğrafçıyla ilgili görünmez anlamlarla ilgili olmasıdır (Clarke,2017). Arbus, fotoğraflarında toplum tarafından dışlanmış çirkin, zavallı insanları görüntülerken, Sontag'a göre onun aslında kendi geçmişiyle hesaplaştığını, zengin Yahudi bir ailenin çocuğu olması ve yaşamının büyük bir kısmını rahat, başarılı bir çizgide geçirmesinden dolayı utanç duyduğunu söylemektedir. Sontag, fotoğraf çözümlemelerinde sanatçının geçmişini de inceleyerek konuyu psikolojik boyutu taşımıştır.

O halde Arbus'un fotoğraflarında sonuçta en tedirgin edici olan şey onların konuları değil, sanatçının bilincinin toplam izlenimidir: sunulmuş olanın kesin olarak kişisel bir görüş, gönüllü bir şeyin olduğu duygusudur bu. Arbus kendi acısının öyküsünü anlatmak için kendi derinliklerini araştıran bir şair değil, acı verici görüntüler toplamak için yüreklilikle işe girişen bir fotoğrafçıydı (Sontag,1993, s.53).

Sontag, son olarak bu bölümde Amerikan toplumunda fotoğraf sanatının Gerçeküstü sanatına ana geleneği içinde gerçeğin gerçeküstüne indirgenmiş bir kötümserlik olduğunu da vurgulayarak kurtarma ve lanetleme mitlerini karşı duyulan, Amerikan beğenisini ulusal kültüre en güç verici en kışkırtıcı yanlarından biri olduğunu da okuyucuya sunmuştur.

Kitapta, üçüncü bölüm Gerçeküstüçülük ile fotoğraf sanatı arasında ilişki kurması ve fotoğrafın görüntüler üzerinde hangi alanlarda var olduğuyula ile ilişkilidir. Sontag, Gerçeküstücü yaklaşımın resim sanatından daha çok fotoğraf sanatına mal edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Fotoğrafın mimetik sanatlar içinde en gerçekçi, dolayısıyla da en kolay olma gibi pek de hoş olmayan bir ünü vardır. Aslına bakılırsa, gözde adayların pek çoğu yarış dışı kalırken modern duyarlılığın Gerçeküstücü bir biçimde ele geçirilmesi yolunda yüz yıldır yinelenip duran gösterişli tehditleri sürdürmeyi beceren tek sanat fotoğrafıdır” (Sontag, 1993, s.65).

Sontag, fotoğraf sanatının Gerçeküstücü yaklaşımda yanlısın gerçeküstünün tümel yani ruhbilimsel bir sorun olduğu düşüncesinden ortaya çıktığını söylemiştir. Oysa ona göre gerçeküstünün yerel, etnik, sınıfa ve döneme bağlı olduğudur. Sontag, bu yaklaşımıyla Gerçeküstüçülük geçmiş zamandan bir mesaj olarak getirdiği etkinin ve toplumsal sınıf hakkında verdiği ipuçlarının bir sonucu olarak fotoğraf sanatını bağlanabileceğini belirtmiştir. Macar fotoğraf sanatçısı Brassai'ye göre, “insan ruhu kendini şehir çevresinde bulunan duvar yazılarında ve “istemsiz heykeller” adını verdiği atılmış kâğıt parçalarında açığa vuruyordu” diyerek gerçeküstü yaklaşımın sanatçının görsel algısı ile bütünleştiğini vurgulamıştır (Lewis, 2018, s.62).

Sontag, başka bir yorumunda ise bir amaç için çekilen fotoğrafların bilimsel fotoğraflar sınıfına girdiğini ve bu tarz fotoğrafların dünyanın bir envanterini yaptığını söylemektedir. Ayrıca, turizm fotoğrafçılığına da değinen yazar belgeci fotoğrafların bu niteliğe girdiğini ve asıl amaçlarının dışında kullanılarak o bölgedeki insanların ticari nedenlerle sömürüldüğünü savunmuştur. “Turistler, gerektiğinde Kızılderililere para vererek ve daha fotojenik malzeme oluşturmaları için onlardan törenlerini değiştirmelerini isteyerek çektikleri, kutsal nesnelere kutsal danslara ve yerlere ait fotoğraflarla Kızılderililerin özel yaşamını istila ettiler” (Sontag,1993, s.78).

Belgesel fotoğrafçısının ele aldığı konular sıra dışı olmasının yanı sıra üzücü ve duygusal bir anın tanığıdır. Konular genellikle savaş, doğal felaketler toplumsal çatışmalar, göç ve benzeri şeylerdir. Ancak bu konuların fotoğraflanması oldukça zordur (Clarke,2017).

Belgesel fotoğraf bir görüntüye tanık olmaktan başka görüntüyü yöneten olarak ifade edilmektedir (Clarke,2017).

Susan Sontag'ın, belgesel fotoğrafın ticari bir meta olarak kullanılması yorumunun aksine Dorothea Lange, bu tür fotoğrafların çekildiği anları ve nedenleri farklı şekilde açıklamıştır.1934'te çektiği "Göçmen Anne" adlı fotoğrafı çekildiği anı şöyle anlatmıştır;

Aç ve umutsuz bir haldeki anneyi gördüm ve sanki mıknatısla çekiliyormuşum gibi ona yaklaştım. Orada oluşumu ya da fotoğraf makinemi ona nasıl açıkladım hatırlamıyorum ama bana hiç soru sormadığını hatırlıyorum. Aynı yönden, her seferinde biraz daha yaklaşarak beş poz çektim. Ona adını veya hikâyesini sormadan (Clarke,2017, s.172).

Lange, bu fotoğrafta yalnız bir annenin hayat mücadelesi görülmektedir. Burada kadın içinde bulunduğu durumda sembol olarak var olmuştur. Belgesel fotoğraftaki görüntü, evrensel bir olayı çağrıştırmaktadır" (Clarke,2017, s.172). Görsel 2'de görüldüğü gibi.



Görsel 2. Dorothea Lange, *Göçmen Anne*,1936.

Sontag, fotoğrafın geçmiş zamanın belgesi olduğu için duygusallığı çağrıştırdığını, sabitleşen anın bir daha geri gelmeyeceğinin belgesi olduğunu söylemiştir. Görsel 3'te görüldüğü gibi.



Görsel 3. Susan Sontag,1978.

Onun bu görüşü Roland Barthes'in annesinin ölümünden sonra baktığı anı fotoğraflarındaki duygusal yaklaşımı bize hatırlatmaktadır. Görsel 4'de görüldüğü gibi. Roland Barthes "Fotoğraf"ın neyin artık olmadığını söylemesi gerekmez; o yalnız ve kesin olarak neyin olmuş olduğunu söyler" diyerek fotoğrafın geçmiş anın yaşananları içinde barındırdığını ifade etmiştir (Barthes, 1996, s.81).



Görsel 4. Barthes, annesi Henriette ile birlikte, 1920'lerde.

Sontag, dördüncü bölümde fotoğrafla birlikte görmenin gücünün artarak, değiştiğinden bahsetmektedir. Bu bölümde, resim ile fotoğraf arasındaki ilgiye de değinen yazar, fotoğraf sayesinde resmin özgürleşecek modernist yaklaşımlara doğru kaydığını belirtmektedir. Ona göre fotoğrafla görmek ile ressamın nesnelere diğerlerinden farklı görmesi aynıdır.

Fotoğrafçının zeki, ancak müdahale etmeyen bir gözlemci -yani bir şair değil, bir yazman- olduğu düşünülüyordu. Ancak insanlar aynı şeyin fotoğrafını herkesin aynı biçimde çekmediğini çabucak öğrenince fotoğraf makinalarının kişisel olmayan ve nesnel bir görüntü sunduğu varsayımı, yerini fotoğrafların yalnızca neyin orada olduğunun değil, aynı zamanda bir bireyin orada ne gördüğünün kanıtı oldukları, yalnızca birer kanıt değil, ancak aynı zamanda dünyanın birer değerlendirmesi oldukları gerçeğine bıraktı (Sontag, 1993, s.102).

Bu nedenle fotografik görme herkesin gördüğü ancak çok sıradan diye önemsemediği şeylerdeki güzelliğin ortaya çıkarılması olarak da düşünülebilir. Mark Rothko, fotoğraf sanatçısının da modern resmin izinden gittiğini şöyle açıklamıştır;

Aksine, sanatçıyı takip edenin kamera olduğunu söylemek daha doğru bile olacaktır zira insan otomasyona köle kalmayacak kadar gururludur ve bundan ötürüdür ki fotoğrafçı, makinesinin objektif netliğini bozmak adına çeşitli küçük numaralar yaparak onunla resmin ruhuna yaklaşmaya çalışır (Rothko, 2020, s.200).

Yazarın önemli bir değerlendirmesi de yine resim ile fotoğraf arasındaki ayrım üzerinde de resim sanatında, üslubun biçimsel yetenekleri ana sorun olmasına karşın fotoğrafta, bu sorunun ikinci derecede olduğu ve asıl sorunun bir fotoğrafını neyin fotoğrafı olduğu konusunun her zaman birinci derecede önemli olduğudur. Alfred Stieglitz, 1940 ve 1950'lerde çekilen sanat fotoğraflarının o dönemde kabul edilen sanatsal estetiği yansıttığını söylemiştir. Bu yıllarda zirvede olan Soyut Ekspresyonizm sanat akımına koşut olabilecek, soyut resim kadar gizemli fotoğraflar çekilmiştir (Barrett, 2017).

Sontag, fotografik güzelliğin doğal çekimlerde saklı olduğunu, fotoğraf teknolojisinin gelişimi ile bu doğallığın bozulduğu konusundaki saptaması, fotoğrafın güzelleştirmek uğruna rötüşlanarak sahte güzelliklerin yakalandığının altını çizmektedir. Fotoğraf konusunda diğer görüşü de fotoğrafın altına yazılan yazıların gerçek görmeyi engellediği biçimindedir. Fotoğrafın sanat ortamı ile ilişkilendirilmesi ile ortaya çıkan gelişmeler Piktoryalizm (1880-1910) adlı fotoğraf akımı ile gerçekleşmiştir. Bu dönemde fotoğraf belgesel niteliğinden sıyrılıp sanat biçimine denk görsel bir ifade biçimi olduğunu göstermek için yumuşak odak kullanılmış ve değişik denemeler yapılmıştır (Lewis,38).

Yazar kitabın beşinci bölümünde fotoğrafın gerçekliği ortaya çıkararak ona bakan kişinin ister doğal görmenin algılanamayan akıp giden bölümleri isterse de en basitinden satılmış bir görme yolu olsun gerçeklikle yüz yüze geldiğini belirtmiştir.

Sontag, fotografik bakışın bir şeyi herhangi bir şeyi göstermek onun gizli olan kısımlarını ortaya çıkarmak olduğunu da eklemiştir. Bu bağlamda fotoğrafın aslında, gerçeğin ortaya çıkmasında aracı olan görevi gerçeklikle fotoğraf arasında bakışı uzaklaştırıcı bir olumsuzluğa sürüklediği görülmektedir. Sanatçının çevreye açık bakması yani kendini vererek dikkatli bir şekilde gözlemlemesi, yeni görsel ilgi alanlarının ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Dünyanın çevresinde genişlediğini ve zenginleştiğini görecektir daha duyarlı olmasına yardımcı olacaktır (Saltz, 2021).

Sontag, önceki bölümlerde değindiği fotoğrafın sanat olup olmadığı, fotoğrafın resim sanatı ile ilişkisini bu bölümde farklı değerlendirmeleri ile yeniden işlemiştir. Yazar, fotoğrafın artık bir sanat olarak kabul edilmesinin 1960'lı yıllar da resim sanatında görülen Soyut Dışavurumcu anlayışının etkisi olduğunu savunmuştur. William Henry Fox Talbot ise fotoğraf için “doğanın kurşun kalem” ifadesini kullanmış ve sanatçının yanıltıcı eli olmaksızın görüntünün kâğıt üzerine çizimini yaptığını söylemiştir (Barrett,2015). “Fotoğraflara giderek daha fazla dikkat göstermek, soyut sanatın istediği akıl zorlamalarından yorulmuş, ya da onlardan sakınmaya çalışan duyarlılık için büyük bir rahatlama” (Sontag,1993, s.140).

Resimlerin imzalanmasına rağmen fotoğrafların imzalamama konusuna da değinen Sontag da bu uygulamanın doğru olduğu kanısındadır. Yazar, resme göre fotoğrafta konunun her zaman öne çıktığını ve farklı konuların geniş bir iş kütlesinin bir dönemi ile ötekiler arasında aşılmaz boşluklar bıraktığını ve bu nedenle de imzayı yanıltıcı kıldığını söylemektedir. Resimde imza oldukça önemlidir. İmzasız resim o resmin kime ait olduğunu kanıtlanmasını engellemesinin yanında ona yüklenen değerinde azalmasına neden olabilir (Ergüven,2006).

Sontag'ın diğer görüşü, fotoğraf sanatında işlenen konuların günümüzde değişerek, modernist anlayışa uygun soyut konuların seçildiği yönündedir. Sanatın işlevi, dünyada var olanı öğrenmekten öte dünyanın tamamlayıcılarını ortaya koyarak var olan biçimlere farklı biçimsel anlamlar yüklemektir (Eco,1992).

Kitabın en önemli göndermelerinden biri de fotoğraf değerlendirmelerinde, dilin yetersiz kaldığı yönündedir. Yazar, bunun nedeninin fotoğrafın resim gibi geleneksel yapı kriterlerine yoksun olmasına bağlamaktadır.

Dilin yoksul oluşu rastlantısal değildir: diyelim ki bu yoksulluğun nedeni fotografik eleştirinin zengin bir geleneği bulunmamasıdır. Bu, bir sanat olarak bakıldığında fotoğrafın doğasında görülen bir şeydir. Fotoğraf, resimden (en azından geleneksel olarak algılandığı biçimiyle) çok daha farklı bir hayal etme süreci ve bir beğeni önerir. Gerçekten de iyi bir fotoğrafta kötü bir fotoğraf arasındaki fark, iyi bir resimle kötü bir resim arasındaki farka hiç mi hiç benzemez. Resim için işe yaramayan estetik değerlendirme ölçüleri, otantiklik (ve sahtelik) ve ustalık kriterlerine-fotoğraf için gevşek olan ya da basitçesi hiç geçerli olmayan kriterler- dayanır. Ve resimdeki uzmanlık görevleri

değişmez biçimde bir resmin bütünlük içindeki belirli bir iş topluluğuyla, okullarla ve ikonografik geleneklerle olan organik bir ilişkisi bulunmasını varsayarken, fotoğrafta büyük bir iş topluluğunun mutlaka bir iç üslup uyumuna sahip olması gerekmez. Tek bir fotoğrafçının fotoğraf okullarıyla olan ilişkisiyse resme göre çok daha yüzeysel bir sorundur (Sontag,1993, s.148).

Susan Sontag, fotoğrafla dil arasındaki benzerliğe de değinerek fotoğrafını dil gibi çeşitli amaçları içinde barındırabildiğini, bu nedenle fotoğrafın resim ve şiir gibi bir sanat olmadığını, sanatın modası geçmiş kılma biçimi olarak değerlendirmesinin daha tutarlı olacağını savunmuştur. Dil geçerli bir göstergeler dizgesinin bütünüdür (Barthes,1999).

Yazar kitabının son bölümünde, fotografik hiç görüntünün ve görüntü dünyasının çağımızdaki değişimini ele almıştır. Görüntüyü bir konunun bir parçası ya da bir uzantısını ve onu elde etmenin ve üzerindeki egemenlik kurmanın bir yolu olarak tanımlamıştır. Fotografik görüntü, sayesinde bir anlamda dünyayı fotoğrafla keşfetmenin zaferinin yaşandığını söylemiştir. “Teknoloji sayesinde her şeyin ve sanatın da yeniden üretimi gerçekleşmektedir” (Kaplan, Kaplan,2020, s.183). Sontag, çağımızda görüntünün tüketildikçe yeni görüntüler üretme konusundaki hızını, teknolojik gelişmelere bağlamaktadır.

Susan Sontag, fotoğrafların anında ulaşabilir kıldığı şeyin gerçeklik değil, onun görüntüsü olduğunu savunmuştur. Özellikle aile fotoğraflarında nesilden nesile geçen görüntülemenin birer gerçek olmadığını hepimiz biliriz. Bununla birlikte görüntünün resimle ilintisini sorgulayan yazar, özellikle portrelerin görüntülerini topladığını tek bir anın değil birçok anın birleşiminden oluştuğunu söylemektedir. Sonunda fotoğraftaki bunun böyle olmadığını fotografik görüntülerin süregelen bir biyografi ya da tarih içinde birer kanıt parçaları olarak sürekliliğini devam ettirdiğini belirtmektedir. Barthes ise Camera Lucida isimli kitabında, fotoğrafta izleyiciyi etkileyen küçük bir ayrıntının bilinci farklı noktaya götürdüğünden bahsetmiştir. Punctum olarak adlandırılan bu gerçeğin, fotoğrafa bakını güçlü bir şekilde sessizliğini bozarak ortaya çıktığını ifade etmiştir (Foster,2009).

Sontag bir başka bir değerlendirmesinde, görüntüler arasındaki değişikliğin ülkeler arasındaki geleneksel farklılıklardan doğduğunu açıklamıştır. Yazar, Çin'deki fotografik görüntülerin onların gelenek ve göreneklerine uygun olarak daha resmi, cepheden ve görüntülenecek kişinin izni olmadan yapılamayacağını söylemektedir. Değişik anlar yaşayan Amerikan toplumu ile karşılaştırarak, görüntünün sosyolojik incelemesini de yapmıştır.

Çin'de fotoğrafa konan sınırlar, yalnızca onların toplumunun, yani katı ve hiç dinmeyen bir çelişki ideolojisiyle bir araya gelmiş bir toplumun karakterini yansıtır. Bizim fotoğrafı sınırsız kullanımımız, içinde yaşadığımız toplumu yalnızca yansıtmakla kalmaz, ona aynı zamanda biçim de verir (Sontag,1993, s.181).

Yazar, Çin'deki bu anlayışın gelecekte değişebileceğini ve ekleyerek, ana düşüncesi ilginç olan içinde basmakalıp ya da sıra dışı her tür görüntünün geliştiği başka bir tür diktatörlüğe doğru gidilebileceğini söylemiştir. Sontag, kitabının sonunda kapitalist toplumların görüntüler üzerinde kurulu bir kültürü şart koştuğunu görüntülerdeki değişimin, toplumsal değişim ve eşit zamanlarda gerçekleştiğini belirterek bir anlamda ekonomik güçlülüğü sömürüye dayalı olan ülkeleri atıfta bulunmuştur. Kapitalizm, sanata kendi gereksinimlerinde kullanmak ya da ticari açıdan bir kaynak olması için başvurmuştur. “Popüler sanat metinlerinin tüketiminde de hizmeti satın alan müşteri için aynı tatmin olma beklentisi vardır” (Kaplan,369, s.2017). Ancak sanat üretimi için çok fazla kaynak sunduğu da bir gerçektir. Kapitalist toplumda yeni duygular, yeni düşünceler ortaya çıkmış bu nedenle sanatçıya bunları dile getirmesi için yeni olanaklar sunulmuştur. “Artık kalıplaşmış, çok yavaş değişen bir anlatıma saplanıp kalmak gücü; bu anlatım türlerine biçim veren yöresel sınırlar aşıldı, sanat

genişleyen bir uzayda ve hızlanan bir zamanda gelişmeye başladı” (Fischer,1990, s.45). Sonuç olarak kapitalizm, sanatın gelişmesinde ve yaratımında yardımcı olmuştur.

3.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Susan Sontag'ın “Fotoğraf Üzerine” adlı kitabı altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, fotoğrafın icat edilmesi ile birlikte görünenin sınırsız bir biçimde kaydedildiğini ve böylece fotoğraf sanatçısı ile izleyicinin geniş bir görsel seçkiye sahip olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca fotoğrafın çoğaltılabilir özelliği sayesinde birçok yerde delil olarak kullanılabilir olduğu açıklamıştır. Bu bölümde fotoğrafın endüstriyel gelişmeler ile birlikte izleyicinin beğeni ölçüsünün çeşitlenerek seçme haklarının fazlalaştığından bahsetmiştir. Sontag, bu çağda fotoğraf çekiminin fazlalaşması ile görüntünün önemini kaybettiğinden bahsetmiştir. İkinci bölümde, Amerikalı fotoğraf sanatçılarından olan Whitman, Steichen ve Arbus'dan bahsetmiştir. Bu sanatçıların farklı bakış açılarını ortaya koyarak görüntü üzerinde algısal farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Kitabın üçüncü bölümünde ise gerçeküstücülük ile fotoğraf arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Bu bölümde, belgesel fotoğrafların çekilmesinin ticari bir nedene hizmet etmek için olduğunu söyleyerek eleştirel bir yaklaşımda bulunmuştur. Sontag, dördüncü bölümde resim ve fotoğraf arasındaki ilginin üzerinde durmuştur. Fotoğraf sayesinde resim sanatının özgürleştiğini ifade etmiştir. Yazar, aynı zamanda fotoğraf ile resim arasındaki üslup özelliklerinin farklılığından bahsetmiştir. Fotoğrafın teknolojik gelişmelerden faydalanarak değişik etkiler yaratılmak için rötuş kullanıldığından bahsetmiştir. Ancak bunun fotoğraf görüntüsünün doğallığını bozduğunu aktarmıştır. Yazar, beşinci bölümde fotoğraf gerçekliği üzerinde durmuştur. Bu bölümde, diğer bölümlerde bahsettiği gibi fotoğrafın sanat olup olmadığı konusuna değinmiş ve fotoğrafın bir sanat olarak kabul edilmesinin Soyut Dışavurumcu akımın etkisi ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu bölümde, fotoğrafın irdelenmesinde dilin yetersiz geldiğinden bahsetmiştir. Sontag, kitabın son bölümünde, görüntü üzerinde durmuştur. Görüntünün oluşmasında çağın teknolojik gelişmelerinin öneminden bahsetmiştir. Görüntünün toplumların geleneksel özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterdiğine de değinen Sontag, sosyolojik incelemede de bulunmuştur.

Susan Sontag, kitabında fotoğrafın toplumsal olayları ortaya çıkaran bir belge niteliğinde olduğuna değinerek fotoğraf gerçekliğinin önemine vurgu yapmıştır. Fotoğrafa az müdahale edilmesinin onun yetkinliğini arattıracağından bahsetmiştir. Bu konu hakkındaki görüşü ile müdahale edilmiş fotoğrafların anlamsal açıdan verilmesi gereken mesajı iletmede daha az başarılı olacağından bahsetmiştir.

Susan Sontag, bu kitabında fotografik görüntüleri çözümlerken fotoğraf sanatının günümüzdeki yerine değinerek ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Sontag, fotoğrafın bir sanat olup olmadığı sorusuna tarihsel dönemlerdeki düşsel değişimlere bağlı olarak cevaplandırmıştır. Fotoğrafın resim sanatına benzer bir sanat dalı olduğunu ama çekilen fotoğrafların makinanın işlevselliği ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Oysa fotoğraf sanatçısının iletmek istediği şeyi vizörden bakıldığında gördüğü şey ile ilgili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmamıştır. Kitapta, fotografik görüntülerin farklılaşması, gelişmiş toplumların değer yargıları ile açıklanarak sosyolojik bir nedene bağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında kitabın tarihsel ve toplumsal etkileri ön plana çıkartıcı göndermelerle yazıldığı, öznel yaklaşımlara çok fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. Susan Sontag, fotoğraf üzerine adlı kitabıyla önce sanatlar ve yazın eleştirisi alanında başarılı bir yazar olduğunu bir kez daha okuyucuya kanıtlamış olduğu görülmüştür.

