

ISSN: 2791-9900
e-ISSN: 2822-2253



AVRASYA BEŞERİ BİLİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF EURASIAN
HUMANITIES RESEARCH

KARABÜK

2024

Cilt: 4 / Sayı: 1

Dergide yer alan yazı ve fikirlerden yazarları sorumludur.
Papers and the opinions in the journal are the responsibility of the authors.

Temmuz ve Aralık aylarında, yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli, açık erişimli ve uluslararası bilimsel bir dergidir.
This is an international, scholarly, peer-reviewed, open-access journal published biannually, in July and December.

ISSN: 2791-9990
e-ISSN: 2822-2253

İmtiyaz Sahibi / License Owner
Karabük Üniversitesi / Karabuk University

Yazışma Adresi / Correspondence Address
Kılavuzlar Mahallesi, Kastamonu Yolu, Demirçelik Kampüsü
Merkez / KARABÜK
Telefon: 444 0 478
e-mail: mahmutpolatcan78@gmail.com

Karabük Türkoloji Dergisi / Karabuk Journal of Turcology
EBSCO (Central & Eastern European Academic SourceFull-Text Subject Title List)
tarafından dizinlenmektedir / indexed by

Editör/Editor

Doç. Dr. /Assoc. Prof. Mahmut POLATCAN

Editör Yardımcıları/ Assistant Editor

Arş. Gör./ Res. Assist. Sevim ADALI

Arş. Gör./ Res. Assist. Rümeyza KÜSKÜ

Arş. Gör./ Res. Assist. Rümeyza TEKE

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Muhittin Kapanşahin (Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat Ağan (Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Barış Sarıköse (Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç(Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Seyfullah Kara (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Hizmetli (Bartın Üniversitesi)

Prof. Dr. Sinan Yılmaz (Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Yunus Kaplan (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)

Prof. Dr. Lütfi Sunar (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Ramazan Cansoy(Karabük Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat Çınar (Karabük Üniversitesi)

Doç. Dr. Selçuk Atay (Karabük Üniversitesi)

Doç. Dr. Şerife Ağan (Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Kürşat Yıldırım (İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. İsmail Taş (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)


Dr. Öğr. Üyesi Zafer Topak (Karabük Üniversitesi)

İçindekiler

Makale	Yazar(lar)	Sayfa Aralıkları
Öğretmenlerin Deprem Kavramına İlişkin Metaforları	Fatih Aydın Mustafa Akça Müzeyyen Akça	1-10
Seramik Sanatıyla Terapötik Uygulamalar: 6 Şubat Depremi Adıyaman Örneği	Burhan Yalçın Hülya Ak	11-20
Dönüşümcü Okul Liderliğinin Öğretmen Bağlılığı Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Psikolojik Sermayesinin Aracı Rolü	Elif Benlioğlu Kuzey	21-36
Öğretim Denetimini Engelleyen Faktörler	Tülin Çolak Çakır	37-47
Derrida'nın "İstanbul Mektubu" Üzerine Bazı Notlar	Türkan Gözütok	48-58
Ortaçağ Arap Tarihçiliği	Murat Ağarı	59-69
Çoklu Zekâ Öğrenimine Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi	Ümit Parsıl Ahmet Göktuğ Kılıç	70-76

Öğretmenlerin Deprem Kavramına İlişkin Metaforları

Teachers' Metaphors Related to the Concept of Earthquake

Fatih AYDIN¹ , Mustafa AKÇA², Müzeyyen AKÇA³

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin depreme ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Antalya ilinde görev yapan 80 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmış ve veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla, "Deprem... gibidir, çünkü..." ifadesiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler deprem kavramına ilişkin toplam 45 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin deprem kavramıyla ilgili geliştirdikleri bu metaforların altı (6) farklı kavramsal kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategoriler yıkım, ölüm, acizlik ve çaresizlik, zaman, acı ve hüznün, ders verme ve uyarı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin "Deprem" kavramına ilişkin metaforlarının oluşturduğu kavramsal kategoriler incelendiğinde, en fazla metaforun bulunduğu kategori "yıkım" ve "ölüm" olmuştur.

Anahtar sözcükler: Afet, deprem, metafor, öğretmen.

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' perceptions of earthquakes through metaphors. The study group consists of 80 teachers who were working in Antalya province during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The research group was determined using convenience sampling method. The study employed a qualitative research design known as phenomenology, and the data were analyzed using content analysis technique. Research data were collected through a semi-structured interview form using the statement "Earthquake is like... because...". As a result of the study, teachers produced a total of 45 valid metaphors related to the concept of earthquake. Additionally, it was found that the metaphors developed by participating teachers regarding the concept of earthquake were categorized under six different conceptual categories. These categories were identified as destruction, death, helplessness and despair, time, pain and sorrow, teaching and warning. When examining the conceptual categories formed by teachers' metaphors about the concept of "earthquake," it was determined that the category with the most metaphors was "destruction" and "death."

Keywords: Disaster, earthquake, metaphor, teacher.

Geliş Tarihi / Submitted: 20/06/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 21/07/2024

Atıf / Citation: Aydın, F., Akça, M., & Akça, M. (2024). Öğretmenlerin deprem kavramına ilişkin metaforları. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.

¹ Prof. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Karabük, Türkiye, fatihaydin@karabuk.edu.tr

² Okul Müdürü, Kumluca Farabi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, makca79@hotmail.com

³ Müdür Yardımcısı, Kepez Çamlıbel Halk Eğitim Merkezi, muzeyyen.akca@hotmail.com

Giriş

Doğal afetler kısaca, toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen, önemli ölçüde can ve mal kaybına neden olan, ağırlıklı olarak ya da tamamen, doğal etkenlerin neden olduğu, doğal tehlikelerle ortaya çıkan olaylar olarak tanımlanabilir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003:6). Kuraklık, tropikal siklonlar, seller, depremler, volkanlar, orman yangınları, tsunamiler, heyelanlar ve çığlar en önemli doğal afetlerdir.

Tarih boyunca dünyanın karşılaştığı en büyük doğal afetlerin başında depremler gelmektedir. Üst mantoda biriken enerjinin zayıf kuşaklar ve kırık hatlar boyunca yüzeye çıkması ile oluşan ve süresi saniyelerle ifade edilen kabuk titremesine deprem denir. Türkiye dünyada sürekli ve yıkıcı depremlerin olduğu Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer alır (Atalay, 2011). Anadolu depremselliğinin iki ana nedeni bulunur. Birincisi, Atlas Okyanusu'nun ortalarındaki okyanus ortası sırtındaki genişlemenin Afrika levhasını kuzeydoğu yönünde hareket ettirmesidir. Afrika, Akdeniz altında Anadolu Levhası ile çarpışır ve altına dalar. İkincisi ise, Kızıldeniz ortasındaki okyanus tabanının yayılması hareketinin Arap Levhası'nı kuzey yönünde hareket ettirerek Doğu Anadolu faylarını aktifleştirmesidir. Afrika Levhası kuzey kenarındaki kabuk sıkışması neticesinde Anadolu ve Ege'nin altına dalarak batır. Bu dalma sırasında Batı Anadolu'ya çekme kuvveti uygulanır. Arap Levhası'nın baskısıyla Kuzey Anadolu Fayı boyunca batıya doğru itilen Anadolu Levhası da batıda sıkışmaya sebep olur (TÜBİTAK, 2024).

Türkiye'de Kuzey Anadolu Fay Hattı, Doğu Anadolu Fay Hattı ve Batı Anadolu Fay Hattı olmak üzere toplamda üç büyük aktif fay hattı bulunur. Kuzey Anadolu Fay Hattı, Dünyanın en hızlı hareket eden ve en aktif sağ-yanal atımlı faylarından olup, 1.100 km uzunluğunda sağ yönlü ve doğrultu atımlı aktif bir fay hattıdır. Saroz Körfezi'nden başlayan bu fay hattı, Marmara Denizi, Gölçük, Sapanca Gölü, Adapazarı, Tosya ve Erzincan üzerinden Van Gölü'nün kuzeyine kadar uzanır. Doğu Anadolu Fay Hattı, Türkiye'nin doğu bölgesinde bulunan Anadolu Levhası ile kuzeye doğru hareket eden Arap Levhası sınırı boyunca uzanır. Batı Anadolu Fay Hattı, Anadolu'nun batısında doğu-batı uzanışlı, kuzeyden-güneye doğru sıralanan pek çok fay hattından oluşan deprem alanıdır.



Kaynak: TÜBİTAK (2024)

Deprem bölgeleri haritaları incelendiğinde (<https://tdth.afad.gov.tr/>) göre, Türkiye'nin %90'ı deprem bölgeleri içerisinde. Nüfusun, büyük sanayi merkezlerinin ve barajların %90'dan fazlası deprem bölgesinde bulunmaktadır. Son yüzyılda Türkiye'de zaman zaman şiddetli depremler yaşanmış (Erzincan, Tokat, Hakkari, Gerede, Varto, Lice, Gölcük, Düzce, İzmir, Van, Elazığ vb.) ve büyük can kayıplarına neden olmuştur. En son yaşanan Kahramanmaraş depremleri ise bunların içerisinde en büyüğü ve etkili olanı olarak tarihi kayıtlara geçmiştir. 6 Şubat 2023 Pazarcık – Elbistan (Kahramanmaraş) Mw: 7.7 ve Mw: 7.6 depremleri nedeniyle başta Kahramanmaraş olmak üzere depremden etkilenen Hatay, Gaziantep, Malatya, Diyarbakır, Kilis, Şanlıurfa, Adıyaman, Osmaniye, Adana ile 11. il olarak eklenen Elazığ illerinde olağanüstü hal ilan edilmiş, daha sonra alınan kararla Bingöl, Kayseri, Mardin, Tunceli, Niğde ve Batman illeri de afet bölgesi olarak ilan edilmiştir. Resmi rakamlara göre, deprem nedeniyle 50.783 kişi hayatını kaybederken, 115.353 kişi yaralanmıştır. 37.984 binanın yıkıldığı raporlanmıştır. Bu rakamlar içinde bulunduğumuz yüzyılda ülkede meydana gelmiş en büyük deprem olan 1939 Erzincan Depremi (Mw: 7.9) ve 1999 Kocaeli Depreminde (Mw: 7.6) yaşadığımız kayıplardan fazladır (AFAD, 2023).

Bir kişinin, bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi anlamına gelen “metafor” kelimesi, Yunanca “metapherein” kelimesinden türemiştir (Levine, 2005). Saban, Koçbeker ve Saban (2006:1) metaforu “bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç” olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere metaforlar, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu nasıl algılıyor ise, bunu benzetmeler kullanarak ifade etmesidir.

Forceville (2002) Herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için üç sorunun yanıtlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar: (1) Metaforun konusu nedir? (2) Metaforun kaynağı nedir? (3) Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir?”. Bu ilişkiyi bir örnekle şöyle ifade edilebilir. Örneğin; “Coğrafya okyanus gibidir. Çünkü okyanus içerisinde bir çok canlıyı barındırması, çok geniş bir alana sahip olması ve canlı yaşamı için önemli ise coğrafya da öyledir. Coğrafya incelediği konular açısından çok geniş bir alana yayılmıştır. İlgilendiği konular canlı yaşamı için de oldukça önemlidir.” ifadesinde metaforun konusu “Coğrafya”, metaforun kaynağı “okyanus” ve metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler (okyanus içerisinde bir çok canlıyı barındırması, çok geniş bir alana sahip olması ve canlı yaşamı için önemli ise coğrafya da öyledir. Coğrafya incelediği konular açısından çok geniş bir alana yayılmıştır. İlgilendiği konular canlı yaşamı için de oldukça önemlidir.) şeklinde açıklanabilir.

Son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çeken “metafor”, yerli ve yabancı literatürde farklı kavramlarda çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Inbar, 1996; Forceville, 2002; Guerrero ve Villamil, 2002; Alger, 2009; Shaw, Barry ve Mahlios, 2008; Aydın 2010, 2011; Aydın ve Ünalı, 2010; Saban, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Kılcan, 2017; Kılcan ve Çepni, 2015). İlgili literatür incelendiğinde, “Deprem” kavramına ilişkin metaforları ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin deprem metaforlarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aşağıda son yıllarda deprem kavramı üzerine yapılan metafor çalışmalarından bazı örnekler verilmiştir.

Aksoy (2013) çalışmasında ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemiştir. Araştırmaya 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, Van ili Erciş ilçesinde 9. sınıfta öğrenim gören 194 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrenciler “deprem” kavramına ilişkin toplam 72 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre 6 farklı kavramsal kategoriye (kıyamet, korku, canavar, beşik, ölüm, felaket) ayrılmıştır.

Doğan, Nacaroğlu ve Ablak (2021) tarafından yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan bu çalışmada katılımcılar 76 metafor üretmişlerdir. Bu çalışmada metaforlar, ortak özellikleri ve kullanım gerekçelerine göre üç kategori ve sekiz alt kategori altında gruplandırılmıştır. Kategoriler; “Depremin Oluşma Şekli”, “Depremin Sonuçları” ve “Depremin Sebepleri” şeklinde adlandırılırken, alt kategoriler ise makine/araç-gereç, doğal afet, insan davranışı, zaman, psikolojik sonuçlar, toplumsal sonuçlar, dinsel sonuçlar ve dinsel sebepler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar arasında en yaygın olarak kullanılan metaforlar ise “salıncak, kıyamet, ölüm, beşik, korku ve felaket” olduğu görülmüştür.

Efe Altun, Akkuş Altun ve Yıldız (2023) araştırmalarında Bolu ili merkez ilçe örnekleminde ilköğrencilerinin “deprem” kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemişlerdir. Toplam 488 öğrencinin katıldığı araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin algılarına dayalı olarak “Deprem” kavramına ilişkin 263 adet metafor üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen en çok beş metafor incelendiğinde sırasıyla; Salıncak, Kabus, Savaş, Canavar ve Kıyamet olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen 263 adet metafor araştırmacılar tarafından 8 kategori altında (Gürültü, Güven, Kayıp, Korku, Sarsıntı, Yıkım, Zaman ve Diğer) toplanmıştır.

Öz, Türkmen ve Özkan (2023) çalışmasında 1999 Gölcük Depremlerinde okul öncesi dönemde olan, şu anda 26-29 yaş aralığındaki bireylerin deprem algılarını incelemiştir. Katılımcılar (17 kişi) deprem sonrası yaşamış oldukları problemleri, göç durumlarını, depreme ilişkin bilgilerini, hislerini belirtmiş olup ayrıca kavramla ilgili “anomali, çaresizlik, korku, ölüm, yıkım, nefessiz kalmak, çığlık, afet, huzursuzluk, stres ve telaş” metaforları üretmişlerdir.

Deprem eğitiminin en doğru şekilde verilebileceği yerler okullardır. Eğer okullarda öğrencilere deprem konusunda doğru ve bilinçlendirici bir deprem eğitimi verilebilirse, depremlerin zararlarından korunmak ya da gelecek zararı azaltmak mümkündür. Bu konuda en önemli görevlerden birisi de öğretmenlere düşmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin deprem kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Öğretmenlerin deprem kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade edildiğini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, yapılan bu araştırma ilk olma özelliği taşımakta ve deprem eğitimi alanında bir boşluğu doldurmaktadır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin deprem kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenler “Deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
- 2) “Deprem” kavramına ilişkin olarak öğretmenler tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin birçok deseni bulunmaktadır (Üyümez, Yılmaz ve Ünlüer 2020, 2021). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:72). Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur. Marton (1986:31)’a göre fenomenografi, nitel bir araştırma yaklaşımı olup, “İnsanların etraflarındaki dünyada yer alan fenomenlerle ilgili yaşantı, kavramsallaştırma, algılama ve farklı perspektiflerden algılamalarını çeşitli nitel yollarla bir yapı oluşturmalarını sağlayan bir yapıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Antalya ilinde görev yapan 80 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için, öğretmenlerin her birinden “*Deprem... gibidir; çünkü ...*” ibaresinin yazılı olduğu bir form verildi. Bu ifadeyle, öğretmenlerden deprem için bir metafor seçmeleri ve bu metaforu neden seçtiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere online bir platform üzerinden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiş ve öğretmenlerden cevaplarını istenilen süre içinde tamamlamaları beklenmiştir. Öğretmenlerden bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istendi. Veriler, araştırmacılar tarafından toplanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde “içerik analizi” tekniği (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:27).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması dört aşamada gerçekleştirildi. Bu aşamalar şunlardır: (1) Adlandırma Aşaması, (2) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması, (3) Kategori Geliştirme Aşaması, (4) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

(1) Adlandırma Aşaması: Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenler tarafından üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapıldı. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakıldı. Her öğretmenin sunduğu kâğıtta dile getirilen metaforlar kodlandı (Örneğin, hayat, ölüm, kıyamet, felaket vb). Herhangi bir metaforun yazılmadığı kâğıtlar (4 adet) işaretlendi.

(2) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması: Bu aşamada öğretmenlerin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edildi. Bu çalışmada 6 kâğıt herhangi bir metafor içermemesi ve 10 kâğıtta metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından uyumsuz olması gerekçesiyle toplam 16 kâğıt elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğretmenler tarafından üretilen zayıf yapıları metaforların ayıklanmasından sonra, toplam 45 adet geçerli metafor elde edildi.

(3) Kategori Geliştirme Aşaması: Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar, “Deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelendi. Bu işlem esnasında 45 metafor hakkında oluşturulan “metafor listesi” dikkate alınarak her metaforun “Deprem” olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakıldı. Bu amaç için, öğrenciler tarafından üretilen her metafor “Depreme” ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 6 farklı kavramsal kategori oluşturuldu.

(4) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için, çalışmada ulaşılan 6 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvuruldu. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişilere iki liste verildi: Bunlar; (a) Metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) Kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste. Uzmanlardan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor listesini, ikinci listedeki 6 farklı kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istendi. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırıldı. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliliği, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü ($Güvenirlik = \frac{görüş\ birliği}{görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı}$) kullanılarak hesaplandı. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2009). Bu araştırmanın güvenilirlik çalışmasında %91 oranında bir güvenilirlik sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvuru uzmanların, 3 metaforu (hayat, insan ruhu, ayraç) araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda $Güvenirlik = \frac{45}{45+3} = 0.94$ olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin “Deprem” Kavramına İlişkin Metaforları

Bu bölümde, çalışmanın analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak, çalışmada elde edilen geçerli metaforlar sunulmuş, ardından metaforlar ilişkili oldukları kavramsal kategoriler içinde gruplandırılarak sunulmuştur. Bulgular tablolar üzerinde görselleştirilmiştir. Öğretmenlerin “deprem” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve frekans dağılımları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin geliştirdikleri deprem metaforları

Metafor Sırası	Metaforun Adı	f	Metafor Sırası	Metaforun Adı	f
1	Abandone olma hali	1	24	Kalp krizi	2
2	Acizlik	1	25	Kanlı gözyaşı	1
3	Ağıt	1	26	Karabasan	3
4	Ateş	1	27	Karanlık	1
5	Avcı	1	28	Kaza	1
6	Ayraç	1	29	Kırık bir kalp	1
7	Beklenmedik bir sınav	1	30	Kırılmış bir bardak	1
8	Bitiş noktası	1	31	Kıyamet	5
9	Buz	1	32	Korkulu rüya	1
10	Büyük bir korku	1	33	Mahallenin haylaz çocuğu	1
11	Can acısı	1	34	Öfke	1
12	Depresyon	1	35	Ölçme gücü yüksek bir sınav	1
13	Doğanın tokadı	1	36	Ölüm	2
14	Domino taşı	1	37	Ölüm meleği	1
15	Ecel	1	38	Ruhsal çöküntü	1
16	Felaket	5	39	Saman alevi	1
17	Fırtına	1	40	Sonsuzluk	1
18	Gece	2	41	Tedavisi mümkün olmayan bir yara	1
19	Hastalık	1	42	Üzüntü	1
20	Hayal kırıklığı	1	43	Yara	1
21	Hayat	2	44	Yıkım	2
22	İnsan ruhu	1	45	Yok oluş	1
23	Kâbus	5	Toplam (45 metafor)		64

Tablo 1'e göre, öğretmenler "Deprem" kavramına ilişkin olarak toplam 45 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Geliştirilen metaforların yarısından fazlası (36) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 9 metafor ise 2-5 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Görüldüğü gibi deprem kavramına ilişkin öğrenciler tarafından çok sayıda metafor ileri sürülmüştür. Tablo 1, incelendiğinde en yüksek frekansa sahip metaforların kıyamet (f=5), Felaket (f=5) ve Kâbus (f=5) olduğu gözle çarpılmaktadır.

Öğretmenlerin "Deprem" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler "Deprem" Kavramına İlişkin Metaforları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin deprem kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforların altı (6) farklı kavramsal kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin deprem kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforların hangi kavramsal kategorilere ait olduğu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin "Deprem" kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri, metafor sayıları ve toplam metafor sayıları

Sıra No	Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı
1	Yıkım	Kıyamet (5), Ateş (1), Domino taşı (1), Felaket (5), Fırtına (1), Gece (2), Kanlı gözyaşı (1), Öfke (1), Yıkım (2)	9	19
2	Ölüm	Ayraç (1), Kâbus (5), Karanlık (1), Ölüm (2), Ölüm meleği (1), Sonsuzluk (1)	6	11
3	Acizlik ve Çaresizlik	Tedavisi mümkün olmayan yara (1), Yara (1), Acizlik (1), İnsan ruhu (1), Karabasan (3), Kırılmış bir bardak (1), Abandone olma hali (1)	7	9
4	Zaman	Can acısı (1), Ecel (1), Hastalık (1), Beklenmedik bir sınav (1), Kalp krizi (2), Kaza (1), Ruhsal çöküntü (1), Saman alevi (1)	8	9

5	Acı ve Hüzün	Ağıt (1), Buz (1), Hayal kırıklığı (1), Kırık bir kalp (1), Üzüntü (1), Yok oluş (1), Hayat (2)	7	8
6	Ders verme ve uyarı	Avcı (1), Bitiş noktası (1), Büyük bir korku (1), Depresyon (1), Doğanın tokadı (1), Korkulu rüya (1), Mahallenin haylaz çocuğu (1), Ölçme gücü Yüksek bir sınav (1)	8	8
Toplam			45	64

Kavramsal Kategoriler

Kategori 1: Yıkım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla metafor ürettikleri bu kategoride depremi yıkımla ilişkilendirilmiştir. Bu kategorinin 9 metafor (*Kıyamet, Ateş, Domino taşı, Felaket, Fırtına, Gece, Kanlı gözyaşı, Öfke, Yıkım*) ve 19 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir.

“Deprem domino taşına benzer. Çünkü Bir kere yıkım gerçekleştirdi mi evin, hayatın, sevdiklerin, malın, geleceğin, tek tek yıkılır.” (Ö:5)

“Deprem bir felakettir. Çünkü herkes için en güvenli yer olan evleri, yuvaları artık yoktur, bunun yerine korku, kaygı, çaresizlik, ölüm korkusu ve güvensizlik başlar.” (Ö:15)

“Deprem yıkım gibidir. Çünkü mâl olduğu maddi yıkımların yanında insan psikolojisi ve sosyolojisinde onarılması mümkün olmayan yıkımlara neden olur.” (Ö:3)

Kategori 2: Ölüm

Bu kategoride öğretmenler depremin en acı veren yönüne yani can kayıplarına vurgu yaparak ölüm üzerine metaforlar ortaya koymuşlardır. Bu kategori 6 metafor (*Ayraç, Kâbus, Karanlık, Ölüm, Ölüm meleği, Sonsuzluk*) ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir.

“Deprem ölüm gibidir. Çünkü birikim yaptığın her şey bir anda elinden gider.” (Ö:7)

“Deprem ölüm meleğine benzer. Afet geldiğinde çürük yapılaşmada yaşayanların canını ve malını alır.” (Ö:25)

“Deprem kâbus gibidir. Çünkü her an ölme korkusu insanı andan tat alamaz hale getirir.” (Ö:8)

Kategori 3: Acizlik ve Çaresizlik

Bu kategoride yer alan metaforlar, depremin ortaya çıkardığı çaresizliği ortaya koymaktadır. Bu kategorinin 7 metafor (*Tedavisi mümkün olmayan yara, Yara, Acizlik, İnsan ruhu, Karabasan, Kırılmış bir bardak, Abandone olma hali*) ve 9 öğretmenden oluşmaktadır. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir.

“Deprem tedavisi mümkün olmayan bir yaraya benzer yara iyileşmeye yüz tutsa da kabuk bağlar ve sürekli kanar.” (Ö:35)

“Deprem karabasana benzer çünkü çaresiz kalır çırpınır ana bir şey yapamazsın.” (Ö:40)

“Deprem kırılmış bir bardak gibidir. Çünkü kırılan parçaların bir araya getirilmesi imkansızdır.” (Ö:36)

Kategori 4: Zaman

Depremin oluş zamanının belirsizliğini ortaya koyan bu kategori, 8 metafor (*Can acısı, Ecel, Hastalık, Beklenmedik bir sınav, Kalp krizi, Kaza, Ruhsal çöküntü, Saman alevi*) ve 9 öğretmenden oluşmaktadır. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir.

“Deprem kalp krizi gibidir. Aniden geçirilen bir krize benzer. Çünkü kalp krizi de deprem gibi gerekli tedbirler alınmazsa; aniden, sarsıcı, yıkıcı hasarlar bırakabildiği gibi ölümcül sonuçları da olabilir.” (Ö:18)

“Deprem ecel gibidir. Hep geleceği bilinir ama ne zaman geleceği bilinmez” (Ö:7)

“Deprem hastalık gibidir. Aniden ve istemeden gelir.” (Ö:42)

Kategori 5: Acı ve Hüzün

Bu kategorideki metaforları ileri süren öğretmenler, depremin sonuçları üzerine odaklanmışlardır. Bu kategorinin 7 metafor (*Ağıt, Buz, Hayal kırıklığı, Kırık bir kalp, Üzüntü, Yok oluş, Hayat*) ve 8 öğretmenden oluşmaktadır. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir.

“Deprem ağıt gibidir çünkü içinde hüzün barındırır” (Ö:12)

“Deprem hayal kırıklığını ifade eder çünkü yarım kalan hayatların geride kalan ailelerin üzüntüsünü acısını hayal kırıklığıdır.” (Ö:4)

“Deprem buz gibidir. Soğuk ve ağır bir yüke benzer çünkü bu yükü sırtına alan herkesi üsütür, üzer.” (Ö:29)

Kategori 6: Ders Verme ve Uyarı

Bu kategoride yer alan metaforlar daha çok depremin vermiş olduğu derslere ve uyarılara vurgu yapmıştır. Bu kategori 8 metafor (*Avcı, Bitiş noktası, Büyük bir korku, Depresyon, Doğanın tokadı, Korkulu rüya, Mahallenin haylaz çocuğu, Ölçme gücü Yüksek bir sınav*) ve 8 öğretmenden oluşmaktadır. Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir.

“Deprem doğanın tokadı gibidir. Maalesef Ebeveyn terbiyesine benzer. Çünkü sonrasında bir daha aynı şeyi yaşamamak adına çıkaracağımız dersleri öğretir.” (Ö:39)

“Deprem bitiş noktası gibidir. Hayatımızda bazı şeyler bize önemsiz gelir ve günlük hayatta sıradanlaşır. Oysaki değeri ansızın gelen depremle devleşir.” (Ö:27)

“Deprem, ölçme gücü yüksek bir sınav gibidir. Çünkü yıkıcı bir deprem, herkesin hayatta dersine ne kadar çalıştığını ve ödevlerini ne kadar yerine getirdiğini net olarak ortaya koyar.” (Ö:45)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Antalya ilinde görev yapan öğretmenlerin “Deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunda bulunan öğretmenler “Deprem” kavramına yönelik olarak 45 farklı metafor üretmişlerdir. Deprem kavramı için öğretmenler; “kıyamet”, “ölüm”, “kabus”, “yok oluş”, “bitiş noktası”, “hayat”, “kalp krizi” gibi birbirinden farklı metaforlar kullanmıştır. Bu durum, “Deprem” kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Bu bulgu farklı örneklem gruplarında deprem kavramı için yapılan metafor araştırmalarında elde edilen bulguları desteklemektedir. Aksoy (2013) çalışmasında ortaöğretim öğrencileri deprem kavramına ilişkin 72 adet metafor, Doğan, Nacaroğlu ve Ablak (2021) araştırmasında ortaokul öğrencileri 76 adet metafor, Efe Altun, Akkuş Altun ve Yıldız (2023) çalışmasında ilköğretim öğrencileri 263 adet metafor, Demir Yıldız ve Demir Öztürk (2023) araştırmasında üniversite öğrencileri 84 adet metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin deprem kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforların altı (6) farklı kavramsal kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Yıkım, ölüm, acizlik ve çaresizlik, zaman, acı ve hüzün, ders verme ve uyarı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Deprem” kavramına ilişkin metaforlarının oluşturduğu kavramsal kategoriler incelendiğinde, en fazla metaforun bulunduğu kategori “yıkım” ve “ölüm” olmuştur. Türkiye’de 06.02.2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş depremlerinin ardından yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin üzerinde bıraktığı izlerin ve algıların kıyamet, felaket ve ölüm ile ilişkilendirildiği yönünde olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde depremi yaşayan öğrencilerin de (Aksoy, 2013; Karakuş 2013; Öz, Türkmen ve Özkan, 2023; Doğan, Nacaroğlu ve Ablak, 2021; Efe Altun, Akkuş Altun ve Yıldız, 2023; Demir Yıldız ve Demir Öztürk, 2023)

yaşamayan öğrencilerin de (Demirkaya, 2007; Aydın, 2010; Kaya, 2010) deprem kavramıyla ilgili metaforlarının çoğunluğunun *olumsuz* görüş yansıttığı görülmektedir. Değirmençay ve Cin'in (2016) 12 makale ve 11 yüksek lisans tezini inceledikleri araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin depremi korku, ölüm, endişe, panik ve acı gibi negatif bir bakış açısıyla değerlendirdikleri" tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin deprem metaforlarından elde edilen kategorilerden birisi de "Ders verme ve uyarı" olmuştur. Ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremler, bir yandan neden oldukları can kayıpları, yaralanmalar ve yıkımlarla tüm ülkeyi yasa boğarken diğer yandan bir deprem kuşağında yer alan ülkemizde depreme karşı hazırlıklı olmanın, yönetmeliğe uygun ve depreme dayanıklı binaların inşa edilmesinin önemini bizlere bir kez daha hatırlattı. Türkiye'nin doğal afetler arasında en çok etkilendiği depremler, yüzyıllardır meydana geldiği her yerde tarifsiz acılar bırakmıştır. Ülkemizde son yüzyıl içinde meydana gelmiş büyük depremlerde yüz binden fazla insan hayatını kaybetmiş, bir o kadar insan da yaralanırken aynı zamanda çok fazla bina ise kullanılamaz hale gelmiştir. Türkiye haritası üzerinde depremlerin dağılışına bakıldığında çoğunun Anadolu'nun kuzey, batı ve doğusunda uzanan fay hatlarını takip ettiği görülmektedir. Bu fay hatları üzerinde ise milyonlarca insanın yaşadığı yerleşmeler, sanayi tesisleri, tarım, turizm ve ticaret merkezleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu saha üzerinde bulunan şehirlerin planlaması ve inşa faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve malzemelerin daha planlı ve özenli kullanılması gerekmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise metaforların algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanabilmesidir. Bu araştırmaya özgü olarak, "Deprem" kavramına ilişkin metaforlardan elde edilen bulgular; ders kitapları, öğretim programları ve öğretim süreçlerinin yeniden ele alınmasında "Deprem" kavramına yönelik bir bakış açısı kazandırabilir. Araştırmada ortaya çıkan metaforlar; likert tipi ölçek hazırlayacak araştırmacılara kaynak oluşturabilir. Bu düşünceden yola çıkarak; benzer araştırmaların özellikle deprem yaşamış illerde farklı çalışma gruplarında yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken-Journal of World of Turks*, 5(1), 247-265.
- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(5), 743-751.
- Atalay, İ. (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü*, İzmir: Meta Basımevi.
- Atalay, İ. (2011). *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği*. İzmir: Meta Basım Matbaacılık.
- Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramını algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies*, 5(3), 801-817.
- Aydın, F. ve Ünalı Eser, Ü. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 2(2), 600-622.
- Değirmençay, Ş. A. & Cin, M. (2016). Türkiye'deki deprem eğitimi araştırmaları: Betimsel içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-314.
- Demir Yıldız, C. ve Demir Öztürk, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algıları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-316.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Doğan, M., Nacaroglu, O., & Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(51), 384-402.

- Efe Altun, E., Akkuş Altun, P. ve Yıldız, K. (2023). *İlkokul Öğrencilerinin Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi/25-27 Mayıs, Ayvalık.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Inbar, D. (1996). The Free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Kaya, H. (2010). Metaphors developed by secondary school students towards "earthquake" concept. *Educational Research and Review*, 5(1), 712-718.
- Kılcan, B. (2017). *Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama*. İçinde: Metafor eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi, ss.93-112, Ankara: PegemA.
- Kılcan, B., & Çepni, O. (2015). A qualitative examination of the perceptions of the eight grade students regarding the concept of environmental pollution. *J. Int. Environmental Application Science*, 10(2), 239-250.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çeviren: G.Y.Demir). İstanbul: Paradigma.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. ERIC Document: EJ724893.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 2(3), 28-49.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Öz, E., Türkmen, O. ve Özkan, B. (2023). 1999 depremlerinde erken çocukluk döneminde olan bireylerin depreme ilişkin algıları. *Social Science Development Journal*, 9(42), 79-94.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Shaw, D., Massengill, B. ve Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Şahin, C. ve Sipahioğlu Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Üyümez, M.E., Yılmaz, A.O. ve Ünlüer, S. (2021). Vergi incelemesinin amaçları ve bu amaçlara ilişkin sorunlar nelerdir?: Bir durum çalışması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 432-452.
- Üyümez, M.E., Yılmaz, A.O. ve Ünlüer, S. (2020). Institutional structure in tax inspection: A case study of turkey. *ç.ü. sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 39 (4), 373-388
- Yazıcı, Ö. & Ulu Kalın, Ö. (2018). "Doğal Afet" için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İnternet Kaynakları

<https://bilimteknik.tubitak.gov.tr>.

<https://tdth.afad.gov.tr>

<https://deprem.afad.gov.tr/>

Seramik Sanatıyla Terapötik Uygulamalar: 6 Şubat Depremi Adıyaman Örneği

Therapeutic Applications with Ceramic Art: 6 February Earthquake Adıyaman Example

Burhan YALÇIN¹ , Hülya AK² 

Özet

Sanatla terapi yöntemleri insanlık tarihi kadar eski olup mağara duvarlarına çizilen resimler, en eski sanatla terapi yöntemleri arasında örnek olarak verilebilmektedir. İnsanoğlu geçmişten bugüne kadar iç dünyasını müzik, resim ya da diğer plastik sanat alanlarıyla ortaya koyma ihtiyacı duymuş, duygu, düşünce ve deneyimlerinin terapötik yöntemlerle sanatsal ifadeye dönüştürmüştür. Özellikle yaşadıkları zorlukları, doğal afetler, savaşlar vb. olumsuz yaşam şartlarının etkilerini azaltmak için, sanata sığınmışlardır. Çalışmada doğal afetler ve savaşlardan etkilenen çocuk ve yetişkinlerin travmatik olaylara maruz kaldıktan sonra, yaşadıkları ruh sağlığı problemleri incelenmiş, sanat terapi yöntemlerinin bireyler üzerinde oluşan olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi için araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada 06 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen farklı yaş grubundaki çocukların, psikolojik sorunlarını iyileştirme, insan ilişkilerini geliştirme, sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla kil terapi yöntemi kullanılarak, şekillendirdikleri objeler ve bu süreçteki duyguları incelenmiştir. Kil ile şekillendirme yaptırılmasındaki temel amaç, bireyin olumsuz davranışlarını azaltmak, sağlıklı insan ilişkileri kurmalarını sağlamak, rahatlatmak gibi özellikler sayılabilir. Kili şekillendirip seramik ürünler elde eden bireyler, cümle kurmadan kilden şekillendirdikleri ya da kil üzerine çizdikleri sembollerle, doğrudan ya da dolaylı olarak kendilerini ifade edebilmektedir. Böylelikle kil ile ürünler üretmenin, somut olmasının yanında gerginlik, huzursuzluk, mutluluk gibi bilinçaltına ait düşlemlerin ortaya konulması ile psikoterapide kullanılması temelini de oluşturmaktadır.

Anahtar sözcükler: Seramik, sanat, terapi, terapötik.

Abstract

Art therapy methods are as old as human history, and the paintings painted on the cave walls can be given as an example among the decrepit art and therapy methods. Human beings have felt the need to reveal their inner world through music, painting or other plastic art fields from the past to the present, and have transformed their feelings, thoughts and experiences into artistic expression through therapeutic methods. Especially the troubles they have experienced, natural disasters, wars, etc. They have taken refuge in art to reduce the effects of negative living conditions. In the study, the mental health problems experienced by children and adults affected by natural disasters and wars after exposure to traumatic events were examined, and research was conducted to minimize the negative effects of art therapy methods on individuals. In this research, the objects and feelings of children of different age groups affected by the Kahramanmaraş-based earthquake that occurred on February 06, 2023 that they shaped with the clay therapy method in order to improve their psychological problems affected by the disaster, improve human relationships, and enable them to socialize were examined. The main purpose of shaping with clay is to reduce or eliminate the negative behaviors of the individual, to enable them to establish healthy human relationships, to relieve features such as. Individuals who shape clay and obtain ceramic products are able to express themselves directly or indirectly with symbols that they shape from clay or draw on clay without forming sentences. Thus, in addition to being concrete, producing products with clay is also the basis for using it in psychotherapy by revealing subconscious dreams such as tension, restlessness, happiness.

Keywords: Ceramics, art, therapy, therapeutic.

Geliş Tarihi / Submitted: 02/07/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 19/07/2024

Atrf / Citation: Yalçın, B., & Ak, H. (2024). Seramik sanatıyla terapötik uygulamalar: 6 şubat depremi Adıyaman örneği. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 11-20.

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir, Türkiye, burhanyalcin02@gmail.com

² Öğr. Gör. Dr. Adıyaman Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Adıyaman, Türkiye, hak@adiyaman.edu.tr

Giriş

Sanat insanlık tarihi kadar eski olmakla beraber, tarihsel süreçte toplumlara göre farklılık göstererek kendilerine özgü olmuş, güncel hayatın yanında, duygu ve düşüncelerinin, bilinçaltının, içgüdülerinin yansımaları sanatla göstermişlerdir. İkel dönemlerde de insanlar gündelik yaşamlarının yanı sıra duygu ve düşüncelerinin dışavurumunu, mağara resimlerine çizerek göstermişlerdir (Artut, 2004, 11-13). Demek ki sanat, bir ihtiyaç aynı zamanda anlatılmak isteneni, müzik, çizim, sembol, heykel vb. ile sanat alanlarıyla gösterme ihtiyacından doğmuştur.

Sanatla terapi ve tedavi yöntemleri 20. yy.'da bilimsel tespitlerin artması nedeniyle sanatın tedavi uygulamalarına girdiği görülmektedir. Sanatla terapide bireyin hayata uyumunun sağlanması, fiziksel ve psikolojik rehabilitasyon olarak görülmeye başlanmıştır. Bireyin yaşama uyum sağlaması, fiziksel, sosyal, psikolojik problem yaşayan her birey için önemlidir. Tarihsel süreçte Selçuklu ve Osmanlı بیمارhanelerinde, şifahanelerinde canlı müziğin ve su sesinin tedavide kullanım örnekleri görülmektedir (Göktepe, 2024, 5). Kil ile terapide şekillendirme yapılırken birey iç dünyasını kili; yoğurarak, kazıyarak, üst üste yerleştirerek açığa kavuşturur. Bu anlamda kil ile şekillendirme iyileştirici bir rehber olarak karşımıza çıkmaktadır.

Deprem gibi doğal afetlerden etkilenen birey ve çocukların depresyon, ruhsal bozukluk, stres, korku gibi etkilerin en aza indirilmesinde sanatın rolü oldukça büyüktür. Doğal afetler ve savaşlardan etkilenen insanların bu durumlara maruz kalması ciddi ruh sağlığı problemlerini beraberinde getirmektedir (Çal, 2019, 74-77). Doğal afetler her yıl Dünyanın farklı bölgelerindeki insanları etkilemekte, ayrıca ulusal ekonomileri de kötü bir şekilde etkilenmektedir (Kadioğlu, 2008, 1). Deprem, yer kabuğunda meydana gelen kırılmalar ile ortaya çıkan enerjinin dalgalar haliyle yayılmasıyla yeryüzünün sarsılması olayıdır. En eski dönemlerden beri tektonik oluşumu, jeolojik yapısı, topografyası ve meteorolojik özellikleri gibi nedenlerle Türkiye birinci derece deprem bölgesi olarak bilinmektedir (Ergünay, 2007, 1). Türkiye'de 06 Şubat 2023'te meydana gelen Kahramanmaraş merkezli 7.6 ve 7,7 şiddetindeki depremler en çok can kaybına sebep olan deprem olarak ifade edilmektedir. Bu deprem Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Hatay, Kilis, Malatya ve Elâzığ şehirleri etkilemiştir. İnsanları psikolojik ve biyolojik olarak etkileyen bu felaket sonucunda bireyler ve özellikle çocukların etkilendiği görülmektedir. Çocuklarda görülen davranış değişikliği, yetişkinlerinkine benzer tepkisel davranışlar şeklinde olup, umutsuzluk, stres, korku, güvensizlik, şaşkınlık gibi değişikliklerdir. Bireylerde ve çocuklarda psikolojik olarak görülen depresyon ve genel anksiyetedir. İnsanlar üzerindeki bu etkilerin ve davranış değişikliklerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için yaş gruplarına göre eğitim programları planlayıp uygulamak gerekmektedir. Sosyalleşme, duygularını ifade edebilme, yerleştikleri yeni yerlere uyum sağlayabilmeleri, olumsuzluk duygularını yenebilmeleri, yaşadıkları felaketi bir süreliğine unutabilmeleri için çeşitli eğitim ve psikolojik destek sağlanması gerekmektedir (Akaroğlu vd., 2023, 359-360).