4. Kaynakça

- Barrett, T. (2017). *Fotoğrafi Eleştirmek* (Çev. Y. Harcanoğlu). Hayalperest Yayınevi.
- Barrett, T. (2015). *Neden Bu Sanat? Çağdaş Sanatta Estetik ve Eleştiri* (Çev. E. Ermert). Hayalperest Yayınevi.
- Barthes, R. (1996). *Camera Lucida Fotoğraf Üzerine Düşünceler* (Çev. R. Akçakaya). Altıkkırkbeş Yayın.
- Barthes, R. (1999). *Yazı ve Yorum* (Çev. T. Yücel). Metis Yayınları.
- Clarke, G. (2017). *Güzel Sanatların Bir Dalı Olarak Fotoğraf* (Çev. M. M. Aydemir). Hayalperest Yayınevi
- Eco,U.(1992).*Açık Yapıt* (Çev. Y. Şahan). Kabalcı Yayınları.
- Ergüven, M. (2006). *Aydınlıkta Görmek*. Agora Kitaplığı.
- Fischer, E. (1990). *Sanatın Gerekliliği* (Çev. C. Çapan). İmge Kitabevi Yayınları.
- Foster, H. (2009). *Gerçeğin Geri Dönüşü Yüzyılın Sonunda Avangard* (Çev. E. Hoşsucu). Ayrıntı Yayınları.
- Gardner. M. ve Wolfe, A. (2002). *Doğada Gezi ve Macera Fotoğrafçıları için Uygulama Rehberi Fotoğrafçılık* (Çev. N. Sipahi). Homer Kitabevi.
- Lewis, E. (2018). *İzmler fotoğrafı Anlamak*. (Çev. Meltem Aydemir). Hayalperest Yayınevi.
- Kaplan, N. (2017) Kültürel Hegemonyanın Kıskacında Yeni İnsan: Bir Kültür Eleştirisi Olarak Ken Loach Sineması. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(1), 369. http://www.jocress.com/Makaleler/498550056_7-1-21_kaplan.pdf
- Kaplan, N.ve Kaplan, A. B. (2020). Yeni İletişim Teknolojileri Ve Yapay Zekâ Uygulamaları Bağlamında İhtiyaç Olgusunun Değişimi Ve Toplumsal Dönüşüm, *Sosyal Bilimler Dergisi*,7(46),183.Web:https://sobider.com/files/sobider_makaleler/44e48c3b-c582-4052-93c3-022ac108fb3c.pdf
- Konyalı, V. (2009). Fotoğraf Akımları-Yüksek Sanat Dönemi (High-Art)1850-1870. <https://vedatkonyali.wordpress.com/2009/10/21/high-art-yukse-sanat-donemi-1850-1870/>
- Rothko, M. (2009). *Sanatçının Gerçekliği Sanat Felsefesi* (Çev. E. B. Alpay). Hayalperest Yayınevi.
- Saltz, J. (2021). *Nasıl Sanatçı Olunur* (Çev. H. Orgun). Hayal Perest Yayınları
- Silverman, K. (2019). *Fotoğrafın Tarihi ya da Analoji Mucizesi* (Çev. M. M. Aydemir). Hayalperest Yayınevi.
- Sontag, S. (1993). *Fotoğraf Üzerine* (Çev. R. Akçakaya). Altıkkırkbeş Yayınları.
- Yacavone, K. (2015). *Benjamin, Barthes ve Fotoğrafın Tekilliği* (Çev. S. Atay ve M. Tumen). Hayalperest Yayınevi.

Görsel Kaynakça

Şekil 1:<https://bit.ly/3E7uuZz> - 27 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.

Şekil 2:<https://bit.ly/3jvEvGx> - 27 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır. (Göçmen anne)

Şekil 3: <https://bit.ly/3rH5JP9> - 03 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.

Şekil 4:<https://bit.ly/3xj0icv>-27 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.



ÖZEL YETENEKLİLERİN FARKLI ÜLKELERDEKİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN EĞİTSEL BİR ELEŞTİRİ

Uğur EPÇAÇAN* - Ferhat BAHÇECİ**

Öz

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin farklı ülkelerdeki eğitimlerine ilişkin eğitimlerini, eğitsel bir eleştiri perspektifinde ele almaktır. Çalışma, nitel araştırma tekniklerinden literatür tarama ile hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Literatür tarama süreci, özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarının araştırmacılar tarafından incelenmesi ile şekillenmiştir. Ülkelerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin incelemeler yapıldığında, birey odaklı bir anlayışın ortaya çıktığını, ilgi ve özelliklerin dikkate alınarak gereksinimlere göre hareket edildiğini söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda ortaya çıkan duruma göre incelenen ülkelerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uyguladıkları yaklaşım ve çalışmalar; hızlandırma, zenginleştirme, öğrencinin yetenek durumuna göre gruplama (özel sınıflar), normal sınıflarda (gruplama, kaynaştırma-bütünleştirme) eğitim ve özel okulların öne çıktığı dikkat çekmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel yetenekliler, Eğitsel Eleştiri, Eğitim uygulamaları, İnceleme.

An Educational Critical on The Education of Gifted Talents in Different Countries

Abstract

The aim of this study is to examine the education of gifted students in different countries from an educational criticism perspective. The study is a descriptive study prepared by literature review, one of the qualitative research techniques. The literature review process was shaped by the examination of the educational practices of gifted students by researchers. When examining the education of the gifted in countries, it is possible to say that an individual-oriented approach has emerged and that the needs and interests are taken into account. According to the situation that emerged as a result of the research, the approaches and studies applied by the countries examined in the education of gifted students; It was noted that acceleration, enrichment, grouping according to the student's ability level (special classes), education in normal classes (grouping, integration-integration) and private schools came to the fore.

Keywords: Gifted, Educational Criticism, Educational practices, Examination.

1.Giriş

Bireyin öğrenme yeteneğinin oluşması ile başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç olan eğitimden, başta çocukların aileleri sorumlu iken insan toplulukları toplum niteliğine kavuştukça, toplumlar da çocukların eğitiminden sorumlu olmaya başlamıştır. Böylece toplumlar kendilerini yaşatacak olan yeni kuşakların toplumsal davranışlarını biçimlendirmede sorumluluk üstlenmişlerdir (Başaran, 1994). Uygur toplumlar bu sorumluluklarını daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmek ve sosyal yaşamlarını sürdürebilmek için kurumsallaşmaya gitmiş ve eğitimin kurumsallaşması adına okullar oluşturulmuştur (Varış, 1987). Okulların, bireyi hayata hazırlamak adına bilgi aktarımında

* Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, ugur56@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0240-7093>.

** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ferhatbahceci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6363-4121>.

bulunması ve bu bilgilerin bireyin işine ne düzeyde yaradığını göstermesi gibi amaçları vardır. Bununla birlikte okulun, öğrencilerini tanıyarak bu amaçları yerine getirmesi etkili kurumlar olmaları anlamında önemli bir kilometre taşıdır. Nitekim Baştepe (2009) etkili okulu, bireyin ve toplumun eğitim-öğretim isteklerini en üst düzeyde gerçekleştiren öğrenci merkezli çağdaş bir kurum olarak açıklamıştır. Eğitim-öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için, planlanmış bir sürece ve amaca uygun donanımlı bir ortama gereksinim olduğunu belirtmiştir.

Normal eğitim ortamlarında planlanmış bir süreç ve amaca uygun donanımlı bir ortam, ortalama düzeye sahip yani normal sınırlar içerisinde gelişim gösteren öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için yeterli olabilmektedir. Ancak birçok araştırmacının da (Hunsaker, 1994; Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999; Clark, 2002; Horn, 2002) belirttiği gibi normal akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel yetenekli (üstün zekâlı, üstün yetenekli) öğrencilerin potansiyellerini sınırlayıcı bir etkiye sahip olması açısından, normal eğitim ortamları bu çocuklar için yeterli olamamaktadır. Bir diğer ifade ile bu özellikteki öğrenciler, kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Eisner (2016), okullarda öğrencilere yetenekleri ile ilgili bir alanda derin çalışma fırsatının ne düzeyde sağlandığını, kişisel yeteneklerin geliştirilip geliştirilmediğini sorgulamıştır. Zamanı, bireylerin yaş düzeyi temelinden ziyade, ilgi ve merak temeline göre birlikte çalışmalarını için ayarlayabilmenin gerekliliğinden söz etmiştir.

Özel yetenekli çocuklar için, gerekli desteğin sağlanması, özelliklerinin dikkate alınması ve becerileri doğrultusunda bir eğitim ortamı oluşturulması halinde alanlarında önemli işler ortaya koyabileceklerini söylemek mümkündür. Uygun bir program hem özel yetenekli çocukların doğasını hem de yeteneklerinin ve becerilerinin seviyesini ortaya çıkaracaktır. Emir ve Yaman'a (2017) göre özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen eğitim programlarını planlama, hazırlama ve uygulama birçok araştırmanın yapıldığı alandır. Bu bireyler için hazırlanan programlarda öncelikli amaç geleneksel eğitim ortamında karşılanamayan, kişiye göre eğitsel ihtiyaçları karşılama imkânlarını oluşturmaktır. Bu imkânlar doğrultusunda özel yetenekli bireylerin kendi donanımlarına göre eğitim almaları bununla birlikte yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmış olacaktır. Özbaş'a (2017) göre özel yetenekli öğrencilerin kişisel eğitsel, mesleki rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçları karşılanarak sırasıyla yaşamayı, öğrenmeyi ve çalışmayı öğrenmeleri; öz saygı ve öz güvenlerini korumalarına, kendilerini olumlu algılamalarına, sosyal ilişkilerde başarılı ve mutlu olmalarına, eğitim ve meslek hayatlarında doğru yönlenmelerine ve en sonunda potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Eisner'a (2016) göre eğitimde niteliğe temel teşkil eden şeylerin daha bilinçli bir şekilde karşılanması, öğrenci için hakkaniyet olgusunun yerine gelmesini sağlayacaktır. Eğitimde hakkaniyet, öğrencileri sadece okulun eşiğinden geçirmeye izin vermekten daha fazlasıdır. Okullarda her bireyin eğitim güneşi altında bir yer bulmasına yardımcı olacak ortamlar sağlanmalıdır. Ancak program, ölçülebilecek ve performansı ödüllendirilebilecek alanlarla sınırlandırıldığında, ilgi ve yetenekleri başka bir alanda olan bireylerin okullarda ötekileştirilmesi ihtimali vardır. Dolayısıyla fırsatlar ne kadar çeşitlendirilirse daha çok hakkaniyet sağlanmış olacaktır. Çünkü bireylere iyi oldukları alanları bulmaları için daha çok fırsat verilmiş olacaktır. Özel yeteneklilerin eğitimi alanında otorite olarak kabul edilen Clark (2002), Davis ve Rimm (2004) ve Van Tassel-Baska (2005) gibi araştırmacılar, bu öğrencilerin resmi program dışında niteliksel olarak farklı bir eğitim programına gereksinim duyduklarını, dolayısıyla özel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Tomlinson (1999) ve Winebrenner (2001), normal sınıflarda özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim programının olması gerektiğini savunmuşlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarının incelenmesi önemli fakat ihmal edilmiş bir durumdur. Bu bireylere yönelik yapılan eğitim programları çalışmalarında, uygulamaların

değerlendirilmesi ikinci planda kalmıştır (Akgül, 2017). Ancak özel yetenekli bireylerin eğitimini üstlenen kurumların sürdürülebilirliği noktasında uygulanan programların doğru bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla özel yeteneklilerin eğitimi alanında bilimsel kanıtlara dayalı uygulamaların incelendiği bir çalışma ortaya koyabilmek adına farklı ülkelerdeki eğitim süreçlerini eğitsel bir eleştiri ile incelemenin alana katkı sağlaması açısından önemli bir kazanç olduğu düşünülmektedir.

2.Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden literatür tarama ile hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Gash (1999) literatür tarama sürecini, bir konu hakkında yapılmış çalışmaların ayrıntılı ve sistematik bir düzen içerisinde araştırılması şeklinde tanımlar. Literatür tarama süreci, özel yetenekli öğrencilerin dünyanın farklı ülkelerindeki eğitim uygulamalarının araştırmacılar tarafından incelenmesi ile şekillenmiştir. Araştırma nitel boyutta ve betimsel bir anlayışa dayandığı için genelleme kaygısı söz konusu değildir.

3.Bulgular

Özel yeteneklilerin eğitimi ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Birçok ülke, çeşitli kuruluşlar yardımıyla özel yetenekli çocuklara destek sağlamaktadır. Çoğu zaman, eğitimciler arasında bile, özel yetenekli eğitimin seçkinci olduğu ve özel yetenekli çocukların herhangi bir müdahale olmaksızın gayet iyi iş çıkaracağı yönünde bir görüş vardır. Bunlar, inanıldığında özel yetenekli çocukların potansiyelini en üst düzeye çıkarma fırsatını engelleyebilecek efsanelerdir. Özel yetenekli çocukların eğitimi ayrı bir ilgi gerektirir, aksi takdirde yetenekleri fark edilmeden bu çocuklar kaybedilebilir (Reid & Boettger, 2015).

Özel yetenekli bireylerin eğitimine başta Amerika, Almanya İsrail, İngiltere ve Güney Kore olmak üzere birçok ülke büyük önem vermiştir. Gelişmiş ülkelerde, bu alanda çok sayıda proje çalışmaları yürütülmüş ve farklı modeller geliştirilmiştir (Levent, 2014). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin uygulamaların bazı ülkelerde nasıl olduğunu inceleyip betimlemek, eğitsel bir eleştiri ortaya koyabilmek adına uygun olacaktır:

İngiltere'nin eğitim sistemi tüm çocuklara uygun eğitim vermeyi amaçlamaktadır, dolayısıyla özel yeteneklilerin eğitimi daha büyük bir bütünün parçası şeklinde görülmektedir. Ülkenin tamamında özel yetenekliler eğitimine yaklaşım kapsayıcı ve bütünseldir. Okulların, öğrencilerini yetenek ve beceri durumlarına göre tanılaması ve bu doğrultuda eğitim programları geliştirmesi gerekmektedir. Bu, okulların hem özel yeteneklilerin hem daha az yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı planlaması gerektiği anlamına gelmektedir. Bunun için okulun, bir sınıfı yeteneklerine göre gruplara ayırmak, 14–19 yaşlarında, kişisel ihtiyaçları karşılamak için kişisel gelişime vurgu yapmak ve ihtiyaçlar ile fırsatlar arasında optimum eşleşmeyi sağlamak gibi görevleri vardır. Bu bütünlük eğitimde her öğretmen aynı zamanda özel yeteneklilerin öğretmeni olmalıdır ayrıca her öğretmen kimin özel yetenekli olduğuna karar verme yetkisine sahiptir (Eyre, 2009). Özel yeteneklilerin eğitiminde entegre yaklaşımı tercih edildiği için bu çocuklar, zamanlarının çoğunu normal okul grubuyla (özellikle 5-11 yaş arası için geçerli) az miktarda çapraz okul ve okul dışı fırsatlarla geçirmektedir (Reid & Boettger, 2015). İngiltere'de özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri sanat okulları, tiyatro, bale, müzik eğitimlerinin verildiği okulların yanı sıra kilise korosu mevcuttur (Vainar vd., 2016). Özel yetenekli öğrenciler, zenginleştirilmiş eğitim programlarıyla üst düzey gelişme sağlamakla birlikte ilgi ve yeteneklerine göre becerilerini ortaya koymaktadırlar. Hızlandırma eğitimi aracılığıyla da erken yaşlarda üniversiteye başlama ve mezun olma imkânına sahiptirler (Larsson, 1986). Ülkede özel yeteneklilerin zorunlu eğitiminin

önemsenmesinin yanında öğrencilerin gereksinimlerine göre özel imkânların oluşturulması, ailelerin eğitilmesi ve alanda öğretmen yetiştirilmesi için ayrıca önemli bütçeler ayrılmaktadır (Persson, 2009).

İngiltere’de özel yeteneklileri desteklemek için oluşturulmuş birçok kuruluş vardır. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği, her yaştan ve her kökenden yüksek öğrenme potansiyeline sahip çocukların sosyal, duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için 1967 yılında kurulmuştur (Reid & Boettger, 2015). Ulusal Eğitimde Yetenekli Çocuklar Derneği (NACE) 1983 yılında, öğretmenleri günlük sınıflarda yetenekli öğrencilerden en iyiye ulaşmaları için desteklemek, yönlendirmek ve eğitmek amacıyla kurulmuştur. 2002 yılında Ulusal Üstün Zekâlılar Akademisi ve Yetenekli Gençlik (NAGTY), özellikle 19 yaşına kadar üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için eğitim fırsatları geliştirerek, teşvik ederek ve destekleyerek hükümetin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler programını sunmaya yardımcı olmak için Warwick Üniversitesi’nde kurulmuştur (DE, 2009). Eğitim Bakanlığı tarafından olumlu değerlendirilmesine rağmen, NAGTY 2010 yılında kapatılmıştır. 2008’de bir hükümet politikası olarak özel yeteneklileri desteklemek adına bir Ulusal Program yayınlanmıştır. Programın amacı, okulları, kendi gruplarında ve okullarında akranlarına göre üstün zekâlı ve yetenekli olan 11-19 yaş grubundaki öğrencilerin belirlenmesi konusunda teşvik etmektir. 2012’de yeni öğretim standartlarının getirilmesi, okulların özel yetenekli çocukları belirlemesini ve desteklemesini sağlamak gibi girişimler özel yeteneklilerin ihtiyaçlarını doğrudan belirtme de Ulusal Müfredatı karşılamak amacıyla tüm öğrenciler için ilerleme kaydedileceği hedeflenmiştir (Reid & Boettger, 2015).

Almanya’da 16 federal eyalet kendi eğitim sisteminden sorumludur. Bazı eyaletlerin mevzuatında özel yetenekliler eğitiminden söz edilmektedir. Ancak özel yetenekliler eğitimi genelleştirilemez, çünkü 16 federal eyalet ayrı ayrı denetlenmesi gereken değişken sistemlere sahiptir. Tüm eyaletler, ilkokullara erken kayıt ve sınıf atlama dahil olmak üzere esnek okul sistemini teşvik etmektedir. Özel yetenekli çocuklara yönelik düzenli uygulamalar; ilkokula erken kayıt, hızlandırma, sınıf atlama, yüksek notlu dersler alma, üniversitelerle iş birliği, ders dışı müfredat, yarışmalar ve yaz kampları şeklindedir (Ziegler vd., 2013). Almanya özel yetenekli çocukların eğitimi için daha çok bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarına yer vermektedir. Bu uygulamaların dışında kaynaştırma-bütünleştirme ve özel sınıf uygulamaları da mevcuttur (Temel Değerlendirme Çalışması, 2015). Çocuğun gelişim alanlarında bir sorun olmamakla birlikte uzman raporuna dayanarak altı yaşından önce ilkokula başlaması mümkündür. Öğrencinin motivasyon düzeyi ve akademik başarısı sınıf atlamasında dikkat edilen hususlardır (Mönks & Pflüger, 2005). Özel yetenekli çocukların olağanüstü okul başarıları, tanılanmaları sürecinde ön koşul olarak kabul edilir. Bazı programlarda tanılama için IQ testleri kullanır (Reid & Boettger, 2015).

Yüksek başarılı çocuklar için koleje hazırlık orta öğretim sistemi Gymnasia’nın geçmişi 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Gymnasia geleneği Almanya’da hala varlığını sürdürmekte ve akademik mükemmellik sunmaktadır (Ziegler vd., 2013). Berlin’de 1917’de özel yeteneklilere yönelik “Begabenschule Yetenekliler Okulu” kurulmuştur. Öğrenciler, yetenek testlerine ve öğretmen değerlendirme raporlarına göre okula kabul edilmiştir (Enç, 2005). Daha sonra okul dışı zenginleştirme programları sunmak amacıyla “Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği” (Gesellschaft Für Das Hochbegabte Kind) 1978 yılında kurulmuştur. Özel yetenekli çocuklara, ebeveynlere, tüm ailelere, eğitimcilere ve psikologlara yardım ve özel kurslar sağlayan, ülke çapında kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Özel yetenekli çocuklar için hafta sonu, öğleden sonra, tatil kursları ile ebeveynler ve öğretmenler için danışmanlık düzenlemektedir (Persson vd., 2000). Merkezi Bonn’da olan, Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi (ECHA), (European Council For High Ability) 1987’den bu yana özel yetenekli öğrencilerin gelişimi için oldukça etkili çalışmalar yapmaktadır (Leana, 2009).

İsviçre’de her kanton, özel yeteneklilerin tanınması ve eğitimlerinin desteklenmesi için kendi eğitim politikalarını uygulamaktadır. Buna göre öğrencilerin sahip oldukları yetenekler doğrultusunda uygun eğitim almaları için gerekli ortamlar ve fırsatlar oluşturulmaktadır (Mueller-Oppliger, 2014). İsviçre kantonlarının okul mevzuatının çoğu özel yetenekli öğrencileri tanır, özel yeteneklilerin eğitimi hakkında bilgi verir veya özel yetenekli çocukları farklı ihtiyaçları olan bir grup öğrencinin bir parçası olarak tanır. Özel yetenekliler için yaygın bir uygulama, hızlandırma, erken giriş, sınıf atlama ve zenginleştirmedir. Özel yetenekliler esas olarak normal sınıf farklılaşması içinde örgütlenir ve özel durumlarda zorunlu eğitimden muaf tutulabilir. Dersleri atlamak ve daha yüksek notlarla ders paylaşmak için öğrencinin bir psikolog tarafından muayene edilmesi gereklidir (Grossenbacher, 2005). Friel (2015) İsviçre’de özel yeteneklilerin eğitiminde matematik, doğa, sosyal ve beşerî bilim alanlarının birinde özel yetenekli olduğu ortaya çıkan bireyler için çeşitli eğitim programları olduğunu ifade etmiştir.

İsrail’de özel yeteneklilerin eğitimi, 1973’te İsrail Eğitim Bakanlığı’nın üstün zekâlılar için haftada 6 gün işleyen, biri Tel Aviv’de 3. Sınıf, diğeri Hayfa’da 4. sınıf ve aynı zamanda Kudüs’te ilk zenginleştirme programı açmasıyla (David, 2016) başlayan ve uzun yıllar boyunca önemli miktarda kamu kaynağı tüketen büyük bir proje olmuştur (David, 2013). Konu ile ilgili kurulan Üstün Zekâlılar Bölümü’nün amacı, “üstün zekâlı” olarak tanılanan öğrencilerin potansiyelini hem kendi çıkarları hem de toplum yararına geliştirmektir. Bölümün görevi, ülke çapında bu öğrencileri tespit etmek, sınıflarındaki özel öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretmenlerin duyarlılığını geliştirmek ve çok çeşitli akademik ilgi alanlarını kapsayan sınıflar ve zenginleştirme merkezleri için programlar hazırlamaktır. Bakanlığın ilgilendiği konu sadece öğrencilerin entelektüel gelişimi değil, aynı zamanda duygusal istikrarları, ahlaki değerleri, tutumları ve topluma katkıda bulunma motivasyonları ile ilgilidir. Bakanlıkta tercih edilen politika, özel sınıflardaki öğrencilerin yeterlilik sınavlarına kadar normal eğitim ortamlarında kalmalarıdır (Burg, 1988).