Doğal Afetten etkilenen birey ve çocuklara, sanatın iyileştirici gücünü kullanarak fayda sağlanabilir. Çocukların hayal dünyalarını, düşüncelerini anlamak ve geliştirmek için drama, oyun, müzik, resim, seramik gibi sanatsal etkinlikler düzenleyerek çocuklara sanat terapisi yapılabilir. Sözel olarak ifade edemediği ya da yaşadığı travmayı içine atmaması için sanatsal etkinliklerden faydalanılarak doğru tespitler yapıp gerekli psikolojik destekler sağlanabilir (Karabulut, vd., 2020, 38-50). Bu bağlamda alanında uzman kişiler ile irtibata geçilerek gerekli eğitim ve etkinlikler düzenlenmelidir. Korku, kaygı, endişe gibi duygular, sanat yönetimi aracılığıyla çocukların ve yetişkinlerin duygularını ifade etmelerini sağlamaktadır. Çocuklar için davranış ve psikolojik durumları hafifletme, olumsuz düşünce ve duygularla baş etme gibi davranışlar en aza indirilebilmektedir (Yıldız, 2021, 1-17). Sanat terapi yöntemleri, bu afetlerden etkilenen insanların yaşadıkları travmaları daha kolay atlatabilmeleri ve gelecekte daha sağlıklı birer birey olabilmelerini sağlayacaktır.

Deprem Psikolojik Etkileri

Yaşanan doğal afetler sonucunda yetişkinler ve özellikle çocuklar derinden etkilemiştir. Bu etkiler, çocuklarda her ne kadar yetişkinler den farklı gözlemlense de çocuklarda görülen etkiler yetişkinlerdeki gibidir (Pfefferbaum, 2008, 3). Çocuklardaki davranışlarda yetişkinlere oranla tepki görülmeyebilir ya da bu durum içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerinden veya yaşadığı doğal afetteki konumu ve çevresindeki, aile bireylerinin durumundan kaynaklanabilmektedir. Afetlerden etkilenen çocukların gelişim dönemlerine göre yaş gruplarında gözlenen davranış değişiklikleri ele alındığında 3-5 yaş oyun çağı döneminde, bozulan

yaşam düzeninde uyum sorunları yaşamasına neden olur ve doğal afetin etkisi ile güvensizlik, korku, şaşkınlık, kekemelik, konuşma bozukluğu ve strese bağlı sağlık sorunları sık sık görülebilmektedir. Ayrıca afet sonucu yaşadığı kayıp yakınlarını hatırlatan oyunlar oynama ve yaşananları bir öyküymüş gibi sürekli anlatma ve sorular sorma şeklinde kendini gösterebilmektedir (Erden vd., 2009, 24). 6-11 yaş grubu çocuklar, olayların farkına varacak olgunlukta oldukları için yaşamlarını etkileyecek tehlikelere karşı gerçekçi bir bakış açıları vardır. Bu yaş dönemindeki çocukların afetlere karşı savunmasız ve güçsüz olduklarının farkında oldukları için güven kaybı yaşayabilir, ayrıca ebeveynlerine aşırı bağlanma davranışı sergileyebilmektedir. Akran ilişkilerinin yoğun olduğu bu dönemde arkadaşlarını kaybetme korkusu ya da ayrılma gibi durumlarda depresyon ya da psikolojik sorunlar yaşanabilir. Ergenlik dönemi 10-25 yaş aralığı döneminde birey, bedensel, ruhsal ve sosyal değişimlere uyum sağlamaya çalışırken bir de doğal afete maruz kalması psikolojilerini daha kötü etkileyecektir. Afetten sonra yaşam koşullarına bağlı olarak, genel yaşam düzeninin bozulması ile uyku bozukluğu ve ardından yaşanan olaylardan uzaklaşmak hissi ile madde kullanmaya yönelebilir bunun sonucunda saldırganlık ve suç işleme oranı da artabilmektedir (Karabulut vd., 2019, 372). Bu tür saldırganlıkların ve suç işleme oranlarının artmaması için Parsıl'ın belirttiği gibi hayali oyun, öykü, resim, el işi etkinliği, yoğurma maddeleri, yaratıcı olan dramalar düzenlemek ve çocuklardaki yaratıcılıkların sönmeyen ortaya çıkarılması, çocukların engellenmemesi, oyun oynamalarına izin verilmesi, doğa ile iletişime izin verilmesi, karmaşık olmayan basit oyunlarla hayal dünyasını harekete geçirilmesi, sanat etkinliklerinde bulunması için ortamların hazırlanması olmuyorsa hazır ortamlarda bulunmasının önemi (Parsıl, 2012, 27) deprem bölgesindeki tüm yaş grupları için çok önem arz etmektedir.

Sanatla Terapide Seramiğin Rolü

Sanat, insanoğlunun yaşantısını düzenlemesinin bir parçası olarak, kişinin içsel dünyasının anlamlandırmasında ve duygularının dışavurumunu sağlamasına yardımcı olmakta ve yaratıcı problem çözme becerisini harekete geçirmektedir (Bostancıoğlu & Kahraman, 2017, 151). Duygu dışavurumunun bir yolu olan sanat çocuklar için hem ciddi bir iş hem oyun hem de bir sanattır. Çocuk psikiyatrisinin vazgeçilmez olan oyun ile tedavi, çocukta bütün keşfediciliğini ortaya çıkarmakta, aynı zamanda yetişkin hastalar için de hem eğlenceli hem de disiplinli bir yöntem olduğu için sanatın tedavide kullanımına benzer bir etki yaratmaktadır (Göktepe, 2015, 12).

“Oyun analizi, sembolizmin çocuğun sadece ilgisini çeken şeyler değil, aynı zamanda düşlemlerini, endişelerini ve suçluluğunu insanlardan başka nesnelere aktarmasını sağladığını göstermiştir. Böylece oyunda büyük bir rahatlama yaşanır ki bu da onu çocuk için çok önemli kılan faktörlerden biridir” (Klein,1975, 138).

Tarih boyunca bir ifade aracı olarak kullanılmış olan sanatın kökeninde mağara duvarlarına çizilen resimler ya da sembollerden başlayarak günümüze kadar farklı sanat kollarında değişmiş ve gelişmiştir. Bu yüzden sanat insanlık tarihi kadar eskidir diyebiliriz ve insan var oldukça sanat da var olacaktır (Acar & Düzakın, 2017, 7). İnsanın yaşamını, ruhunu ifade edeceği sanat eserini, zihninde kurguladığı resim ve objeleri şekillendirerek bir yol geliştirmeyi sağlamaktadır (Levine, 2021, 19). İnsanlar duygu, düşünce, deneyim ve algılarını, sanat ürünlerinde sentezleyerek somutlaştırırlar. Somutlaştırılan bu deneyimler doğal olarak bireyin iç dünyasındaki dış algılarını birbirine ekleyerek oluşturduğu sentezlerde kendini göstermektedir. Çünkü yaşadığı duygu durumu, maruz kaldığı travmatik olayların kişiyi etkileme biçimi o kişinin bugünkü davranış ve algıları ile doğrudan ilişkilidir (Kırlı, t.y., 7).

İnsan yaşamına ve tam anlamıyla en baskın, en büyük yaratıların bizlerin sanatsal anlamda yön veren sanat; rahatlatma, hayatı anlamlı kılma ve kolaylaştırma gibi sebeplerle insan yaşamından uzak tutulamaz. İnsan olmak doğanın verilerini kullanarak düzenlemek ve biçimlendirmek gibi yeni üretim eylemlerini hayatın anlama ve yaşama olanağını geçerli kılmakta (Kandinsky kavrayışımız için çözülememiş birer bilmece olduğunu bilmemizi sağlamaktadır (Freud, 2020, 6). Sanat umutsuzluğumuzu, zaaflarımızı, unutkanlığımızı, yaşadığımız zorlukları iyi ya da kötü zihnimizin toparlanmasına yardımcı olacaktır. Bu sebeple sanat terapisi ile ortaya çıkarttığımız bu çalışma bize kendimizi hatırlatacak ve iç dünyamızı yansıtacaktır. Sanat terapisinin özü 'de sanatsal araçlarla duygusal deneyim ve ifadelerin düzenlenme imkanını sağlamak olacaktır (Öz Çelikbaş, 2019, 21).

Sanat terapisi sanatın alt dallarını içerisinde barındıran, psiko-terapinin de ilgilendiği bir alan olduğunu ve aynı zamanda da psikolojiden de bağımsız olmadığını yapılan araştırmadan görmekteyiz (Öz Çelikbaş, 2019, 49)

ve bizde çocuklarda olumsuz davranışları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek, çocukların bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmak için uygulanan bu tedavi yönteminden faydalanmak ve faydalanırken de bu tedavinin Psikiyatristler, Sosyal Hizmet Danışmanları, Doktorlar, Ergoterapistler, Psikologlar, Sanat Eğitimcileri ve bu alanlarda lisansüstü eğitim almış kişilerin uygulayabildiğini bilmekteyiz (Göktepe, 2015, 28). Sanat terapisinde temel amaç olumsuz davranışları yok etmek, azaltmak, sağlıklı insan ilişkileri kurmak, duygusal farkındalık ve sanatsal çalışmayla danışanın ego işlevlerini düzeltmektir. Uluslararası bağlamda sanat terapileri 6 grupta incelenir. Bunlar; görsel sanat terapisi, müzik terapisi, dans/hareket terapisi, psikanaliz terapi, yaratıcı yazı ve şiir terapisi. Bu çalışmada görsel sanat terapisi üzerinde resim çizimi, heykel yapımı, seramik yapımı gibi sanatsal etkinlikler düzenlenmiş olup uygulama çalışmaları görsel olarak sunulmuştur. Çalışmanın planlanması terapistin yaratıcılığıyla yapılabilir. Terapist yapacağı çalışma ile taklit ettirmekten kaçınılmalıdır. Bir resmi ya da başka bir sanatsal çalışmayı taklit ederse o kişinin duygu dünyasını dışa vurmasına ket vurabilir. Sanat terapisinde kişiler sanatçı olmak zorunda değildir. Biçim kaygısından uzak, içlerinden geldiği gibi sanatsal öğeler oluşturabilirler (Göktepe, 2015, 68-69).



Şekil 1. Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)

Duygu ve düşüncelerin sözlü olmayan yaratıcı sürecini iyileştirip yaşamı daha anlamlı kılan sanat terapisi; insanların hayatlarına yön veren, onları rahatlatmak, anlam kazandırmak ve hayatı kolaylaştırmaktır. İnsanoğlu doğanın verilerini yeniden ifade etmek için duygu ve düşüncelerini yeniden tasarlayarak modelleyip biçimlendirmektedir. Diğer psikoterapi türleri gibi sanat terapisi de kişisel gelişim desteklenmesinde duygusal onarımın bir destekleyicisi görevinde çocuklarda, yetişkinlerde bireylere yardımcı olabilecek bir yöntemdir. Her yaştan bireylere derin içgörüler kazandırır, bunaltıcı duyguları travmaları serbest bırakır, çatışma ve sorunları çözer, günlük yaşamı zenginleştirir ve bireyleri refaha ulaştırmaktadır. Terapist özellikle sanatsal yaratımın estetik değerleri ile kişinin kendini ispatlaması gereken terapötik ihtiyaçlara odaklanır. Sanatın bu güçlü etkisi insan değişim ve dönüşümün sürecini sürdürerek psikoterapi çatısı altında sanat terapisinin doğuşuna yol açmıştır (Sağ, 2023, 163-172).

Terapötik, terapide kullanılan terapi amaçlı, sağaltıcı, tedavi edici, tedaviye ait, anlamlarına gelmekte (Öz Çelikbaş, 2020, 570) ve bu sebeplerle ki sanat ve art terapi çalışmaları sanatın bütün dallarını içine almak kaydıyla çok uzun sürelerdir gerek bireysel gerek grup psikoterapilerinde kullanımları ve güçleri her geçen gün giderek artmaktadır (Kırlı, t.y., 9). Nevin Eracar, 17 Ağustos 1999 Depreminin ardından İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı ile iş birliği kurmuş ve sanat terapisi çalışmalarını deprem bölgesinde yaparak sanat terapisi için “Sanat, sözlü ifade ile anlatılmayan içsel yaşantıların, sanat yoluyla kendiliğinden, dışa aksinin imkanını sunar ve bu şekilde kişinin hissi yüklerinden arınmasına yardımcı olur.” sözleriyle açıklamada bulunmuştur (Öz Çelikbaş, 2011, 2).

Sanatla terapide seramik sanatının rolü oldukça büyüktür. Seramik insanlık tarihi kadar geçmişi olan ve ilk yıllardan beri iletişim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Kil ile şekillendirilip kişilerin iç dünyalarını sözel olmayan bir teknikle kendilerini ifade etmeleri mümkün olmaktadır. Kilin rahatlatıcı özelliği yaratıcılıkla birleşerek duygu ve düşüncelerini fiziksel ve mental gelişmeyi yansıttığı gibi modelleme ve ürünün gözlemlenmesi yoluyla zihinde terapi uygulaması yaparak bireyi rahatlatır (Canyılmaz, 2021, 135). Dokuz Eylül Üniversitesi'nin farklı birimlerinden akademisyen ve öğrencilerden oluşan bir grup gönüllü, 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinin ardından afet bölgesindeki çadır ve konteyner kentlerde, depremden etkilenen çocuklara yönelik “Hepimiz Çocuktuk” adlı önemli bir proje kapsamında yapılan etkinliklerin sağladığı faydalar çok önemlidir. Bu etkinlikte (şekil 1) terapistler plastik tabak, boya, ip ve kâğıt parçalarından

çocukların akıllarından geçen emoji ifadelerini belirtmelerini uygulamalı olarak yaptırmıştır. Şekil 2’de oyuncak legolar ile gelecekte yapmak istedikleri 3 boyutlu çalışmalarını yapmaları istenilmiştir.

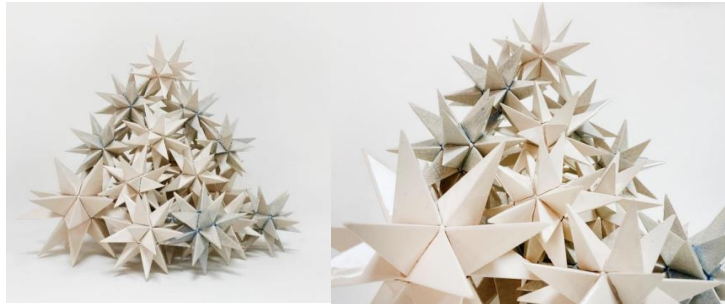


Şekil 2. Adıyaman Atletizm Pisti, Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)

Kil kullanılarak üretilen materyaller kişilerin dünya ve iç dünyaları arasında bir bağ kurulmaktadır. Bu bağ sanat terapisinde kişilerin iç dünyasını sanatsal faaliyetler ile dışarıya aktarmasına yardımcı olmaktadır. Seramik ile terapi yapılırken bireyin bilinçaltı duygularının ve zihinsel olarak rahatlamasına iyi bir yöntemdir. Kilin bireysel veya grup terapilerinde kastedilen kilin işlenmesi, istenilen yöntem ile şekillendirilmesi ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan sanat eserinin üretim sürecinde yaşanan deneyim bireylerin kendilerini sanatsal olarak ifade edebilmesi açısından eşit derecede öneme sahiptir (Kılıç, 2022, 16). Seramik terapisi ile kişiler kendilerini cümle kurmadan sembollerle doğrudan ya da dolaylı olarak kendilerini ifade edebildikleri mümkündür. Kil ile şekillendirme yapma bireydeki gerginlik, huzursuzluk, mutluluk gibi bilinçaltına ait düşüncelerin ortaya konulması ile psikoterapide kullanılması temeli oluşturmaktadır.



Şekil 3. Kil ile Şekillendirme, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)



Şekil 4. "İsimsiz 2", 45x36 cm, Seramik, Kalıpla Şekillendirme, 1050°C / Şeffaf Krakle Transparan Sırlı, 2022 (Kılıç, 2022, 29)

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik Anasanat Dalı Öğrencisi Aysu Kılıç isimsiz 2 adlı çalışmasında beyaz renk dinginliği, duruluğu yansıtırken, şeffaf krakle sır kullanılarak duygu karmaşasını ifade etmek, hayatımızdaki var olan karasızlıkları yığıntı bir karmaşa ile belirtmek hedeflenmiştir (Kılıç, 2022, 29).



Şekil 5. "İsimsiz 4", 50x35 cm, Seramik, Kalıpla Şekillendirme, 1050°C / Krakle Transparan Sırlı, 2022 (Kılıç, 2022, 31-32)

Aysu Kılıç, "İsimsiz 4" adlı çalışmasında kararsızlıkların birbirinden bağımsız olarak aynı tezatlıkla birbirine bağlı hücre şeklinde olan, problem ve psikolojik sendromları yansıtmayı hedeflemiştir (Kılıç, 2022, 31-32).

Seramik ile yapılabilecek terapide, önemli bir oranda gözlem yapılabilmektedir. Düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği, duyguları aktarmayı kolaylaştırılabileceği, bilinç altında var olan her şeyi açığa vurulabileceği, sözlü olmayan sembollerle ifade edilebileceği, seramik uygulamalar üzerinde sanat ve terapi adı altında somutlaştırmanın, yapılan deneyler ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 6. Kil ile Şekillendirme, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)

Seramik ile Terapide Dokunsal Deneyim: Yapıcı ve Yıkıcı Süreçlerin Bireye Yansıtılması

Seramik, dokunma duyusu ile ilgili etkili bir dokunsal deneyimdir. İnsan gelişiminin ilk duyuşsal tepkilerinden biri olan ve insan yaşamının ilk dönemlerinde kil ile şekillendirme, temel bir kendini ifade etme biçimi olmuştur. Kil biçimlendirilirken, zihinsel açıdan sonsuz bir form zenginliğini içeren bir malzemedir. Böylelikle, kendi zihinsel alemini, duygularını, nesne ilişkileri ile anlatmada sözel olmayan iletişim yöntemine dönüşmektedir. Şekillendirilen kil, bir resmin aksine hem bakılabilir, hem de dokunulabilir. Bireyin iç dünyasında oluşan, korku, mutluluk, endişe vb. tezahürleri için sembolik oyun nesnelere olarak da algılanabilmektedir. Kilin plastik özelliği sayesinde sınırsız şekil alabilen yapısı gereği terapide, çocuklar ve yetişkinler için dokunsal deneyim sunan psikolojik tedavide oldukça faydalıdır.



Şekil 9. Kil ile Şekillendirme, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)

Kil ile şekillendirme yapmak çocuk ya da bireyin duygu ve düşüncelerini biçimsel hale getirme olanağı sağlamaktadır. Şekillendirilecek bir ürünü kil ile deneyerek farklı biçimler üretmek, iç dünyasında yaşananları açığa çıkarmasını sağlamaktadır. Yaşadığı duygu durumuyla başa çıkabileceği ya da yeni umutlara yelken açabileceği ve iyileştirici etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda her çocuğa bir miktar kil verilerek şekillendirme yapımları istenmiştir.



Şekil 7. Kil ile Şekillendirme, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)



Şekil 8. Kil ile Şekillendirme, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)



Şekil 9. Kil ile Şekillendirilen Ürünler, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)

Büyük bir merakla şekillendirilen kiler, özenle kurumaya bırakılmıştır. Şekillendirme sürecinde kimi çocuk annesine, kimi kardeşine hediye yapmayı düşünmüştür. Ürünü yaparken derin bir odaklanma içerisine girerek kile şekil verirken, belki de yaşadıkları deprem felaketinin etkilerinden kurtulmak için çabalamıştır. Gece çığlık atarak uyanan çocuklar, gündüz daha agresif bir yapıda oldukları ebeveynleri tarafından belirtilmiştir. Çadır kentte yapılan oyun ve etkinliklerle bir an olsun mutlu oldukları gözlemlenmiş, kil ile şekillendirmenin aşamalı olması da onları heyecanlandırmıştır. Bir sonraki aşamada ürün kurutulup, sonra pişirim için fırına girecektir.



Şekil 10. Varil Fırın Pişirimi ve Pişirim Sonrası Ürünlerin Çıkarılması, Adıyaman Atletizm Pisti Çadır Kenti (Kişisel Arşiv)



Şekil 11. Varil Fırında Pişirilen Seramik Ürünler (Kişisel Arşiv)

Kuruduktan sonra varil fırına konan ürünler, çocukların meraklı bakışları karşısında yakılmıştır. Ertesi gün fırının başında fırının soğumasını beklerken çocukların sabırsızlığı ve bir an önce ürünlerinin fırından nasıl çıkacağı merakı oluşmuştur. Gözlerinde okunan umut, heyecan ve mutluluk sanatla terapinin önemini göstermektedir.



Şekil 12. Adıyaman Atletizm Pisti, Çadır Kent, Dokuz Eylül Üniversitesi Ekibi, 2023.

Sonuç ve Öneriler

Sanat insan ruhuna hitap ettiği için sanatla uğraşmak insanı hep rahatlatmıştır. Bazen bir huzur arayışı, bazen de duygu ve düşüncelerin dışavurumudur. Bireyin psikolojik sorunlarının çözümünde de oldukça önemli ve tedavi edicidir. Sanatın tüm alanlarında bu etkiler görülmektedir. Kimi resme, kimi heykele, kimi de müziğe yansıtır duygu ve düşüncelerini... Bu anlamda sanatla terapide bireylerin, yalnızlık duygusunu yendiği, özgüveninin arttığı, huzura kavuştukları ve sıkıntılarından kaçtıkları bilinmektedir.

Sanatla terapi yöntemleri düşünülerek 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen illerin başında gelen Adıyaman'da çadır kentte kalan çocuklara yönelik kil ile terapi yöntemlerinin iyi geleceği düşünülerek, kil ile şekillendirme ve pişirim etkinliği yapılmıştır. Adıyaman'da atletizm pistine kurulan çadır kentte, Dokuz Eylül Üniversitesi'nin öncülüğünde depremden etkilenen insanlar için, her hafta gönüllü bir ekip bu çadır kentte insanların yaralarını sarmak için destek olmuştur. Çalışmamız bu çadır kentte bulunan çocuk ve ergenleri sanatın iyileştirici gücünü düşünerek kile dokundurup kil ile şekillendirme yaptırarak desteklemektir. Çocukların kil ile şekillendirme yapması için birkaç şekillendirme yöntemi seçilerek, çocukların bu yöntemleri uygulamaları sağlanmıştır. Serbest şekillendirme, kalıba baskı ve çömlekçi çarkında şekillendirme yöntemlerini uygulayan çocuklar, çömlekçi çarkında şekillendirme yapmaya daha fazla ilgi göstermişlerdir. Kimi zaman müdahale ederek, kimi zaman da serbest bırakarak ifadelerini çamura yansıtılmaları gözlemlenmiştir. Çamura dokunup şekillendirmelerini yaparken, yaşadıkları ve üzerlerinden atamadıkları depremin etkilerini unutmaları sağlanmış bu da psikolojik durumlarının iyileşmesine katkı sağlamıştır. Bu süreçte şekillendirilen ürünlerini dikkatlice kurumaya bırakıp, sağlanmasında için pişirileceklerini duyduklarında, pişirim sonrasını da heyecanla beklemişlerdir. Pişirim anını beklemek bile kil ile terapide çocukların umut dolu anlar yaşadığını göstermektedir. Şekillendirilen ürünler kuruduktan sonra fırın olarak kullanılacak varile yerleştirilmiştir. Önce odun, kömür ve talaş varilin alt kısmına konarak, üzerine yapılan ürünler yerleştirilmiş, tekrar talaş ve odun eklenerek fırın yakılmıştır. Ertesi gün fırın başında pişen seramiklerini bekleyen çocukların heyecanlı ve mutlu oldukları, bu aşamada ürettikleri seramikler ile mutluluklarının, özgüvenlerinin oluştuğu gözlenmiştir. Bunun sonucunda anlaşılmaktadır ki sanat terapisinin bazen çok kısa sürede etkilerini görmek mümkün olmaktadır.

Kil ile şekillendirme yapan çocuk ya da bireyin, iç dünyasını ve hayallerini kil ile şekillendirdiği objelerle yapılandırdıkları görülmektedir. Bu çalışma çocuklarda ve bireyler üzerinde sanatla terapinin önemini vurgulamaktadır. Psikolojik tedaviye ihtiyaç duyan bireylerin tedavi edilmesinde sanat en iyi yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kil, yapısı gereği plastik bir malzeme olduğu için, yoğurularak, kesilerek, kazınarak, çevirerek vb. sınırsız şekil verilebilen bir malzemedir. Bu yüzden üzerine resim kazınabilir, üç boyutlu heykel ve çeşitli objeler yapılabileceği için bireyin iç dünyasını yansıtacak ve onu rahatlatıcak en iyi malzeme ya da sanat nesnesi olduğu söylenebilmektedir. Sadece şekillendirme aşamasında değil, kurutma ve pişirim aşamasında da insanı heyecanlandıran bir süreci vardır. Sadece seramik sanatıyla değil, diğer sanat dallarıyla da sanatla terapi yöntemlerinin okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kurumlarında ve belediyelerin sosyal alanlarında verilmesi gerekmektedir. Böylece daha sağlıklı ve mutlu toplumlar inşa edilebilir.

Kaynakça

- Acar S. Ş., & Düzakın C. S. (2017). *Sanatla terapi ve yaratıcılık bir eğitim modeli olabilir mi?* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Akaroğlu, E. G., Aysel, K. O. Ç., Tekbaş, U., Şen, H. N., & Erdoğan, Ş. N. (2023). Dışavurumcu sanat terapi yönteminin korku duygusu üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 142(142), 357-383.
- Bostancıoğlu, B., & Kahraman, M.E. (2017). Sanat terapisi yönteminin ve tekniklerinin sağlık – iyileştirme gücü üzerindeki etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 5(2), 150-162.
- Canyılmaz, E. (2021). *Tıp ve sanat, seramik ve terapi*, (Ed: Doç. Dr. Sema Yılmaz Rakıcı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Çal, R. (2019). Savaş veya doğal afet sonrasında çocuk veya ergenlere uygulanan okul bazlı müdahalelerin ruh sağlığı semptomlarına etkililiği üzerine bir sistematik derleme. *Talim*, 3(1), 71-102. Erişim: <https://doi.org/10.37344/talim.2020.8>
- Erden, G., & Gürdil, G. (2009). *Savaş Yaşantılarının Ardından Çocuk ve Ergenlerde Gözlenen Travma Tepkileri ve Psiko-sosyal Yardım Önerileri*. Türk Psikoloji Yazıları, Aralık, 12 (24), 1-13.
- Ergünay, O. (2007). *Türkiye'nin Afet Profili*. TMMOB Afet Sempozyumu Kitabı, 5(7), 1-14.
- Freud, S. (2020). *Sanat ve psikanaliz (Çev: Gökçe Metin)*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Göktepe K. A. (2015). *Sanat terapi*. İstanbul: Nesil Yayınevi.
- Göktepe K. A. (2024). *Sanat terapi*, (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öz Çelikbaş, E. (2019), Dışavurumcu Sanat Terapisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-37.
- Öz Çelikbaş, E. (2019). Dışavurumcu Sanat Terapisinde Resim Terapisi Alternatif Uygulamaları: Origami Kirigami Ve Kat'ı Sanatı İncelemesi. *Çeşm-i Cihan Tarih, Kültür Sanat Araştırmaları E-Dergisi* 6(2), 48-60.
- Öz Çelikbaş, E. (2020), Sanatın İyileştirici Gücü: Terapötik Sanat ve Yayoi Kusama. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(51), 565-572.
- Öz Çelikbaş, E. (2021). Dışavurumcu Sanat Terapisi 1. (Editör: Orkide Aksoy), *E-Psikoloji Dergisi*, Sayı 2, Mart, SAJEV Özel Küçük Prens Lisesi Psikoloji Kulübü Yayını, 11-14.
- Kadıoğlu, M. (2008). Modern, Bütünleşik Afet Yönetiminin Temel İlkeleri. *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri, 1*. (Editörler: Prof. Dr. Mikdat Kadıoğlu, Doç. Dr. Emin Özdamar), JICA Türkiye Ofisi, 1. Baskı Mart, Ankara.
- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Karabulut, R., Türksoy, E., Kasapoğlu, N. & Kırat, H. (2020). Mülteci Çocukların Çizdiği Resimler Yardımıyla Okula Uyum Durumlarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 38-50.
- Kandinsky, V. (1993). *Sanatta Zihinsellik Üstüne*. (Çev. Teyfik Duran). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kırlı, S., Güney, M., Başar, T., Eracar Başar, N. (TY). Psikoterapide Sanatın Kullanımı, *Psikiyatrik Pratikte Sanat'ın Kullanımının Anlamı ve Bireysel Psikoterapide Kullanımı*.
- Kılıç, A (2022). *Seramik uygulamalar özelinde sanat ve terapi, yüksek lisans sanat çalışması raporu*. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik Anasanat Dalı, Ankara.
- Klein, Melanie. (1975). *A love, guilt and reparation and other works*. Londra: Hogarth Yayınları ve Psikanaliz Enstitüsü.

- Levine, E. (2021). *Sanat yoluyla psikoterapi ve yaratıcılık sanat terapisi (Ateşe Yön Vermek) (Çev, Defne Yazıcıoğlu)*. İstanbul: Sola Yayınları.
- Parsıl, Ü. (2012). *Sanatta yaratıcılık, (1. Baskı)*. An Yayınları, İstanbul.
- Sağ, M. (2023). Sanat terapisinin psikolojik boyutları ve alımlamalar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 62, 163-172.
- Pfefferbaum B., Houston J.B., North C.S., & Regens J.L. (2008). Youth's reactions to disaster and the factors that influence their response, *Prev. Res. Author Manuscript*, 15(3), 3-6.

İnternet Kaynakları

<https://Books.Akademisyen.Net/Index.Php/Akya/Catalog/Download/317/321/7930?Inline=1>

<https://www.bilgiustam.com/seramik-sanatinin-psikoterapideki-nemi/>

Dönüşümcü Okul Liderliğinin Öğretmen Bağlılığı Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Psikolojik Sermayesinin Aracı Rolü¹

The Effect of Transformational School Leadership on Teacher Commitment: The Mediating Role of Teachers' Psychological Capital

Elif BENLİOĞLU KUZEY² 

Özet

Bu çalışmanın amacı, dönüşümcü okul liderliği ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkide öğretmen psikolojik sermayesinin aracılık etkisini ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışma, ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Ayrıca bağımsız değişken olarak dönüşümcü okul liderliğinin, bağımlı değişken olarak öğretmen bağlılığının ve aracı rolündeki psikolojik sermayenin öğretmen algılarına göre incelendiği araştırmada değişkenler arası ilişkiler yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmektedir. 412 öğretmenden elde edilen veriler neticesinde araştırma bulguları, dönüştürücü okul liderliğinin öğretmen bağlılığını doğrudan etkilediğini ve ayrıca öğretmen psikolojik sermayesi aracılığıyla dolaylı olarak aracılık ettiğini göstermektedir. Bu durum, dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmen psikolojik sermayesini artırabileceğini ve böylece öğretmen bağlılığını geliştirebileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları eğitim uygulayıcıları, politika yapıcılar ve araştırmacılar için önemli çıkarımlar içermekte, okul liderlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarını desteklemesinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırma ve bağlılıklarını güçlendirmedeki potansiyel olumlu etkisini vurgulamakta ve sonuçta eğitim ortamlarını olumlu yönde etkilemektedir. Elde edilen olumlu etkilerin nihai amaç olan öğrenci başarısını bu paralelde etkilemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları, eğitimde dönüşümcü liderliğin potansiyel etkilerini anlamamıza katkıda bulunabilir.

Anahtar sözcükler: Dönüşümcü okul liderliği, öğretmen psikolojik sermayesi, öğretmen bağlılığı, okullar.

Abstract

The aim of this study is to reveal the mediating effect of teacher psychological capital on the relationship between transformational school leadership and teacher commitment. This study, which used quantitative research method, was designed according to the relational screening model. In addition, in the research where transformational school leadership as the independent variable, teacher commitment as the dependent variable, and psychological capital in the mediating role are examined according to teachers' perceptions, the relationships between the variables are examined with the structural equation model (SEM). As a result of data obtained from 412 teachers, research findings show that transformative school leadership directly affects teacher commitment and is also indirectly mediated through teacher psychological capital. This shows that transformational leadership practices can increase teacher psychological capital and thus improve teacher commitment. The results of this study have important implications for educational practitioners, policy makers and researchers, highlighting the potential positive impact of school leaders' support for transformational leadership practices in increasing teachers' psychological capital and strengthening their commitment, ultimately positively affecting educational environments.

Keywords: Transformational school leadership, teacher psychological capital, teacher commitment, schools.

Geliş Tarihi / Submitted: 03/07/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 25/07/2024

Atıf / Citation: Benlioğlu Kuzey, E. (2024). Dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisi: öğretmen psikolojik sermayesinin aracı rolü. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 21-36.

¹ Bu çalışma "Dönüşümcü Okul Liderliğinin Öğretmen Bağlılığı Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Psikolojik Sermayesinin Aracı Rolü" isimli tez çalışmasından türetilmiştir.

² Bilim Uzmanı/Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Zonguldak, Türkiye, elifkuzey@gmail.com

Giriş

Eğitim yönetimi ve liderlik araştırmacıları, okul liderliğinin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin yanı sıra okulun örgütsel faktörleri, öğretmenlerin duygusal durumları ve öğretimin kalitesi üzerindeki etkisini gösteren kanıtlar sunmuşlardır (Whitaker, 1997; Çelik, 1999; Bamburg & Andrews, 1990). Ancak, bu çeşitli okul liderliği türleri arasında, araştırmalar dönüşümcü liderliğin okullarda değişimi yönlendirmede ve yeniliği teşvik etmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Tichy & Devanna, 1990; Eisenbach, 1999). Örneğin, Leithwood ve Sun (2012) dönüşümcü okul liderlerinin öğrenci başarısı için ilham verici bir vizyon oluşturan, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve bir işbirliği kültürünü teşvik eden karizmatik bireyler olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle dönüşümcü okul liderleri, toplumsal gelişim için önemli bir katalizör görevi gören okulların değişim ve yeniliğe etkili bir şekilde uyum sağlaması için gereklidir (Berkovich & Eyal, 2018).

Day ve arkadaşları (2010) etkili okul liderlerini geleceği öngören, öğrenme ortamlarını düzenleyen, okul kültürünün şekillenmesine katkıda bulunan ve yeniliği teşvik eden kişiler olarak tanımlamaktadır. Günümüzün hızla değişen eğitim ortamında, bu değişiklikler eğitim liderlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. 1990'ların başında öğretimsel liderlik yerini dönüşümsel liderliğe bırakarak bu değişim ve yenilenme sürecinde önemli bir adım atmıştır (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Vizyoner, ilham verici, motivasyonel, gelişime ve yeniliğe açık liderler değişimin gerçekleşmesinde etkili olmaktadır (Hallinger, 2003; Shao & Webber, 2006).

Ülkeler eğitim hedeflerine ulaşmak için nitelikli ve yenilikçi öğretmenlere sahip olmayı arzulamaktadır (Vescio, Ross & Adams, 2008). Okulların iyileştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin okullardaki merkezi rolünü vurgulamaktadır. Leithwood'a (1994) göre dönüşümcü liderler, öğretmen katılımını teşvik ederek okula bağlılığı artırmayı amaçlamaktadır. Eğitim sistemlerinde dönüşümcü liderlik üzerine yapılan araştırmalar, yeniliğin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Day, Harris, Hadfield, Tolly & Beresford, 2000; Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Okul paydaşlarının yenilik, gelişim ve değişime destek vermesinin yanı sıra bir vizyon oluşturulması ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına bağlılıklarının artırılması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir.

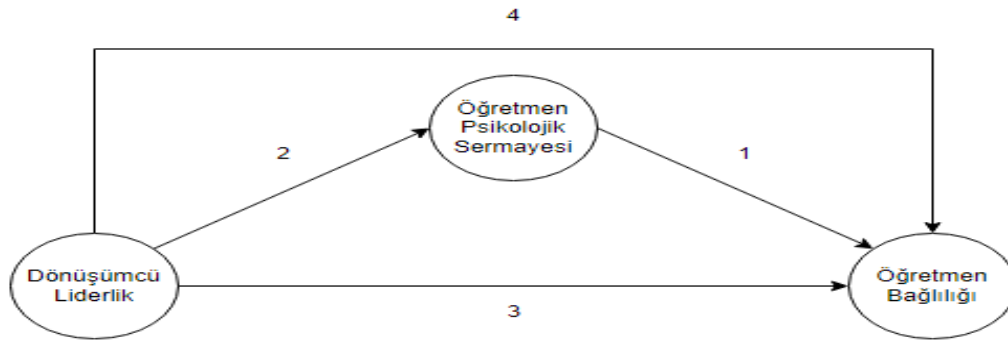
Okulların etkililiği çeşitli faktörlere bağlı olsa da en önemlilerinden biri paydaşlar arasındaki etkileşimdir. Müdürler, öğretmen davranışları, tutumları ve bağlılığı gibi faktörleri teşvik ederek öğrencilerin öğrenmesini dolaylı olarak etkiler (Hallinger, 2011). Eğitim kalitesini artırmaya yönelik stratejiler genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, öğretim uygulamalarını ve okula bağlılıklarını geliştirmeye odaklanır (Balay, 2000; Balcı, 2013). Öğretmenlerin öğrencilere, okula, velilere, meslektaşlarına, sınıflarına ve öğretim uygulamalarına bağlılığı, eğitim sürecinin etkililiğine olumlu katkıda bulunarak öğrenci başarısının artmasını sağlar. Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için paydaşların okulla etkileşim içinde olması, öğretim uygulamalarına öncelik vermesi, etkili iletişim ve işbirliği içinde olması büyük önem taşır (Erdem, 2010). Bu süreçte öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin davranışlarının yanı sıra psikolojik ve duygusal değişimleri de dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin davranış, duygu ve psikolojilerindeki değişimler okulu, öğretim uygulamalarını, bağlılığı, iş doyumunu ve örgüt iklimini etkilediği gibi (Özdevecioğlu, 2003), öğrenci başarısını da etkiler.

Dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin okula bağlılığını artırmada ve öğrenci başarısını geliştirmede hayati bir rol oynamaktadır. Elverişli bir öğrenme ortamı yaratırlar, destek sağlarlar, iletişimi güçlendirirler ve öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini artırır. Çetin (2011) ve Peng ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmalar, yüksek psikolojik sermayeye sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bağlılık sergilediğini göstermektedir. Ayrıca, yüksek psikolojik sermayeye sahip öğretmenler öğretim uygulamalarını daha iyi planlayabilmekte ve organize edebilmektedir. Öğretmenlerin tutumlarındaki ve okul iklimindeki olumlu değişiklikler, iyimserlik ve dayanıklılıkla birlikte okula bağlılığın artmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla, öğretmen bağlılığı hem öğretmen psikolojik sermayesinden etkilenmekte hem de onu etkilemektedir. Öğretmen psikolojik sermayesi, öğretmen bağlılığı ve dönüşümsel okul liderliği arasında bir bağlantı görevi gördüğünden, bu ilişkinin daha fazla incelenmesi önemlidir.

Dönüşümcü liderliğe olan ilgi hem ulusal hem de uluslararası literatürde giderek artmaktadır. Önceki çalışmalar dönüşümcü liderliğin sınıf içi öğretmen uygulamaları, öğretmenlerin okula bağlılığı ve güveni, öğretmen psikolojik sermayesi, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik, öğretmen yaratıcılığı, motivasyon, iş tatmini, öz yeterlilik, yenilikçi okul iklimi gibi çeşitli yönlerini ve bunların öğretmen bağlılığı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ampirik araştırmalar, öğretmen bağlılığını teşvik eden dönüşümcü liderliğin hem öğrenci başarısı hem de öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmen bağlılığı ve öğretmen psikolojik sermayesi arasındaki ilişkiyi tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu çalışma, dönüşümcü liderliğin öğretmen bağlılığı ve psikolojik sermayesi üzerindeki etkisini ve bu ilişkide öğretmen psikolojik sermayesinin aracılık rolünü araştırarak bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır.

Son yıllarda, örgütlerde başarıya ulaşmada bireylerin katkılarının önemine giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır. Bu odaklanma, bireysel düzeyde araştırmaların artmasına ve yeni kavramların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Okullar bağlamında, olumlu bir okul iklimi yaratmak bir öncelik haline gelmiş ve bu da insan kaynakları ve psikolojiye daha fazla ilgi gösterilmesine neden olmuştur. Öğretmenlik gibi önemli ölçüde insan etkileşimi içeren mesleklerde, çeşitli zorluklar öğretmenlerin okula bağlılığını ve dolayısıyla öğrenci başarısını zayıflatabilir. Okul müdürleri, eğitim liderleri olarak, bu zorlukların ele alınmasında çok önemli bir role sahiptir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen bağlılığı ve psikolojik sermaye üzerindeki etkisinin araştırılması, okul ikliminin ve uygulamalarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Birçok çalışma okul müdürlerinin liderlik davranışlarını dönüşümcü liderlik bağlamında incelemiş olsa da, çok azı öğretmen bağlılığı ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin psikolojik sermayesi gibi faktörleri de dikkate alarak araştırmıştır. Bu nedenle, bu çalışma dönüşümcü liderliğin öğretmen bağlılığı ve psikolojik sermaye üzerindeki hem doğrudan hem de dolaylı etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nihayetinde bu çalışma, eğitim liderlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen bağlılığı ve psikolojik sermayesini teşvik etmedeki önemini vurgulayarak eğitim sistemine ve mevcut literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, "Dönüşümcü Liderlik" ve "Örgütsel Bağlılık" arasındaki ilişkide aracı bir faktör olarak "Psikolojik Sermaye" kavramını tanıtarak literatürdeki bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın varsayımsal modeli Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın hipotetik modeli

Öğretmen Bağlılığı

Örgütsel hedefleri ve etkinliği artırmak için, bireyin iş deneyimi, sosyalleşmesi ve eğitimiyle ilişkili maliyetler, örgütsel bağlılığı teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, işlerini örgütlerinin değerleri ve hedefleriyle uyumlu hale getiren bireylerin üretkenliklerinin arttığını, işten ayrılma niyetlerinin azaldığını ve iş tatminlerinin yükseldiğini göstermiştir (Allen & Meyer, 1996; Lu vd., 2002; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Mowday vd., 1982; Porter vd., 1974; Stallworth, 2003). Tersine, düşük örgütsel bağlılığa sahip bireyler devamsızlık, iş tatminsizliği gösterme

eğilimindedir ve örgüt için finansal zorluklar oluşturabilir (Hunt, 1991). Örgütsel bağlılık, örgütsel etkililik için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Bartlett, 2001; McMurray vd., 2000).