İsrail’de özel yeteneklilerin eğitimi İsrail eğitim sisteminin bir parçasıdır. Ülkede çocukların çoğu, 7 ila 9 yaşları arasında 2. veya 3. sınıfta Szold sınavları kullanılarak özel yetenek taramasından geçirilir. Szold testi matematiksel-mantıksal ve sözel yetenekler için tarama yapar, ancak yaratıcılığı taramaz. 'Kabul/red' mektubunda verilen tek bilgi, çocuğun özel yeteneklilere yönelik yerel programa katılmaya hakkı olup olmadığıdır (David, 2014). Gumpel’e (1996) göre İsrail’de çıkarılan özel eğitim kanunuyla devlet, özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için genel eğitimin yanında özel eğitim hizmetlerini de vermek durumundadır. Yaş gruplarına göre üç programın olduğu ülkede özel yeteneklilerin eğitimi için genel eğitimde okul saatinden sonra ek etkinlikler, haftalık düzeyde gerçekleştirilen zenginleştirme programları ve donanım düzeyi yüksek olan okullarda oluşturulan özel sınıflar mevcuttur. Tanılamada en iyi puanları alan öğrenciler yüksek donanımlı özel sınıflarda eğitim alırken onları takip eden öğrenciler de zenginleştirme programları ve ek etkinlikler yaparak eğitimlerini sürdürürler. Rachmel ve Leikin (2009), İsrail’de haftada bir gün olmak üzere sadece özel yeteneklilerin okuduğu okullar olduğunu belirtir. Bununla birlikte büyük şehirlerde ilköğretim ve ortaöğretim okulları içinde oluşturulmuş özel sınıflar bulunmaktadır.

Güney Kore, yaptığı yasal düzenlemeler ile özel yeteneklilerin eğitimini ciddi bir şekilde önemsemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde bölüm, sınıf ve okulların oluşturulmasına ilişkin yeniden tasarlanan eğitim kurumları ve idari sistemler geliştirilmiştir (Jaeboon, Byoungjik ve Deoknan, 2016). Özellikle özel yetenekliler eğitimi, STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitim modelinin kullanımına odaklanan üstün zekâlılar ve yetenekliler eğitiminin teşviki için hazırlanan hükümet planı (2013-2017) ile özel programların daha da genişletilmesi ve geliştirilmesine dair önemli yatırımlar yapılmıştır (Ryu vd., 2021). Kore’de özel yetenekliler eğitiminin temel özelliklerinden biri, Kore hükümetinin sistematik ve merkezi bir sisteme sahip olmasıdır. Son on yılda Kore, kapsamlı özel yetenekliler eğitim programlarını hızla

geliştirmiştir. Ancak, özel yetenekliler eğitiminde programların boyutunu ve kapsamını artırmak ve kalitesini artırmak için hala birçok zorluk bulunmaktadır (Park, 2015). Güney Kore'de 2000 yılından bu yana özel yetenekli çocukların eğitimine ilgi artmaktadır. Ancak eğitim kalitesinin yönetilmesi ve kontrol edilmesi için, özel yeteneklilerin eğitiminde hedef ve sistematik bir yaklaşım yönteminin yanı sıra, değerlendirme ve denetleme için nesnel bir sistem gereklidir (Jeong & Ryu, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri mevzuatı özel yeteneklilerin eğitimi konusunda ulusal bir politika içermemektedir. Yani her devletin, tanımlar, tanımlama, program seçenekleri, finansman ve öğretmen nitelikleri dahil olmak üzere özel yetenekliler eğitimi sağlayan kendi politikası vardır. Böylece bu bireysel politikalar büyük farklılıklarla sonuçlanmaktadır. Genel olarak, ilkokul ve orta okullarda özel yetenekliler için bir programın bazı versiyonları vardır. Liseler onur, İleri Düzey Yerleştirme ve Uluslararası Bakalorya kurslarına sahiptir (Reid, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yeteneklilerin eğitiminde eyaletlere göre farklı düzenlemeler ve eğitim modelleri olsa da başta özel yeteneklilerin doğru tanılanması ve potansiyel durumuna uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesi gerekmektedir. Tanılama ve uygun yerleştirmeyi sağlayan okulların genelde başarılı olduğu ve özel yetenekliler için uygun eğitim programları gerçekleştirdiği görülmektedir. Hızlandırma ve zenginleştirme eğitim modelleri ön plandadır. Ayrıca birebir çalışmaların yapıldığı mentörlük sistemi de yaygındır. (Callahan, 2001; Ford, 2003). Hızlandırma, özel sınıflara yarı zamanlı atama, yeteneklere göre gruplama, sınıf atlama ve üniversite düzeyinde dersler alma en yaygın uygulamalardır. Yarı zamanlı, haftada bir ila dört saat dersten çekilme, homojen özel yetenekli çocuklar için özel sınıflar, ilkokul ve ortaokullarda özel yetenekli çocuklar için en sık kullanılan seçeneklerdir. Gelişmiş Yerleştirme, lise düzeyinde özel yetenekli öğrenciler için baskın program seçeneğidir (Reid, 2015).

Amerika'da özel eğitimi desteklemek adına birtakım yasalar çıkarılmış ve bazı dernekler kurulmuştur. National Association for Gifted Children (NAGC), Ulusal Özel Yetenekli Çocuklar Derneği, sistematik programlama için kurallar, politikalar ve prosedürler içeren Özel Yetenekli Eğitim Programlama Standartları sağlamıştır. Ancak anketlerden, bölgelerin yarısından azının bu standartları kullandığı görülmüştür (Callahan vd., 2014). No child left behind (NCLB) "Geride Çocuk Kalmasın" eğitim yasası, özellikle dezavantajlı çocuklara şans vermek için tüm öğrencilere daha iyi eğitim getirmek amacıyla çıkarılmıştır. Eğitimin her düzeyinde karşılanması gereken standartları belirlemiştir. Ancak geniş çapta eleştirilmiştir (Hayes, 2008). LeBlanc (2007), NCLB yasasının, özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkisi üzerine önemli bir araştırma yapmış ve özel yetenekli çocukların gerilediği veya performanslarında durgunlaştığı, okulların ihtiyaçları karşılayamadığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, NCLB'nin ilkesi, performans düzeyleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin adil bir pay almayı hak etmesini sağlamaktı. Ancak tüm öğrencilerin potansiyeli sorgulanmamış ve odak noktası daha çok "geride kalan" öğrencilerin performansları üzerine olmuştur.

Kanada'da her eyalet ve bölge kendi eğitim sistemlerinden sorumludur. Ülkede özel yetenekli çocukların eğitimine ilişkin eğilim onları normal sınıflara entegre etmektir (Reid, 2015). Kanada'da, özel yeteneklilerin eğitiminin desteklendiğine ilişkin bazı eyaletlerin özel eğitim için yasalar çıkardığı bilinmektedir. 18 yaşına kadar okul hizmetlerinin ücretsiz karşılandığı ülkede özel yeteneklilerin eğitimi için önemli bütçeler ayrılmaktadır (Kanevsky & Clelland, 2013). Kanada, örgün eğitim kapsamında özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilen önemli ülkelerden biridir (Larsson, 1986). Eğitsel yaşantılar derinlik, içerik, hız ve çeşitliliğe göre bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilere program sunulmaktadır. Programın uygulanması ile okuldaki eğitsel sürecin uyumu açısından bir koordinatörlük oluşturulmuştur. Öğrenciler yetenekli oldukları alanda program kapsamında öğretmenleriyle çalışırken yetenek göstermedikleri alanlarda örgün eğitim içinde normal akranlarıyla eğitimlerine devam etmektedirler (Oya, 2005). Beranek'e (1993) göre Kanada'da özel yeteneklilerin eğitimi dört kategoride yapılmaktadır. İlki öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta

eğitim alması, ikincisi öğrencilerin ileri düzey sınıflarda eğitilmesi, üçüncüsü öğrencilerin pull-out eğitim programıyla desteklenmesi ve son olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre programın uyarlanıp uygulanmasıdır.

Ülkede özel yetenekli çocukları destekleyen çeşitli kuruluşlar bulunmaktadır. 1975'te kurulan Ontario Parlak Çocuklar Derneği (The Association for Bright Children of Ontario) özel yetenekli çocukların ailelerine bilgi ve destek sağlamaktadır. Ayrıca yerel okul kurullarında ve Ontario Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'nda aileleri temsil etmektedir. Parlak Çocuklar için Calgary Faaliyeti (Calgary Action for Bright Children) 1979 yılında kurulmuştur. Kuruluş amacı özel yetenekli çocuklara yönelik programlar için bilgi sağlamak, özel yetenekli çocuklar ve aileleri için farkındalık, anlayış ve hizmetlerin gelişimini teşvik etmektir. Kanada'da her eyalette ve bölgede özel yetenekliler eğitimini destekleyen benzer kuruluşlar vardır. Kanada, genel anlamda özel yeteneklilerin normal sınıflara entegrasyonunu tercih etse, özel yetenekli çocuklar için özel programlar ve hatta özel okullar (örneğin Alberta'daki Westmount Charter School) mevcuttur (Reid, 2015).

Rusya'daki eğitim sistemi hem İmparatorluk Rusya'sının eğitim geleneklerine hem de Sovyetler Birliği'nin Devrim sonrası geleneklerine dayanmaktadır. Her iki eğitim sistemi de çocukları yeteneklerine göre tanıyıp eğitmiştir. Bu nedenle sistem bugün olduğu gibi her iki tarihsel sistemin de farklı kalıntılarını taşımaktadır (Alexander, 2001). Üstün zekâlı ve yetenekli (GAT) çocukların belirlenmesi öncelikle çeşitli bilgi veya performans dayalı yarışmalar yoluyla gerçekleşmektedir. Seçilen çocuklar, normal okul günlerini geçirdikleri, birincil (yani, matematik veya fizik gibi belirli bir akademik alana odaklanan akademik) yerleşimleri olarak hizmet veren uzmanlaşmış okullara yerleştirilir veya onlara normal okul günlerinden sonra gittikleri ikinci bir yerleştirme (müzik, sanat, dans veya spora odaklanan programlar) verilir (Grigorenko, 2017).

Rusya'nın, özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin başarısı 1950'lilerde kurulan iki tür okula dayanmaktadır. Birinci tür okullar, üniversite kampüslerinde kurulan, üniversitelerdeki bilim insanlarının da ders verdiği okullardır. Bu okullar için öğrenci seçimi, bölgedeki ortaokullardan olmak üzere matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik alanlarında ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Özel yetenekli öğrencilere eğitim verilen ikinci tür okullar için altı yaşında öğrenci seçimi yapılır. Bu okullarda ağırlıklı olarak yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitimleri verilmektedir (Oya, 2005). Margolis ve Rubtsov (2011), özel yeteneklere sahip çocukların eğitim sistemlerine ilişkin analizlerinde Rus eğitim sisteminin özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler; (1) özel yetenekli çocuklara yönelik okul dışında belirli ortamlarda (kulüpler, müzeler, merkezler) yerleştirilen ve eğitimi profesyoneller tarafından verilen okul sonrası etkinlikler; (2) yüksek performansı hem belirlemek hem de teşvik etmek için kullanılan belirli özel yetenekler için çeşitli yarışmalar; (3) uzmanlaşmış okullar ağı ve (4) yüksek öğrenim kurumları ile diğer uzman bilgi ve beceri kaynakları (örneğin müzeler, tiyatrolar, spor kulüpleri) arasındaki çeşitli ortaklıklar sayılabilir.

Rusya'da özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde çocukların yetiştirilmesine yönelik belirli bir yaklaşım içinde çalışan okulların sayısı fazladır ve bunlar iyi bilinmektedir. Birkaç örnek vermek gerekirse, Kolmogorov Matematik ve Bilim Okulu'nun itibarı uluslararası düzeyde tanınmaktadır ve diploması birinci derece dünya üniversiteleri tarafından coşkuyla değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Tatiana Tarasova'nın artistik patinaj okulu çok sayıda Olimpiyat ve diğer yüksek profilli yarışma şampiyonları çıkarmıştır. Elena Adzhemova ile keman eğitimleri hem son derece rekabetçi hem de oldukça prestijli kabul edilmektedir (Grigorenko, 2017).

Singapur, 1983'te özel yetenekli öğrencilerin sosyal sorumluluk, toplumsal farkındalık, üst düzey düşünme becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla 'Gifted Education Programme (GEP)' adında bir program hazırlamıştır. GEP'te, yıl sonu notu % 0.5'lik dilimde olan ve ulusal

sınavlarda başarı gösteren öğrenciler seçilmiştir (Loo, 2016). Bu programı uygulayan bazı ilköğretim okulları, çocukların karma sınıflarda bir süre öğrenim görmesini, Fen Bilgisi ve İngilizce gibi akademik derslerde ise özel sınıflarda öğrenime devam etmelerini sağlamıştır (Teng, 2019). 2003 yılında özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin sanat, spor, matematik ve bilim alanlarında lise ve yüksekokulların eğitimini birleştiren ‘integrated programs (IP)’ Entegre programların uygulandığı okullar kurulması kararlaştırılmıştır. 2004 yılı itibariyle akademik alanların dışında da özel yeteneklilerin eğitimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla spor ve sanat gibi belirli yetenek alanlarındaki öğrencilerin % 5’ ine eğitim veren okullar açılmıştır (Neihart & Teo, 2013).

GEP Modeli, dört alanda yapılan zenginleştirme çalışmaları ile sunulmaktadır. Bunlar içerik zenginleştirilmesi, süreç zenginleştirilmesi, ürün zenginleştirilmesi ve öğrenme ortamı zenginleştirilmesi şeklindedir. Zenginleştirilmiş eğitim programındaki çalışmalar şöyledir (MOE, 2019):

Bireysel çalışmalar; Bireysel araştırma inovasyon programı (GEP ilkököl 4-5. sınıf öğrencileri), okulların yaptığı programlar (ileriye dönük problem çözümü, dijital medya ödülleri vb.). Okul Dışı Programlar; İlkokul etkinlikleri; ileri matematik, okuma karnavalı, liderlik yetenek kampı, yaratıcı yazma programı vb. Ortaokul-lise etkinlikleri; yaratıcı bilim ve sezgisel uygulamalar, matematik zenginleştirme atölyeleri, edebiyat seminerleri, vb. Özel Programlar; yenilikçilik, dil sanatları, fen bilimleri programları vb.

Singapur’da özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanan bir diğer program hızlandırmadır. Bakanlığın konuya ilişkin yetkili biriminin onay vermesi ile hızlandırma uygulamalarından biri olan okula erken başlama imkanı sadece ‘olağanüstü özel yetenekli’ olarak tanımlanan öğrencilere verilmektedir. Bu çocuklara sınıf atlama, kendi hızında öğrenme imkanı sunan çevrim içi eğitim ve hızlandırılmış eğitimler sunulmaktadır (MOE, 2019).

Çin’de özel yetenekliler eğitimine ilişkin iki temel düşünce öne çıkmıştır. Biri özel yetenekli öğrencilerin diğerlerinden farklı olduğunu ve özel eğitim ihtiyaçları olan bir grup olduklarını kabul etmiştir. Diğer düşünce ise her çocuğun belirli yetenekleri geliştirme potansiyeline sahip olduğu fikrini desteklemektedir. Dolayısıyla tüm öğrencilerin potansiyel yeteneklerini geliştirmelerine izin veren bir eğitim sunma anlayışı gelişmiştir (Zhang, 2017). Çin’de başlarda farklılaştırılmış eğitim yasakları olduğu halde zamanla özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin gelişmeler olmuştur. Temel eğitim kademesinde bir farklılık olmamakla birlikte ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin sınavla belirlenmesi ve farklı bir eğitime dâhil olması sürecine girilmiştir. Okullarda özel yeteneklilerin entelektüel gelişimi açısından hızlandırma eğitime ayrıca önem verilmektedir (Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili, 2004). Özel yetenekli öğrenciler için öğretim programı genellikle “hızlanma” yaklaşımını izler; bu, “çocuklar yeni içeriğe diğer çocuklara göre daha erken yaşta veya aynı içeriği daha kısa sürede kapsadıklarında maruz kalırlar” (Townsend, 1996). Bu yaklaşımda, olağanüstü çocuklar genellikle eğitimlerini bitirmek için daha kısa zamana ihtiyaç duyarlar ve üniversiteye giriş sınavına daha genç yaşta girerler (Jiao vd., 2008). Üniversiteye giriş sınavında (Gaokao) yüksek performansı hedefleyen normal hızlandırma programlarının yanı sıra , yalnızca birkaç öğretim programı, “çocuğun yetenek ve ihtiyaçlarına göre düzenli öğretime derinlik ve genişlik sağlayan öğrenme etkinlikleri” anlamına gelen “zenginleştirme” programları sunmak üzere tasarlanmıştır (Townsend, 1996). Bir örnek, özel yetenekli öğrencilerin okul yılını kısaltmayan (hızlandırmayan), bunun yerine olağanüstü çocuklar için ek öğrenme materyalleri ve aktiviteler (zenginleştirme) sunan Çin Renmin Üniversitesi’ne bağlı lisedir.

Özel Yetenekli Gençler için Özel Sınıfın (SCGY) 1978 yılında kurulmasından bu yana, özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesinin temel amacı, “ulusal bir çıkara hizmet etmek için yetenekli bir koridor hattı sağlamak” olmuştur (Dai vd., 2016). Özel yetenekli öğrencilere yönelik özel programlar bir haktan çok bir ayrıcalık olarak görülmektedir. Ayrıca, bu programlar genellikle Pekin,

Tianjin ve Şanghay gibi ekonomik olarak gelişmiş bölgelerde yaşayan sınırlı sayıda öğrenciye açıktır. Bu nedenle, özel yetenekliler eğitim programlarından yararlanmayı hak eden her olası öğrenci alt grubuna açık değildirler (Zhang, 2017).

Türkiye’de ise özel yeteneklilerin eğitimi, okul öncesi kademedan başlayarak lise sonuna kadar devam etmektedir. Taramadan geçerek tanılanmış ve yerleşmeye hak kazanmış öğrenciler, kayıtlı oldukları okullardaki örgün eğitimlerine ek olarak destek özel eğitim kapsamında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim yaşantısını sürdürürler. Bu merkezlerde özel yetenekliler için verilen destek özel eğitim beş aşamalı bir program şeklinde verilmektedir. Bu programlar: Uyum eğitimi, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi şeklindedir. Programların adından da anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilerin, ilgi, yetenek ve potansiyelleri doğrultusunda eğitim almaları söz konusudur. Aldıkları bu eğitimi geliştirip bir üst safhaya geçmeleri ve üretime katkı sağlamaları anlayışı hâkimdir.

Okullarda özel yetenekli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli araç-gereç ve materyallerin de sağlanması ile 2006 yılında özel eğitim destek odaları açılmıştır (TBMM, 2012). Bu destek eğitim odaları uygulamalarının olduğu okullarda özel yetenekli öğrenciler, okul ortamında normal ders saatleri dışında eğitim almaktadırlar. Verilen eğitim haftada bir ya da birden fazla olmak üzere öğrencinin diğer özel yeteneklilerle bir araya gelerek zenginleştirilmiş eğitim etkinliklerine katılması şeklinde gerçekleşmektedir. Zenginleştirme modeli dışında özel yeteneklilerin eğitiminde uygulanan hızlandırma modeli, öğrencinin okula erken başlaması ya da sınıf atlayarak eğitime devam etmesi şeklinde yapılmaktadır. MEB’nin (2015), geliştirdiği Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı’nda (2013-2017) özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış modeller önerilmiştir. Strateji ve uygulama planına göre ilk ve orta düzeyde zenginleştirme temelli kaynaştırma modeli, lisede ise zenginleştirme, destek özel eğitim ve farklı okullarda öğrencinin eğitim alması önerilmektedir

Türkiye’de özel yetenekliler eğitiminde özel okullar, özel sınıflar ve okul sonrası programlar olmak üzere üç grup eğitim programı sayılabilir. Fen liseleri, güzel sanatlar liseleri spor liseleri, sosyal bilimler liseleri, ve konservatuarlar özel okul olarak kabul edilir. BİLSEM’ler ve Üstün Yetenekliler Eğitim Programları da (ÜYEP) okul sonrası programlara örnek verilebilir. Özel sınıflar ise sadece özel sektör okullarında bulunmaktadır. Ayrımcılık ve üstün yetenek etiketinin olumsuz etkiler doğuracağı kaygılarından dolayı devlet okullarında özel yetenekliler için özel sınıflar oluşturulmamaktadır. Okul sonrası programlar üstün yetenekli öğrencilerin okuldaki programlarına ek olarak okul saatleri dışında okulda veya okul dışında katıldıkları eğitsel programlardır (Sak vd., 2015).

4.Tartışma ve Sonuçlar

Özel yetenekli öğrencilerin normal okul eğitim programları ile yetiştirilmesi ihtiyaç odaklı bir anlayıştan uzaktır. Bu çocukların ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları gerekmektedir. Farklı ülkelerin bu konuda nasıl bir yol izlediğinin incelenmesi ile ortaya çıkan tablo, özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin önemli fikirler elde etmek noktasında faydalı olmuştur.

Ülkelerin özel yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin incelemeler yapıldığında, birey odaklı bir anlayışın ortaya çıktığını, ilgi ve özelliklerin dikkate alınarak gereksinimlere göre hareket edildiğini söylemek mümkündür (Beranek, 1993; Oya, 2005; Eyre, 2009). Araştırma sonucunda ortaya çıkan duruma göre incelenen ülkelerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde uyguladıkları yaklaşım ve çalışmalar; hızlandırma, zenginleştirme, öğrencinin yetenek durumuna göre gruplama (özel sınıflar), normal sınıflarda (gruplama, kaynaştırma-bütünleştirme) eğitim ve özel okulların öne çıktığı dikkat çekmiştir. Bu eğitim yaklaşımlarının hangi ülkeler tarafından kullanıldığı aşağıda verilmiştir:

Hızlandırma modeli: İngiltere (Larsson, 1986), Almanya (Mönks & Pflüger, 2005; Ziegler, vd., 2013), İsviçre (Grossenbacher, 2005), Amerika (Callahan, 2001; Ford, 2003), Türkiye (MEB, 2015; Yılmaz & Er, 2019), Singapur (MOE, 2019), Çin (Townsend, 1996; Şirin vd., 2004; Jiao vd., 2008).

Zenginleştirme modeli: İngiltere (Larsson, 1986), Almanya (Persson vd., 2000), İsviçre (Grossenbacher, 2005), İsrail (Gumpel, 1996; David, 2016), Amerika (Callahan, 2001; Ford, 2003), Türkiye (MEB, 2015; Yılmaz & Er, 2019), Singapur (MOE, 2019), Çin (Townsend, 1996).

Gruplama (özel sınıflar): İngiltere (Eyre, 2009), Almanya (Temel Değerlendirme Çalışması, 2015), İsrail (Gumpel, 1996; Rachmel & Leikin (2009), Güney Kore (Jaebon vd., 2016), Kanada (Beranek, 1993), Singapur (Teng, 2019; Yılmaz & Er, 2019).

Entegre yaklaşımlar tercih edilerek normal sınıflarda (gruplama, kaynaştırma-bütünleştirme) eğitim: İngiltere (Reid ve Boettger, 2015), Almanya (Temel Değerlendirme Çalışması, 2015), İsrail (Burg, 1988), Kanada (Reid, 2015), Türkiye (TBMM, 2012; Sak ve diğerleri, 2015), Rusya (Grigorenko, 2017), Singapur (Teng, 2019).

Özel okullar: Güney Kore (Jaebon vd., 2016), Kanada (Reid, 2015), Türkiye (TBMM, 2012; Sak vd., 2015), Singapur (Neihart ve Teo, 2013).

Levent (2014), özel yeteneklilerin eğitiminde genel olarak en sık kullanılan modellerin hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre incelenen ülkelerin de daha çok bu modelleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu modellerle ilgili Moore (1992), gruplamanın, özel yetenekli öğrencilerin, yeteneklerinin geliştirilmesinde belirgin bir şekilde başarı sağladığını ve çocukların benlik kavramlarının geliştiğini ifade etmiştir. Maker (2003), hızlandırmanın en avantajlı tarafının öğrencilerin okulda sıkılmasını önlediğini dolayısıyla eğitim uygulamalarına istekli bir şekilde katıldıklarını, Clark (2002) da yapılmış birçok araştırmaya göre hızlandırmanın olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Porter (1999), özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri dikkate alındığında zenginleştirme modelinin, bu bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında geçerli ve uygun bir eğitim modeli olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmada özel sınıf ve özel okul uygulamalarının ülkelerin yer verdiği diğer uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır. Delcourt vd.'nin(1994) yayımladığı rapora göre ayrılmış sınıflarda ve özel okul programlarında eğitim gören yetenekli öğrencilerin programlara dâhil edilmeyen veya sadece normal sınıflarda olan yetenekli öğrencilerden daha yüksek başarılar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu rapora göre özel yetenekli öğrenciler için özel sınıf ve özel okullarda eğitim uygulamalarını tercih eden ülkelerin, bu çocukların gelişimini önemli derecede desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ülkelerin sıklıkla kullandığı uygulamalardan biri de normal sınıflarda kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarıdır. Smith vd. (2008), kaynaştırma-bütünleştirme sınıflarında, öğrencinin kendini içinde bulunduğu sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi, gereksinimlerini karşılayacak programların hazırlanması veya var olan programların öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanması, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması ve gerekli destek hizmetlerin sınıf içinde ve dışında sağlanmasının önemine değinmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmada ortaya çıkan çeşitli ülkelerde özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin kullanılan uygulamaların, yukarıda da farklı araştırmacılar tarafından ifade edildiği gibi farklı gereksinim durumları olan özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak adına kullanılacak önemli birer uygulama oldukları ifade edilebilir.

5.Öneriler

Elde edilen verilere göre incelenen ülkelerin çoğunda özel yeteneklilerin tanınmasına ilişkin farklı uygulamaların olduğu görülmüştür. Bununla ilgili ülkelerin kültürü, ekonomisi ve sosyal yapısı gibi değişkenlerin dikkate alındığı, asgari düzeyde de olsa özel yeteneklilerin tanınmasına ilişkin dünya çapında bir standardizasyonun oluşturulması anlamlı olacaktır.

Özel yetenekli öğrenciler için entegre yaklaşımların tercih edildiği normal sınıflardaki öğretmenlerin, bu çocukların eğitimlerine yönelik yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin, bu alanda formasyon, çeşitli kurslar ve yüksek lisans gibi eğitsel yaklaşımlarla desteklenmesi yararlı olacaktır.

Özel yeteneklilerin eğitim uygulamalarında eğitsel sürecin denetlenmesi ve eğitim çıktılarının değerlendirilmesi daha nitelikli eğitsel bir anlayışın ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

İncelenen ülkelerin, özel yeteneklilerin eğitiminde akademik gelişimin yanında öğrencilerin sanatsal ve sportif gelişimlerini önemsedikleri görülmüştür. Ancak Singapur'da olduğu gibi bilim, sanat ve sporun birleştirildiği entegre programların uygulandığı okulların tüm ülkelerde yaygınlık kazanması özel yeteneklilerin eğitiminde bütüncül bir anlayışın gelişimini destekleyecektir.

Türkiye'deki destek özel eğitim odaları, normal eğitimin içinde özel yetenekli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda pratik bir şekilde ihtiyaca cevap verdiği için dolayı diğer ülkelerin eğitim sistemleri için önerilebilir.

Kaynaklar

- Akgül, S. (2017). Üstün yetenekliler eğitim programı değerlendirme. Serap EMİR. (Ed.). *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (263-300). Pegem Akademi.
- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy*. Blackwell Publishers.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Kadioğlu Matbaası.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Beranek, D. J. (1993). An international survey of definitions of giftness and procedures to identify and select student for gifted programs. Dissertation of Doctor, University Of Oregon Teacher Education and Graduate School.
- Burg, B. (1988). Programs for gifted children in Israel. *Gifted Education International*, 5(2), 110-113.
- Callahan, C. M. (2001). Fourth down and inches. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 148-156.
- Callahan, C. M., et al. (2014). Contributions to the impact of the javits act by the national research center on the gifted and talented. *Journal of Advanced Academics*. 25, 422-444.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Dai, D. Y., Steenbergen-Hu, S., & Yang, Y. (2016). Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. In D. Y. Dai & C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 51-76). Information Age Publishing.
- David, H. (2013, July). Does contemporary education for the gifted truly encourage them to fulfill their talents. In *Book of Proceedings: International Interdisciplinary Conference on Education and Development* (pp. 267-295).

- David, H. (2014). Diagnosis of the gifted in Israel. *Gifted Education International*, 30(1), 87-90.
- David, H. (2016). Diagnosing and schooling of gifted children: The example of Israel.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Allyn and Bacon.
- Delcourt, M., Loyd, B., Cornell, D. & Goldberg, M. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Department of Education (DE). 2009. National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY).
- Eisner, E. W. (2016). “Bir Okulun İşini İyi Yapıyor Olması” Ne Anlama Gelir? Nilay T. Bümen (Çev. Ed.). *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (ss. 21-29). Pegem Akademi.
- Emir, S. (Ed.). ve Yaman, Y. (2017). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı? *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* (1-22). Pegem Akademi.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eyre, D. 2009. The english model of gifted education. Shavinina, L. International Handbook on Giftedness. Springer. ISBN: 9781402061615.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachersfor work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Excellence in educating gifted and talented learners*. (3. ed.), (pp. 193-209), Love Publishing.
- Ford, D. Y. (2003). Two other wrongs don't make a right: Sacrificing the needs of diverse students does not solve gifted education's unresolved problems. *Journal for the education of the gifted*, 26, 283-291.
- Friel, N. C. (2015). The cinderella of education gifted and talented pupils, with a focus on double exceptionality. *Linnaeus University Department of Education*.
- Gash, S. (1999). *Effective literature searchingfor research*. Gower Publishing.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- Grossenbacher, S. 2005. Country specific information – Switzerland. In: Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) Gifted education in 21 european countries: Inventory and perspective. Radboud University Nijmegen.
- Gumpel, T. (1996). Special education law in Israel. *The Journal of Special Education*, 29(4), 457-468.
- Hayes, W. 2008. No child left behind: Past, present and future. Rowman. Littlefield Publishers. ISBN 9781578868353
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5.
- Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying under-served students: Successes and failures. *Exceptional Children*, 61, 71-77.
- Jaebon, L., Byoungjik, K., & Deoknan, L. (2016). Lawfor gifted and talented education in South Korea: Its development, issues, and prospects. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 14-23.

- Jeong, J., & Ryu, M. (2017). A new paradigm on gifted children education in music in South-Korea. *International Journal of Interactive Storytelling* 1(2), 1-6
<http://dx.doi.org/10.21742/ijis.2017.1.2.01>
- Jiao, R., Zhang, R., & Yang, Z. S. (2008). Development of the gifted children: From acceleration education to enrichment education. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 6, 20-23.
- Kanevsky, L. S., & Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: Policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271.
- Larsson, Y. (1986). Governmental policies on the education of gifted and talented children: A world view. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 213-219.
- Leana, Z. M. (2009). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. (Tez No. 262591) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- LeBlanc, K. (2007). *Principals' perceptions of No Child Left Behind's impact on the education of gifted and talented students*. University of Northern Colorado.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Nobel.
- Loo, J. (2016). *Gifted education programme*. <https://eresources.nlb.gov.sg>
- Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (163-173). Pearson Education, Inc.
- Margolis, A. A., & Rybtsov, B. B. (2011). State policy in the field of education of gifted students. *Psychological Science and Education*, 4, 5-14.
- MEB (2015). Milliği Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Ministry of Education, Singapore. (2019). Enrichment programmes and activities. <https://www.moe.gov.sg>
- Moore, A.D. (1992). Gifted and talented children and youth. Lyndal Mc. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in children and youth*. Allyn and Bacon.
- Mönks, F.J., & Pflüger R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University pup.
- Mueller-Opplinger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widelyac knowledged, but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 89-110.
- Neihart, M.,& Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal of Education of the Gifted*, 36(3), 290-306. <https://www.doi.org/10.1177/0162353213494821>
- Oya, R. (2005). Yabancı ülkelerde üstün yeteneklilere yönelik eğitim uygulamaları, *Eğitim Bülteni Dergisi*, 11, 1-4.
- Özbaş, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve danışmanlık. Marilena Z. Leana-Taşçılar. (Ed.). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya* (199-230). Nobel.
- Park, M. (2015). Gifted education in South Korea. In *mathematics education in Korea: Contemporary Trends in Researches in Korea*, 2, 77-91.

- Persson, R.S., Joswig, H., & Balogh, L. 2000. Gifted education in Europe: Programs, practices and current research. Heller, K.A. et al.: *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier. ISBN 0080437966
- Persson, R.S. (2009). Gifted education in Europe. In Barbara A. Kerr (eds.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent (Volume 1)*. Sage Publications.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children*. Allen&Unwin.
- Rachmel, S., & Leikin, R. (2009). Education of gifted students in Israel: General and mathematics education. *Gifted Education Press Quarterly*, 23(1).
- Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241-247. <https://www.doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.241-247>
- Reid, E., & Boettger, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4(2), 158-171. <https://www.doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>
- Renzulli, J.S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-fiwe year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Ryu, J., Lee, Y., Kim, Y., Goundar, P., Lee, J., & Jung, J. Y. (2021). STEAM in Gifted Education in Korea. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, 787-808.
- Sak, U., Ayaş, B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Smith, E. C., Polloway, E.A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed.). Pearson.
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., & Bilgili, A. E. (2004). *Politika ve strateji belirleme raporu*. Çocuk Vakfı.
- Temel Değerlendirme Çalışması Genel Bakış (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öğretmenleri için yapılan uygulamalara yönelik temel değerlendirme çalışması genel bakış Türkiye – Çek Cumhuriyeti – Almanya – İtalya, Proje Adı: Strateach (Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Öğretmenleri İçin Stratejiler) 2015-1-TR01-KA201-021420.
- Teng, A. (2019). Some GEP schools have introduced mixed form classes. The Straits Times. <https://www.straitstimes.com>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differantiated clasroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Townsend, M. (1996). Enrichment and acceleration: Lateral and vertical perspectives in provisions for gifted and talented children. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (pp. 361–375). ERDC Press.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu*. Yasama Dönemi: 24, Yasama Yılı: 3.

- Vainer, E. S., Gali, G. F., & Shakhnina, I. Z. (2016). Historicoverview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index>.
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory Into Practice*, 44(2), 90-97.
- Varış, F. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. A. Hakan (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular clasroom*. Free Spirit Publishing.
- Yılmaz, Z., & Er, K. O. (2018). Singapur ve Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1166-1185.
- Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent education*, 4(1), 1364881.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D.P. (2013). Gifted education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*. 36(3), pp. 384. ISSN 01623532.



مناهج التأليف في موضوع الأسماء الحسنی بین الماضي والحاضر

¹(رسائل النور أمودجا)

Yasin İBRAHİM*

Sayın DALKIRAN**

الملخص

لعلماء الإسلام مؤلفات كثيرة في موضوع الأسماء الحسنی، تلك الكتب تناولت مبحث الأسماء الحسنی بمناهج مختلفة، سنسعى في هذا المقال إلى تصنيفها مع الإشارة إلى أهم ما تمتاز به. وقد تجلّى لنا أن أهم المصنفات في موضوع الأسماء الحسنی مما حيرته أقلام العلماء السابقين ألفت وفق ثلاثة مناهج يمكن أن نطلق عليها: منهج أهل اللغة، ومنهج أهل المرويات، ومنهج أهل السلوك. أما في عصرنا الحاضر فإن أغلب الكتابات في موضوع الأسماء الحسنی اتبعت مناهج السابقين نفسها، لكن يمكن أن نستثني أحد المدونات التي ألفها أحد المفكرين المعاصرين، وهو بديع الزمان سعيد النورسي فقد انتهج في مؤلفاته الموسومة بـ(رسائل النور) منهجاً فريداً في التعاطي مع هذا الموضوع في ضوء القرآن الكريم. يمكن أن نطلق على هذا المنهج بأنه منهج قرآني يعرف أسماء الله الحسنی من خلال تجلياتها في المصنوعات. سيناقش المقال تلك المناهج بعد التمهيد لها بذكر أهم المسائل التي وردت في أسفار علم الكلام حول موضوع الأسماء الحسنی.

الكلمات المفتاحية: الأسماء الحسنی، مناهج التأليف، رسائل النور، بديع الزمان النورسي، المنهج القرآني.

¹ Bu çalışma "Bediüzzaman Said Nursi'nin Esmâü'l-Hüsna Konusundaki Metodu (Kelim İlimi Çerçevesinde Analitik Bir Çalışma)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, yassine.mahamat@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0650-4467>

** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Kelâm ve İslam Mezhepleri Ana Bilim Dalı, sayin.dalkiran@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6247-8187>

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ESMÂÜL-HÜSNÂ'YA DAİR YAZILMIŞ ESERLERİN TELİF METODLARI

(RİSALE-İ NUR ÖRNEĞİ)

(Araştırma Makalesi)

Öz

İslam alimlerinin Esmâül-Hüsnâ'ya dair çokça çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar Esmâül-Hüsnâ konusunu farklı yöntemlerle ele almışlardır. Bu makalede bu çalışmalardan öne çıkanlara işaret ederek bu çalışmaları tasnif edilecektir. Esmâül-Hüsnâ konusunda önceki alimlerin kaleme döktükleri çalışmalarda temel üç yöntem takip edildiği görülmektedir: Ehl-i lügat, ehl-i rivayet ve ehl-i sülûk. Asrımızda bu mevzuda yazılan eserlerin çoğunluğu önceki alimlerin yöntemlerini takip ettiği görülmektedir. Ne var ki bunların arasından muasır mütefekkir olan Bedüzzaman'ı istisna tutmak mümkündür. Zira yöntemi Kur'an Yöntemine çok daha uygundur. Bedüzzaman eserlerinde, Kalam İlmini yeni çıkan meydan okumalara karşı durmak için kalam ilmini yenileme hususunda katkı vermiştir. Bu makalede Esmâül-Hüsnâ konusunda yazılmış eserlerde ele alınan meseleleri zikredilecek ve söz konusu yöntemler'e temas edilecektir.

Anahtar kelimeler: Esmâül-Hüsnâ, Telif metodları, Bedüzzaman Said Nursi, Risale-i Nur, Kur'ani Yöntem.

The Methods of Writing on The Topic of The Beautiful Names of Allah

Between The Past And Present

(Risale-i Nur as a Modle)

Abstract

The scholars of Islam have many books on the subject of the Beautiful Names of Allah. These books dealt with the topic of the Beautiful Names with different approaches. In this article, we will seek to classify them with reference to the most important features of them. It has become clear that the most important works on the subject of the Beautiful Names of Allah, which were written by the pens of previous scholars, were written according to main three approaches that we can call: the approach of the people of language, the approach of the people of narration, and the approach of the people of behavior. In our present age, most of the writings on the subject of the Beautiful Names of Allah have followed the same methods as the predecessors. But we can exclude one of the blogs written by a contemporary thinker, for it was written with a method that we can call the Qur'anic method. The article will discuss as well the most important issues that were mentioned in the books of kalam on the subject of the Beautiful Names of Allah.

Keywords: The Beautiful Names of Allah, Methods, Bedüzzaman Said Nursi, Risale- Nur, The Qur'anic method.

المدخل.

أ/ موضوع البحث.

نسعى في هذا المقال أن نتناول موضوع الأسماء الحسنی، فقد قال الله تعالى في كتابه العزيز: (وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا ۖ وَذَرُوا الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَائِهِ ۖ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)¹

هذا الموضوع يندرج ضمن مبحث الإلهيات في كتب علم الكلام، فإن كل دارس لعلم الكلام يلاحظ أن مبحث الصفات الإلهية قد نال حظاً أوفر في دواوينه، ودار حوله سجال واسع بين فرق المتكلمين، بينما نجد أن الاختلافات في موضوع الأسماء الحسنی كانت محدودة ويمكن حصرها في بضع مسائل، وهي مدلول الأسماء الحسنی، وتوقيفية الأسماء الحسنی، وإحصاء الأسماء الحسنی، ومسألة الاسم الأعظم، سنلقي الضوء على آراء علماء الكلام في تلك المسائل، ثم ندلف إلى بيان مناهج العلماء الذين ألفوا كتباً مخصصة في موضوع الأسماء الحسنی.

وقد أثرنا في هذا المقال بسط القول حول منهج أحد المفكرين المعاصرين وهو بديع الزمان سعيد النورسي، فقد خصص مساحة واسعة في مؤلفاته الموسومة بـ (كليات رسائل النور) لموضوع الأسماء الحسنی، لذا سنحاول عرض ملامح التجديد التي امتاز بها.

ب/ أهمية الموضوع.

لا شك أن معرفة الله تعالى هي غاية العلوم، وسبيل معرفته سبحانه هو تعلم أسمائه الحسنی، لذا فقد أولى علماء الإسلام أهمية بالغة بهذا الموضوع، وألفوا فيه كتباً عديدة، ومن الملاحظ أن الدراسات الأكاديمية الجادة حول هذا الموضوع قليلة، رغم أهميته، وجُلّ ما كتب في موضوع الأسماء الحسنی لا يعدو أن يكون مؤلفاً بقصد الوعظ والإرشاد، أو إشارات وجيزة تتعرض لها المقررات الجامعية، ضمن الكتب التمهيدية في علم الكلام.

وكما هو معلوم، فإننا نعيش في عصر تقدمت فيه العلوم الكونية، التي كشفت عن أبعاد كانت غائبة حول الكون وهيبته، والإنسان وبنيته، إلا أن هذه العلوم قد كتبت، مع الأسف، في إطار فلسفة مادية تسند كل هذه الإبداعات في الكون إلى الطبيعة والمادة والمصادفة.

ولما كان موضوع علم الكلام هو الاستدلال على وحدانية الله سبحانه، وإثبات أسمائه وصفاته، فهو العلم الوحيد المرشح لمواجهة هذا التيار المادي الجارف، وقد دعا كثير من المفكرين المعاصرين إلى ضرورة تحديد أساليب علم الكلام ليتمكن من مخاطبة العقلية المعاصرة بمنهج قرآني ينطلق من آيات الأنفس والأفاق التي تتجلى فيها دلائل الوحدانية والأسماء الحسنی.

ومن بين هؤلاء العلماء، الأستاذ بديع الزمان سعيد النورسي، فهو يتناول موضوع الأسماء الحسنی، من خلال بيان آثارها في الكون والإنسان، وصلة العلوم الكونية بها، ويمكننا القول إن موضوع الأسماء الحسنی هو المحور الأساسي الذي تدور عليه رسائله، مما استدعى استكناه أفكاره، واكتشاف منهاجته الجديدة، بدراسة أكاديمية متكاملة.

¹الأعراف: 180.

ج/ منهجية البحث.

يتوسل هذا المقال لتحقيق أهدافه بأسلوب علمي رصين من خلال المنهج الاستقرائي، والمنهج الاستنباطي.

سيقوم الباحث بتتبع المسائل المتعلقة بالأسماء الحسنى من مظاهرها في كتب علم الكلام والمؤلفات الأخرى، للوقوف على جميع ما كتبه أصحاب المذاهب المختلفة في ذلك، بالإضافة إلى اطلاع شامل على أفكار بديع الزمان النورسي المدرجة في مؤلفاته، بقصد التوصل إلى رؤية شاملة تنتظم جميع الآراء والمناهج ذات الصلة بموضوع البحث.

بعد استقراء الموضوع سيعمد الباحث إلى استنباط مناهج المؤلفين في الأسماء الحسنى، ونظراتهم المختلفة الواردة في مؤلفاتهم، علاوة على ذلك، سيسعى إلى تحليل نظرات بديع الزمان النورسي حول موضوع الأسماء الحسنى، مع محاولة اكتشاف منهجه وتطبيقات ذلك المنهج في رسائله.

1. الأسماء الحسنى في علم الكلام.

1.1. مدلول الأسماء الحسنى.

نسعى في هذا المطلب إلى بيان معنى الأسماء الحسنى في اللغة، والاصطلاح.

أ/ الأسماء: الأسماء في اللغة جمع اسم، و ثمة خلاف بين الكوفيين والبصريين في اشتقاق اسم، فقد قال البصريون إنه مشتق من السمو، قال الراغب الأصفهاني في تعريفه: "الاسم: ما يُعرف به ذات الشيء، وأصله سَمُو، بدلالة قولهم: أسماء، وسُمِّي، وأصله السمو"²

عند مراجعة الصحاح للجوهري، وجدنا أنه يرى صحة مذهب البصريين، حيث يقول: "واسم تقديره: افْع، والذاهب منه الواو، لأن جمعه أسماء وتصغيره: سُمِّي، وأُتلف في تقدير أصله، فقال بعضهم فِعْلٌ، وقال بعضهم: فُعْلٌ، وأسماء يكون جمعاً لهذين الوزنين"³

يؤيد الفيومي نفس الرأي القائل باشتقاق الاسم من السمو، فقد أوضح أن "الاسم همزته وصل، وأصله سمو مثل حمل أو فُقل، وهو من (السمو) وهو العلو، والدليل عليه أنه يُرد إلى أصله في التصغير وجمع التكسير، فيقال: (سُمِّي) و (أسماء)"⁴

أما رأي الكوفيين فهو قولهم إن اسم أصله الوسم بمعنى العلامة، وهو رأي مرجوح، يرد عليه الفيومي بقوله: "وذهب بعض الكوفيين إلى أن أصله (وَسَم) لأنه من (الوَسَم) وهو العلامة، فحذفت الواو وهي فاء الكلمة، وعوّض عنها الهمزة، وعلى هذا فوزنه عُلٌّ، قالوا: وهذا ضعيف لأنه لو كان كذلك لقليل في التصغير (وُسِيم) وفي الجمع (أوسام)"⁵

² الأصفهاني، الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، (تحقيق: صفوان داوودي)، دمشق: دار القلم، ص 428.

³ الجوهري، إسماعيل بن حماد أبو نصر، الصحاح، القاهرة: دار الحديث، ص 557.

⁴ الفيومي، أحمد بن محمد المقرئ، المصباح المنير، (تحقيق: عبد العظيم الشناوي)، القاهرة: دار المعارف، ص 290.

⁵ المصدر نفسه، ص 290.

وقد بيّن الأنباري بطلان الرأي القائل بأن أصل (اسم) هو (الوسم) بوجه ثالث، فقال: "أنك تقول: أسميته، ولو كان مشتقاً من الوسم لوجب أن تقول: وسمته، فلما لم تقل إلا أسمىت دلّ على أنه من السُمِّ"⁶
بناء على ما تقدم يمكننا القول بصحة ما ذهب إليه نحاة البصرة بأن أصل اشتقاق الاسم من (السمو) وهو العلو.