Okullar gibi eğitim kurumları, etkileşimlerin ayrılmaz olduğu sosyal sistemler olarak işlev görür (Ross & Gray, 2006). Öğretmenlerin bu sistemler içerisinde okulun hedeflerine ulaşmak için kendilerini adanmaları ve aynı kurumda kalmaya devam etmeleri, öğretmen bağlılığının araştırılmasına ve incelenmesine yol açmıştır (Ling & İbrahim, 2013). Son zamanlarda yapılan eğitim araştırmaları öğretmen bağlılığının kavramsallaştırılmasında etkili olmuştur (Bogler & Somech, 2004; Kushman, 1992; Ross & Gray, 2006).

Kanıtlar, okullar ve öğretmenler arasındaki güçlü bağların her iki taraf için de olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Kushman, 1992; Liu vd., 2018; Bogler & Somech, 2004). Öğretmenler, okula bağlılıkları sayesinde ek çaba gösterir ve okulun hedefleriyle uyum sağlayarak aynı kurumda kalma isteklerini artırır (McInerney vd., 2015). Meslektaşları ve öğrencileriyle sağlam bağlar kuran öğretmenler, sosyal ilişkilerin temelini oluşturan güven duygusunu inşa ederler (Colquitt, 2012). Öğretmen katılımını artırmak ve öğrenci başarısını teşvik etmek, eğitimde dünya çapında kabul gören bir hedefdir (Berkovich & Bogler, 2020). Okulun kültürünü benimseyen, iş birliği yapan, okul liderleri ve öğrencilerle olumlu ilişkiler sürdüren ve öğrencilerle iletişimde başarılı olan öğretmenler, işlerinde daha yüksek bir coşku sergileyerek gerekenden daha fazla çaba gösterirler. Bu proaktif tutum sadece geç kalma gibi olumsuz davranışları azaltmakla kalmaz, aynı zamanda dolaylı olarak nihai eğitim hedefi olan öğrenci başarısını da yükseltir.

Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermayenin teorik temeli, Bandura'nın bireyin eylemleri ile çevresi arasındaki etkileşimi vurgulayan sosyal bilişsel teorisine dayanmaktadır (Youssef, Morgan & Luthans, 2013). Bu süreç, bireyin durumları, insanları ve nesnelere yorumlamasıyla başlar ve tahmin yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Psikolojik sermaye, bireylerin psikolojik durumunu kapsar; olumlu düşünme (iyimserlik), başarı için çabalama (umut), zorluklara karşı dayanıklılık ve hedeflerin peşinden koşarken kişinin yeteneklerine olan inancı (öz yeterlilik) içerir (Avey vd., 2008).

Psikolojik sermaye, bireysel kaynakların değerini ortaya koyar ve kişi bardağın dolu tarafını gördüğünde performansın arttığını öne sürer. Araştırmalar, psikolojik sermayenin hem kişisel hem de örgütsel düzeyde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Çavuş & Gökçen, 2015). Başta okullar olmak üzere, eğitim ortamlarında psikolojik sermaye üzerine yapılan çalışmalar halen gelişmekte olup, çoğu araştırma psikolojik sermayenin etkilerini keşfetmek için nicel bir yaklaşım benimsemektedir (Burhanuddin, 2019). Çimen ve Ozgan'a (2018) göre, psikolojik sermayeyi artıran değişkenler arasında müdürlerin tutumları, öğretmenlerin deneyimleri, bireysel özellikleri ve mesleki gelişim çabaları yer alırken, zayıflatan faktörler müdürlerin davranışlarını ve belirli bireysel özellikleri kapsamaktadır.

Okul müdürleri arasında psikolojik sermayeyi artıran olumlu öncüller arasında samimiyet, uyarlanabilir liderlik stilleri ve güven yer almaktadır. Paydaşlarla olumlu ilişkiler geliştiren, deneyimlerini paylaşan ve güçlü iletişim becerileri sergileyen öğretmenler, psikolojik sermayeyi destekleyen uyumlu bir ortama katkıda bulunur (Safavi & Bozari, 2019). Hizmet içi eğitim, kültürel etkinlikler, spor programları, araştırma ve iletişim becerileri eğitimi gibi faaliyetler psikolojik sermayeyi güçlendiren faktörler olarak tanımlanmaktadır (Çimen & Özgan, 2018). Dahası, derslere yüksek katılım gösteren öğrencilerin daha fazla psikolojik sermayeye sahip olması muhtemeldir ve bu da gelişmiş akademik performansla ilişkilidir (Martinez vd., 2019). Araştırmalar ayrıca, işlerini seven, öğrencilerle ve müdürlerle etkili bir şekilde işbirliği yapan öğretmenler arasındaki iş tatmini ve bağlılığın psikolojik sermayeyi önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Alessandri vd., 2018; Cheng & Peng, 2018; Ngwenya & Pelsler, 2020).

Dönüşümcü liderlik

Çağdaş liderlik teorilerinden biri olan dönüşümcü liderlik, değişime uyum sağlayabilen liderlere ihtiyaç duyan gelişen kurumsal ortama bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Kuruluşlarda süregelen değişim ve dönüşüm süreçleri hem liderleri hem de grup üyelerini etkilemektedir. Bir kurumda inovasyonu etkin bir şekilde yönlendirebilmek için liderin liderlik, rehberlik, stratejik planlama, sistematik düşünme, motivasyon ve ilham gibi niteliklere sahip olması gerekir (Budak, 2003). Dönüşümcü liderler, ortak

hedefler belirlemek için örgüt üyeleriyle işbirliği yapar, güveni teşvik eder ve örgüt kültürünü şekillendirir (Bass, 1990). Kendisini kendisinin ve kurumdaki diğer kişilerin gelişimine adanmış bir lider, başarıya ulaşma yolunda önemli adımlar atıyor olarak algılanır.

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında, okul müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyini ölçmek için orijinali Moolenaar ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ve Balyer ve Özcan (2012) tarafından Türk okul kültürüne uyarlanan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek üç temel boyuttan oluşmaktadır: vizyon oluşturma, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi. Bass (1985) vizyon oluşturma karizmatik liderlikle uyumlu olduğunu belirtmekte, ancak vizyon oluşturma yanı sıra davranışsal yönlerin de ele alınmasının önemini vurgulamaktadır (Bakan, Erşahan, Doğan & Kefe, 2015). Entelektüel uyarım boyutunda, dönüşümcü liderler takipçilerini çeşitli problem çözme stratejileri üretmeleri, problemlerin kökenlerini araştırmaları ve onları cesaretlendirerek yönlendirmeleri için güçlendirir (Kaygın & Yerdenel Kaygın, 2012). Bireyselleştirilmiş ilgi, liderin ekibi kolektif olarak dahil ederek örgütsel gelişim ve değişimi teşvik etmedeki etkinliğinin altını çizer (Şirin & Yetim, 2009). Okullar gibi eğitim örgütleri için dönüşümcü liderlik, başarı için gerekli değişim ve dönüşümü teşvik etmede çok önemli bir rol oynar (Karcıoğlu & Kaygın, 2013). Dönüşümcü liderler, tüm okul paydaşlarını öğrenme sürecine dahil ederek, karar verme etkisini artırarak, öğrenci özerkliğini teşvik ederek ve destekleyici bir okul ortamı sağlayarak değişim girişimlerini yönlendirir (Wang & Tian, 2016).

Psikolojik Sermaye ve Öğretmen Bağlılığı İlişkisi

Okullar, bireyler arasındaki yoğun etkileşimlerle karakterize edilen sosyal sistemler olarak hizmet vermektedir (Ross & Gray, 2006). Öğretmenlerin bu sistem içerisinde okulun hedeflerine ulaşma konusundaki kararlılıkları ve aynı kurumda devam eden bağlılıkları, öğretmen bağlılığı kavramına olan akademik ilgiyi artırmıştır (Ling & İbrahim, 2013). Paydaşlarla olumlu ilişkiler geliştiren, deneyimlerini paylaşan ve etkili iletişim kuran öğretmenler, uyum içinde çalışarak psikolojik sermayeyi olumlu yönde etkilemektedir (Safavi ve Bozari, 2019). Araştırmalar, mesleklerine tutku duyan, öğrenciler ve okul liderleriyle etkili bir şekilde işbirliği yapan ve işbirliğine dayalı bir okul ortamını teşvik eden öğretmenler tarafından örneklenen iş tatmini ve bağlılığın psikolojik sermayeyi önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Alessandri vd., 2018; Cheng & Peng, 2018; Ngwenya & Pelsler, 2020).

Shahnawaz ve Jafri (2009) tarafından Hindistan'da 160 katılımcı ile yürütülen bir çalışmada, örgütün kalitesinin psikolojik sermayeyi etkilediği, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık kavramları ile anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu görülmüştür. Larson ve diğerleri (2013) benzer psikolojik sermaye düzeylerine sahip bireylerin kişi-örgüt uyumu, memnuniyet ve örgütsel bağlılıkta da uyum göstereceğini öngörmüş ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi desteklemiştir. Gooty ve diğerleri (2009) psikolojik sermayeden kaynaklanan örgütsel vatandaşlık davranışlarının dönüşümcü liderlikten daha fazla etkilendiğini doğrulamak için yapısal eşitlik modellemesi kullanmıştır. Erkmen ve Esen (2012) psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiş, demografik değişkenlere bağlı farklılıklara dikkat çekmiştir. Çoban'ın (2013) psikolojik sermaye, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki etkileşimi incelediği çalışmasında, psikolojik sermayenin prosedürel adalet ile örgütsel bağlılık arasında kısmi, etkileşimsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında ise tam aracılık rolü üstlendiği ortaya konmuştur. Ekin (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik sermayesini araştırmış, yüksek düzeyde psikolojik sermaye algısı tespit etmiş ve maaş, okul statüsü, mesleki deneyim ve medeni durum gibi değişkenlerin psikolojik sermayeyi etkilediğini belirtmiştir. Mevcut literatürde kurulan teorik bağlantılara dayanarak, araştırmanın ilk hipotezi aşağıdaki şekilde tasarlanmıştır:

Hipotez 1: Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Bağlılığı İlişkisi

Literatürün kapsamlı bir incelemesini takiben, çok sayıda çalışma dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi, özellikle de bu bağlantının genellikle dönüşümcü liderlik ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişki olarak tasvir edildiği eğitim bağlamında araştırmıştır. Rehman, Shareef, Mahmood & Ishaque (2012) liderlik tarzları ve örgütsel bağlılığı araştırmış ve dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında kayda değer bir pozitif ilişki keşfetmiştir. Bycio ve diğerleri (1995) dönüşümcü liderlik ile

bağlılığın duygusal ve devamlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit ederken, normatif boyut ile daha zayıf bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Erkutlu (2008) 712 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmasında dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ve bireyselleştirilmiş ilginin örgütsel bağlılıkla en güçlü ilişkiyi gösteren boyut olduğunu belirtmiştir. Erdoğruca (2011) dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi desteklemiş, bu bulgu Tuna (2011) ve Korek ve diğerleri (2010) tarafından da yinelenmiş ve güçlü bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Altıntaş (2020) dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılığı alt boyutları da dâhil olmak üzere incelemiş ve bu yapılar ile ilgili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Filiz (2020) liderlik tarzları ve bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve dönüşümcü liderlik ile bağlılık arasında önemli bir bağlantı olduğunu vurgulamıştır. Bilimsel söylemden elde edilen bu bilgiler ışığında, çalışmanın hipotezi aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Hipotez 2: Dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasında pozitif yönlü doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik ve Psikolojik Sermaye İlişkisi

Araştırma kapsamında dönüşümcü liderlik ve psikolojik sermaye kavramları arasındaki ilişki incelenmiş, özellikle ölkemizde liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar bulunmakla birlikte dönüşümcü liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yeterli miktarda rastlanmamıştır. Zhu & Yanfei (2011) in bağlamında dönüşümcü liderlik tarzının psikolojik sermaye ile anlamlı bir ilişkisi olduğu, yenilikçi davranışların ise psikolojik sermaye ile pozitif bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gooty ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlara göre dönüşümcü liderlik, psikolojik sermaye ve performans arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Türkiye'de Battal'ın (2013) "psikolojik sermaye, dönüşümcü liderlik ve çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişki" konulu çalışmasında psikolojik sermaye aracı değişken olarak ele alınmış ve ilişki anlamlı bulunmuştur. Büyükgöze'nin (2014) liselerde yaptığı araştırmada psikolojik sermayenin öğretmenlerin demografik özelliklerine etkisi incelenmiş, liderler ve okul paydaşları tarafından sağlanan örgütsel desteğin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keser (2013) ve Saruhuan (2013) dönüşümcü liderlik gibi ağdaş liderlik tarzları ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuçları anlamlı olarak yorumlamışlardır. Literatürdeki bulgular doğrultusunda araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki gibidir:

Hipotez 3: Dönüşümcü liderlik ile pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönde bir bağlantı bulunmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik, Psikolojik Sermaye İlişkisi ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Mevcut literatürde, çok sayıda çalışma hem yerel hem de uluslararası bağlamda çeşitli değişkenleri araştırmış ve genellikle ikili değişkenler arasında bağlantılar kurmuştur. Ancak, bu üç değişken arasındaki spesifik etkileşim konusunda yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle, dördüncü hipotez aracılığıyla gelecekteki araştırma yollarını aydınlatmayı amaçlıyoruz. Huo, Akhtar, Safdar ve arkadaşlarının (2020) sağlık sektöründe yaptıkları çalışma, psikolojik sermayenin aracılık rolünü vurgulamakta ve bu değişkenler arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma, dönüşümcü liderliğin sadece psikolojik sermayeyi teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda etkisini de artırdığının altını çizmektedir. Öztürk ve ankaya (2021) kamu hastanesi çalışanlarını inceledikleri araştırmada, 21-30 yaş arasındaki bireylerin bağlılık düzeylerinin daha yaşlı meslektaşlarına kıyasla daha düşük olduğunu, daha yüksek maaşların ise bağlılığın artmasıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Dönüşümcü liderlik önemli bir aracı faktör olarak ortaya çıkılmış ve bu aracılığın etkinliği "kısmi" olarak sınıflandırılmıştır.

Şeşen, Maşlaki ve Sürücü (2018) farklı liderlik tarzlarının psikolojik sermaye yoluyla bağlılık üzerindeki etkisini ortaya koymuş ve dönüşümcü liderlik tarafından yönetilmenin etkileşimci liderlik gibi diğer ağdaş liderlik tarzlarına kıyasla psikolojik sermayeyi ve müteakip performansını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Literatürde sağlık ve turizm gibi alanlarda yapılan birkaç çalışma bu üç değişken arasındaki

aracılık etkisini vurgulamış olsa da, eğitim alanında böyle bir araştırmanın olmaması bu çalışmanın gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın nihai hipotezi aşağıdaki gibidir:

Hipotez 4: Dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki bağlantıda pozitif psikolojik sermaye aracılık rolü üstlenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Bu tarama modelinde en az iki ya da daha fazla değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi ve yönünü belirlemek amaçlanmaktadır. Mevcut araştırmanın bağımsız değişkeni dönüşümcü liderlik, aracı değişkeni öğretmen psikolojik sermayesi ve bağımlı değişkeni de öğretmen bağlılığıdır.

Evren ve Örneklem

Karabük il merkezi ve ilçelerinde 685 kişi ilkököl, 944 kişi ortaokul ve 1188 kişi lisede çalışan öğretmen bulunmaktadır. 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Karabük ilinde toplam 2817 öğretmen araştırmanın hedef evrenini oluşturmaktadır. Evren içinden örnekleme dahil edilecek toplam öğretmen sayısının belirlenmesinde, Büyüköztürk ve diğerlerinin (2012) uyguladığı örnekleme hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}} \quad n_o = (t^2 PQ/d^2)$$

Örnekleme büyüklüğü hesaplamasında N, hedef evrenin öğretmen sayısını (N= 2817) ifade etmektedir. P özelliğe sahip olma oranını; Q ise olmamayı ifade etmektedir. Evren için P tahmini yoksa P=Q=0,5 alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır. Böylece en büyük örnekleme büyüklüğüne ulaşılmış olur. Evrenin tahmin edilmesi için sapma miktarı d = .05 güven düzeyi (1-α)= .95 alınmıştır. Güven için t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk vd., 2012). Mevcut araştırmadaki örnekleme büyüklüğünün hesaplanabilmesi için formülde gerekli adımlar hesaplanmış, örneklemin 338 olarak alınabileceği sonucuna varılmıştır.

Evrenin tamamına ulaşmanın zaman ve maliyet açısından zor olması sebebiyle araştırmacılar araştırma evrenini temsil edecek örnekleme seçme durumunda kalmaktadırlar. Bu nedenle mevcut çalışmada evren içinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırma örneklemine 412 öğretmen katılmıştır. Araştırma örnekleme demografik değişkenler olarak incelendiğinde cinsiyete göre 240'ı (%58.3) kadın, 172'sini (%41.7) erkek öğretmen oluşturmuştur. Eğitim durumuna göre, 355'i (%86.1) lisans ve 57'si (%13.8) lisansüstüdür. Çalıştığı okul türüne göre, 180'i (%43.7) ilkököl, 138'i (%33.5) ortaokul ve 94'ü (%22.8) lisedir. Hizmet yılına göre 83'ü (%20.1) 1-5 yıl, 66'sı (%16) 6-10 yıl, 58'i (%14.1) 11-15 yıl, 62'si (%15) 16-20 yıl, 143'ü (%34.7) 21 yıl ve üzeri olarak dağılım göstermiştir. Yaş değişkenine göre ise öğretmenlerin, 81'i (%19.7) 20-30 yaş, 147'si (%35.7) 31-40 yaş, 117'si (%28.4) 41-50 yaş, 67'si (%16.2) 51 yaş ve üstü yaşa sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyini ölçmek için Moolenaar ve meslektaşları (2010) tarafından geliştirilen ve Balyer ve Özcan (2012) tarafından ise Türk okul kültürüne uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Likert beşli derecelendirme tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) hazırlanan bu ölçek 3 alt boyut ve 18 alt maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları sırasıyla vizyon inşa etme, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte, "Vizyonu ile öğretmen, öğrenci ve velilere rehberlik eder." ve "Öğretmenlerin fikirlerini ciddiye alır." gibi maddeler bulunmaktadır. Mevcut araştırma için tekrarlanan geçerlilik çalışmaları için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçek modelinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df= 3.47$, RMSEA=0.07, CFI= 0.97, TLI= 0.96, ve SRMR=0.02). Bununla birlikte ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha değeri ($\alpha = 0.88$) bulunmuştur. Son olarak ölçeğin yakınsak geçerliği için Çıkarılan Ortalama Varyans değeri 0.50 sınır değerini (AVE =

0.790) aşmıştır. Bileşik güvenilirlik için hesaplanan Omega değeri 0.70 kesme noktasını ($\omega = 0.985$) aşmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve tutarlı olduğunu göstermiştir.

Psikolojik Sermaye Ölçeği. Bu ölçek Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Yirmi altı madde ve altı boyuttan oluşan ölçeğin ilk 4 maddesinde “özyeterlilik” boyutu ölçülmüştür. Ölçeğin 5-9. maddeleri ile “iyimserlik”, 10-13. maddeleri ile “güven”, 14-18. maddelerinde dışadönüklük”, 19-23. maddelerinde “psikolojik dayanıklılık” ve 24-26. maddeleriyle ise “umut” boyutu ölçülmüştür. Beşlik Likert tipindeki ölçekte 1=tamamen katılıyorum ile 5=hiç katılmıyorum arasında değişen katılımcı yanıtları yer almaktadır. Ölçeğin örnek ifadeleri arasında “Bu okulda çalışmak gurur vericidir.”, “Sadece kendim için değil okulum için de çaba harcarım.” yer almaktadır. Mevcut çalışma için yapılan DFA analizi bulguları ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2/df= 3.26$, RMSEA=0.07, CFI= 0.93, TLI= 0.92, ve SRMR=0.04). Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin hesaplanan ortalama varyans değeri (AVE = 0.512) ve yapı güvenirliliği değeri kesme noktalarını aşmıştır ($\omega = 0.961$). Sonuç olarak, pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin orijinal formuyla uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği. Orijinali tarafından Cook & Wall (1980) tarafından geliştirilen Mathews & Shepherd (2002) revize edilen mevcut ölçek, Bellibaş ve meslektaşları (2022) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Yedili Likert tipindeki ölçek için katılımcı yanıtları 1= Kesinlikle Katılmıyorum ile 7= Kesinlikle Katılıyorum arasında değişmektedir. Ölçek üç faktör ve dokuz ifadeden oluşmaktadır Ölçeğin 1-3. maddeleri “duygusal (özdeşleşme)” boyutu, 4-6. maddeleri “devam (katılım)” boyutunu, 7-9. maddeleri ise “normatif (sadakət)” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte “Bu okulda çalışmak gurur vericidir.”, “Sadece kendim için değil okulum için de çaba harcarım.” gibi maddeler yer almaktadır. Tekrarlanan DFA sonucunda ölçeğin uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df= 2.68$, RMSEA=0.06, CFI= 0.98, TLI= 0.97, ve SRMR=0.03). Ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha katsayısı .98’dir. Yakınsak geçerlik değeri (AVE= 0.627) ve bileşik güvenilirlik katsayısı ($\omega = 0.963$) iyi düzeydedir. Buna göre öğretmen bağlılığı ölçeği Türk okul kültürüyle uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 25 paket programı ve Mplus 8.8 kullanılmıştır. Çevrimiçi olarak toplanan 412 form ilk olarak hatalı işaretleme, kayıp ve uç değerler bakımından incelenmiş aykırı değerler atılarak analize hazırlık yapılmıştır. Geriye kalan 405 formdan oluşan veri üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle, dönüşümcü liderlik, öğretmen psikolojik sermayesi ve öğretmen bağlılığı değişkenlerinin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için DFA analizi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayılarına, çoklu bağlantısallık varsayımlarına bakılmıştır. Verilerin normal olarak değerlendirilmesi için çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında bulunması gerekmektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Çoklu bağlantısallık sonucu için varyans şişme faktörünün (VIF) 5’ten küçük, tolerans indeksinin (TL) ise .10’dan büyük olması gerekmektedir. Bununla birlikte yapısal modelin testinden önce ise ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel veriler ile korelasyon analizleri yapılmıştır.

Mevcut çalışmadaki değişkenler arasında bulunan ilişkileri analiz etmek adına Mplus programı kullanılıp, maksimum olasılık içeren tahmin yöntemi kullanılmaya çalışılmış, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulanmıştır. Bu modelde bağımlı (öğretmen bağlılığı), bağımsız (dönüşümcü okul liderliği) ve aracı (öğretmen psikolojik sermayesi) değişkenler arasındaki ilişkileri tek seferde ölçmek için işlevsel bir ölçme yöntemidir (Hayes, 2018). Yapısal Eşitlik Modelinin uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df) standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR) ve ortalama karekök yaklaşık hatasından (RMSEA) faydalanılmıştır. Uyumun derecesinin iyi olması için CFI> 0.90, TLI> 0.90, SRMR <0.08, RMSEA <0.06 ve $\chi^2/df<3$ olması gerekmektedir.

Son olarak, araştırmadaki aracılık analizini saptayıp doğrulamak için 2000 örneklemlili bootstrapp yöntemi kullanılmıştır. Preacher & Hayes (2008) tarafından önerilen bu analizde değişkenler arasındaki (bağımlı,

bağımsız, aracı) dolaylı etkiler çeşitli örneklerin seçilip kullanılmasıyla bootstrapping uygulanmış, güven aralığının (GA) ise 0 içerip içermemesine göre yorumlama yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak modeldeki değişkenler için tanımlayıcı istatistikler, çoklu bağlantısallık ve korelasyon sonuçları ortaya koyulmuştur. Normallik analizi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu saptanmıştır. Çoklu bağlantısallığın saptanabilmesi için VIF değerleri 5'ten küçük, TI katsayısı ise .10'dan büyük olarak gözlenmiştir. Elde edilen bütün bulgular, araştırma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık problemleri içermediği anlamına gelmektedir. Çalışma değişkenlerinin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	\bar{X}	Ss.
DL1 (Vizyon inşa etme)	3.62	0.93
DL2 (Entelektüel uyarım)	3.74	0.95
DL3 (Bireyselleştirilmiş ilgi)	3.62	0.96
Dönüşümcü Okul Liderliği	3.66	0.91
PS1 (Özyeterlilik)	4.20	0.60
PS2 (İyimserlik)	4.03	0.70
PS3 (Güven)	4.48	0.57
PS4 (Dışadönüklük)	4.25	0.62
PS5 (Psikolojik dayanıklılık)	4.26	0.63
PS6 (Umut)	4.26	0.62
Pozitif Psikolojik Sermaye	4.25	0.53
BA1 (Özdeşleşme)	3.96	0.89
BA2 (Katılım)	4.21	0.70
BA3 (Sadakat)	3.77	1.10
Öğretmen Bağlılığı	3.98	0.72

Tablo 1'e göre dönüşümcü liderlik ($\bar{x} = 3.66$, $Ss=0.91$), psikolojik sermaye ($\bar{x} = 4.25$, $Ss=0.53$) ve öğretmen bağlılığı ($\bar{x} = 3.98$, $Ss=0.72$) değişkenlerinin tümünde ortalama üstünde ve görece olarak yüksek bulunmuştur. Değişkenler incelendiğinde dönüşümcü liderliğin standart sapmasının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, dönüşümcü okul liderliği konusunda öğretmen görüşleri bakımından farklılıkların daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyonlar

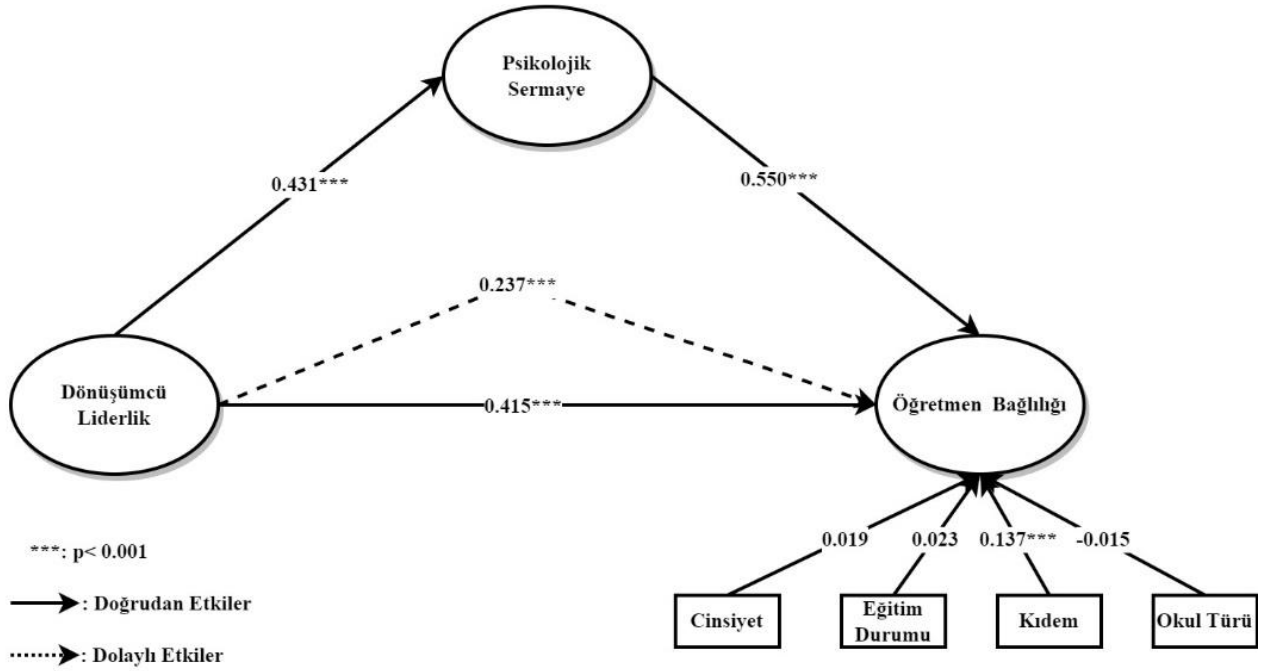
	1	2	3
1.Dönüşümcü Liderlik	-	.406**	.503**
2.Psikolojik Sermaye		-	.625**
3.Öğretmen Bağlılığı			-
Çarpıklık	-.50	-.26	-.68
Basıklık	-.23	-.33	-.78
VIF	-	1.14	1.14
TI	-	0.87	0.87

Not: **: $p < .01$.

Değişkenler arasındaki korelasyonlara bakıldığında, dönüşümcü liderlik ile psikolojik sermaye arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r=.40$, $p < .01$), öğretmen bağlılığı ile de yine orta seviyede olumlu ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.50$, $p < .01$). Ayrıca, aracı değişken olan öğretmen psikolojik sermayesi ile öğretmen bağlılığı arasında yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.62$, $p < .01$). Daha açık bir ifadeyle öğretmen algılarıyla dönüşümcü okul liderliği davranışlarının yüksekliği hem öğretmen psikolojik sermayesinde hem de öğretmen bağlılığında artışa yol açmıştır.

Araştırmanın bu kısmına kadar yapılan tanımlayıcı istatistiklerin ardından hipotezlerin test edilmesi için yapısal eşitlik modeli yol analizi uygulanmıştır. Bu analizde yordayıcı değişkenimiz dönüşümcü liderlik, aracı değişken öğretmen psikolojik sermayesi ve sonuç değişkeni olan öğretmen bağlılığı arasındaki

ilişkilerin test edilmesi amaçlanmıştır (bkz. Şekil 7). Çalışma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin iyi düzeyde bir uyuma sahip olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df=2.58$, $p<.001$, CFI=0.966, TLI=0.958, RMSEA=0.062 ve SRMR=0.056).



Şekil 2. Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisinde öğretmen psikolojik sermayesinin aracı rolünü belirlemek için 2000 örneklemlili Bootstrapping analizi uygulanmıştır (Preacher & Hayes, 2008). Şekil 7 incelendiğinde, ilk olarak öğretmen psikolojik sermayesinin öğretmen bağlılığı ile arasındaki bağlantıya bakılmış, ilişki anlamlı ve olumlu bulunmuştur ($\beta = 0.550$, SH= 0.084, %95 GA [0.412, 0.688]). Bu sonuçla Hipotez 1 desteklenmiştir. İkinci olarak dönüşümcü okul liderliği ile öğretmen bağlılığı arasındaki doğrudan ilişki pozitif ve orta düzeyde anlamlı olarak bulunmuştur ($\beta = 0.415$, SH= 0.077, %95 GA [0.288, 0.542]). Bu bilgi ise Hipotez 2'yi desteklemektedir. Üçüncü olarak dönüşümcü liderlik ile psikolojik sermaye arasındaki ilişki orta düzeyde anlamlı ve pozitifdir ($\beta = 0.431$, SH= 0.049, %95 GA [0.350, 0.512]). Bu doğrultuda hipotez 3 desteklenmiştir. Dördüncü olarak, yapısal modelde dönüşümcü liderliğin öğretmen psikolojik sermayesi aracılığıyla öğretmen bağlılığı ilişkisi olumlu ve anlamlıdır ($\beta = 0.237$, SH= 0.042, %95 GA [0.159, 0.315]). Bu doğrultuda, öğretmen psikolojik sermayesi kısmi aracı rolünü üstlenmekte ve bu sonuç da hipotez 4'ü desteklemektedir. Son olarak, dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen bağlılığı üzerindeki toplam etkisi orta düzeyde ve anlamlı olarak görülmektedir ($\beta = 0.652$, SH= 0.054, %95 GA [0.564, 0.740]). Buna göre dönüşümcü liderlik ve öğretmen psikolojik sermayesinin, öğretmen bağlılığındaki toplam varyansının yaklaşık %43'ünü açıklamıştır ($R^2 = 0.43$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında ilk olarak öğretmen psikolojik sermayesi ile öğretmen bağlılığı arasındaki doğrudan ilişki incelenmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, öğretmen psikolojik sermayesinin öğretmen bağlılığı ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretmen psikolojik sermayesinin öğretmen bağlılığını artırdığını söylemek mümkündür. Larson & Luthans (2006) psikolojik sermayenin bağlılık, memnuniyet ve iş doyumunu açısından diğer sermaye türlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızdan elde edilen bulgular da bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, psikolojik sermayenin alt boyutları olan umut, iyimserlik, özgüven ve öz yeterliliğe daha fazla sahip olan dışa dönük öğretmenlerin okula bağlılıklarının daha

yüksek olduğu söylenebilir. Avey ve diğerleri (2006) çalışmalarında psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemişler ve devamsızlık boyutuna odaklanmışlardır. Buna göre, bireyin psikolojik sermayesi yüksekse devamsızlığının düşük; psikolojik sermayesi düşükse devamsızlığının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Başka bir deyişle, bireyin psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olmasının işe devamını ve dolayısıyla öğretmenlerin okula bağlılığını etkilediği sonucuna varılabilir.

Bu çalışmada incelenen ikinci hipotez, dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen psikolojik sermayesi ile doğrudan ilişkili olduğudur. Analiz sonucunda dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeyde anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda dönüşümcü liderler, dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından biri olan vizyon oluşturma yoluyla örgütün vizyonunun belirlenmesine ilham verirler. Karşılıklı iletişim sağlanır ve bu da bir güven ortamı yaratır. Okulların nihai hedefi olan başarıyı getiren de bu güven ortamıdır. Ayrıca lider, pratik çözümler sunarak ve üyeleri cesaretlendirip onlarla bağ kurarak ihtiyaç duyduklarında yanlarında olduğunu gösterir ve aynı desteği kurumun yenilenme sürecinde de görmek isteyebilir. Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur. Örneğin Peterson ve arkadaşları (2008) psikolojik sermayesi yüksek olanların beyin aktivitelerinin psikolojik sermayesi düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna göre mutluluk düzeyi gibi kavramların psikolojik dayanıklılıkla doğrudan bir ilişkisi vardır ve bu bağı kuran da dönüşümcü liderlerdir. Buna ek olarak, Gooty ve diğerleri (2009) dönüşümcü liderlik, psikolojik sermaye ve performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Türkiye'de liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar daha fazla olmakla birlikte, dönüşümcü liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yeterince rastlanmamıştır (Ay & Bozdoğan, 2022). Bu bağlamda, mevcut araştırma daha fazla araştırma verisi toplamak için literatüre katkıda bulunabilir.

Çalışmada ortaya atılan bir diğer hipotez, dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki potansiyel ilişkiyi araştırmaktadır. Toplanan verilerin analizi, dönüşümcü okul liderliği ile öğretmen bağlılığı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul geliştirme üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bu bağlamda oynadıkları önemli rolün altını çizmektedir. Leithwood'un (1994) çalışmasından hareketle, dönüşümcü liderlerin öğretmenlerin sesini ve katılımını güçlendirerek okula bağlılıklarını artırmaya çalıştıkları açıktır. Okul müdürleri, öğretmenlere okul dönüşümü için çeşitli fırsatlar ve kaynaklar sunarak dönüşümcü liderlikte ustalık gösterdiğinde, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında iyileşmeler yaşanabileceği iddia edilebilir (Bellibaş, Kılınç & Polatcan, 2021). Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi, en önemli hedef olan öğrenci başarısının yükseltilmesi üzerinde derin bir etki yaratmaktadır (Balay, 2014).

Dönüşümcü liderlerin öğretmenlere sağladığı destek, motivasyon kaynağı olarak hareket etmesi ve aktif katılım yoluyla öğretmenleri güçlendirmesi, öğretmenlerin okula ve paydaşlarına bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, alanda daha önce yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Lo, Ramayah ve Min'in (2009) liderlik tarzları ve örgütsel bağlılık düzeylerini inceledikleri çalışmada, çağdaş bir liderlik tarzı olan dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında olumlu ve kayda değer bir bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Hemedoğlu ve Evliyaoğlu'nun (2012) çalışması da dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin varlığını desteklemiş ve dönüşümcü liderliğin bir alt boyutu olan ilham verici motivasyonun bağlılığın duygusal ve devamlılık boyutları üzerinde ek etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Gün ve Çoban'ın (2021) araştırması, öğretmenlerin yüksek düzeyde okula bağlılık göstermelerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemelerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisinde öğretmen psikolojik sermayesinin aracı bir faktör olarak hareket edip etmediğini keşfetmek için bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve öğretmen psikolojik sermayesinin bu ilişkide aracı bir güç olarak hizmet ettiğini ortaya koymuştur. Psikolojik ve duygusal dönüşümler, öğretmenlerin okul ortamındaki bakış açılarını şekillendirebilir. Dönüşümcü liderler, gelişmiş iletişim yoluyla güveni besleyerek, öğretmenlerin okula bağlılığını artırarak ve psikolojik sermayelerini güçlendirerek, elverişli bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrenci başarısını artırmada etkili olabilirler. Sonuç olarak, dönüşümcü liderler, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin modülasyonu yoluyla öğretmen bağlılığı üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu sonuç,

dönüşümcü okul liderlerinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerini etkileme ve dolayısıyla öğretmen bağlılığını artırma potansiyeline sahip olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Çıkarımlar

Bu çalışma, dönüşümcü okul liderliğini öğretmen bağlılığını etkileyen, dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik sermayesini etkileyen ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynayan çağdaş bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretmenlerin psikolojik sermayelerini güçlendirmeyi amaçlayan stratejiler uygulaması zorunludur. Ayrıca, okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmeleri, bir vizyon oluşturmaları ve mesleki gelişim fırsatları yoluyla analitik düşünmeyi geliştirmeleri, öğretmenlerin katılımını ve bağlılığını artırmaya katkıda bulunabilir ve böylece öğrencilerin akademik çıktılarını artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini ve bağlılıklarını artırmaya yönelik girişimlerin eğitim programlarına entegre edilmesi de faydalı olabilir.

Araştırma bulguları, dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen bağlılığını ve psikolojik sermayeyi artırmada kilit bir faktör olarak öneminin altını çizmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını güçlendirmek, iş motivasyonlarını artırmak ve nihayetinde öğrenci performansını yükseltmek isteyen dönüşümcü okul liderleri, öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırmaya ve bu konuda kendi yeteneklerini geliştirmeye öncelik vermelidir. Özellikle, öğretmenlerin psikolojik sermayesini artırmayı hedefleyen bir okul müdürünün, öğretmen bağlılığını vurgulamayı bu hedefe ulaşmanın bir aracı olarak gördüğü söylenebilir.

Çalışma, dolaylı etki modelinin etkinliğini ortaya koymaktadır; bununla birlikte, diğer psikolojik ve sosyal değişkenlerin dönüşümcü liderlik ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık etme potansiyeli bulunmaktadır. Türkiye'de, öğretmenleri doğrudan etkileyen etkili eğitim ortamları yaratmaya çalışan okul müdürlerinin yetkinliklerini artırmayı amaçlayan son girişimlerin de gösterdiği gibi, bu alandaki mevcut sınırlı araştırmanın genişletilmesi için bir kapsam bulunmaktadır. Araştırmacılar, bu potansiyel değişkenleri destekleyen politika belgelerinden yola çıkarak, bunların moderatör ve aracı işlevlerine odaklanan yeni bir araştırma önerisinin ana hatlarını çizebilirler. Ayrıca, nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması, öğretmenlerin psikolojik sermayesini etkileyen faktörlere ışık tutarak daha incelikli içgörüler sağlayabilir.

Kaynakça

- Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F., & Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance. *Career Development International*, 23(1), 33-47.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: iletişim sektöründe bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Altınbaş Üniversitesi, İstanbul.
- Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(2), 42-60.
- Avey, J. , Wernsing, T. & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48- 70.
- Ay, G., & Bozdoğan, C., (2020). Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların pozitif psikolojik sermaye seviyelerine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 435-453.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyüktepe, T., Doğan, F., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7(14), 201-222.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.

- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. & Özcan, K. (2012). Cultural adaptation of headmasters' transformational leadership scale and a study on teachers' perceptions. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 103-128.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bamburg J. D., & Andrews, R. L. (1990). *Instructional leadership, school goals and student achievement. exploring the relationship between means and ends*. Eric, ED.319783.
- Bartlett, K. R. (2001) The relationship between training and organizational commitment: a study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 335–351.
- Battal, F. (2013). *Psikolojik sermaye, dönüştürücü liderlik ve çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.
- Battal, F., Özden, E., & Kılıçaslan, Ş. (2017). Psikolojik sermaye, dönüştürücü liderlik ve çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile araştırılması. *The Journal of Social Sciences Institute*, 34, 1-20.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2018). The effects of principals' communication practices on teachers' emotional distress. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 642-658.
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814.
- Berkovich, I. & Bogler, R. (2020). Conceptualising the mediating paths linking effective school leadership to teachers' organisational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 410-429.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Öğretmen güçlendirmenin okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, mesleki bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 20, 277-289.
- Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). A systematic review of the psychological capital (psycap) research development: implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(3), 133–150.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468–478.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., Piccolo, R. F., Zapata, C. P., & Rich, B. L. (2012). Explaining the justice-performance relationship: Trust as exchange deepener or trust as uncertainty reducer? *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 1-13.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52.
- Çavuş, M.F., & Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects, *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 5(3), 244- 255.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, F. (2011). The effects of the organizational psychological capital on the attitudes of commitment and satisfaction: A public sample in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 21(3), 373-380.