ب/ **الحسنى**: الحُسن ضد القبح، والأحسن اسم تفضيل لكلمة حَسَن، وتأنيث الأحسن الحسنى، قال ابن منظور: "وقوله تعالى: (ولله الأسماء الحسنى)⁷ تأنيث الأحسن، يقال الاسم الحسن، والأسماء الحسنى"⁸
لقد وصف الله تعالى أسماءه بالحسنى في أربع آيات من القرآن الكريم وهي:

قوله تعالى: (وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا ۖ وَذَرُوا الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَائِهِ ۚ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)⁹ وقوله تعالى: (قُلِ ادْعُوا اللَّهَ أَوْ ادْعُوا الرَّحْمَنَ ۖ أَيًّا مَّا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ)¹⁰ وقوله تعالى: (اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ)¹¹ وقوله تعالى: (هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ)¹²

ذكر الطبري معنى لطيفاً في سبب إطلاق وصف الحسنى على الأسماء الإلهية، وذكر أن فيه دلالة على التوحيد، فقال: "يقول جل ثناؤه: لمعبودكم أيها الناس الأسماء الحسنى، فقال تعالى ذكره: (الحسنى) فوحّد، وهو نعت لـ"الأسماء" ولم يقل الأחסن"¹³

كما علل القرطبي وصف الأسماء بالحسنى بقوله: "سمى الله سبحانه أسماءه بالحسنى لأنها حسنة في الأسماع والقلوب، فإنها تدل على توحيده وكرمه وجوده ورحمته وإفضاله"¹⁴

فصل أبو بكر بن العربي آراء العلماء في معنى وصف الأسماء بالحسنى، فقال: "فيه خمسة أقوال: الأول: أن معنى وصفها بذلك ما فيها من العلو والتعظيم والتقديس والتطهير، فكل أمر معظم يسمى به. الثاني: أن وصفها بالحسنى ما وعد فيها من

⁶ الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، الإنصاف في مسائل الخلاف، دمشق: دار الفكر، ص 5.

⁷ المصدر نفسه، ص 10.

⁸ ابن منظور، محمد بن مكرم أبو الفضل، لسان العرب، بيروت: دار صادر، ج 13، ص 116.

⁹ الأعراف: 180.

¹⁰ الإسراء: 110.

¹¹ طه: 8.

¹² الحشر: 24.

¹³ الطبري، محمد بن جرير أبو جعفر، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي)، القاهرة: دار هجر، ج 16، ص 17.

¹⁴ القرطبي، محمد بن أحمد أبوعبد الله، الجامع لأحكام القرآن، (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي)، بيروت: مؤسسة الرسالة، ص 393.

الثواب عند الذكر للعبد، وجزيل العطاء عند التوسل بها. الثالث: ما مالت إليه القلوب من الرحمة والكرم والعفو. الرابع: أن حسنها شرف العلم بها، فإن شرف العلم إنما هو بشرف المعلوم¹⁵

2.1. توكيفية الأسماء الحسنى.

نتناول في هذا المطلب مسألة مأخذ الأسماء الحسنى، هل هي توكيفية أم أنها قياسية. الذي عليه جمهور أهل السنة أنها توكيفية، فلا يجوز أن يطلق عليه تعالى اسم لم يدل عليه الشرع، أما معتزلة البصرة فرأيهم أنها قياسية، حيث قالوا: "إن اللفظ إذا دل على أن المعنى ثابت في حق الله سبحانه جاز إطلاق ذلك اللفظ على الله، سواء ورد التوكيف به أم لم يرد"¹⁶

وقد فصل الغزالي هذه المسألة مبينا إياها في ضوء اعتقاد أهل السنة، حيث ذكر أنه يجب التفريق بين الاسم والوصف، فإن الاسم موقوف على التوكيف فلا يجوز أن يطلق اسم على الله إلا إذا أذن به، يقول: "والمختار عندنا أن نفصل القول، ونقول: كل ما يرجع إلى الاسم فذلك موقوف على الإذن، وما يرجع إلى الوصف فذلك لا يقف على الإذن"¹⁷

يستدل الغزالي على رأي جمهور العلماء في منع تسمية الله بغير ما أخبر عنه الشرع بقوله: "أما الدليل على المنع من وضع اسم لله، سبحانه وتعالى، هو المنع من وضع اسم لرسول الله صلى الله عليه وسلم لم يسم به نفسه، ولا سماه به ربه تعالى ولا أبواه، وإذا منع في حق الرسول صلى الله عليه وسلم، بل في حق آحاد الخلق، فهو في حق الله أولى"¹⁸

وفي السياق نفسه يستدل على إباحة الوصف بحجة أنه خبر عن أمر، ويشترط في ذلك أن يكون الوصف صادقا، وأن لا يكون فيه إيهام نقص، يقول الغزالي: "لا نقول في حق الله سبحانه ما يوهم نقضا البتة، فأما ما لا يوهم نقضا، أو يدل على مدح فذلك مطلق ومباح"¹⁹

وأكثر توسع علماء الأمة في الوصف يلاحظ في باب الدعاء، لأن فيه وصفا لله تعالى بأنواع المحامد التي تليق به سبحانه، يقول الغزالي: "في الدعاء ندعو الله سبحانه وتعالى بأسمائه الحسنى كما أمرنا به، وإذا جاوزنا الأسماء دعونا بصفات المدح والجلال"²⁰

يؤيد الرازي (ت 606 هـ) قول الغزالي في جواز وصف الله تعالى بما هو أهله لكونه خيرا صادقا، قياسا على سائر الأخبار الصادقة، فيقول: "أما بيان أن الوصف لا يتوقف على التوكيف فهو أن مدلول اللفظ لما كان ثابتا في حق الله تعالى كان وصف الله به كلاما صادقا، فوجب أن يجوز ذلك"²¹

¹⁵ الآمدي، محمد بن عبد الله أبو بكر، الأمد الأقصى في شرح أسماء الله الحسنى وصفاته العلى، (تحقيق: عبد الله التوراتي، وأحمد عروبي)، بيروت: دار الحديث، ص 175.

¹⁶ الرازي، محمد بن عمر فخر الدين، لوازم البينات شرح أسماء الله تعالى والصفات، مصر: المطبعة المشرفية، ص 18.

¹⁷ الغزالي، محمد بن محمد أبو حامد، المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى، دمشق: مكتبة الصباح، ص 148.

¹⁸ المصدر نفسه، ص 149.

¹⁹ المصدر نفسه، ص 150.

²⁰ المصدر نفسه، ص 150.

3.1. إحصاء الأسماء الحسنی.

ورد في الحديث الشريف عن الرسول صلى الله عليه وسلم: "الله تسعة وتسعون اسما من أحصاها دخل الجنة"²² وقد ذكر العلماء في بيان معنى الإحصاء الوارد في الخبر أوجه عديدة بناء على معنى كلمة الإحصاء في اللغة، وهي:

أ/ أحصاها أي عدّها.

وفي تفصيل هذا المعنى يقول الخطابي: "الإحصاء الذي هو بمعنى العدّ، يريد أنه يعدّها ليستوفيتها حفظاً"²³ ويستدل من يفسر الإحصاء بهذا المعنى بقوله تعالى: (وَأَحْصَىٰ كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا)²⁴ حيث جاء الإحصاء في الآية بمعنى العدّ.

وينبه العلماء أن فهم معنى الإحصاء بهذا المعنى يستوجب بذل الجهد في عدّها لنيل الثواب الجزيل، يقول الغزالي: "فمن أحصاها أي جمعها وحفظها نال تعباً شديداً في اجتهاده، فبالجهد أن يدخل الجنة، وإلا فإحصاء ما وردت الرواية به مرة واحدة سهل على اللسان"²⁵

ب/ أحصاها بمعنى أطاقها.

يقول الزجاج: "ويقال: أحصيت الشيء إذا أطقته، واتسعت له"²⁶، ويفصل الخطابي في بيان المعنى المراد من إحصاء الأسماء الحسنی في الحديث بقوله: "والمعنى: أن يطبقها، يحسن المراعاة لها والمحافظة على حدوده في معاملة الرب سبحانه بها، وذلك مثل أن يقول: يا رحمن، يا رحيم، فيخطر بقلبه الرحمة، ويعتقد أنها صفة لله عز وجل فيرجو رحمته، ولا يبأس من مغفرته"²⁷ ويستشهد من فسر معنى الإحصاء بالإطاعة بقوله تعالى: (عَلِمَ أَن لَّنْ نُّحْصِيهِ)²⁸ وقوله صلى الله عليه وسلم: (استقيموا ولن تحصوا)²⁹ فقد ورد الإحصاء في الآية الكريمة والحديث الشريف بمعنى الطاقة، وعلى هذا الوجه فإن الإحصاء يأتي بمعنى الطاقة.

ج/ أحصاها أي علمها.

²¹ الرازي، لواضع البنين في شرح أسماء الله تعالى والصفات، ص 21.

²² أخرجه البخاري (2736، 6410، 739) ومسلم (625/2677).

²³ 54 الخطابي، حمد محمد أبو سليمان، شأن الدعاء، (تحقيق: أحمد يوسف الدقاق)، القاهرة: دار الثقافة العربية، ص 26.

²⁴ الجن: 28.

²⁵ الغزالي، المقصد الأسنى في شرح أسماء الله الحسنی، ص 147.

²⁶ 57 الزجاج، إبراهيم بن السري أبو إسحاق، تفسير أسماء الله الحسنی، (تحقيق: أحمد يوسف الدقاق)، دمشق: دار المأمون، ص 23.

²⁷ الخطابي، شأن الدعاء، ص 27.

²⁸ المزمل: 20.

²⁹ أخرج الحديث ابن ماجة في سننه، كتاب الطهارة وسننها، باب: المحافظة على الوضوء، حديث (101/1) 277.

من الحصاة وهي العقل، لأن العرب تقول للعقل، ذو حصاة، وفي تفسير الإحصاء للأسماء الحسنی يقول الخطابي:
"الإحصاء بمعنى العقل والمعرفة، فيكون معناه أن من عرفها وعقل معانيها، وآمن بما دخل الجنة"³⁰ كما يشرح الزجاج هذا الوجه
في كتابه تفسير الأسماء الله بأن الإحصاء "يجوز أن يكون معناه: من عقلها وتدبر معانيها، من الحصاة التي هي العقل"³¹

ونلاحظ أن من قال بهذا المعنى يستشهد بقول الشاعر:

وإنَّ لسانَ المرءِ ما لم تُكُنْ لَهُ حَصَاةٌ عَلَى عَوْرَاتِهِ لَدَلِيلٌ³²

وقد فصل الرازي في كيفية إحصاء الأسماء الحسنی بالعقل، فيقول: "أن يحمل لفظ الإحصاء على الإحصاء باللسان
مقرونا بالإحصاء بالعقل، فإذا وصف العبد ربه بأنه ملك استحضر في عقله أقسام ملك الله تعالى وملكوته...، وعلى هذا فقس
إحصاء سائر الأسماء"³³

د/ الإحصاء بمعنى قراءة القرآن كاملاً.

يقول الخطابي في بيان هذا الوجه: "أن يكون معنى الحديث أن يقرأ القرآن حتى يحتمه فيستوفي هذه الأسماء كلها في
أضعاف التلاوة، فكأنه قال: من حفظ القرآن وقرأه فقد استحق دخول الجنة"³⁴، والمعنى نفسه ينقله الزجاج عن شيخه محمد بن
يزيد إذ يقول: "ومعناه عندي: من عدّها من القرآن، لأن هذه الأسماء كلها مفرقة في القرآن، فكأنه أراد من تتبع جمعها، وتأليفها
من القرآن، وعانى في جمعها منه الكلفة والمشقة"³⁵

ويحسن أن ننبه في هذا المقام إلى أن أكثر القائلين بهذا الرأي هم ممن لم يثبت عندهم الحديث في تعديد الأسماء الحسنی،
فيكون معنى الإحصاء عندهم كما ذكر الرازي: "أي من طلبها في القرآن وفي جملة الأحاديث الصحيحة وفي دلائل العقل حتى
يلتقط منها تلك التسعة والتسعين"³⁶

2. مناهج التأليف في الأسماء الحسنی.

1.2. مناهج السابقين.

إن أشهر الكتب التي ألفت من قبل علماء الإسلام المتقدمين في موضوع الأسماء الحسنی هي:

- تفسير أسماء الله الحسنی، لأبي إسحاق إبراهيم بن السري، ت: 310 هـ.

³⁰ شأن الدعاء، ص 28.

³¹ الزجاج، تفسير أسماء الله الحسنی، ص 24.

³² طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد، (تحقيق: فوزي عطوي)، بيروت: دار صعب، 112.

³³ الرازي، لوامع البيّنات شرح أسماء الله تعالى والصفات، ص 57.

³⁴ الخطابي، شأن الدعاء، ص 29.

³⁵ الزجاج، تفسير أسماء الله الحسنی، ص 24.

³⁶ الرازي، لوامع البيّنات شرح أسماء الله تعالى والصفات، ص 57.

- شأن الدعاء، لأبي سليمان حمد بن محمد، ت: 386 هـ.
 - الأسماء والصفات، لأبي بكر أحمد بن الحسن البيهقي، ت: 458 هـ.
 - شرح أسماء الله الحسنى، لأبي القاسم عبد الكريم القشيري، ت: 465 هـ.
 - المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى، لأبي حامد الغزالي، ت: 505 هـ.
 - شرح أسماء الله الحسنى، لأبي الحسن ابن برجان الأندلسي، ت: 536 هـ.
 - الأمد الأقصى في شرح أسماء الله الحسنى وصفاته العلى، لأبي بكر ابن العربي 542 هـ.
 - لوامع البيئات شرح أسماء الله تعالى والصفات، لفخر الدين الرازي، ت: 606 هـ.
 - الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى، لأبي بكر القرطبي، ت: 671 هـ.
 - شرح الأسماء الحسنى، لصدر الدين القنوي، ت: 672 هـ.
 - شرح الأسماء الحسنى، لناصر الدين البيضاوي، ت: 685 هـ.
- تناولت تلك الكتب موضوع الأسماء الحسنى بمناهج مختلفة يمكن إجمالها فيما يلي:

الأول: منهج أهل اللغة.

يلاحظ أن الكتب المؤلفة بهذا المنهج تُعنى ببيان الدلالات اللغوية للأسماء الحسنى، من حيث اشتقاقها في كتب المعاجم ومعناها في حق الله تعالى، ومثاله كتاب الزجاج الذي قال في توضيح مقصده إنه "تفسير أسماء الله تعالى التسعة والتسعين"³⁷

والثاني: منهج أهل المرويات.

نجد أن لأصحاب هذا المنهج عناية بالتأصيل وإيراد الآيات والأحاديث التي وردت فيها الأسماء الحسنى، وتمثل له بكتاب البيهقي فقد وصفه بأنه "كتاب أسماء الله جل ثناؤه وصفاته التي دل كتاب الله على إثباتها أو دلت عليه سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم"³⁸

والثالث: منهج أهل السلوك.

الكتب المؤلفة بهذا المنهج تحرص على بيان حظ العبد من الأسماء الحسنى، وكيفية التحلي بها، مثل كتاب المقصد الأسنى للإمام الغزالي فقد خصص فيه فصلاً بعنوان: "في بيان أن كمال العبد وسعادته في التخلق بأخلاق الله، والتحلي بمعاني صفاته وأسمائه بقدر ما يُتصور في حقه"³⁹

³⁷الزجاج، تفسير أسماء الله الحسنى، ص 21.

³⁸البيهقي، أحمد بن الحسن أبو بكر، كتاب الأسماء والصفات، (تحقيق: محمد زاهد الكوثري)، القاهرة: المكتبة الأزهرية، ص 13-14.

ولا ندعي أن هناك حدودا فاصلة بين أصحاب تلك المناهج، فهناك تداخل بينها، لكن أجرينا هذا التقسيم حسب ما يغلب على مؤلفات العلماء وما يمتازون به، وقد ذكرنا أهم الكتب في ذلك.

2.2. مناهج المعاصرين.

يلاحظ أن مؤلفات المعاصرين في موضوع الأسماء الحسنى لا تكاد تخرج عن مناهج العلماء السابقين، ولم يكن عملهم في التأليف إلى النسج على منوال من سبق، يمكن أن نستثني من ذلك مؤلفات أحد المفكرين المعاصرين وهو بديع الزمان سعيد النورسي مؤلف كليات رسائل النور.

من الجدير بالذكر الأستاذ النورسي اطلع على كل ما أُلّف قبله، واستفاد مما حرّته أعلام العلماء من نظرات قيمه، ولا سيما الإمام الغزالي الذي يرد ذكره في مواضع كثيرة من الرسائل، فإن بديع الزمان يبين في بعض الأمكنة من الرسائل أهمية أن يتحلى العبد بمعاني الأسماء الحسنى كما هو عند الغزالي، وسنرى نموذجا له في حديثنا حول اسم الله القدوس واسم الله العدل.

لم نلاحظ في رسائل النور ذكرا للمعاني اللغوية للأسماء رغم علم الأستاذ النورسي بها، ولا يذكر الأستاذ جميع الآيات والأحاديث التي وردت فيها الأسماء الحسنى عند شرحه لمعانيها، وإنما يكتفي بذكر بعض الآيات في مستهل رسائله أو في ختامها.

ومن هنا يمكن القول بأن الأستاذ النورسي انتهج مسلكا قرآنيا في تفسير الأسماء الحسنى من خلال بيان آثارها ومظاهرها على الموجودات، كما في قوله تعالى: (فَأَنْظُرْ إِلَىٰ آثُرِ رَحْمَتِ اللَّهِ)⁴⁰ فإن الآية فسرت اسم الله الرحمن الرحيم من خلال آثارها في إنزال المطر وإحياء النبات. ولا بد أن نشير إلى أن في كتب العلماء السابقين إلماعات إلى ذلك الأمر، لكن الأستاذ بديع الزمان امتاز بأن اتخذ ذلك المنهج منهجا أساسيا في كليات رسائل النور، ولن نبالغ لو قلنا إن رسائله الثلاثين والمائة هي مجموعة متكاملة في تفسير الأسماء الحسنى بذلك المنهج قرآني.

يمكن أن نعبر عن منهج بديع الزمان في بحث الأسماء الحسنى بقولنا: إنه منهج قرآني يُعرّف بأسماء الصانع سبحانه وصفاته من خلال مصنوعاته، يشهد لذلك أن الأستاذ أثناء تأليف رسائله لم يكن معه مصدر خاص يعد من مراجعه، فكل ما كتبه هو مما استلهمه من تأمله في كتاب الله المقروء (القرآن الكريم) وكتاب الله المنظور (الكون). وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن الأستاذ النورسي "لم يعتمد كليا على عالم أو كتاب وإنما اختط لنفسه منهجا خاصا سار عليه، وبقي ملازما له ولم يتخلف عنه رحمه الله، وإن معالم هذا المنهج وإن كان النورسي لم يفصح عنه صراحة في شكلها النظري، فإنها تستخرج بالتأمل والتتبع والاستقراء العلمي لرسائل النور"⁴¹. لقد توصلنا نتيجة الاستقراء لمؤلفات بديع الزمان، أنه استنبط منهجه من القرآن وحده، عندما وُحِد

³⁹ الغزالي، المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى، ص 29.

⁴⁰ الروم: 50.

⁴¹ عكيوي، عبد الكريم، إشراقات نورية من الديار المغربية، المغرب: المركز المغربي للثقافة والتنمية، ص 12.

القبلة فيه، كما أشار إلى ذلك في مقدمة كتابه المتنوي العربي، حيث رأى "أن الأستاذ الحقيقي إنما هو القرآن ليس إلا، وأن توحيد القبلة إنما يكون بأستاذية القرآن فقط"⁴²

ففي مبحث الأسماء الحسنی الذي نحن بصدد دراسته يلاحظ أن بديع الزمان جهد كل الجهد إلى بيان معاني الأسماء الحسنی من خلال جلواتها الظاهرة في مرايا المصنوعات، للتوصل إلى التوحيد الحقيقي والإيمان التحقيقي، وقد تجلّى لنا أنه اقتبس هذا المنهج من معالم قرآنية: وهي: ختم كثير من الآيات القرآنية بالأسماء الحسنی، ودعوة القرآن الكريم إلى التفكير في المخلوقات.

أ/ الفذلکات في ختام الآيات القرآنية.

من مصادر منهجية رسائل النور نصح القرآن الكريم في تخميم كثير من الآيات بالأسماء الحسنی، ويذكر بديع الزمان من أسرار تلك الخلاصات التي تختتم بها الآيات:

— استخراج الأسماء الحسنی من الآثار.

ذلك أن القرآن الكريم "بيانه الإعجازي ييسط الآثار للنظر ثم يستخرج منها الأسماء"⁴³ ويستشهد الأستاذ النورسي على هذه الحقيقة بقوله تعالى: (وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ ۗ وَلَهُ الْمَثَلُ الْأَعْلَىٰ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۗ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)⁴⁴

— طي منسوجات الصنعة في الأسماء الحسنی.

فالقرآن الكريم يعرض المصنوعات الإلهية أمام الأنظار وكأنها منسوجات ثم يلف تلك المنسوجات ويطيؤها في الخلاصات ضمن أسماء الله الحسنی"⁴⁵ ويستشهد بديع الزمان على ذلك بقوله تعالى: (قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدِيرُ الْأَمْرَ ۗ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ ۗ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ. فَذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ الْحَقُّ)⁴⁶.

— إراءة آثار الأسماء في المخلوقات.

ويوضح بديع الزمان بأن القرآن الكريم يبين النتائج العظمى المترتبة على إيجاد المخلوقات على نسق بديع يتضمن نظاما وموازنة، وكأن القرآن "يجعل تلك المخلوقات شفاقة ساطعة ويظهر من خلالها تجليات الأسماء الحسنی، فتبدوا لك المخلوقات على شكل ألفاظ تستند إلى معاني الأسماء الحسنی"⁴⁷ ويستدل بديع الزمان لإيضاح هذا الأسلوب القرآني بقوله تعالى:

⁴² بديع الزمان، المتنوي العربي النوري، ص 47.

⁴³ انظر: بديع الزمان، المتنوي العربي النوري، ص 335.

⁴⁴ الروم: 27.

⁴⁵ بديع الزمان، الكلمات، ص 479.

⁴⁶ يونس: 31-32.

⁴⁷ انظر: بديع الزمان، الكلمات، ص 482.

(وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِّنْ طِينٍ. ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ. ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ)⁴⁸.

- إظهار الأسماء الحسنى في المسافة الشاسعة بين الأسباب والمسببات.

فإن الأسباب والمسببات وإن بدا في الظاهر أن بينها اتصالا كما يُرى في تماس الأفق بالسماء، إلا أن القرآن الكريم يظهر الغايات الدقيقة للمسببات ليؤكد أن أكبر الأسباب عاجزة عن خلق أصغر مُسَبَّب، وفي تلك المسافة الشاسعة بين الأسباب والمسببات تشرق الأسماء الحسنى كالنجوم النيرة، وتكون في المسافة المعنوية مطالع الأسماء الحسنى⁴⁹

ب/ دعوة القرآن الكريم إلى التفكير في المخلوقات.

يدعو القرآن الكريم في كثير من آياته إلى التفكير في آيات الله في الآفاق والأنفس، ليترقى المؤمن من خلال هذا التفكير في مدارج معرفة الله تعالى بأسمائه وصفاته، ومن ذلك قوله تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْخِلْقَاتِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ)⁵⁰ وقوله تعالى: (أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ)⁵¹.