- Çimen, İ. & Özgan, H. (2018). Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers: A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*, 28(2), 308-328.
- Çoban, A. (2013). Psikolojik sermayenin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerindeki rolü”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 130 -142
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolly, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(1), 62-81.
- Eisenbach, R., Watson, K., & Pillai, R. (1999). Transformational leadership in the context of organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2), 80-89.
- Erdem, M. (2010). Quality of work life and its relation to organizational commitment according to teachers in secondary schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(4), 511-536.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ekin, A., (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde pozitif psikolojik sermaye algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Psikolojik sermaye konusunda 2003-2011 yıllarında yapılan çalışmaların kategorik olarak incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(9), 89-103.
- Erkutlu, H. (2008). The impact of transformational leadership on organizational and leadership effectiveness: The Turkish case. *Journal of Management Development*, 22(7), 708-726.
- Filiz, M. (2020). Sağlık kurumlarında liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sistematik derlemesi, *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 276-296.
- Freeman, G. T., & Fields, D. (2020): School leadership in an urban context: complicating notions of effective principal leadership, organizational setting, and teacher commitment to students, *International Journal of Leadership in Education*, doi: 10.1080/13603124.2020.1818133
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P., Lance Frazier, M., & Snow, D. (2009). In the eyes of the beholder: transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(4), 353- 367.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Gün, F., & Çoban, Ö. (2021). The relationship between school administrators' transformational leadership features and teachers' school commitment. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 977-1009.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hemedoğlu, E., & Evliyaoğlu, F. (2012). Çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 58-77.
- Hunt J. G. (1991). *Leadership: A new synthesis*. Thousand Oaks, CA: Wiley.

- Huo, C., Akhtar, M., & Safdar, M. (2020). Transformational leadership spur organizational commitment among optimistic followers: The role of psychological capital. *International Journal of Organizational Leadership*, 9(2), 93-104.
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2017). *School leadership, teachers' roles in school decisionmaking, and student achievement*. CPRE Working Papers. https://repository.upenn.edu/cpre_workingpapers/15
- Karacıoğlu, F., & Kaygın, E. (2013). Girişimcilik sürecinde dönüştürücü liderlik anlayışı: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 1-20.
- Kaygın, E., & Yerdenel Kaygın, C. (2012). Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 29-38.
- Kılınç A.Ç., Polatcan, M., Savaş, G. & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 455-474.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(2), 75-92.
- Larson, M. D., Norman, S. M., Hughes, L. W., & Avey, J. B. (2013). Psychological capital: A new lens for understanding employee fit and attitudes. *International Journal of Leadership Studies*, 8(1), 28-43.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996– 2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Ling, S. & İbrahim, M. (2013). İkinci aşamada dönüşümcü liderlik ve öğretmen bağlılığı Sarawak ary okulları. *Uluslararası Bağımsız Araştırma ve Çalışmalar Dergisi*, 2(2), 51-65.
- Lo, M. C., Ramayah, T., & Min, H. W. (2009). Leadership styles and organizational commitment: a test on Malaysia manufacturing industry. *African Journal of Marketing Management*, 1(6), 133-139.
- Lu, K.Y., Lin, P.L., Wu, C.M., vd. (2002). The relationships among turnover intentions, professional commitment, and job satisfaction of hospital nurses. *Journal of Professional Nursing*, 18, 214–219.
- Mathews, B. P., & Shepherd, J. L. (2002). Dimensionality of Cook and Wall's (1980) British organizational commitment scale revisited. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 369-375.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment, *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- McMurray, A.J, Scott, D., & Pace R.W. (2000) *The relationship between organizational commitment and organizational climate. A paper presented at the Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Raleigh-Durham, NC.
- McMurray, A. J. , Pirola-Merlo, A. , Sarros, J. C., & Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a nonprofit organization. *Leadership and Organizational Development Journal*, 31(5), 436-457.

- McInerney, D.M., Ganotice, F.A., Jr, King, R.B., Marsh, H.W., & Morin, A.J., (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11–23.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670.
- Moriano, J.A., Molero, F., Topa, G. & Mangin, J.P.L. (2014). The Influence of Transformational Leadership and Organizational Identification on Intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(1), 103-119.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R.M. (1982). Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover, new york, academic press. in reichers, A.E. A Revicev and Reconceptualization of Organizational Commitment, *Academy of Management Review*, 10(3), 465- 476.
- Ngwenya, B., & Pelser, T. (2020). Impact of psychological capital on employee engagement, job satisfaction and employee performance in the manufacturing sector in Zimbabwe. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1), 178-191.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Perceived organizational support with a study to determine the relationship between organizational commitment. *Dokuz Eylul University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 18(2), 78-96.
- Öztürk, N., & Çankaya, M. (2021). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılığa etkisinde dönüştürücü liderliğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1082-1092.
- Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X., . . . Miao, D. (2013). The impact of psychological capital on job burnout of Chinese nurses: the mediator role of organizational commitment. *PloS One*, 8(12).
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balcı, A. (2023). The mediating effect of teacher selfefficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823-841.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rehman, S., Shareef, A., Mahmood, A. & Ishaque, A. (2012). Perceived leadership styles and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(1), 616-626.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Safavi, H. P., & Bouzari, M. (2019). The association of psychological capital, career adaptability and career competency among hotel frontline employees. *Tourism Management Perspectives*, 30, 65-74.
- Saruhan, N. (2013). *İletişimin kuruma güven aracılığıyla değişime direnç ile olan ilişkisinde psikolojik sermaye ve algılanan kurumsal adaletin şartlı değişken rolü*. [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Shahnawaz, M. G., & Jafri, M. H. (2009). Psychological capital as predictors of organizational commitment and organizational citizenship behaviour. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(özel sayı), 78–84.
- Shao, L., & Webber, S. (2006). A cross-cultural test of the five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Business Research*, 59, 936–944.
- Stallworth, H. L. (2003) Mentoring, organizational commitment, and intention to learn public accounting. *Man- agerial Auditing Journal*, 18, 405–418.
- Sun, J., & Leithwood, K. A. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Şeşen, H., Maşlakçı, A., & Sürücü, L. (2018). Liderlik tarzlarının örgütsel bağlılığa etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü: konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma, 26. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 137-145.
- Şirin, E., & Yetim, A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüştürücü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (J. Mosher, Ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Tichy, N.M., & Devanna, M.A. (1990). *The transformational leader*, John Wiley, New York, NY.
- Tösten, R. & Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 59(59), 429-442.
- Tösten, R. & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tuna, M., Ghazzawi, I., Tuna, A. A., & Çatır, O. (2011). Transformational leadership and organizational commitment: the case of Turkey's hospitality industry. *Advanced Management Journal*, 76(3), 10-25.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wang, S. T., & Tian, L. X. (2016). Principal leadership and students' modernity development: A case study of schools in western China. *Journal of East China Normal University*, 34(1), 84-89.
- Whitaker Beth., (1997), Instructional leadership and principal visibility. *Clearing House*, 70(3), 155-157.
- Wu, Y. L., & Chen, J. (2018). Review and prospect of social commerce research based on statistical analysis of ssci papers from 2006 to 2016. *Scientific Journal of E-Business*, 7, 1-14.
- Yalçın, Ö.Ü.S. (2017) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 13-26.
- Yenel, K (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2013). Psychological capital theory: Toward a positive holistic model. Bakker, A.B. (Ed.) *Advances in positive organizational psychology* (pp. 145-166). Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleri ile Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Öğretim Denetimini Engelleyen Faktörler

Barriers to Instructional Supervision

Tülin ÇOLAK ÇAKIR¹ 

Özet

Etkili bir eğitim ortamı oluşturabilme amacı taşıyan öğretim denetimi, öğretmen performansını değerlendirmek suretiyle eğitim yöntemlerini geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen kritik bir süreçtir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye ve bu ihtiyaçlara yönelik eğitim programları düzenlemeye olanak sağlanırken öğretmenlerin güçlü yönlerini fark edip pekiştirmelerine, gelişime açık yönlerini belirleyerek hem bireysel hem kurumsal ilerlemeyi sağlamaya fırsat sunulur. Ancak denetim sürecinin istenilen düzeyde gerçekleşmesini engelleyen çeşitli faktörlerle karşılaşılabilir. Bu araştırma öğretim denetimini engelleyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla hazırlanmış bir derleme çalışmasıdır. Araştırmanın amaca ulaşabilmesi için belirlenen ölçütler ve anahtar kelimeler doğrultusunda Google Scholar, Eric ve DergiPark veri tabanları ile literatür taraması yapılmış, ulaşılan kaynaklar araştırma sorusu çerçevesinde sınırlandırılmıştır. Bu çalışmalara bağlı olarak öğretim denetimini engelleyen faktörler "Okul müdürlerinin sorumlu oldukları iş ve görevlerle ilgili yeterli donanımına sahip olmamaları, bu konuda eğitime tabi tutulmamaları, müdür-öğretmen ilişkilerinin objektifliği engellemesi/taraflı-önyargılı davranma, okul müdürlerinin iş yükünün fazlalığı, denetimlerin amaca uygun olmaması, öğretmene bağlı sorunlar" şeklinde temalandırılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretim liderliği, öğretim denetimi, öğretim denetiminde engeller, okul müdürü, öğretmen.

Abstract

Instructional supervision plays a crucial role in fostering effective educational environments by enhancing teaching methods and boosting student achievement through teacher evaluation. It identifies professional development needs, facilitating tailored training programs, and empowers teachers to recognize and build on their strengths. This process supports both individual teacher growth and institutional advancement by pinpointing areas for improvement. However, challenges often hinder effective supervision. This review investigates factors impeding teaching supervision, drawing from Google Scholar, Eric, and DergiPark databases. Based on the studies accessed, the factors preventing instructional supervision were thematised as "School principals not having adequate equipment related to the work and tasks they are responsible for, not being subjected to training on this subject, principal-teacher relations preventing objectivity / biased-biased behaviour, excessive workload of school principals, inspections not being suitable for the purpose, teacher-related problems". By analyzing these impediments, the study aims to shed light on how supervision can be optimized to better support educational excellence.

Keywords: Instructional leadership, instructional supervision, barriers in instructional supervision, school principal, teacher.

Geliş Tarihi / Submitted: 01/07/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 25/07/2024

Atıf / Citation: Çolak Çakır, T. (2024). Öğretim denetimini engelleyen faktörler. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-47.

¹ Bilim Uzmanı/Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karabük, Türkiye, tulinccakir@gmail.com

Giriş

Eğitimde sürekli iyileştirme, kalite gelişimini yönlendiren yenilik ve mükemmelliğe bağlılığı gerektirir (Şenol vd., 2022). Bu arayışın merkezinde, eğitim süreçlerini yürüten ve eğitim hedeflerine ulaşmada önemli rol oynayan öğretmenler yer alır. Öğretmen kalitesini ve yeterlilik düzeylerini yükseltmek, eğitim sonuçlarını iyileştirir (Yenen, 2022). Öğretmen vasıflarının geliştirilmesi için denetimler, proaktif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Zira denetimler, eksikliklerin tamamlanması, olumlu özelliklerin desteklenmesi ve yol gösterici olmak için vardır (Koşar & Buran, 2019).

Eğitimde denetim, eğitim hedeflerine ulaşılmasını değerlendiren, eksiklikleri ve zorlukları belirleyip gideren (Berna, 2022) ve sadece gözlemden öte gelişimsel desteği vurgulayan kritik bir süreç olarak işlev görür (Akbulut-Altınova & Gündüz, 2021). Temel amacı, eğitim çabalarının amaçlanan hedeflerle uyumunu değerlendirmek, verimliliği artırmak için öneriler sunmak ve kurum personelinin mesleki gelişimi için rehberlik etmektir (Çiçek-Sağlam & Aydoğmuş, 2016). Benzer şekilde, öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmek için öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmelerini destekler (Uğurlu & Usta, 2016), böylece eğitim ortamlarında öğretmen gelişimini ve etkinliğini artırır. Bununla birlikte araştırmacılar, etkili okul denetiminin eğitim yeterliliğini artırdığını ve öğretmen performansını iyileştirmek için gerekli olduğunu, böylece etkili sınıf öğretimi sağladığını savunmakta; uygun denetim olmadan eğitim kalitesini korumanın zor olacağını öne sürmektedirler (Ghavifekr vd., 2019). Eğitim çabalarının etkililiği, planlanan hedefler ile gerçek başarılar arasındaki boşluğu doldurma becerisine bağlıdır ve bu da titiz denetim ve değerlendirme ile kolaylaştırılan bir görevdir (Demirkasımoğlu, 2011).

Bu çerçevede, etkili eğitim denetimi, öğretim kalitesinin artırılmasında ve eğitim hedeflerine ulaşılmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Gözlemden ziyade gelişimsel desteğe odaklanan denetim, eksikliklerin tespit edilip giderilmesine yardımcı olarak öğretmen performansını ve sınıf etkinliğini artırır. Bu proaktif yaklaşım sadece öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine destek olmakla kalmaz, aynı zamanda okulun genel gelişimine ve öğrenci başarısına da katkıda bulunur. Literatürde de vurgulandığı gibi sürekli denetim, değerlendirme ve geri bildirim döngüsü eğitim planlaması ve sonuçları arasındaki açığı kapatmak için gereklidir. İleriye dönük olarak güçlü denetim uygulamalarına yatırım yapmak, eğitimde mükemmelliği sürdürmek ve okullarda sürekli gelişimi teşvik etmek için önemini korumaktadır.

Öğretimde Denetim

Öğretim denetimi, öğretmenlerin eylemlerini değerlendirerek öğrenme ve öğretme süreçlerine nitelik kazandırmak üzere gerçekleştirilen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Esen & Albez, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin güçlü yönlerini keşfetmeleri ve öğrenme ile gelişim ihtiyaçlarına uygun rehberlik imkanlarının sunulması sağlanmaktadır (Zepeda, 2016). Bu süreç, sadece değerlendirmeye bağlı yargılamayı değil öğretmenlerin desteklenmesini hedefleyerek ileri düzeyde öğrenme sağlama amacını ön planda tutmakta (Aydın, 2020; DiPaola & Hoy, 2014); eğitim-öğretim sürecinde gözlemlenen boşlukları kapatmaya yardımcı olmaktadır (Köroğlu & Oğuz, 2011). Başka bir deyişle, etkili bir eğitim için denetimler aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlanmakta ve öğretim performansı ile öğrenci öğrenimi geliştirilmektedir (Deniz & Erdener, 2016; Nolan & Hoover, 2008).

Okullarda denetim işlevi genellikle okul müdürleri tarafından yürütülmektedir (Aras & Şimşek, 2022; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; MEB, 2015). Örneğin, 7 Eylül 2013 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 28758 sayılı MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (OKY) 77. maddesine göre, denetim görevi okul müdürlerinin sorumlulukları arasına eklenmiştir (MEB, 2013). Aynı şekilde 17 Nisan 2015 tarihli ve 29329 sayılı MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin 54. Maddesinde "Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performansı, başarıları ve çabaları, ders yılı sonunda kurum müdürü tarafından değerlendirilecektir" ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2015). Ancak, bu değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceği konusunda belirli düzenlemeler bulunmamakta olup, bu kural zamanla geçerliliğini yitirmiştir (Pomay & Ünal, 2023).

Eğitim denetmeni olarak okul müdürlerinin öğretmenler ile iş birliği yaparak günlük etkileşimde bulunmaları, öğrenme ortamlarını düzenli olarak ziyaret etmeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak için adımlar atmaları gerekmektedir; bu şekilde okulun hedeflerine katkıda bulunmaları beklenmektedir (Zepeda, 2016). Zepeda (2016), yalnızca değerlendirme amacıyla denetim yapmanın

öğretmen gelişimini etkili bir şekilde desteklemeyeceğini savunmaktadır; çünkü değerlendirme işlemleri, prosedürel olarak öğretmenlere puan verme odaklıdır. Diğer bir deyişle, denetim sürekli destek sunarken değerlendirme performansın değerlendirilmesini öncelikli kılar (Mette, Range, Anderson, Hvidston, Nieuwenhuizen & Doty, 2017) ve yasal bir gereklilik olarak sadece kağıt üzerinde yapılırsa amacından sapmış olur (Sezgin, Tınmaz & Tetik, 2017). Mette ve meslektaşları (2017), öğretmen değerlendirmesinin genellikle öğrenciler üzerindeki etkileri dikkate almayan, anlık performansı belirleyen, anlamlı geri bildirim imkanını ortadan kaldıran ve evrak işlerine bağlı standart prosedürlerden oluşan yıllık bir inceleme olduğunu savunmakta ve bu sürecin okul ortamlarında olumsuz etkilere yol açabileceğini düşünmektedir.

Görülmektedir ki bir öğretmene çok boyutlu ve derinlemesine (Uğurlu, 2013) ulaşabilmenin en etkili yolu sınıf gözlemleri kabul edilmektedir; çünkü sınıf gözlemleri, sınıflarda olup bitenlere dair zengin ampirik veriler sağlar (Smit, van de Grift, de Bot, & Jansen, 2017). Glickman ve Burns (2021) sınıf uygulamalarını geliştirmek için denetimin öğretmen psikolojisini iyileştirici etkisi olması gerektiğinden bahsetmekte; bunun için bazı stratejik öneriler sunmaktadır. Araştırmacılara göre denetmen alçakgönüllü davranarak, onaylama ve uygulama beyanları vererek, verileri kullanmak suretiyle güçlü yönleri odaklanarak, somut öneriler sunarak, pozitif enerji vererek öğretmenleri destekleme yoluna gitmelidir; böylece denetmen öğrenci öğrenmesi ve ortak öğrenme hedeflerine ulaşabilmeye katkı sunulabilecektir. Belirli aralıklarla gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinin öğretmen gelişimine katkı sunması (Sezgin vd., 2017) mümkünken yapılan araştırmalar ders denetimlerinin asıl amacından uzaklaşıp formalite kazandığı (Balyer & Özcan, 2020) ve öğretmenlere fayda sağlamadığı (Duykuluoğlu, 2018) yönünde şekillenmektedir.

Öğretim Denetiminde Engeller

Küreselleşmeyle birlikte toplumun eğitim sisteminden ve yöneticilerinden beklentilerinin değiştiğini, öğretimin ve öğrenci öğreniminin teşvik edici bir yapıya ihtiyaç duyduğunu görmek mümkündür. Öğrenci başarısını artırmak için gösterilen performansların denetlenmesinin, Aydın'ın (2020) belirttiği gibi, sadece kontrol ve yargılamadan ziyade iyileştirmeye odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul müdürünün liderlik niteliklerinin, yönetim rolü dışında, denetimdeki başarısını belirleyici etkide olduğu ifade edilebilir. Okuldaki öğretimi destekleyen ve öğrenci öğrenim kalitesini artırmayı hedefleyen öğretim liderliğinin Glanz'ın (2022) belirttiği gibi makro ve mikro düzeyde rol aldığı, hem öğretmenlerin mesleki gelişimine hem de öğretimin geliştirilmesine odaklandığı (Cansoy & Polatcan, 2023) gözlemlenmektedir.

Özdemir ve Sezgin (2002) okulların mevcut durumlarından daha öteye, ideal olana ulaştırılabilmesinde okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini önemli bulmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerle kurulacak güçlü ilişkiler ve geri bildirimlerle desteklemeler ile öğretmenlerin farklı mesleki gelişim fırsatlarını sağlamaya yardımcı olma (Mette vd., 2017) gibi rolleri üstlenmenin yanı sıra eğitime yönelik tüm etkinliklerde rol model olup mesleki gelişime yönlendirme, aksaklıkları önleyici tedbirler alma, görünür ve ulaşılabilir olma gibi eylemlerle öğretimi geliştirip okul performansını artırma çabası içinde olmalı, bu süreci ders denetimleriyle gözlemlenmelidir (Koşar & Buran, 2019). Buradan yola çıkarak öğretim faaliyetlerini denetleyecek olan okul müdürlerinin öğretim liderliği vasfını taşınamalarının da öğretim denetimindeki başarıyı olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretim denetimi başarısının öğretim liderliğindeki niteliğe bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Uluslararası literatürde, okuldaki öğretmen verimliliği ile denetim arasındaki ilişki incelenmiş ve Daud, Dali, Khalid ve Fauzee (2018) tarafından yapılan çalışmada denetmenlere duyulan güvenin öğretmenlerin öğretimini iyileştirmeye pozitif bir motivasyon sağladığı, etkili iletişimin denetmen-öğretmen ilişkisinde sınıf uygulamalarına yansıdığı ve denetim sıklığının öğretmen yeterliliğinin gelişiminde önemli etkisi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada, denetim konusunda yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmanın öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını etkilediği vurgulanmıştır. Üst düzey yöneticilerin denetim sürecinde yaşadığı zorluklar üzerine yapılan çalışmalar ise marjinal öğretmenlerle ilgili sorunlar (Zepeda, 2016), öğretmen niteliklerine karar verme konusunda zorluklar yaşanması gibi sonuçlar ortaya koymaktadır (Shaked, 2019).

Ulusal alanyazına göre, okul müdürlerinin öğretim denetimi görevini ne kadar etkili bir şekilde yerine getirebildiği konusu tartışmalıdır. Müdürlerin yoğun iş yükü (Sezgin vd., 2017) ve dolayısıyla denetim için yeterli zamanı ayıramamaları (Aydın, 2020); müdürlerin sahip oldukları yaptırım gücünün yetersiz olması (Atay & Sarpkaya, 2023); öğretmenler arasında olumsuz duyguların oluşması (Pomay & Ünal, 2023) gibi faktörler, denetimin etkin bir şekilde yürütülmesini zorlaştırabilmektedir. Örneğin, Deniz ve Saylık (2018) tarafından okullardaki denetim sürecinde "bilgi ve beceri, geri bildirim sağlama, iletişim, işbirlikçilik, farklı branşlar hakkında bilgiler, objektiflik, denetim planlaması" gibi konularda sorunlar yaşandığı ileri sürülmektedir. Ayrıca bu araştırmacılar, okul müdürlerinin etkin bir denetçi olabilmeleri için "yöneticilik becerisi sergileme, adil ve tarafsız davranma, gereken bilgi ve deneyime sahip olma, başarılı bir öğretmen olma, hoşgörülü ve anlayışlı olma, insanlarla iyi ilişkiler kurma" gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Okul müdürlerinin ülkemizde çeşitli liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir; fakat bireysel özellikler, atama süreçleri ve çalışma koşulları göz önünde bulundurulduğunda bu özellikleri sergilemede zorlanabilecekleri düşünülebilir. Okul müdürlerinin, sorumluluklarıyla ilgili yeterli donanım ve gereken eğitime sahip olmamaları, denetim görevlerinde sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin denetim konusunda yeterli eğitim almadığını ve yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Örneğin; Dönmez & Demirtaş, 2018; Yeşil & Kış, 2015). Bir okul müdürü olarak denetim sürecinde neyi, nasıl ve neden denetleyeceğini bilmek oldukça önemlidir.

Öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki ilişkilerde ortaya çıkabilen sorunlar, öğretim denetimi sürecinde olumsuz etkilere neden olabilir. Müdür-öğretmen arasındaki sıkı dostluk ilişkileri veya tam tersi şekilde uzaklık, denetim sürecinde adaletsiz davranışlara yol açabilir. Yeşil ve Kış'ın (2015) belirttiğine göre, müdür-öğretmen arasındaki dostluk ilişkileri denetimin asıl amacından sapmasına sebep olabilir. Dönmez ve Demirtaş (2018) ise müdür-öğretmen arasındaki ideolojik farklılıklar ve geçmiş deneyimlerin denetim sürecinde yanlış yaklaşımlara neden olabileceğini iddia etmektedir.

Ülkemizde denetim faaliyetlerinin öğretimi geliştirme amacını aşarak okul yönetim eylemlerine odaklandığı görülmektedir (Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2018). Yönetmelik gereği denetim yapma zorunluluğu olmasına rağmen okul müdürleri bu süreçte bazı kısıtlayıcı sorunlarla karşılaşabilmektedir (Ağaoğlu & Selim, 2020). Bu bağlamda, okullarda öğretimin kalitesini artıracak rehberlik ve destek hizmetlerinin yeterince sağlanmadığı ve mevcut sorunların yeterince araştırılıp ele alınmadığı düşünülmektedir (Aküzüm & Özmen, 2013). Bu çalışma önceki araştırmalardan yola çıkarak öğretimde denetim engellerine ilişkin araştırmaları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma sorusuna cevap bulmak için çeşitli kaynaklardan elde edilen belgeleri sistematik olarak inceleyerek verileri toplama ve analiz etme yaklaşımını içerir. Doküman analizi, hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına imkan tanır. Nicel veriler, örneğin dokümanda belirli bir kavramın ne kadar sıklıkla geçtiği gibi sayısal olarak ifade edilebilirken, nitel veriler, dokümanda belirtilen temalar, fikirler ve bakış açıları gibi sözlü verilerdir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiş ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

İncelemeye dahil edilen çalışmaların değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen araştırmalarda, okullardaki denetimi sınırlayan engellere ilişkin aşağıdaki tespitlere ulaşılmıştır:

Denetimle ilgili okul müdürünün bilgi ve beceri eksikliği. Okul müdürlerinin denetimle ilgili bilgi ve beceri eksikliği, etkili bir denetim sürecini engelleyen önemli bir faktördür. Türkiye'de yapılan ampirik çalışmalar, okul müdürlerinin ders denetimiyle ilgili becerilerinin yetersiz olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, denetim sürecinde profesyonel bilgiye sahip olmanın ve buna yönelik eğitimin zorunluluğuna vurgu yaparak pek çok okul müdürünün bu alanda eğitim almadığını belirtmektedirler (Örneğin; Ağaoğlu & Selim, 2020; Altınok vd., 2020; Altunay, 2020; Aküzüm &

Özmen, 2013; Birel & Erçek, 2019; Boydak-Özan & Nanto, 2018; Deniz & Saylık, 2018; Dönmez & Demirtaş, 2018; Duykulukoğlu, 2016; Koç, 2018; Koç & Akın, 2020; Koçak & Memişoğlu, 2020; Pomay, 2022; Sabancı & Akcan, 2019; Şeren & Özcan, 2022; Tonbul & Baysülen, 2016; Tütüncü, 2021; Uygur, 2020; Yeşil & Kış, 2015).

Birel ve Erçek'e (2019) göre okul müdürlerinin denetimde gösterdikleri yetkinlikler, bu alandaki bilgisizlikleri ve öğretmenlik mesleğinden uzak olmaları nedeniyle etkilenmektedir. Emekli olmaya yaklaşan okul müdürlerinin kendilerini yenileme ve geliştirme konusunda zorluklar yaşadığını belirten Bozan ve Ekinci (2018) ise bu durumun önemine dikkat çekmektedir. Koç'un (2018) çalışması, okul müdürlerinin neredeyse tamamının denetim uygulamalarıyla ilgili hizmet içi eğitim almadığını göstermektedir. Öğretmen denetimlerinde okul müdürlerinin düşük yetkinlik seviyelerine işaret eden yazar aynı zamanda, öğretmen denetimiyle ilgili hizmet içi eğitimlerin yeterli içeriğe sahip olmadığını vurgulamaktadır.

Farklı araştırmalarda belirlenen diğer sorunlar da okul müdürlerinin denetimle ilgili yetersizliklerini açıklamada yardımcı olabilir. Örneğin, okul müdürlerinin problem çözme yeteneklerinin yetersiz olması (Aküzüm & Özmen, 2013; Ulutaş, & Günaydın, 2022) ve emekliliğe yaklaşan müdürlerin kendilerini yenileyememeleri (Bozan & Ekinci, 2018) bu konudaki sorunlar arasında yer almaktadır.

Denetimde müdür-öğretmen ilişkilerinin objektifliği engellemesi/tafırlı-önyargılı davranma. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri veya öğretmenlerle olan ilişkileri, denetim sürecinde tarafsız olmayı engelleyebileceği ve önyargılar doğrultusunda tafırlı davranışlara yol açabileceği konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum literatürde sıkça tartışılan bir konudur (Örneğin Altınok vd., 2020; Altunay, 2020; Aslanargun & Göksoy, 2013; Birel & Erçek, 2019; Boydak-Özan & Nanto, 2018; Demirtaş & Akarsu, 2016; Deniz & Saylık, 2018; Dönmez & Demirtaş, 2018; Ergen & Eşiyok, 2017; Koç & Akın, 2020; Şeren & Özcan, 2022; Tonbul & Baysülen, 2016; Tütüncü, 2021).

Araştırmalar, denetimin sıkça bir baskı aracı olarak kullanılması (Arslantaş, Tösten & Avcı, 2020; Boydak-Özan & Nanto, 2018; Koç & Akın, 2020; Tonbul & Baysülen, 2016), denetimin okul müdürleri tarafından bir koz olarak görülmesi (Birel & Erçek, 2019), okul müdürlerinin yapıcı olmaktan uzak eleştirel bir tutum sergilemeleri (Demirtaş & Akarsu, 2016; Koçak & Memişoğlu, 2020), müdür-öğretmen arasındaki dostluk ilişkilerinin zarar görebileceği endişesi (Kayıkçı vd., 2018; Koç & Akın, 2020; Yeşil & Kış, 2015), okul müdürlerinin denetim sonuçlarıyla kendini başarılı gösterme isteği (Ergen & Eşiyok, 2017), değerlendirmenin adaletsizliği (Altun, Şanlı, & Tan, 2015; Aydın, Günbey, & Kara, 2020; Uygur, 2020) ve iletişim eksikliği (Uygur, 2020) gibi konuları sınıflandırmıştır.

Okul müdürlerinin iş yükünün fazlalığı. Okul müdürlerinin farklı işlerle uğraşmaları, yönetim görevlerine yeterli zaman ayırmalarını engelleyebilir. Literatürde okul müdürlerinin iş yoğunluğunun, öğretim denetimine engel teşkil eden faktörler arasında olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Örneğin; Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Ağaoğlu & Selim, 2020; Altunay, 2019; Aslanargun & Bozkurt, 2012; Aydın, 2020; Bilgin-Dikmen & Göksoy, 2021; Duykulukoğlu, 2016; Ergen & Eşiyok, 2017; Koç, 2018; Koşar & Buran, 2019; Pomay, 2022; Sezgin vd., 2017; Tonbul & Baysülen, 2016).

Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okul müdürleri, yönetim görevlerinde maddi kaynaklara öncelik vermektedir. Bu durum, temizlik işleri, yardımcı personel eksikliği, okul bütçesi gibi maddi kaynaklardan kaynaklanan sorunların hiyerarşik düzende çözülmesinin okul müdürlerinin iş yükünü artırdığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmacılar, okul müdürlerinin yöneticilik pozisyonları gereği sık sık toplantılara katılmalarının da iş yüklerini artıran bir etken olduğunu belirtmektedir.

Koç (2018), okul müdürlerinin idari işlerindeki yoğunluğun denetime yeterli zaman ayıramamalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Ağaoğlu ve Selim (2020) ise okul müdürlerinin üstlendikleri sorumlulukların azaltılması gerektiğini ve böylece daha fazla denetim zamanı ayırabilmelerinin sağlanması gerektiğini vurgularken idari iş yükü ve zaman kısıtlılığı sorununu ele almaktadır. Altunay (2019) tarafından yapılan bir çalışma, okul müdürlerinin iç ve dış çalışmalarının ders denetimlerini geride bıraktığını ve bu nedenle denetimlerin düzenli olarak yapılamadığını ortaya koymuştur. Pomay (2022) ise denetim sıklığının veli-öğrenci şikayetleri, iş yoğunluğu, fazla öğretmen sayısı gibi faktörlere bağlı

olarak değiştiğini ve genellikle iş yoğunluğundan dolayı denetimlerin ihmal edildiğini, ancak sorun çıktığında gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Denetimlerin amaca uygun olmamasından/ulaşmamasından kaynaklanan sorunlar. Ders denetimlerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılması nitelik sorununu ortadan kaldıracaktır. Araştırmalar, ders denetimlerinin genellikle belirli bir amaca hizmet etmediğini ortaya koymaktadır (Örneğin: Altınok vd., 2020; Altunay, 2019; Boydak-Özan & Nanto, 2018; Duykulukoğlu, 2016; Koç & Akın, 2020). Boydak-Özan ve Nanto (2018) tarafından yapılan bir araştırmada denetimlerin etkili ve amaca uygun olmadığı belirtilmiştir. Altunay'a (2019) göre, okul müdürleri denetimlerin amacını anlamadıkları için neye odaklanmaları gerektiğini de bilememektedirler. Altınok vd. (2020) ise denetimlerin gerektiği gibi yapılmadığı ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamadığı, sadece plan ve programların uygulanmasıyla sınırlı kaldığını ifade etmekte; bu durumun denetimlerin sadece formalite olmaktan öteye geçemediği sonucunu doğurduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Koçak ve Memişoğlu (2020) da okul müdürlerinin ders denetimlerini sadece formalite amaçlı yaptığını belirtmektedirler.

Denetimin formalite olarak algılanması, denetimin sadece belge kontrolünden ibaret hale gelmesine yol açabilir (Altınok vd., 2020; Boydak-Özan & Nanto, 2018; Duykulukoğlu, 2016; Koçak & Memişoğlu, 2020). Bu durumda karşılaşılan bir diğer sorun ise denetim süresinin yetersiz olmasıdır (Akbulut-Altınova & Gündüz, 2021; Altınok vd., 2020; Altunay, 2020; Boydak-Özan & Nanto, 2018; Gün, 2019; Koç & Akın, 2020; Şeren & Özcan, 2022). Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında denetim süresinin yetersizliği vurgulanmış, öğretmenlerin sadece birkaç derste performansına dayalı bir değerlendirmenin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Yılda birkaç kez gerçekleştirilen denetimlerin, öğretmen ve eğitim-öğretim sürecini tam olarak anlamada yetersiz olduğu görüşü dile getirilmiştir. Boydak-Özan ve Nanto (2018) ise denetimlerin süreçsel bir yaklaşıma sahip olmadığını ve yıl içinde periyodik olarak değil bir seferde yapıldığını belirtmişlerdir. Gün'ün (2019) çalışmasında denetim süresinin yetersiz olduğu ve daha uzun süreler gerektiği vurgulanmaktadır.

Denetimlerin amaca uygun şekilde gerçekleştirilmemesi, okul müdürü ve öğretmen arasında güven sorunlarına yol açabilir. Altunay (2019), denetim sürecinde okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerini, öğretmenlerin de müdürlerin profesyonel yeterliliklerini dikkate almamalarından kaynaklanan güven sorununa dikkat çekmektedir. Ayrıca, denetimin yürütülme sürecinde karşılaşılan diğer sorunların da güven problemini artırabileceği düşünülmektedir. Örneğin; denetimlerin öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturması (Aslanargun & Göksoy, 2013; Tunç, İnandı, & Gündüz, 2015), okul ikliminin bozulacağı endişesi (Tonbul & Baysülen, 2016), öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamaması (Koçak & Memişoğlu, 2020; Duykulukoğlu, 2016), denetim sürecinde derslerin doğal bir şekilde işlenememesi (Bilgin-Dikmen, & Göksoy, 2021; Koç, & Akın, 2020; Şeren & Özcan, 2022), denetim uygulamalarında sorunlar yaşanması (Şeren & Özcan, 2022), öğretmenin alan bilgisine uzak olunması ve branş farklılığı (Ağaoğlu & Selim, 2020; Altunay, 2020; Bozan & Ekinci, 2018; Demirtaş & Akarsu, 2016; Duykulukoğlu, 2016; Koç & Akın, 2020; Koçak & Memişoğlu, 2020; Pomay, 2022), okul müdürünün öğretmene üstünlük kurması (Koçak & Memişoğlu, 2020), okul müdürünün denetimde gözlemediği eksiklikleri sınıf ortamında dile getirmesi (Koçak & Memişoğlu, 2020; Koç & Akın, 2020), öğretmene geri bildirim verilmemesi (Duykulukoğlu, 2016), öğretmeni tedirgin etme, öğretmenin açığının aranması ve habersiz denetimler (Ağaoğlu & Selim, 2020; Koçak & Memişoğlu, 2020) gibi konular literatürde sıkça karşılaşılan faktörler arasında yer almaktadır.

Öğretmene bağlı sorunlar. Ders denetimlerinde, okul müdüründen kaynaklanan zorlukların yanı sıra öğretmenlerin kendi içlerinden kaynaklanan sorunların da denetim uygulamalarında engel oluşturduğu gözlenmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar, bu konuda şu bulguları ortaya koymaktadır: öğretmenlerin endişe duyması, stres yaşaması ve korkması (Bilgin-Dikmen & Göksoy, 2021; Pomay, 2022; Uygur, 2020; Tütüncü, 2021), öğretmenlerin denetime direnç göstermesi (Pomay, 2022; Pomay & Ünal, 2023), öğretmenlerin sürece dahil edilmemesi (Duykulukoğlu, 2016) ve öğretmenlerin özleştirme yapmaması ve sayılarının fazla olması (Bilgin-Dikmen & Göksoy, 2021).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Eğitim ve öğretim, bireylerin ve toplumun gelişiminde önemli role sahip olan süreçlerdir ve hem öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını hem de toplumun genel ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Eğitim sistemindeki sorunların acilen ele alınması gerekmektedir, çünkü bu sorunlar genellikle öğretmenleri doğrudan etkileyen eğitim çerçevesiyle ilgilidir (Çelikten vd., 2005). Kahyaoğlu ve Karataş (2019) tarafından vurgulandığı gibi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin ve sınıf içi etkinliklerinin artırılmasında mesleki gelişimin önemli bir rol oynaması kaçınılmazdır. Sürekli mesleki gelişimle uğraşmak meslektaşlar, öğrenciler veya veliler gibi dış desteklere ihtiyaç duyabilir, böylece sürekli büyüme ve ilerleme sağlanabilir. Okul müdürlerinin etkili öğretimsel denetimi, öğretmenlerin gelişimine ve öğretim kalitesinin artmasına yardımcı olacak destekleyici bir ortamın teşvik edilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretimsel denetimin önemi kabul edilmesine rağmen Türkiye'deki araştırma bulguları, mevcut denetim uygulamalarıyla arzu edilen sonuçlar arasında bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eşitsizliği gidermek için okul müdürlerinin denetim uygulamalarında gerekli uzmanlığı kazanmaları ve yapıcı geri bildirim sağlama becerilerini geliştirmek için hedefe yönelik eğitim almaları son derece önemlidir (Deniz & Saylık, 2018). Okullar, müdürlerin denetim konusundaki bilgi ve becerilerini güçlendirerek öğretmen yetkinliğini artıran ve sunulan eğitimin kalitesini yükselten sürekli bir iyileştirme kültürü geliştirebilir. Ünal (2022), müdürlerin sınıf gözlemleri sırasında belgeye dayalı değerlendirmelerin ötesine geçmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte Himmetoğlu (2022) müdürlerin anlamlı ve etkili denetim faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için gerekli eğitim ve destekle donatılmalarının önemini vurgulamaktadır.

Okul müdürlerinin ders denetimlerinde objektif değil önyargılı ve taraflı davranışları başka bir sorun olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın öğretmen motivasyonu üzerinde yordayıcı olduğunu düşünmek mümkündür. Araştırma bulguları da okul müdürlerinin denetim değerlendirmelerinde ideolojik yaklaşımlarla ve bireysel ilişkilere bağlı olarak kanaat geliştirdiğini göstermektedir. Müdür-öğretmen iletişiminin sağlıklı ve olumlu yönde gelişmesinin okulda güven ortamı oluşturacağı bilinmektedir. Ancak bireysel ilişkilerdeki samimiyetin ya da tam tersi yaşanan husumetlerin denetim sonuçlarına yansıtılması profesyonel yaklaşıma aykırı görünmektedir. Şeren ve Özcan (2022) denetim süreçlerinin okulun psikososyal ortamını olumlu yönde etkilemesi için öğretmenlerin denetmenlere ve denetim uygulamalarına güvenmeleri gerektiğinden bahsetmektedir.

Okul müdürlerinin görev tanımları kapsamında sorumlu oldukları işlerin fazlalığı, denetim uygulamalarında sorun yaşanmasına sebep olmaktadır. Okulun fiziki şartları, ekonomisi, donanımı, personel ihtiyacı gibi madde kaynaklarını iyileştirebilmek; öğretmen-öğrenci ve veliyi ilgilendiren işlerle meşgul olmak, bürokratik uygulamalarla ilgilenmek, yönetimi ilgilendiren toplantılara katılmak vb. okul müdürünün idari görevlerinin yoğunluğu denetim uygulamalarına ayırması gereken süreyi kısıtlayabilir. Okul müdürlerine yüklenen sorumlulukların azaltılması, yetki devrinin gerçekleştirilmesi öğretime ayrılacak zamanın daha verimli hale gelmesini sağlayabilecektir.

Öğrenci öğrenmesini ve gelişimini üst düzeyde sağlamak için atılacak tüm adımlar önceden planlanmalı, organize edilmeli ve kontrol altında tutulmalıdır. İnsan kaynaklarına yapılan yatırımların ve bu yatırımların takibinin amaçları bellidir. Denetimlerin niçin ve nasıl yapılacağıyla ilgili yeterli donanıma sahip olmayan okul müdürleri belirlenen bu amaçlardan uzaklaşmış olur. Böyle bir durumda okul müdürlerinin kendi belirlediği hedefler doğrultusunda kendi kurallarıyla hareket etmesi kaçınılmazdır. Denetim sadece bir formalite uygulama olarak görülüp evrak denetimi modeline çevrildiğinde yapılan/yapılacak her işin kağıt üzerinde yazılanlara sıkışıp kalması muhtemeldir. Gün'ün (2019) bulgularına göre öğretmenler var olan asıl performansı göstermede evrak denetiminin yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Yıl içinde yapılan denetimlerin azlığı ve sadece bir ders saatine sığdırma çabaları da uygulamanın bir formaliteyi yerine getirmekten ibaret olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Denetimlerin gelişim sağlama amacı dışına çıkıp olumsuz eleştirilerle açık arama amacına hizmet etmemesi gerekir. Böyle bir durum okulda güven ortamını bozacağı gibi öğretmen performansını da olumsuz etkileyecektir. MEB OKY 78. maddede okul müdürlerinin öğretmen performanslarını geliştirmek için öğretim yılı içinde en az bir kez ders gözlemi ve rehberlik yapabileceği belirtilmiştir

(MEB, 2013). Bu binaen okul müdürlerinin neyi, nasıl gözlemleyecekleri ve nasıl rehberlik yapacaklarına ilişkin net bir açıklama bulunmamaktadır. Ortaöğretimde çalışan müdürlere yüklenen bu görevin diğer eğitim kurumlarındaki müdürler için geçerli olmadığı görülmektedir (bkz. RG-10/7/2019-30827,94.. madde). Dolayısıyla okul müdürlerinin denetim esnasında ne yapacaklarını bilmemeleri denetimi gerektiği kadar ciddiye alınacak bir eylem olarak algılamamalarına sebep olabilir.

Ünal'ın (2022) ifadesine göre, bilimsel denetim bürokrasi anlayışının hüküm sürdüğü ve korkutmaya dayalı üst-alt ilişkisine bağlı bir uygulamadır. Bu yaklaşım öğretimi ve öğretmeni geliştirmek yerine bürokrasinin kurallarını takip etmeyi amaçlamaktadır. Ünal (2022), bürokratik yetkinin teknik ve mesleki bilgilerle donatılmış demokratik bir yetkiye dönüşmesi gerektiğini öne sürmektedir (Himmetoğlu, 2022). Birel ve Erçek'in (2019) bulgularına göre, okul müdürlerinin denetim eylemlerinde başarılı olduklarını düşündükleri görüşü, mevzuata hakim olmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlere üstünlük kurması (Koçak & Memişoğlu, 2020), denetimi bir koz olarak kullanmaları (Birel & Erçek, 2019) hatta bir baskı unsuru olarak görmeleri (Boydak-Özan & Nanto, 2018; Tonbul & Baysülen, 2016) bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu araştırma ile öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerinin fark edilip gelişmesine etki eden öğretim denetiminin önündeki engellerin araştırmalarda nasıl yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Denetim süreçlerinin amaca hizmet etmeyen uygulamalara bağlı kaldığında verimli olmadığı, öğretmen gelişimine katkı sunmadığını söylemek mümkün görünmektedir. Okul müdürlerinin mevcut iş yüklerinin etkili denetime engel nitelik taşıması bir yana gelişime adapte olamamış, geleneksel yönetim anlayışına gömülü kalmış, öğrenmeye ve yeniliğe karşı kapılarını kapatmış bir okul müdürünün hem öğretmen hem de öğrenci başarısı önündeki en büyük engel olabildiği kabul edilebilir. Denetimlerin sürdürülebilir olması ve amaca hizmet etmesi dikkate değer bulunmaktadır. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmak, statik öğretim yöntemleri dışında yeni öğretim deneyimleri geliştirmelerini sağlamak, öğrencilerin başarılarını artırmada etkin bir rol almak öğretim denetimlerinin etkililiği açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S. & Selim, Y. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226 .
- Akbulut Altınova, H. & Gündüz, Y. (2021). Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. Tam Metin, *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi(IPCEDU-2021)*, 283-294. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786258044348>
- Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Altınok, V., Tezel, M. & Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913>
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. <https://doi.org/10.21764/mauefd.647056>
- Aras, H., & Şimşek, S. (2022). The importance of the school head in education and teaching in the school. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(2), 246-259. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7339317>
- Arslantaş, H., Tösten, R., & Avcı, Y. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 417-431.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.

- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(Özel Sayı), 98-121.
- Atay, Ç. & Sarpkaya, R. (2023). Liselerdeki yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1076-1103. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1214933>
- Aydın, B., Günbey, M., & Kara, E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205.
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (8. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417058>
- Balyer, A., & Özcan, K. (2020). School principals' instructional feedback to teachers: Teachers' views. *International Journal of Curriculum and Instruction (IJCI)*, 12, 295-312.
- Berna, Y. (2022). Eğitim denetimi kavramı, ilkeleri ve dönüşüm süreci. A. E. Barış, & A.K. Eranıl (Eds.). *Eğitimde denetim içinde* (ss.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin- Dikmen, M. & Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(86), 351-384.
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3),169-177.
- Boydak - Özcan, M.B., & Nanto, Z. (2018).Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*,4(2),19- 37.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2),213-240.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R.,& Polatcan, M. (2023). *Bir öğretim lideri olabilmek: Okul müdürlerine öneriler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cereci, C. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,19(2), 207-237.
- Çiçek- Sağlam, A. & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Daud,Y., Dali,P.D., Khalid, R., & Fauzee, M.S.O. (2018). Teaching and learning supervision, teachers' attitude towards classroom supervision and students' participation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 513-526.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,11(2), 23-48. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.262>
- Demirtaş, H., & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2),0-0. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17251239>
- Deniz,Ü., & Erdener, M.A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Ö.K.Tüfekçi,(Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar içinde* (ss.69-81).Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

- Deniz,Ü., & Saylık,N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*,1 (1), 67-80.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Information Age Publishing.
- Dönmez,B., & Demirtaş,Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29),454-478. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.379209>
- Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2444>
- Ergen, H., & Eşiyok, İ.(2017).Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1),1-19.
- Esen, E., & Albez, C. (2022). Investigating the relationship between teachers' perceptions of instructional supervision and learning school . *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2) , 982-1011. <https://doi.org/10.14812/cuefd.952833>
- Ghavifekr, S., Husain, H., Rosden, N. A., & Hamat, Z.W. (2019). Clinical supervision: Towards effective classroom teaching. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*,7 (4),30-42.
- Glanz, J. (2022). Personal reflections on supervision as instructional leadership: From whence it came and to where shall it go?. *Journal of Educational Supervision*, 4(3). <https://doi.org/10.31045/jes.4.3.5>
- Glickman,C., & Burns, R.W. (2021). Supervision and teacher wellness:An essential component for improving classroom practice. *Journal of Educational Supervision*,4(1). <https://doi.org/10.31045/jes.4.1.3>
- Gün, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Himmetoğlu (2022, Haziran 20). Prof. Dr. Ali Ünal ile eğitim denetimi üzerine (söyleşi), TEDMEM. <https://tedmem.org/soylesi/prof-dr-ali-unal-ile-egitim-denetimi-uzerine> adresinden 15 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Kahyaoglu, R. B.,& Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(37), 191-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*,17(4), 2170-2187. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995>
- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkökullerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 91-110. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.349727>
- Koç, İ., & Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: Öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies-Educational Sciences*,15(1), 261-288.
- Koçak, S. & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229>
- Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*,7(3), 1232-1265. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m>
- Koroğlu, H., & Oğuz, E.(2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.

- Mette, I. M., Range, B. G., Anderson, J., Hvidston, D. J., Nieuwenhuizen, L., & Doty, J. (2017). The wicked problem of the intersection between supervision and evaluation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 709-724.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 28758. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 29329. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (3rd ed.). Wiley.
- Özdemir, S., & Sezgin, F.(2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Pomay, H. H. & Ünal, A. (2023). Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712.
- Pomay, H. H. (2022). *Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler*[Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sabancı, A., & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1893-1910. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2869>
- Sezgin, F., Tınmaz, A., & Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*,14(2), 1647-1668. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4557>
- Shaked, H. (2019). Ensuring teachers' job suitability: A missing component of instructional leadership. *Journal of School Leadership*, 29(5), 427-447. <https://doi.org/10.1177/1052684619858837>
- Smit, N., van de Grift, W., de Bot, K., & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65, 117-129. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.014>
- Şenol, Y., Akyüz, G., Apaydın, Ç., Başaran, S., Özdemir, B., Gürpınar, E. & Ünal, M. (2022). Eğitimde mükemmellik merkezi hizmetlerinin logic modelle değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 1-9.
- Şeren, M., & Özcan, E.G. (2022). Opinions of teachers and school administrators on current and demanded supervision practices. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 196-209.
- Tonbul, Y. & Baysülen, E. (2016). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*,16(1),0-0. <https://doi.org/10.17051/io.2017.24494>
- Tunç, B., İnandı, Y., & Gündüz, B. (2015). Inspection and teachers' emotions: An emotional evaluation of inspection. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 554-568. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2807
- Tütüncü, İ. (2021). *Okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili görüşleri* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uğurlu, C.T. & Usta, H. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),137-159. <https://doi.org/10.17556/jef.28260>
- Uğurlu, C.T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(1), 119-134.
- Ulutaş, B., & Günaydın, F. (2022). Okul müdürlerinin gözünden öğretmen denetimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 259-286. doi:10.9779.pauefd.1074849

- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social Sciences and Education*, 3(1), 400-411.
- Yenen, E.T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45. <https://doi.org/10.33206/mjss.767720>
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Zepeda, J. S. (2016). *Öğretimin denetimi: Uygulama araçları ve kavramlar* (3.baskıdan çeviri). A. Balcı, & Ç. Apaydın (Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053184560>

Some Notes on Derrida's "Istanbul Letter"

Derrida'nın "İstanbul Mektubu" Üzerine Bazı Notlar

Türkan GÖZÜTOK¹ 

Abstract

In this study, the deconstructionist reading of Jacques Derrida (Algeria 1930-Paris 2004), one of the prominent representatives of poststructuralist thought, and his views on the Turkish Alphabet Reform process are examined based on his "Letter from Istanbul." Postmodernist thought emerged in the West as a reaction to Enlightenment philosophy and positivist epistemology. Derrida developed a reading practice called "deconstruction," aimed at questioning European metaphysics and unraveling the deep structure of texts. In the "Letter from Istanbul," Derrida invites Turks to question Western thought through the lens of the Turkish Alphabet Reform. This questioning initiates a journey for Turks to seek their "lost" alphabets and languages in history. Although Derrida deconstructed the thinkers who have guided Western thought since antiquity, as well as all sacred texts of Judaism and Christianity, he maintained a distance from the Quran and Turkish-Islamic texts. While Derrida opens up discussions on the Turkish language and alphabet within the Turkish modernization process, addressing the historical problems of the Turkish language through the dichotomy of speech and writing, his approach to the Turkish language, Atatürk, and the alphabet reform also contains certain orientalist discourses.

Keywords: Derrida, déconstruction, Turkish letter revolution.

Özet

Bu çalışmada, Jacques Derrida'nın (Cezayir 1930-Paris 2004) "İstanbul Mektubu"ndan hareketle, onun yapışöküm okuması ve Türk Harf İnkılabı sürecine dair görüşleri üzerinde durulmuştur. Postmodernist düşünce, Batı'da aydınlanma felsefesi ile pozitivist epistemolojiye bir tepki olarak doğmuştur. Derrida Avrupa metafiziğini sorgulama amacı güden ve metnin derin yapısını çözmeyi amaçlayan yapışöküm / yapışökümcülük" (Déconstruction) adını verdiği bir okuma uygulaması geliştirmiştir. "İstanbul Mektubu"nda, Derrida, Türk Harf İnkılabı üzerinden Türkleri de Batı düşüncesini sorgulamaya çağırır. Bu sorgulama ile Türklerin de tarihteki "yitik" alfabelerini ve dillerini arama yolculuğunu başlatır. Derrida, Antikite'den itibaren Batı düşüncesine yön veren düşünürleri, Yahudilik ve Hristiyanlığın tüm kutsal metinlerini yapışökümcü bir okumayla çözümlendiği halde Kur'an'a ve Türk-İslam metinlerine mesafeli durmuştur. Derrida, her ne kadar Türk modernleşme sürecindeki Türk dili ve alfabesini, Türk dilinin tarihteki sorunlarını söz-yazı karşıtlığından hareketle tartışmaya açsa da Türk diline, Atatürk'e ve harf inkılabına yaptığı bu okuma biçimi bazı oryantalist söylemleri de barındırır.

Anahtar sözcükler: Derrida, yapışöküm, Türk harf inkılabı.

Geliş Tarihi / Submitted: 15/07/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 25/07/2024

Atıf / Citation: Gözütok, T. (2024). Some notes on Derrida's "Istanbul Letter". *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-58.

¹ Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karabük, Türkiye, turkangztk@gmail.com

Introduction

*Kitâbdın işitgen bilür uş anı
Okığan bitigen ukumaz muni
Kutadgu Bilig*

French philosopher Derrida, one of the prominent representatives of poststructuralist thought, was born in 1930 in the town of El Biar, Algeria. As the third child of a Jewish family, Derrida and his family were negatively affected and victimized by the "anti-Jewish laws" enacted by France in the 1940s. Derrida began his education in Algeria, and during his high school years there, he read the works of thinkers such as Rousseau, Gide, Nietzsche, Valéry, and Camus. These readings were later complemented by those of Bergson, Sartre, Kierkegaard, and Heidegger. After preparatory studies at Louis-le-Grand High School in Paris, he entered the École Normale Supérieure in Paris in 1952. At this school, he met Louis Althusser, with whom he would maintain a lifelong friendship. While conducting research in Belgium, Derrida attended the lectures of Michel Foucault and established a close friendship with the philosopher. In 1957, after passing the high school teaching exam, he went to Harvard University in Cambridge on a scholarship, where he read James Joyce. Derrida's early exposure to the broad spectrum of European Enlightenment thought (including German philosophy, the English language, and the Anglo-Saxon world) became influential in the French "institutional philosophy circles." For a long time, the "nationalist" and "conservative" academic circles in France resisted granting professorship titles to Derrida and Althusser, who would become among the most renowned names outside France. Due to his "deconstruction" (Déconstruction) practices, Derrida faced "aggressive" and "exclusionary attitudes" in most French university philosophy departments. After serving as an assistant at the Sorbonne and an associate professor at the École Normale Supérieure (1964), he moved to the United States at the invitation of René Girard, where he met significant academic figures such as Paul de Man, Jacques Lacan, Roland Barthes, Jean Hyppolite, Jean-Pierre Vernant, and Lucien Goldman. At the French Philosophical Society, he delivered a lecture on "Différance," which constitutes the essence of Derrida's thought, and published his books *Writing and Difference* (L'Écriture et la différence), *Speech and Phenomena* (La Voix et le phénomène), and *Of Grammatology* (De la grammatologie) in 1967. Derrida's academic career, which included a professorship at the École des Hautes Études en Sciences Sociales (1984), was marked by extensive national and international work until his death in 2004. Derrida and Michel Foucault are the two most recognized French thinkers in the "contemporary world" following existentialist Jean-Paul Sartre. Several of Derrida's books have been translated into more than twenty languages (Ege, 2006, pp. 181-183).

Derrida's "Istanbul Letter " and Deconstruction

Derrida's famous text known as the " Istanbul Letter " is a letter dated May 10, 1997, written to the philosopher's former student and friend Catherine Malabou from Istanbul. This letter was written during Derrida's academic visit to Istanbul on May 9-10, 1997, as an invited guest of Yapı Kredi Publications, Boğaziçi University, and the French Consulate. The letter, published under the title *La contre-allée: Voyage avec Jacques Derrida* (The Counter-Path: Journey with Jacques Derrida) (La Quinzaine Littéraire-Luis Vuitton, 1999) (Cogito, 2006, p. 11), appears in the Derrida Special Issue of Yapı Kredi Publications' quarterly journal *Cogito*, in issues 47-48, titled "Derrida: Rethinking Life" (2006). The letter, translated from English to Turkish by Elis Simson, was published as "Jacques Derrida: Istanbul Letter." This letter, which Derrida himself described as written in the "tone" and "rhythm" of a postcard, is important for many reasons. The letter exhibits the characteristics of a text consistent with the philosopher's usual metaphorical thinking style. In this letter, Derrida uses the "travel" metaphor to revisit both his own and the Turks' "wounds of memory" (Cogito, 2006, p. 11). While in Istanbul to give lectures on "hospitality," Derrida subjects Atatürk's Turkey, Atatürk, and the modernization efforts to a "provocative" deconstruction through the lens of the alphabet reform: "Traveling with Jacques Derrida [voyager avec]!" With me? Really with me? What a title! (Cogito, 2006, p. 17).

Derrida's letter is shaped around the concept of 'Deconstruction' that he introduced to his philosophy of language from the very first line. While the deconstructionist analysis of this letter is the subject of another study, it is useful to closely examine Derrida's concept of 'deconstruction,' which engages in ontological thinking around the Turkish alphabet change through the possibilities of deconstruction. Derrida first

introduced this concept to the academic world in his 1966 lecture titled "Structure, Sign, and Play in the Discourse of Human Science" at Johns Hopkins University. In this lecture, Derrida gained significant recognition in the fields of literature and philosophy by directing a "radical critique" on structuralism. While deconstruction, which began with Derrida in France but found broader applications in the United States at Yale and Johns Hopkins Universities, has other followers such as Paul de Man (1919-1983), Geoffrey Hartman (1929-2016), J. Hillis Miller (1928-2021), and Harold Bloom (1930-2019) (Rifat 2013: 159), it can be said that Derrida's philosophical development has been significantly influenced by thinkers like Levinas, Heidegger, and Freud who "interweave and shape" his intellectual sources. These investigations include: the phenomenological inquiry strengthened by Saussure's fundamental revolution in linguistics, drawing from Hegel and especially Husserl; the inquiry based on the opposition of being/non-being (Sein/Seinde) which Heidegger concentrated on in his "deconstruction of metaphysics," following Friedrich Nietzsche; the inquiry into the issue of the "Other" (l'Autre) inspired by Emmanuel Levinas's Jewish thought and Talmud; and the psychoanalytic inquiry centered on Freud's concept of the "unconscious" (das Unbewusste), which emerges from the "complexity of language." However, perhaps the most decisive factor in Derrida's intellectual development, alongside these thinkers and investigations, is his interest in literature and literary activities. Derrida's analytical attention, directed with inexhaustible patience towards the "inner experiences" of writers/thoughts such as Stéphane Mallarmé, Franz Kafka, Herman Melville, James Joyce, Antonin Artaud, Paul Celan, Georges Bataille, Maurice Blanchot, and Philippe Sollers, aims at the achievements in "writing." "Derrida's intense interaction with literature allows him to read and analyze texts in a way that strips them of their authors' subjective ideologies, value judgments, and worldviews" (Ege, 2006, p. 182). According to Derrida, everything is a text, everything is in some way "composed." Everything consists of different elements. Here, we are dealing with a composition. The term "texte" (text) also has a meaning related to weaving or fabric (texture), and thus the word "weaving" comes to mind. "In this regard, we can recall that 'déconstruction' has also been translated into Turkish as 'yapıçözüm.' Whether referred to as 'deconstruction,' we can indicate that the idea here involves unraveling the threads of a text (texte), a fabric (texture). Why are we unraveling it, why do we have to constantly unravel everything? (...) It is because we want to reveal how they are woven" (Ertuğrul, 2023, p. 222).

In Derrida's deconstruction, one aspect of the "unraveling" attempt is to strip the examined text of the control of the "subject" who claims to "own" the text and to try to understand it according to its internal dynamics (Ege, 2006, p. 182). According to this view, external elements of the text (author, race, period, society, etc.) are of no importance. The text/literary text is considered a reader-centered text. In this reading approach, the internal structure of the text is subjected to deconstruction/destruction, and the "contradictions" within the text are revealed. "In Derrida's deconstruction, there is no deterministic perception and interpretation, causality, objectivity, hierarchical reality, or a single truth. Derrida opposes the idea that meaning is ready-made within a text. His aims to display the contradictory thoughts and expressions within a text and to show that the text has different interpretations by disrupting its seemingly fixed structure. The meaning of a text emerges through analyses such as neglected corners within the text and internal issues pointing to different meanings. Every text inevitably contains aspects of undecidability. Deconstruction does not have a fixed meaning. The aim is not to break down a text's structure but to demonstrate that the text already has a fragmented structure" (Eser, 2015, p. 184). As Derrida himself initially stated, deconstruction is "not" a "new" philosophical understanding, view, doctrine, system, or school; however, Derrida could not prevent his activity from becoming a philosophical movement. "Reading and writing with the concern of deconstruction eventually transformed into a movement like any other philosophical trend: Schools were established, institutions were formed. Deconstructionists emerged, and clusters of deconstruction supporters formed. Derrida could not prevent this development" (Ege, 2006, p. 194).

Deconstructive reading consists of three stages. In the first stage, a "Platonic hierarchy of binary oppositions" is established. In the second stage, this Platonic hierarchy is subjected to deconstruction by focusing on the "marginal" and bringing it to the center. In the third stage, a "new meaning that is the exact opposite" of the original meaning in the text is constructed (Eser, 2015, p. 186). The main aim of deconstructive reading is to oppose monolithic thinking, the fixation of meaning, ideological violence,

and othering. Derrida, who grew up in a Jewish family considered "other" in Algeria, as a thinker who experienced the difficulties of being "marginal," aimed to change the power dynamics in society by applying deconstructive reading to certain postmodern discourses he saw as "oppressive elements" in Western philosophy (Eser, 2015, p. 184). Derrida expresses this marginality in himself, which is symbolized by the Marranos who converted to Christianity to avoid expulsion from Andalusia but secretly maintained their Judaism, in his "Letter from Istanbul":

"Like I often do, I asked about exiles here as well and learned that there was a very old Sephardic community near where I stayed. There are various assumptions about them (I met a Francophone Muslim woman whom I thought was named 'Ammour' and who was researching the survivors of the exile), and, perhaps a little like them, I felt like a survivor, more than ever like a Marrano" (Cogito, 2006, p. 21).

This marginality in Derrida is symbolized by the secret conversion of Marranos, who converted to Christianity to avoid expulsion from Andalusia but secretly continued their Jewish practices. According to common belief, the Spanish word "marrano," which means 'pig,' was used to derogatorily refer to Catholics who secretly continued Judaism. This word has also entered academic discourse (Salihoğlu, 2011, p. 106). The thinker identifies this tragedy, which resulted in the oppression, humiliation, and expulsion of Jews in many parts of the world, with his own autobiography. Like all exiled Jews, he has an emigrant soul. It can be said that this soul has no place or identity:

"Most of the time, I observe myself traveling without changing places, like an immobile voyeur analyzing what has happened to his moving body in the world" (Cogito, 2006, p. 21).

The struggle Derrida engages in against oppressive powers through the "other," meaning the "different," is fundamentally rooted in Derrida's tragic life. Algeria became a French colony after being taken from the Ottomans in 1847. The French implemented a law called the Crémieux Decree (1870), which removed Arabic as a language of instruction and aimed to grant citizenship to Jews. The French Jewish community played a significant role in the enactment of this decree. Pressuring to modernize the so-called "outdated" Jews of North Africa, this community had the French enact the law, thus granting French citizenship to Jews (URL 1). With the Crémieux Decree, Derrida's family quickly adopted this "new identity," and Derrida received education in French from elementary school onwards. "This inherited legacy first became a tool of threat when, as a result of the revocation of French citizenship rights, he had to leave high school in 1942. However, this exclusionary policy, on the other hand, opens doors for Derrida's thoughts on language, heritage, identity, and origin and contributes to the emergence of texts that deconstruct classical philosophical language, such as *Of Grammatology*, *Writing and Difference*" (Kırtay, 2021, p. 260-261). Marrano Jews also suffered from a similar revocation of inherited rights. The rights granted to these Jews by the Treaty of Granada in 1491 were revoked by the Alhambra Decree in 1492. Derrida, like the Jews of Spain and Portugal who were forced to convert to Catholicism, was raised in a bicultural environment. According to Derrida, this oppressive thinking is a traditional value system in Western thought that has become rational (rationalistic), deterministic (deterministic), monistic (monistic), and closed to criticism (dogmatic) (İlca, 2017, p. 316). Derrida's traditional thinking structure, which he names "Rousseau's age," has persisted almost since Plato and has deeply rooted itself in Western thought (Ege, 2006, p. 182). The thinker has used the concepts in deconstructive reading to either support or challenge his interpretations (Eser, 2015, p. 184). These concepts include "genesis," which refers to the relationship between root (essence) and imitation (the other); "metaphysical binaries" or "Platonic hierarchy," which refers to binary oppositions; aporetic reading, which questions the limitations of the signified (meaning); and *différance*, which refers to the impossibility of fixing meaning and the breadth of meaning (Uçan, 2009, p. 2294). Derrida's deconstructive reading primarily challenges the Platonic tradition's binary oppositions, particularly "logocentrism." "It can be said that Derrida's philosophy asks one question from start to finish: Why has the history of philosophy incessantly pushed writing into the background by looking at speech, by looking at 'spoken' speech, and has treated writing merely as a 'supplement,' a parasitic addition to the real, that is, speech, which feeds on the blood and essence of speech, looking at speech as its master and writing as a servant that must bow before and serve its master? What is the meaning of the infinite value that metaphysics attributes to spoken words? Why has Western

philosophy exalted speech so highly and demeaned and reduced writing so much? Why must spoken words establish absolute dominance overwriting and not recognize writing as an autonomous domain with its own distinct personality?" (Ege, 2006, p. 185). From his work *Of Grammatology* (*De la Grammatologie*) onwards, Derrida has considered discussions on "record, writing, trace, and logos (speech)" as central issues. "Of course, Derrida's reading of Plato, the issues discussed there, the place and status of memory, and the destructive effects of written speech as opposed to living speech and living memory, as a recorded speech, archived speech, on memory also come to mind" (Ertuğrul, 2023, p. 214).

"This is actually the only thing I have always thought about, which you can read as a symptom: my journey with you. I only think about it, the letter [letter]. In this case, I am thinking about the Turkish script, the script reform [transliteration] that profoundly affected Turkish history and its letters that were lost, and the alphabets to which they were violently forced to change" (Cogito, 2006, p. 19).

In the binary of speech/writing, Derrida focuses his attention on the superiority of speech over writing. Consequently, the subject of the alphabet, which serves as the "approximate" (Ertem 1995, p. 44) symbols of writing, comes to Derrida's agenda. This emergence is introduced with a sentence reminiscent of Descartes' famous dictum "I think, therefore I am" (*Discourse on the Method*, 1637). Using the pronoun "it" from the sentence about Turkish letters, the sequential structure of the sentence can be reconstructed as follows:

"I am thinking only of it. I am thinking only of the Turkish letters. I am thinking only of the alphabet reform [transliteration] that deeply affected Turkish history. I am thinking only of the lost Turkish letters. I am thinking only of the alphabets that Turks were forcefully made to change." (Cogito, 2006, p. 19)

In this context, what can be considered a syndrome for Derrida is not the "traveling with" itself, but rather the obsession with the Turkish alphabet reform and the constant contemplation of this issue. Derrida's aim in his deconstructive reading, which leaves room for the reminders of travel, is to open up a discussion about the Turkish language, Atatürk, and the script reform. This opening should be seen as more than just a discussion of the creations of a modernist builder; it should be regarded as an "anarkhen, dissèmination (dissemination)." In the "Istanbul Letter," Derrida is both a philosopher and a traveler away from his "home," and also a guest foreign to Turkish and Turks. Indeed, he is nothing more than a "migrant" who feels alone even in his own "home," carries his language and its lost letters as a heartache, and always bears them within himself. Derrida expresses the notion of being nothing more than a "lonely" or "lost" person, even in France, through his stay in the "Orientalist art-filled," hundred-room, but unused, chateau-like French embassy:

"I am as alone here as I am in France. This place is almost an endless, 'Orientalist' castle full of artworks; I could get lost here. I am always lost (je suis tout le temps à me perdre)."

Derrida's goal is not the Turkish language, nor the "destruction" it has undergone in the historical process, nor the lost words, nor the lost letters of the Turks, nor the fact that Turkish-speaking Turks have never been recorded throughout history. Derrida's aim is to use the letter as a medium to express his personal reflections within the genre of the letter, to show the devastations of his "languagelessness" or the solitude of his native language through language philosophy, and to open up questions about the formation codes of Western culture as he does in every reading. By pointing to what he sees as the "violence embedded in the genetic code of Western civilization" (Rutli, 2017, p. 128), Derrida invites the Turks to think alongside him while questioning the hierarchical superiority of this civilization. He addresses the Turks' confrontation with the issues of Westernization/modernization through the alphabet reform. Derrida exposes the exclusionary and othering identity discourses underlying Western culture once again through the Turkish alphabet reform. This exposure occurs in front of the Atatürkist Turkish intellectuals and Francophones who come to listen to him at Boğaziçi University. On the other hand, Turkish conservatives, unaware of Derrida's deconstructive reading, embrace him as a French intellectual seeking traces of Ottoman Turkish and Arabic script, opposing Latin letters. However, Derrida has had an "ethical and political concern" from the very beginning of his deconstructive reading. This ethical and political concern is, as Derrida himself has expressed, perhaps an "ethical concern aimed at resisting all forms of

authority" (Rutli, 2017, p. 125-126). While Derrida aims for Europe to confront this hierarchy that shapes European thought, he sometimes himself falls into the snare of this hierarchy with the binary oppositions he establishes in the "Istanbul Letter." The dualities he discusses, such as "living" and "sleepwalking," or living-dead, "I," memory, identity, recollection, repetition, exile, travel, existence-lost, turn into "we" in the mouth of the bicultural, even identity-lost Derrida. The plural identity Derrida refers to as "we" is one where French people and the French language are predominant. Derrida reveals the expansion of this identity at the very beginning of his writing with the French word 'voyager' (to travel). "What does 'voyager' (to travel) mean in proper French?" (Cogito, 2006, p. 17). Derrida presents "proper French" in contrast to Turkish. This raises the immediate question of how "proper French" has historically developed. Two significant formations that contributed to making French "proper French" should be mentioned. The first is the French Academy, and the second is the French nationalism motivated by the French Revolution. The essence of this nationalism is the process of building French national identity, summarized by Camille Julian as "the French nation created French soil over a thousand years" (Uysal, 1998, p. 105).

Established in 1635 by King Louis XIII, the French Academy (Académie française) is the principal authority on all matters related to the French language. Although it was closed after the French Revolution, it was reestablished in 1803 by Napoleon Bonaparte. The Academy is the oldest of the five academies within the Institut de France. It is known as "the first academy dedicated to eliminating impurities in a language." The Italian model, established in Florence in 1582, which accepted the Tuscan dialect of Florence as the common language for Italian, was used as a model. Both academies published the first dictionaries of their respective languages. The Academy, officially established on July 10, 1637, by the approval of the Parlement de Paris, was tasked with setting unchangeable grammar rules, overseeing spelling rules and literature, and working diligently to make the language an art and science language (URL 2). The French Academy, which transformed French into a unified language from thirty different dialects, is still protected by law. While France had a "multilingual" structure in the 1870s, French has been used as the official language since a law enacted in 1793. Today, French is protected by Law 94-65, "Law on the Use of the French Language," enacted in 1994. This law imposes a requirement for everyone to use French in all areas. Police officers are required to detect violations of the French language and report them to the public prosecutor, and the government must also prepare an annual "monitoring report" on the state of the language to inform the public. All publications in the country must be in French. Except for summaries, all scientific meetings and their promotions must be conducted in French (Sözer 2003: 190-191). Today, France's language policy is implemented in countries such as Andorra (Catalan), Algeria, Colombia, Costa Rica, Poland, Romania, and North Macedonia (Erdenk 2009, p. 100). Similar policies are also found in the United Kingdom and Iran. The English Language Unity Act (2009) aims to serve a similar function. It was enacted to protect English from Latin American immigrants (Hispanic-Spanish) in the United States, emphasizing in the law that "the common bond linking the diverse ethnic and cultural linguistic backgrounds in the United States is the English language." In Iran, the "Law on the Prohibition of the Use of Foreign Names, Titles, and Expressions (Terms)" was enacted. This law bans the use of "foreign words and expressions" in all official and private institutions' reports, correspondence, speeches, and discussions in Iran. Language studies are overseen by the Persian Language and Literature Culture Center (FDEKM). Germany has also taken necessary measures to protect the German language. German has been granted 'official language' status through the Administrative Procedure Act, and the Court Procedure Act stipulates that the "language of litigation" is German (Sözer 2023, pp. 191-192). While language policy in European countries has historically evolved to preserve linguistic and national unity, the situation in Derrida's homeland, Algeria, is quite ironic. After being a French colony for 132 years, Algeria plans to gradually phase out French and switch the language of instruction to English starting in 2024. In Algeria, with a population of forty-five thousand, fifteen thousand people speak French. Algerians, seeking to end the dominance of French, included English in the primary education curriculum in 2022 (from URL 2: Sözer 2023, p. 187).

In his letter, Derrida symbolizes Atatürk, whom he sees as the subject of the "alphabet reform," with the abbreviation "K.A." This symbolization, in a way, transforms Kemal Atatürk's name into a letter mark or "trace." It is also an attempt at ambiguity and trivialization, effectively pushing the subject outside the

text. Derrida positions himself against the imprints of Atatürk's photographs, which are displayed on the walls of all official institutions, despite the forgotten tradition. This positioning, of course, occurs through text (or archiving) as a form of record-keeping. Derrida views Atatürk not as the founder of cultural and national identity but as a symbol of authoritarian and political power. Deconstruction operates not only on the "narrow meaning" of a text but also on any culture, institution, or composition. As a thinker of writing and archiving, Derrida is a "figure" positioned against Plato's archaia in his deconstructive reading. This is not a contradiction in terms of Derrida's philosophy. One must acknowledge that Derrida is "far from a classical understanding of the archive." "Deconstruction does not necessarily involve destruction. In fact, many institutions, theses, gestures, behaviors—those that produce certain hierarchies and violences and are inconsistent with their claims but have become entrenched—are rendered less noticeable and normalized with their 'crookedness' and actual inconsistencies. It is also worth remembering that deconstruction aims to show that what appears to be a natural phenomenon is actually constructed. That is, deconstruction targets attitudes, established patterns, clichés, institutions, and institutionalized structures that present themselves as natural—these could be social structures, state institutions, or even the very sovereignty itself" (Ertuğrul, 2023, pp. 222, 223). Based on the contrasts he uses, is Atatürk a modernizing "audacious" figure or a "tyrannical" savior? Is the alphabet reform a "chance" or a "blow" for the Turks? Derrida invites Turkish intellectuals to reflect on these questions through binary oppositions. Immediately following, he contrasts the French language and French authorities, which are official in 27 countries and a second language in many places, with an Orientalist discourse.

"Recently, the talented heroic commander K.A., whom you know as well, acted with the orders of this audacious, clear, yet tyrannical savior of modern times, leading his people to the threshold of modernity. Forward on the great journey! Forward march! How traumatic it is! Imagine such a thing happening here: the President decides that we must use a new writing system starting tomorrow. Moreover, without changing the language! And the return to yesterday's letters will be strictly prohibited! This coup de la lettre [letter coup]—this chance or this blow—perhaps strikes us in every event" (Cogito, 2006, p. 19).

Derrida is well aware that language serves as a tool of social memory. In this deconstructive reading focused on reconfiguring the Eurocentric philosophy of language, Derrida knows very well that the real power of a language lies not in its letters but in the "language" itself. The fundamental elements of a language are 'thought' and 'language.' "Language can also be likened to a piece of paper: Thought is the front side of the paper, and sound is the backside. If you cut the front side of the paper, you inevitably cut the back side as well. The situation is the same with language: Neither sound can be separated from thought, nor can thought be separated from sound" (Saussure, 1980, p. 105). Therefore, a nation that loses its thought and the sounds that signify it, and thus loses its 'language,' cannot be saved by any alphabet. As Derrida is keenly aware, changing a language, which is the accumulation of centuries of thought, cannot be done with a simple decision or decree like altering alphabets. In his letter, Derrida also deconstructs the familiar jargon of some "ignorant prejudiced" circles that have no knowledge about the historical development, dialectal features, and alphabets of the Turkish language. In other words, he aims to make us consider the opposite of this discourse. Just as Derrida performs a deconstructive reading for the so-called lost Ottoman Turkish, it is necessary to apply this deconstructive reading to the Turkish language, which has been lost in elite circles for approximately six centuries.

"I am crushed by the fact that this task would require hundreds of volumes and the invention of a new language. Therefore, I will limit myself to a mere explanation, a political 'metonymy,' to confirm my blatantly heretical and ignorant prejudices: (...) In the pretext of transitioning to modern culture, people have become, in a single day, unable to read the memory of centuries, rendered ignorant. This is the terrible path of abandoning one's country to some unknown adventure, the most monstrous but perhaps the only way to do this: memory loss! (...)" (Cogito, 2006, p. 27).

In Derrida's "Istanbul Letter," his analysis of the Turkish language reform could have been perceived as more neutral if he had also briefly highlighted the state of Ottoman Turkish. By incorporating the dialectical struggles of the 19th-century Turkish written language, Derrida might have provided a more

balanced view. The defense of the Turkish language that Derrida omits could be aptly expressed through Namık Kemal's words:

"In book form, which of our literary works, stripped of tezyinat-ı lâfziyye, can truly be deemed worthy of praise... Setting those aside, even among the literate in Istanbul, perhaps one in ten can derive benefit from a document written in the sebk-i ma'ruf or even from a legally binding state law. This is because our literature has been overwhelmed by expressions borrowed from several foreign languages of the East and West, disrupting the consistency of expression. The style of writing, which has completely deviated from proper articulation, has essentially become akin to a foreign language" (Levend, 2001, p. 113).

In the Ottoman Empire, the written language was seen as a fundamental obstacle to modernization. The convoluted nature of the state's language, characterized by seci'li yapısı, lack of rules, inconsistent spelling, and the intertwining of Arabic and Persian grammatical elements, rendered it incomprehensible and impractical. This language issue needed to be resolved to establish the intellectual foundations of the Tanzimat era. Ahmet Mithat, in 1881, expressed this linguistic dilemma in the newspaper Tercüman-ı Hakikat:

"Alas, we are currently beggars of language. We knock on the doors of Arabs, Persians, and now even Europeans, begging for their words and grammatical rules. To escape this disgrace of linguistic begging, we seek to reform our language within our own language" (Levend, 2010, p. 81, 129).

Derrida's debate on whether M.K.'s decree to change the letters "without changing the language" was a chance or a blow has many historical, political, social, economic, and cultural reasons behind it. Among the reasons that provided the recognition of Latin letters in the Ottoman Empire are the "fear of Turks" that began in Europe in the 15th century, trade relations with the Ottoman Empire, and the printing presses established by the Jewish, Armenian, and Greek subjects within the Ottoman Empire. The first Turkish works printed in the Latin alphabet in the Ottoman Empire were published in 1493 (İnce and Akça, 2017: 12). After the introduction of the printing press to the Ottoman State during the Tulip Era, this influence continued to grow. The first person from the palace circle to use Latin letters was Hatice Sultan, the sister of Selim III. In 1784, she wrote letters in Latin letters to better communicate with the French architect and painter Melling, and these letters contained almost "commands" to Melling (Perot 2001).

The issue of alphabet change in Ottoman social life has been on the agenda since 1852. Some applications related to the Latin alphabet were made in the Ottoman Empire, but the process was completed in 1928. It can be said that the subject of "writing" and "lost letters and cultures" is at the center of all Derrida's philosophical thoughts. "Memory does not have a pure interiority exempt from the record of letters," and memory has always been recorded with letters (tupos) as in Plato's Pharmacy. This recording "can also bear the traces of letters that have been covered up, forgotten, or never learned" (Cogito, 2006, pp. 13, 20). From this point of view, searching for the lost letters of Turkish is a requirement of deconstructive reading. Tracing the Göktürk and Uighur alphabets, which were either taken from Turkic tamgas/damgas, ramices, or Scandinavian peoples but adapted to the Turkish way of thinking, is interpreting deconstructive reading in reverse.

For this reason, the Uighur script prologue (verses 15-16) of Kutadgu Bilig, whose first writing cannot be definitively determined to be either in Arabic or Uighur script, is clear evidence for the human/social memory that writing and, consequently, the alphabet is secondary, while sound/word/language is the primary element:

"Asıǵlıǵ-turur bu yok ol hîç yası/Üküş, türkler ukmaz muniñ ma'nîsi

(It is beneficial; it has no harm / Most Turks do not understand its meaning./

Kitâbdın işitgen bilür uş anı/ Okıǵan bitigen ukumaz munı

(The one who hears the book understands it/But the one who reads and writes cannot comprehend it.) (Arat, I, II).