واستجابة لهذه الدعوة القرآنية المتكررة أسس الأستاذ النورسي مسلكه في رسائل النور على أربعة أمور، من ضمنها التفكير في مخلوقات الله⁵² وبديع الزمان إذ ينتهج طريق التفكير فإنه يتدرج فيه ليصل إلى الصانع من خلال المصنوع، "لأن منهجية النورسي في المعرفة هي أن معرفة الأثر تؤدي إلى معرفة المؤثر، ومعرفة عالم الشهادة تستلزم معرفة عالم الغيب"⁵³ فيبدأ بالنظر إلى الأثر لينتقل منه إلى الفعل، ومن الفعل إلى الاسم، ومن الاسم إلى الصفة، ومنها إلى الشأن فالذات، لأن كل أثر في هذا الكون وكل مصنوع وموجود يدل على وجود أفعال الصانع الخالق وعلى وجود الأسماء الحسنى والأوصاف المقدسة والشؤون المنزهة وعلى وجود واجب الوجود سبحانه⁵⁴

يسوق الأستاذ النورسي تشبيها لتقريب هذا المعنى، إذ إن الإنسان إذا رأى قصيرا فخما فإنه يدرك يقينا أنه أثر لأفعال بدیعة لصانع ومهندس، وتلك الأفعال البديعة تشير إلى أن لفاعلها أسماء في منتهى الكمال، أي هو صانع ماهر، ومهندس عليم ونقاش حكيم، وكمال أسمائه تفصح لك عن كمال صفات المسمى، أي له علم وحكمة وصنعة وهندسة، وكمال صفاته تشهد على كمال شؤون ذاته، أي له قابلية فائقة، واستعداد جيد، وكمال الشؤون تكشف عن وجه كمال ذات ذلك النقاش بوجه يليق به ويناسب مقامه.

⁴⁸ المؤمنون: 12 - 14

⁴⁹ بدیع الزمان، الكلمات، ص 485

⁵⁰ آل عمران: 190

⁵¹ الأعراف: 185

⁵² انظر: المكتوبات، ص 585

⁵³ البرواري، أماد كاظم، الحاجة العقلية في برهنة حقائق القرآن، منصة السبيل، ص 386.

⁵⁴ انظر: بدیع الزمان، الشعاعات، ص 82.

والأستاذ النورسي قد نبه إلى أن المؤمن لا بد له أن يستشعر في ثنايا النعمة لطف الرحمن ليشاهد الإنعام طي النعمة، فيقول: "إن نفذت من خلال النعمة إلى رؤية الإنعام فقد وجدت المنعم"⁵⁵ وقد لفت الأنظار إلى ضرورة رؤية الأسماء التي تبينها الآثار لأن "كل أثر من آثار الأحد الصمد إنما هو رسالته المكتوبة، كل منها يبين أسماء صانعه الحسنی، فإن استطعت العبور من النقش الظاهر إلى المعنى الباطن فقد وجدت طريقاً إلى المسمى الأقدس"⁵⁶

ومجمل القول في أصول منهج بديع الزمان هو أنه منهج ينظر إلى الموجودات بالمعنى الحرفي، فكما هو معلوم في الاصطلاح النحوي بأن الحرف هو ما يدل على معنى في غيره، بينما الاسم هو ما يدل على معنى في نفسه، كذلك المخلوقات هي حروف تدل على أسماء الله الحسنی، وقد أوضح ذلك بقوله: "أحمد الله على أن فتح لي أعظم مسائل هذه الكائنات بمسألة في النحو، هي الفرق بين المعنى الحرفي والاسمي"⁵⁷.

وبناء على هذه النظرة، فالكائنات في منظور رسائل النور القرآني كلمات تستمد معانيها من استنادها إلى الأسماء الحسنی، لأن "نهج القرآن ينظر إلى الكائنات أنها مسخرة لفاطرها الجليل وخادمة في سبيله، وأنها مظاهر لتجليات الأسماء الحسنی، كأنها مرايا تعكس تلك التجليات"⁵⁸ وهي نظرة تعزل الكائنات عن المعنى الاسمي وتستخدمها بالمعنى الحرفي، ومن يوفق لهذه النظرة فسيكون في حالة حضور دائم لأنه يجد بذلك طريقاً يوصله من كل شيء إلى معرفة الحق سبحانه وتعالى. ولهذا السبب فإن القرآن الكريم لا يفصّل في المسائل الكونية وإنما يذكرها إجمالاً في حين أن العلوم الكونية تفصّل فيها، ويجب بديع الزمان عن حكمة ذلك بأن القرآن الكريم "إنما يبحث عن الكائنات استطراداً للاستدلال عن ذات الله وصفاته وأسمائه الحسنی، أي يفهم معاني هذا الكتاب، كتاب الكون العظيم كي يعرف خالقه"⁵⁹

3.2. نموذج منهج رسائل النور.

نعرض فيما يلي التجليات العظمى لاسمين من أسماء الله الحسنی، وهما القدوس والعدل، حيث تكرر ذكرهما في مواضع عديدة في رسائل النور، ولاسيما في اللمعة الثلاثون.

أ/ التجلي الأعظم لاسم الله القدوس.

قال القشيري رحمه الله في تعريف اسم الله القدوس: "القدوس على وزن فَعُول وهو من القدس، والقدس الطهارة، والتقديس التطهير، والأرض المقدسة المطهرة، ومعناه في وصفه تعالى يعود إلى استحالة النقائص في وصفه"⁶⁰ إن اسم القدوس من

⁵⁵ بديع الزمان، الكلمات، ص 236.

⁵⁶ المصدر نفسه، ص 236.

⁵⁷ المصدر نفسه، ص 346.

⁵⁸ بديع الزمان، الكلمات، ص 552.

⁵⁹ المصدر نفسه، 267.

⁶⁰ القشيري، عبد الكريم أبو القاسم، شرح أسماء الله الحسنی، بيروت: دار آزال، ص 77.

أسماء الله الحسنى يعني تنزهه عن كل ما لا يليق من الأوصاف، هذا الاسم العظيم قد انتقل عند النورسي "من دلالة البيئة على تنزه الله تعالى عن ضروب العيوب والنقائص والأضداد والأنداد والصاحبة والولد ليتجلى بهذه المعاني مجتمعة على الوجود، فيحظى بالطهر والنقاء والصفاء والبهاء، وقد شوهدت كلها على صفحة الوجود، لتشير في النهاية إلى أن فعل التنظيف والتطهير إنما هي تجلٍ من تجليات اسم الله القدوس"⁶¹

فعلى الرغم من التحولات الكثيرة التي تجري في العالم، يشهد المتأمل الناظر أن عملية تنظيفٍ تهيمنُ عليه، وهذه العناية الدائمة بالتنظيف هي عند بديع الزمان من التجلي الأعظم لاسم الله القدوس يقول شارحاً ذلك التجلي البديع: "إن هذا التنظيف السامي الشامل المشاهد الذي يجعل قصر العالم نقياً نظيفاً هو تجلٍ من تجليات اسم القدوس ومقتضى من مقتضياته، فكما تتوجه تسبيحات المخلوقات جميعاً إلى اسم القدوس وترنو إليه، كذلك يستدعي اسم القدوس نظافة تلك المخلوقات وطهارتها"⁶²

وتجليات اسم الله القدوس على الموجودات كما يعرضها الأستاذ النورسي يمكن مشاهدتها في جميع جنبات الكون بكواكبه ونجومه، وعلى الكرة الأرضية وما يحيط بها من رياح وسحب، وما يعيش عليها من كائنات حية، لأن فعل التطهير "هو تجلٍ أعظم من تجليات اسم القدوس الأعظم، يرى ذلك التجلي الأعظم حتى في أعظم دوائر الكون وأوسعها"⁶³

ومن الجدير بالذكر أن مؤلف رسائل النور أولى عناية كبيرة بربط تجليات اسم الله القدوس ليثبت من خلالها وحدانية الله تعالى، لأن كل فعل من الأفعال المشاهدة في آفاق الكون يشير بإحاطته إلى وجوب وجود واحد أحد وبيّن وحدانيته بجلاء "وكذلك فعل التنظيف والتطهير وهو تجلٍ من تجليات اسم القدوس يدل على وجود ذلك الواجب، كالشمس، وبيّن وحدانيته كالنهار"⁶⁴.

ب/ التجلي الأعظم لاسم الله العدل.

ذكر الخطابي في معنى العدل أن "أصله المصدر من قولك: عدل، يعدل، عدلاً، فهو عادل. أقيم مقام الاسم، وحقيقته ذو العدل، كقوله تعالى: (وَأَشْهِدُوا ذَوَىٰ عَدْلٍ مِّنكُمْ)⁶⁵ ويقال: عدلت الشيء أعدله عدلاً: إذا قومتها، ومنه الاعتدال في الأمور وهو الاستقامة فيها"⁶⁶ ومن معاني اسم الله العدل أنه خلق الأشياء في أعدل صورة وأقوم شكل بمقتضى اسمه العدل، لأن كل متأمل في موجودات الكون يرى مراعاة النظام والميزان في كل مصنوع، ويبصر الاتزان والموازنة في كل أثر من آثار الله التي تملأ الوجود.

⁶¹ الشفيع، الماحي أحمد، البعد العقدي في فكر النورسي، القاهرة: دار سوزلر، ص 40.

⁶² بديع الزمان، اللغات، ص 474.

⁶³ المصدر نفسه، ص 472.

⁶⁴ المصدر نفسه، ص 473.

⁶⁵ الطلاق: 2

⁶⁶ الخطابي، شأن الدعاء، ص 62.

وللوصول إلى المعرفة الحقة بدلالة اسم العدل يدعو حجة الإسلام الغزالي إلى التفكير في خلق الله وفي أفعاله المحيطة بالكون، حيث أن ذلك هو السبيل الأمثل للمعرفة اليقينية بما يدل عليه ذلك الاسم العظيم من أسماء الله، فيقول: "من أراد أن يفهم هذا الوصف فينبغي أن يحيط علما بأفعال الله تعالى من أعلى ملكوت السماوات إلى منتهى الثرى، حتى إذا لم ير في خلق الرحمن من تفاوت، ثم رجع البصر فما رأى من فطور، ثم رجع مرة أخرى فانقلب إليه البصر خاسئا وهو حسير، وقد بمره جمال الحضرة الربوبية، وحيره اعتدالها وانتظامها، فعند ذلك يعلق بفهمه شيء من معاني عدله تعالى وتقدس"⁶⁷

إن لاسم الله العدل تجليات عظيمة تحيط بالكون كله، تلك التجليات تدل على وجود الله سبحانه كما يدل الضياء المحيط على الشمس، وقد استهل بديع الزمان حديثه عن التجلي الأعظم لاسم الله العدل بقول الله تعالى: (وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ وَمَا نُنزِّلُهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَّعْلُومٍ)⁶⁸ وفي ضوء هذه الآية الكريمة يتأمل النورسي الموجودات من حوله ليرى فيها مصداق تلك الآية فيما يعاينه من مصنوعات حوله، ليلبغ في إيمانه مرتبة عين اليقين.

يسوق بديع الزمان في النكتة الثانية من اللمعة الثلاثين أمثلة للتجلي الأعظم لاسم الله العدل ويهدف من ذلك إلى تقرير حقيقة أن أنوار اسم الله العدل محيطة بالكون كله، وهي ظاهرة في الموازنة المشاهدة بين أجزاء الكون والميزان المشهود في خلقه كل مصنوع.

فهو يشبه الكون بالقصر البديع الذي تجري عليه تحولات كثيرة على الدوام "ولكن على الرغم من كل مظاهر الاضطراب، فإن موازنة عامة وميزانا حساسا، وعملية وزن دقيق تسيطر في كل جوانب القصر"⁶⁹ هذه الحقيقة لا يجرو أحد على إنكارها لأنها مشاهدة للجميع، وماتلة أمامهم، ولا يمكن أن تكون المصادفة العشوائية والقوة العمياء والطبيعة المظلمة منبعا لتلك الموازنة الشاملة والنظام العام، فلا جرم إذن أن منبع تلك الموازنة هو التجلي الأعظم لأنوار اسم الله العدل، لأن تلك الموازنة تدل بداهة كما يقول بديع الزمان على "أن ما يحدث ضمن هذه الموجودات التي لا يحصرها العد من تحولات، وما يلج فيها وما يخرج منها لا يمكن أن يكون إلا بعملية وزن وكيل، وميزان من يرى أنحاء الوجود كلها في آن واحد، ومن تجري الموجودات جميعها أمام نظر مراقبته في كل حين، ذلكم الواحد الأحد سبحانه"⁷⁰

وقد أشار بديع الزمان إلى نماذج من مصنوعات الكون يتجلى عليها اسم الله العدل ومن بينها الاجرام العلوية كالنجوم والشموس والكواكب، وكرتنا الأرضية وما يعيش عليها من كائنات حية، وقد مهد لذلك بذكر حقيقة مهمة بقوله إن "العناصر الجارية كالسيل، والانقلابات الهائلة والتحويلات الضخمة التي تحدث في أرجاء الكون، كل منها لو كان سائبا لكان قمينا أن تخل بتلك الموازنة الدقيقة المنصوبة بين الموجودات، ويفسد التوازن الكامل بين أجزاء الكائنات خلال سنة واحدة، بل خلال يوم واحد،

⁶⁷ الغزالي، المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى، ص 78 – 79.

⁶⁸ الحجر: 21

⁶⁹ بديع الزمان، اللمعات، ص 475.

⁷⁰ المصدر نفسه، ص 475.

ولكنك ترى العالم وقد حل فيه المرح والمرج، وتعرض للاضطرابات والفساد⁷¹ والمستفاد من العبارة السابقة أن تجليات اسم الله العدل تهيمن على مجموع الكون، وتحافظ على الانتظام والانسجام بين الموجودات.

يستعرض بديع الزمان مظاهر اسم الله العدل في السماوات من خلال الإشارة إلى الانتظام الرائع في حركات النجوم، ولفت الأنظار إلى التوازن المشاهد في المنظومة الشمسية، إذ يقول: "تأمل الموازنة الرائعة بين الشمس والكوكب السيارة الاثني عشرة التي كل منها مختلفة عن الأخرى، ألا تدل هذه الموازنة دلالة واضحة وضوح الشمس نفسها على الله سبحانه الذي هو العدل القدير"⁷²

ثم إذا تأملنا في الكرة الأرضية التي نعيش عليها، نجد أنها تشهد على اسم الله العدل شهادة ساطعة، فهي في حركتها اليومية والسنوية تسير وفق حساب دقيق وميزان حساس، يشبه بديع الزمان الكرة الأرضية بالسفينة التي تمخر عباب الفضاء ويقول واصفا لها: "هذه السفينة الجارية السابحة في الفضاء التي تجول في سنة واحدة مسافة يقدر طولها بأربع وعشرين ألف سنة، ومع هذه السرعة المذهلة لا تبعثر المواد المنسقة على سطحها ولا تضطرب بما ولا تطلقها إلى الفضاء"⁷³

ومن الجدير بالذكر، أن الفلكيين قد فصلوا في مدوناتهم دقة هذه الموازنة والنتائج المترتبة عليها، وبينوا كذلك مصير الكرة الأرضية إذا اختل ذلك الميزان وفسد ذلك النظام، يشير بديع الزمان إلى إحدى تلك العواقب قائلاً إنه لو "زيد شيء قليل في سرعتها أو أنقص منها لكانت تقذف بقاطينها إلى الفضاء، ولو أخلت بموازنتها لدقيقة -بل لثانية واحدة- لتعثر في سيرها واضطربت وربما اصطدمت بغيرها من السيارات ولقامت القيامة"⁷⁴

ومن مظاهر اسم الله العدل هذا التناسق البديع والانسجام التام في أجهزة الكائنات الحية، وفي أعضائها وحواسها، يقول بديع الزمان في بيان ذلك: "تأمل في أعضاء كائن حي من الأحياء التي لا تعد ولا تحصى، ودقق في أجهزته وفي حواسه، تر فيها من الانسجام التام والتناسق الكامل والموازنة الدقيقة ما يدلك بدهاءة على الصانع الذي هو العدل الحكيم"⁷⁵ ولا يقتصر الأستاذ النورسي في بيان جلوات اسم الله العدل على ما يبدو في ظاهر الكائن الحي، بل يشير كذلك إلى جلوات ذلك الاسم في أعضاء الكائن الحي الباطنية، يقول في ذلك: "تأمل في حجيرات جسم كائن حي وفي أوعية الدم، وفي الكريات السابحة في الدم، وفي ذرات تلك الكريات تجد من الموازنة الخارقة البديعة ما يثبت لك إثباتاً قاطعاً أنه لا تحصل هذه الموازنة الرائعة ولا إدارتها الشاملة، ولا ترتيبها الحكيم، إلا بميزان حساس وبقانون نافذ وبنظام صارم للخالق الواحد الأحد العدل الحكيم"⁷⁶

⁷¹ المصدر نفسه، ص 475 - 476.

⁷² المصدر نفسه، ص 476.

⁷³ المصدر نفسه، ص 476.

⁷⁴ المصدر نفسه، ص 476.

⁷⁵ المصدر نفسه، ص 477.

⁷⁶ المصدر نفسه، ص 477.

وقد أكد بديع الزمان على أن النتائج التي توصلت إليها العلوم الكونية إنما هي ترجمة للنظام البديع الذي أودعه الله الكون، بتجليه عليه باسمه العدل، وأن كل علم يبين معاني ذلك الاسم الأعظم بلسانه الخاص، ويقول في بيان ذلك إن "علم الإنسان يشاهد أكمل نظام وأتقنه في كل شيء، فيحاول أن يريه، ويرى أروع توازن وأبدعه في كل موجود فيسعى لإبرازه، فما العلوم التي توصل إليها الإنسان إلا ترجمة لذلك النظام البديع وتعبير عن ذلك التوازن الرائع"⁷⁷

ولم ينس بديع الزمان أن يلمح إلى تجلي اسم الله العدل في عالم البحار، فهو كغيره من العوالم نال جلوة من أنوار اسم الله العدل، ولولا تلك الجلوة "لكانت بويضات سمكة واحدة التي تزيد على الألوف تخل بتلك الموازنة"⁷⁸ وهناك ملمح مهم في رسائل النور، فإن قارئها يلمس بوضوح أن بديع الزمان يستدل في مناسبات عديدة على عقيدة الحشر بما يتجلى في العالم المشهود من مظاهر العدالة التي هي تجليات عظمى لاسم الله العدل، فهذا النظام والانتظام في كل شيء يدل على أن مالك هذا الكون عدل حكيم، فبالبداهة أن الحق كما تجلى باسمه العدل في هذا العالم الضيق المحدود سيتجلى باسمه العظيم ذلك بأبهر صورة بإحداث القيامة وبعث الناس بعد الموت ليحاسبوا على أعمالهم، فيلقى المحسن مكافأة على إحسانه، والمسيء يلقي العقاب جزاء عصيانه.

يقول بديع الزمان في معرض حديثه عن أحقية الحشر وضرورته: "إن عظمة الربوبية التي تظهر دقة متناهية وحساسية فائقة - إذا جاز التعبير - في الرحمة والشفقة والعدالة والحكمة، وكذا الألوهية الباسطة سلطانتها على الوجود كله، والتي تريد إظهار كمالها وتعريف نفسها، وتجيئها بتزييناتها الكائنات ببدائع صنائعها، وما أسبغت عليها من نعم، هل يمكن أن تسمح هذه الربوبية العظيمة والألوهية الجليلة بعدم إقامة الحشر الذي يسبب الخط من قيمة جميع كمالها ومن قيمة مخلوقاتها قاطبة؟ تعالى الله عن ذلك علوا كبيرا"⁷⁹

نجد أن بديع الزمان يصرُّ على أهمية أن يكون للمؤمن حظ من الاتصاف بمعنى اسم الله العدل، مستدلاً على ذلك بالآيات التي ورد فيها الميزان بضع مرات في بداية سورة الرحمن، يقول الله عز وجل: (وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ. أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ. وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ)⁸⁰ يستنبط بديع الزمان من هذه الآيات الكريمة أصالة العدالة في خلقه الكون، ويدعو الإنسان إلى أن ينسجم مع هذه الحقيقة الكونية، وينبه المؤمن فيقول له: "اعلم أن العدالة والاقتصاد والطهر التي هي من حقائق القرآن ودرساتير الإسلام، ما أشدها إيغالا في أعماق الحياة الاجتماعية، وما أشدها عرافة وأصالة، وأدرك من هذا مدى قوة ارتباط أحكام القرآن بالكون، وكيف أنها مدت جذورا عميقة في أغوار الكون فأحاطته بعري وثيقة لا انفصام له"⁸¹

الخاتمة.

يحسن أن نذكر أهم النتائج التي توصلنا إليها بفضل الله وتوفيقه:

⁷⁷ المصدر نفسه، ص 476.

⁷⁸ المصدر نفسه، ص 475.

⁷⁹ المصدر نفسه، ص 479.

⁸⁰ الرحمن: 7 - 9

⁸¹ بديع الزمان، اللغات، ص 478.

أ/ كانت لعلماء الأمة عناية كبيرة بالأسماء الحسنى، وسطروا في بيان معانيها والمسائل المتعلقة بها أسفاراً قيمة تتناول الموضوع بأبعاد مختلفة ومناهج متنوعة جديرة بالعناية والتقدير.

ب/ ألفت كتب المتقدمين في موضوع الأسماء الحسنى وفق ثلاثة مناهج، اصطلاح المقال على تسميتها ب: منهج أهل اللغة، ومنهج أهل المرويات، ومنهج أهل السلوك.

ج/ اتبع أغلب المؤلفين المعاصرين في موضوع الأسماء الحسنى مناهج المتقدمين، ولم يلاحظ أن هناك تجديد منهجي إلا في مؤلفات بديع الزمان سعيد النورسي الموسومة ب(رسائل النور).

د/ استفاد بديع الزمان سعيد النورسي مما كتبه المتقدمون في موضوع الأسماء الحسنى، ولاسيما الإمام الغزالي، لكنه انتهج مسلكاً متميزاً عن كل ذلك، اقتبس من القرآن الكريم.

هـ/ خلصت الدراسة إلى أن منهجية رسائل النور في بحث الأسماء الحسنى هي منهجية قرآنية بامتياز، تعنى بتفسير معاني الأسماء الحسنى من خلال آثارها الظاهرة على مراميها الموجودات، وهذا النهج بلا ريب يعد الأوفق لأبناء هذا العصر.

المراجع

الآمدي، محمد بن عبد الله أبو بكر، الأمد الأقصى في شرح أسماء الله الحسنى وصفاته العلى، بيروت: دار الحديث، 1971م.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، الإنصاف في مسائل الخلاف، دمشق: دار الفكر، (دون تاريخ).

الأصفهاني، الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، (تحقيق: صفوان داوودي)، دمشق: دار القلم، 2209م.

بديع الزمان، سعيد النورسي، اللغات، (ترجمة إحسان قاسم الصالحي)، القاهرة: دار سوزلر، 2016م.

بديع الزمان، المشنوي العربي النوري، (ترجمة إحسان قاسم الصالحي)، القاهرة: دار سوزلر، 2016م.

بديع الزمان، مجموعة عصا موسى، (ترجمة إحسان قاسم الصالحي)، القاهرة: دار سوزلر، 2016 م.

البرواري، أماد كاظم، الحاجة العقلية في برهنة حقائق القرآن، منصة السبيل، 2021م.

البيهقي، أحمد بن الحسن، كتاب الأسماء والصفات، (تحقيق: محمد زاهد الكوثري)، القاهرة: المكتبة الأزهرية، (دون تاريخ).

الخطابي، حمد محمد أبو سليمان، شأن الدعاء، (تحقيق: أحمد يوسف الدقاق)، القاهرة: دار الثقافة العربية، 1992م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد أبو نصر، الصحاح، القاهرة: دار الحديث، 1430هـ.

الرازي، محمد بن عمر فخر الدين، لوازم البينات شرح أسماء الله تعالى والصفات، مصر: المطبعة المشرفية، 1323هـ.