Derrida's discussion of the issue of letters, a topic on which the modern world has yet to reach a consensus, in "Istanbul Letter" also brings to mind some Orientalist discourses regarding the origins of letters in the West. The Islamic thinker Ibn Khaldun, like Derrida, expressed views contrary to the European metaphysical desire. Ibn Khaldun criticized those who ignored the Quran regarding the origins of alphabets. According to the Quran, he claimed that the source of the Latin alphabet used today is not the Western Arab region but the South Arab geography, specifically the Yemen region. He based this claim on the relationship between the level of civilization achieved by the people of 'Ad and writing. Ibn Khaldun also stated that writing was used during the time of Prophet Hud and developed by the Himyarites (around 700 BC). He noted that after the destruction of the 'Ad people, the Semitic people who remained, known as the Thamud, spread writing to the western and northern regions of the Arabian Peninsula and to other nations of the world. "Ibn Khaldun seems accurate in this view, as in the past and present, the names of the letters used by the Semites, Latins, Greeks, Göktürks, Sogdians, Slavs, and indeed the whole world are Arabic" (Kahraman, 2020, p. 768). Discussions about the alphabet in the modern world are not limited to this. Although the majority of the scientific community accepts that the origin of the alphabet lies with the Phoenicians (Canaanites), there are those who oppose this view. According to them, the Sinai Arabs used the alphabet much earlier than the Phoenicians. Therefore, it is wise to be cautious about the view that the origin of the alphabet is Phoenician, as new findings could change this information (Kahraman, 2020, p. 768). In addition, modern science, which primarily accepts positivist thought in the history and philosophy of language, is far from referencing the Quran. Therefore, much information about language and writing found in several surahs of the Quran (such as Al-A'raf, An-Naml, Al-Baqara, Ar-Rum, Al-Ma'idah, and Al-Qalam) is ignored. The Quran, in Surah An-Naml (verses 27-29), provides information that writing was used in Yemen during the Sabaeen period before the Himyarites. According to these verses, this state, ruled by a queen, was discovered by Prophet Solomon through a bird named Hudhud. Prophet Solomon sent a letter starting with "Bismillah" to the ruler of this state, inviting them to monotheism. Although Prophet Solomon learned of the existence of the Sabaeen late, he was aware that they used writing, as he chose to write them a letter. Some Arab scholars, such as Ibn al-Nadim (385/995), based on the story of Saba in the Quran, have criticized Ibn Khaldun for considering Himyarite script along with Lihyanite, Safaitic, and Thamudic scripts (Kahraman, 2020, p. 771). According to the modern world, the invention of writing, particularly the historical development of symbolic/alphabetic writing, evolved from Phoenician, Aramaic, and Nabataean scripts to Arabic script. Another Orientalist discourse suggests that the origins of letters lie with the Phoenicians. While the modern world acknowledges the Phoenicians as the inventors of alphabetic writing, it does not state that the Phoenicians and Nabataeans were Arab people (Çetin, 2000, p. 276). This is a clear betrayal of science and humanity. This incomplete discourse leads those lacking accurate historical knowledge to believe that the Phoenicians were a people outside the Arab race. This discourse has also been repeated by some Muslim authors. "The origins of letters trace back to the Phoenicians, the ancestors of the Arabs. These letters are simple shapes derived from only twenty-two (22) of the many pictograms used in Sumerian, Egyptian, and Hittite pictographic writings, representing the first sounds of the names of the entities they denote. Six (6) letters were later added to Arabic, and other nations, apart from the Arabs, either made additions to these twenty-two (22) letters according to the sounds in their languages or modified some letters. One of the main issues here is the persistent and forced effort to make writing a formation unique to a particular nation. Writing originated in the Arab region but is a common heritage belonging to all of humanity's ancestors (Kahraman, 2020, pp. 761, 772). As can be seen, the question of the origins of the Latin alphabet is no longer a topic of discussion worldwide. At the current point of Western linguistics, the relationship between language and thought and the infinite productive power of language are much more important. Alphabets are symbols for transferring spoken language to written form. The function of writing is to represent language. The correct alphabet for a language is the one that can transfer all the sounds of its spoken language into writing. As all linguists know, the spoken and written forms of Ottoman Turkish are distinct. Arabic letters symbolize the written language, but this symbolization is highly inadequate for Turkish vowels. In the most developed languages of the world, including French, a common spoken language, a cultural center language (Parisian, London, Berlin dialects, etc.), has been

adopted as the written language. The rules of the language have been created in this direction, and this language has been developed as a language of science, art, literature, and education. Turkish lacks such historical development and has never had such an 'opportunity.' The alphabet is not a primary issue for Turkish today, just as it wasn't in the past. The main issue for the Turkish language is the gradual infusion of foreign grammatical elements and the potential disconnection of the Turkish language-thought relationship, especially in elite circles, from the period following Kutadgu Bilig. According to Doğan Aksan's study titled 'A Statistical Study on Loanwords in Turkish from Köktürk to Today,' published in 1977, the number of foreign words in Kutadgu Bilig is below 2% (Aksan, 1982, p. 59)." The greatest problem faced by Turkish throughout its historical process has been the invasion by other languages. This invasion has affected not only the level of vocabulary but also the realm of concepts and grammatical rules. Starting from the Tanzimat period (1839), as a result of Westernization, the influence of Western languages, especially French, began. Although Turkish was the official state language according to the first Ottoman Constitution adopted in 1876 (Özyurt, 2004, p. 163), the language issue remained unresolved. According to Süer Eker, while Arabic and Persian had influenced Turkish over a thousand years, French achieved a similar impact in less than a hundred years, with the number of French words in Turkish during this short period approaching the total number of words from these two languages (Eker, 2010: 181-182). In the Ottoman period, the language of the court and the language of the people were completely separate at all times. In the Western world, the aristocratic class processed and developed the vernacular language through ancient works, and these languages were protected by the monarchies. During the nation-state building process, language also became a crucial element of cultural identity. To establish ties with the modern world, the Turks first implemented the alphabet reform and then the language reform. Despite the alphabet and language reforms, Turkish is still under threat from Western languages today.

In this letter, Derrida deconstructs the transition from the Arabic alphabet to the new Turkish alphabet using all the resources of European Enlightenment thought. This deconstruction turns into a kind of romantic and Orientalist dialogue with himself in the "Istanbul Letter." The text contains many Orientalist discourses in various aspects. Although Derrida perceives Turkey differently, he still maintains a generalization and preconceived notion about the Muslim East in his mental geography. "For in a dialogue, he also considers his confrontation with the entire Western tradition as an inheritance and says, 'From the Holy Scriptures to Plato, Kant, Marx, Freud, and Heidegger... No matter what, I cannot give up these names. I cannot. To ask me to give up these names that have shaped and I dearly love, is to ask me to die.' He emphasizes that his connection with Western philosophical tradition is actually not understood correctly" (Kırtay, 2021, p. 261). Therefore, Derrida, who deconstructs texts from the Antiquity period and all works that have shaped European thought, including the most important sacred texts of Christianity and Judaism, does not apply a deconstructive reading to any texts related to the Qur'an, Islamic thought, or Turks, but instead ventures to search for the "spectre" of Arabic letters in Istanbul. "Derrida's preference not to speak about Islam and not to subject it to deconstruction is a manifestation of the radical Arab 'Other' being emphasized beyond the limits of a post-structuralist understanding" (Cowalt & Foshay, 1993: 316; Almond, 2015: 69-70, cited in Çakaş, 2018, p. 466). This venture by Derrida, based on the plurality of meaning, also contains some Orientalist discourses, regardless of its intended purpose. Derrida's "father" writing and letters (letter) are Arabic and Arabic alphabets. The alphabet, which originated in the Palestine region, passed from the Canaanite branch to the West, evolving into Greek, Etruscan, and Latin alphabets; while spreading eastward from the Rāmī branch, it formed the Göktürk, Sogdian, Uighur, Armenian, and Arabic alphabets (Başkan, 2006, p. 193). In essence, whether it is Arabic or Latin letters, the origin is still Derrida's ancestral lands and culture. Derrida's search for traces of Ottoman period Arabic letters in Republican Turkey reflects a memory related to this "father" writing and letters. The fact that his country Algeria was a French colony as a result of "Latin globalization" and Derrida's subsequent experience as a Jewish Arab 'Other' is an expression of belonging to this memory and to nowhere. According to a deep reading of the letter, the acceptance of Latin letters has made Arabic letters the "Other," and the Turks, as a result of European-centered hegemony, have been compelled to accept the Latin alphabet. However, the Western world's view of the Ottoman Turks is clear, and in Cemil Meriç's words, the Ottoman Empire is synonymous with Islam in the Western perspective. "Even if we burned all the Qur'ans and demolished all the mosques, in

the European's eyes, we are the Ottomans. The Ottomans, that is, Islam. A dark, dangerous enemy. The children of Mount Olympus have always seen the children of Mount Hira in this light..." (Meriç, 2023, p. 9).

Conclusion

Algerian-born French philosopher Jacques Derrida (1930-2004) visited Istanbul in 1997 at the invitation of Yapı Kredi Publications, Boğaziçi University, and the French Consulate. On May 10, 1997, he wrote a letter from Istanbul to his editor, Catherine Malabou. This study examines the Turkish translation of Derrida's famous letter, published in *Cogito* magazine (Issue 47-48/2006), from various perspectives. The study evaluates Derrida's deconstructive (Dèconstruction) reading and presents some assessments based on this approach. In his renowned letter, Derrida expressed certain views on the Turkish language, Atatürk, and the Turkish alphabet reform. These views are presented in accordance with the possibilities of deconstructive reading. As a poststructuralist thinker, Derrida aims to question the thought patterns based on the superiority of European metaphysics from Plato to the present day. In this reading, Derrida extensively utilizes the inquiries of influential Western thinkers such as Levinas, Heidegger, Freud, Nietzsche, and Saussure. By developing a deconstructive reading in the light of these influential thinkers, he also opens up the discussion on the Turkish alphabet reform. Particularly using Saussure's binary oppositions and Levinas's concept of the 'Other,' Derrida searches for the "traces" of Arabic letters in Istanbul. This search reflects the way a bilingual and bicultural thinker, who was a 'migrant' worldwide due to his forbidden native language and Jewish identity in colonized Algeria, questions the destructive effects of Western thought through his own wounds. Derrida invites the Turks to think along with him, although this invitation sometimes turns into a new orientalist discourse. Thus, Derrida, through his French identity discourse expressed as "we," allows us to recall the devastation faced by the Turkish language throughout history and the 'lost' alphabets of the Turks, such as the Uighur alphabet, through the Arabic/Phoenician/Latin alphabet that forms the origin of world alphabets.

References

- Aksan, D. (1982). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*, 3. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başkan, Ö. (2006). *Dilde yaratıcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Derrida, J. (2006). İstanbul mektubu. (Çev. Elis Simson). *Cogito Dergisi*, 47-48, 17-36.
- Ege, R. (2006). *Derrida Jacques. Felsefe ansiklopedisi Cilt 4* (Ed. Ahmet Cevizci). Ankara: Ebabel Yayıncılık.
- Kırtay, H. (2021). Derrida ve Türk harf inkılabı. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 74, 259-277.
- Levend, A. S. (1972). Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ilıca, S. (2017). Yapısökücülük ve Aleksandr Sergeyeviç Puşkin'in Bahçesaray Çeşmesi'ni yapısökücü okuma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(11), 316-329.
- Saussure de F. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (Çev: B. Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Eser, O. (2015). Kıta felfesinde yapısöküm yaklaşımının çeviri olgusuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 183-187.
- İnce, Y ve Akça, B (2017). Osmanlı döneminde Latin harfleriyle Türkçe yazılan eserler ve yazarları. *Erdem Dergisi*, 73, 5-42.
- Rıfat, M. (2013). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 1. Tarihçe ve eleştirel düşünceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uçan, H. (2009). Modernizm / Postmodernizm ve J. Derrida'nın yapısökücü okuma ve anlamlandırma önerisi. *Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 2283-2306.

- Eser, O. (2014). Meaning in the vortex of intervention and translation on international diplomacy. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 379-387.
- Ertuğrul, T. (2023). *Jacques Derrida'nın arşiv humması: Arşivcilikte yeni yaklaşımlar, yeni yöntemler* (Yay. Haz. A. Davaz- B.T. Keşoğlu). İstanbul: Çevrimi Sertifika Kitabı.
- Salihoğlu, M. (2011). Marranolar ve dini inançları. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(49), 105-112.
- Ertem, R. (1995). *Elifbâ*. TDV İslam Ansiklopedisi, 11, 44-49.
- Çakaş, C. Ö. (2018). Postmodernist düşüncenin İslam'a bakış açısında Oryantalist İslam kurgusunun izleri: Nietzsche, Foucault ve Derrida Örneği. *Research Studies Anatolia Journal*, 1(3), 461-471.
- Almond, I. (2015). Yeni oryantalistler: Nietzsche'den Orhan Pamuk'a İslam'ın postmodern temsilleri. İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Coward, H. & Fosha, Y.T. (1993). *Derrida and Negative theology*, Albany: Sunny Press.
- Erdenk, E. (2009). Dilin mevzuatla korunması: Ülke örnekleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 93-108.
- Perot, J. (2001). *Hatice Sultan ile Melling Kalfa: mektuplar*, (Çev. Ela Güntekin). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sözer, A. N. (2023). Türk dilinin çalışma yaşamındaki yeri ve önemi: Devrim kanunları açısından bir değerlendirme. *Yaşar Hukuk Dergisi*, 5 (2), 181-247.
- Özyurt, C. (2004). Osmanlı'da resmi ulusçuluk ve dil politikası. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 3(3), 155-165.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uysal, S. S. (1998). *Şiire adanmış bir yaşam: Yahya Kemal Beyathı*. İstanbul: Yahya Kemal'i Sevenler Derneği Yayınları.
- Arat, R. R. (1999). *Kutadgu Bilig I (Metin (4.Baskı))*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kahraman, F. (2020). Alfabenin icadı ve harflerin kökeni. *Marife*, 20(2), 759-781.
- Çetin, N. M. (2000). *Arap. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Meriç, C. (2023). *Umrandan uygarlığa*. (Yay.Haz. M.A. Meriç). İstanbul: İletişim Yayınları.

İnternet Kaynakları

URL 1: https://tr.wikipedia.org/wiki/Cezayir%27deki_Yahudilerin_tarihi, Erişim Tarihi: 08.06.2024.

URL 2: [Fransız Akademisi - Vikipedi \(wikipedia.org\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Fransız_Akademisi), Erişim Tarihi: 26.06.2024.

URL 3: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Fransızca> , Erişim tarihi: 06.06.2024.

Ortaçağ Arap Tarihçiliği¹ Medieval Arabic Historiography

Gustav RICHTER

İngilizce Çeviri: M. S. KHAN²

Türkçe Çeviri: Murat AĞARI³ 

Araplar ve kültürleri hakkındaki mevcut fikirlerimiz hemen hemen oldukça kolay bir şekilde belirli bir resimden türetilmiştir. Söz konusu bu resim Batı'da bir ideoloji⁴ ve siyasi fenomen olarak İslâm'ı hatırlatmaktadır. Arapça üzerine yapılan son çalışmalar, bu fikirlerin kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dinler tarihi çalışmaları, İslâm öncesi Arabistan üzerine yapılan araştırmalardan çok değerli bilgiler edinmiştir. İslâm'ın ilk dönemlerindeki toplumsal çatışmalar ve entelektüel akımların bütünü incelendiğinde, eski Arap paganizminin kalıntıları hemen açığa çıkmaktadır. Dolayısıyla Araplardan söz ettiğimizde aklımıza mutlaka İslâm gelmemelidir. Hz. Muhammed'in gelişinden önceki Arap tarihinin net bir taslağına sahip olmasak da Arapların kültürel seviyesi, entelektüel ilgileri ve sosyo-politik yaşam tarzları hakkında bize oldukça kıymetli görüntüler veren o döneme ait bir Arap edebiyatı mevcuttur. Bu edebiyatın neredeyse tamamı şiirdir; oldukça gelişmiş ve son derece parlaktır. Sıklıkla inatçı ve fevri olsa da bir bütün olarak ele alındığında, asil bir zihniyetin kültürlü ifadesini temsil etmektedir. Bu haliyle, gevşek şekilde birbirine bağlı bedevi kabileleri arasında ilk birleştirici ulusal bağı oluşturmuş olabilir.

Arap olan her şeyi yalnızca İslâm bağlamında görme eğiliminin elbette anlaşılır nedenleri vardır. İlk etapta eski şiir mirasının hayatta kalmasını İslâm'ın yayılmasına borçluyuz. Böylelikle Hz. Muhammed'in yükselişinden sonra unutulmaya terk edilmedi ve hatta sonraki süreçte Arap şairlere model sağlamak için korundu. Gerçekten de eski bedevi şiirinin etkisinin İspanya'da ve Fransa'da, hatta oldukça önemli bir ölçüde Almanya'nın Ortaçağ Minnesanger'i⁵ tarafından hissedildiği bilinmektedir. Burada çok daha önemli olan bir diğer nokta, İslâm'ın Arap olan her şeyi, temel amaçları tamamen Araplara uygun olan ortak bir dini-sosyal misyonda etkin bir şekilde birleştirmiş olmasıdır. Bu durum, en azından İslâm'ın ilk günleri için doğrudur. Sonraki zamanlarda söz konusu durum önemli ölçüde değişime uğramıştır. İslâm kendisini, birçok açıdan siyasi olarak mağlup olsa da kültürel olarak daha ileri ulusların bakış açılarına adapte etmek zorunda kaldı.

Geliş Tarihi / Submitted: 30/05/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 25/07/2024

Atıf / Citation: Gustav, R. (2024). Ortaçağ Arap Tarihçiliği (M. Ağarı, çev.). *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-69.

¹ Makalenin Almanca başlığı "Das Geschichtsbild der Arabischen Historiker des Mittelalters (Orta Çağ Arap Tarihçilerinin Çizdiği Tarih Tasviri) şeklindedir. Verlag von J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen tarafından *Philosophic und Geschichte, eine Sammlung von Vortragen und Schriften aus dem Gediect der Philosophic und Geschichte* serisinde 1933 yılında yayınlanmıştır.

² Bu çeviri Durham Üniversitesi Doğu Çalışmaları Okulu'ndan Dr. F.R.C. Bagly tarafından kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş olup, kendisine en içten teşekkürlerimi sunarım.

³ Makale İngilizce olarak "*Islamic Studies*, Autumn 1984, Vol. 23, No. 3 (Autumn 1984), pp. 225-247" şeklinde yayınlanmıştır. Çeviride makale içerisinde *italik* olarak verilen açıklamalar tarafımıza aittir. (M. Ağarı)

⁴ "İdeoloji" Weltanschauung'un uygun bir tercümesidir.

⁵ Minnesanger: Minne *aşk* anlamına gelen ve genellikle ideolojik olan orta yüksek bir Almanca kelimedir. Alman Minne şiiri 12. yüzyıldan (başlayarak) 13. yüzyıl ortalarına kadar gelişimini sürdürmüştür. En bilinen temsilcisi Walther von der Vogelweide idi. Bu lirik şiirin ana konusu sevgilinin hayranı ve şövalyesi tarafından övülmesiydi.

Arap doğası ve zihniyetiyle pek uyuşmayan akımları özümsemiştir. Eğer İslâm, Ortaçağ doğu kültürünün bu sonraki kozmopolitan türü olarak ele alınacaksa, basitçe bir Arap olgusu olarak tanımlanamaz.

Şimdi yapacağımız incelemede tarihsel olayların seyriyle ilgilenmeyeceğiz. Amacımız, bu arka plan karşısında Arap tarih algısının oluşturduğu zihinsel resmin izini sürmektir.

Arapların İslâm'a en büyük kültürel katkısı, yukarıda bahsedilen şiir sanatının da kanıtladığı gibi, klasik seviyesine çoktan ulaşmış olan dilleriydi. *Kur'an* tarafından kutsallaştırılan Arapça, Allah'ın ve Peygamberinin mesajının duyulduğu her yerde iletişim için tek uygun ve doğru araç haline geldi.

Bu olgu daha da dikkat çekicidir; zira komşu ulusların aksine Araplar, şiirleri ve *Kur'an* dışında, dillerinin üstünlüğünü haklı çıkaracak önemli bir edebiyata sahip değillerdi. En fazla, birtakım ilkel gerçekler farklı kabilelerin *Savaş Günlerini (Eyyâm)* anlatan hikayelerde kaydedilmiştir. Araplar daha büyük medeni toplumlara girmeye zorlandıklarında ve çevrelerindekiyle tartışmaya girdiklerinde, tarihsel misyonlarını tüm dünyaya kanıtlama göreviyle karşı karşıya kaldılar; ancak aslında bunu kanıtlayacak sözlü ya da yazılı miras şeklinde ikna edici bir kanıtları yoktur.

Tarih hakkında düşünme ihtiyacı, tarih hakkında açıkça konuşma ihtiyacıyla eşzamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle İslâm, ilk olarak Arapları tarihin bir resmini çizmeye itmiştir. O dönemde bu resmin şekillenmesine yardımcı olan Arap ve İslâm çıkarları hâlâ büyük ölçüde ayırt edilemez durumdaydı.

Araplar tarafından görüldüğü şekliyle tarihin izini sürmek istiyorsak bu noktadan başlamalıyız. Elbette “*tarih*” ile neyin kastedildiğine ya da neyin amaçlandığına dair doğrudan ifadeler o günlerden günümüze ulaşmamıştır. Bu tür açıklamaların ön koşulu, Arapların edinmesi zaman alan sağlam ve her şeyi kucaklayan bir bilimsel bakış açısıdır. Kabul etmek gerekir ki, kimi zaman daha geniş bir tutumun işaretlerine rastlamaktayız. Bununla birlikte, Arap tarihlerinin ne söylediğini ve nasıl söylediğini onların ideolojik önyargıları ve amaçları ışığında test etmediğimiz sürece, bizim kendi bilimsel ihtiyaçlarımız doğru bir şekilde karşılanmayacaktır.

Hz. Muhammed M.S. 632 yılında vefat ettiğinde, destekçilerine, elde edilmesinden çok yönetilmesi daha zor olan bir miras bıraktı. O sadece dinlerinin değil, aynı zamanda yaşadığı dönemde bile oldukça heterojen unsurları özümsemiş bir topluluğun da kurucusuydu. Arapların bölünmüşlüğü, İslâm'ı benimsemelerine neden olan teşvik edici unsurların -hiçbir şekilde hepsi dinî değildir- çokluğu ve Hz. Muhammed'in vefatından sonra her alanda ortaya çıkan kritik durum kimi zaman gözümüzden kaçmaktadır; zira aynı dönemde Arapların neredeyse mucizevi bir siyasi genişlemesi söz konusudur. İster siyasi isterse de dini olsun, zaferle sonuçlanan seferlerin iç anlaşmazlıkları hafiflettiğine ya da başka yöne çektiğine şüphe yoktur. En azından onlar iç meseleleri tahammül edilebilir bir düzene sokmak için zaman kazanmışlardır. Hz. Muhammed sağlığında belirli bir devlet liderliği biçimi veya daha genel olarak bir anayasa hakkında hiçbir talimat bırakmamıştı. Artık herkes yönetmek istiyordu. Mekkeliler Medinelilerle, Medineliler de kendi aralarında kavga ediyorlardı. İçlerinden birçoğu idealist gerekçelere sahipti; diğer taraftan birçoğu da -her zaman en kötü suçlular olmamakla birlikte- eski Arap kabile ilkelerine ve aşiret (*klan*) egoizmine sarıldı ya da maddi çıkarlar peşinde koştu. Ancak hepsi eylemlerinin İslâm'a ve Peygamber'in isteklerine uygun olduğuna inanıyor ya da en azından bunu beyan ediyordu.

Elbette, mücadeleler zihinsel silahlarla yapıldığında, Peygamber figürünün ön plana çıkarıldığı tartışmasız bir gerçektir. Üstelik hem dini hem de sosyal yükümlülüklerle ilgili hukuki sorgulamaların Peygamber örneğinden yola çıkarak çözülmesi uygulaması, onun kişiliğine yönelik tarihsel ilgiyi zorunlu olarak pekiştirmiştir.

Hz. Muhammed'in tarihsel portresini derlemek için Araplar iki kaynak kullanmışlardır: *Kur'an* ve Sünnet, yani görgü tanıklarının ve Hz. Peygamber'in sahabelerinin beyanatlarından oluşan sözlü gelenek. *Kur'an*'ın içeriği henüz sistematik olarak düzenlenmemişti ve her zaman tam olarak sarih değildi.⁶ Toplumun lideri olarak Hz. Muhammed aracılığıyla vazedilen emirlerin mevcudiyeti, esas olarak Mekki surelere karşılık Medeni sureler olarak adlandırılan surelerde ortaya konmuştur.⁷ Şüphesiz bu pasajlar dini ve hukuki konularda gerekli kılavuz

⁶ Bu nedenle *Kur'an* tefsirleri yazılmıştır. Başlangıçta bu tür tefsirlerin yazılmasına muhalefet söz konusuydu. Bkz: H. Birkeland, *Old Muslim Opposition Against Interpretation of the Qur'an* (1955).

⁷ Medeni surelerde bu emirler, Medine'ye yerleşen yeni topluluğun sosyal, yasal, politik ve dini yaşamına ve Müslümanların kentin ve bölgenin mevcut Yahudi ve Arap sakinleriyle ilişkilerine rehberlik etmek için Hz. Muhammed'e

çizgileri sağlamışsa da o zaman bile, Hz. Muhammed'in vefatından kısa bir süre sonra toplumun işlerinin ortaya çıkardığı tüm sorulara cevap verememiştir. Yine de Hz. Muhammed'e yönelik tamamen biyografik ve öğretisel olmayan (*non-doctrinal*) bir ilgi *Kur'an* tefsiriyle tatmin edilememiştir. Sonuç olarak, Hz. Muhammed'in hayattayken uyguladığı ve sahabeleri tarafından tasdik edilen gelenek ve görenekler hakkında bir rehberlik arandı. Ancak bu durum, Hz. Muhammed hakkındaki Hadislerin (*traditions*) aynı zamanda taraflar arasındaki siyasi ve nihayetinde öğretisel farklılıkları da yansıtmaya sonucunu doğurarak, taraflı yorumlara⁸ imkân tanımıştır. Aslında taraflar, Hz. Peygamber'in hayatına ilişkin araştırmalara ilk ivmeyi (*initial impetus*) vermiştir.⁹

Sonraki gelişimin ilk ivme tarafından belirlenmesi gerekmiyordu. Hz. Peygamber'in dindarlığı, uyguladığı düşünülen yüce ahlaki etki ve ona duyulan coşku ve sevgi sayesinde, siretinin incelenmesi bir anda tekdüze bir adanmışlık karakteri kazanmış ve daha sonraki tüm nesillerde Hz. Muhammed'e aynı saygı gösterilmiştir. Öte yandan, eleştirel olmayan ve belki de dizginlenemeyen hürmetin bir sonucu olarak, kim tarafından olursa olsun, Hz. Peygamber'in bir sözü veya uygulaması olarak etrafa yayılan her hikâye, sorgulanmadan zorunlu veya değerli bir hüküm olarak kabul edilmeye başlandı.¹⁰ Böylece keyfi yorumlama üzerindeki tüm kısıtlamalar ortadan kalktı. Ne kadar bariz olursa olsun, kişisel görüşler için Hadis literatüründe her zaman bol miktarda destek bulunabilir.

İslâm'ın ilk dönemlerinde tarihsel edebiyatın ilk türü olan Hz. Muhammed'in biyografileri ile ilgili olarak benimsenen biçimi açıklamak için bu Hadis edebiyatına özel olarak değinmek gerekir. Bu tür Hadisler, yani sözlü beyanlar, modern anlamda tamamen tarihsel edebiyat olarak kabul edilemeyeceği ve genellikle efsanevi karakterde olsalar da yine de bazen kesin bir tarihsel anlamın kanıtını verirler. Bunlar güvenilir aktarım zincirleri (*isnad*) temelinde sınıflandırılır ve doğrulanır; yani, bir Hadisi bilen ve aktaran kişi sadece bunun böyle olduğunu iddia etmemeli, aynı zamanda bilgi verene atıfta bulunmalı, o da bilgi verene atıfta bulunmalı ve zincir "Hz. Peygamberin kendisine veya tanınmış sahabelerinden birine" kadar uzanmalıdır. Kabul etmek gerekir ki, bu prosedür bir sözün gerçekliğini kanıtlamak için yüzeysel ve yetersizdir,¹¹ çünkü içeriğin diğer benzer sözlerin içeriğiyle mantıksal uyumluluğu kriterine göre değerlendirilmesi düşünülmez.¹² Yine de bu sıralı yöntem, Araplara tarihsel düşünme için ilk sağlam standartlarını vermiştir. Zira açıkça ve zorunlu olarak zamanın ve tarihsel olayların tekrar edilmezliğinin farkındalığını ima etmiştir. İşte bu farkındalık, tutarlı bir şekilde sürdürüldüğü sürece, Hz. Muhammed'in kişiliğinin herhangi bir mistik veya ezoterik bulanıklığını önlemiştir. Yukarıda bahsedilen yüzeysel kriterlere göre gerçek dışı görünen konuları elemek için ilk adımlar eş zamanlı olarak atılmıştır. Büyük Hadis koleksiyonları ortaya çıkarılmış ve bunlar arasında Ahmed b. Hanbel, Buhârî ve Müslim tarafından M.S. 9. yüzyılda ortaya konulanlar yarı kanonik otorite kazanmıştır. Benzer kanonik öneme sahip olanlar da dahil olmak üzere, daha sonra başka koleksiyonlar da ortaya çıktı; ancak bunların bizi burada meşgul etmelerine gerek olmadığı kanısındayım.

Bu Hadis ilmi, gerçek tarihçiliğe çok daha yakın bir başka ilim dalının, yani Hadis nakledenler hakkında bilgi toplamanın ve daha genel bir çerçevede şecerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nesillere göre

vahyedilmiştir. Richter, bunların sadece dini ve hukuki sorunları çözmek için indirildiğini söylerken yanılmaktadır. Ayrıca Medeni surelerin içeriğinin esas olarak Mekkilere karşı olduğunu söylerken de yanılmaktadır.

⁸ Belki de Richter burada *te'vil*'e veya *Kur'an* tefsirlerindeki alegorik yorumlara ya da *bi'r-ra'i*'nin tefsirine, yani kişisel görüşe atıfta bulunmaktadır.

⁹ Bu konudaki en son çalışma Henry Laoust'a aittir: *Les Schismes dans l'İslam: Introduction a une Etude de la Religion Musulmane*, 1965.

¹⁰ Bu sadece Hz. Muhammed için değil, dünyanın diğer büyük dinlerinin kurucularının sözleri ve uygulamaları için de geçerlidir. Ama en azından Buhârî ve Müslim Hz. Peygamber'in yalnızca otantik sözlerini ve uygulamalarını kaydetmek için ellerinden geleni yapmışlardır.

¹¹ Richter'in Hadis eleştirisinin I. Goldziher'den ödünç alındığı görülmektedir. Goldziher'in geleneklere yönelik eleştirilerinin bir incelemesi için bkz: M.Z. Siddiqi, HL (Hadith Literature), XX-XXVII ve modern bir Müslüman alim olan Seyyid Hüseyin Nasr'ın Hadisin gerçekliğine yönelik güçlü savunması, IRI (The Islamic Reporting Initiative), 78-83.

¹² Müslümanların kaynak tenkidine daha meyilli olduklarını ve bunu Hadis metninin ve içeriğinin tenkidine giden ilk adım olarak gördüklerini söylemek daha doğru olacaktır.

sınıflandırılmış biyografi koleksiyonları olan *Tabakât*'ın (*Classes of the Generations-Tabakât*), erken dönem İslâmî alandaki tarih araştırmaları için büyük öneme sahiptir. Konuya olan ilgi hem dini hem de siyasi ve Arap milli mülahazalarından kaynaklanmıştır. İkinci Halife Ömer'in iktidarı döneminde, Hz. Peygamber'in Mekkeli akrabalarının rejim üzerinde kazandığı etki derecesi, kısa süre sonra valilerin (*officials*) seçiminde soyla ilgili hususların uygunluğunu sağlamaya yetmiştir. Eski Arap geleneği böyleydi. Daha önce belirtildiği üzere, kabileler arası kıskançlıklar Arapları bir yüzyıl boyunca istikrardan mahrum bırakacak olan çatışmaları büyük ölçüde alevlendirdi ve körükledi. Bu koşullar altında, Araplar arasında Hz. Peygamber aracılığıyla vahyin ortaya çıkışından bağımsız olarak kendi geçmişlerini öğrenme arzusu da arttı. Eski şiirler incelendi ve İslâm öncesi şairler ve genel olarak eski bedevi yaşamı hakkında bilinen her şey yazıldı. Bir başka deyişle Araplar kendilerine ulusal-tarihsel bir bakış açısıyla bakmaya başladılar. Bununla birlikte, tarihsel düşüncelerindeki bu gelişme, daha önce kısaca değinilen başka bir ihtiyacın, yani uluslarının dini misyonunu Arap olmayanlara haklı gösterme ihtiyacının farkına varmalarıyla aynı zamana denk geldi.¹³

Arap erdemlerinin övülmesine ve incelenmesine verilen öneme rağmen, dini davayı görmezden gelme eğilimi yoktu. Aksine, Arap olmayan herkesi onun üstün iddialarına ikna etme arzusu vardı. Arapların tarihsel perspektifi Hz. Peygamber'in ötesine uzandığında bile, onun kişiliği, düşüncelerinin odak noktası olmaya devam etti.

Hz. Muhammed'in Araplara getirdiği hediye İslâm vahiydi. Tam olarak yorumlandığında, *İslâm*, *kurtuluşa ermek* anlamına gelir. Bu sözcük morfolojik olarak *kurtuluş* anlamına gelen ve Yunanca *soteria* kavramıyla özdeş olan ve ondan ödünç alınan *selam*¹⁴ ile bağlantılıdır.¹⁵ Dışarıdan bakıldığında, Hz. Muhammed'in yerli Arap dini kavramlarını koruduğu kesindir; ancak içeriden bakıldığında, her ne zaman belirli örnekler kullansa, bunların ana fikir sermayesini Yahudilik ve Hıristiyanlıktan almıştır. Bunun nasıl yapıldığının ve ortaya çıkan yanlış anlamaların tartışma yeri burası değildir. Allah'ın mutlak birliği ve O'nun iradesine sorumlu bir şekilde boyun eğme akidelerine, Arapların tarih algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan net bir peygamberlik ve dolayısıyla genel olarak vahiy doktrini eşlik etmekteydi. Bu konuda Hz. Muhammed, Yahudi ve Hıristiyan tarih anlayışlarına tam bir bağımlılık göstermiştir.¹⁶

Hz. Muhammed kendisini bir peygamber, ama aynı zamanda doğüstü güçlerden yoksun bir insan olarak görüyordu. O, vahyin aktarıcısı ya da daha doğrusu yeniden aktarıcısıydı; çünkü onun öğretilerine göre, gerçek vahiy Yahudiler ve Hıristiyanlar tarafından çarpıtılmıştı. Onun görevi son görevdi. Hz. Musa, Hz. Zekeriya, Hz. Yahya ve Hz. İsa gibi peygamberler ondan önce öğretmişlerdi ve o bu serinin sonuncusuydu; ondan sonra bir daha peygamber gelmeyecekti. *Kur'an* peygamberleri arasında Hz. İsa belirgin bir şekilde öne

¹³ Müslümanlar misyonlarının evrensel olduğunu, dünyanın Allah'ı kabul etmesini ya da O'nu kabul edenlere tabi olmasını sağlamak olduğunu ilan ettiler. Hz. Peygamber tarafından komşu hükümdarlara, onları İslâm'ı kabul etmeye davet eden mektuplar yazıldı.

¹⁴ Bu, *İslâm* kelimesinin yanlış yorumlanmasıdır. *Kur'an*'da *Allah'ın iradesine boyun eğen bir din* anlamında kullanılır; Mâide, 4; En'am, 125; Sâffât, 103 ve Hucurât, 14. Sâffât suresinde Hz. İbrahim ve Hz. İsmail'in kurban edilmesiyle bağlantılı olarak kullanılmıştır. Anlamı, "ikisi de iradelerini (Allah'a) teslim etmişlerdi ve onu (kurban etmek için) alını üzerine secdeye yatırmıştı" şeklindedir. Bütün bu olay hem baba hem de oğlun kendini feda etmesinin sembolik ve açıklayıcı bir örneğidir. Ancak Allah, bırakın insanları, hayvanların bile etine ve kanına ihtiyaç duymaz. Tüm varlığımızı O'na vermemizi ister, bunun sembolü de O'nun adına bizim için çok değerli olan bir şeyden vazgeçmemizdir. (Hac, 37). O zaman bu, O'na teslimiyetimizin bir kanıtı olacaktır. Bkz. Abdullah Yusuf Ali'nin trc. s. 1205, dipnot: 4100. Ayrıca bakınız W.C. Smith, "Some Similarities and Differences between Christianity and Islam: An Essay in Comparative Religion," *The World of Islam* içinde. (Edit: James Kritzeck ve R. Bayly Winder) 1960, s. 52.

¹⁵ *Soteria* *kurtuluş* anlamına gelen bir isimdir ve *sozein* fiili *kurtarmak* anlamına gelir. Kelimenin *Eski ve Yeni Ahit*'teki farklı kullanımları için bkz: William Barclay, *A New Testament Word Book* (1955), 114,121. Richter'in burada kurtuluşu ifade etmek için kullandığı Almanca sözcük, *kurtuluş*, *refah* ya da Allah'tan gelen iyi şeyler anlamına gelen *Heil*'dir; ancak Arapça *selam* sözcüğü bunlardan herhangi birini ifade eder. *İslâm* ve *selam* kelimelerinin Yunanca *soteris* ile özdeş olduğu ve ondan türetildiği ifadesi sadece yanlış değil, aynı zamanda sakıncalıdır. C. Arendonk'un *Selam* adlı çalışmasına bakınız: *Encyclopaedia of Islam*, IV, 89-92; T.W. Arnold, "İslam", aynı eser, II, 539-541.

¹⁶ Bu ifade Müslümanlar için kabul edilemez. İslâm, Hıristiyanlık ve Yahudilik arasındaki ilişki için bkz: F. Schuoun, *The Transcendent Unity of Religions*, terc: P. Townsend, 1953.

çıkılmaktadır.¹⁷ Hz. Muhammed çarımhtaki ölümü inkâr etmesine rağmen,¹⁸ Hz. İsa'nın mucizelerini kabul etmekte ve Hz. İsa'yı -biraz karışık kronolojik varsayımlarla- Hz. Musa'nın kız kardeşi olarak sunduğu bakire Hz. Meryem'in oğlu olarak telakki etmektedir. Muhammed'in peygamberler silsilesi hakkında verdiği detaylı bilgiler, kaynaklardaki bilgilerden radikal bir şekilde farklı olsa da karşı konulamaz bir şekilde ilerleyen bir zaman kavramı ve bununla birlikte zamanın bir noktasında kendilerine iletilen bir vahiy tarafından tüm insanlara yüklenen değiştirilemez bir ahlaki yükümlülük, *Eski ve Yeni Ahit*'in fikirleriyle aynı kategoridedir. Böylece Araplar mite sapmadan tarihsel düşünceye ulaşmaktadırlar. Zira, Yahudiler ve aynı şekilde Hıristiyanlar için kurtuluş umudu mitsel değil tarihseldir, yani zihinsel olarak tekrarı olmayan bir olaydan diğerine geçen bir zaman sürecine yerleştirilmiştir. Yunan felsefesinde olduğu gibi bir çember olarak zaman ya da Krişna'nın vücut bulmasıyla ilgili Hint kavramlarında olduğu gibi bin yılda bir tekrarlanan vahiyler söz konusu değildir. *İncil*'de ve *Kur'an*'da zaman doğrusal ve geri döndürülemezdir.¹⁹

Bu gerçek, paylaşılan temel ideolojik ön kabullerden kaynaklanır. Tekrarlanamaz zaman kavramı, kişisel bir Dünya yaratıcısı Allah inancına matuftur. Dünyayı ve zamanını yaratan Allah, ona görevler yükler. O'nun vahyi, aynı zamanda O'nunla O'na bağımlı kullar arasında bir buluşmadır. Bu buluşma doğa yasalarına uygun olsaydı ve buna uygun olarak tekrarlanabilseydi, yaratılanın Yaratıcı'ya karşı ahlaki bir sorumluluğu olmazdı.²⁰ [E. Fritsch, *Islam und Christentum im Mittelalter* (Breslauer Studien zur historischen Theologie), 1930, s. 54 vd.]

Hıristiyanlık ilk kez tarihin bu gerçekliğini düşünmüştü. Efsaneleri silip süpüren tekrarlanamaz olay Hz. Mesih'in geliyordu. Allah, halkını birkaç peygamber aracılığıyla önceden haberdar etmiş olsa da İlahi vahiy yalnızca bir kez gerçekleşebilir. Her ne kadar *Eski Ahit* ikisi arasındaki diyaloglara vurgu yapsa da ikisi arasında sürekli var olan Allah ile kul arasındaki bariyerin katılığı, Allah'ın gelişinin, O'nun efsaneye dayanmayan ve tarihte yer alan kesinlikle tekrarlanamaz bir eylem olarak dünyaya gizemli girişinin, anlamını arttırdı.²¹

Dahası, eskatolojik beklenti basitçe zamanın bu tekrarlanamazlığının bir karşı parçasıdır; zira bu asla tekrarlanmayan, değerli ve görev yükleyen zamanın nasıl kullanıldığına dair bir yargı beklentisidir.

Bu nedenle eskatolojik temaların erken dönem İslâm'da başlangıçtan itibaren nasıl geliştirildiğini tam olarak not etmek önemlidir. *Kur'an*'da çizilen cennetin tinsel zevklerine dair merak uyandıran resimler, İslâmi doktrinde günahkârları bekleyen yargılamanın ciddiyetine karşı bizi kör etmemelidir. Bu ahlaki sorumluluğun kaygılı farkındalığı o dönemde İslâm'da sıklıkla görülmekteydi; bu konuda elimizde pek çok şaşırtıcı belge bulunmaktadır. İslâm mistisizmi en önemli uyarıcısını bu kaynaktan almıştır.²²

¹⁷ *Kur'an*'da adı geçen Peygamberler arasında sadece Hz. İsa değil, Hz. Musa da göze çarpmaktadır.

¹⁸ *Kur'an*, Nîsâ, 157 "Allah elçisi Meryem oğlu İsa'yı öldürdük" demeleri yüzünden (onları lânetledik). Halbuki onu ne öldürdüler ne de astılar; fakat (öldürdükleri) onlara İsa gibi gösterildi. Onun hakkında ihtilâfa düşenler bundan dolayı tam bir kararsızlık içindedirler; bu hususta zanna uymak dışında hiçbir (sağlam) bilgileri yoktur ve kesin olarak onu öldürmediler." Muhammad Ali'nin tercümesi, 3. Bsk. (1948) s. 141, 260. *Kur'an*'ın beyanlarının çelişmediğini göstermek için *Eski Ahit*'ten birçok ayet aktarır. Abdullah Yusuf Ali tercümesi, I, 230, 663-64 no'lu notlar. Bkz: W. Montgomery Watt, "The Christianity criticised in the Qur'an" *Muslim World* 57, no. 3 (1967): 317-320.

¹⁹ Bkz: Meryem, 27, 28. *Kur'an*'da Hz. Meryem'e *Harun'un kız kardeşi* denmesi sadece kelimenin genel anlamıyla ilgilidir. Hz. Meryem'e *Harun'un kız kardeşi* denmesi, Arapçada *uht* kelimesinin serbest kullanımına tamamen uygundur ve bunu bir anakronizm olarak adlandırmak Arapça deyimler konusundaki cehaletini gösterir. Hz. Meryem rahip sınıfına mensuptu ve bu nedenle ona *Harun'un kız kardeşi* denmiştir. Bkz: Muhammed Ali tercümesi, s. 425 dipnot: 563; Abdullah Ali Yusuf tercümesi, s. 773, dipnot: 2481.

²⁰ İslâm'da Yaratıcı ile yaratılan, yani Allah ile insan arasındaki buluşma, O'nun bir Peygambere vahyedilen sözleri, yani Muhammed'e vahyedilen *Kur'an* aracılığıyla gerçekleşebilir.

²¹ İslâm düşüncesi, Allah'ın bu dünyaya sadece bir kez insan suretinde geleceği fikrini kabul etmez.

²² Sadece korku ve ahlaki sorumluluk değil, aynı zamanda Allah sevgisi de İslâm'ın ilk sufilerinin hayal gücünü ve hayatını yönetmiştir. Erken dönem sufilerinden Rabi'atü'l-Adeviye'nin (ö. 185/801) dualarının incelenmesi bu ifadeyi kanıtlayacaktır. Louis Massignon'un *Tasavvuf* adlı çalışmasına bakınız: *Encyclopaedia of Islam*, IV, 681-685.

Bu öğretiler sadece büyük bir doktriner ağırlık taşımakla kalmamış, aynı zamanda Müslüman Araplara tutarlı bir tarihsel bakış açısı da kazandırmıştır. Tarih yazımındaki ilk başarıları bu ideoloji tarafından şekillendirilmiştir.

Arap polemikçilerin Yahudilik ve Hristiyanlığa karşı doktrinel ve tarihsel savunmaları, bu tarih görüşünün genel kabulünde hiçbir fark yaratmadı. Peygamberlerin anlattıkları inatla savunuldu. Bu görev, *Kur'an*'ın peygamberler hakkındaki ifadelerinin orijinal kutsal metinlerden elde edilen kanıtlarla tamamen ya da kısmen desteklenemediği durumlarda nispeten zor olmuştur. Hristiyanlara ya da Yahudilere basitçe, kutsal metinlerinin tahrif edildiği suçlamasıyla cevap verildi. Yine de Araplar kendileri *Kur'an*'daki *İncil* yankılarını sıkı bir şekilde desteklediler. Zira bunların İsraili vahyin orijinal ve daha saf halinin tek doğru göstergelerini içerdiğine inanıyorlardı. Bu bağlamda, tartışmacılar sık sık yabancı ve kanonik olmayan kaynaklara başvuruyorlardı. Örneğin, Hz. Musa'nın vahyi tam olarak iletmediği, ancak bir öfke nöbeti sırasında vahiy tabletlerini yere attığı, bazılarının içine battığı, diğerlerinin ise göğe yükseldiği iddia ediliyordu.²³ Bu örnek, Arapların bir taraftan *İncil* metinlerini kesin bir şekilde reddederken, Hz. Muhammed'in misyonunu ve dolayısıyla genel Arap misyonunu Yahudilerin ve Hristiyanların tanıklıklarındaki vahiylerle ilgili sağlam verilerden ayırmamaya özen gösterdiklerinin özellikle açık bir örneği olarak alıntılanmıştır.

Bununla birlikte Araplar daha derin anlamlar konusunda net olmaktan uzaktılar. *Eski Ahit*'teki İlahi vahiylerin bildirilmesi, kronolojik açıdan, gelecek olan Mesih'e olan inançla esas olarak bağlantılıydı. İnsan biçimindeki Allah olarak O, sadece bir kez gelip peygamberlik vaatlerini yerine getirebilecekti. *Yeni Ahit*'in kanıtlarına göre, O çoktan gelmişti. Bu nedenle seri Mesih'le sona ermişti. Her ne kadar Mesih'in kilisede yaşamaya devam ettiğine inanılsa da bu onun tekrarlanamaz bir zaman diliminde vücut bulmasının sonucuydu. Hristiyanlıkla doğrudan ya da dolaylı temas yoluyla, Hz. Muhammed ve ondan sonra *Kur'an*'a inananlar, vahiyler dizisinin zamanın bir noktasında sona ermesinin mantıksal sonuçları hakkında kesinlikle bir farkındalığa sahiptiler. Daha önce de belirtildiği gibi, Hz. Muhammed kendisinden sonra başka peygamber gelmeyeceğini ve gelececeğini, bu nedenle de İlahi değil insan olarak kalsa da misyonunun son olduğunu öğretmiştir. Şüphesiz bazı gnostikler ve aşırı Şii mezhepleri olağanüstü südurlardan (*occult emanations*) vs. söz etmişlerdir; ama bunlar Sünni İslâm tarafından her zaman sert bir şekilde kınanmışlardır. İslâm'da, geçmişin görüşlerini şekillendirdiği ölçüde, doktrinel inancın beslediği doğrusal ve ahlaki olarak hesaplanabilir zaman dilimine dair güçlü duyguya rağmen, Hristiyanlıkta başından beri temel ve hayat verici bir unsur olan dini imalar hakkında hiçbir zaman fazla endişe duyulmaması dikkat çekicidir.

Her ne kadar yöntemler birbirinden bağımsız olarak geliştirilmiş olsa da Hz. Peygamber'in hayatı ve Hadis ilmi üzerine yapılan araştırmaların temelinde de benzer fikirler yatmaktadır.²⁴ Bu alanlardaki tarih algısı, başlangıçtaki güdüler çok özel bir türden olsa da kısa süre sonra gerçekten evrensel tarih düşüncesine yol açtı. Hz. Peygamber'in tarihteki rolü ve öğretilerinin yorumlanması gerektiğinde, tüm dünyanın geçmişinin bir dereceye kadar önem taşıdığı görülmüştür.

Bu durum ile Arapların kendi milli tarihlerini geliştirme çabaları arasında zorunlu bir çelişki yoktu. Gördüğümüz üzere bu çabalar yavaş yavaş şecere ve edebi kayıtlarda şekillenmeye başladı. Yine de dünya tarihi tasavvurları, Arapların eşsiz misyonu, dini değerleri, siyasi görevleri ve *Kur'an*'ın vahyedilmesi için uygun görülen dillerinin önemi vs. gibi dogmalarla en başından beri değiştirilmişti.²⁵

Böylece Arap tarih yazıcılığını harekete geçiren güdüler, çizdiği resme birçok malzemeden karışmış, ancak oldukça belirgin olan belirli temel bir renk vermiştir. Sonraki süreçte tarihçiler bu rengi sık sık azaltmışlar, ancak hiçbir zaman onun yerine esasen farklı bir renk koyamamışlardır.

Bu tablonun daha parlak ve -tabiri caizse- daha sönük tonlarını anlatmadan önce, Arap tarih yazımıyla ilgili birkaç olgu ve tarihten daha bahsetmek gerekecektir.

²³ *Kur'an*'ın yukarıdaki ifadesi bu ifadeyi doğru olarak desteklemeyecektir. Bkz: Abdullah Yusuf Ali tercümesi 1116 no'lu dipnot.

²⁴ Müslümanların İslâm öncesi Dünya tarihine olan ilgilerinin bir başka önemli nedeni şudur: Bu bilgi *Kur'an* üzerine tefsir yazmak için gereklidir.

²⁵ Bu bir tekrardır ve bu tür tekrarlar bu makalede nadir değildir.

M.S. 9. yüzyılın büyük kanonik Hadis koleksiyonlarından daha önce kısaca bahsedilmişti. Gerçekte tarih literatürüne ait olmasalar da tarih yazımının gelişimine dolaylı olarak çok fazla katkıda buldukları için göz ardı edilemezlerdi. Hz. Muhammed'in kendi tarzlarında zaten gerçek tarih olan tam biyografileri çok daha önce ortaya çıkmıştı. İbn İshak'ın (ö. yaklaşık M.S. 767) bir tıpkıbasımı elimizde mevcut olan *Hz. Peygamber'in Hayatı* adlı eseri onun hakkında bilgi veren başlıca kaynak olmaya devam etmektedir. Aynı dönemde, baba ve oğul²⁶ iki Kelbî, eski Arap kabilelerinin kahramanlıklarını ve soy kütüklerini ele aldılar. Onların anlatımında milli bakış açısı hakimdir ve güçlü bir şekilde ifade edilmektedir. Bu eser ve İbn İshak'ın çalışması, ilgili alanlardaki doruk başarılarıdır. Çok sayıda daha küçük esere²⁷ ve şu anda sadece ismen bildiklerimize burada değinmenin gereği yoktur. Rakip şehirlerin konuya olan ilgisine atfedilebilecek şekilde, şehir kronikleri de erken dönemde ortaya çıkmıştır. Arap dünya tarihlerinin ortaya çıkışı ancak bir yüzyıl sonra gerçekleşmiştir. Bunlar biçim açısından tarih yazımında kesinlikle yeni bir başlangıç olarak kabul edilebilir. Ancak içerik olarak ilk eserlerin bulgularına bir ekleme yapmazlar. Ancak başından itibaren gerek dini açıdan ve gerekse Arap milli düşüncesi yönüyle aynı çerçeveye sahiptirler.²⁸ Örneğin İbn Kuteybe (ö. M.S. 889), bir tür dünya tarihi ansiklopedisi olan *Bilgi Kitabı*'nda (*Kitâbü'l-Maârif*) yukarıda izini sürdürdüğümüz Arap-İslâm ilgi alanındaki tüm konuları bir araya getirir. Eserinde *İncil* tarihi, Arapların milli gelenekleri, Fars krallarının hikayeleri, Hz. Muhammed ve sahabeleri ile halefleri hakkında biyografik bilgiler, ünlü alimlerin, şairlerin, komutanların vb. kariyerleri hakkında maddeler bulunmaktadır. İbn Kuteybe'nin malzemesi için çok sayıda metne erişimi vardı ve onun alıntılarında farklı ekollerin erken dönem tarih eserlerinin niteliklerini hâlâ oldukça net bir şekilde çıkarabiliriz. Dolayısıyla, şehrin dini-politik bakış açısına uygun olarak, özellikle halifelik hakkında teokratik ve ataerkil fikirleri dile getiren güçlü bir Medine okulu mevcuttu.

Bu bağlamda İslâm toplumunda ürkütücü bir iç savaştan kaynaklanan bölünmeyi hatırımızda tutmalıyız. Bu iç savaşta, en azından görünüş olarak, Mekkeli Emeviler ve onların hanedanları lehine zorla karar verildi. Hz. Muhammed'den bir asır sonra Emeviler günlerini doldurmuştu. Sonunda, Suriye merkezli yönetimlerine karşı Fars milli duygularının desteğiyle Mezopotamya'da devam eden inatçı yıkıcı akımlara ve açık ve gizli faaliyetlere yenik düştüler. Onların yerini, Mezopotamya'nın merkezinde yeni kurulan Bağdat şehrini başkent seçen ve Arap iktidarının²⁹ çok uluslu ve çok kültürlü bir imparatorluğa dönüşümünü sembolize eden Abbasiler aldı.

Bu olaylar, tarih yazımındaki tutum değişiklikleriyle az çok eşleşmektedir. Medine ekolünden daha önce bahsedilmişti. Suriye ekolü birçok yönden bu ekolün karşısında yer almakta ve belli nedenlerle Emevileri daha olumlu bir şekilde göstermeye çalışmaktadır. Suriye geleneğinin izleri Belâzürî'nin (ö. M.S. 892) *Ülkelerin Fethi (Fütûhu'l-Buldân)* adlı kitabında bulunur. Aynı zamanda hem Suriyeliler hem de Medineliler Hıristiyan tarihçilerden etkilenmişlerdir.³⁰ Özellikle kronoloji konusunda etkilenenler Medineliler olmuştur.

²⁶ Ebü'n-Nadr Muhammed b. Sâib (ö. 146/763) ve Ebü'l-Münzir Hişam b. Muhammed b. Sâib (ö. yaklaşık 204/819). Genellikle sırasıyla Kelbî ve İbnü'l-Kelbî olarak adlandırılır.

²⁷ Bu tür sözler Franz Rosenthal tarafından tartışılmıştır. *HOMH (A History of Muslim Historiography)*, 66-118. Burada önemli bir eksiklik, eserleri günümüze ulaşmış olan Vâkıdî'nin (ö. 207/823) eksikliğidir.

²⁸ Taberî'nin 302/915 yılında sona eren büyük *Tarihu'r-Rusûl ve'l-Müluk*'u günümüze ulaşan erken dönem evrensel tarihlerden sadece biridir. Richter'in buradaki ifadesi, bu eserin önemli ölçüde Farsça malzeme içerdiğini ve koruduğunu yeterince vurgulamamaktadır. Richter, erken Ortaçağ Arap tarihçilerinin dinî ve dar ulusal bakış açısını vurgulamaya çalışırken, Belâzürî (ö. 279/892), Dineverî (ö. 282/895), İbnü'l-A'sem el-Kûfî (ö. yaklaşık 314/926), Hamza el-İsfehânî (ö. yaklaşık 360/970) ve Fars ulusal bakış açısını sürdüren diğer tarihçilerin çalışmalarını tamamen görmezden gelmiştir. Bu da onun argümanlarının temelini zayıflatmaktadır.

²⁹ Emevi İmparatorluğunu bir Arap krallığı (bkz. yukarıda Wellhausen) ya da Abbasi devletini bir İslâm İmparatorluğu olarak nitelendirmek doğru değildir. Emevi İmparatorluğu Abbasi İmparatorluğu'ndan daha az İslâmî değildi. Sadece ikincisi belki de Arap olmayanlara karşı birincisinden daha fazla eğilimliydi. Emevilerin tarihine Avrupalıların bakışı ciddi şekilde revizyona ihtiyaç duymaktadır. Emevilerin tarihi ve kültürü hakkında doğru bir değerlendirmeye varmak zordur; zira onlar döneminde ya da onların lehine yazılmış tarihi eserlerin tamamı ya da çoğu kaybolmuştur.

³⁰ İlk Arap tarihçilerinin kronolojik tarih yazım yöntemini Hıristiyan tarihçilerden öğrendikleri, sık sık dile getirilir; ancak bu görüşü destekleyecek hiçbir edebi kanıt gösterilemez. Franz Rosenthal, yukarıdaki görüşü desteklemek için mevcut tüm kanıtları özetler, ancak "ödünç alma" gerçeği hakkında şüpheler uyandırır. Edebi kanıtların yokluğunun yanı sıra, İslâm'ın ilk iki yüzyılında Yunan ya da Bizans tarihi eserlerinin Arapçaya çevrildiği bilinmemektedir. Müslümanların çok

Hıristiyan ve İslâm tarih yazımı arasındaki yakınlıklar sadece biçimsel değildir. Daha da önemlisi, iki büyük dinin tarihsel-ideolojik düşüncesinin paralel olarak geliştiğine dair daha önce bahsedilen gerçeği de yansıtır. Ruhu Suriye Arap geleneğinde açık bir şekilde yaşayan ünlü Sevilalı (*İşbiliye*) İsidor (ö. M.S. 636) hakkında birkaç söz, bize çok sayıda ideolojik ve tarihsel bağlantı hakkında ipucu vermek için yeterli olacaktır. Geç Hıristiyan antik döneminin bu büyük İspanyol piskoposunun eserlerinde toplanan malzemeler, Batı Avrupa'ya Ortaçağ boyunca uzun süre zihinsel besin sağlayacaktı. Fakat bunun dışında, onun bilgeliği doğu Ortaçağının başlangıcında Doğu kiliselerine³¹ çoktan nüfuz etmiş, böylece tüm Hıristiyan dünyasına, farklılıkları ne olursa olsun herkesin paylaşabileceği sağlam bir düşünce temeli vermişti. Sonuç olarak, İsidor'un yazıları İslâm'ın ilk dönemlerinde Doğu'da okunduğunda, okuyucular onun, deyim yerindeyse, önceki yüzyıllar boyunca her taraftan gelen zengin entelektüel yaşam akımlarını bir araya topladığı sistematik derlemelere erişebilmişlerdir. İsidor tarih düşüncesinde, biri Augustinus ve Orosius'a kadar diğerlerinin, diğeri Eusebius ve Hieronymus'tan Cassiodorus'a kadar Yunan tarihçilerinin izlediği iki geniş eğilimi birleştirir ve her iki durumda da bu tarih düşüncesine Yahudi-Hıristiyan fikirleri nüfuz etmiştir. Ayrıca, onlardan çok önce, Doğu'nun bir noktaya kadar Batı'dan Hıristiyan fikirlerini yeniden almaya istekli olduğunu da unutmamalıyız. Doğu'nun Helenleşmesiyle birlikte Yunan tarihçiliği özellikle Suriye'de kök salmış ve burada Hıristiyanlığın kurtuluş umudu kavramı ve vahiy tarihindeki nesnel dersleriyle temasa geçmiştir. Süryani tarih yazımı, ufku dünya tarihine uzandığı her yerde, bir bütün olarak Hıristiyan âleminde yaygın olan bakış açısına tam bir aşinalık göstermiştir. M.S. 8. yüzyılın ikinci yarısında yazılan Yakubi kroniği, Efesli Yuhanna'ya daha yakın bir okul olması hasebiyle Eusebius'tan veya Bizanslı Sokrat'tan³² da açıkça etkilenmiştir. Her halükârda, burada incelenemeyecek geniş yaklaşım farklılıklarına ve tüm doktrinel ayrılıklara ve bölünmelere rağmen, doğudaki tarihsel düşünce temel Yahudi-Hıristiyan ideolojisine³³ tamamen aşılmıştır. Karakteristik olarak, şekli biraz değişmiş olsa da bu ideolojinin İslâm'da yeniden ortaya çıktığını görmekteyiz.

Dünya tarihçiliğinde Arapça konuşan Müslümanların tarih düşüncesine borçlu olduğumuz ilk büyük ölçekli başarı, Taberî'nin (ö. 923) evrensel tarihidir. Bu eser, Arapların tarih bilgisine katkıda bulunmak için sahip oldukları hemen hemen her şeyi özetlemekle kalmaz, aynı zamanda ve mevcut tartışmamız açısından daha da önemli olarak, onların tarihi ele alış tekniklerini ve deyim yerindeyse ruhunu yansıtır. Daha önce *Kur'an*'ın ve İslâmî öğretilerin özü hakkında yaptığımız gözlemler, esas itibarıyla Taberî'nin yıllıkları için de geçerlidir. Onlar da aynı şekilde zamanın ve tarihin akışının tekrarlanamazlığının yoğun bir farkındalığını gösterirler ve Hz. Muhammed'in misyonunu Araplar ve tüm dünya için büyük bir olay olarak kabul ederler. Bilgiler duygusal tablolar halinde sunulmaz, ancak başlıklar altında yan yana getirilen ve mümkün olduğunca aktarım zincirleriyle doğrulanan ayrı raporlar aracılığıyla, olaylar arasında herhangi bir bağlantı veya bilgi verenlerin güvenilirliğine dair bir değerlendirme olmaksızın dolaylı olarak aktarılır. Taberî'nin, yöntemleri muhtemelen Medineliler tarafından takip edilenlerden çok farklı olan Kufeli Seyf b. Ömer'in³⁴ daha önceki bir çalışmasından geniş ölçüde yararlandığını belirtmek önemlidir. Zamanın ilerleyişi ve İslâm'ın dünya için görkemli önemi temasıyla uyum içinde, Seyf'in resmindeki her şey güçlü bir pragmatik tonla sunulmuştur. Belirgin amacı okuyucuları eğitmek ve onların kalplerini kazanmaktır. Amacına uygun olduğunda, Arap geçişinin sert yanlarını yumuşatmaya çalışmış ve tarihi figürleri, tüm talihsizliklerin kolayca suçlanabileceği cahil kötülere dönüştürmüştür. Böylece tarih yazımına bir cila katmış olsa da bu -bugün gördüğümüz gibi- eleştirel gözlerimizin tarihsel *gerçekleri* ararken tespit etmek isteyeceği tarihin yüzeyindeki çatlakları ve düzensizlikleri gizlemektedir. Ancak bu uygulamayı sadece aşırı basitleştirme olarak yorumlamak tamamen yanlış olacaktır. Bariz bir taraftarlık ve *bağlılık* içerse bile, bu sınırlamanın altında yatan kültürü (*ethos*) asla

azı Yunanca biliyordu ve belki de hiçbiri Latince okuma ya da yazmayı bilmiyordu. Yunanca ve Latince Greko-Bizans tarihi eserlerinin yazıldığı iki dil idi. Suriye kilisesi kronikleri şüphesiz Süryanicedir; ancak böyle bir kroniğin Arapçaya çevrildiğine dair hiçbir kayıt yoktur. Franz Rosenthal'in şu sözleri oldukça mantıklı görünmektedir: "Müslüman yazarlara ilham kaynağı olarak hizmet eden belirli bir eser bulunmasa da yıllık (*annalistic*) düzenleme fikri ilk Müslüman alimlere bilgili Hıristiyanlarla veya İslâm'a dönen Hıristiyanlarla temas yoluyla geçti."

³¹ Richter tarafından kullanılan kelime *Oikumene*'dir. Yunanca bir sözcük olup, yerleşik dünya anlamına gelir ve Hıristiyan yazarlar tarafından *evrensel kilise* anlamında kullanılır. Bkz: *The Oxford English Dictionary*, 1933, VII, s. 964-5.

³² Konstantinopolisli Sokrat Scholasticus (ö. M. S. 439 civarı).

³³ Bu bir tekrardır.

³⁴ Seyf b. Ömer el-Esedî et-Temimî (ö. 180/796).

unutmamalıyız. Bu tarihsel düşünceyi tüm entelektüel ortamla aynı hızda tutmak için tarihi öğelerin mantıksal doğrulamasını feda etmeyi uygun gören, ideolojik önermelerine son derece dikkat eden bir zihniyetin kültürüdür.

Taberî, Seyf'in tarihi *cilalama* pratiğini benimsemiş olsa da yine de daha önce bahsedilen yan yana getirme yöntemini büyük ölçüde korumuştur. Üstelik bu standarda göre eserinde, ideolojik önyargının doğrulanmış tarihsel aktarımın önüne geçmediği söylenebilir. Bu konu akla bir başka evrensel tarihi, M.S. 9. yüzyılın ikinci yarısında yazılmış olan Ya'kûbî'nin eserini getirmektedir. Ya'kûbî bir Şii idi ve eseri muhtemelen Şii fikirlerini evrensel bir tarihte ortaya koyan ilk girişimdi. İslâm'dan önceki olayları ele alışını doğal olarak diğer eserlerden farklı değildir. Anlatımı, Hz. Muhammed ve ilk halifeler söz konusu olduğunda eğilimli olmaya başlar; zira onların zamanında Şii muhalefet gerçekten ortaya çıkmıştı. Ancak Şii temalar büyük bir dikkatle ve Taberî'nin de izini sürdüğü dünya tarihinin temel hatlarından herhangi bir sapma olmaksızın işlenmiştir.

Başlangıçta eserin bugünkü sıkıştırılmış haliyle mi şekillendiği yoksa sadece bir özet halinde mi muhafaza edilebildiği sorusu ortaya çıkmaktadır ki, küçük boyutu göz önüne alındığında bu daha muhtemel görünmektedir. Ancak bu durum onun karakteri açısından bir fark yaratmamaktadır. Özellikle Şii vurgusu hiçbir zaman sıradan tarihsel kompozisyon modelini etkileyecek kadar geniş bir ortam kazanamamıştır. Doğal olarak Şi'a, kökenlerine ve ezoterik doktrinlerinin gelişimine uygun bir şekilde dünyevi tarihe Tanrı-insan ilişkisi bağlamında bakmıştır. Bu durum genel İslâmî tarih teorisinin keskin ayrımlarıyla tamamen tutarlıdır. Şii'ler, Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcilerinde giderek artan Tanrı benzeri tezahürler görme ve bunların şimdilik bu dünyada artık *görünmeyen* ya da *tanınmayan* İmamlar silsilesi aracılığıyla nihai bir hedefe doğru gizemli bir şekilde işlediğine inanma eğilimindeydiler. Bu haliyle bir arabulucu fikri kısa sürede kabul görmüş ve Şii İslâm'da neredeyse efsanevi bir kisveye bürünmüştür. Oysa Ortodoks İslâm'da -Hıristiyanlığın aksine- Hz. Muhammed'in insanlığına yapılan güçlü vurgu nedeniyle bu fikir dışlanmıştı. Şii literatürünün büyük bir kısmı bastırıldığından, bu fikrin Sünnî tarih yazımından büyük ölçüde farklı başka tarihsel çalışmalara ilham verip vermediğini söylemek artık pek mümkün değildir. Her halükârda, hiç kimse Ya'kûbî'nin eserinin İslâm'ın tipik tarih literatürüne Şii tarih görüşünü yerleştirdiğini iddia edemez.

Bu nedenle Ya'kûbî'den ziyade Taberî hâlâ Müslüman tarihçilerin baş temsilcisi olarak kabul edilmelidir. Her türlü bilginin sadık bir şekilde kaydedilmesi, onun tarihini çok dağınık hale getirmektedir. Rivayetlerin sayısı önemsizdir; birkaç tane fazla ya da az olması konu açısından hiçbir fark yaratmaz. Bir bütün olarak bu tarz İslâm tarihi tasarımı o kadar nettir ki, olayların yorumlanmasında herhangi bir İslâm karşıtı etki olmaksızın mevcut her öge yerleştirilebilir. Bu elbette çok genel bir ifadedir. Anlatımdaki küçük örtüşmeler ve tutarsızlıkların yanı sıra, bu yüksek tutarlılığın ayrıntılı olarak gözlemlenmediği pasajlar da mevcuttur. Dünya tarihi bağlamıyla ilgili olmadığı halde, müellifin uğraşlarını ve eski geleneklerden, özellikle de tuhaf olanlardan duyduğu zevkleri temsil ettiği anlaşılan ilginç konular için bolca yer bulunmuştur.

Söz konusu dönemlerde İslâm öncesi Fars tarihi, devam eden etkileriyle birlikte hâlâ çok canlı bir şekilde hatırlanmaktaydı. Üstelik Farmlar, İslâm tarihçiliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinen iyi bir tarih literatürüne sahipti. Bu durum, Arapça tarih eserlerinin Fars geçmişini ele alan bölümlerinde, özellikle de konu başlıklarında açıkça görülmektedir. M.S. 8. yüzyılın ortalarında, eski ve saygın bir Farsça tarihi eser, sonradan Müslüman olarak İbnü'l-Mukaffa ismini alan Ruzbih tarafından Farsça'dan Arapça'ya çevrilmiştir. [Onun hakkında en iyi çalışma F. Gabriele tarafından *L'opera di Ibn al-Muqaffa* adıyla yapılmış ve *Revista Degli Studi Orientali*'de basılmıştır. C: 13, Y: 1932, ss: 197-247]. Eser, Sâsânî kroniği olan *Hüdaynâme -Krallar Kitabı-(Şâhnâme)* olarak adlandırılır. Taberî'nin Fars tarihi anlatımı, sadece İbnü'l-Mukaffa'nın çevirisinden değil, aynı zamanda bazı bölümlerinde oldukça farklı bilgiler içeren ve belki de en sadık şekilde Farmların büyük ulusal destanı olan Firdevsi'nin (M.S. 1020) *Şâhnâme*'sinde yeniden üretilen paralel bir versiyondan da faydalanmıştır. Yazarı belirsiz (*anonim*) versiyonun muhtemelen İbnü'l-Mukaffa tarafından bilinmeyen başka değerli Farsça kaynaklardan yararlandığı kesin olarak kabul edilebilir; ancak her iki gelenek akımının tam olarak nasıl ayrıldığını bulmak neredeyse imkânsızdır. Daha yakından incelendiğinde, Ya'kûbî'nin belirgin olarak yazarı belirsiz versiyonu takip ettiği görüşü şüpheli görünmektedir. Yakubi, yazarı belirsiz versiyona bağlı olduğu varsayılan Firdevsi'den sıklıkla ayrılmaktadır. Her halükârda şunu ifade etmek doğrudur: Arap tarihçilerin eserlerine giren tüm versiyonlarda, orijinal Farsça metinlerin ulusal önyargıları son derece bulanıklaşmış ve bu sebeple tarihsel verilerin tutarlı bir şekilde yeniden ifade edilmesi artık mümkün değildir. Öte yandan, Batıyla askeri ve siyasi çatışmalara ilişkin rivayetlere ortak Doğu görüşü düzenli olarak hâkimdir. Ancak bu görüş Yunan tarihçilerin aynı olayları anlatırken izledikleri çizgiyle keskin bir tezat oluşturmaktadır.

Metot konusunda, Arap edebiyatı üzerindeki Fars etkisi yine de tespit edilebilir. Farsların tarihi pratik etik³⁵ olarak ele alma ve geçmişlerini renkli ya da romantik diyebileceğimiz bir şekilde eğlenceli ve nükteli bir tartışma amacıyla yüceltme gibi karakteristik bir alışkanlıkları vardı. Tercihen tarihten örnekler içeren aforizmalar, erdemli yaşam için tarihle ilgili olması gerekmeyen geleneksel özdeyişler ve kahramanlık çağından kalma masallar ya da ciddi destanlar ve efsaneler, eğitilmiş Farsların sosyal yaşamında büyük önem taşıyordu. Tarih ve tarih yazıcılığı bu ulusun sosyal sahnesinin bir parçasını oluşturuyordu. Zerdüşt din adamları tarafından yazılan gerçek anlamda kronikler, doğal olarak daha sınırlı bir kapsama sahipti. Bunların çok azı günümüze ulaşmış olsa da içeriğin büyük bir kısmı Arap tarihlerinden yeniden oluşturulabilir. Miras alınan malzemenin ruhunu ve etkisini incelemek için, İslâm öncesi Fars tarihinin tipik anlatıları belki de İslâm'daki *paraenetik-* ya da *nasihat-* literatürünün genel resminden daha az önemlidir. Bu literatür ağırlıklı olarak Arap olmayan bir tona sahiptir ve İslâm imparatorluğundaki çok uluslu bakış açısı çeşitliliğiyle tamamen tutarlıdır. Temel güdüsü, bilimsel çalışmayı ve onunla birlikte tarihsel düşüncüyü *estetize*³⁶ etmektir.

Arap tarihçiler tarafından izlenen birkaç rivayeti yan yana getirme uygulaması, bir olaya ahlaki bir anlam kazandırmak adına yeni materyallerin eklenmesi için fırsatlar sunuyordu. Tarihsel alanın dışında hem dinî hem de eğlenceli edebiyatta, eski İran edebî zevkleri yeniden güçlendi ve Hadis ve tarih kitaplarının hikâye anlatımlarıyla birçok yönden pekiştirildi. Diğer taraftan tarihçiler kendi paylarına, edebiyatlarını dıştan zenginleştiren ancak özünde tarihin amaçlarına az ya da çok yabancı olan konuları kabullendiler. Bununla birlikte, yargımız çok kategorik olmamalıdır. Tarih literatürünün bir kısmı bu eğilimden hiçbir zaman fazla etkilenmemiştir. Araplar, Arap olmayan metotları benimseme konusunda istekli olduklarını daha çok eski çağ çıkarılarının peşinde koşarken göstermişlerdir. Daha sonra coğrafya ve arkeoloji gibi çalışma dalları ortaya çıktı ve bunlar çok geçmeden tarih yazıcılığından ayrıldı.

Bununla birlikte, Arap edebiyatı külliyyatında farklı edebi türlerin ve çalışma dallarının bulunduğunu söylemek sadece bir noktaya kadar doğrudur. Özetle büyük bir ansiklopedi görünümünde olan tarih düşüncesindeki ifade biçimlerinin, genel olarak İslâm edebiyat kültürünün temel amaçlarına nasıl asimile edildiği zaman geçtikçe daha açık bir şekilde görülebilmektedir. Gerçekten son derece kıymetli başarıların uzmanlaşmış araştırma alanlarında ortaya çıkması, yaygın tutumun karakteristik bir özelliğiydi.

Çok sayıda olan bu başarıları tartışmanın yeri burası değil. Bahsedilmesi gereken bir diğer nokta, Müslümanların tarihi coğrafya alanındaki çalışmalarına borçlu olduğumuz önemli bilgilerin büyüklüğüdür. Bu dalın en büyük temsilcisi olarak, çalışmaları bugün bile Hindologlar için vazgeçilmez olan Bîrûnî (ö. M.S. 1048) haklı bir şekilde tanınmaktadır. Bu eserde, diğer büyük ilim eserlerinde neredeyse hiç bulunmayan, metoda sıkı sıkıya bağlı bir dikkat buluruz. Kendini sistematik doğa bilimlerine adadıktan sonra, matematiksel yöntemleri tarih yazımına³⁷ uygulamak istemiş; ancak bunu imkânsız bulmuştur. Ulusal psikolojilerin keskin bir gözlemcisiydi. Onun ve diğer bazı bilginlerin sahip olduğu engin bilgi bizi şaşırtmamalıdır.

Bununla birlikte, Müslümanlar tarafından görülen tarih resmi, Ortaçağ boyunca esaslı bir değişikliğe uğramamıştır.³⁸ Ele aldığımız dönemin sonunda, İbn Haldun'un (ö. M.S. 1406) tarih biliminin ilkelerini ve insanların sosyal gruplaşmasını ele alan tek Arapça eser olan ünlü *Mukaddime*'sine geliyoruz. Şüphesiz, bu eser kendi türünde eşsizdir. Onun devletlerin oluşumları, türleri ve çözümleri ve bunlar üzerinde etkili olan faktörler hakkındaki sorgulamaları ve teorileri Arap tarihçiliğine yeni ve verimli bir heyecan verebilirdi. Ancak

³⁵ Fars kökenli 10. yüzyıl tarihçisi İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-Ümem*'in önsözünde tartışıldığı üzere, tarihi tamamen faydacı bir amaca sahip pratik bir disiplin olarak görür. Bu teorinin kaynaklarına ilişkin herhangi bir açıklama kesin olarak yapılamaz; zira antik İran'da bu tür bir tarih görüşünü ortaya koyan hiçbir tarihsel eser günümüze ulaşmamıştır.

³⁶ Richter burada *estet* anlamına gelen *Schongeist* kelimesini kullanmaktadır. Bu tür tarihçilerin gerçeklerden çok edebi etkiyle ilgilendiklerini kastetmektedir.

³⁷ Bu doğru bir ifadedir. Edward Sachau şöyle yazar: "Matematiksel doğruluk onun son ölçüsüdür ve geleneğin doğasının böyle bir ölçüye izin verdiği her yerde, dikkatli bir matematiksel hesaplama yardımıyla bunu doğrulayacağından emin olur." Bîrûnî'nin *Asâru'l-Bâkiye* veya *Chronology of the Ancient Nations* adlı eserinin İngilizce çevirisine önsöz, s. X (Lahore baskısı, 1983).

³⁸ Bu ifade, en hafif tabirle, kapsamlı ve geneldir. En iyi ihtimalle Miskeveyh (Arapça) ve Reşidüddin Fadlullah (Farsça) bu ifadenin istisnaları olarak kabul edilmelidir. Bkz: F. Rosenthal, *HOMH (A History of Muslim Historiography)*, Giriş, ss: 133-150, 194-197.

aslında eser, İbn Haldun'un şöhretinin ana kaynağı olmasına rağmen, hiçbir pratik etki yaratmadı. Eser, genel olarak, bazen sanıldığı gibi genel İslâm dünyası resminden çok da uzak olmayan bir felsefi şema sunmaktadır. İbn Haldun, tamamen ampirik ve görünüşte evrimci teoriler ileri sürerken, evrimi, genel olarak İslâm'ın temel ilkeleriyle çelişmeyen bir ideoloji bağlamında telakki etmektedir ve herhangi bir orijinal dokunuş varsa, tek başına bir dâhi olarak kalmıştır. Bunun böyle olduğuna dair en iyi kanıt, eski çizgiler üzerinde vasat bir derleme olan kendi evrensel tarihinden gelmektedir.

İslâmi bilimsel çalışmaları *estetize etme* eğilimine geri dönelim. Arap tarih yazımında bu durum tarihsel düşüncenin edebi mükemmelliğe tâbi kılınmasıyla örneklendirilir. Tarihçi bir edebiyatçıya dönüşür, kelimacı, hukukçu, astronom vs. de öyle. Edebiyat, tüm alanlardaki öğrenimin stilize edilmiş bir sunumu haline gelir.³⁹ [H.H. Schaefer, *Das Individuum im Islam* (Biologie der Person, s. 913-955), 1929]. İyi bir yazardan her şey hakkında nasıl yazacağını bilmesi beklenir. Yine de bu gelişmeyi, İslâm'ın ilk günlerinde ortaya çıkan ciddi düşünceden nihai bir geri çekilme olarak görmek yanlış olacaktır. Geniş ideolojik çizgiler ve dolayısıyla tarih yazımının kategorileri geçmişte olduğu gibi aynı kalmıştır. Ancak bunlar belirginliklerini, ilmi ve ahlaki etkinliklerini kaybettiler. Biçim kendi içinde giderek daha fazla bir amaç, edebiyat ise giderek daha fazla uygulamalı bir sanat haline geldi. Bu eğilimi gözlemlediğimizde ve klasik İslâmi yazıların bütününe baktığımızda, tarih yazımının amaç ve tutumlarının araştırılmasının, Arap edebiyatının salt edebiyat olarak incelenmesinden ayrı tutulamayacağını fark etmekteyiz. Bu durum edebiyat araştırmaları için büyük ve önemli bir görev sunmaktadır.

Bu eğilimin bir yan çizgisi, belirli erdem örneklerinin kutsallaştırılması (*canonization*) ve edebi bir tasvir aracı olarak tarihsel figürlerle gelişigüzel birleştirilmesiydi. Örneğin, en azından edebiyatçılar tarafından, şöyle düşünülüyordu: Büyük ve ünlü prototiplerle paranteze alındığı takdirde, adil bir hükümdarın nitelikleri herkes için inandırıcı hale gelmektedir. İslâm öncesi İran'da geliştirilen ve şimdi Ortodoks İslâm'ın dini ideallerinin parlak örnekleriyle güçlendirilen bir edebiyat biçimi olan *Prensler için Aynalar* şeklinde bir moda vardı. [G. Richter, *Studien zur Geschichte der alteren arabischen Fürstenspiegel* (Leipziger Semitistische Studien, Neue Folge 3), 1932]. Her ne kadar söz konusu *Aynalar* tarih yazımı kapsamında değerlendirilemese de onlar çok popüler olmaları ve edebiyatçıların üretimi arttıkça Arapların berrak tarihsel vizyonunu ve kayda değer eleştirel anlayışını gölgeleme eğiliminde olmaları nedeniyle dikkate alınmayı hak etmektedirler. Edebiyatçı, bu hamiyi geleneksel örnek şahsiyetin cisimleşmiş bir görüntüsü olarak görmekten hoşlanıyordu. Sonuç olarak, özellikle hükümdarların biyografileri methiyelere dönüştü ve tarih eserleri olarak her türlü değerden yoksun kaldı.

Bu incelemenin sonuna gelmiş bulunuyoruz. Arap-İslâm tarih resminin temel özellikleri, ideolojik tutumlara ilişkin kısa açıklamamızda tanımlanmıştı. Bu tutumlar *Kur'an*'dan kaynaklanmakta ve buna bağlı olarak Arap milli çıkarlarının katkıda bulunduğu belirli tarihsel düşünme biçimlerine yol açmaktaydı. İslâm kültürü yayılıp evrensel bir nitelik kazandıkça, daha önce başka bir dilde geliştirilen, şimdi ise edebiyatçılar tarafından yeniden canlandırılan ve daha da rafine edilen edebi formların devralınmasıyla resim zenginleşti ve bir şekilde değişti. Dolayısıyla Arap tarihçiler tarafından sunulan tarih tablosunun bileşenleri aynı anda hem çeşitli hem de çok sayıdadır. Sonuç olarak, burada sadece bir taslak sunulabilir, kesinlikle tam bir açıklaması yapılamaz. Her halükârda, Arap edebiyatının derinlemesine incelenmesi ilk adımların ötesine pek geçememiştir.⁴⁰ Bildiğimiz kadarıyla, bu tarih görüşünü, geçici bile olsa, özel bir incelemede tanımlamak için henüz hiçbir girişimde bulunulmamıştır. Kuşkusuz Arapların tarih literatürünü ele alan birkaç kitap vardır. Ancak bunlar ya kaynakların araştırılmasına adanmıştır ya da tamamen tarihsel çalışmalar için zemin veya edebiyat tarihi için veri sağlamak üzere tasarlanmıştır.⁴¹ [Arap tarihçilerinin ilk edebi-tarihsel incelemesi F. Wüstenfeld tarafından

³⁹ Bunun nedeni, tarih yazımının sadece gelenekçiler ve hukukçularla sınırlı kalmaması, bir dizi bilgin ve kâtibin de tarih yazmaya başlamasıydı.

⁴⁰ Arapların ve İslâm'ın tarihi ve kültürüne ilişkin araştırmalar artık tüm dünyada yaygın bir şekilde yürütülmektedir. Dolayısıyla Richter'in bu ifadesi güncelliğini yitirmiş sayılabilir. Richter'in bu konferansı verdiği 1933 yılında bile Oryantalistler ve Müslümanlar tarafından Arap ve İslâm konularında yapılan araştırmalar oldukça gelişmişti. (Örneğin Carl Brockelmann'ın ilk iki orijinal cildi 1898 ve 1902 yılları arasında çıkmıştır).

⁴¹ İbnü'l-Cevzî'den itibaren evrensel tarih eserleri aynı zamanda evrensel biyografik sözlükler haline gelmiş ve her yılın anlatısının sonuna eklenen ölüm ilanları şeklindeki seçkin kişilerin biyografileri siyasi tarihin bir parçasını oluşturmuştur.

yapılmıştır: *Die Geschichtsschreiber der Araber und ihre Werke*, Gottingen, Akademie, 1882. Wustefeld'in Arap tarih yazıcılığı üzerine yaptığı araştırmanın diğer önemli sonuçları *Das arabische Reich und sein Sturz* (1912) adlı eserinin girişinde verilmiştir.] Onlar tarihsel düşüncenin türünü analiz etmeyi amaçlamazlar. [Kaynakların tarihsel değeri L. Caetani tarafından (henüz tamamlanmamış) *Annali dell 'Islam*, (C: 1-10) adlı eserinde değerlendirilmiştir. Bu anıtsal eserde Caetani, Arapça rivayetleri eleştirel bir gözle inceledikten sonra İslâm tarihindeki olayları, meydana geldikleri hicri yılların kronolojik sırasına göre verir.]