- الزجاج، إبراهيم بن السري أبو إسحاق، تفسير أسماء الله الحسنى، (تحقيق: أحمد يوسف الدقاق)، دمشق: دار المأمون، 1979م.
- الشفيع، الماحي أحمد، البعد العقدي في فكر النورسي، القاهرة: دار سوزلر، (دون تاريخ).
- الطبري، محمد بن جرير أبو جعفر، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، (تحقيق: عبد الله التركي)، القاهرة: دار هجر، 2001م.
- طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد، (تحقيق: فوزي عطوي)، بيروت: دار صعب، 1980م.
- عكيوي، عبد الكريم، إشراقات نورية من الديار المغربية، المغرب: المركز المغربي للثقافة والتنمية، 2015م.
- الغزالي، محمد بن محمد أبو حامد، المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى، دمشق: مكتبة الصباح، 1999م.
- الفيومي، أحمد بن محمد المقرئ، المصباح المنير، (تحقيق: عبد العظيم الشناوي)، القاهرة: دار المعارف، ج 13، (دون تاريخ).
- القرطبي، محمد بن أحمد أبو عبد الله، الجامع لأحكام القرآن، (تحقيق: عبد الله التركي)، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1995م.
- القشيري، عبد الكريم أبو القاسم، شرح أسماء الله الحسنى، بيروت: دار آزال، 1989م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم أبو الفضل، لسان العرب، بيروت: دار صادر، (دون تاريخ).



TÜRKİYE’ DE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUĞU KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ (2000-2021): BİR SİSTEMATİK DERLEME ÇALIŞMASI

İsmail ATAÇ -Serkan YÜKSEL** -İsmail Eray DURSUN*** -Mustafa ÖZGENEL*****

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim bilimleri anabilim dalı, temel eğitim ana bilim dalı ve eğitim yönetimi bilim dallarında “öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutlulukları” konulu lisansüstü tezlerin analizini yapmak ve söz konusu tezleri metodolojik açıdan incelemektir. Araştırma, bir sistematik derleme çalışmasıdır. Bu kapsamda, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde yer alan ve 2000-2021 yılları arasındaki tezler incelenmiştir. Tezler, anahtar kelimelere, yıllara, yapıldıkları üniversitelere, danışman unvanlarına, ana/bilim dallarına, yöntemlerine, örnekleme yöntemlerine, örneklem gruplarına, örneklem büyüklüklerine, veri toplama araçlarına göre analiz edilmiştir. Türkiye’de eğitim alanında son 20 yılda yapılan ve öğretmenlerin mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu, örgütsel mutluluğunu inceleyen 31 lisansüstü tez, araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Söz konusu kavramları konu alan tezlerin 2018 yılından sonra artış gösterdiği, daha çok yüksek lisans seviyesinde tezler yapıldığı, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında genellikle anlamlı bir farklılık olmadığı, tezlerinin çoğunun nicel yöntemlerden yararlanarak oluşturulduğu, ağırlıklı olarak 300-400 örneklem grubu ile yapıldığı ve bu örneklemin daha çok İstanbul’dan seçildiği tespit edilmiştir. Örgütsel mutluluk, mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu kavramlarını ele alan tezler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin söz konusu alanlarda genel olarak “yüksek düzeyde” mutluluğa sahip oldukları görülmüş ve araştırmanın son bölümünde incelenen kavramların çeşitli değişkenlerle ilişkilerine yer verilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel mutluluk, Okul mutluluğu, Öğretmen mutluluğu, Öğretmen, Betimsel içerik analizi.

Analysis of Graduate Thesis on the Organizational Happiness of Teachers in Turkey (2000-2021): Systematic Review Study

Abstract

The aim of this research is to analyze the postgraduate theses on "teachers' professional happiness, job happiness, workplace happiness, school happiness and organizational happiness" in the departments of educational sciences, basic education and educational administration and to examine these theses from a methodological point of view. The research is a systematic review study. In this context, theses in the National Thesis Center of the Higher Education Institution and between the years 2000-2021 were examined. These were analyzed according to keywords, years, universities, advisor titles, departments, methods, sampling methods, sample groups, sample sizes, and data collection tools. The scope of the search consists of 31 postgraduate theses, which have been conducted in the field of education in Turkey in the last 20 years and examine teachers' professional happiness, job happiness, workplace happiness, school happiness, and organizational happiness. The theses on the aforementioned concepts increased after 2018, they were mostly made at the master's level, there was generally no significant difference between male teachers and female teachers, most of the theses were created by using quantitative methods, they were predominantly made with a sample group of 300-400, and this was the case.

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, atacismail10@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4676-9814>

** Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, srkyuksel@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-8087-8478>

*** Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, ismail.eray.dursun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6420-7487>

**** Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7276-4865>

It was determined that the sample was mostly selected from Istanbul. When the theses that dealing with the concepts of organizational happiness, professional happiness, job happiness, workplace happiness, school happiness are evaluated together, it has been seen that teachers generally have a "high level" of happiness in these areas, and in the last part of the research, suggestions have been made by giving place to the relations of the concepts examined with various variables.

Keywords: Organizational happiness, School happiness, Teacher happiness, Teacher, Descriptive content analysis.

1.Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca ruhen huzurlu olabilmek, yaşadıkları gerginlikleri en aza indirmek ve güzel bir yaşam sürebilmek için mutluluk duygusuna erişmenin yollarını arar (Eryılmaz, 2011). Mutluluk kavramını açıklamak amacıyla yapılan tanımlamaların farklılık göstermesinin temelinde, mutluluk kavramının bireysel olarak hissedilebilen bir duygu olması yatmaktadır (Andrews & Withey, 1976; Diener, 2000; Çetinkaya, 2006; Warr, 2007). Kişilerin mutluluk ile ilgili anlayışları gelecekte beklenenlere, hayattan istediklerine, duygularına ve geçmişte yaşadıklarına göre değişmektedir (Yıldız, 1997). Mutluluk, kişinin içsel doygunluğa ulaşması ve onu sürdürmesidir. Günlük hayatta karşılaşılan sorunlar kişiyi ruhsal, duygusal ve bilişsel olarak zorlar; bu sorunların çözüme kavuşması ile kişide meydana gelen rahatlama durumu ise mutluluk olarak kabul edilmektedir (Döş, 2013). Warr'a (2007) göre mutluluk insanların yaşadıkları olumlu duyguların olumsuz duygulardan fazla olmasıdır. Çetinkaya (2006), mutluluk kavramını insanların kendilerini sıkı bir durumdan kurtulması, olayların lehine gerçekleşmesi, isteklerinin karşılığını alması, beklenti içinde olduğu veya olmadığı iyi şeylerin olması ve çevresinde üstün bir konuma gelmesi sonucunda oluşan duygu durumu olarak tanımlamıştır. Fisher (2010) ise mutluluğu; hoş ruh hali, esenlik, olumlu duygular ve tutumlar olarak ifade etmiştir.

Mutluluğa öznel iyi olma durumu da denilebilir. Mutluluk, örgütleri zincirleme olarak etkiler ve pozitif bir hava oluşturur. Bu sayede örgüt içinde yaşanan mutluluk sonucunda kurumlarda meydana gelen iyi olma hali örgütsel mutluluk olarak nitelendirilebilir. Örgütsel mutluluk aynı zamanda iş yerinde mutluluk olarak da kabul edilmektedir (Moçoşoğlu & Kaya, 2018). Pek çok insan, hayatının büyük bir bölümünü iş yerinde geçirmektedir. İnsanların iş yerindeki mutluluğu kişileri mutlu etmek için yeterli olmayabilir, ancak iş yerinde yaşadığı mutsuzluğun özel hayatını etkilemesi muhtemeldir. Aynı zamanda iş yerinde mutlu olan bireylerin özel yaşamlarında da mutlu olması beklenir. İnsanların iyi ve mutlu bir yaşam sürebilmesi için şartları iyi olan örgütlerde çalışmalarını gereklidir. Çünkü bireysel mutluluğu etkileyen önemli faktörlerden birisi de örgütsel mutluluktur (Gavin & Mason, 2004). Mutlu olan insan; işlerinde başarılı, sosyal, iyimser, üstün performans gösterebilen, inançlı, maddi kazancı ve özgüveni yüksek olan insandır (Diener vd., 1999). Pryce-Jones (2010) işyerinde mutlu olan çalışanların mutsuz çalışanlara göre şu özelliklere sahip olduğunu dile getirmiştir:

- %180 yaşamlarında daha mutlu
- %180 daha enerjik
- %155 iş yerinde daha mutlu
- %108 çalıştığı iş ile daha ilgili
- %79 yapmış olduğu işi daha çok seven
- %50 daha motivasyonlu
- %50 daha özgüvenli
- %30 amaçlarına ulaşmada daha başarılı

Örgütsel mutluluk kavramı yıllardır yönetim biliminin konusu olmuştur. Ancak bu kavram özellikle 2000'li yıllardan sonra araştırmacıların dikkatini çekmiş ve pek çok araştırmaya konu olmaya başlamıştır (Fordyce, 1977; Myers & Diener, 1995; Carver, 2003; Fisher, 2010; Field & Buitendach,

2011). Örgütün temel unsuru olan insanların hayatlarındaki ana amaçlarından biri mutluluk olduğundan mutluluk, örgütlerin ilerlemesi açısından önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çalışanlarının mutlu olmasını önemseyen örgütler üretimini ve etkililiğini artırır (Özgen, 2005). Alanyazın incelendiğinde örgütsel mutluluk kavramı üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutlarıdır.

Örgütsel mutluluğun olumlu duygular boyutu sevinç, memnuniyet, zevk, neşe, sevgi gibi kavramları barındıran ve memnuniyet verici duyguları ifade etmektedir (Çetin, 2019). Olumlu duygular bireylerde hoşnutluk hissi verir ve hissedilen bu hoşnutluk hissi yüksek düzeyde mutluluğun bir göstergesidir (Warr, 2007). Olumsuz duygular; kaygı, endişe, memnuniyetsizlik, gerginlik, sinirlilik, kıskançlık, boşa çabalama hissi, depresif, stres, depresyon gibi kavramları içine alır (Warr, 2007) ve olumsuz duygular bireyleri mutsuz eder (Arslan, 2018). Örgütsel mutluluğun bir diğer alt boyutu olan potansiyeli gerçekleştirme, bilişsel düzeyi ifade eder ve bu boyut duygusal boyuttan farklı olarak kişilerin kendilerini gerçekleştirmesi, niteliklerini geliştirmesi, becerilerini fark edip ortaya çıkarması ve zorluklarla mücadele etmesi olarak tanımlanabilir (Warr, 2007). Bu boyutta ayrıca mevcut yeteneklerini geliştirme, kendi kapasitesini görebilme, zorlukları alt etme ve hedeflenen amaçlara ulaşma dürtüsü bulunmaktadır (Arslan, 2018).

Okullarda diğer örgütler de olduğu gibi örgütsel mutluluğu önemseyen ve amaçlayan örgütlerdir. Eğitimin kalitesini ve niteliğini belirleyen en önemli etkenlerden biri öğretmenler olduğundan, öğretmenlerin mutluluğu ve yüksek motivasyona sahip olmaları çalıştıkları okullar için son derece önemlidir. Okullarda diğer örgütler de olduğu gibi örgütsel mutluluğu önemseyen ve amaçlayan örgütlerdir. Eğitimin kalitesini ve niteliğini belirleyen en önemli etkenlerden biri öğretmenler olduğundan, öğretmenlerin mutluluğu okulların amaçlarına ulaşmasında ve okul etkililiğinde için son derece önemli olduğu söylenebilir. Örneğin, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları; sınıf yönetimi becerilerini (Düzgün, 2016), örgütsel adalet algılarını (Korkut, 2019), örgütsel güvenlerini (Gürbüz, 2020), bireysel mutluluklarını (Koç, 2020), örgütsel bağlılıklarını (Field & Buitendach, 2011; İncekara, 2020) ve iş doyumlarını (Buragohain & Hazarika, 2015) etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mutluluk durumlarının öncülleri ve sonuçları üzerine odaklanan lisansüstü tezlerin var olan durumlarını ve eğilimleri ortaya koymak, bu alandaki ileride yapılacak bilimsel çalışmalara ışık tutacaktır. Buradan hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk konulu lisansüstü tezlerin düzeyi, yapıldığı yıl ve üniversite, danışman unvanı, araştırma yöntemi ve deseni, çalışma grubu ve örnekleme, veri toplama araçları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk ile ele alınan değişkenler tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk değişkenleri göz önüne alındığında öğretmenlerin genel anlamda örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?

2.Yöntem

2. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; eğitim bilimleri ve temel eğitim anabilim dallarında “mesleki mutluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk” konulu lisansüstü tezlerin analizi ve metodolojik açıdan incelenmesi amaçlandığından, araştırma sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiş ve araştırmada “betimsel içerik analizi tekniği” kullanılmıştır.

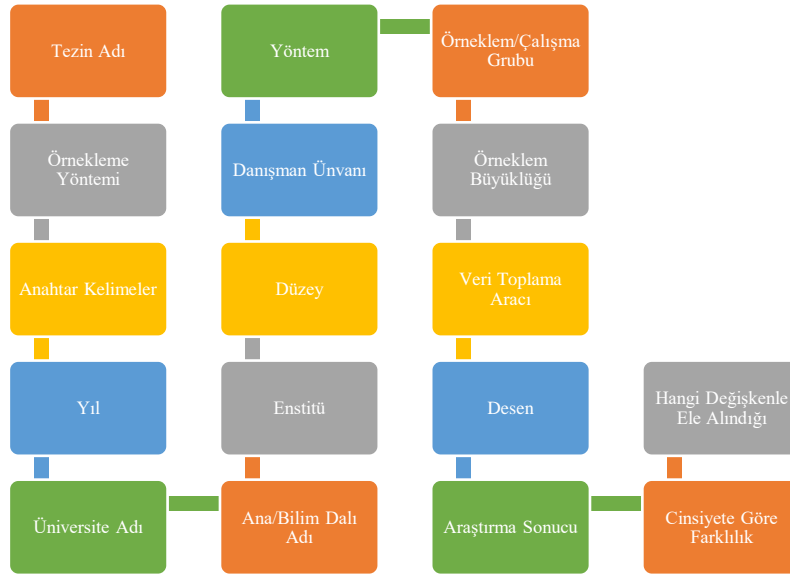
2. 2. Kaynakların Belirlenmesi

Araştırmada, Türkiye’de 2000 ile 2021 yılları arasında yapılmış olan ve öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen tezlerin metodolojik olarak incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın kapsamını Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) sisteminde yer alan ve öğretmenlerin mesleki mutluluğu, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutlulukları hakkında incelemelerde bulunan tezler oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen tezler, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış araştırmacı tarafından oluşturulan ya da var olan bir ölçüt listesi kullanılmak suretiyle bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Tezler araştırmaya dahil edilirken;

- Tezlerin eğitim bilimleri anabilim dalı, temel eğitim ana bilim dalı ile eğitim yönetimi ve planlaması bilim dallarında yapılmış olması,
- 2000-2021 yılları arasında yapılmış olması,
- Resmî ve resmî-özel okulları (sadece özel okullar üzerinde yapılan tezler dahil edilmemiştir) örneklem olarak alması,
- Konusunun eğitim-öğretim alanında olması,
- Tezlerin başlığında örgütsel mutluluk, işyeri mutluluğu, okul mutluluğu, mesleki mutluluk, iş mutluluğu sözcüklerinin biri ya da birkaçının bulunması tercih edilmiştir.

Bu kriterlere göre Şubat 2022’ye kadar Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde (YÖKTEZ) bulunan 31 lisansüstü tez (Bulut, 2015; Arslan, 2018; Ertong, 2018; Birdoğan Kuvvet, 2019; Çetin, 2019; Bozkurt, 2019; Demircan, 2019; Korkut, 2019; Kotoğlu, 2019; Nalkıran, 2019; Uğur, 2019; Yurtseven, 2019; Bayram, 2020; Bulut, 2020; Demir, 2020; Ergüven, 2020; Gürbüz, 2020; Karnak, 2020; Koç, 2020; Köse, 2020; Özer, 2020; Şahin, 2020; Arslan, 2021; Ayaç, 2021; Doğan, 2021; Eker, 2021; Elmas, 2021; Güzel, 2021; Hacıoğlu, 2021; Pazar, 2021; Sevim, 2021) araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Kapsam çok büyük olmadığından tezlerin tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Tezler incelenirken araştırmacılar tarafından bir veri toplama formu oluşturulmuş ve bu formda Şekil 1’de gösterilen başlıklar altında tezlerden alınan veriler toplanmıştır.



Şekil 1. Veri toplama formuna ilişkin bilgiler

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan lisansüstü tezlerin incelenmesi ile toplanılmıştır. Bu kapsamda YÖKTEZ’de 2000 ile 2021 yılları arasında eğitim alanında ve öğretmenler üzerinde başlıklarında örgütsel mutluluk, mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu sözcüklerini bulunduran 31 teze ulaşılmıştır.

Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, araştırmacıların bir konuya ilişkin genel eğilimi ve araştırma sonuçlarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği bir sistematik derleme yöntemidir (Çalık & Sözbilir, 2014’ten akt., Bellibaş, 2018). Bu kapsamda araştırma için öncelikle araştırmacılar tarafından Microsoft Excel ortamında ortak bir tez inceleme formu oluşturulmuş ve bu form aracılığıyla tezlerden toplanacak veriler için sınıflandırmalar belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak tezlerden verileri toplamış ve sınıflandırmışlardır. Sınıflandırma işlemi ayrı ayrı yapıldıktan sonra her kategoride toplanan veriler araştırmacılar tarafından görüş birliği sağlanana kadar kontrol edilmiş ve verilerin doğru girildiği yönünde ortak fikir oluşmuştur.

Araştırma kapsamında, mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk kavramları ile ilişkisi incelenen veya bu kavramlarla birlikte ele alınan değişkenler ayrıca analiz edilmiştir. Değişkenler, benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılarak alt tema ve temalar oluşturulmuştur. Alt temaların oluşturulmasında Korkut (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine” ait alt boyutlardan faydalanılmıştır. Çalışmanın inanırlığını artırmak için kapsama dahil olan tezler araştırmacılar tarafından incelenerek alt temalar ve temalarda görüş birliği sağlanmıştır.

3.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 2000-2021 yılları arasında eğitim bilimleri ve temel eğitim ana bilim dallarında öğretmenlerin “mesleki mutluluğu, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutlulukları” konulu lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımları tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1’de tezlerin düzeylerine ve danışman unvanlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Düzeylerine ve Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Yıl	Düzye						Danışman			
	Yüksek Lisans		Doktora		Dr. Öğr. Üyesi		Doç. Dr.		Prof. Dr.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2015	-	-	1	3.23	-	-	1	3.23	-	-
2018	1	3.23	1	3.23	-	-	2	6.45	-	-
2019	9	29.03	1	3.23	6	19.35	1	3.23	3	9.68
2020	9	29.03	-	-	5	16.13	2	6.45	2	6.45
2021	8	25.81	1	3.23	4	12.90	4	12.90	1	3.23
Toplam	27	87.10	4	12.90	15	48.39	10	32.26	6	19.35

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin “mesleki mutluluğu, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluklarını” inceleyen lisansüstü tezlerin son yıllara doğru daha fazla araştırma konusu olduğu görülmektedir. Tezlerin %87,10’u yüksek lisans ve %12,90’ı doktora tezi düzeyinde yapılmıştır. Buna göre 2000 yılı sonrasında öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen lisansüstü ilk tez 2015 yılında yapılmış bir doktora tezi iken, 2021 yılında öğretmenlerin mesleki mutluluğu, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluklarını inceleyen toplam tez sayısının 31’e ulaştığı görülmektedir. Tez danışmanlarına bakıldığında ise yapılan lisansüstü tez çalışmalarının %48,39’sinin Doktor Öğretim Üyesi, %32,26’sının Doçent Doktor ve %19,35’inin Profesör Doktor tarafından yönetildiği görülmektedir.

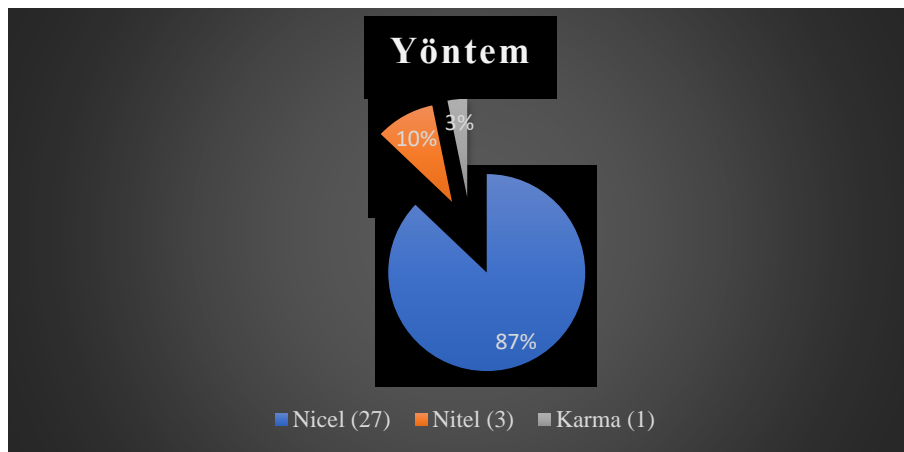
Tablo 2’de lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	f	%
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	5	16.13
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	3	9.68
İstanbul Kültür Üniversitesi	2	6.45
İnönü Üniversitesi	2	6.45
Bahçeşehir Üniversitesi	2	6.45
Uşak Üniversitesi	2	6.45
Kocaeli Üniversitesi	2	6.45
Gaziantep Üniversitesi	2	6.45
Harran Üniversitesi	1	3.23
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	3.23
Siirt Üniversitesi	1	3.23
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1	3.23
Fırat Üniversitesi	1	3.23
Pamukkale Üniversitesi	1	3.23
Gazi Üniversitesi	1	3.23
Sakarya Üniversitesi	1	3.23
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	3.23
Marmara Üniversitesi	1	3.23
Amasya Üniversitesi	1	3.23
Toplam	31	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki mutluluğu, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutlulukları üzerine 19 farklı üniversitede lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi bu konularda en fazla lisansüstü tez üreten üniversiteler olarak öne çıkmaktadır.