Kamil Ayad adlı bir Arap tarafından yakın zamanda Almanca olarak kaleme alınan ve -çevirisi- *Arap Tarihi Araştırmalarının Başlangıcı* başlığını taşıyan kısa bir çalışmadan söz etmenin tam yeridir. [K. Ayad, *Die Anfänge der Arabischen Geschichtsschreibung in Geist und Gesellschaft*, K. Breysig Festschrift III içinde, Breslau 1928, ss: 35-48.] Berlin'de K. Breysig'in öğrencisi olan Kamil Ayad da aynı şekilde Arap tarihçiliğinin sadece daha dışa dönük yönlerini tasvir etmeye çalışır. Ancak onun gözü farklı bir hedeftedir ve Arapların ilmi çalışmalarının ardındaki itici güçleri tespit eder. Ona göre, bu çalışmalar ile Aydınlanma Çağının Avrupalı düşünürlerinin ve hatta modern pozitivistlerin tutumları arasında bir yakınlık olduğu görülmektedir. Özellikle İbn Haldun'un daha önce bahsettiğimiz tarih felsefesini aklında tutar ve onu doğa bilimlerinin etkisi altında, ampirik gözleme bağlı kalan ve mantıktan metafiziğe kaymadan tarihte evrimsel eğilimler ve nedensel yasalar bulmaya çalışan modern Batılı tarih filozoflarının saflarına yerleştirir. [Bu tema K. Ayad'ın *Die Geschichts- und Gesellschaftslehre Ibn Halduns* (Forschungen zur Geschichts- und Gesellschaftslehre, C: 2), (1930) adlı çalışmasında ayrıntılı olarak geliştirilmiştir]. Kamil Ayad, bilimsel düşünceyi açıkça Batı aklının en yüksek başarısı olarak gördüğü için, İbn Haldun'un şahsında benzer bir düşünür keşfetmiş olmaktan memnuniyet duymaktadır. Yine de bu açıdan Ayad'ın kahramanına haksızlık ettiğini hissetmekten kendimizi alamıyoruz.⁴² Aynı zamanda, bugün birçok çevrede ortaya çıkan, beşerî bilimlerde ve özellikle tarih çalışmalarında yeni yöntemler düşünme eğilimini -bilimin nesnelliği dogmasına ters düşen ve modern ideolojik taahhütlerden kaynaklanan yöntemler- açıkça görmezden gelmektedir ama burada bu konuda bir fikir beyan etmek bize düşmez.

Her halükârda şu husus kesin görünmektedir: Araplar, Batı ile rekabet için tarihlerinden güç almak istiyorlarsa, İslâm kültürünün tüm yönlerinin geçerliliğini savunmak ve her koşulda bağlayıcı olma iddiasını haklı çıkarmak zorundadırlar. Diğer tüm örneklerde olduğu gibi bunda da bir yönteme bağlılık, ilim ile hayat arasındaki bağı oluşturacaktır.

Bu biyografiler edebiyat tarihi için gerçekten de çok yararlıdır. Bkz: H.A.R. Gibb, "Islamic Biographical Literature", *HOMEH (Historians of the Middle East)*, ss: 54-58.

⁴² Her ne kadar 15. yüzyılda yaşamış bir tarihçinin yazdıklarını modern pozitivistlerin yazdıklarıyla karşılaştırmak arzu edilen bir şey olmasa da İbn Haldun'un tarih felsefesine katkıları o kadar orijinal, o kadar derin ve o kadar moderndir ki, söz konusu karşılaştırma yapılırsa İbn Haldun'a haksızlık edilmiş olmayacaktır.

Çoklu Zekâ Öğrenimine Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi

Visual Arts Education Based on Multiple Intelligences Learning

Ümit PARSIL¹ , Ahmet Göktuğ KILIÇ² 

Özet

Teknoloji, eğitim programları kapsamında birçok alan da bağdaşım sağlayarak yapılandırma süreçlerine girerken, sistemlerin kapsamını oluşturan zeka üzerine farklı çalışmalar gerçekleşmiştir. Amerika olmak üzere, dünyada bunun örnekleri karşımıza çıkmaktadır. Howard Gardner ve arkadaşlarının zeka üzerine yapmış oldukları veri, analiz ve bulguları dikkat çekicidir. Gardner ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları zeka kuramı, bir kuram olmaktan öteye geçerek bir felsefi yaklaşım olarak yapılandırılmıştır. Günümüz çağdaş eğitim felsefesi anlayışları ile daha kapsamlı hale gelerek bir çok alanla ilişkilendirilebilen zeka, geleneksel kalıplardan kurtularak bir çok kapsamla çeşitlendirilmiştir. Dolayısıyla zeka üzerine yeni teoriler ortaya atılmış ve bulgular saptanmıştır. Geliştirilen bu zeka kuramı ile bireylerin birden fazla zeka alanlarına sahip olduğu gerçeği gözetilerek bu kapsamda zeka farklı unsurlara indirgenmiştir. Eğitim ve öğretim sistemine yeni bir bakış açısı getiren bu kuram, sanat eğitiminde de yeni yaklaşımların kullanımına ortam sunmuştur. Özellikle Görsel Sanatlar eğitiminin birden çok yöntem ile sürdürülebilirliği, zeka kuramının kullanım alanını artırmıştır. Bu amaçla Çoklu Zeka Kuramı ile birlikte Görsel Sanatlar Eğitiminde zekanın yerini tartışmak ve süregelen eğitim ve öğretim hizmetlerinin üzerinde durulmak istenmiştir.

Anahtar sözcükler: Görsel sanatlar, çoklu zekâ kuramı, öğrenme, eğitim, öğretim.

Abstract

While technology enters into structuring processes by providing compatibility in many areas within the scope of education programs, different studies have been carried out on intelligence, which constitutes the scope of systems. Examples of this can be found in the world, especially in America. The data, analysis and findings of Howard Gardner and his friends on intelligence are remarkable. The theory of intelligence developed by Gardner and his friends has gone beyond being a theory and has been structured as a philosophical approach. Intelligence, which has become more comprehensive with today's contemporary educational philosophy understandings and can be associated with many areas, has been diversified with many scopes by getting rid of traditional patterns. Therefore, new theories on intelligence have been put forward and findings have been determined. With this developed theory of intelligence, considering the fact that individuals have more than one intelligence area, intelligence has been reduced to different elements in this context. This theory, which brings a new perspective to the education and training system, has also provided an environment for the use of new approaches in art education. In particular, the sustainability of Visual Arts education with more than one method has increased the area of use of the theory of intelligence. For this purpose, it was aimed to discuss the place of intelligence in Visual Arts Education together with the Multiple Intelligence Theory and to focus on ongoing education and training services.

Keywords: Visual arts, multiple intelligence theory, learning, education, teaching.

Geliş Tarihi / Submitted: 04/07/2024

Kabul Tarihi / Accepted: 18/07/2024

Atıf / Citation: Parsil, Ü., & Kılıç, A. G. (2024). Çoklu zekâ öğrenimine dayalı görsel sanatlar eğitimi. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 70-76.

¹ Öğr. Gör., Adıyaman Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Adıyaman, Türkiye, umitparsil@adiyaman.edu.tr

² Uzman, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye ahmetgoktugkilig34@gmail.com

Giriş

Çoklu Zekâ Model'inin oluşturulması, geliştirilmesi ve günümüz eğitim sistemlerine entegre edilmesi eğitim ve öğretim anlayışlarının şekillenmesinde önemli konuma sahiptir. Geçmiş araştırmalardan günümüz araştırmalarına kadar zekâ üzerine birçok tanımlamalar halihazırda mevcuttur. Bu tanımlar ve benimsenen prensipler eğitim sisteminin şekillenmesinin yanında bireye de indirgenerek yapılandırılmalarının oluşmasını sağlamıştır. Özellikle geleneksel eğitim sistemlerinde kalıp tabirler ile sınırlandırılan zekâ, birçok araştırmanın ana konseptini oluşturacak düzeye ulaşarak bu kalıpların yıkılması üzerine savlar öne sürülmüştür. Zekâ kavramının ilk olarak ortaya çıkmasında ve belli araştırma alanlarında daha fazla önemsenmesi, kuramın yalnızca sayısal zekâ alanlarının anlamlı olduğunu ortaya koyarken, bu anlayışın çağdaş sistemlerde sığığa neden olması kuramın geliştirilmesi yolunda köprüleri açmıştır. Bu açıdan bakıldığında sadece sayısal ve sözel zekaların hakimiyeti iki tür birey ortaya çıkartacak ve bireysel farklılıklar ortadan kalkacaktır. Oysaki olması gereken ve istenen bireylerin tek tipleşmemesidir. Bir bireyin birden fazla zekâ alanına sahip olduğu gerçeği kabul edilmeli ve öğrenme-öğretme süreçleri bu parantezde planlanmalıdır. Bu kapsamda bakıldığında Howard Gardner ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları Çoklu Zekâ Kuramı eğitim-öğretim ortamında anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve bireyin birden fazla zekâ alanını geliştirecek alt yapının oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Gardner'ın geliştirmiş olduğu kuram sekiz zekâ alanına ayrılmakta ve bu şekilde eğitim ortamında birden fazla yöntem teknik kullanılarak hem bireyler arasında farklılaşmalar artacaktır hem de birey birden fazla etkinlikler ile ilgilenme fırsatı bularak çok alanlı gelişimini destekleyecektir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim ve öğretim sistemlerinde birçok disiplinlerde kullanımı mevcuttur ve bu kullanımlar genel anlamda olumlu dönütler ile geri bildirim sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde de kullanılan bu yöntem diğer disiplinlere göre kullanımı hem teori de hem de uygulama da daha açıktır. Bunun nedeninin görsel sanatlar dersinde gerçekleşen etkinliklerin bir yandan bilişsel, psikomotor becerilere dayanmasıdır. Özellikle bilişsel becerilerin de varlığı Çoklu Zekâ Kuramı'nın kullanımını kolaylaştırmaktadır.

Öğrenme süreci gerçekleşirken işitsel ve görsel özelliklerin devreye girmesi kuramın Görsel Sanatlar dersi çerçevesinde ele alınmasını artırmıştır. Görsel sanatlar dersinin bu şekilde gerçekleşmesi bireysel farklılıkların olduğu gerçeği kavranmış, yetenekli veya yeteneksiz ayrımı ortadan kalkarak her bireyin özel olduğu benimsenmiştir. Bunların yanında görsel sanatlar dersinin birden çok zekâ alanına hitap etmesi, diğer disiplinlerin görsel sanatlar dersi ile bağdaşımını kolaylaştırmış aynı zamanda disiplinler arası entegrasyonların kullanımının da yolunu açmıştır. Görsel sanatlar dersinin kendi kapsam ve çerçevesinde birçok özelliğe hitap etmesinin yanında diğer dersler ile yapılandırılmak istenmesi de Çoklu Zekâ Kuramı'nın bu ders disiplini için önemli olduğunu göstermektedir.

Görsel sanatlar dersi; birçok kuram, araştırmaya konu olmuş ve görsel sanatlar disiplinin teoride ki önemi ile birey üzerinde ki önemi üzerine bulgular öne sürülmüştür. Birçok sav yanıtlanmış birçoğu ise kanıtlanabilir olduğundan dolayı nesnelleşmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı da görsel sanatlar dersi kapsamında kuramsal alt yapısı ile ilgili yansımalar olmamıştır. Ancak birçok sanat eğitimi bu kuramın görsel sanatlar dersi kapsamında ele alınmasını savunmuştur. Bu aşama da karşımıza iki soru çıkmaktadır: Birincisi, Çoklu Zekâ Kuramı Görsel Sanatlar dersinde teoride nasıl kullanılır? İkincisi, Çoklu Zekâ Kuramı Görsel Sanatlar dersinde pratikte nasıl yapılandırılır? Bu araştırma da Görsel Sanatlar dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın yerini sorgulayarak bu sorulara cevap bulmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma için gerekli verileri sağlamak üzere yurt içi ve yurt dışı çalışmadan yararlanılmış, tez, makale, toplantı ve konferanslar dijital ortama aktarılmıştır. Araştırılan ve elde edilen bilgi çalışma kapsamına alınmış olup, literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi, ister tanımlayıcı ister çıkarımsal olsun, her türlü teknik istatistiksel yorumu ifade eder. Bu anlamda araştırma makalesinde verilerin nasıl analiz edileceği açıkça belirtilmiştir. Bazı bilim insanları verileri farklı şekillerde tanımlamaktadır. Galtung'a göre veriler; gözlemlenir ve kayıt altına alınır. Bu, verilerden sonuç çıkarmak için ihtiyacımız olan bilgidir. Bu amaçla toplanan verilerin analiz edilmesi, çalışmanın amaçları doğrultusunda verilerin temel unsurlarını ve özelliklerini belirleme ve çıkarma sürecidir (Parsil & Kılıç, 2024). Bu anlamda, çalışmanın verileri analiz edilirken öncelikle gerekli literatür incelenecek ve çalışmada gerçekleştirilen diğer çalışmalar da dikkate alınacaktır. İkincisi, gerekli belgelerin araştırılmasında; Konferanslara ve bilimsel etkinliğe ait eser, makale,

kitap, araştırma ve yayınlar analiz edilecektir. Bu süreç Çalışma tamamlanıp gerekli sonuçlar elde edilene kadar devam etmiştir. Araştırma, literatür, kaynak tarama, yöntemi ile oluşmuş olup süreçte ulaşılan bilgi ve kavramların taranması, araştırmaya uygunluğu üzerine tartışılması ile gerçekleşmiştir.

Teori ve Kapsam Olarak Çoklu Zekâ

Uzun yıllardan bu yana zekâ üzerine, zekanın ne olduğu ve nasıl anlamlandırılması mecburiyeti üzerine birçok eğitim bilimci araştırma yapmıştır. Kimi bilimciler bireyin bilişsel işlev ve edimlerini nitelik olarak değil nicel veriler ile zekasının ölçülebilir olduğu kanısına inanarak çeşitli IQ testlerinin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Bunun içinde birçok araç geliştirerek öznel ölçümler yapmışlardır.

Yapılan ölçümler öznellikten bir adım öteye gitmeyerek sadece belirli zekâ alanlarında sınırlandırılmıştır. Kimi bilimciler ise zekayı bir bireyin sahip olduğu öğrenme kuvveti olarak varsayarak yorumlamalarda bulunmuşlardır. Böylelikle zekâ sadece doğuştan kazanılan, değişmeyen ve sabit olarak devam eden, nitelik olarak özellik göstermeyip niceliksel önermeleri kabul eden, tek bir zekâ alanında kavramsallaştırılan, bireyin somut varlığından soyutlanarak ölçülebilir yani benimsenen, eğitim ve öğretim süreçlerinde ise geleceği yapılan zekâ testi ölçme araçları ile tahmin edilen bir olgu olarak kabul görmüştür. 1904'lü yıllarda Alfred Binet adlı Fransız psikolog ve arkadaşları tarafından ilköğretim kademesinde öğrenim gören bir grup öğrenci üzerinde öğrenmelerin sonucunu incelemek üzere bir dizi zekâ testi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu zekâ testi ölçümleri ilk zekâ testlerinin temelini oluşturmaktadır. Geliştirilen zekâ testleri ve ulaşılan bulgu ve veriler zekâ testlerinin tüm dünyada kullanımını sağlamıştır. Bu şekilde gelişen zekâ, sadece test ile ölçülebilir özellik olduğundan dolayı zeka alanlarını kısıtlamıştır. Genel kabul görüş, sayısal ve sözel zeka yönünde olmuştur. Bunun sonucu olarak da geleneksel eğitim sistemlerinde asıl olarak bulunmaması gereken zeki bireyler ve zeki olmayan bireyler şeklinde ikiye bölünmelerin olması dikkat çekmiştir. Çünkü geleneksel zekaya göre IQ testinden yüksek sonuca ulaşan ve anlamlı farklar gerçekleştiren birey zeki, aksi halde IQ testi sonucunda düşük sonuç elde eden negatif yönlü bir ivme gösteren birey ise zeki olmayan şeklinde nitelendirilmiştir. Bu bir yandan da IQ testlerinin zekayı ölçmede tek araç olarak görülmesini sağlarken diğer taraftan ölçme araçlarında da tek tipli ölçme anlayışına ortam hazırlamıştır. Bu anlamda bakıldığında iki olumsuz durum karşımıza çıkmaktadır. Birincisi: IQ testleri sonucunda ulaşılan bulgulara göre birey zekidir. Bu sonuç nesnel, kanıtlanmıştır ve tartışılmaz. İkincisi: IQ testi sonucunda ulaşılan sonuca göre birey zeki değildir, bu sonuç değiştirilemez, birey doğuştan bu özelliğe sahip bulunmamaktadır (Saban, 2009). Zeka üzerine bu ve bunun gibi olumsuz savlar öne sürülürken, diğer taraftan Howard Gardner bu tanımlara ve yorumlara karşı çıkarak zekanın ölçülerek objektif sonuçlar elde edilebileceği kalıplarını yıkmaya çalışmıştır. Gardner zekanın belirli ölçme araçlarına indirgenemeyecek kadar özel olduğunu savunmuş ve bunun üzerine bir çok araştırma gerçekleştirmiştir. Gardner zekayı; bir bireyin bir veya birden fazla kültürde değer bulan ve ürün koyabilme kapasitesi, hayatında karşılaştığı sorunları çözebilme yeteneği, çözümlenmesi gereken karmaşık sorunları analiz etmesi ve yapılandırması olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda bakıldığında Gardner'ın zekayı birçok tanımla açıklamaya çalışması geliştirmiş olduğu zekâ kuramının temelini oluşturmaktadır. Gardner geliştirmiş olduğu zeka kuramında niçin bilhassa görsel, müziksel, sosyal veya bedensel gibi alanları yalnızca yetenekler veya beceriler olarak değil de farklı zeka alanları olarak yapılandırıldığını Weinreich-Haste (1985) ile yaptığı söyleşisinde insanların birini anlamlandırırken çoğunlukla mükemmel bir müzik yetisine sahip olmasına karşın zeki olmadığı, bunun nedeninin yıllardır zekiliğin sadece sayısal ve sözel becerilerle sınırlı ve özdeş olmasından kaynaklandığını belirterek kendisinin zeka alanlarını çoğullatırarak yeni bir bakış açısı kazandığını dile getirmiştir.

Gardner 'ın söyleşide dile getirdiği zeka üzerine yorumlamaları aslında zeka kuramının odak noktasını oluşturmaktadır. Gardner zeka alanlarını çoğullatırarak farklı zeka alanlarının da olabileceğine öne sürmüştür. Bu anlayışla birlikte zeka geliştirilemeyen olmaktan çıkarak geliştirilebilir olana dönüşmüştür. Geleneksel zeka kuramında kabul gören zeka, Gardner'ın kuramı ile birlikte doğuştan gelen yetilerin geliştirilebilir ve iyileştirilebilir haline dönüşerek yeni bir uygulama alanı bulmuştur. Böylelikle zeka, klasik testlerin ölçme kapsamından çıkarak sayısal değeri hesaplanamayacak seviyeye ulaşmış, kısıtlanan zeka alanlarının çoğullaşması ile birlikte kapsam ve çerçevesi genişletilmiş, hayatın gerçekliğinden soyutlanan geleneksel zeka yerini hayata indirgenecek bir seviyeye kadar taşımış ve bireyin bir çok yönden gelişimini sağlamak amacıyla yordanabilir bir özellik olarak benimsenmeye başlanmıştır.

Günümüz çağdaş felsefi görüşlere göre daha fazla kabul gören Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı bir çok çevrelerce de benimsenmiştir.

Howard Gardner, zeka kuramını geliştirirken zekayı, sorunları çözme, analiz etme ve çeşitli kültür sahalarında önem verilen özgün, yeni ürün yaratma becerisi olarak görmektedir. Zekanın akademik ortamda başarıyı ön görmeye yarayan, öz sorulara verilen öz dönütlerden çok daha fazla anlam ifade ettiğini savunmaktadır. Zekayı gelenekselleşen kalıplardan öteye geçirerek, zeka alanlarını çeşitlendirmiş, bireyin birden fazla zeka alanına sahip olması biçiminde tanımlamıştır (Ayaydın, 2004).

Howard Gardner'ın zekayı çoğulcu olarak yapılandırması; müzik, atletizm, satranç, girişimcilik gibi farklı alanlarda mühim yetenekler ortaya koyan bireylerin bu alanlarda anlamlandırma da dikkate alınması gereken zihinsel ve fiziksel aktivitelere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda Gardner'ın zekasını bu yönde geliştirmesi ve kategorize etmesi psikometrik ölçme tekniklerinin oluşturulmasına ve yorumlanmasına odaklanmayarak, bir bireyin görsel uzamsal zekada yüksek tonajlı bir zekaya sahip olup olmadığını direkt olarak değerlendirmek, bunun dahilinde heykel, geometri, mimarlık gibi alanlarda mükemmel performanslar ortaya koyan bir bireyin yüksek seviye de uzamsal zekaya sahip olduğu kanısına varılabilir. Aynı ifadeyle ortopedik veya bale alanlarındaki sergilenen mükemmellik yüksek derecede bedensel kinestetik zekanın olduğunun sonucudur. Böyle bakıldığında gelecek için zeka ölçümlerinde çok kategorili ölçme sistemleri geliştirilebilir. Örneğin beynin nöral yapıları ile genetik belirteçler arasında yapılan ölçümler gibi (Davis & Christodoulou, 2011). Gardner, eğitim ve öğretim ortamında gerçekleşen öğrenme sürecinde eğitimcilerin zekayı zengin içerikli ortamlarda problemi yapılandırma ve çözme, ürünler yaratarak oluşturulması gerektiğini savunur. Bu zengin içerikli ortamlar zeka ile kapsamı genişletilip süreç anlamlı hale getirilebilir. Bu anlamda Gardner'ın geliştirmiş olduğu çok kategorili zeka kuramı 8 alt başlıkta toplanarak detaylandırılmıştır. Bunlar: Görsel-Uzamsal Zeka, İşitsel-Sözel Zeka, Mantıksal-Matematiksel Zeka, Müziksel Zeka, Bedensel-Kinestetik Zeka, Sosyal-Kişiler arası Zeka, İçsel-Öze Dönük Zeka, Doğa Zekası.

Görsel-Uzamsal Zeka; Bir bireyin boş sahaları belleğinde kodlama yeteneğidir. Bu zeka alanı baskın olan bireyler soyut dünya ile somut bağlamlar kurarak algılarının görme biçimlerini tekrar yaratabilme kapasitesine sahiptir. Çok boyutlu nesnelere bütüncül görüntüsünü algılayarak zihinlerinin yardımı ile bunu yaşamlarına uyumlu hale getirirler. Çok boyutlu nesnelere bütüncül bakış açısı ile kavrayabildikleri gibi nesnelere arasındaki nedensel ilişkileri de analiz ederler. Bu yolla sentez düzeyinde çok boyutlu ürünler ortaya çıkarabilirler. Bu zeka alanı kavramsal çerçevesinde bir anlam ifade etse de kapsamlı yargılara da yer verir. Özellikle görsel-uzamsal zeka kapasitesi yüksek bireyler görsellere ilgi duyarlar, haritalama yetenekleri gelişmiştir. Bir kaptan misali pusulasını doğru yönde kullanır. Bu zeka alanı bireye problemlerinin farkına varma ve bu yönde problemi yapılandırma fırsatı sunarken aynı zamanda manipüle etme ve zihinsel görüntüler yaratma yeteneği verir. Gardner bu zeka alanı yüksek olan bireylere değinirken görme yetisi olmayan bireylerinde bu zeka alanının geliştiğini vurgulamaktadır (Brualdi Timmins, 1996).

İşitsel-Sözel Zeka; Ana dili veya başka bir dili kullanabilme ya da düşüncelerini başka kişilerinin anlayabileceği yetkinlikle ifade edilme kapasitesidir. Bu zeka alanı baskın olan bireyler sözlü ve yazılı ifade edebilme dilini yetkinlikle kullanabilirler. Özellikle ezberle dayalı kavramsal öğrenmelerde olumlu sonuçlar sergilerler. Bu kapasitedeki bireyler işiterek, söyleyerek öğrenmeye daha fazla eğilim gösterirler ve bu alanların geliştirilmesi önerilir. Toplumda ve eğitim sahalarında ikna kabiliyetleri yüksektir, girişimcidirler (Özden, 2014).

Mantıksal Matematiksel Zeka; Nedensel bağlamlar kurabilme bir iş veya olgunun çalışma prensibi ve ilkelerini ortaya koyarak soyut düşünebilme kapasitesi olarak tanımlanır. İstatiksel ilişkiler, teorik kuram ve kapsamların yapılandırılmasında oldukça yetkin olabilme olarak algılanan bu zeka alanında tümevarım ve tümdengelim düşünebilme yatkınlığı hakimiyeti vardır. Bu zeka alanı hassasiyetli ve analiz etme kapasitesi ile mantıksal veya sayısal materyallerle, işleme-çözümleme yeteneğini ifade etmektedir. Uzun mantık zincirleri ile sonuçlanan bu zeka alanı muhakeme yeteneğinin işlenmesine önem verir (Gardner & Hatch, 1989).

Müziksel Zeka; Ritimleri duyumsama, ayırt etme ve aranje etme kapasitesi olarak tanımlanır. Bu zeka alanı seslere duyarlı, ritim, nota ve ahenge eğilimli bireylerde sıklıkla görülür. Bu zeka alanının gelişimi

sesli ortamlarda desteklenir. Müziksel-ritmik zeka alanı bireyin müziksel olarak algılaması, kavraması bir olayın oluş şeklinin seyrini kestirebilmesidir. Bu zeka alanına sahip bireyler duyduklarını kalaylıkla unutmazlar ve bilinçlerinde saklama süreleri daha uzundur. Aynı zamanda bu zeka alanı ile müziklere ilgi duyan bu yolla ritim, ahenk ve armonilerle ilişkili değerlendirmeler yapan bireyler kazanılır (Morgan, 1996).

Bedensel-Kinestetik Zeka; Bu zeka alanı bedeni bireyin kendini ifade etmek için fiziksel neneleri ustalıklı kullanabilme kapasitesini ifade eder. Bu zeka alanı üzerine çalışmak yalnızca bireyi tek bir alan çerçevesinde geliştirmekle kalmayıp gündelik aktivitelerde de gelişmesini sağlar. Birey öğrenme ortamlarında saatlerce sıralar üzerinde öğrenmeler gerçekleştirerek pasif bir beden üzerine konumlanırlar. Bireyin hareket etme ihtiyacı da gözetilmelidir. Öncelikle düşünceler, duygular ve irade olsun deneyimler birbirine bağlantılı kaslar, sınırlar, dokular, iç salgılar ve organlarda dahil olmak üzere tüm özelliği ile bireyi meşgul eder. Bu anlamda bu zeka alanının gelişmesi ve bir çok zeka ile bağlantı kurulabilmesi amacıyla doğru bir biçimde algılanması önemlidir (Arnold & Fonseca, 2004).

Sosyal-Kişilerarası Zeka; Bireyin başkalarının niyetlerini, motivasyonlarını, ihtiyaç ve arzularını anlayabilme onlarla etkili iletişim kurabilme kapasitesini ifade eder (Visser, Ashton & Vernon, 2006). Gardner kişilerarası zekanın duygusal zeka ile bağlantılı olduğunu savunur ve bu yönde etkinliklerin artırılması gerektiğini düşünür.

İçsel-Öze Dönük Zeka; Bireyin kendisinin güçlü ve zayıf özelliklerini, ruhsal durumlarını, arzu ve niyetlerini anlama, bu doğrultuda yaşamını bir plan denetiminde devam ettirme becerisi olarak tanımlanır (Demirel, 2021). Bu zeka alanı baskın bireyler iç denetimlerini kontrol altına alarak kişisel problemlerini kolaylıkla çözebilirler.

Doğa Zekası; Doğal nesnelere arasında ilişkilerin kavranması, doğal fenomenlerin tanımlanması gruplandırılmaların yapılması ile etiketlenme kapasitesini ifade eder (Gardner & Moran, 2006). Bu zeka alanına sahip bireyler doğa ile iç içe olmayı sever ve bu doğrultuda öğrenmeleri planlanırsa olumlu anlamda ivme kazanırlar.

Görsel Sanatlar Eğitimi ve Birey

Görsel Sanatlar Eğitimi, MEB boyutunda sanata dair görsel kültür ve müze bilinci elde etme, görsel olanaklara eğilim göstererek eğitim öğretim sahalarında istenilen sonuca ulaşmak için programlanmış eğitim disiplini. Çağdaş eğitim anlayışları ile önemi daha fazla artmaya başlayan görsel sanatlar eğitimi bireyin bütünsel gelişiminin artmasında önemli bir yere sahiptir. Bireyin biricik ve tek olduğu, bunun eğitim felsefeleri ile desteklenmesi zeka pratiklerinin de önünü açmıştır. Çoklu zeka anlayışının oluşturulduğu bu savı kanıtlar niteliktedir. Çoklu Zeka Kuramı incelendiğinde direkt olarak bir zeka alanı üzerine konumlandırılmaması, birden fazla (8 Zeka alanı) zeka alanına indirgenmesi eğitimde birey merkezli olmanın gerekliliğini göstermektedir. Birey merkezli öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen öğrenmeler eğitim sürecinin sonucunda ulaşılmaması istenen sonucun anlamlı olmasında etkilidir. Çünkü çağdaş eğitim anlayışında eğitim programlarının bireylerin farklı bilişsel etkinliklere dönüt vermesini gerektiğinin kanısındadır. Böylelikle gelenekselleşen eğitim sistemlerinde zekanın konumu ve yapılandırılması bunu mümkün kılmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde bu böyledir. Süreç farklı etkinliklerle birden fazla faktörlerin sisteme entegre edilmesi ile gerçekleştiği sürece olumlu sonuçlar elde edilir. Öğrencilerin birbirinden farklı olması farklı uygulamaların ortaya çıkmasını sağlayacak ve öğrenci kendi benliği ile tanışacaktır. Bu aşamada çizgisini keşfedecektir.

Eğitim sistemlerinde birey merkezli olmanın iki noktası bulunmaktadır. Birincisi bireylerin birbirlerinden farklı zeka alanlarına sahip olmasının bilinmesinden kaynaklı olarak eğitim sistemlerinin de bu çeşitliliğe yansıtılacak şekilde yapılandırılması gerektiğidir. İkincisi ise geleneksel eğitim sistemlerinin artık okullaşma ile hiçbir bireyin farklı alanlar veya edimler, hatta bir konuyu tam manasıyla öğrenmeyeceği sürecin değiştirilmesi gerektiğidir. Bu anlamda eğitim öğretim ortamlarında bireylerin zeka alanlarını dikkate değer bulan ve bu bağlamda bireylerin eğitim ortamlarındaki muvaffakiyetlerini yüksek seviyeye çıkarmayı hedefleyen yaklaşım ve kuramlara ihtiyaç vardır. Bu gaye ile Gardner okullara bazı görevlerin verilmesi gerektiğinin kanaatindedir.

Bu görevlerin ilki ölçümlene uzmanlığıdır. Geleneksel okul sistemlerinde bireyin güçlü veya zayıf özelliklerini ve yönelimlerini ortaya çıkarmak için çoğunlukla sayısal ve sözel zekalarının tetkik edilmesi amacıyla standart veya standart olmayan ölçümler ile sonuca varılmaktadır. Gardner, bu yaklaşımın yanlışlığını savunmuştur. Çünkü bu şekilde ilerleyen bir sistemde başarılı öğrencilerin olumlu anlamda öğrenmeleri artarken zayıf olan öğrenciler negatif yönde artış gösterir ve bu eğitim ortamında yarışma ortamlarını yaratmakta aynı zamanda da rakip olmaya dayalı gruplaşmaları ön plana çıkarmaktadır.

Bu şekilde olunca eğitim ortamında başarı durumu engellenebilmektedir. Bundan dolayı artık zekaların kuramsal olarak ele alınış biçimleri daha adil, çocuğun bireysel farkı gözetilecek bir biçimde uygun, çocuğun zeka profiline hakim olabilecek bir anlayışla sisteme aktarılmasına ihtiyaç vardır. İkinci görev ise, Öğrenci-program uzmanlığıdır. Burada dikkat çeken bu görev ile eğitimciler öğrencinin ihtiyaç duyduğu öğrenme alanlarını planlar bu planlamalar öğrencinin zeka özelliğine göre şekillenir. Böylelikle öğrenme ortamları zenginleşir. Her öğrenci farklı zeka alanlarının tümünün özelliğini taşıdığı için bütünsel kapasitesi gelişir. Ortaya farklı ürünler çıkararak öğrenmeler uygulamalar ile zenginleşir. Üçüncü görev ise, okul ve toplum uzmanlığıdır. Bununla öğrenci gerçekleştirmiş olduğu öğrenme çıktılarını yaşamında uygulama alanı bulur. Öğrencinin zeka alanını keşfetmesi bu aşamada öğreticiye büyük sorumluluk yüklemektedir. Okulun toplum ile iç içe olması bunun bir gerekliliğidir (Altan, 1999). Genel eğitim sistemlerinin bir parçası olan Görsel Sanatlar disiplini bireysel eğitime gerek duyulan alanlardan birisidir. Çünkü gerçekleşen öğrenmeler nesnelidir. Kuram ve olgulara dayanır ancak ortaya çıkan her özgün ürün öznelidir ve öğrenci tarafından oluşturulur.

Bireyin Zeka Alanlarının Keşfedilmesi

Okul ortamlarında bireyin kendini tanıması ve bu yönde gelişini devam ettirebilmesi amacıyla zeka alanının erken yaşlarda keşfedilmesi önem arz etmektedir. Gardner bir çocuğun erken yaşlarda zeka alanının keşfedilmesinin önemli olduğunu düşünür. Çünkü birey ne kadar fazla erken yaşlarda kendisi ile tanışırsa zihinsel gelişim yönelimlerinin fırsatlarını değerlendirerek geliştirebilir. Bu yönde bir artış olursa ve birey kendisini keşfederse başarıya daha erken ulaşır. Her öğrencinin farklı olduğu bu farklılıklara uygun olacak şekilde uygulama ve değerlendirmelerin yapılması gerektiğini tüm eğitimciler neredeyse bilir. Fakat geleneksel eğitim sistemlerinde bu çok fazla kabul görmemiştir. Ancak çağdaş eğitim sistemlerinde yaklaşım ve felsefelerin değişmesi aynı zamanda zeka üzerine yeni teorilerle pratiklerin öne sürülmesi somut verilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bununla birlikte hem bireyin zeka alanlarını bilmesine bu bilinçle geleceğini yordayabilmesine de olanak tanımıştır. Bu anlamda görsel sanatlar eğitimi bireyin zekalarını keşfedebileceği alanlardan birisidir. Görsel sanatlar eğitiminin birden fazla etkinliğe dayalı olması, farklı yöntem tekniklerin kullanımını sağlamış ve zeka üzerine somut veriler elde edilebilmiştir. Bu amaçla görsel sanatlar dersinin de doğru bir biçimde yürütülebilmesi gerekir. Özellikle görsel sanatlar dersinin diğer disiplinler gibi sadece kuramsal bilgilere dayanmadığını bilmek önemlidir. Çünkü belirtildiği üzere Görsel Sanatlar eğitimi daha çok bireysel etkinliklere dayanır. Bu şekilde sonuç olunca birey zeka alanlarını daha kolay keşfeder ve özelliklerinin farkına varır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Çeşitlilik

Çoklu zeka kuramının öğretim sistemlerinde birden fazla yöntem ve uygulama ile gerçekleştirmek mümkündür. Önemli olan öğreticinin bireysel farklılıklardan haberdar olmasıdır. Özellikle çoklu zeka kuramının her şeyi yapabilmeyen en iyi yolları olduğunun kanısına varması bu çeşitliliğin sağlanmasında önemi büyüktür. Çoklu zekaya dayalı öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla birden fazla denenceler oluşturulmuştur. Kimi araştırmacıya göre gerçekleşen öğrenmeler çoklu zeka destekli programlama yöntemi ile tasarlanarak sürecin devam ettirilmesini savunur. Kimi araştırmacı ise okul öncesi dönemden başlanarak zeka üzerine teori ve pratiklerin olmasını gerekli görmüştür. Bu aşamada önemli olan geliştirilmek istenen zeka alanlarının bireylerin tümünde var olduğunu ancak farklı güçlükte olduklarını bilerek sürecin yönetileceğinin farkın olmaktır. Bu anlamda yöntem ve tekniklerin seçimi sağlanarak ulaşılmak istenen sonuca varılabilir. Görsel sanatlar dersinde uygulanması ve değerlendirilebilirliği yanında sürecin çeşitli yöntem ve tekniklerle işlenebilmesi farklı ortamların yaratılmasını sağlayacaktır. Böylece öğrenci kendi benliği doğrultusunda seçimler yaparak öz denetimini sağlayacaktır. Öğrencinin öz denetim kazanması öznel edimlerini de beraberinde getirirken kendi zeka alanı üzerine de bilişsel aktiviteler gerçekleştirecektir.

Görsel sanatlar eğitimi ile öğrencilere sanatın önemini üzerine öğrenmeler gerçekleştirilirken aynı sanatçının konumu, öğrencinin kendi gelişimi çerçevesinde fayda sağlayacak sanat eğitimi bilgileri de verilmektedir. Bu nedenle okullar görsel sanatlar eğitiminin öğrenciye kazandırdığı paha biçilmez değerler dikkate alınarak eğitimin ve öğretimin her kademesinde uygun öğretim programları hazırlanmalı, teori ve pratikte çeşitlendirilmelidir. Ülkemizde eğitim denilince insanların zihinlerinde çağrışım yaratan sınavlar ve bu yolla gelen geleneksel ölçümler akla gelirken aynı zamanda görsel sanatlar dersi de önem teşkil etmektedir.

Günümüz çağdaş eğitim sistemlerine kadar yapılan araştırmalar ve veriler sonucunda ulaşılan sonuçlar göstermektedir ki birey beyninin iki yarım küresini de kullanabilmektedir. Beyninin sol yarım küresi ile analize dayalı, sayısal, teoride kavramsallaştırma, makul düzeyde düşünebilme desenlerini içerirken, beynin sağ yarım küresi ile yaratmaya dayalı, sözel-işitsel yönü baskın, akılcı yönü aktif olmayan sezgilerine dayalı düşünebilme desenlerine yöneliktir. Eğitim programları ve yöntemleri tek kapsamlı bileşenlerle hazırlanırsa öğrencinin gelişimi negatif yönlü olacaktır. görsel sanatlar eğitimi kapsamında hazırlanan bir program ve yöntem yaklaşımı içinde böyledir (Karagöz & Okur, 2021). Öğrenmeler hangi sahalarda olursa olsun öğrencinin gelişimi pozitif ivme kazanmalıdır. Bu durum olumlu bir sonuç ortaya koymaktadır. Çünkü görsel sanatlar eğitimi geçmişten kalan kalıplarla sadece yetenekli bireylerin başarabilecekleri bir alan olarak görülmüştür. Oysaki her öğrenci öğrenebilir ve geliştirilebilir.

Sonuç

Gelişen yeni yöntem ve yaklaşımlar ile birlikte eğitim ortamları çok boyutlu olacak şekilde zenginleşerek, bireyin öğrenmeleri pozitif yönde gelişim göstermiştir. Özellikle geleneksel eğitim sistemleri ve programlarının dayattığı olduğu tek tip modellenmiş yöntem ve yaklaşımları yerine çağdaş ve ilerlemeci felsefi kuramlara bırakarak bireyin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu, öğreticinin ise rehber rolünde olarak süreci çeşitli sahalarda yürütmesi şeklinde değişimi dikkat çekmiştir. Böyle bir eğitim ve öğretim ortamında bireyin çoklu yöntem-tekniğe karşılaşması bir çok faktörü de beraberinde getirmiştir. Özellikle eğitim sisteminin en önemli parçası olan bireyin, kendini keşfetmesi bunun içinde bilişsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olması, kendini tanıması önemlidir. Bu aşamada öğreticinin süreci öğrenci ile birlikte yapılandırması, bireyin zeka alanını keşfetmesinde başat unsur olarak görülmektedir. Görsel Sanatlar ders disiplininde programların bir parçası olması ve birden çok uygulama ile bireyin kendini keşfedebilmesinde, zekasını tanıyabilmesinde önemi büyüktür. Birey kendini, potansiyelini ne kadar çok iyi tanıyabilir ve bunun farkında olursa öğrenme ortamı da hem Görsel Sanatlar eğitimi açısından hem de Çoklu Zeka kuramı bakımından verimliliği artıracaktır. Bu bakımdan Görsel Sanatlar dersi disiplini bireyin bütünsel gelişiminde ve sanat eğitimi öğrenmelerinde farklı bilişsel yapıları işe koşarak anlamlı öğrenmelerin önünü açacaktır. Dolayısıyla dünyada oldukça dikkat çeken Amerikan eğitim sisteminde etkilerine rastladığımız, Türkiye’de ise son yıllarda oldukça işleme alanı bulan çoklu zeka kuramı, bilimsel gerçekliğin yanında, toplumumuzun gelişen teknoloji ve yapay zeka ortamına da entegre edilerek disiplinlerarası bütünleşmede önemli bir köprü olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Altan, M. Z., & Üniversitesi, E. F. İ. (1999). Çoklu zeka kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10379/127013>
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde Çoklu Zekâ Yansımaları ve Görsel Sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 52-62. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47954/606730>
- Arnold, J., & Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136 Available: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48141>
- Brualdi Timmins, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 10-20. Erişim: <https://doi.org/10.7275/7251-ea02>

- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of intelligence*, 485-503. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press., Available: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2982593>
- Demirel, Ö. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. Available: <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232. Available: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_2
- Karagöz, T., & Okur, A. (2021). Ortaokul 8. sınıf görsel sanatlar eğitimi sürecinde uygulanan yeni bir yöntemsel yaklaşım: Çoklu zeka kuramı. *Atlas Journal*, 7(40), 1720-1730. Erişim: <https://doi.org/10.31568/atlas.674>
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), 263-269. Available: <https://doi.org/10.1080/02783199609553756>
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Parsıl, Ü. & Kılıç, A. G. (2024). Sanat Eğitimi Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yöntemler. *Pearson Journal*, 8(28), 1196–1211. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11575817>
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502. Available: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.004>
- Weinreich-Haste, H. (1985). The varieties of intelligence—An interview with Howard Gardner. *New Ideas in Psychology*, 3(1), 47-65. Available: [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(85\)90050-9](https://doi.org/10.1016/0732-118X(85)90050-9)