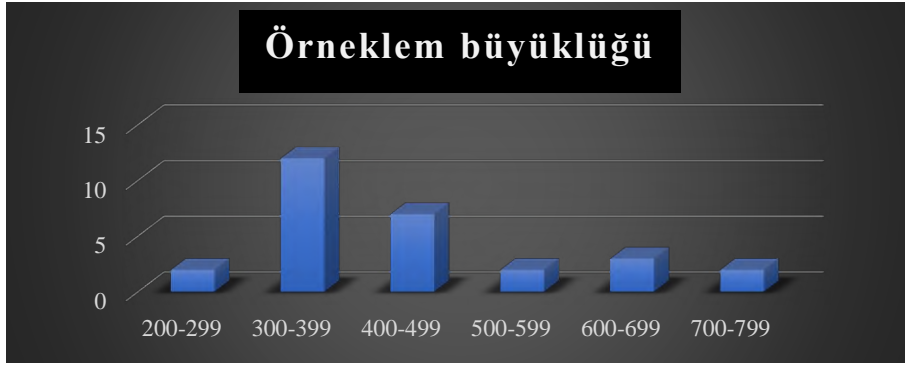
Şekil 2’de lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 2. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk, mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu ve okul mutluluklarını konu olarak alan tezlerin %87,10'unun nicel yönetime, %3'ünün karma araştırma yöntemine ve %10'unun nitel araştırma yöntemine göre yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Şekil 3'te tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 3. Örneklem büyüklükleri

Şekil 3'te 2000-2021 yılları arasında 31 lisansüstü tezdən 28'inin örneklem büyüklüklerine yer verilmiştir. Tabloda yer verilmeyen 3 tez, nitel çalışmadır ve bu tezler 12- 40 kişilik bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Veriler incelendiğinde örneklem büyüklüklerinin genel olarak 300-399 (f=12, %42,86) arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 4'te tezlerin örneklemi oluşturan bölgeler il bazlı olarak gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırmaların örneklem dağılımı (il bazlı)

Araştırma tek bir ilçede yapılmış olsa dahi ilin toplam sayısına dahil edilmiştir. Araştırmamızın kapsamına giren tezlerden yalnızca biri örneklemi net olarak belirtilmediği için tabloda gösterilmemiştir. Şekil 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutluluklarını konu alan tezlerin örneklemi en çok İstanbul'dan seçilmiştir. Tablo 3'te tezlerin örnekleme yöntemlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Örnekleme Yöntemleri

Örnekleme Yöntemi	f	%
Basit Tesadüfi	8	25.81
Tabakalı	7	22.58
Kolay Ulaşılabilir/Uygun Örnekleme	6	19.35

Küme Örneklemesi	2	6.45
Örneklem Seçimine Gidilmemiş	2	6.45
Amaçlı Örneklemesi	2	6.45
Kota Örneklemesi	1	3.23
Belirtilmemiş	3	9.68

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutluluklarını inceleyen tezlerde en fazla basit tesadüfi örneklemesi (%25,81) yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemesi yönteminin ardından en çok tabakalı örneklemesi (%22,58) ve kolay ulaşılabilir/uygun örneklemesi (%19,35) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutluluklarını araştıran lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Araç	f	%
Ölçek	28	87,5
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	4	12,5

Tablo 4'te lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Tezlerin %87,5'inde veriler ölçekler ve %12,5'inde görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır (Tezlerden biri karma yöntemle göre yürütüldüğünden hem ölçek hem görüşme formu kullanılmıştır). Şekil 5'te lisansüstü tezlerdeki anahtar sözcüklerin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 5. Lisansüstü tezlerde yer alan anahtar kelimeler

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutluluklarını konu alan tezlerin örgütsel mutluluk (%18,44) ve mutluluk (%9,93) anahtar kelimelerinden sonra en çok öğretmen (%6,38), okul mutluluğu (%2,84), okul (%2,13), liderlik (%2,13), örgütsel adalet (%2,13), öğretmenler (%2,13) anahtar sözcüklerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 5'te nicel yöntem kullanılarak oluşturulan lisansüstü tezlerde mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk kavramları ile incelenen değişkenlerin temalara göre dağılımı verilmiştir. Temaların tespitinde mesleki mutluluk, iş mutluluğu,

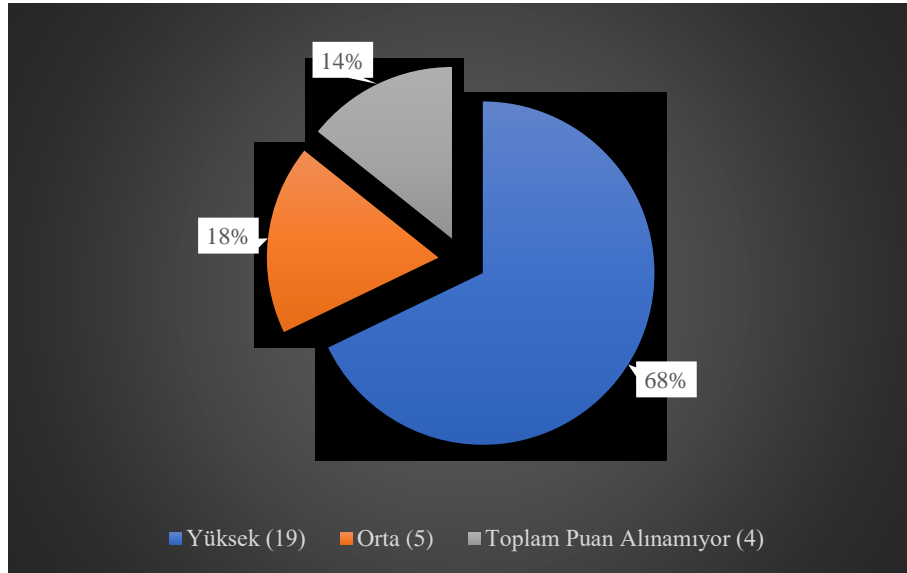
iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk kavramları ile ele alınan veya aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Alt temaların oluşturulmasında Korkut (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine” ait alt boyutlardan faydalanılmıştır.

Tablo 5. Nicel tezlerde mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk kavramları ile birlikte ele alınan değişkenlerin temalara göre dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	%
Okul Yöneticisi	Yönetici Tutum ve Davranışları	Liderlik, örgütsel adalet, üslup, yönetsel tarz, yöneticiye güven	14	46.67
	Çalışma Koşulları	İş yaşam kalitesi	1	3.33
Öğretmen	Sınıf Yönetimi	Özerklik	1	3.33
	Kişilik/Pozitif Kişilik	Psikoloji, mutluluk, affedicilik, politik beceriler	4	13.33
	Öğretmenlik Mesleği	Örgütsel Değişim, mesleki profesyonellik	2	6.67
Okul/Örgüt	Meslektaş ilişkileri/Ortam	Örgüt kültürü, yabancılaşma, örgütsel DNA, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, sinizm, öğrenen okul, farklılıkların yönetimi	8	26.67

Tablo 5’te nicel yöntem kullanılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde; öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutlulukları değişkenleri ile ele alınan veya ilişkisi incelenen değişkenlerin tematik olarak 3 ana tema ve 6 alt tema etrafında toplandığı görülmektedir. Buna göre mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk değişkenleri ile ele alınan veya ilişkisi incelenen değişkenlerin en çok okul yöneticisi teması altında toplandığı görülmektedir.

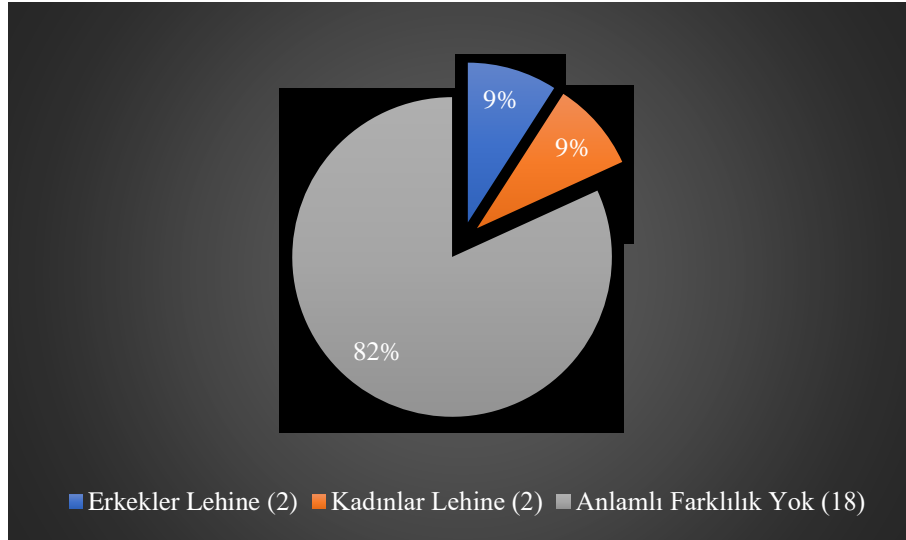
Şekil 6’da nicel ve karma araştırmalara göre öğretmenlerin mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk düzeyleri topluca değerlendirilerek gösterilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri

Şekil 6 incelendiğinde 2000-2021 yılları arasında yapılan nicel, karma yüksek lisans ve doktora tezlerindeki nicel verilere göre öğretmenlerin mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutlulukları birlikte değerlendirildiğinde söz konusu mutluluk düzeylerinin tezlerin %67,86’sında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Şekil 7’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk düzeyleri ile değerlendirilerek gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel mutluluklarının karşılaştırılması

Şekil 7’de ölçeklerin hem tamamından toplam puan alınan ve hem de cinsiyet bağlamında toplam puan alınan 22 nicel yüksek lisans ve doktora tezine yer verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu ve okul mutluluklarını inceleyen tezler birlikte değerlendirildiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin lisansüstü tezlerin %81,82’sinde mutluluk bağlamında anlamlı bir farka sahip olmadıkları görülmektedir. 2 lisansüstü tezde kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmişken, 2 tezde ise erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 6’ da öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutlulukları ile diğer değişkenler arasında değişkenler gösterilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel mutluluk, mesleki mutluluk, iş mutluluğu, işyeri mutluluğu, okul mutluluğu değişkenleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişki

Yazar	İlişki	İlişkinin Yönü
	Dönüşümcü Liderlik	Pozitif
Aytaç, 2021	Sürdürümcü Liderlik	Negatif
	Serbest Bırakıcı Liderlik	Negatif
Pazar, 2021	Öğretmen Özerkliği	Pozitif
Elmas, 2021	İş Yaşam Kalitesi	Pozitif
Hacıoğlu, 2021	Okul Kültürü	Pozitif
	Kaotik Liderlik	Pozitif
Doğan, 2021	Örgütsel Yabancılaşma	Negatif
Sevim, 2021	Dağıtımçı Liderlik	Pozitif
Güzel, 2021	Psikolojik Sağlımlıkları	Pozitif
Arslan, 2021	Hizmetkar Liderlik	Pozitif
Eker, 2021	Öğretimsel Liderlik	Pozitif
Koç, 2020	Bireysel Mutluluk	Pozitif
	Örgütsel Adalet	Pozitif
Demir, 2020	Otantik Liderlik	Pozitif
Köse, 2020	Okulların DNA Profilleri	Pozitif (Örgütsel Mutluluk- Sağlıklı Örgüt)

Özer, 2020	Örgütsel Değişim	Pozitif
Bayram, 2020	Örgütsel Affedicilik	Pozitif
Gürbüz, 2020	Örgütsel Güven	Pozitif
Ergüven, 2020	Güdüleyici dil	Pozitif
Karnak, 2020	Mesleki Profesyonellikleri	Pozitif
Bulut, 2020	Yönetisel Tarz	Pozitif
Demircan, 2019	Örgütsel Bağlılık	Pozitif
Birdoğan Kuvvet, 2019	Öğretim liderliği	Pozitif
Korkut, 2019	Örgütsel Adalet	Pozitif
	Örgütsel Sinizm	Negatif
Çetin, 2019	Örgütsel Adalet	Pozitif
Kotaoglu, 2019	Yöneticiye Güveni	Pozitif
Uğur, 2019	Öğrenen Okul	Pozitif
Arslan, 2018	Farklılıkların Yönetimi	Pozitif
Bozkurt, 2019	Politik Beceriler	Pozitif
	Dönüşümcü Liderlik Stili	Pozitif
Şahin, 2020	Serbest Bırakıcı Liderlik Stili	Negatif
	Sürdürümcü Liderlik Stili	Negatif

Tablo 6’da öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutluluklarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi nicel tezlerden hareketle gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik (Şahin, 2020; Aytaç, 2021), öğretmen özerkliği (Pazar, 2021), iş yaşam kalitesi (Elmas, 2021), okul kültürü (Hacıoğlu, 2021), kaotik liderlik (Doğan, 2021), dağıtımcı liderlik (Sevim, 2021), psikolojik sağlamlık, (Güzel, 2021), hizmetkar liderlik (Arslan, 2021), öğretimsel liderlik (Eker, 2021), bireysel mutluluk (Koç, 2020), örgütsel adalet (Demir, 2020), otantik liderlik (Demir, 2020), okulların DNA profilleri (Örgütsel Mutluluk-Sağlıklı Örgüt) (Köse, 2020), örgütsel değişim (Özer, 2020), örgütsel affedicilik (Bayram, 2020), örgütsel güven (Gürbüz, 2020), güdüleyici dil (Ergüven, 2020), mesleki profesyonellik (Karnak, 2020), yönetisel tarz (Bulut, 2020), örgütsel bağlılık (Demircan, 2019), öğretim liderliği (Birdoğan Kuvvet, 2019), örgütsel adalet (Çetin, 2019), yöneticiye güven (Kotaoglu, 2019), öğrenen okul (Uğur, 2019), farklılıkların yönetimi (Arslan, 2018), politik becerileri (Bozkurt, 2019) ile örgütsel mutluluk/mesleki mutluluk/iş mutlulukları/iş yeri mutlulukları/okul mutlulukları arasında pozitif; sürdürümcü liderlik (Şahin, 2020; Aytaç, 2021), serbest bırakıcı liderlik (Şahin, 2020; Aytaç, 2021), örgütsel yabancılaşma (Doğan, 2021), okulların DNA profilleri (örgütsel mutluluk-sağlıksız örgüt) (Köse, 2020), örgütsel sinizm (Korkut, 2019) ile örgütsel mutluluk/mesleki mutluluk/iş mutluluğu/iş yeri mutluluğu/okul mutluluğu arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır.

4.Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 2000-2021 yılları arasında öğretmenlerin mesleki mutlulukları, iş mutlulukları, iş yeri mutlulukları, okul mutlulukları ve örgütsel mutlulukları konularında yapılan lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada genel bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Tez türlerine bakıldığında tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Yakar, Demir ve İğde (2022) de son 15 yıl içerisinde eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların yaklaşık %85’inin yüksek lisans düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu

durumun ülke çapında doktora programlarının yüksek lisans programlarına göre daha az kontenjanının olması ve daha uzun yıllar süren mezuniyet şartlarına sahip olması sebebiyle doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 2015 yılından itibaren öğretmenlerin örgütsel mutlulukları konulu lisansüstü tez sayısının artış gösterdiği görülmektedir. TÜİK (2020) yaşam memnuniyet anketine göre Türkiye’de genel mutluluk düzeyine bakıldığında 2003 yılından bu yana kendisini mutlu olarak beyan edenlerin oranı %59,6’dan %48 seviyelerine gerilerken; kendisini mutsuz olarak beyan edenlerin oranı %7,3’ten %14,5 seviyelerine kadar yükselmiştir. Mutluluk düzeylerindeki değişime bağlı olarak mutluluk kavramının ilgi çektiği ve buna bağlı olarak da mutluluk kavramının incelendiği tezlerde de son 5 yılda artış yaşandığı söylenebilir. Ayrıca Dergipark Akademik’te mutluluk ile ilgili yapılmış 1090 makalenin 553 tanesinin 2019-2022 yılları arasında olması söz konusu durumla paralellik göstermektedir.

Tezlerin araştırma yöntemlerine bakıldığında ise araştırma kapsamı içine giren tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Farklı bilim dallarında yapılan çalışmaların da benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Atar ve Şener, 2021; Kutlubay, 2021). Eğitim Bilimleri açısından bu durumun sebebinin sosyal bilimcilerin fen bilimlerinin ilke ve yöntemlerini kullanarak araştırma yapmaya başlamalarından kaynaklandığı (Yıldırım ve Şimşek, 2021) söylenebilir. Ayrıca nicel bir çalışmada standartların ve ölçülerin belli olması ve bunlar sağlandığında belirli bir yeterlilikte araştırmanın ortaya konulmasının mümkün olması nedeniyle (Ertugay, 2019) tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaların örneklem büyüklüklerine baktığımızda verilerin en çok 300-399 aralığında bulunan örneklem gruplarından toplandığı görülmektedir. 1000’in üzerinde evren büyüklüğünün yaygın kullanılan 0.05 örnekleme hatasına göre 278-384 kişi aralığında örnekleme ihtiyacı olduğundan (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004), araştırmalarda çoğunluğun bu aralıkta olması normal görülmektedir. Benzer çalışmalarda da aynı sonuçlara rastlanmaktadır (Öner, 2019). 300-399 örneklem büyüklüğünün ardından gelen en fazla örneklem büyüklüğünün 400-499 bandında yer alması araştırmacılar tarafından eksik, hatalı ve yanlış doldurma sebebiyle eksilecek ölçekler için ihtiyatlı davranıldığını düşündürmektedir. Ayrıca örneklemlerin ağırlıklı olarak İstanbul’da olmasının üniversitelerde bulunan akademisyen ve öğrenci sayılarının fazla olmasından kaynaklandığı, buna ek olarak İstanbul’un Türkiye’yi temsil edebilecek örneklem büyüklüğüne ve çeşitliliğine sahip olmasının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamındaki tezlerde en fazla olasılıklı örnekleme yöntemlerinin tercih edildiği ve benzer şekilde literatürde eğitim ve öğretim alanında yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda örneklemin aynı yöntemlere göre belirlendiği görülmektedir (Uysal, 2013; Tatık ve Doğan, 2014; Tantan, 2019). Lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalarda örneklemin evreni temsil gücünün yüksek olması ve örneklem büyüklüğü gibi sebeplerden ötürü bu yöntemlerin daha çok kullanıldığı düşünülmektedir. Nicel tezlerde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden evrendeki birimlerin eşit seçilme ihtimalini sağladığı için basit tesadüfi örnekleme yönteminin daha çok tercih edildiği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde (Tatık ve Doğan, 2014; Tantan, 2019) en çok basit tesadüfi örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır.

Tezlerde ağırlıklı olarak bir veya iki veri toplama aracı kullanıldığı ve bu veri toplama araçlarının büyük çoğunluğunun ölçekler ve ardından yarı yapılandırılmış formlar olduğu görülmektedir. Çalışmaların büyük bir kısmında nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda tezlerde çoğunlukla ölçek gibi nicel veri toplama araçlarının kullanılmış olması doğaldır. Benzer araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir (Sevencan, 2019; Demiral, 2021; Gün, 2021). Ölçeklerin daha fazla tercih edilme sebebi kolay ve hızlı ulaşılabilir olması, önceden

çalışmalarda kullanılıp geçerlik ve güvenilirliklerini kanıtlamış olması olabilir. Ayrıca yarı yapılandırılmış formların görüşmelerde araştırmacıya esnek hareket edebilme imkânı sağladığı için tercih edilmiş oldukları söylenebilir.

Tezlerde kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde en çok kullanılan anahtar kelimelerin; “örgütsel mutluluk, mutluluk, okul mutluluğu, öğretmen” gibi alanla ve konuyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Örgütsel mutluluk” en çok kullanılan anahtar kelime olmakla birlikte, liderlik ve örgütsel adalet ile ilgili araştırmaların da yoğunluğu göze çarpmaktadır. Örgütsel adalet (Çetin, 2019; Demir, 2020) ve liderlik davranışlarının (Arslan, 2021; Eker, 2021) mutluluğu etkilediği sonuçları literatürde yerini almıştır. Literatürde tezler ve makalelerin incelenmesi yoluyla yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma eğilimlerinin son beş yılda farklılık göstermediği söylenebilir. Bu sebeple bu konuda farklı değişkenlerle daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma kapsamına giren tezler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet anlamında değerlendirildiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda farklılaşmanın görülmediği tespit edilmiştir. Özel iyi oluş konusunda yapılan ilk araştırmada, Wilson (1967) her iki cinsiyetten bireyin mutlu olabileceğini belirtmiş ve cinsiyetin öznel iyi oluşa çok küçük oranda etkisi olduğunu açıklamıştır. Wood, Rhodes ve Whelan (1989), meta-analiz çalışmasında kadınların daha mutlu olduğu sonucuna ulaşsa da Seligman (2007) cinsiyetle ruh hali arasında büyüleyici bir ilişki bulunduğunu, ortalama duygu durum bakımından kadınlarla erkekler arasında fark olmadığını ifade etmiş ve bunun nedenini tuhaf bir biçimde, kadınların erkeklerden hem daha mutlu hem de daha mutsuz olmalarına bağlamıştır. Myers ve Diener (1995), mutluluk ve yaşam doyumunun yaş, ırk, gelir durumu ve cinsiyet gibi özelliklere göre değişmeyen bir kavram olduğunu aktarmıştır.

Araştırma sonucunda 2000-2021 yılları arasında yapılan tezlere göre sürdürücü liderlik (Aytaç, 2021), serbest bırakıcı liderlik (Aytaç, 2021), örgütsel yabancılaşma (Doğan 2021), örgütsel sinizm (Korkut, 2019) ve sağlıklı örgüt (Köse, 2020) ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edildiğinden, okul müdürlerin örgütsel mutluluk düzeyini yükseltmek için söz konusu değişkenlere dikkat etmeleri ve gerekli tedbirleri almalarının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada lisansüstü tezlerde mesleki mutluluk, iş mutluluğu, iş yeri mutluluğu, okul mutluluğu ve örgütsel mutluluk kavramları ile ele alınan veya ilişkisi incelenen değişkenlerin çoğunlukla okul yöneticisi teması başlığı altında toplanması öğretmenlerin örgütsel mutluluğu bağlamında okul yöneticilerinin davranışlarının önemini ortaya koyar niteliktedir. Son olarak; lisansüstü tezlerde veriler, çoğunlukla öğretmenlerden toplanmış, tezler nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama desenine göre yürütülmüştür. Genel anlamda örgütsel mutluluk özel anlamda okul mutluluğunu (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer paydaşlar) etkileyen faktörlerin belirlenmesi okul ve öğrenci çıktıları üzerinde etkili olduğundan farklı yöntemlerle ve örneklerle üzerinde yapılacak bilimsel araştırmalar bu çıktıları katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Atar, B., & Şener, E. (2021). Çalışma hayatında ahlak ve etik üzerine bibliyometrik bir çözümleme. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 29-42.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. Plenum Press.
- Arslan, N. (2021). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, M. S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, S. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bellibaş, M. Ş. (2018). Sistematik Derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi. K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (ss. 511-531). Pegem
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: öğretmenlerin politik becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, A. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Buragohain, P. & Hazarika, M. (2015). Happiness level of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (3). 19 – 37.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde mutluluk ve üzüntü göstergeleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiral, İ. (2021). *Türkiye’de 2015-2020 Yılları Arasında İngilizce Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychologica lBulletin*, 125 (2), 276.
- Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (170), 265-280.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ertong, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: Alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1 (1). <https://dergipark.org.tr/pub/nsb/issue/51274/643977>
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 44-51.
- Field, L. K. & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 37(1),01 – 10. <https://www.doi.org/10.4102/sajip.v37i1.946>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management*, 12(4), 384-412.
- Fordyce M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology* 1 (6), 511-521.
- Gavin, J. H. & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Gün, C. (2021). *Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güzel, H. (2021). *Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hacıoğlu, M. (2021). *Okullarda örgütsel mutluluğun yordayıcısı olarak örgüt kültürü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, S. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin iş yeri mutluluğu ile bireysel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okulların dna profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlubay, S. (2021). *Çalışan çocuklarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Myers, D., & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6 (1), 1-19.
- Nalkıran, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70. <https://www.doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Öner, Ö. (2019). *Türkiye’de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (1990-2017)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, A. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgen, M., K. (2005). *Farabi'nin Mutluluk Anlayışı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Wiley-Blackwell Publication.

- Seligman, M. (2007). *Gerçek mutluluk* (Çev. Semra Kunt Akbaş). HYB Basım.
- Sevencan, A. (2019). *Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevim, H. İ. (2021). *Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, B. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tantan, M. (2019). *Türkiye’de 1998-2018 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatık, R. Ş. ve Doğan, S. (2014). Marmara üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 399-410.
- TÜİK (2020). Yaşam memnuniyeti araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2020>. (Erişim Tarihi: 07.02.2022)
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294–306.
- Wood, W., Rhodes, N., & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status, *Psychological Bulletin*, 106(2), 249-264.
- Yakar, L., Demir, H., & İğde, H. (2022). Investigation of graduate theses in educational sciences between 2005-2020. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 294-321. <https://doi.org/10.18039/ajesi.970639>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, H. (1997). *Kur’an’da mutluluk* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü