



**TÜRKİYE  
SOSYAL ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal of  
Social Research**

23

YIL / YEAR: 23 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2019

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE  
SOSYAL  
ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal  
of  
Social  
Research**

**YIL / YEAR: 23 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2019**

**Sahibi / Owner**

Akademisyenler Birliği Adına  
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

**Yazı İşleri Müdürü**

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

**İngilizce Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ

Arş. Gör. Dr. Yiğit SÜMBÜL

**Redaksiyon / Reduction**

Arş. Gör. Dr. Hatice VARGELEN AKCİN

**Banka Hesap No / Bank Account Number**

Halk Bankası / Halk Bank  
Tandoğan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640  
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## BU SAYININ HAKEMLERİ /REFEREES

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ÇİÇEK	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Tayip DUMAN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ERDEM	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Lütfü Gürkan GÖKÇEK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Velittin KALINKARA	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Melahat PARS	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. E. Asuman ATILLA	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Funda DAĞ	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin DEMİREL	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Serap EMİR	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Elif EMRE KAYA	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman KOCALAR	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Remzi KUZUOĞLU	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa LAMBA	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Serdar SARISIR	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Vafa SAVAŞKAN	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Sema SEVİNÇ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Nurcan ŞEN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar BULUT	Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur DÖNMEZ	Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fikret GELİBOLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Demet ŞAHİN KALYON	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi ALPASLAN KARABULUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülden Filiz ÖNAL	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meryem SALMAN	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan SUR	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Can ŞEN	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARABELA ŞERMET	Sinop Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fatma UYGUR	Ankara Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

<b>TÜRKİYE'DEN JAPONYA'YA GÖÇ EDENLERİN YAŞAM VE EMEKLİLİĞE BAKIŞ AÇILARI: TOKYO ÖRNEĞİ</b> İkuko MURAKAMİ, Ahmet Melik BAŞ.....	287
<b>BİREYSEL DEĞERLER VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYİ İLİŞKİSİ: ASKER HASTANESİ ÇALIŞANLARI ÜZERİNDE BİR İNCELEME</b> Buket HÜSEYİNKLİOĞLU, Ünal AY.....	301
<b>ASURCA VE BABİLCE METİNLERDE YEMİN</b> Koray TOPTAŞ, Ömer KAHYA.....	315
<b>ÖMER SEYFETTİN HİKAYELERİNDE AŞIRI BATILILAŞMA SONUCU OLARAK TOPLUMSAL AMNEZİ VE GÜNDELİK HAYAT GÖRÜNÜMLERİ</b> Yeliz OKAY.....	331
<b>TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN YAZMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ</b> Banu ÖZDEMİR.....	351
<b>TÜRKİYE'DE YARATICI DRAMA ALANINDA YAPILMIŞ TEZLERE YÖNELİK BETİMSSEL BİR ANALİZ</b> Şükran CALP, Merve Gül SEÇGİN.....	365
<b>LİDERLİK TARZININ ÖRGÜTSEL ADALET ALGISINA ETKİSİ: KOSOVA PRİŞTİNA HAVA ALANI ÇALIŞANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA</b> Hamza KANDEMİR, Ergin KALA, Kürşat ÖZDAŞLI, Hasan Fatih SEVAL.....	389
<b>BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ UYGULAMALARININ KURUM ÇALIŞANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: İZMİT BELEDİYESİ ÖRNEĞİ</b> Ömer ASAL, Yücel BAYINDIR.....	401
<b>MEŞRUTİYET DÖNEMİ DÜŞÜNCE AKIMLARI VE GÜNÜMÜZE YANSIMALARI</b> Ünal ACAR.....	413
<b>HALİT ZİYA'NIN SANAT YAZILARINDA MUSİKİ</b> Sevim KARABELA ŞERMET.....	425
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÜST BİLİŞSEL OKUMA FARKINDALIKLARI</b> Şenay ŞEN.....	437
<b>ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KONUŞMA EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> Ferah BURGUL ADIGÜZEL.....	451
<b>COĞRAFYADA ALTERNATİF BİR TEMATİK HARİTALAMA TEKNİĞİ: ALAN KARTOGRAMLARI</b> Bahaddin ŞAHİN, Salih ŞAHİN.....	477

<b>ORYANTALİST POSTMODERNİZM, İSLAMOFOBİ, FRANSIZ BASINI: “YENİ ANTİSEMİTİZME KARŞI MANİFESTO” SONRASI YAYINLANAN HABERLERİN <i>LE MONDE, LE PARISIEN, LE FIGARO</i> GAZETELERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ</b> Ebru DAVULCU.....	501
<b>KAVRAM BULMACALARININ 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER BAŞARISINA ETKİSİ</b> Bayram YESARİ, Halil TOKCAN.....	523
<b>ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ BİLDİRİLERİNDEKİ ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ</b> Cem ASLAN, Ufuk ÖZKUBAT.....	535
<b>ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ</b> Alpaslan KARABULUT, Alperen YANDI, Ali KAYA.....	555
<b>PROGRAMLAMA ÖĞRETİMİNİN BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ</b> Didem ALSANCAK SIRAKAYA.....	575
<b>FLÜT EĞİTİMİNDE GÜNLÜK ÇALIŞMA YAPMANIN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE STRES KONTROLÜ AÇISINDAN ETKİSİ</b> Emre ÜSTÜN.....	591

## CONTENTS

<b>LIFE PERSPECTIVES ON RETIREMENT OF TURKISH IMMIGRANTS IN JAPAN: SAMPLE OF TOKYO</b> İkuko MURAKAMİ, Ahmet Melik BAŞ.....	287
<b>EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL VALUES AND LEVEL OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT AMONG MILITARY HOSPITAL EMPLOYEES</b> Buket HÜSEYNİKLİOĞLU, Ünal AY.....	301
<b>OATH IN ASSYRIAN AND BABYLONIAN TEXTS</b> Koray TOPTAŞ, Ömer KAHYA.....	315
<b>SOCIAL AMNESIA AND FRAGMENTS OF DAILY LIFE AS A RESULT OF EXTREME WESTERNIZATION IN ÖMER SEYFEDDİN'S SHORT STORIES</b> Yeliz OKAY.....	331
<b>INVESTIGATION OF THE WRITING ANXIETY OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' ON THE BASIS OF DIFFERENT VARIABLES</b> Banu ÖZDEMİR.....	351
<b>A DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THESES DONE ABOUT CREATIVE DRAMA IN TURKEY</b> Şükran CALP, Merve Gül SEÇGİN.....	365
<b>THE EFFECTS OF LEADERSHIP STYLE ON ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTION: A RESEARCH ON THE EMPLOYEES OF PRISTINA INTERNATIONAL AIRPORT</b> Hamza KANDEMİR, Ergin KALA, Kürşat ÖZDAŞLI, Hasan Fatih SEVAL.....	389
<b>THE EFFECTS OF INFORMATION TECHNOLOGY IMPLEMENTATIONS ON INSTITUTIONAL EMPLOYEES: SAMPLE OF İZMİT MUNICIPALITY</b> Ömer ASAL, Yücel AYINDIR.....	401
<b>THOUGHT MOVEMENTS IN THE CONSTITUTIONAL MONARCHY PERIOD AND NOWADAYS THEIR REFLECTIONS</b> Ünal ACAR.....	413
<b>MUSIC IN HALİT ZİYA'S ART WRITINGS</b> Sevim KARABELA ŞERMET.....	425
<b>PRESERVICE TEACHERS' LEARNING APPROACHES AND METACOGNITIVE READING AWARENESS</b> Şenay ŞEN.....	437
<b>INVESTIGATION OF SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSE CURRICULA WITH REGARD TO SPEAKING EDUCATION</b> Ferah BURGUL ADIGÜZEL.....	451
<b>AN ALTERNATIVE THEMATIC MAPPING TECHNIQUE IN GEOGRAPHY: AREA CARTOGRAMS</b> Bahaddin ŞAHİN, Salih ŞAHİN.....	477

<b>ORIENTALIST POSTMODERNISM, ISLAMOPHOBIA AND FRENCH PRESS: EVALUATION OF “MANIFESTO AGAINST NEW ANTI-SEMITISM” NEWS BASED ON LE MONDE, LE PARISIEN, LE FIGARO NEWSPAPERS</b> Ebru DAVULCU.....	501
<b>THE EFFECT OF CONCEPT PUZZLES ON THE ACHIEVEMENT OF 6TH GRADE STUDENTS IN SOCIAL STUDIES</b> Bayram YESARİ, Halil TOKCAN.....	523
<b>RESEARCH TRENDS IN THE PAPERS PRESENTED IN NATIONAL CONGRESSES ON SPECIAL EDUCATION: A CONTENT ANALYSIS</b> Cem ASLAN, Ufuk ÖZKUBAT.....	535
<b>DETERMINATION OF SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES STUDYING IN SPECIAL EDUCATION DEPARTMENT</b> Alpaslan KARABULUT, Alperen YANDI, Ali KAYA.....	555
<b>THE EFFECT OF PROGRAMMING TEACHING ON COMPUTATIONAL THINKING</b> Didem ALSANCAK SIRAKAYA.....	575
<b>THE EFFECT OF DAILY PRACTICE IN FLUTE EDUCATION ON STUDENTS IN TERMS OF CONCIOUS AWARENESS AND STRESS CONTROL</b> Emre ÜSTÜN.....	591



## TÜRKİYE'DEN JAPONYA'YA GÖÇ EDENLERİN YAŞAM VE EMEKLİLİĞE BAKIŞ AÇILARI: TOKYO ÖRNEĞİ

İkuko MURAKAMI\*

Ahmet Melik BAŞ\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada Türkiye'den Japonya'ya göç edenlerin yaşam tarzı ve emekliliğe bakış açıları araştırılmak üzere Tokyo'ya yerleşen kişiler ile görüşülmüştür. Görüşmede kartopu örneklem tekniği ile yarı yapılandırılmış soru kâğıdı kullanılmıştır ve sosyo-demografik bilgiler ile birlikte kişilerin yaşlılık döneminde hangi ülkede yaşamak istedikleri, yaşlılık sigortasına katılım durumu, Japonya'nın yaşam tarzına adaptasyonu, emekliliğe bakış açıları gibi konular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğunun, eşinin uyuşu fark etmeksizin Türkiye'de yaşamak istediği görülmüştür. Türkiye'yi seçme gerekçesi olarak; Japonya'daki emeklilik yaşının oldukça ileride olması, emekli maaşının düşük olması gibi koşulların uygun olmamasını dile getirmişlerdir. Bunun dışında günlük yaşamda her şeyin pahalı olması ile birlikte, iki toplum arasındaki kültürel farklılıklar, dini açıdan sıkıntılar gibi konular üzerinde durulmuştur. Yine de katılımcılar genel olarak Japonya'da yaşam tarzı ve çalışma koşulları düzgün olduğu için olumlu bir şekilde değerlendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, emeklilik döneminde Türkiye'de yaşasalar da Japon yaşlılar gibi çalışmaya devam etmek ve böylece aktif kalmak istediklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Japonya, Türk göçmenler, emeklilik yaşamı, aktif yaşlanma

## LIFE PERSPECTIVES ON RETIREMENT OF TURKISH IMMIGRANTS IN JAPAN: SAMPLE OF TOKYO

### ABSTRACT

This paper reports on the findings that focused on life perspectives related to the retirement of Turkish immigrant workers residing in Tokyo. The qualitative research findings indicate that excessively high living costs, low pension, and retiring age of 65 in Japan affect returning to Turkey. Also, cultural differences like religion cause food-related issues and challenges often leading to difficulties in accessing halal food. Furthermore, the lack of competency in the Japanese language affects interpersonal communications between locals and Turkish immigrants. The preceding cultural and social factors among others act in combination to heighten the desire for some Turkish immigrants to leave Japan. Perspectives on retirement offered by the Turkish immigrants are not uniform and display diverse responses but most agree that retiring in Japan offers Japanese citizens some important guarantees. Turkish immigrants mostly believe that Japan is not the appropriate place for their retirement as they cannot access adequate pensions and other services available to Japanese retirees. For most of Turkish immigrants there is no option but to return to Turkey when they have completed their active working lives in Japan. Nevertheless, the Turkish immigrants praise the Japanese retirees for their commitment to living engaged and active lives during their retirement because they usually accept that retirement in Turkey means they withdraw from society.

**Keywords:** Japan, Turkish immigrants, retirement life, active aging

\* Öğretim Görevlisi, Dr., Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Gerontoloji Bölümü, Antalya, mikuko1025@yahoo.co.jp

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Gerontoloji Bölümü, Antalya, ahmetmelikbas@gmail.com

## GİRİŞ

İnsan nerede olursa olsun bulunduğu toplumda toplumsallaşarak büyür ve yaşar. Göç eden insanlar göç öncesinde yaşadıkları toplumda benimsenen toplumsal değer yargısı ve davranış tarzının üzerine, göç ettikleri toplumdakini ekleyerek yeni toplum ile kaynaşır. Göç edenler bazen gittikleri toplumun güzel yönlerini kabul ederek oradaki alışkanlıkları ve değer yargısını pozitif bir şekilde öğrenmeye çalışır. Bazen de o topluma tepkili ve eleştirili bir tavır ile yaklaşır (Merton, 1961).

Göç edenler her ne kadar kendi memleketlerini hasret ve özlemle ansa da artık eskisi kadar aynı duygu veya değer yargısı ile yaşayamazlar ve sonuçta edindikleri yeni bakış açısını kendi içlerinde yoğurarak hayatlarına devam ederler. Bu durum özellikle gençken veya orta yaşta göç edenler için daha sık görülen bir durumdur. Çünkü onlar gittikleri toplumda iş imkânı veya evlilik yoluyla daha uzun süre kalabilir ve orada yaşlanabilir, hatta yaşlanarak emekliliğe olan bakış açısını şekillendirebilirler.

Gençken ve orta yaşta göç edenler Türkiye'ye göre daha yaşlı bir toplum olan Japonya'ya göç edenler, şu an yaşlanma sürecini Japonya'da geçirmektedirler ve Japonların yaşam tarzından doğrudan etkilenmektedirler. İnsan yaş aldıkça yaşlılık döneminde kaliteli ve mutlu yaşamın nasıl sağlanacağını düşünmektedir (Oda, 1993). Bu algılayış doğrultusunda Türkiye'den gelip Japonya'ya yerleşenlerin söylemleri değerlendirildiğinde; onların yaşama bakış açıları ve değer yargılarında iki toplumdan alınan özelliklerin bir arada görülmesi ve Japonya'ya göç eden Türklerin yaşlılık ve emekliliğe bakış açısının nasıl şekillendiğinin görülmesi mümkün olabilir.

## Türkiye'de Göç Olgusu

Türkiye, coğrafi konumu itibarıyla hem göç alan hem de göç veren bir ülkedir (Deniz, 2014). Türkiye Cumhuriyeti tarihinde yurt dışına bilinen ilk büyük çapta göç 1960'ların başında Federal Almanya tarafından yürürlüğe koyulan *gastarbeiter* (misafir işçi) adlı programla başlamıştır ve bu program aracılığıyla 1970lerin başında her yıl yaklaşık 100 bin göçmen işçi alınmıştır (Yılmaz, 2005).

Türkiye'den yurt dışına çıkan göçmenler ile ilgili araştırmalara bakıldığında araştırılan konu yelpazesi çeşitlilik göstermektedir. Bu araştırmalarda özellikle en çok Almanya'ya göç eden Türk insanların farklı kültür, alışkanlık ve yaşam tarzına adapte olmaları konusunda zamanla meydana gelen sorunlar, kuşaklararası farklılıklar, kimlik arayışı (Asutay ve Atik, 2013) ve kültürleşme (Şahin, 2010) konuları üzerinde durulmaktadır. O dönemde çalışma amacıyla göç eden Türk insanların genelde genç veya orta yaşlı olmasına karşın şimdilerde onların yaşlandıkları bilinmektedir. Dolayısıyla göç edilen ülkede yaşlanan veya Türkiye'ye dönen göçmenler ile ilgili gerontoloji ve diğer disiplinlerdeki çalışmalar yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Örneğin göçmenlerin din ve kimlik sorunları (Çelik, 2008), iki dillilik bağlamında anadilde yaşanan sorunlar (Yalçın, 2014) ve yaşlıların sağlık ve sosyal servisleri kullanımı (Yaylagül, Yazıcı ve Leeson, 2015) bu araştırmalardan birkaçıdır.

Türkiye, Japonya'ya da göç vermektedir. Mesafenin uzak, yaşam alışkanlıklarının farklı ve kullanılan alfabenin Latin alfabesinden farklı olmasına rağmen, Türkiye'den Japonya'ya göç edildiği bilinmektedir. Türk araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar literatürde fazla görülmemektedir. Birkaç örnekten bahsedilecek olursa; 20. yüzyılın başında Japonya'ya göç eden Türk-Tatarlar üzerindeki arşiv çalışmaları (Dündar, 2004) ve Japonya'ya eşini işçi olarak göndererek Türkiye'de kalan kadınların sorunları (Demirkol, 2011) örnek verilebilir. İki ülke arasındaki ilişkilerin 1980'li yıllardan sonra yoğunlaştığı ve ekonomik alanda geliştiği görülmüştür (Kurtaran, 2012).

## Japonya'ya Göç Eden Yabancılar ve Türkiye'den Gelenlerin İstatistik Durumu

Japonya, ekonomik alandaki gelişimiyle birlikte insan kaynağı ve iş gücünün sağlanması konusunda çeşitli eksikliklerin varlığına dikkat çeken bir ülkedir. 1980 yıllarında tarım ile ormancılık alanında çalışmaya duyulan ilginin azalması ve küçük fabrikalarda verilen maaşın yerli Japonlar tarafından az görülmesi yeni iş gücünün doğmasına neden olmuştur. Bunun yanı sıra, 1990 yılında göçmenler ve mülteciler ile ilgili kanunlar düzenlenmiştir ve eskiden Brezilya veya Peru'ya göç eden ikinci ve üçüncü kuşak Japonlar geri dönmüştür (Yamanaka, 1993). Ayrıca Çin ve Kore gibi komşu ülkelerden çok sayıda insan Japonya'ya göç etmiştir (Iguchi, 2002).

Japonya’da Japon dili, kültürü ve yaşam tarzı gibi konularda uyum sağlanıp sağlanamayacağı konusunda duyulan endişe gerekçesiyle, çalışmak için Japonya’ya gelip yerleşen göçmenlere sıcak bakılmamaktadır (Kondo, 2002). Ancak günümüzde nüfusun hızla yaşlanmasıyla birlikte iş gücünde meydana gelen yetersizlik, Japon Hükümetinin artık yabancı işçilere kapı açmaya yönelik politikaların üretilmesini tetiklemiştir. Yine de gelen yabancı işçilere “göçmen” statüsü verilmekten çekinilmekte (Matsumoto, 2018) ve bu durumda iş gücünün yetersizliği sorununun yurt dışından gelen göçmenler ile çözülüp çözülemeyeceği tartışılmaktadır (Obe, 2018).

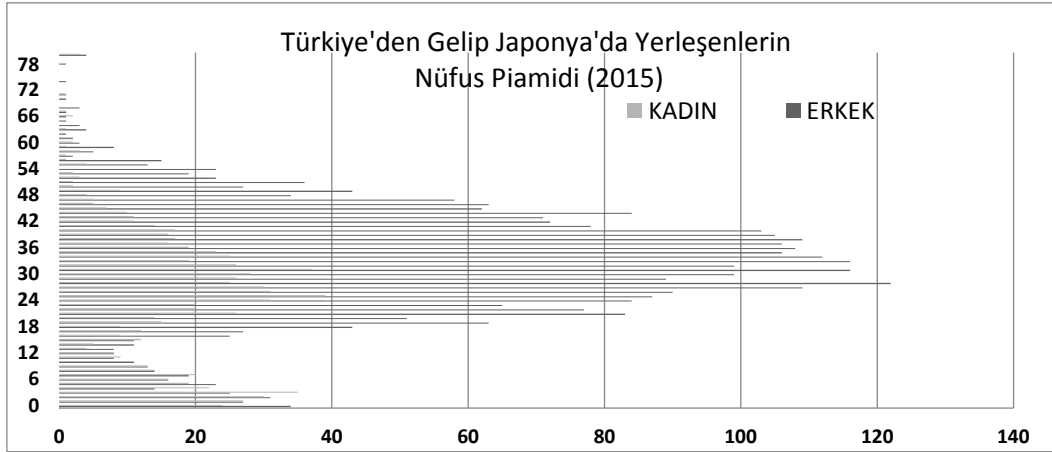
Türkiye’den gelenler, Japonya’da bulunan yabancıların toplam sayısına oranla fazla değildir (Tablo 1) ve yabancı uyruklular arasında azınlık olarak sayılmaktadır (%0.19).

**Tablo 1.** Japonya’da bulunan yabancılar ve Türkiye’den gelenlerin sayısı (kişi)

	Toplam	Erkek	Kadın	Cinsiyet Oranı (Erkek / Kadın %’si)
Yabancı	2,232,189	1,050,070	1,182,119	88.83
Uyruklular				
Türkiye’den	4,157	3,230	927	348.44
Gelenler				
Yüzde (%)	0,19	0,31	0,08	---

(Kaynak: National Institute of Population and Social Security Research [NIPSSR], 2015)

Cinsiyet oranına bakıldığında yabancı uyruklu kişilerde kadın sayısı erkek sayısından daha fazla olmasına rağmen, Türkiye’den gelenlerde erkek sayısı, kadın sayısına göre 3 kat daha fazladır (cinsiyet oranı %348.4).



**Grafik 1.** Türkiye’den gelip Japonya’ya yerleşenlerin nüfus piramidi (Kaynak: NIPSSR, 2015)

Nüfus piramidine bakıldığında 16-56 yaş arasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla buldukları görülmektedir. Türkiye’den gelerek Japonya’ya yerleşen ve çalışma çağındaki kişilerin çoğu erkektir. Ortalama yaş, kadınlarda 11.4 erkeklerde ise 39.9’dur. En fazla görülen yaş, kadınlarda 25 (39 kişi), erkeklerde 28’dir (122 kişi). 65 yaş üzeri toplam 21 kişidir.

Genelde genç ve orta yaşlı insanların fazla bulunduğu ve dörtte üçünün erkek olduğu görülmektedir (Grafik 1).

**Tablo 2.** Türkiye’den gelip yerleşilen yerine göre nüfus (kişi)

NO	Eyalet (İl) ismi	Toplam Nüfus
1	Aichi	1,326
2	Saitama	985
3	Tokyo	680
4	Osaka	194
5	Gunma	179

(Kaynak: NIPSSR, 2015)

Tablo 2.'den yerleşim yerine bakıldığında; en fazla yerleşim Aichi'dedir. Burası Toyota firması ana fabrikasının bulunduğu yerdir.

İkincisi Saitama'dır. Saitama'daki Warabi ve Kawaguchi adlı şehirler, Japonya'da yabancı uyrukluların oldukça fazla yerleşim gösterdiği yerler olarak bilinmektedir. Türkiye'den Kawaguchi'ye gelenler 2005 yılından itibaren yer edinmeye başlamıştır ve 2005 yılında 224 kişiyken 2016 yılında 832 kişiye çıkmıştır. Saitama, Tokyo'ya yakın olması sebebiyle çalışma imkânı açısından avantajlı bir yerdir ve bu nedenle göçmenlere ev sahipliği yaptığı söylenebilir. Tokyo ise üçüncü sırada bulunmaktadır. Tokyo ve Osaka, metropoliten şehirlerdir. Gunma ise aslında Saitama gibi, Tokyo'ya çok yakında bulunmaktadır.

### **Japonya'da Sosyal Güvenlik Sistemi**

Japonya'da sosyal güvenlik sistemi, meslek çeşitliğine göre farklılık göstermektedir. Genel olarak; 1. Grup (özel şirketlerde çalışanlar için), 2. grup (memurlar için) ve 3. grup (çiftçi, serbest meslek, öğrenci ve işsizler vb.) için ayrı bir sosyal güvenlik sistemi mevcuttur. Japonya'da 3. gruptakiler, sağlık sigortasının primini oturdukları belediyeye zorunlu olarak ödemektedir, ancak yaşlılık sigortasının primini ise başka bir devlet kurumuna ödenmektedir ve bu sigortaya katılım zorunluluğu yoktur. 3. gruba bağlı olanlar için emekli maaşının oldukça düşük olduğu bilinmektedir ve geçinmekte zorluk yaşamaktadırlar.

Türkiye ile Japonya arasında sosyal güvenlik sistemi farklı olmakla birlikte, Japonya'da biriktirilen yaşlılık sigortası priminin Türkiye'ye aktarabilmesi ile ilgili herhangi bir anlaşma henüz düzenlenmemiştir (National Institute of Population and Social Security Research (IPSS), 2014). Bu durumda göçmenler, yaşlılık sigortası primini hangi ülkede biriktirecekleri konusunda kararsızlık yaşamaktadırlar, çünkü sosyal hizmetlerden faydalanıp faydalanamamak, emekliliğe bakış açısını etkileyen önemli bir faktördür.

Günümüz Japonya'sında kanunlar değiştirilerek emeklilik yaşı ertelenmektedir, örneğin memurlar genellikle 60 yaşında emekli olmasına rağmen 65 yaşından sonra emekli maaşı almaya başlamaktadırlar. Bu yüzden Japonya'da emekli olmak geçinme açısından sıkıntılıdır. Türkiye'de de nüfus yapısının değişimiyle birlikte emeklilik sistemi değişmek zorunda kalmıştır (Attila ve Kitapçı, 2008), ayrıca emeklilik yaşı da ertelenmektedir (Erol, 2011).

### **YÖNTEM**

Bu araştırmada Türkiye'den Japonya'ya göç eden bireylerle görüşülerek, yaşama adaptasyonun nasıl sağlandığı ve göçmenlerin yaşam ve emekliliğe nasıl baktıkları araştırılmıştır. Şu anda çalışma çağında bulunan Türklerin emeklilik döneminde nerede ve nasıl yaşamaya /yaşlanmaya devam edeceğine ilişkin; Japonya'nın emeklilik politikası göz önünde bulundurularak, Tokyo'da yaşayan Türk insanların yaşam ve emekliliğe bakış açısı üzerine analiz yapılmış ve göçmenler ile ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesi amaçlanmıştır.

### **Veri Toplama ve Analiz Teknikleri**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi benimsenerek raporlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve şu başlıklar araştırmanın ana sorularını oluşturmuştur:

- (1) Kişilerin, göç öncesi ve sonrası, yaşamlarında karşılaştıkları farklılıkların ve yaşama ilişkin olumlu /olumsuz izlenimlerin neler olduğu,
- (2) Her iki ülkenin kendine özgü kültürüne bakış açıları /yaşama adapte olma konuları,
- (3) Emekliliğin kendileri için ne anlam ifade ettiği,
- (4) Her iki ülkenin sosyal güvenlik ve emeklilik sistemi hakkında sahip oldukları bilgiler ve buldukları koşullar altında nerede emekli olmak istedikleri ve emeklilik sonrası planları.

Stratejik olarak öncelikle Tokyo Camii ve Yunus Emre Kültür Merkezi'nde görüşmelere başlanıp ardından kartopu örneklem tekniğiyle erişilen ve görüşmeyi kabul eden kişiler ile görüşülmüştür. Görüşmelerde katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve sonrasında metinleştirilmiştir.

Günümüz dünyasında yaşlılık döneminde insanların aktif kalması beklenmektedir (WHO, 2002). Bu algılayış doğrultusunda katılımcıların söylemleri üzerinde; Japonların yaşam tarzı / yaşlanması ile buna karşı katılımcıların bakış açıları arasında bağlantı kurularak, emekliliğe dair görüşler ve planlar analiz

edilmiştir. Analiz yapılırken yaşlılık dönemine adaptasyon sorunu (Oda, 2004) ile ilgili; *aktivite teorisi* (Havighurst, 1961), *geri çekilme teorisi* (Cumming & Henry, 1961) ve *süreklilik teorisi*'nden (Atchley, 1989) yararlanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada Türkiye'den Japonya'ya göç eden ve Tokyo'da yaşayan 28-50 yaş arasında 22 kişiyle yüz yüze görüşülmüştür. Tokyo'nun başkent olması nedeniyle göçmenlerin farklı amaçlarla yerleşmiş olmaları, yoğunluk olarak Türkiye'den gelenlerin en çok yaşadıkları 3. şehir olması (Tablo 2) ve Tokyo'da Japonya'nın en büyük camii ve kültür merkezinin bulunması araştırma örnekleminin Tokyo'dan seçilmesine neden olmuştur.

### Araştırmanın Etik Yönü ve Sınırlıkları

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 20.06.2016 tarihinde onaylanmıştır. Katılımcılar bilgilendirilip onam alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme sürecinde herhangi bir uygunsuz durum ortaya çıktığında katılımcıların istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilceği belirtilmiştir.

Görüşmeler 24-27 Haziran 2016 tarihinde Tokyo'da, özellikle Yoyogi ve çevresinde yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, Tokyo'nun batısında bulunan birkaç mahallede bu tarihte görüşülen kişilerin durumu ve bakış açısıyla sınırlı kalmaktadır.

## BULGULAR

### Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

Tokyo'da görüşülen kişi sayısı toplam 22'dir ve onların profili şöyledir (Tablo 3)

Tabloya bakıldığında katılımcı olarak erkeklerin daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye'den gelerek Japonya'da yaşayan erkeklerin dörtte üçten daha fazla olduğu hesaba katılacak olursa erkeklerin fazla olması, rastgele de olsa kaçınılmaz bir durum olabilir.

Yaşa göre incelendiğinde en genç katılımcı 28 yaşında, en yaşlı ise 50 yaşındadır. Katılımcıların ortalama yaşı 38,3 ve ortanca yaşı da 38'dir. O halde katılımcıların ekonomik açıdan bağımsız bir kesim olduğu söylenebilir.

Eğitim durumuna bakıldığında çeşitlilik görülmektedir. Yüksek öğrenim görenlerin sayısı 11 kişi olup, katılımcıların yarısıdır (üniversite 4 kişi, yüksek lisans 3 kişi ve 4 kişi ise Japonya'da doktora yapmıştır). Bunun dışında lise ve ilk /ortaokuldan mezun olanlar da görülmüştür.

Katılımcıların mesleklerine bakıldığında 8 kişi aşçıdır. Japonya'da doktora derecesini bitirip akademisyen olarak çalışan 2 kişi, mühendis 3 kişi, Türkiye'den görevlendirilen 2 kişi, Türk firması elemanı 1 kişi, işletmecisi 3 kişi ve diğerleri 3 kişidir (rehberlik 1 kişi, yüksek lisans öğrencisi 1 kişi ve işsiz 1 kişi).

**Tablo 3.** Katılımcıların kişisel profilleri (22 kişi)

Değişken		Kişi sayısı
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	22
Yaş	21 – 30	2
	31 – 40	13
	41 – 50	7
Medeni Durum	Evli (eşi: Japon)	11
	Evli (eşi: Türk)	9
	Bekar (boşanmış)	2
Öğrenim Durumu	Doktora	4
	Yüksek Lisans	3
	Lisans	4

	Lise	7
	İlkokul / Ortaokul	4
Meslek	Aşçı	8
	Mühendis	3
	Akademisyen	2
	İşletmeci / Eleman	3
	Türkiye Devlet Memuru	2
	Türk Firması Elemanı	1
	Diğer (rehber, öğrenci ve işsiz)	3
Japonya’daki yaşam süresi	5 Yıl	6
	6 – 10 Yıl	7
	11 – 15 Yıl	1
	16 – 20 Yıl	4
	21 Yıldan daha fazla	4

### Katılımcıların Eşinin Uyuğu ve Yaşlılık Sigortasına Katılım Durumuna Göre Nerede Emekliliği Geçireceği ile İlgili Görüşler

Katılımcıların eşinin uyuğu ve sosyal güvenliğe sahip olup olmaması, özellikle emeklilik döneminde kişilerin nerede yaşayacağı kararını etkilemektedir. Katılımcıların durumu şöyledir (Tablo 4):

Katılımcıların eşinin uyuğuna göre incelendiğinde; eşi Türk olan 9 kişi, Japon olan 11 kişi ve bekar 2 kişi görülmektedir. Eşinin uyuğu fark etmeksizin daha çok Türkiye’den emekli olmak tercih edilmektedir (14 kişi). Japonya’yı tercih eden sadece 2 kişidir. Kararsız olan 6 kişinin de 4’ünün eşi Japon’dur.

Katılımcıların emekli sigortasına sahip olup olmamasına göre nerede emekli olmak istediklerine bakıldığında; katılımcıların çoğu (14 kişi) Türkiye’de emekli olmak istediklerini belirtmiştir. “Sadece Türkiye’de sigortalı” olan 9 kişiden 8’i zaten Türkiye’de emekli olmak istemektedir. “Her iki ülkede de sigortasız” olmasına rağmen Türkiye’de emekli olmak isteyen 4 kişi görülmektedir. “Sadece Japonya’da sigortalı” olan 2 kişi kararsız kalmaktadır. Japonya’da emekli olmak isteyen sadece 2 kişidir ve bunlar “her iki ülkede de sigortalı” olan kişilerdir. Birinin eşi Türk’tür ve diğerinin eşi Japon’dur.

**Tablo 4.** Katılımcıların eşlerinin vatandaşlığı, yaşlılık sigortasına katılım durumu ve emeklilik döneminde kalmak istedikleri ülke (kişi sayısı)

	Türkiye’de Emekli	Japonya’da Emekli	Kararsız	Toplam
<b>Eşinin Uyuğu</b>				
<i>Türk</i>	6	1	2	9
<i>Japon</i>	6	1	4	11
<i>Bekar</i>	2	0	0	2
<b>Yaşlılık Sigortasına Katılım</b>				
<i>Her iki ülkede var</i>	2	2	1	5
<i>Sadece Türkiye’de var</i>	8	0	1	9
<i>Sadece Japonya’da var</i>	0	0	2	2
<i>Her iki ülkede yok</i>	4	0	2	6
<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>22</b>

### Görüşülen Kişilerin Türkiye’de Emekli Olmayı Tercih Etmelerinin Sebepleri

Türkiye’de emekli olmak istediğini söyleyen katılımcılar; “hayalim Bodrum’da bir ev almak...” (K11), “gurbette insan yoruluyor zamanla” (K3) veya “Anavatan’ım” (K8) gibi memleket özlemi içeren ifadeler kullanarak, Türkiye’ye dönmek istediklerini istekli ve kararlı bir şekilde ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, Japonya’da emekli olmayı istemediklerini “düşünmüyorum /istemiyorum /çok zor” şeklinde negatif ifadelerle belirten katılımcılar da bulunmaktadır (K4 vb. toplam 6 kişi). Onlar, Japonya’da emeklilik sonrası yaşamın idare edilemeyeceğini savunmaktadırlar.

### **Japonya'daki emeklilik sisteminden kaynaklanan sebepler**

Katılımcıların cevaplarında; Japonya'da ileri yaşta emekli olunması, çiftçilik ve serbest mesleklerde çalışanlar için emekli maaşlarının düşük olması gibi nedenler belirtilmiştir:

K.1: *Türkiye, emeklilik konusunda daha güzel, mesela yaş şeyi yok. Sigorta ve çalışma bedeli belli, biliyorsun, 55 veya 45 yaş... Ama Japonya'da 65 yaşını doldurmaya kadar emekli olamazsın.*

K3: *Belli bir sebebim var, çünkü ben çocukları büyüüttüğüm zaman Türkiye'de daha uzun süre kalmayı düşünüyorum yani. Çünkü gurbette insan yoruluyor zamanla, vatanını özliyor.*

K4: *Burada öyle bir sıkıntı var emekli maaşıyla burada geçinemeyen insan çok onun için burada emekli olmak, emekli olarak yaşamak bir Japon'a göre baya zor yani... Bunlar çok geç yaşta emekli oluyorlar.*

K5: *Burada zaten 65'den önce emekli olmuyorsun, 65'e kadar ben yaşar mıyım veya burada yaşar mıyım onu da bilmiyorum.*

K8: *Anavatan'ım orası benim. Ben burada geçiciyim.*

K11: *Hayal kurmak güzel. Emeklilik sonrası hayalim Bodrumda bir ev alıp oraya yerleşmek. Antalya'da olabilir.*

### **Yaşam masraflarının pahalılığı**

Katılımcılar, emeklilik sonrası yaşam zorluğunun, sadece ileri yaşta emekli olunması ve düşük emekli maaşlarından kaynaklanmaksızın, Tokyo'da ev kirası, yeme-içme, giyim gibi temel ihtiyaçların pahalı olmasının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum bazı katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir. Kararsız kalanlar da masrafların fazlalığına değinmiştir:

K3: *Mesela böyle meyve ağırlıklı sebze ağırlıklı bir tüketim yapamadığım için ben şahsen vücudumun çabuk yıprandığımı düşünüyorum ve 50 yaşından fazla şahsen yaşayabileceğimi düşünmüyorum.*

K11: *Burada (Japonya'da) her şey parayla. Bir park bile çok pahalı. Ev küçük, odalar çok dar. Ona göre düşün yani.*

K16: *Türkiye'de alıyorduk mesela bir kilo domates iki kilo domates beş kilo limon bilmem ne falan bol bol kiloyla alıyorduk. Ama burada taneyle alıyorsun. Bir domates Türk Lirasıyla üç lira, bir elma üç lira dolayısıyla tane alıyorsun bölüp yiyorsun çocuklarla falan... O manada... İşte gıdalar vs. işte o manada pahalı bir ülke. Dolayısıyla o noktada zorlanıyoruz.*

K15: *... Ondan sonra artık Türkiye'ye döner, emekli olur Türkiye'ye döner orda mı yaşarsınız yoksa burada mı devam ederiz bilemiyorum bakalım. Şöyle bir dezavantajı var buranın yani siz burada mesela maaş yüksek alsanız bile gideriniz de ona göre oluyor.*

### **Dinsel farklılıklardan kaynaklanan bazı dezavantajlar**

Japonya'daki emekliliğin koşulları ve her şeyin pahalı olması ile birlikte, iki toplumun kültürel farklılıkları, özellikle dini açıdan sıkıntılara yol açmıştır ve şu şekilde ifade edilmiştir:

K8: *Helal bulmak zor Japonya'da, belli yerlerde helal yemek yiyebiliyorsunuz... En büyük sorun bu.*

K16: *Yemek yiyeceksiniz işte markete gideceksiniz şey yok İngilizce herhangi bir ibare yok marketteki mesela gıdaların arkasında. Şimdi bizim hassasiyetimiz var domuz katkısı olmaması lazım tabi başka şeyin olmaması lazım dolayısıyla bunları okuyamıyorsunuz. Bunlar en büyük sıkıntıydı benim için.*

### **Arkadaşlık ilişkileri**

Kişiler arası iletişim tarzında Türkiye ile Japonya arasındaki farklılıklara dikkat çekilmiştir:

K7: *Japonlar çok farklı insanlar, onlarla iletişim kurmak zor. Çünkü hayata bakışları farklı, bizim hayata bakışımız farklı.*

K8: *En büyük sorun benim sosyalleşemem burada. Çünkü Japonlar çok sosyalleşen bir toplum değil. Kendi içlerinde de çok sosyal yaşamıyorlar, bireysel bir hayat yaşıyorlar.*

K8: *... Yani üstesinden gelmeniz için Japonca'yı öğrenmeniz lazım. Ondan sonra Japonlarla bazı ortamlara girmeniz, o ortamlara ben giremem. Benim bazı sınırlarım olduğu için ben giremem o yüzden sadece Japonca'yı öğrenip böyle kalıplar içerisinde iletişim halinde olabilirsiniz ama... Mesela Japonlarla oturup bir içki masasında oturmadıktan sonra belli şeyleri paylaşamazsınız. Onlar da paylaşmıyor.*

K16: *İstanbul'da çok güzel bir ortamım vardı, arkadaş ortamım vardı. İşte gidiyorduk çay, çorba muhabbeti falan, ... Yani böyle (Tokyo'daki) insanları zaten robot gibi gülmüyorlar.*

Bu durumlar, Türkiye'den gelip Tokyo'ya yerleşen kişilerin emekliliğine dair görüşlerini şekillendirmiş olabilir. Katılımcıların çoğunluğunun ortak görüşü; bu farklılıklardan dolayı Japonya'da sıkıntı çektikleri ve bu yüzden Türkiye'deki emekliliğe daha ılımlı olduklarıdır.

### **Emeklilik Üzerine Katılımcıların Görüşleri**

#### **Genel görüşler**

Katılımcıların, 'emeklilik sizin için ne anlam ifade ediyor' sorusuna karşı verdikleri cevaplara göre emeklilik; yaşlılık dönemi ve yaşlılıklarının garantisi olarak düşünülmektedir. Emeklilikten kazanılan haklar bu dönemin güvencesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılardan bazıları ise "özgürlüğe kavuşmak" (K22), "saçma bir şey" (K6, K14 vb.), "olmak /düşünmek istemiyorum" (K2, K14) veya "insanları tembelleğe iten bir sistem" (K21) gibi söylemleri dile getirmiştir.

K1: *Emeklilik benim için geleceğimin garantisidir.*

K2: *Valla açıkçası ben emekli olmak istemiyorum. Burada da iş olmadığı zamanlar kendimi boşlukta hissettiğim için açıkçası yaşlanınca devletten bir şeyler beklemektense şimdiden çalışıp ev falan alıp onların geliriyle yaşamak daha mantıklı geliyor.*

K5: *Emeklilik yaşlanmak, emekli oldun mu yaşlı olmuş oluyorsun.*

K6: *Sen 60 yaşına kadar hiçbir şey yapmamışsın, 60 yaşından sonra devletin sana bakmasını umut ediyorsun. Bence çok saçma bir şey.*

K13: *Emeklilik konusunu hiç düşünmedim. Bunun belli bir şeyi yok yaşayacağım kadar para ve kendi hobilerimi yapacak kadar bir para olursa bana yeter de artar bile.*

K14: *Emeklilik? Düşünmek bile istemiyorum. Bana çok saçma geliyor.* K15: *Emeklilik, devamlı çalışmazsanız da geliri olabilecek bir sistem.* K17: *Yani yaşlılıktaki bir güvencedir.*

K19: *Yarın yaşlanınca 65-70 yaşlarında çalışmazsın. Elektrik faturası, su faturası ayda onu aldığı zaman harcamalarınızı güzelce yapabiliyorsun. Benim için bu.*

K20: *Emeklilik, yaşlılıktır.*

K21: *Çok bildiğim bir şey değil ama insanları tembelleğe iten bir sistem her halde. Kırk yaşında kırk beş yaşında emekli olabileceğin bir sistemdi. Biraz değişti herhalde tam bilmiyorum da.*

K22: *Birinin boyunduruğu altından çıkıp da özgürlüğe kavuşmak demek.*

#### **Ekonomik açıdan sıkıntı**

Emeklilik döneminin ekonomik açıdan sıkıntı olarak görüldüğünü gösteren söylemler şunlardır:

K2: *Aylık kirayı verebilir misiniz? bunu bir düşünmeniz lazım. Bu standardı devam ettirmek istiyorsanız çok ciddi para biriktiren insanlar olmanız lazım. Emeklilik parasının bu konuda size yetmesi mümkün değil.*

K22: *Onlarda şöyle bir şey var, kimseye emekli maaşı yetmiyor. Herkesin sıkıntısı bu, burada da aynı, eğer ki bir Japon çalışırken ev almamışsa birikim yapmamışsa emekliliği çok zor.*

#### **Türkiye'deki emekliliğe bakış açısı**

Türkiye'de emekliliğin, toplumdan geri çekilme durumu olarak algılandığı, katılımcıların şu söylemlerinde görülmektedir. Bir katılımcı (K6) ise Türkiye'de emekli olduktan sonra insana değer verilmediğini belirtmiştir.

K4: *Emekli olduğumda da mahalledeki yaşlı amcaları olur, onları, çocukları toplayıp ders falan veririm herhalde. Bu Japonya hakkında bir şeyler anlatırsın.*

K12: *(Japonya'da insanların emekli olsa da çalıştığından bahsettikten sonra) herhalde bizde dinin etkisi var. Emekli olunca Hacca gideceğim, camiye gideceğim gibi şeyler olduğu için...*

K16: *Türkiye'de her şeyden elini ayağını çekip, torunlarıyla vakit geçirmek, farklı şehirde oturuyorsan herhangi bir köye gidip kafanı dinlemek şeklinde (emeklilik) merak ediyor.*

K6: *Bizde emekli oldun mu artık o insan bitti çöp olarak bakıyoruz değil mi? Tatlı hoş bir şey ama gereken değeri vermiyoruz. Ama o çalıştığı zaman mutlu oluyor.*

#### **Emeklilik döneminde çalışma konusu üzerine**

Katılımcılar, emekli olduktan sonra da çalışmaya devam etmeye olumlu bakmaktadırlar. Bazı kişiler ise gönüllü de olsa çalışmaya devam etmeyi düşündüklerini belirtmiştir.



K4: *İnsan sürekli çalışmalı, çalıştığı için de daha dinç durur o yüzden yani emeklilik gelse bile yine farklı bir işte ben kendimi şey yapmayı düşünüyorum.*

*İnsanların kafasını hep emeklilik diye bulandırıyorlar. Neden insanlar sürekli çalışmasın ki? Emekli olmasın hiç kimse herkes çalışsın. Köyde bile olsa çalışsın bir ağaç diksin. Sokakları temizlesin. Uğraşsın yani... Ver ona cüzi bir rakam (maaşı kastediyor).*

K8: *Benim dünyamda emeklilik diye bir kavram yok... Yani emeklilik şey insan sürekli çalışmalı, çalıştığı içinde daha dinç durur.*

K9: *Mesela emeklilik, emekli olduğum zaman...boş durmam. Gönüllü bir kuruluşta işte bir vakıfta bir dernekte görev alıp yine bu tarz hizmetlerin devam ettirebileceği bir şey olarak görüyorum.*

N11: *Ben emekli olsam dahi çalışırım ya ben emekli oldum, çalışmayacağım kahvede oturayım oh diye bir şey yok. Burada mesela 80-90 yaşına kadar çalışıyorlar.*

K12: *Japonlar emekli olunca hala çalışıyorlar. Bedava da olsa emekli olduktan sonra Japonlar bir şeyler yapmak istiyorlar.*

K16: *Ben şahsen öyle düşünmüyorum. Mesela emeklilik, emekli olduğum zaman mesela şunu yaparım büyük ihtimalle çünkü hareketli bir ortamımız var boş durmam.*

K20: *Ben çalışabildiğim kadar çalışırım onun için çok önemli değil gelecekte ne kadar çökerim ne kadar devam edebilirim bilmiyorum. Ama devam ettiğim sürece, devam edebileceğim sürece.*

### **Japonların çalışma tarzına bakış açısı**

Çalışmaya devam etme konusunda katılımcıların çoğunluğu, Japonların çalışma tarzından bahsetmiştir. Katılımcıların bazılarında “(Japonlar) işten başka bir şey bilmiyorlar” (K7) veya “(yaşlıların çalıştıklarına) ben acıyorum” (K19) gibi olumsuz ifadelere yer verilmiştir. Ancak Japonya’da yaşlıların çalışmaya devam etmeleri, “zorundalık” (K15) şeklinde algılansa da oldukça olumlu bakış açılarıyla değerlendirilmiştir.

K2: *Japonya’da olunca emeklilik pek bir anlam ifade etmiyor, hayatıma devam edebildiğim müddetçe, ayakta olabildiğim, insanlara zarar vermeden faydalı olabildiğim müddetçe yapabildiğim şeyleri yapmak istiyorum.*

K6: *Böyle işlerde çalışıyorlar. Dikkat et bak hepsi yaşlı... Yolda, parkta... Beyaz giyinenler sigara izmaritlerini topluyorlar. Bak nasıl çalışıyorlar. Sabahları bir gez nasıl süpürüyorlar sokakları. İki büklüm bak böyle (kambur taklidi yapıyor) geliyor süpürüyor çalışıyor ve mutlu oluyor.*

K7: *Japonlar 65 yaşında emekli olsa bile çalışmaya devam ediyorlar. 70-75 yaşına kadar. İşten başka bir şey bilmiyorlar. Artık alışkanlık haline geliyor. İşi bırakınca çoğu hasta oluyor. Ama çalıştığı sürece sağlıklı kalabilirler. Özellikle erkekler!*

K15: *Ben emekli olmayı düşünsem bile yani Allah sağlığı verdikten sonra devamlı çalışmayı arzu ederim yani... Artık bana Japon kanı girdi... Yani burada kaldığınız müddetçe çalışmak zorundasınız başka bir alternatif yok.... Türkiye’ye dönersem çalışmam ama Japonya’da kalırsam çalışırım.*

K19: *Yaş 65 mi 75 mi ne Japonya’da. Bizim orada adam 50’de emekli oldu mu hayatta çalışmaz. Burada 85-90 yaşına kadar çalışıyor. Yorgun, hareket yapıyor. Biz acıyoruz yani. Ben acıyorum mesela adam o yaşa gelmiş, biz Türkiye’de hiç birimiz çalışamayız o yaşa kadar.*

K22: *Ben emekli olunca da çalışmayı düşünüyorum. 3-4 sene sonra emekli olacağım ama yine çalışacağım. Japonlarla çalışırken 65 yaşında bir patronum vardı. Burada 65 yaş emeklilik sınırı. Mutfakta çalışıyorum 12 tane aşçıyız geldi paspas yapıyor. Geçiyor mutfakta bulaşık yıkıyor.*

### **Japonya’nın yaşamında katılımcılara cazip gelen noktalar**

Japonya’ya yerleşen Türkler Japonların yaşam tarzına ve Japonya’nın kültürüne adapte olmakla beraber emeklilik sonrası da çalışmaya devam etmek gerektiğini düşünmektedirler. Onlar Japonların ileri yaşlarda çalışmalarından, emeklilik sonrası da çalışmaya devam etmelerinden, gönüllülük esasına dayalı işlerde sorumluluk almalarından ve sonucunda sağlıklı, dinç ve mutlu görülmelerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Türkiye’de emekli olmak ve Türkiye’de yaşamak isteseler de akıllarının bir tarafından Japonya’yı çıkaramamaktadırlar. İlk etapta ne kadar da Türkiye’den emekli olmayı tercih etseler de Japonya’nın yaşamında bazı noktalar onlara cazip geliyor olabilir. Bunun altında yatan sebepler incelendiğinde şu söylemler göze çarpmaktadır:

K10: *... Çok güvenli bir ülke yani gece geç saatte bile dışarıya çıksanız problem olmuyor. Ya bu zamana kadar çok nadir kavga ortamı görmüşüm.*

K18: *Çok sistemli ya dakikası dakikasına, her şey o manada güzel.*

K20: *Türkiye'de ne olacağını bilmiyorsun, şimdi kanunlar değişiyor, öyle oluyor, böyle oluyor, onun için Türkiye'de açıkçası pek bir şeye güvenemiyorum, daha belirsiz yani Türkiye. O açıdan Japonya'da her şey bana daha güvenilir geliyor.*

K22: *Türkiye'de insanlarda sinir hat safhada kimseyle bir şey konuşamıyorsun. Burada öyle değil herkes sakin, sabırlı. Çantayı 2 gün şurada unut, kimse alıp da götürmez, çalmaz. Neyden kaynaklanıyor bu biliyor musunuz? Eğitim. Japonya'da çocuğa ilkokuldan aşıyorlar.*

K21: *Devlet dairelerine gittiğiniz zaman biraz, biraz değil baya bir fark ediyor Türkiye'yle bura arasında. Türkiye'de masa masa dolaşırsınız. Burada sizi yönlendirirler. Hayat biraz daha kolay”*

K22: *Burada bizim Türkiye'de özlem duyduğumuz, hasret kaldığımız bir sistem var. Herkes işini yapıyor. Bir çöpçü bir milletvekiline kafa tutabiliyor. Bak bu konuştuklarımız hep çalışma ahlakına geliyor. Çalışma ahlakı olarak Japonya en üst seviyelerde Türkiye ise en altlardadır... Gidin bankaya bakın, belediyelere gidin bakın Allah aşkına, nasıl karşılanıyorsunuz, nasıl hizmet yapıyor size. Japonya'ya bağlayan ne biliyor musun, buranın devlet biriminin insanlara verdiği hizmet mükemmel. Türkiye'de bunun tam tersi...*

Katılımcıların bu söylemleriyle, Japonya'ya karşı güvenilirlik duygusu, Japonya'da işleyişin düzenli ve disiplinli olması (sistemli çalışma /çalışma ahlakı) ifade edilmiştir ve bunların sağlanması, eğitim sistemi ile ilişkilendirilmiştir.

## TARTIŞMA

Araştırmaya katılanların emeklilik üzerine söylemleri şu şekilde toparlanmaktadır:

1. Katılımcıların çoğunluğu, emeklilik döneminde Türkiye'de yaşamak istemektedir. Ancak bunun sebebi Japonya'da emekli olmayı düşünmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun, eşin Japon olup olmaması ile çok fazla bağlantısı yoktur. Katılımcılar, yaşına göre çalışma çağında olduğu için emeklilik dönemi üzerine çok fazla plan yapmadıklarını, düşünemediklerini ve düşünmek bile istemediklerini ifade etmiştir.

2. Katılımcıların çoğunluğu, emeklilik döneminde Japonya'da yaşamın zor olmasının sebebini Japonya'da emekli yaşının çok ileride olmasına, çalıştığı meslek grubuna göre bazı kişilere emekli maaşının çok az verileceğine ve Tokyo'da her şeyin pahalı olmasının geçinmeyi zorlaştırdığına dayandırmıştır. Bununla birlikte kültür farklılığından kaynaklanan yeme-içme alışkanlığı ve dinsel inanç gibi sebepler öne sürülmüştür. Bunlara ilave olarak Japonların sosyalleşme tarzının Türklerden farklı olduğu belirtilmiştir.

3. Katılımcıların çoğunluğu, emekli olduktan sonra da çalışmaya devam etmeye sıcak baktığını ve çalışmak istediğini söylemiştir. Japonların çalışma tarzını ve emeklilik döneminde nasıl yaşadıklarını oldukça fazla gözlemlemişlerdir ve kendi ülkeleriyle farklı tarafları göz önünde bulundurarak etkilenmişlerdir.

4. Katılımcılardan bazıları, Japonya'dan vazgeçememenin gerekçesi olarak, Japon toplumuna karşı duyulan güvenilirlik duygusu, çalışma tarzının düzenli ve disiplinli olması ve eğitim sisteminin bunları sağladığını belirtmiştir.

Türkiye'den Japonya'ya gelip Tokyo'ya yerleşenlerden araştırmaya katılanların görüşleri, kendi memleketlerinden daha yaşlı bir topluma göç edenlerin emekliliğe bakış açısının bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bütün bunlar gerontolojik perspektif ile yorumlanacak olursa; katılımcılar emekliliği yaşlılık dönemi ve yaşlılığın garantisi olarak görseler de ortak görüş olarak emeklilikte faal yaşamdan sonra pasif yerine aktif olmayı tercih etmektedirler.

Katılımcıların görüşleri, yaşlı bir toplumda çalışma hayatını sürdüren Japon yaşlıların çalışma /yaşam tarzından etkilenmesiyle bağlantılı olduğu değerlendirilebilir. Söz konusu onlar, emeklilik döneminde geri çekilme (Comming & Henry, 1961) yerine aktif kalma (Havighurst, 1961) durumunda bulunmak istediklerini ifade etmiştir. Ancak katılımcıların Türkiye'deki emeklilerin toplumdan geri çekilecek insan olarak görüldüğünü ifade ettiklerine göre, Türkiye'de Japonya'ya göre daha çok emeklilere karşı kalıplaştırılmış bir algılayışın hâkim olduğu gözlenmektedir.

Bir katılımcının “Japonya'da olunca emeklilik pek bir şey anlam ifade etmiyor” (K2) söyleminde görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu, emeklilik yaşı üzerinde kendisinin belli bir fikre sahip olduğunu belirtmemiştir. Onlar, aktif olma isteği ile zorunluluk arasında kazanılmış olan emekliliğe

bakış açısı doğrultusunda, emeklilik döneminde de çalışmak istedikleri ve çalışma hayatının sürekliliğinin sağlanmasını (Atchley, 1989) diledikleri görülmüştür.

Bir katılımcının “Türkiye’ye dönersem çalışmam ama Japonya’da kalırsam çalışırım” (K15) söyleminde; Türkiye’de emekli olduğunda maaşlı bir işte çalışma konusunda geri çekilme alışkanlığına uyacağı, ancak Japonya’da ise aktif bir şekilde çalışmaya devam edeceği ima edilmiştir. Aynı zamanda kendi memleketine dönecek olursa memleketinin sosyo-ekonomik durumu, istihdam sistemi, yaşam alışkanlığı ve toplumdaki insanların ortak görüşleri vb. gerekçeleriyle çalışmaya devam etmenin sağlanamayabileceği öne sürülmüştür. Tokyo’daki yaşam tarzına adapte olan katılımcılar, Türkiye’ye döndüklerinde isteklerini gerçekleştirmek için yaşlı istihdamına yönelik sosyal politikaya ihtiyaç vardır (Demirbilek ve Özgür, 2017).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Japonya’da insanlar, yaşlansa da Türkiye’ye göre daha uzun süre çalışmaktadırlar. İsteyerek çalışanlar ile birlikte bazı insanlar emekli maaşı sıkıntısı yüzünden çalışmak zorunda kalmaktadır. Türk katılımcılar bu durumu; Japon yaşlıların çalıştıkça daha dinç ve sağlıklı kalabildikleri, topluma katkıda buldukları ve mutlu göründükleri vb. şeklinde oldukça olumlu söylemler ile değerlendirmektedirler. Onlar, Japonya’da yaşlıların kaliteli yaşlanmayı sağladıklarını görüyor olabilirler. Katılımcılar genel olarak emeklilik döneminde Türkiye’de yaşamak istemektedirler. Ancak onların emeklilik döneminde de Japonlar gibi çalışarak aktif bir şekilde yaşlanmayı diledikleri ve bu istek /dilek doğrultusunda kaliteli emeklilik döneminin sağlanabileceğini düşündükleri gözlenebilir. Türkiye’nin de yaşlı toplum olarak ilerleyeceği düşünüldüğünde, katılımcıların yaşlı bir toplumda kazandıkları tecrübeler, benimsedikleri değer yargısı ve yaşam tarzı, onların memleketlerine döndüklerinde aktif kalmak için yol gösterici olabilir. Buna ek olarak Japonya’da biriktirilen yaşlılık sigortası priminin Türkiye’ye aktarabilmesi ile ilgili anlaşmanın sağlanması da beklenmektedir.

## Ek Bilgi

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Gerontoloji Bölüm öğrencileri; Halil Can KARACA, Ahmet Melik BAŞ, Mübeccel EKERBİÇER, Gizem YÜCEL, Emine Kübra GÜNDEM, Özlem ÖZGÜR ve Cemal GÜNENÇ’in Japonya’da gönüllü çalışmalarlarıyla desteklenmiştir.

## KAYNAKLAR

- Acar, İ.A., & Kitapçı, İ. (2008). Sosyal Güvenliğin demografik boyutu: Türkiye’deki emeklilik sistemindeki değişim. *Maliye Dergisi*, 154, 77-98.
- Asutay, H., & Atik, O. (2013). Dış göç yazınında kimlik arayışının izleri, *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1), 49-62.
- Atchley, R.C. (1989). A continuity theory of normal ageing, *The Gerontologist*, 29, 183-190.
- Cumming, E. & Henry, W.E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*, New York: Basic Books.
- Çelik C. (2008). Almanya’da Türkler: Sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 105-142.
- Demirbilek, T., & Özgür, A.Ö. (2017). Gümüş ekonomi ve aktif yaşlanma bağlamında yaşlı istihdamı. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 10(1), 14-28.
- Demirkol, E. (2011). Çin İşi, Japon işi, Acep bu kimin işi? Fatsa’dan Nagoya’ya. *Kebikeç*, 32.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.
- Dündar, A.M. (2004). Japonya’da Türk-Tatar diasporası. *Modern Türklük Araştırma Dergisi*, 1(1), 75-89.
- Erol, S. (2011). Yaşlılık sigortası ve emeklilik yaşı tartışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Havighurst, R.J. (1961). Successful ageing, *The Gerontologist*, 1, 8-13.
- Iguchi, Y. (2002). Foreign workers and labour migration policy in Japan. *Asia Pacific Business Review*, 8(4), 119-140.
- Kondo, A. (2002). The development of immigration policy in Japan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 11(4), 415-436.
- Kurtaran, G. (2012). Japonlar, Türkiye’yi yeniden keşfetti. <http://www.milliyet.com.tr/japonlar-turkiye->

yi-yeniden-kesfetti-ekonomi-1583748/ sitesinden erişilmiştir.

Matsumoto, T. (2018). Japan's open to foreign workers. Just don't call them immigrants. <https://www.scmp.com/week-asia/business/article/2152880/japans-open-foreign-workers-just-dont-call-them-immigrants> sitesinden erişilmiştir

Merton, R.K. (1951). Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and Research, *Science and Society*, 15(4), 366-369. Mori, Togo et al. (Çev.). Tokyo: Misuzu-shobou.

National Institute of Population and Social Security Research [NIPSSR] (2014). *Social Security in Japan*. Tokyo: National Institute of Population and Social Security Research (IPSS).

Obe, M. (2018). Famous for its resistance to immigration, Japan opens its doors. <https://asia.nikkei.com/Spotlight/Cover-Story/Famous-for-its-resistance-to-immigration-Japan-opens-its-doors> sitesinden erişilmiştir

Oda, T. (1993). Some conceptual considerations about successful aging and issues of studies on successful aging. *Tokushima University Social Science Research*, 6, 127-139.

Oda, T. (2004). Theories of adaptation in social gerontology revisited. *Kobe University Research Center for Human Sciences Departmental Bulletin*, 11(2), 361-376.

Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: kültürleşme. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 103-134.

WHO (2002). Active Ageing A Policy Framework. WHO/NMH/NPH/02.8. Geneva, Switzerland.

Yalçın, M. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.

Yamanaka, K. (1993). New immigration policy and unskilled foreign workers in Japan. *Pacific Affairs*, 66 (1), 72-90.

Yaylagül, N.K., Yazıcı, S., & Leeson, G. (2015). Turkish refugee and their use of health and social services in London. Ali Sirkeci et al. (Ed.). *Turkish migration, identity and integration* içinde (s. 35-43). London: Transnational Press.

Yılmaz, G. (2005). Emek göçünün tarihsel arka planı AB'deki göçmen işçilerin Durumu. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 2-7.

### Extended Abstract

The geographic location of Turkey has made it relatively easy for non-refugee immigration from Turkey to migrate towards the West, especially Europe, since the 1960s. However, in more recent times there has been a reverse flow of Turkish migrants towards the East in comparison to the earlier trend towards Europe. Apparently, countries like Japan in the aftermath of World War II initiated policies that allowed for the hosting of non-refugee immigrants from different countries around the world. Historically, a slight increase in the number of Turkish immigrants was registered after the 1980s, and today the number of Turkish immigrants is still increasing but only slowly in comparison to increasing numbers from South Korea, China, the Philippines, Vietnam, and partly from Thailand, Nepal, Brazil, Peru, and the United States. Japan has a unique cultural diversity evidenced by significant differences in the language, alphabet, food and a myriad of traditions. It is to be expected that adaptation to the Japanese lifestyle would present many challenges and problems for hosted migrants entering Japan. It is not only the culture-related issues, but also socio-political structural discrepancies that impact current and future decisions by hosted immigrants. For example, pension entitlements in later life and service utility for general health insurance is ambiguous for immigrants due to lack of policy determinations for immigrants by Japan. An important problem for Turkish immigrants concerns the absence of policy and procedures that record the number of days worked while overseas. Therefore, whether Turkish immigrants return home or stay in Japan, the absence of a rigorous recording system on the individual work life of each immigrant creates enormous problems for later life pension plans and entitlements. To date, there has been no serious study on the issues and concerns confronting Turkish immigrants residing and working in Japan. Indeed, the present small scale study represents an initial attempt to fill the void by examining the life perspectives on retirement of Turkish immigrants who are currently residing in Japan. The study was conducted under the leadership of an academic member and a small group of gerontology students from the Department of Gerontology at Akdeniz University in Antalya, Turkey. Utilizing a qualitative study design the fieldwork was undertaken in the vicinity of Tokyo, with a specific focus on the Tokyo mosque and Tokyo Yunus Emre Institute along with kebab restaurants that form a common meeting point for Turkish immigrants. This study was approved by the Akdeniz University

Research Board and Ethics Committee including approval to publish papers in accordance with expected academic standards. A snowball sampling technique was used to reach the study participants. Data are obtained from 22 Turkish participants using semi-structured questions. All participants were fully briefed on the purpose of the study and all signed a consent form which outlined the terms and conditions of the study. It is to be noted that study was conducted in 2016 and that the findings cannot be generalized beyond the place and time within the chosen precincts in Tokyo. The socio-demographic features of the respective interviewees reveal the age range between 28 and 50 years old, mostly male, and married. Half of the sample had a Japanese spouse while 9 had a Turkish spouse, and the others (2) were unmarried at the time of the study. Level of education and occupational status varied amongst the study group. Half of the sample indicated that they had completed compulsory education. The other half had completed university qualifications that ranged from doctoral degree (4), master's degree (5), and a bachelor's degree (2). The vast majority of the participants expressed a desire to retire in Turkey, but 2 of them wished to stay in Japan while 6 were undecided because of Japanese spouses. Findings indicate that excessively high living costs, low pension entitlement and retiring age of 65 in Japan affect returning to Turkey. Also, cultural differences like religion raise food-related concerns resulting in difficulties in finding halal type of food. Furthermore, the low level of competence in the Japanese language affects interpersonal communications between locals and immigrants. Therefore, it is these concerns with the Japanese culture and social system that prompt many Turkish immigrants to return to Turkey following retirement. Perspectives on retirement diversify however the idea that retiring guarantees the elderly in old age is the most common. Most Turkish immigrants think that Japan is not the appropriate place for their eventual retirement as there are problems associated with receiving an adequate pension. There was praise, however, for the manner in which Japanese retirees engaged in leisure activities and community life. Some participants remarked that during retirement in Turkey it is quite normal for some retirees to withdraw from society. Also, a few participants indicated that Japan is the place where the retired living conditions are manageable and supportive of an active lifestyle. In short, this research identified a range of issues and concerns that pointed the way to a life of difficulty for Turkish immigrants who decide to stay in Japan following retirement. While the Turkish immigrants perceive that working in a paid job is a way of living actively in Japan they also acknowledge that there is a need to earn additional income in order to afford living costs, particularly in retirement. Interestingly, the manner in which older Japanese retirees remain active has inspired some Turkish immigrants to follow a similar lifestyle on returning to Turkey. There is of course a major challenge in Japan to review the policies and support systems for the immigrants who currently work and reside in Japan.



## BİREYSEL DEĞERLER VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYİ İLİŞKİSİ: ASKER HASTANESİ ÇALIŞANLARI ÜZERİNDE BİR İNCELEME\*

Buket HÜSEYİNKLİOĞLU\*\*

Ünal AY\*\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada, çalışanların bireysel değerleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evreninin 2009-2010 yılları arasında Türkiye’de yurtiçi faaliyet gösteren ancak Ağustos 2016 tarihi itibarıyla personeli ve tüm hizmet birimleri ile birlikte Sağlık Bakanlığına devredilmiş olan ve ikinci basamak sağlık hizmeti veren 38 Asker Hastanesi çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada Schwartz Değer Envanteri ile Meyer ve Allen’in örgütsel bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Anket yöntemi ile yapılan çalışmada 512 katılımcıya ulaşılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde; doktor, hemşire, diğer sağlık çalışanları ve hastane idari personelinin muhafazakâr ve kendini gerçekleştirme değerleriyle normatif ve duygusal bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki var iken güvenlik-evrensellik değerleri ile normatif bağlılıkları arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda; çalışanların bireysel değerlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim seviyesi, statü ve mesleklerine göre değişiklik gösterdiği, ve yine çalışanların yaş, eğitim seviyesi, statü, meslek ve hiyerarşik konumları ile örgütsel bağlılıkları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bireysel değerler, örgütsel bağlılık, sağlık personeli

## EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL VALUES AND LEVEL OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT AMONG MILITARY HOSPITAL EMPLOYEES

### ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between the individual values of the employees and their organizational commitment. The research universe is comprised of 38 Military Hospital employees of all service units transferred to the Ministry of Health in August 2016 after their domestic service in Turkey between 2009-2010. The Schwartz Value Inventory and Meyer and Allen's organizational commitment scales were used in the study. In the survey conducted with the survey method, 512 participants were reached. As a result of the examination; while there was a positive relationship between the conservative and self-realization values of the doctors, nurses, other health workers and hospital administrative personnel and their normative and emotional commitment, there was a negative relationship between the values of security-universality and normative commitment. In a similar vein, It has been determined that the individual values of the employees vary according to gender, marital status, education attainment, status and occupations, and there are differences between the age, education status, occupation and hierarchical positions of the employees and their organizational commitment.

**Key Words:** Individual values, organizational commitment, health professional

\* Bu makale doktora tezinden çıkarılmıştır. 10-12 Eylül 2014 tarihlerinde düzenlenen 8.Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr.,Girne Amerikan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, bukethuseynikli@gau.edu.tr

\*\*\* Prof.Dr., Çağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, unalay@cağ.edu.tr

## GİRİŞ

İnsan; dünyayı değiştiren, dünyaya egemen olan ve değerler yaratan bir varlıktır. İnsanın yaşamında tercihlerini inandığı değerler belirler (Özden, 2005: 37). Birey bir örgüte girerken, örgüte yapacağı katkıları ve karşılığında örgütün de bireyin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik teşvikleri ve imkânları ortaya koyması ile birey ve örgüt arasında bir “psikolojik kontrat” oluşmaktadır. Eğer bu karşılıklı “değer alış veriş” sağlıklı bir şekilde devam ederse, birey örgüte karşı olumlu tutumunu sürdürür ve bu yüksek tatmin duygusuyla devamsızlık veya işten ayrılma düşüncesinden uzaklaşmış olunabilir (Schermerhorn vd., 1994:53).

Örgütün yaşaması, çalışanların örgütte kalmalarına bağlıdır. Çalışanlar, örgüte ne kadar bağlıysa örgüt de o derecede güçlenmektedir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için çalışanların örgütten ayrılmasını önlemeye gayret eder. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama ve teşvikler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004: 90). Örgütte hem yöneticilerin hem de çalışanların değerleri onların örgütten beklentilerinin belirlenmesi, örgüte uyumun başlaması ve dolayısıyla örgüte bağlılığın ortaya çıkmasında etkili olduğu değerlendirilmektedir.

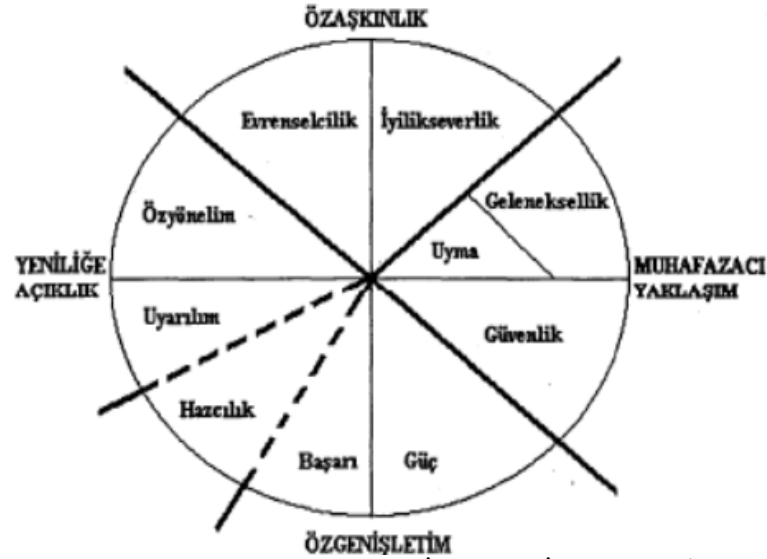
## Değer

Değerler, genel olarak bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde belirli durumları tercih etme eğilimidir (Hofstede, 1991: 18) Bireylerin yaşamına yön veren, kural görevi gören, önem dereceleri farklı olan, arzulanan amaçlardır (Schwartz ve Sagie, 2000). Değerler, dünyaya ve diğer insanlara bakış açımızı etkilemektedir ve büyük oranda bireylerin inançları ile ilgilidir. Değerler kaçınılmazdır, bireyler mutlaka onlar arasından seçim yapmak zorundadır. Değerler bireylere, düşüncelerini, mesleki yargılarını oluşturmada yardım etmekte ve tutumlarını ve eğilimlerini desteklemektedir (Everard, 1995:131). Fernandes (1999:4) değerler ile ilgili olarak yapmış olduğu çalışmada değerleri daha ayrıntılı gruplandırarak sekiz başlık altında incelemiştir: Etik değerler, organik (canlı) değerler, dinlenme ile ilgili değerler, ekonomik değerler, politik değerler, bireysel değerler, entelektüel değerler, manevi değerler.

**Bireysel değerler**, idealleri, kavramları ve bireyin yaşamında önem verdiği öğeleri anlatmaktadır. Değerler, bütün yaşamı ve tutumları, ilkeleri ve kişilikten kaynaklanan değerli şeyleri etkilemektedir. Değerler aynı zamanda bireylerin dünyaya bakış açıları ile bütünleşmekte ve önceliklerini belirlemektedir (Hostetter, 2003:13). Rokeach Değerler Sistemi, 1973 yılında psikolog Milton Rokeach tarafından geliştirilmiştir. Rokeach “İnsan Değerlerinin Yapısı” isimli kitabında tüm insanların çeşitli değerlere sahip olduğunu ifade etmiştir (Tablo1). İnsanların aynı değerlere sahip olduğunu ancak her bireyde değerlerin farklı yapıda olduğu ve sergilendiğini ileri sürmüştür. Rokeach, kişisel değerlerin tutumlardan önce yer alarak, onu etkilediğini dolayısıyla insan davranışlarını anlamada değerlerin daha derin ve geniş anlam taşıdığını belirtmiştir. (Schiffman vd. 2003:171; Mowen, 1993:641).

Schwartz’ın (1992) kuramındaki temel varsayıma göre birey düzeyli değerleri birbirlerinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri motivasyonel amaç tipidir; dolayısı ile tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek olan değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini (biyolojik gereksinimler, uyumlu bir toplumsal etkileşim için gerekli olan koşullar gibi) bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olmalıdır. Psikoloji literatürünün yanı sıra konuyla ilgili felsefi ve dinsel yazıdan da yararlanan Schwartz, belirlediği değeri bireysel yönden farklı on temel tipe ayırmıştır. Bunlar; güç, güvenlik, başarı, keyif, teşvik, kendini yönlendirme, evrensel düşünce, yardımseverlik, geleneksellik ve uyum(Şekil 1).





Şekil 1. Değer Tipleri ve Ana Değer Grupları Arasındaki İlişkilerle İlgili Model<sup>1</sup>

### Yönetimde değerlerin yeri

Örgütteki çalışanlar, toplu yaşamın, işbölümünün ve karşılıklı dayanışmanın bir gereği olarak, kendilerine özgü kültürel değerler ve toplumsal kurallar geliştirirler. Bu kültürel değerler ve toplumsal kurallar, genelde örgütün içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerine ve toplumsal kurallarına uygunluk göstermektedir (Başaran, 2000b). Yöneticilerin eylemleri, kişisel değerlerinin etkisi altındadır. Ekonomik değerlere güdülenmiş bir yönetici, yönettiği örgütün büyümesinin önemini vurgulayacaktır. Toplumsal değerlere eğilimli yönetici ise, örgütün büyümesinden çok, çalışanların çalışma koşullarının iyileştirilmesini ön plana çıkaracaktır (Aydın, 2001).

### Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün amaçlarına inanması, örgütün amaçlarını kabul etmesi ve örgütte kalmaya devam etme isteğidir (Mathis ve Jackson, 2011: 70). Bağlılığın örgüte getirdiği yararlarla beraber çalışanlara getirdiği yararlar da vardır. Yüksek düzeyde bağlılık, ait olma ve kendini güvende hissetme duygularıyla ilişkilendirilir. Genelde çalışanların birçoğu, yaşamlarına belirli bir yön vermek, alanlarında prestijli kurumlara üye olmak gibi birçok amaca ulaşmak isterler. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgüt politikaları yönünde çaba göstermesi, üyeliklerini ve sadakatlerini devam ettirmesi nedeniyle, örgütsel ödüllerden daha çok yararlanmalarını sağlar (Cengiz 2000:513,514; Angle ve Perry 1981:3). Örgüte bağlılıkları olmayan veya düşük olan bireylerin, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmedikleri için, işe gelmeme, işe geç gelme ve işten ayrılma olasılıklarının daha yüksek olması beklenmektedir (Meyer ve Allen, 1997).

### Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yapılan pek çok sınıflandırmadan biri örgütsel bağlılık nedenleri olarak da nitelendirilebilecek olan duygusal, devamlılık ve biçimsel (normatif) bağlılık sınıflandırmasıdır (Meyer ve Allen, 2002: 350-356).

**Duygusal bağlılık:** Bireylerin duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir ve bireylerin örgütsel objelere sarılması ve özdeşleşmesini ifade etmektedir. Çalışanın örgüte duygusal bağlılığını, örgütle bütünleşmesini yansıtmaktadır (Chen ve Francesco, 2003: 490-516).

**Devam bağlılığı:** Bu bağlılık türüne rasyonel bağlılık da denilmektedir. Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin farkında olma anlamına gelmektedir (Chen ve Francesco, 2003: 490-516). Buna göre

<sup>1</sup> Kaynak: Schwartz, S.H. (1992), Universals in the content and structure of value: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries; Advances in Experimental Social Psychology, v.25, 1-65

devam bağlılığı, çalışanın bir örgütteki kıdem, kariyer ve yararlanmaları gibi yatırımları çok yüksek tutuyorsa ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kişi istemese de örgütte kalmaya devam etmektedir. Çünkü örgütten ayrılmanın kendisi için maliyeti yüksek olacaktır (Allen ve Meyer, 1990: 3).

**Normatif bağlılık:** Normatif bağlılık ise bireyin çalıştığı kurumda toplumsal bir sorumluluk duygusu ile kaldığı, bunun ahlaki olarak gerekli bir görev olduğu düşüncesi ile hareket ettiği bağlılık şeklidir.

### **Bireysel Değerler ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi İlişkisi**

Çalışanlar ve kurumların paylaştığı temel özelliklerden bir tanesi “değerlerdir”. Dose’a göre değerler (1997: 227-228), “bireylerin iş veya çalışma ortamı ile ilgili olarak neyin ‘doğru’ olduğunun farkına varmalarını veya tercihlerin önemini kavramalarını sağlayan değerlendirme standartlarıdır. Bireylerin kendi değerlerine uygun bir ortamda muhtemelen daha rahat olacağına dair birçok örnek vermek de mümkündür. Çalışan, düzenlilik ve dikkate değer veren bir birey ise deney ve yaratıcılığın teşvik edildiği bir ortamda muhtemelen çekingen kalacaktır. Çok büyük olasılıkla, bir bireyi şahsi değerlerine uygun olmayan durumlara maruz bıraktığımızda bu ne çalışan ne de kurum için uygun olmayacaktır. Bu noktada yalnızca çalışanların refahı risk altında değildir, aynı zamanda bu çalışanlar kurumlarına daha az bağlı ve muhtemelen daha az üretken olacaklardır. Bağlılık tanımında değerlerin son derece önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, bireysel değerleri çalıştığı kurumun değerlerine uygun olan bir bireyin, bireysel değerleri çalıştığı kurumun değerlerinden farklı olan birine kıyasla kurumuna daha bağlı olacağı düşüncesi son derece makuldür (Finegan, 2000:149-150). Bireysel değerler kariyer seçimlerinde (Costa vd., 1984) ve iş yerlerimizdeki etik davranış algılarımız (Finegan, 1994) üzerinde önemli rol oynarlar ve bağlılık da (Oliver, 1990, 513-526) çalışanların bireysel değerlerinden etkilenmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, çalışanların bireysel değerleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmada da iş temposunun yoğun, işgücü kalitesinin önemli ve işgücü dönüşüm oranının yüksek olması gibi nedenlerle çalışmanın kapsamı asker hastanesi çalışanları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesi aşamasında, Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde hizmet veren asker hastaneleri belirlenmiş, asker hastanesi başhekim, idari amir ve başhemşireleri ile çalışan ve sektörü yakından tanıyan çeşitli kadrolarda görev yapan kişilerle görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda, araştırmanın amaç ve kapsamı da göz önünde bulundurularak, araştırmanın örnekleminin ana kitleyi kapsayacak şekilde, 2009-2010 yıllarında Türkiye’de faaliyet gösteren Eğitim ve Araştırma hastaneleri hariç tüm asker hastanelerinde görev yapan muvazzaf personelden oluşmasına karar verilmiştir ve 38 ikinci basamak hastanesinin her birine yaklaşık kadroları dikkate alınarak 25 adet anket gönderilmiştir. Toplamda gönderilen 950 anketten 535 tanesi geri dönmüş ve 512 tanesi geçerli sayılmıştır. Halihazırda Ağustos 2016 tarihi itibarıyla asker hastaneleri ve çalışanları Sağlık Bakanlığına devredilmiş olup, Türkiye sınırları dahilinde asker hastanesi statüsünde bir sağlık kurumu hizmeti sunulmamaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışma için hazırlanan anket formunun birinci bölümü çalışanların bireysel değerlerini ölçmek için Schwartz (1994) tarafından geliştirilen ve Schwartz’ın Değer Envanteri (SVI) olarak adlandırılan 56 maddelik ölçek kullanılarak yapılmıştır. Anket formunun ikinci bölümünde ise çalışanların örgüte bağlılık düzeylerini ölçmek için Meyer ve Allen (1997)’in geliştirdiği 30 maddelik örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Anket formunun üçüncü bölümü çalışanların demografik özelliklerini belirlemek üzere cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, medeni durum, çalışma süresi, statü, meslek ve son olarak çalışanın hiyerarşik konumu olmak üzere toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Araştırma içeriğine uygun olarak belirlenen hipotezlerin geçerliklerinin sınanması amacıyla, anket formunun hazırlanması sürecinde, çalışanların bireysel değerlerini ve örgütsel bağlılıklarını ölçmek amacıyla daha önce geliştirilmiş olan çeşitli ölçekler incelenerek, araştırmanın yapısına en uygun olduğu düşünülen ölçekler anket formunda kullanılmak üzere belirlenmiştir.

Çalışmalar arasında yapılan incelemeler sonucunda, araştırmaya en uygun değer modelinin Schwartz’ın Değer Envanteri (1992, 1994a) olduğu saptanmıştır. Türkiye de dâhil olmak üzere, Doğu ve Batı kültürlerinin her ikisini de kapsamına alan daha geniş bir yelpazeyi içeren temsil gücü yüksek (Kozan

ve Ergin, 1999) bir ölçek olduğu için Schwartz'ın modeli tercih edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, yazın taramasının ardından, bireysel değerler ve örgütsel bağlılık değişkenlerine faktör analizi uygulanmıştır. Böylelikle bu değişkenlere ait faktör yapıları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada faktör analizi yöntemi, çok sayıda değişkeni daha az sayıda bileşene indirgeyerek, temel faktörleri bulma amacına uygun olduğu (Yavuz, 2007) için tercih edilmiştir. Faktör analizinde, örneklem uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Faktör yapılarına karar verildikten sonra, ilgili faktör yapılarına bakılarak teoriye uygun isimler verilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon ise SPSS 13.0 paket programı aracılığı ile yapılmıştır.

## BULGULAR

### Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

**Tablo 1.** Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı (N=512)

Demografik	N	Frekans (%)	Demografik Özellikler	N	Frekans (%)
<b>Cinsiyet</b>			<b>Medeni Durum</b>		
Kadın	241	47,1	Evli	37	74
Erkek	271	52,9	Bekar	13	26
<b>Yaş</b>			<b>Eğitim Durumu</b>		
18-25 yaş	44	8,6	Lise	76	14,8
26-35 yaş	283	55,3	Önlisans	16	31,8
36-45 yaş	172	33,6	Lisans	16	32
46 yaş ve üstü	13	2,5	Lisansüstü	10	21,3
<b>Statü</b>			<b>Hiyerarşik Konum</b>		
Subay	158	30,9	Üst ve Orta Kd.Yönetici	30	5,9
Astsubay	88	17,2	Alt Kademe Yönetici	11	22,5
Sivil Memur	266	52,0	Çalışan	36	71,7
<b>Çalışma Süresi</b>			<b>Meslek</b>		
1-5 yıl	116	22,7	Tabip	10	19,5
6-10 yıl	118	23	Hemşire-Ebe	19	37,5
11-15 yıl	155	30,3	Diğer Sağlık personeli	12	24,4
16-20 yıl	85	16,6	Yardımcı Hizmetler	41	8
21 yıl ve üstü	38	7,4	Emn. ve İdari Hiz.	54	10,5

Örneklem grubu, yaş oranlarının ağırlığı açısından incelendiğinde, Tablo 1’de görülebileceği gibi, asker hastanesi çalışanlarının yaklaşık %88,9’u 26-45 yaş arasında, %26’sının (133 kişi) bekâr, %74’ünün (379 kişi) evli olduğu, %85,2’sinin ön lisans, lisans ve lisansüstü derecesine sahip oldukları %48’inin asker, %52’sinin ise sivil personelin oluşturduğu, %5,9’unun (30 kişi) üst ve orta kademe yöneticilerden, %22,5’inin (115 kişi) alt kademe yöneticilerden, %71,7’sinin ise çalışanlardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %81,4’ünün sağlık çalışanından ve %69,9’unun ise 6-20 yıl arası yetmişmiş personelden oluştuğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Toplam Güvenirlik Değerleri

Değişkenler	Madde Sayısı	Standart Alfa Değerleri	Ortalama	Standart Sapma
Bireysel Değerler	26	0,92	3,869	15,53
Örgütsel Bağlılık	11	0,81	2,847	7,78

Araştırma kapsamında uygulanan anketin birden fazla soru ile ölçülen değişkenlerine ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır. Buna göre; bireysel değerler ve örgütsel bağlılık değişkenlerine ilişkin Cronbach Alfa değerleri 0,92 ve 0,81 olduğundan oldukça güvenilirdir.

**Tablo 3.** Bireysel Değerlerin Faktör Yapıları Tablosu

	Faktör Yükleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Toplumsal düzen	0,792			
Dünya barışı	0,781			
Milli güvenlik	0,682			
Ailenin güvenliği	0,654			
Doğaya ve çevreye duyarlılık	0,633			
Sağlıklı olma	0,622			
Güzel bir dünya için çaba gösterme	0,604			
Eşitlik	0,583			
Kendisiyle barışık olma	0,551			
Açık fikirli olma	0,501			
Otorite sahibi olma		0,725		
Prestij sahibi olma		0,719		
Tanınan biri olma		0,689		
Toplumda güç sahibi olma		0,674		
Maddi güç sahibi olma		0,646		
Hırslı olma		0,619		
İnsanların üzerinde etki sahibi olma		0,600		
Zeki biri olma		0,579		
Ölçülü olma			0,714	
Mütevazılık			0,685	
Kendi ilkelerine bağlı olma			0,617	
Tarafsızlık			0,611	
Geleneklere saygılı olma			0,591	
Heyecanlı bir yaşam				0,751
Renkli bir yaşam				0,719
Meraklı olma				0,392

Tablo 3’de gösterildiği gibi faktöre yüklenen değişkenlerin içerikleri değerlendirildiğinde, bu faktör “Güvenlik

ve Evrensellik Değeri, “Kendini Gerçekleştirme Değeri, Muhafazakâr Değerler, Yeniliğe Açıklık Değeri” şeklinde isimlendirilmiştir.

**Tablo 4.** Örgütsel Bağlılığın Faktör Yapıları Tablosu

	Faktör Yükleri		
	Fak. 1	Fak. 2	Fak. 3
Ben insanın sadece bir kuruma bağlı kalabileceğine inanarak yetiştim.	0,758		
Geçmişte olduğu gibi insanın sadece bir kurumda çalışarak emekli olması daha iyidir.	0,737		
Bu kurumda çalışmaya devam etmemin temel nedeni, kuruma bağlılığın etik açıdan zorunlu olmasına inanmamdır.	0,631		
Bu kurumdan şimdi ayrılamam, çünkü beraber çalıştığım insanlara karşı sorumluluğum var.	0,578		
Şu anda çalıştığım kurumdan ayrılırsam suçlu hissederim.	0,560		
Bu kuruma duygusal bağlılık hissetmiyorum.		0,803	
Bu kuruma ilişkin güçlü bir aidiyet hissine sahip değilim.		0,802	
Gerçekten buranın problemleri benim problemimmiş gibi hissediyorum.		0,587	
Bu kurum benim açıdan çok özel bir anlam ifade etmektedir.		0,586	
Şu anda bu kurumdan ayrılmak istersem fazla bir kaybım olmaz.			0,816
Şu anda bu kurumdan ayrılmak isteseydim hayatımda birçok şey yarım kalırdı.			0,799

**Tablo 5.** Araştırma Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	(D1)	(D2)	(D3)	(D4)	(B1)	(B2)	(B3)
<b>Bireysel Değerler</b>							
(D1) Güvenlik ve Evren. Değ.							
(D2) Kendini Gerçek. Değ.	,440** (,000)						
(D3) Muhafazakâr Değ.	,706** (,000)	,493** (,000)					
(D4) Yeniliğe Açıklık Değ.	,382** (,000)	,648** (,000)	,411** (,000)				
<b>Örgütsel Bağlılık</b>							
(B1) Normatif Bağlılık	,006 (,896)	,151* (,001)	,109* (,013)	,115* (,009)			
(B2) Duygusal Bağlılık	,220** (,000)	,156** (,000)	,236** (,000)	,048 (,275)	,482** (,000)		
(B3) Devam Bağlılığı	,063 (,154)	,069 (,117)	,068 (,123)	,004 (,929)	,378** (,000)	306** (,000)	

<b>Ortalama Standart Sapma</b>	4,296	3,372	4,023	3,241	2,650	3,077	2,877
<b>Katılımcı Sayısı</b>	0,659	0,778	0,743	0,908	0,833	0,912	1,027
	512	512	512	512	512	512	512

\* $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı \*\* $p < 0,01$  anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre %99 güven aralığında, güvenlik-evrensellik değerleri ile duygusal bağlılık ( $r=0,220$ ); kendini gerçekleştirme değerleri ile normatif ( $r=0,151$ ) ve duygusal bağlılık ( $r=0,156$ ); muhafazakâr değerleri ile normatif ( $r=0,109$ ) ve duygusal bağlılık ( $r=0,236$ ); yeniliğe açıklık değeri ile normatif bağlılık arasında ( $r=0,115$ ) ilişki bulunurken, diğer bireysel değerler ile bağlılık düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, güvenlik-evrensellik değerleri ile normatif bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) ve negatif ( $\beta = -0,17$ ) bir ilişki, kendini gerçekleştirme değerleri ile normatif bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) ve pozitif ( $\beta = 0,13$ ) bir ilişki, muhafazakâr değerler ile normatif bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) ve pozitif ( $\beta = 0,15$ ) bir ilişki, muhafazakâr değerler ile duygusal bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) ve pozitif ( $\beta = 0,15$ ) bir ilişki, kendini gerçekleştirme değerleri ile duygusal bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,05$ ) ve pozitif ( $\beta = 0,12$ ) bir ilişki vardır.

Çalışanlarının güvenlik-evrensellik değerleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $F=7,400$ ;  $p=0,007 < 0,05$ ). Kadın katılımcıların güvenlik-evrensellik değerlerinin erkeklere göre daha öncelikli olduğu bulunmuştur. Yeniliğe açıklık değerleri ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $F=9,730$ ;  $p=0,002 < 0,05$ ). Araştırmaya katılan bekâr katılımcıların yeniliğe açıklık değerin daha öncelikli olduğu bulunmuştur. Çalışanların kendini gerçekleştirme değerleri ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,679$ ;  $p=0,049 < 0,05$ ). Araştırmada lise mezunu katılımcıların kendini gerçekleştirme değerlerine daha fazla öncelik verdiği bulunurken, güvenlik-evrensellik değerleri ile meslekleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $F=5,501$ ;  $p=0,000 < 0,05$ ). Araştırmaya katılan hemşire-ebelerin güvenlik-evrensellik değerlerinin daha öncelikli olduğu ortaya çıkmıştır.

Hastane çalışanlarının normatif bağlılığı ile yaşları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,892$ ;  $p=0,035 < 0,05$ ). Yine çalışanların normatif bağlılığı ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,322$ ;  $p=0,020 < 0,05$ ). Araştırmadaki lise mezunu katılımcıların normatif bağlılıkları daha yüksek bulunmuştur. Devam bağlılığı ile örgüt içindeki hiyerarşik konumları arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $F=5,054$ ;  $p=0,008 < 0,05$ ). Çalışanlarının devam bağlılıkları ile meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ( $F=3,515$ ;  $p=0,008 < 0,05$ ).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada, bireysel değerlerin, güvenlik-evrensellik, kendini gerçekleştirme, muhafazakâr ve yeniliğe açıklık olarak belirlenen dört ana başlık ile örgütsel bağlılığın normatif, duygusal ve devam bağlılığı olarak üç boyutunun ilişkisi açısından değerlendirilmiş, aynı zamanda; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, meslek, hiyerarşik durum, statü, çalışma süresi gibi demografik değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Bireysel değerlerin alt başlıklarından olan güvenlik-evrensellik değeri ile normatif bağlılık arasında anlamlı ve negatif ilişki var olduğu saptanmıştır. Güvenlik, barış eşitlik gibi değerler arttıkça örgüte normatif bağlılığın azaldığı söylenebilir. Değerler, evrensel toplumun problemlerinden kaynaklanmaktadır (Kilby, 1993:27). Evrensel değerler yalnız bir örgütte değil, başka örgütlerin çalışanlarının da, yalnız bir kültürün değil başka kültürlerin insanların çoğunluğunca benimsenen değerlerdir (Başaran, 2000a). Evrensel değerler dünyanın neresine gidilirse gidilsin geçerli olan ve paylaşılan değerlerdir. Güvenlik değerleri ise kendi ilişkilerinin ve toplumun istikrarı, uyumu ve güvenliğini belirtir ve Rokeach'ın belirttiği temel değerler arasında yer alırken, Schwartz'ın muhafazakâr değerleri arasında yer alır. Bu boyut altında yer alan değerler; eşitlik, barışçıl bir dünya, doğa ile uyum, güzel bir dünya, sosyal adalet, fikir özgürlüğü, çevreyi koruma ve içsel uyum (Schwartz

ve Boehnke, 2004: 239) ile sosyal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, sağlık ve ait olma duygusudur (Devos, Spini ve Schwartz, 2002: 482). Finegan'ın (2000: 162) çalışmasında da benzer şekilde nezaket, saygı, iş birliği, adalet, affedicilik ve ahlaki bütünlüğü içeren insancıl değerlerle normatif bağlılık arasında ilişki bulunmuştur. 2015 yılında Ankara'da bir eğitim araştırma hastanesinde yapılan çalışmada da, normatif bağlılık, bilişsel güven ve kadro durumunun işten ayrılma niyeti üzerinde negatif yönde etkili olduğu bulunmuştur (Arslan ve Esatoğlu, 2017-315-352). Yine aynı çalışmada bilişsel güven ve duygusal bağlılık arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Arslan ve Esatoğlu, 2017-315-352) ancak bu çalışmada güvenlik-evrensellik değerlerinin örgüte duygusal ve devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam 740 öğrenci üzerinde Rokeach Değer Envanteri uygulanmış bir araştırmada; geleneksellik, evrensellik ve hedonizm olmak üzere üç değer grubu elde edilmiş ve Uyguç'un yaptığı bu araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kız ve erkek üniversite öğrencileri arasında, değerlere verdikleri önem dereceleri bakımından, farklılık olduğunu; kız öğrencilerin diğer insanlara ilgiyi ön planda tutan, eşitlik, sosyal onay, yardımseverlik, sevecenlik, kibarlık ve gerçek dostluk gibi dış değerlerin yanı sıra ben'e dönük eril değerlere de (mantıklı, hırslı, muktedir, sorumluluk sahibi, bağımsız, özgürlük, heyecanlı bir yaşam, rahat bir yaşam), erkek öğrencilere göre, daha fazla önem verdiklerini; erkek öğrencilerin de, aynı derecede olmasa bile, dış değerleri (evrensellik) eril değerlerden daha önde tuttuklarını göstermiştir (Uyguç, 2003: 94). Bu çalışma da destekler nitelikte olup, çalışanlarının güvenlik-evrensellik değerleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kadın çalışanların güvenlik-evrensellik değerlerinin erkeklere göre daha öncelikli olduğunu söylenebilir. İstanbul ilinde görev yapmakta olan sağlık personeli üzerinde yapılan bir araştırmada, kadınların duygusal bağlılık düzeylerinin, erkeklerin duygusal bağlılık düzeylerinden yüksek olduğudur. Ayrıca, kadınların devamlılık bağlılığı düzeylerinin, erkeklerin devamlılık bağlılığı düzeylerinden düşük olduğu ve kadınların normatif bağlılık düzeylerinin, erkeklerin normatif bağlılık düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır (Küçüközkan, 2015).

Çalışanların kendini gerçekleştirme değerleri ile örgüte hem normatif hem de duygusal bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş ancak kendini gerçekleştirme değerleri ile devam bağlılığı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Finegan (2000:162) normatif bağlılık ile vizyon değerleri arasında ilişki bulunmuştur. Finegan gelişim, girişim, yaratıcılık ve açıklığı içeren ve vizyon değerleri olarak adlandırdığı değerler, kendini gerçekleştirme değerleriyle örtüşmektedir. Samsun, Kastamonu ve Sinop illerini içine alan ve turizm işletmelerinde yapılan etik değerler ile örgütsel bağlılık ilişkisini değerlendirildiği bir çalışmada da çalışanların etik değerleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğundan söz edilmiştir (Bayram, 2018, 228-259) Buradan hareketle, çalışanların kendini gerçekleştirme değerleri ile örgüte normatif ve duygusal bağlılıkları arasında ilişki vardır denilebilir. Aynı zamanda çalışanların kendini gerçekleştirme değerleri ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişki olduğu ve lise mezunu katılımcıların kendini gerçekleştirme değerlerine daha fazla öncelik verdiği bulunmuştur. Lisans, lisanüstü ve önlisans eğitime sahip olmamaları iş hayatında tutunabilmek için daha fazla çaba sarf etme anlamına gelebilmektedir. Toplumda söz sahibi olma, tanınan biri olma gibi güç değerlerinin baskın olması Türk toplumunun kültürel yapısında var olan güç mesafesinin yüksekliği ile doğru orantılı olabileceği, eğitim seviyesi ile de bu mesafelerin daha kısılması beklendiğinden lise ve daha alt seviyede eğitime sahip kişilerde beklenen bir sonuç olabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışanların muhafazakâr değerleri ile örgüte normatif bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Bireysel değerlerin ana başlıklarında ele alınan muhafazakâr değerler geleneksellik ve uyum değerlerini içermektedir. Uyum ve sosyalleşme sürecinde geleneksellik değerinin önemli rol oynadığı ve bilişsel tarzlar üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Licht ve Siegel, 2006: 11). Uyum, diğerlerine zarar veren veya sosyal beklenti ve normları çiğneyen; istek, faaliyet ve hisleri sınırlamakla ilgilidir. Bu boyut altında yer alan değerler; nezaket, kendini disipline etme, şeref, itaatkârlık ve dürüstlüktür (Routamaa ve Heinasuo, 2006: 2). Benzer şekilde, normatif bağlılık, ahlaki gerekçelerle ortaya çıkmaktadır (Allen ve Meyer, 1990: 3; Meyer ve Allen, 1991: 61-89). Bulunan sonuç Finegan'ın (2000) çalışmasıyla örtüşmekte olup muhafazakâr değerleri ile örgüte normatif bağlılıkları arasında ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Bununla beraber çalışanların muhafazakâr değerleri ile örgüte duygusal bağlılıkları arasında da anlamlı

ve pozitif bir ilişki vardır. Duygusal bağlılık çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesini ihtiva etmektedir (McGee ve Ford, 1987: 638-642). Duygusal bağlılık daha yüksek üretkenlik (Meyer ve ark., 1989), daha pozitif çalışma yaklaşımları (Allen ve Meyer, 1996) ve daha fazla kurumsal vatandaşlık olasılığı (Meyer ve Allen, 1991) ile ilişkilendirilmektedir. Böylece, kurumlarına duygusal olarak bağlı olarak bireylerin sahip olduğu pozitif duygular, beraberinde kurum için yararlı olabilecek diğer yararlı etkileri de getirecektir (Finegan, 2000: 151). Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine, hem örgütsel hem de bireysel değerlerle örgütsel bağlılığın ilişkilendirildiği Finegan'ın (2000: 163) çalışmasında, farklı sonuçlar elde etmiştir. Muhafazakâr değerlere sahip örgütlerin daha düşük seviyede duygusal bağlılığı olan çalışanlara sahip olacağını, makul seviyede muhafazakâr değerlere sahip örgütlerde duygusal bağlılığın artacağını belirtmiştir. Finegan (2000: 162) çalışmasında, geleneksel, düzene tutunan ve sonuçsal olarak nitelediği muhafazakâr değerler ile devam bağlılığı arasında ilişki bulunmuş olmasına karşın bu çalışmada muhafazakâr değerler ile devam bağlılığı arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Yeniliğe açıklık değerlerinde renkli, heyecanlı bir yaşam ve merak olduğundan bu değerlere sahip bireylerin farklı deneyimler yaşama isteği ile beraber bulunduğu ortamdan çabuk sıkılabileceği söylenebilir. Bu sebeplerle bağlılık düşüncesinin yeniliğe açıklık değerlerinin yüksek olduğu bireylerde çok sevimli karşılanmayacağı tahmin edilebilir. Benzer şekilde, asker hastanesi çalışanlarının yeniliğe açıklık değerleri ile normatif, duygusal ve devam bağlılıkları arasında ilişki bulunmamıştır. Ancak çalışanların yeniliğe açıklık değerleri ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve bekâr katılımcıların yeniliğe açıklık değerinin daha öncelikli olduğu bulunmuştur. Bekâr katılımcıların görece olarak daha genç bir grup olması, bireysel hareket edebilme imkânına sahip olmaları, iş değiştirme kararlarında bağımsız, renkli bir hayat ve hayatı keşfetme çabası içerisinde olabilecekleri sonucunu çıkarabiliriz.

Örgütsel bağlılığın alt grubu olan normatif bağlılığı ile çalışanların yaşı arasında ilişki olduğu, 18-25 yaş arası genç çalışanların normatif bağlılığının yüksek olduğu görülmüş ancak, duygusal ve devam bağlılığı ile yaş arasında ilişki bulunmamıştır. Cihangiroğlu'nun 2010 yılında askeri tabiplerin örgütsel bağlılıkları üzerine yapmış olduğu bir çalışmada örgütsel bağlılığın yaş ile ilişkili olduğu, yaşın artışıyla duygusal ve devam bağlılığının arttığı bulunmuştur (Cihangiroğlu, 2010:87). Yine çalışanların normatif bağlılığı ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişki olduğu ve lise mezunu katılımcıların normatif bağlılıkları daha yüksek bulunduğu tespit edilmiştir. Yalçın ve İplik (2005)'in yaptığı bir çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Yapılan çalışmada çalışanın eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel bağlılığının azaldığı ifade edilmekte ve bu ilişkinin nedeni, daha yüksek düzeyde eğitim alanların, örgütün karşılayamayacağı daha yüksek beklentiler içerisinde olmaları ve daha fazla iş alternatifine sahip olmaları olarak ifade edilmiştir. Devamlı bağlılığı ile statüler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ve sivil memurların devam bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu çalışmanın aksine farklı meslek gruplarına göre, örgütsel bağlılık ve iş bırakma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulguları, örgütsel bağlılık ile iş bırakma ilişkisinin düşük statülü mesleklerdeki (mavi yakalı) çalışanlara göre, yüksek statülü mesleklerdeki (beyaz yakalı) çalışanlar arasında daha güçlü olduğunu göstermiştir (Cohen ve Hudecek, 1993: 188).

Devam bağlılığı ile örgüt içindeki hiyerarşik konumları arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu ve yönetim kademesinde görev almayan çalışanlar grubunun devam bağlılığının yüksek olduğu ve diğer çalışmalardan farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Türkiye'de askeri tabiplerin örgütsel bağlılıkları üzerine yapılan bir çalışmada, yönetici tabip grubunun örgütsel bağlılık açısından klinik ve polikliniklerde hasta bakım-tedavi sürecinde görevli tabiplere göre duygusal ve normatif olarak daha fazla bağlılık gösterdikleri bulunmuştur (Cihangiroğlu, 2010: 86). Çalışmada yine devamlı bağlılıkları ile meslekleri arasında ilişki olduğu ve hemşirelerin devam bağlılığının diğer mesleklerden yüksek olduğu görülmektedir. Meyer vd.nin (1993) bulgularına göre, kuvvetli devam bağlılığı mevcut olan hemşireler, tatminkâr olmayan durumlarda bir şeyleri değiştirmeye çalışmak yerine pasif bir biçimde geri çekilmeye daha yatkındırlar. Çünkü, devam bağlılığı skoru yüksek olan bireylerin işlerinde kalmalarının nedeni çok az alternatiflerinin olmasıdır (Hackett, Bycio ve Hausdorf, 1994: 15-şeklinde ifade edilebilir. Bunun dışında Hollanda Dutch Üniversitesinde akademik personel ile yapılmış başka bir çalışmada ise örgüte duygusal bağlılığın mesleğe duygusal bağlılıkla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Yousaf,



Sanders ve Abbas, 2014, 470-492).

Bireysel değerler ile örgütsel bağlılık ilişkisini değerlendirmek üzere yola çıkılan bu çalışma hastane çalışanları ile yapılmıştır. Yaşanılan toplum, alınan eğitim, aile yapısı ve sosyal kültüründe belirleyici olduğu değerlendirilen bireysel değerler herhangi bir konuda karar verme ve tercih yapma aşamasında insanların yaşamı boyunca önemli bir etkidir. İş hayatı, akademik çalışmalar, aile yaşantısı dahil pek çok esas konuda seçilecek yöntemin belirlenmesinde bireyin duygu, düşünce ve kullanılan sözcüklerin seçiminde bile değerlerin etkisinden bahsedilebilir. İş hayatında çalışanların örgüte bağlılığı örgütün sürdürülebilir, güçlü ve rekabetçi yapısında belirleyici rol oynamaktadır. Elbetteki örgütler çalışanlarının bağlılığını sağlamak için birçok yöntem uygulamaktadır. Ancak çalışanların öteden beri getirdiği bireysel değerleri de göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Değerlerin bir tercih olduğu ve her tercihin de başka tercihlerden vazgeçmek olduğu unutulmamalıdır.

## ÖNERİLER

Bu çalışmanın ışığına aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Örgütsel başarıda kritik bir faktör olan insan kaynağının birer birey olduğu ve değerlere sahip olduğu yolundan çıkılarak personel temini görevlendirmelerde bireysel değerlerin test edilerek örgüte uygun personelin alınması ya da uygun personel görevlendirmeleri örgüt bağlılığını da artıracığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bireysel değerlerin meslek seçiminde de önemli olduğu göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Üniversite sınavı gibi meslek belirleyiciliği olan aşamalarda bireysel değerlerin test edilmesi bireyin gelecekteki iş hayatını olumlu etkileyecektir.

## KAYNAKLAR

- Allen, N.& Meyer, J.P.(1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Angle H.L. & Perry J. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26, s. 1-14.
- Arslan, D.T. & Esatoğlu, A.E. (2017). Hastane idari personelinin örgütsel güven ve örgütsel bağlılık düzeylerinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), ss: 315-352.
- Aydın, İ. P. (2001). Yönetimsel, mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık. Başaran, İ. E. (2000a). Eğitim yönetimi, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000b). Yönetim, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayram, G.E. (2018). Etik değerler ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine turizm işletmeleri örneğinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi* 2 (2), 228-259.
- Cengiz, A.A. (2000). Enformasyon çağında örgüt bağlılığını geliştirmenin yollarına genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F.*, 16.
- Çetin, M.Ö. (2004). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cihangiroğlu, N. (2010). Askeri tabiplerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Güllhane Tıp Dergisi*, 52, 82-90.
- Chen, Z.X., & Francesco, A.M. (2003). The Relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (3), 490-516.
- Cohen, A. & Hudecek, N. (1993). Organizational commitment-turnover relationship across occupational groups. *Group and Organization Management*, 18(2), 188-123.
- Costa, P. T., Jr., McRae, R. R., & Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69, 390-400.
- Dose, J.J. (1997). Work values: an integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 219-240.
- Everard, B. (1995). Values as central to competent professional practice. managing teachers as professionals in schools. (Edt: H. Busher ve R. Saran). London: Kogan Page.
- Fernandes, L. (1999). Value personalisation: a base for value education. International Conference on Teacher Education. Beit Berl, Israel, 27 June–1 July 1999. <http://www.askeric.org/plweb-cgi>. sitesinden indirilmiştir.
- Finegan, J. E. (1994). Impact of personal values on judgments of ethical behaviour in the workplace. *Journal of business ethics*, 13, 747-755.

- Finegan, J.E.(2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 149-169.
- Güngör, E. (1998). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Hackett, R. D., Bycio, P., & Hausdorf, P. A. (1994). Further assessments of Meyer and Allen's (1991) Three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79, 15-23.
- Hofstede, G. (1991). *Culture's Consequences: International Differences In Work-Related Values*, Sage Publications, Abridged Edition, seventh printing.
- Hostetter, S. J. (2003). Institutional culture in the Bible college and its relationship to organizational member's values. Doctoral Thesis. Trinity Evangelical Divinity School.
- Kozan, K.M., & Ergin, C. (1999). The influence of intra-cultural value differences on conflict management practices. *International Journal of Conflict Management*, Bowling Green, 249-267.
- Küçüközkan, Y. (2015). Relation between Organizational Commitment and Gender: A Research on Health Care Staff Working in Hospitals, 12. March 2015 11:52 UTC, [https://mpr.ub.uni-muenchen.de/62746/1/MPRA\\_paper\\_62746.pdf](https://mpr.ub.uni-muenchen.de/62746/1/MPRA_paper_62746.pdf), sitesinden indirilmiştir.
- Licht, A.N. & Jordan I. S., (2006). The social dimensions of entrepreneurship. Mark Casson and Bernard Yeung, eds., *Oxford Handbook of Entrepreneurship*. Oxford: Oxford University Press, 1-43.
- McGee, Gail W., Ford, & Robert C.(1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72(4),638-641.
- Meyer J.P., Allen, N.J. (1997). *Commitment in workplace, theory, research and application*, London: Sage Publications.
- Meyer, J.P. & Allen, N.(1991). A Three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management*, 61.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (2002). "A three component conceptualization of organizational commitment," COOPER, C.R. (ed.), *Fundamentals of organizational behavior*, 3, (London: Sage Publications): 345-371.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellady, I. R., Goffin, R. D., ve Jackson, D. N. (1989). Organization commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74, 152-156.
- Mowen C.J. (1993). *Consumer behavior*, Third Edition. New York: MacMillan Publishing Company.
- Oliver, N. (1990). Work rewards, work values and organizational commitment in an employee-owned firm: evidence from the U.K. *Human Relations*, 43 (6), 513-526.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*, New York : The Free Press.
- Routamaa, V., & Heinasa, K. (2006). Type and values over generations. *Psychological Type and Culture—East & West: A Multicultural Research Conference Honolulu, Hawaii, January 6-8*.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., & Osborn, R.N. (1994) *Managing organization behavior*, Fifth Edition, New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Schiffman G.L., Sherman, E. & Long, M.M. (2003). Toward a better understanding of the interplay of personal values and the internet. *Psychology&Marketing*. 20(2), 169-186.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of value: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries; *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65
- Schwartz, S.H.(1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 56, 19-45.
- Schwartz, S.H., & Boehnke, K.(2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, s. 230-255.
- Schwartz, S.H., & Sagie, G. (2000), Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 465-497.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*. 18(1), s. 93-103.
- Yalçın, A., & İplik, F.N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleriyle örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yavuz, M.C. (2007). Uluslararası destinasyon markası oluşturulmasında kimlik geliştirme süreci: Adana örneği", *Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Yousaf, A., Sanders, K., & Abbas, Q. (2015). Organizational/occupational commitment and

organizational/occupational turnover intentions: A happy marriage?. *Personnel Review*, 44 (4), 470-491.

### Extended Abstract

The scope of this study was limited to the employees of the military hospital due to the high degree of workload, high quality of labour and high labour force conversion rate. At the stage of determination of the sample size of the study, military hospitals serving within the Turkish Armed Forces were chosen and interviews were held with the chief physician, the administrative chief, the chief nurses of the military hospital and the persons working in various positions who knew the sector closely. All 25 questionnaires were sent to each participant by taking into account the approximate positions. Of the 950 questionnaires submitted in total, 535 were returned and 512 were considered valid. On August 2016, military hospitals and staff were transferred to the Ministry of Health. Turkey does not have any military hospitals within the boundaries of health care services. The first part of the questionnaire prepared for this study was conducted using a 56-item scale called Schwartz's Value Inventory (SVI) developed by Schwartz (1994) to measure the individual values of employees. In the second part of the questionnaire, the 30-item organizational commitment scale developed by Meyer and Allen (1997) was used to measure employee commitment levels. The third part of the questionnaire consists of a total of 8 items including gender, age group, educational status, marital status, working time status, occupation and finally the employee's hierarchical position to determine the demographic characteristics of the employees. In order to test the validity of the hypotheses determined in accordance with the research content and in order to measure the individual values and organizational commitment of the employees in the process of preparing the questionnaire, various previously- developed scales were determined and the scales which were considered to be the most suitable for the structure of the research were chosen to be used in the questionnaire. As a result of the investigations, it was found out that the most suitable value model for the study was Schwartz's Value Inventory (1992, 1994). The Kozan and Ergin, 1999, model was chosen because it is also based on the Schwartz scale. After the application of the questionnaire, factor analysis was made and when the contents of the variables were loaded they were evaluated. These factors were named as Security and Universality Value, Self Realization Value, Conservative Values, and Openness to Innovation. When the sample group of the study was examined, it was found that approximately 88.9% of hospital employees are between 26 and 45 years of age, 26% (133 persons) were single, 74% (379 people) were married, 85.2% of the associates have undergraduate and graduate degrees, 48% are military and 52% are civilian personnel, 5.9% (30 people) are upper and middle managers, 22.5% (115 people) are lower level managers and 71.7% are employees. In addition, it is understood that 81.4% of the participants are composed of health workers and 69.9% of the participants have experience between 6-20 years. According to the Pearson correlation analysis results, within the 99% confidence range, there are relationships between emotional commitment and security-universality values ( $r = 0.220$ ); normative ( $r = 0.151$ ) and emotional commitment ( $r = 0.15$ ) and self-realization values; normative ( $r = 0.189$ ) and emotional commitment ( $r = 0.236$ ) and conservative values while a relationship between openness to innovation and normative commitment ( $r = 0,115$ ) was also present. No relation was found between other individual values and commitment levels. According to the results of linear regression analysis, there is a statistically significant ( $p < 0.05$ ) and negative ( $\beta = -0.17$ ) relationship between safety-universality values and normative commitment. Between self-actualization values and normative commitment ( $p < 0.05$ ), a statistically significant ( $p < 0.05$ ) and positive ( $\beta = 0.15$ ) relationship was found. The relationship between conservative values and normative commitment, ( $p < 0.05$ ) positive ( $\beta = 0.13$ ) was found. In the relationship between conservative values and emotional commitment, a statistically significant ( $p < 0,05$ ) and positive ( $\beta = 0,15$ ) relationship was found. Also a statistically significant ( $p < 0,05$ ) and positive ( $\beta = 0,12$ ) relationship between self-realization values and emotional commitment was perceived. There is a statistically significant relationship between the safety-universality values and the gender of the employees ( $F = 7,400$ ;  $p = 0,007 < 0,05$ ). Security-universality values of female participants were found to be more important than males. There is a statistically significant relationship between the openness values and the

marital status ( $F= 9,730$ ;  $p= 0,002 <0,05$ ). It was also found that the value of openness to innovation was the priority of the single participants. The relationship between self-realization values and education levels of the employees was found to be statistically significant ( $F= 2,679$ ;  $p= 0,049 <0,05$ ). In the study, it was found that high school graduates gave higher priority to self-realization values while there was a statistically significant relationship between security-universality values and professions ( $F= 5,501$ ;  $p= 0,000 <0,05$ ). It was revealed that the security-universality values of the nurses- midwives were more important. The relationship between normative commitment and age of hospital workers was statistically significant ( $F = 2,892$ ;  $p = 0,035 <0,05$ ). The relationship between the normative commitment of the employees and the level of education was statistically significant ( $F = 3,322$ ;  $p = 0,020 <0,05$ ). The normative commitment of the high school graduates was higher. There was a significant relationship between continuity and hierarchical positions within the organization ( $F = 5,054$ ;  $p = 0,008 <0,05$ ). There was a statistically significant relationship between the employees' continuing commitment and occupation ( $F = 3,515$ ;  $p = 0,008 <0,05$ ). This study was conducted to evaluate the relationship between individual values and organizational commitment. The individual values that are determined to be resolute in the society, education, family structure and social culture are important factors throughout people's life in making decisions on any subject. In determining the method to be chosen on many fundamental subjects including business life, academic studies and family life, the effect of values can be mentioned even in the selection of emotions, thoughts and words. Employee engagement in business life plays a decisive role in the organization's sustainability, strength and competitive structure. Of course, organizations apply many methods to ensure the loyalty of their employees. However, employees should not ignore the individual values they have brought. It should be noted that values are preferences and that every choice is to give up other preferences. The following recommendations are presented in the light of this study: 1. It should be taken into consideration that human resources, which is a critical factor in organizational success, are individuals and that they have individual values that can be tested by employing appropriate personnel or appropriate personnel assignments to increase organizational commitment. 2. It is important to consider that individual values are important in the choice of profession. The testing of individual values at the stages of professional determination, such as the university exam, will positively affect the future business life of the individual.

## ASURCA VE BABİLCE METİNLERDE YEMİN

Koray TOPTAŞ\*

Ömer KAHYA\*\*

### ÖZ

Bu makalede Asur ve Babil’de yemin uygulamasının sosyal, ekonomik, hukukî ve siyasî hayat içerisindeki yeri ve önemi ele alınmaktadır. Bu amaçla hem resmi nitelikteki kraliyet yazıtları ve hukukî kayıtlar hem de şahıslara ait hukukî ve ekonomik nitelikteki belgeler incelenmiştir. Asur ve Babil’de yemin uygulanması toplum hayatı içerisinde sorunların çözümünde ve gerçeğin ortaya konulmasında önemli bir işlevi yerine getirmiş, ayrıca sözleşme ve anlaşmalarda taahhüt edici bir amaca hizmet etmiştir. İncelediğimiz belgeler, yemin etme eyleminin dinsel bir nitelik taşıdığını ve eylemin tapınakta, mahkemede ve kutsal mekânlarda, tanrıların huzurunda gerçekleştirildiğini göstermektedir. Asur ve Babil’de yalan yere yemin edenlerin ve ettikleri yemini tutmayanların ağır cezalarla yüzleşmeleri, yeminin bağlayıcı bir özelliği olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Asur, Babil, yemin, toplumsal hayat, taahhüt, doğrulayıcı/onaylama

### OATH IN ASSYRIAN AND BABYLONIAN TEXTS

#### ABSTRACT

In this article, the place and importance of the practice of oath in social, economic, legal and political life in Assyria and Babylon is discussed. For this purpose, both royal inscriptions and legal records created by the state and economic documents belonging to private citizens were examined. The practise of the act of oath in Assyria and Babylon fulfilled an important function in solving the problems and revealing the truth in the community life, and also served a committed purpose in contracts and agreements. The documents which we examined show that the act of oath was of a religious characteristic and that the act was carried out in temples, court and holy places in the presence of the gods. In Assyria and Babylon, those who swear a false oath and those who do not take the oath are punished with penalties, which reveals that an oath has a binding feature.

**Keywords:** Assyria, Babylon, oath, social life, commitment, verifier/verification

\* Araş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi, Ankara, koraytoptas@gazi.edu.tr

\*\* Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Sumeroloji, kahyao@ankara.edu.tr

## GİRİŞ

Yemin, bir kimsenin bir işi yapıp yapmadığı ya da doğruyu söylediği konusunda dini inançları doğrultusunda yaratıcısını, kutsal varlıkları veya toplumun önde gelen şahıslarını şahit göstererek, söylediklerine ve eylemlerine dayanak oluşturma çabasıdır. İspat vasıtası ve sorumluluk üstlenme gibi amaçlara hizmet eden yemin, toplum hayatı içerisinde vazgeçilmez bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Yemin doğu toplumları içerisinde yaygın bir gelenektir. Özellikle Sâmi toplumları önemsiz durumlarda bile yemine başvurmaktadırlar. Kökleri çok eskilere dayanan bu gelenek (Price, 1929, s. 22) günümüzde Anadolu ve Yakındoğu’da sosyal, ekonomik ve hukukî hayat içerisinde varlığını sürdürmektedir. Mesela içinde bulunduğumuz Anadolu coğrafyasında yaşayan insanlar kendilerine yönelik bir suçlama ile karşılaştıklarında suçsuzluklarını ispat etmek için veya bir şeyi yerine getireceklerini taahhüt etmek için Allah adına yemin ederler. Hatta Anadolu toplumu aralarında bir problem olduğunda, problemin çözümünde veya bazı kimseler arasında gerçekleştirilen anlaşmalara bağlı kalınacağı hususunda yemine müracaat etmektedir. Bu çerçevede yeminin iki farklı fonksiyonu bulunmaktadır diyebiliriz. Bir kimse itham edildiği suç ya da eylem karşısında kendini aklamak adına (ki günümüz mahkemelerinde de doğruyu söyleyeceklerine dair taraflara yemin ettirilmektedir) ya da söz verme şeklinde bir akde bağlı kalınacağı hususunda yemin etmektedir.

Yemin, dini inançlara dayalı bir uygulamadır. İslam, Hristiyan, Yahudi toplumlarında ve çok tanrılı dinlerde yemin, dini bir uygulama olarak görülmektedir ve toplum içinde yaşayan bireyler söylediklerini güvenilir kılmak için tanrının şahitliğine başvurmaktırlar. Ancak bazı durumlarda insanlar güvenilir bir kimsenin huzurunda yemin ederek bir nevi o insanı kendisine şahit gösterebilmektedir. Yemine şahitlik eden kişi toplumun önde gelen şahsiyetlerinden biri olabilir ya da tanrının dünyadaki hizmetkârı olarak kabul edilen din görevlileri olabilmektedir. Eskiçağ toplumlarında durum bundan çok da farklı değildir. Asur ve Babil’de yemin dinsel bir söz verme, kutsal yaptırım veya ceza durumunda yapılan bir bildirimdi ve söz ya da eylemlerin tasdik edilmesiydi. Bir kimsenin bir beyan ya da durum üzerine yemin etmesi bir taahhüt sayılır ve bu yeminin söylenenler üzerinde büyük bir yükümlülük olduğuna inanılırdı. Yemin ile söylenen ya da gerçekleştirilen faaliyetlerin güvenilirliği tasdik edilirdi (Mercer, 1912, s.31).

Asur ve Babil’de yemin eylemi genellikle mahkemede ya da tapınakta icra edilmekteydi. Hatta suça konu olan mahalde de tanrı veya sembolü bulunması şartıyla yemin edilebilirdi. Yemin eylemi, bazı durumlarda tanrının görevlileri ya da temsilcisi kabul edilen kral huzurunda vuku bulmaktaydı. Bu yönüyle yemin tanrıların şahitliğine başvurmak olarak düşünülmelidir. Yemin keyfi bir uygulama değildi ve dini bir eylem olarak inanılmaktaydı. Yemin eylemi sırasında kutsal varlıkların da olaya müdahil olması sebebiyle insanlar her olay ve her durum için yemine başvuramazlardı. Ayrıca yalan yere yemin etmenin de öteki dünyada karşılığı olduğu bilgisine Eski Babil Devri’ne tarihlenen Sumerce Gilgameş, Enkidu ve Ölüler Diyarı adlı edebî metinden öğrenmekteyiz: “Tanrısını kandıran ve (yalan yere) yemin edenî gördün mü? “Onu gördüm.” O(nun durumu) nasıldır? “Ölüler diyarının tepesinde sunulan su dökme yerinde o ... içer.” (A.

R. George, 2003, s. 769 vd.) Metnin bu kısmında hep olumsuz örnekler yer aldığından, yalan yeminde bulunan kimsenin de kötü durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Akadca metinlere göre bir kimse davada, hâkim huzurunda gerek davacı, gerekse dava edilen haklılıklarını belge ve şahitler aracılığıyla doğrulamadığında, iddiasını ispat için tanrı sembolü önünde, yani tanrı huzurunda yemin ederdi. Bu türden bir yeminde amaç söylenenlerin doğrulanmasıdır (Wells, Wunsch and Magdalene, 2012, s. 275). Mahkeme kayıtlarında gördüğümüz yemin formları büyük oranda anlatılanların doğrulanmasına yöneliktir. Yeminin vaat edici özelliği ise genelde ticarî ve sosyal hayatı düzenleyen sözleşmelerde ve devletlerarası ilişkileri düzenleyen anlaşma metinlerinde ortaya çıkmaktadır. Burada amaç kişilerin ya da devletlerin birbirilerine taahhüt ettikleri hükümlerin yerine getirilmesini güvence altına almaktır. Özellikle Eski Asur Dönemi’nde ticarî sözleşmeler de bu türden yemin formlarını ihtiva etmektedir.

Asurca ve Babilce metinlerde yemin için çeşitli kelimelerin kullanıldığını görmekteyiz. Farklı dönemlere ait Akadca metinlerde, yemin için “*adû*, *māmītu(m)*, *nīšu(m)*, *tamītu*, *tim’um*,

*ta(m)māmītum*” kelimeleri; yemin etme eylemi içinse “*tamû, zakāru*” fiilleri kullanılmaktadır (Bu kelime ve fiiller için bkz. CDA). Akadca “*tamû/tamā’u*” (CAD T 159) belgelerde “*yemin etmek*” anlamında en çok tercih edilen fiildir. Bu fiilden türetilen “*tamītu*” (CAD T 122) Yeni Babil ve Yeni Asur Dönemlerinde “yemin” anlamında kullanılmıştır. Yine *tamû* fiilinden türetilen “*tim’um*” da (CDA 2000 407) Eski Asur Dönemi’nde yemin anlamında kullanılan bir kelimedir. Akadca *wamā’um* fiilinden türetilmiş olan “*māmītu(m)*” da “yemin” anlamında kullanılmıştır (CDA 194). “*Māmītu*”, genellikle kralın ve tanrıların huzurunda yemin etme durumunda tercih edilmektedir (CAD M/I, 189). Bu kelime ayrıca bir Akad tanrıçasının ismiydi. Bu tanrıça yeraltı tanrısı Nergal’ın eşi olup yıkım, hastalık ve ölüm tanrıçası idi (Leic, 1998: 114; Price, 1929, s. 23). İsmi için yemin karşılığındaki bu kelimenin kullanılması tanrıça Māmītu’nun yeminle özdeşleştirildiğini ve belki de yeminine sadık kalmayanların yıkım hastalık ve ölümle cezalandırıldığını düşündürmektedir.

Yemini ifade etmek için *nēšu* “yaşamak” anlamındaki fiilden türetilmiş olan ve “hayat; yemin” karşılığındaki *nīšu(m)* (CDA 256) kelimesinin de tercih edildiğini Akadca belgelerden görmekteyiz. “*Nīšu(m)/nēšu*” genellikle “*hayat üzerine yemin etmek*” için kullanılan bir kelimedir. “*Nīš ilim*” ibaresindeki “*nīšu*” kelimesi “insan, nâs” anlamına geldiği gibi, Zİ idiogramı ile belirtildiği zaman “*hayat*” anlamına geldiği ifade edilmektedir (Tosun ve Yalvaç, 2002, s. 277). Bu kelime ile teşkil edilen “*nīš ilim zakārum*” deyimini “tanrı üzerine yemin etmek” anlamını vermektedir. Ayrıca muhtemelen yemin edenin, yeminine aykırı bir davranışta bulunması durumunda, bir lanet ile karşılaşacağı anlamına geliyordu.(Driver and Miles, 1960; 467-468). “*Zakāru*” (CAD Z 16) fiili tek başına da yemin etmeyi karşılamakta ve tanrı huzurunda bir şeyi söylemek anlamına gelmektedir. Orta ve Yeni Asurca ile Babilce metinlerde karşımıza çıkan ve yaygın bir şekilde kullanılan bir diğer yemin ifadesi de “*adû/adê*” kelimesidir. “*Adû/adê*” (CDA 5) Yeni Babilce ve Yeni Asurca belgelerde özellikle vassal krallıklarla yapılan sadakat yeminini ifade etmek için kullanılan bir kelimedir (Lauinger, 2013,s. 99). Bu kelimeler dışında Sumerce fiil kullanımlarına da rastlamaktayız. Örneğin, bazı Eski Babilce metinlerde Sumerce “İN.PÀD.(DÈ).EŠ (*itmû*)” “yemin etti” ifadesi karşımıza çıkmaktadır (Mercer, 1914, s. 199; CAD T 159)

Yemin eylemi için Asurca ve Babilce kayıtlarda farklı formlar karşımıza çıkmasına rağmen, kullanım amaçları benzerlik göstermektedir. Yemin ile ilgili maddi kanıtlar ancak yazının kullanılmasıyla birlikte bize intikal etmiştir. Yazıyı icat eden ve şehir devletleri kuran Sumerliler aralarındaki anlaşmazlık durumlarında ya da bir söze taahhüd verilmesi durumunda yemin ediyorlardı. Nippur’dan çıkan III.Ur Dönemi’ne ait CBS 7218 numaralı bir köle satışı belgesinde geçen yemin formu söz konusu dönemdeki yemin uygulamasını ortaya koymaktadır. Belgenin ilgili kısmının tercümesi şöyledir. “*Bir kadın köle olan Āzimu’yu, Ur-dEnlil’in oğlu Ur-kalkal, Ur-dBabbar’ın oğlu Ur-nigin-gar’dan satın aldı. Onlar (ileride) dönmeyeceklerine/itiraz etmeyeceklerine kral huzurunda yemin ettiler* (mu lugal-bi in-pàd-eš). (Chiera, 1922, s. 136)

### Asurca Belgelerde Yemin

Eski Asur Ticaret Kolonileri Devri’ne ait ticarî ve hukukî, belgeler içerisinde yemin protokolü ile sıkça karşılaşılmaktadır. Anadolu’daki Asurlu tüccarlar, kendi aralarındaki ilişkiler ile yerli halk ve yöneticilerle olan ilişkilerini düzenlemek, karşılıklı haklarını güvence altına almak için yaptıkları anlaşmalarda yemin ettiklerini veya ettirildiklerini görmekteyiz (Günbattı, 2005; Veenhof, 2013, s. 24). Kültepe’den çıkarılan belgeler incelendiğinde sözleşme sahiplerinin genellikle bir ticarî malın satışında, borç verme durumunda veya aralarında çıkan ticarî anlaşmazlıkların çözümünde yemin ettiklerine şahit olunmaktadır. Ticarî belgeler ve mahkeme tutanaklarına ek olarak yerli kralların kendi aralarındaki ya da yerli krallar ile Asur otoritesi arasındaki siyasî ilişkilerde yemin, bağlılık bildirmede ve sorunların çözümünde önemli bir yere sahipti.

Asur Ticaret Kolonileri Çağı’nda karşımıza en çok çıkan yemin şekillerinden birisi “*tanrı Aššur’un hançeri önünde yemin etmek*” idi. Kültepe belgeleri incelediğinde bu döneme ait yemin uygulamasının kutsal mekânlardaki “*hamrum*” adı verilen yapıda, “*Tanrı Aššur’un hançeri/šugaria’um’u huzurunda*” yapıldığı görülmektedir (Sever, 2003: 453). Asurlu tüccarlar tarafından kutsal kabul edilen tanrı Aššur’un hançeri, taşıdığı kutsallık sebebiyle sadece yemin eylemlerinde değil aynı zamanda şahitlik

durumlarında da huzuruna gidilen ve tanrı Aşşur'u temsil eden bir semboldü. Kültepe tabletleri içerisinde tanrı Aşşur'un sembolleri önünde yemin edildiğini gösteren birçok belge mevcuttur. Kt. c/k 1010 numaralı *waklum* mektubunda ise Aşşur'un sembolü için ideogram kullanılmıştır. Belgenin ilgili kısmı şöyledir:

“*Waklum Kaniš kārūmuna şöyle söyler; ‘Şehir kararı, tanrı Aşşur’un GİŞ.GAG.EN.GAL sembolü önünde hamrum’da verdi ve o yemin edecek, Aşşur-tāb tanrı Aşşur’un hançeri huzurunda 36 top kumaşın kaybolduğuna dair yemin edecek (itamma). (A-šūr-DÜG i-na GİR ša A-šūr 36 TUG ba-tù-šu lu ha-al-qú-ni i-ta-ma- ma)’*” (Çeçen, 1990, s. 38-39)

Yemin içeren belgelerin çoğunda tanrı Aşşur'un sembollerini ifade eden GİR/*patru* “hançer” ve *şugaria’um* denilen nesnelere kullanılmaktadır. Buradaki GİŞ.GAG.EN.GAL yazılışı, Kt. 88/k 1059 numaralı metinde de “*Waklum’un* mührü. Şehir *hamrum’da* GİŞ.GAG.GAL.EN.GAL-*en’in* huzurunda hükmü verdi (KİŞİB *wa-ak-lim a-lu-um dī-nam i-na ha-am-ri-im İGİ 2 GİŞ.GAG.EN.GAL-en i-dī-in-ma)*” şeklinde geçmektedir. Veenhof, büyük ihtimalle 2 GİŞ.GAG.EN.GAL-*en* ile tanrı Aşşur’un silahlı olan çift *şugaria’um* sembolünün kastedilmiş olduğunu söylemektedir. (Veenhof, 2002, s. 801)

Kültepe metinlerinden Anadolu’da bulunan yerli kralların da aralarında yemin ederek anlaşmalar yaptıklarına şahit olunmaktadır. Mama kralı Anum-Hirbi’nin Kaniş kralı Waršama’ya yazdığı mektupta yemin hususuna temas edilmektedir. Belgeden anlaşıldığı kadarıyla Kaniş kralı Waršama, Mama kralı ile antlaşma imzalamak için talepte bulunmakta ancak, Anum-Hirbi, Waršama’ya yazdığı mektupta “*eski yemin kâfi değil mi?’*” diyerek daha önce aralarında imzaladıkları antlaşmanın hükümlerinin geçerliliğini koruduğunu ifade etmektedir. Belgede geçen ifade şu şekildedir: “*bana bir mektup gönderdin ve şöyle dedin: ‘yemin edelim.’ Önceki yemin kâfi değil mi? (um-ma a-ta-ma lu ni-it-ma ma-mi-tum pá-ni-tum e-ša-at)*” (Balkan, 1957: Kt. g/t 35, s. 7-9) Kültepe’de ortaya çıkarılan belgelerde yerli yöneticiler ile Asur arasında “*yemin etme/alma*” söz konusudur. Bu metinlerden birisinde Wašhaniya tahtına oturan yeni kralın kārūm Kaneš’e yemin ederek bağlılık bildireceği bilgisi yer almaktadır:

“*Şehrin habercilerine ve kārūm Kaneš’e söyleyin, kārūm Wahšušana şöyle (söylüyor): Wašhaniya kralı/rubā’umu buraya mektup yazdı. O şöyle söyledi: ‘Babamın tahtını tuttum/tahtına geçtim, bana yemin ettirin (ma-mi-tám! [ta]-mi-a-ni)’ Biz şöyle söyledik: ‘kārūm Kaneš bizim beyimizdir/üstümüzdür. Biz (onlara) mektup yazacağız. Onlar (da cevabı) ya size yazarlar ya da bize yazarlar. Ülkenin iki (adamı) sana gelecekler ve sana yemin ettirecekler ([š]i-na ša [m]a-ti[m] i-lu-ku-ni-ku-ma ù ma-mi-t[á]m ú-ta-mu-[ú]-kà)’ Size kalmış. Talimatınız buraya gelsin. 20 mina bakırı habercilerimize verdik.’*” (Larsen, 1976, s. 249; Lewy, 1956, s. 17-20)

Asur Ticaret Kolonileri Çağı’nda bir Asurlunun nasıl yemin ettiği ile ilgili birçok bilgi bulunmasına rağmen o dönem Anadolu halkının bir beyanın doğruluğunu ispatlamak ya da bir yükümlüğü yerine getireceğine dair teminat vermek için ne şekilde yemin ettiği hususunda sınırlı bilgiye sahibiz. Daha öncede değindiğimiz antlaşma metinlerinde karşılaştığımız yeminler, iki tarafın da söz konusu maddeleri onaylaması ve gerekli sorumluluğun yüklenmesi için alınmaktaydı. Anadolu’lu yerel bir yöneticinin Kt. n/k 794 numaralı metinde nasıl yemin ettiği şöyle aktarılmaktadır:

“*Tanrı Aşşur’a, tanrı Adad’a, ölümler diyarına ve babasının ruhuna elini kaldırdı. Sofrasını/masasını ve tahtını devirdi ... ve kadehini doldurdu ve döktü. Kral şöyle söyledi: .... Onlar (kralın mâiyeti) şöyle söyledi: Eğer yemininizi bozarsak kanımız (bu) kadeh gibi dökülsün.’*” (Çeçen ve Hecker, 1995, s. 35 vd.)

Adını ve yöneticisi olduğu şehri bilemediğimiz Anadolu’lu kralın tanrı Aşşur, Adad ve babasının ruhu üzerine yemin ettiğini görmekteyiz. Bu diğer antlaşma metinlerinde (Günbattı, 2005, s.764) ve Hittit antlaşma metinlerinde olduğu gibi söz konusu coğrafyanın önemli tanrılarının adı sayılarak yemin etme (tanrıları şahit gösterme) geleneğinin yaygın şekilde var olduğu bilinmektedir. Bu kısımdan sonra kralın yaptığı eylemler bir ritüel gerçekleştirildiği izlenimi uyandırmaktadır. Kral doldurup döktüğü kabin ardından anlayamadığımız bir takım söylemlerde bulunmaktadır. Sonrasında kralın mâiyeti kralın döktüğü kadehe ithafen anlaşmaya bağlı kalmazsak kanımız kadehten dökülen sıvı gibi aksın şeklinde



bir beddua dile getirmektedirler. Bu uygulamanın ne anlama geldiğini, Hititçe bir metinde karşılaştığımız örnekten anlayabilmekteyiz. Söz konusu Hititçe metinde Güneş tanrısının huzurunda, kralın temizlik hizmetlerinden sorumlu görevlilerin her ay, bir kadehi doldurup boşalttıktan sonra “*Her kim kirliliğe neden olur ve krala kirli su verirse tanrılar onun ruhunu su gibi akıtsın!*” diyecekleri belirtilmektedir (konu hakkında detaylı bilgi için bkz. Kahya, 2017, s. 54). İki metin arasındaki benzerlik uygulamanın aynı inanç bağlamında yapıldığını göstermektedir. Bu uygulamanın hem bir anlaşmanın yükümlülüğü hem de bir görevin gereğini yerine getirme söz konusu olduğunda başvurulduğunu görmekteyiz. Burada yemin edilen zamandan itibaren geçerli olmak üzere, vaad edilen sorumlulukların yerine getirileceği hususunda teminat verilmektedir.

Anadolulu sıradan bir insanın nasıl yemin ettiği ile ilgili bir Kültepe metninde önemli bilgiler bulunmaktadır. Asurlu bir tüccar ile Anadolu Happuala isimli bir kimse arasındaki alacak- verecek meselesi hakkındaki KT VII-a, 294/t numaralı metinde bir yerlinin kendi beyanını ispat etmek için yaptığı uygulama yer almaktadır:

“... Happuala onların tanrısının kadehini içecek ve 1 ½ mina gümüşü ve 15<sup>2</sup> çuval arpayı Aşşur-rē’i, İliš-tikal’e verecek ve (tanrı) Asur’un hançeri (huzurunda) yemin edecek ve x+6 çuval arpa, x çuval (içerisin)den tenzil edilecek...” (KT VII-a 294/t, 14-21 bkz. Bayram ve Kuzuoğlu, 2014, 554 vd.; Kahya, 2017, s. 47)

“Onların tanrısının kadehini içecek” ifadesinden yerlilerin kastedildiği açıktır. Burada tanrının kadehini içtikten sonra beyanda bulunmaktadır. Söylediklerinin doğruluğunu ispat etmek için bir tanrıya ait kutsal kadehten sıvı içilmekte ve beyanda bulunmaktadır. Benzer örneklere Hititçe bir metinde, Tevrat’ta ve Zerdüşt kaynaklarında ve Eski Türklerde rastlamaktayız. Esasen burada yeminle yakından ilişkisi olan nehre gitme gibi bir ordal uygulaması ile karşılaşmaktayız. Günümüzde yemin edilirken Kur’an’a el basma da ordal düşüncesiyle, yani kutsalla bir bağ kurarak kendini aklama yöntemiyle benzerdir. Toplumumuzda yemin ve ordal ayrımı gözetilmemektedir ancak bir tanrının onayını almak için yapılan uygulama ve aklanma çabası, sözlü yapılan yeminden farklıdır. İşlevsel olarak yeminle aynı olsa da buradaki eylem “içme ordali (drinking ordeal)” olarak anılan ve kutsal kadehten içerek tanrıya bağ kurmaya yaradığına inanılan bir uygulamadır. Hititçe metinlerde sıkça geçen bir tanrıyı içme ya da bir tanrının kadehi(nden) içme uygulaması da “içme ordali” ile ilişkilidir (söz konusu örnekler ve yorumlar için bkz. Kahya, 2017).

Yeminin geçtiği Asurca belgeler ticarî ve siyasî içerikli sözleşme ve antlaşmalar ile sınırlı değildir. Kanun maddeleri de yeminle ilgili hükümleri ihtiva etmekteydi. Asurca kanun maddeleri ile ancak Orta Asur Devri’nde karşılaşabiliyoruz. Aslında Eski Asur Dönemi’nde de ticaretle ilgili meseleleri düzenleyen bir stelin olduğunu metinlerdeki *kīma awat narua’im* “dikili taşın sözüne göre” şeklindeki geçişlerden bilmekteyiz fakat kazılarda böyle bir kitabe ele geçmemiştir (Sever 1990; Bayram, 2001, s. 6). Asur kanunlarında yemin önemli bir yer teşkil etmekteydi ve Babil kanunlarında olduğu gibi doğrulayıcı bir niteliğe sahipti. Orta Asur Kanunları Tablet A 5. maddede yeminin bu özelliğini açıkça görmekteyiz. Madde şöyledir: “Eğer bir adamın karısı, ikinci bir adamın evinden herhangi bir şey çalarsa, (çaldığı) 5 mina kalaydan daha fazla (kıymetli) ise çalınmış (malın) sahibi şöyle diyerek yemin edecek (itamma); “onu evimde hırsızlık yap diye teşvik etmedim”. Eğer kadının kocası razı ise çalınmış malı (geri) verecek, onu serbest bırakacak (ve) kulaklarını kesecektir. Eğer kocası, onun bırakılmasına razı değilse (kadını) çalınmış malın sahibi alacak ve o burnunu kesecektir. Eğer (hür) bir adamın karısı sakladığı şeyi dışarda bir yere koyarsa, onu alan, çalınmış malın (sorumluluğunu) taşıyacaktır.” (Driver and Miles, 1935, s. 383; MAL, Tablet A, Madde 5)

Orta Asur Kanunları’nda sanığın kendisini yeminle savunmasını başka maddelerde de görmekteyiz. Orta Asur Kanunları Tablet A 22. maddede belirtilen suç ile itham edilmesi durumunda kişi kendisini yemin ile savunabilmektedir. Bu madde şöyledir: “Eğer bir adamın karısı, babası, erkek kardeşi, oğlu tarafından değil de bir başkası tarafından yolculuğa çıkartılırsa ve o adam (kadının) bir adamın karısı olduğunu (gerçekten) bilmediğine yemin ederse, (o adam) kadının kocasına iki talent kalay verecektir. Bir adamın karısı olduğunu bilirse zararlarını verecek (tazminat verecek), şöyle yemin edecek (itamma); “ben onunla yatmadım” Fakat adamın karısı şöyle derse “o benimle yattı.” Zarar gören bir adamın

*tazminatı gibi (o) adama (tazminat) verilecek ve anlaşma olmadan nehre gidecek(tir). Eğer nehirden (sağ olarak) dönerse kadının kocası, karısına ne yaptıysa, ona da (erkeğe de) o yapılacaktır”* (Driver and Miles, 1935, s. 393; MAL, Tablet A, Madde 22).

Orta Asur Kanunları Tablet A 25 ve 56. maddelerde ve Tablet B 19. maddede de yemin ifadesi ile karşılaşmaktayız. Tablet A 25. Madde şöyledir: “Eğer bir kadın, babasının evinde oturuyorsa ve kocası ölmüşse kocasının kardeşleri (miras) bölüşmedilirse ve (kadının) çocuk- ları yoksa, kocasının ona taktığı kaybolmamış olan (var olan) ve kocasının kardeşlerinin bölüşmedikleri takıları alacaklar. Geri kalanları tanrı (önünde) el değiştirecek (tanrı önüne serecekler), ondan sonra açıklayıp alacaklar. Ne nehre gidecekler, ne de yemine (ana ma-mi-te) zorlanacaklardır.” (Driver and Miles, 1935, s. 397; MAL, Tablet A, Madde 25) Bu maddede kişi yemin ederse ve karşısındaki kişi bunun aksini söylese kişinin nehre gideceği söyleniyor. Suçla itham edilen kişi boğulursa suçlu sayılmakta kurtulursa masumiyeti onaylanmış olmaktadır. Nehir kelimesi (*nāru*) tanrı determinatifi ile yazıldığından, nehir burada söz konusu tanrının hâkimiyet alanı olarak düşünülmemekte ve Nehir tanrısı yargılayıcı sıfatıyla ilahi hâkim görevini yerine getirmekteydi (Tosun ve Yalvaç, 2002, s. 277). Nehre (suya) atma cezası Mezopotamya hukukunda sıkça uygulanan bir yöntemdi (bu konu hakkında daha detaylı bilgi için bkz. Öz, 2015, s. 185-222).

56. maddede ise yine bir adam yemin ederek kendi haklılığını ispat etmeye çalışmaktadır: “Eğer bir bakire kendini (isteyerek) bir adama verirse, adam (buna) yemin ederse (itamma), karısına yaklaşmayacaklar. (Karşılık olarak) bākirenin fiyatı olan gümüşün üç katını kirleten ödeyecektir. Kızın babası istediği gibi hareket edecektir.” (Driver and Miles, 1935, s. 425; MAL, Tablet A, Madde 56) denilmektedir.

Orta Asur Kanunları Tablet B 19. maddede ise beklenenin aksine sanık değil mağdur olan kişi yemin ederek haklılığını ispat etmeye çalışmaktadır: “Eğer bir adam komuşunun tarlasını [kazıp] sürerse veya etrafını çevirirse, tarlanın sahibi “o kazdı ve çevirdi” diyerek kral üzerine yemin ederse (itamma), hasat vakti geldiği zaman tarlayı süren kişi, mahsulü ayıracak ve tahılı

*devlet deposuna yığacak. Tarla sahibine tahılı fazlasıyla geri verecek, şehirdeki bir tarlanın mahsulüne göre ..... tarlanın sahibine verecek.”* (Driver and Miles, 1935, s. 439; MAL, Tablet B, 19). Bu maddede tarla sahibi haksızlığa uğradığını ispat etmek için kral huzurunda yemin edebileceği ve bu yeminin karşılığında mağduriyetinin giderileceği vurgulanmıştır. Orta Asur kanun maddelerinde görüldüğü üzere sosyal ve ekonomik hayat içerisinde karşılaşılan durumlarda gerçeğin ortaya çıkarılmasında yemin önemli bir işlevi yerine getirmiş ve genellikle bu eylem *tamû* fiili ile belirtilmiştir.

Orta Asur Dönemi'nin siyasî olaylarına ışık tutan kral yıllıkları Asur krallarının vassal krallarla imzaladıkları antlaşmalarda yemin protokolünü devreye soktuklarına dair kanıtlar sunmaktadır. Dönemin şartları düşünüldüğünde, teokratik temeller üzerine inşa edilen devletlerarasında imzalanan bir antlaşmanın geçerliliğini ve devamlılığını sağlamanın en iyi yolu, dini esaslara dayanan bir yemin protokolünü uygulamaktır. Orta Asur kralı I. Adad-nirari Hanigalbat kralı Şattuara ile imzaladığı antlaşmada yemin protokolü görülmektedir. Belgenin tecümesi şöyledir:

*“Hanigalbat topraklarının kralı Şattuara bana karşı isyan ettiğinde ve düşmanlık yaptığında; efendim ve müttelikim Aşşur'un ve lehime karar veren büyük tanrıların emriyle, onu yakaladım ve şehrim Asur'a getirdim. Ona yemin (utammi-šu) ettirdim ve sonra onun ülkesine dönmesine izin verdim. Her yıl, yaşadığı sürece (o) düzenli olarak şehrim Asur için de haracını aldım.”* (RIMA 1 A.0.76.3: 4-14)

Orta Asur krallarında I. Tiglat-pileser de Nairi topraklarına gerçekleştirdiği sefer sonrası onları yenilgiye uğrattığını ve Nairi krallarına merhamet ederek onlardan vassalık yemini aldığını şu şekilde ifade etmektedir:

*“Nairi topraklarının tüm krallarını canlı yakaladım. Bu krallara merhamet ettim ve hayatlarını bağışladım. Efendim Şamaş’ın huzurunda onları pranga ve zincirlerinden kurtardım ve yüce tanrılarım huzurunda onlara ebedî bir vassalık yemini (māmītum) ettirdim”* (RIMA 2 A.0.87.1: v 9 – v 15)

Asur krallarının vassal krallarla yemin esasına dayalı antlaşmalar imzalamaları Yeni Asur kralları tarafından da sürdürülmüştür. Bu antlaşma metinlerinde yemin karşılığındaki “*māmītu/tamû*” ve “*adû*” (CAD A/I 131) kelimeleri protokolü önemli bir yer tutmaktaydı (bkz. RINAP 1 no. 12: 3; no. 21: 12; no. 22: 8; no. 47: o 19; RINAP 3/1 no. 4: 42; no. 15: iii 9; no. 16: iii 42; no. 17: iii 7; no. 22: ii 74; no. 23: ii 70; RINAP 4 no. 1: i 50; no. 77: 64b; SAA 1 76: o 6; SAA 2 2: o i 13). Bu uygulamalar Asur tarafı için genişleme ve emperyalizm amaçlarının bir aracı olarak kullanılıyordu. (Oded, 1992, s. 93-94). *Adê/adû* adı verilen sadakat metinlerinde, yükümlülükler ve yasaklar açıkça belirtilmekte, isyan durumunda uygulanacak açık bir davranış protokolü öngörülmekteydi (Ponchia, 2014, s. 509). Yemin, antlaşma şartlarını garanti altına alma amacı taşıyordu ve ileride ortaya çıkabilecek bir ihlal durumunda Asur’a müdahale için tanrısal destek sağlıyordu. Vassal krallıkların sadakat yeminini ihlal etmesi, Asur’un vassal ülkeleri yıkıp ilhak etmesi için yasal dayanak sağlıyor ve yeni illerin oluşturulması yolunu açıyordu (Parpola, 2003: 101.) “*Adû*” kavramı Yeni Asur Dönemi’nde ortaya çıkan bir kavramdı. Bu kelimenin Aramca’dan Akadca’ya geçtiği düşünülmektedir. “*Adû*” vassal devletleri hâkimiyet altında tutmak için dayatılan emperyalist bir uygulama idi. “*Adû*” aslında imparatorluğun bütün idari alanlarına dayatılmaktaydı. Çoğu kez, Asur hükümdarının tek yönetici olarak tanınması, kralın varislerinin tanınması, vatan hainliği ve ayaklanma eylemlerine karşı aktif destek ve işbirliğinin yasaklanması “*adû*”nun şartlarını oluşturmaktaydı (Cogan, 1974, s. 42-44). Örneğin, II. Tukulti-Ninurta’nın Bêt-Zamani hükümdarı Amme-ba’al ile yaptığı antlaşmada, Asur kralı Amme-ba’al’dan kendisine düşmanlık edenlere hiçbir şekilde yardım etmemesini ve alış-veriş yapmamasını istemektedir. Bu istek belgede şu şekilde belirtmektedir:

*“Efendim Aşşur’un huzurunda, ... [...] heykelinin önünde ondan yemin aldım: “Eğer sen benim düşmanlarıma (ve) rakiplerime atlar verirsen, tanrı Adad korkunç bir yıldırımıyla ülke[ni vur]abilir”* (RIMA 2 A.0.100.5: 25).

Asarhaddon’un Medler ile yaptığı antlaşma da sadakat yemini esasına göre düzenlenmişti ve Asur kralına koşulsuz itaati öngörüyordu. Yemin esasına dayalı bu antlaşma sayesinde Medler, Asur’a düşmanlık yapmamış, Asur ordusunda görevler almış, hatta Asarhaddon’un sarayında kapı muhafızlığı dahi yapmışlardır (Liverani, 1995, s. 58-59).

Yeni Asur kraliyet yazıtları Asur’a yemin eden kralların yeminlerini bozmaları durumunda karşılaştıkları ağır cezaları açıkça ifade etmekteydi. Asur kraliyet ideolojisi yemini tanrılar huzurunda gerçekleştirilen kutsal bir eylem olarak lanse etmekte ve yeminin bozulmasının en ağır cezaları gerektirdiğine vurgu yapmaktaydı. Vassallara yemin ettirilerek antlaşma tabletini değiştirmemeleri, imha etmemeleri ve yeminlerini bozmemaları beklenirdi. Yemin edilirken tanrının belirlediği uğurlu günlerde ve tanrı heykellerinin huzurunda resmi bir tören yapılır, yemini bozanların yüzleşecekleri tanrısal cezalar ve lanetler ayrıntılı bir şekilde kaydedilirdi (Kuhrt, 2013, s. 179).

Belgelerde antlaşmanın bozulması durumunda verilecek cezalar açıkça belirtilmekteydi. V. Aşşur-nirari’nin Mati’-ilu (Arpad kralı. Bkz. PNA II/2, s. 745) ile yaptığı antlaşma metni, bu duruma güzel bir örnek sunmaktadır. Belgede antlaşmanın bozulması durumunda karşılaşılabilecek olumsuzluklar sayılmaktadır. Aslında yemin ederek anlaşmayı onaylayanlar, yemine sadık kalmamaları durumunda başlarına gelecek felaketleri de kabul etmiş oluyorlardı. İlgili satırlar şöyledir:

*“Eğer Mati’-ilu oğulları veya onun ileri gelenleri ya da Asur Kralı Aşşur-nirari’nin (bu) antlaşmasına karşı günah işlerse, çiftçiler tarlalarda hasat şarkısı söyleyemeyecek, kırlarda bitkiler olmayacak ve güneş ışığı göremeyecek. Su getiren kadınlar sudan su çekemez (olacak), onların yiyecekleri [... mayacak] onların içecekleri [...”* (SAA 2 2: r. iv 17- r. iv 23)

Asur kralları, yeminin bozulmasının isyan olarak değerlendirildiğini de yazıtlarında açıkça ifade etmişlerdi (Toptaş, 2018, s. 181). II. Adad-nirari, Temannu şehri yöneticisi Muquru’nun Aramilere ve güçlü surlarına güvenerek tanrılara verdiği yemini unuttuğunu ve isyan ettiğini yıllıklarında anlatmaktadır (RIMA 2 A.0.99.2: 49-51). Belgede yer alan “*büyük tanrılara verdiği yemini unuttu*”

ifadesi Asur kralına isyanı bastırmak için tanrısal bir destek sağlıyor ve isyanı bastırma sırasında kullanacağı orantısız gücü haklı çıkarmak için yasal meşru gerekçe sağlıyordu.

Yeni Asur kral yıllıkları yeminin ihlal edilmesi sonucunda bozan tarafa karşı askerî seferlerle gerçekleştirilen cezalandırma örnekleriyle doludur. III. Tiglat-pileser Dönemi'ne ait bir belgede de Zaşır'u'nun yeminine sadık kalmaması neticesinde sefere çıkıldığı ve Bēt-Şa'alli halkının Asur'a sürgün edilerek cezalandırıldığı belirtilmektedir (RINAP 1 no 47: 19a – 20b.). III. Tiglat-Pileser'e ait bir başka belgede Asur'a yemin eden Aşkelon Kralı Mitinti'nin düşmanca bir tavır takınması ve sonucunda tanrı Aşşur'un gazabıyla yüzleşmesine vurgu yapılmaktadır (RINAP 1 no. 21: 12'-16').

III. Tiglat-pileser, Ungi Kralı Tutammû'nun kendisine olan sadakat yeminini ihlal etmesi sonrası Unqi ülkesini, başkenti Kinaliā ile birlikte eyalet yöneticisinin kontrolüne bıraktığını şu ifadelerle anlatmaktadır:

*“Kinaliā (Kunalā) [şehrini] yeniden düzenledim, Ungi topraklarının tamamının it[aat etmesini sağladım], [...], (ve) onların üzerine eyalet yöneticim [... hadımı] yerleştirdim.”* (RINAP 1 no. 12: 11-12).

II. Sargon Dönemi'nde Muşşir kralı Urzana'nın Aşşur ve Marduk'a verdiği yeminini (*māmīt* <sup>d</sup>Aşşur u <sup>d</sup>Marduk) çiğnediğini görmekteyiz. Yeminin bozulmasına çok kızan II. Sargon sefere çıkarak Muşşir şehrini en ağır şekilde cezalandırmıştır. (Fuchs, 1994, 149 – 157; ARAB II no. 22.) Yine devletlerarasındaki yeminin bozulması durumunda da, yemini bozan taraf ağır bedeller ödeyebilirdi. II. Sargon, kendisine ait bir belgede sadakat yemini eden Kiakki'nin yeminini unutmaması sonucu onu cezalandırdığını söylemektedir. Sargon burada Kiakki'nin tanrılara verdiği yemini unutmaması sonucu, tanrıların yardımıyla Kiakki'nin ülkesini alt üst ettiğini belirtmektedir. Anadolu kral Kiakki'nin kraliyet şehri olan Şinuhtu'nun Aksaray civarında olduğu düşünülmektedir. Bu belgede yeminine uymayan vassal kralların cezasız kalmadığını açıkça görmekteyiz. Belgenin tercümesi şöyledir:

*“Saltanatımın dördüncü yılında, Şinuhtu şehrinden Kiakki, büyük tanrılara verdiği yemini unuttu ve vergi ödememeye karar verdi yüce tanrılara efendilerime ellerimi kaldırdım ve onun krali şehri Şinuhtu'yu bir fırtına gibi alt üst ettim. Kendisini savaşçılarıyla birlikte, 7350 kişiyi, karısını, oğullarını, kızlarını, sarayının halkını, birçok malla birlikte ganimet olarak aldım. Krali şehri Şinuhtu'yu Atuna'lı Mati'ye verdim ve onu öncekinden daha fazla at, katur, altın ve gümüş (ödemekle) yükümlü kaldım.”* (ARAB II, no. 7).

Asurbanipal de Kimmer kralı Dugdamme ile yaptığı antlaşmada Kimmerlerin Asur sınırlarını ihlal etmeyeceklerine dair yemin etmesine karşın, yeminine sadık kalmadığını ve bunun sonucunda onu en ağır şekilde cezalandırdığını belirtmektedir (Millard, 1968). Asur ideolojisine göre, yemin eden bir vassal yeminine sadık kalmalı ve kendini Asur kralına adamalıydı.

Sadakat yemin protokolünün sadece vassallık antlaşmalarında değil veliahtın kabul edilmesi noktasında da uygulamaya konulduğuna tanık olmaktadır. Asarhaddon, oğlu Asurbanipal'i tahtının veliahtı olarak tayin ettiğinde, Asurbanipal'in mirasını garanti altına almak için Asur beyleriyle “bağlılık yeminine (*adē*)” dayalı bir anlaşma imzalamıştır (SAA 2 6; Levinson, 2010, s. 342; Kitz, 2004, s. 319) Belgede Asarhaddon oğlu Asurbanipal'i veliahtı olarak atadıktan sonra anlaşmayı garanti altına almak için muhataplarının her birine yemin ettirdiğini şu ifadelerle kayıt altına almıştır: *“her biri toprakların beyi, tanrıların babası Aşşur huzurunda yemin ettiler. (<sup>d</sup>Aşşur AD DINGIR-MEŞ EN KUR.KUR titam[mā])”* (SAA 2 6: 25). Antlaşma metninde Asarhaddon, yemin eden kralların yeminlerini tutmamaları durumunda karşılaşacakları felaketleri sıralayarak bir nevi bu vassal krallıklara gözdağı vermiştir. *“Kim ki bu tabletlerdeki yeminleri görmezden gelir, siler veya yeminlere uymazsa... bu anlaşmaya ve yeminine karşı gelirse...”* diyerek tanrılar tarafından karşılaşacakları felaketleri sıralamıştır:

*“Kaderin belirleyicisi olan tanrıların kralı Aşşur, senin için kötülük dolu bir kader buyursun! O (Aşşur) si[ze uz]un bir yaşam ve yaşlılık bahşetmesin! Onun (Aşşur) sevgili karısı Mulissu ağzına kötü sözler*

*alsın, senin için aracılık etmesin! Tanrıların kralı Anu, tüm evlerinize hastalık, yorgunluk, sıtma, uykusuzluk, endişe ve hastalık yağdırsın! Göğün ve yerin parlaklığı tanrı Sin, seni cüzzaamla örtün ve tanrıların veya kralın huzuruna kabul edilmeni yasaklasın. Çölde yabani eşek ve ceylan gibi başıboş dolaş! Cennetin ve yeryüzünün ışığı Tanrı Şamaş, seni adilce yargılamasın. Görme yeteneğini elinden alsın. Karanlık içinde dolaş! .... Çatışmanın ve savaşın hanımı İştâr, çatışmanın en yoğun anında yayını parçalasın, kollarını bağlasın, düşmanının önünde diz çöktürsün! Tanrıların kahramanı Nergal, acımasız kılıcıyla sizin hayatınızı söndürsün, aranızda veba ve katliam soksun!” (SAA 2 6: 414 – 456)*

### **Babilce Belgelerde Yemin**

Babilce çivi yazılı belgeleri genel olarak edebî metinler, tarihî belgeler, yasal ve ticarî metinler (sözleşmeler) olmak üzere bir kaç başlık altında toplayabiliriz. Edebî eserlerin içinde yeminle ilgili verileri pek görmemekteyiz. Tarihsel metinlerde ise yeminle ilgili örneklerle daha çok karşılaşmaktayız. Ancak yeminin en yoğun kullanıldığı belge grubu yasal ve ticarî sözleşmeleri içeren metinlerdir. Özellikle Hammurabi Dönemi’nde yeminle ilgili belge sayısı oldukça fazladır (Mercer, 1914, s. 196).

Eski Babil Dönemi evlilik sözleşmelerinde “MU LUGAL İN.PÀD” yani “*kral huzurunda yemin*” ifadesiyle sıkça karşılaşılmaktadır (Greengus, 1969: 530). Eski Babil Hanedanlığı Dönemi’ne ait bir borç mukavelesinde “MU LUGAL.Bİ İN.PÀD” yemin formu karşımıza çıkmaktadır. Belgenin tercümesi şöyledir: “*Iddin-Şamaş 1/3 litre yağı Şin-pilah’dan, Ili-abârum’dan ve kâtip Ummu-erah’tan borç (olarak) aldı. Iddin-Şamaş, 30 Nisan’da aldığı kadar yağı sahipleri Ummu-erah ve Ili-abârum’a geri verdi. O kralın huzurunda yemin etti (MU LUGAL.Bİ İN.PÀD).*” (Meek, 1917, s. 205)

Eski Babil yemin formlarında eylemin genellikle kralın ve tanrıların huzurunda gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Şippar’dan çıkan Hammurabi Dönemi’ne ait evlat edinme belgesinde alınan kararlar, tanrılar ve kral huzurunda yemin edilerek hükme bağlanmıştır. Tanrılar ve kral huzurunda yemin etmek sözleşmenin hükümlerine uyulması açısından önemli bir yaptırım olarak görülmekteydi. Belgenin içeriği şöyledir:

*“Şululi’nin kızı Şamaş’ın rahibesi Beltani, Zabayatum ve Erişti-Adad’ın kızı Marat-erşetim’i Zabayatum ve Erişti-Adad’dan kızı ve üvey kızı olarak aldı. Zabayatum ve Erişti-Adad, 5 şekel gümüşü tirhatum/çeyiz olarak aldı. Onların gönülleri hoş tutuldu. Beltani, Marat-erşetim’in ihtiyaçlarını karşılayacak ve onu bir kocaya verecek. Onlar Şamaş, Marduk ve Hammurabi’ye yemin ettiler.” (Westbrook, 1988, s. 121; CT 47 40)*

Sippar’dan çıkan Ammi-ditana Dönemi’ne ait evlilik sözleşmesi niteliğindeki belgede belirlenen esaslar tanrı huzurunda yapılan yeminle koruma altına alınmıştır. Belgenin tercümesi şöyledir:

*“1 tane kız köle, 1 tane yatak, 2 tane sandalye, 1 tane masa, 1 tane sandık, 1 tane beş [litre yağ] saklayabilen şikkatum (=Bakır, ahşap. Bkz. CDA, 2000:322; CAD, Vol. XVII Part II, 433) kap. Bunların hepsi Lipit-Adad’ın kızı Erişti-E.Ulmaş’a verdiği şeylerdir ve bunlar kocası Bunene-iddinam’ın babası Sin-tukulti’nin evine gelin olacağı için hazırlanmıştır. Kızın babası Lipit-Adad 5 şekel gümüşü başlık parası olarak aldı. Bunene-iddinam eşi Erişti-E.Ulmaş’a “sen artık benim eşim değilsin” derse, o gümüşün 1/3’ini ödemeli. Ve Erişti-E.Ulmaş, kocası Bunene-iddinam’a “sen artık benim kocam değilsin derse onlar onu iple bağlayacaklar ve onu suya atacaklar. Gimillum’un oğlu Iddin-Nana onun babasıdır; Onlar söyledikleri şeylerden sorumludurlar. Onlar Şamas, Aya, Marduk ve kral Ammi-ditana huzurunda yemin ettiler. (Dalley, 1980, s. 59; CT 48 55)*

Babil’de Hammurabi Hanedanlığı’ndan 9. hanedanlığa kadar olan dönemde sözleşmelerde en çok kullanılan yemin formu dönemde satış belgelerinde “*Tanrı ..... huzurunda yemin ettiler (nîš<sup>d</sup>... itmû)*” şeklinde geçmektedir. (Mercer, 1913, s. 67; Mercer, 1914, s. 199).

Yemin ile ilgili belgeler sözleşmeler ile sınırlı değildir. Kanun maddelerinde de yemin uygulaması ile karşılaşılmaktadır. Bazı konuların çözümünde yemin önemli bir yere sahiptir.

Tanrı ve kral huzurunda edilen yeminin geçerliliği vardı. Hammurabi Kanunu madde 29, 103, 131, 206, 227 ve 249'da gördüğümüz gibi yemin uygulaması, mevcut sorunların çözümünde çok önemli bir yere sahipti. 29 maddede: “Eğer köle, onu yakalayanın elinden kaçarsa, o adam köle sahibine tanrı yemini edecek (nīš ilim izakkar-ma) ve serbest kalacaktır.” (Roth, 1995: 85; CH 29; Price, 1929: 25) hükmü yer almaktadır. Bu maddeden anlaşıldığı üzere, Hammurabi Kanunu'nda kişinin suçsuzluğunu ispatlamak için tanrı huzurunda yemin etmesi yeterli görülmekteydi. Ancak bir yalan üzerine yemin etmek o kadar basit bir eylem olarak görülmemekteydi. Bir kişi tanrı huzurunda yalan yere yemin ederse bu kişinin tanrı tarafından cezalandırılacağına inanılırdı. Böylece kişi mahkeme karşısında yargılanmaktan kurtulsa dahi tanrılar tarafından en ağır felaketlere uğratılabilirdi. Hammurabi Kanunları'nda yer alan yemin ile alakalı diğer maddeler şöyledir:

Madde 103: “Eğer seyahatte iken bir düşman, ayak satıcısının (elinde neyi varsa) ona attırırsa (elinden alırsa) ayak satıcısı (o zaman) tanrı yemini edip (nīš ilim izakkar-ma) serbest kalacaktır.” (Roth, 1995, s. 100; CH 103)

Madde 131: “Eğer kocası kendi karısını (zina) ile suçlarsa, başka bir erkekle yatarken yakalanmamasına rağmen, o (kadın) tanrı yemini edecek (nīš ilim izakkar-ma) ve evine dönecektir.” (Roth, 1995, s. 106; CH 131)

Madde 206: “Eğer bir adam, bir adamı kavgada döverse ve onu yaralarsa, o adam ‘bilerek vurmam’ diye yemin edecek (itamma) ve hekimin (ücretini) ödeyecektir” (Roth, 1995, s. 122; CH 206)

Madde 227: “Eğer bir adam, berberi zorlayıp, (bir kölenin) kölelik belirtisi olan saçını anlaşılmayacak şekilde tıraş ettirirse, o adamı öldürecekler, kapısına asacaklar, berber “bilerek tıraş etmedim” diye yemin edip (itamma) serbest kalacaktır.” (Roth, 1995, s. 124; CH 227)

Madde 249: “Eğer bir adam, bir öküz kiralar ve öküzü tanrı çarpar, (hastalanır), ölürse, öküzü kiralayan adam tanrı yemini edip (nīš ilim izakkar-ma), serbest kalacaktır.” (Roth, 1995, s. 128; CH 249)

Eski Babil Dönemi'nde yemin içerikli kanun maddeleri Hammurabi Kanunu'nda yer alan hükümlerle sınırlı değildir. Hammurabi gibi I. Babil Hanedanlığı'na mensup Ammi-Saduqa'nın kanun niteliğindeki fermanın 9. ve 10. maddelerinde de bir sorunun çözümünde yemine başvurulduğu görülmektedir. 9. maddede: “Sarayın satılık malını satan bir tüccar, bir vergi yükümlüsünün bakiye borçlarına mahsuben, sanki saraydan satılık mal almış gibi, saraya mühürlü bir vesika tanzim ederse ve vergi mükellefinin mühürlü vesikasını alırsa, bu vesikanın içindekilerine göre satılık mal ona verilmezse veya kral vergi mükellefinin vergi borçlarını affettiği için, o da ona bir şey vermezse, bu tüccar tanrı önünde ‘bu vesikaya göre vergi yükümlüsünden hiç bir şey almadım’ diye (yemin edecek), temize çıkacaktır. (Bu yeminle) temize çıktıktan sonra vergi yükümlüsünün vesikasını ortaya getirecek, bir araya gelecekler, yeniden hesaplaşacaklardır. Tüccarın saraya düzenlediği vesikanın muhtevasına göre satılık maldan, vergi yükümlüsünün tüccara düzenlediği vesika muhtevasına göre, vergi yükümlüsünün vermesi gereken kadar muafıdır.” denilmektedir (Tosun ve Yalvaç, 2002, s. 263). 10. madde ise şöyledir: “Saraya ait keçi, koyun, sığır çobanlarının elinde olan memleketin .....-si, yemin ederek (itamma) ..... kabul edeceklerdir. Her bir inek ölüsü için ..... derisi ile birlikte tahıl ve 1 2/3 mana 5 şekel yün, her bir keçi ölüsü için ..... derisi ile birlikte 2/3 mana keçi yünü saraya vereceklerdir. Kral memlekette adaleti tesis ettiği için (af ilân ettiği için) bunların bakayası alınmayacaktır. Memleketin .....-si ..... doldurulmayacaktır.” (Tosun ve Yalvaç, 2002,

s. 263). Bu maddeler, bir kişinin yemin ederek kendini temize çıkarabileceğine işaret etmektedir.

Yeni Babil Dönemi'de ise yemin formlarına yer verilmesi yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Bu dönem satış sözleşmelerinde “Marduk ve Šamaš huzurunda yemin ettiler”, ortaklık sözleşmelerinde “insanlar ve kral huzurunda yemin ettiler”, evlat edinme belgelerinde “Šamaš and Nabû huzurunda

*yemin ettiler*” şeklindeki kalıp ifadeler yaygın olarak görülmektedir (Mercer, 1914: 200). Evlilik sözleşmelerinde ise “*onlar tanrıları Nabû ve Marduk huzurunda ve efendileri kral Nabukadnezzer huzurunda yemin ettiler (nîš Nabû u Marduk ilâni-šunu u nîš Nabû-kudurri-uşur šarri bēli-šunu izkuru)*” en çok karşımıza çıkan yemin formudur (Mercer, 1914, s. 201). Babil şehrinin baş tanrısı Marduk olduğu düşünüldüğünde, Marduk huzurunda yemin etme belgelerinin sayıca fazla olması şaşırtıcı değildir. Örneğin, Yeni Babil Dönemi kralı Neriglissar Dönemi’ne ait VAT 3101 (NBRV 699) numaralı mektupta Tābia’nın, Nūrēa’ya 55 şekeli için senet verdiği belirtilmektedir. Nūrēa ise bu seneti kimseye vermeyeceğine, Tābia’ya geri vereceğine dair tanrı Marduk ve Nabû huzurunda yemin ettiği (*temû/tamû*) görülmektedir.

Yeni Babil Dönemi’nde yasal belgelerin yanı sıra kraliyet yazıtları içerisinde de yemin uygulaması ile karşılaşılabilir. Yeni Babil krallarından Nabopolassar’a ait bir yazıtta kralın bizzat kendisinin bir kraliyet yemini ettiğini görmekteyiz. Kral, Marduk ve Šamaš’ın huzurunda hayatı üzerine yemin (*nîšu*) ettiğini belirtmektedir. Kral yemin ederek yıllığında yazdığı olayların doğruluğunu ispatlamak istemektedir. Yazıtta şu ifadeler yer almaktadır:

“*Efendim Marduk ve Tanrım Šamaš huzurunda hayatım üzerine yemin ettim. ‘Sözlerim yalan değildir, sadece güvenilir ifadelerdir!’ (nîš dAMAR.UTU be-li-ia ü dUTU DINGIR-ia az-kur šum-ma i-nim-ma-a sur-ra-tu-ma la ka-a-a-an-tu-um-ma)*” (Da Riva, 2013, Napl C 32: 14-15)

Yıllıkta konuşmak anlamına gelen “*zakāru (az-kur)*” fiilinin “*nîšu*” kelimesi ile birlikte “*yemin etmek*” anlamında kullanıldığı görülmektedir. Bu belgede yer alan yemin formu ile Akad Dönemi belgelerinde de karşılaşılabilir (Beaulieu 2003, s. 3; Da Riva, 2008, s. 27). Akad krallarından Rimuş’a ait bir belgede yer alan ifadeler örnek olarak sunulabilir. Bu örnek aslında yemin geleneğinin Sümer ve Akad’dan başlayarak ve benzer kullanımlar göstererek devam ettiğini ortaya koymaktadır. Rimuş’a ait olan belgenin ilgili kısmının tercümesi şöyledir:

“*Tanrılar Šamaš ve Ilaba’nın huzurunda (bunların) yalan olmadığına, sadece doğru olduğuna yemin ettim.*” (Frayne, RIME 2, E2.1.2.4: 73-80)

Askeri ve politik durumunu anlatan Babilce kraliyet yazıtları içerisinde, Babil krallarının, vassal kralların sadakatlarını sürdürmelerini garanti altına almak amacıyla da yemin protokolünü uygulamaya koydukları görülmektedir. Bu uygulama Yeni Asur kralları tarafından sıkça başvurulan bir yol olmasına karşın Yeni Babil Dönemi kraliyet yazıtları arasında bu türden örnekler azdır. Bu belgelerden birisi Yeni Babil Dönemi krallarından Nabû-šuma-işkun dönemine aittir. Belgenin tercümesi ise şöyledir:

“*Kendisini kurtarmak için Fırat’ın kıyısından çıkan Duru şehri (kralı) Šagab-il, bir anlaşma ve yeminle (māmītum) onun (Nabû-šuma-işkun) huzuruna geldi.*” (RIMB 2 B.6.14.1: iii 30 – iii 31)

## SONUÇ

Örnekler Asur ve Babil’de yemin etme geleneğinin sosyal, ekonomik, hukukî ve siyâî hayatın içerisinde yaygın bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Ticarî bir sorunun çözümünde, bir suçla itham edilen bir kişinin yargılanmasında, bir eylemin yerine getirilmesini güvence altına almada ve özellikle devletlerarasındaki anlaşmalarda yemin protokolü devreye sokulabilmekteydi. Asur ve Babil kanunlarında yemin protokolünün sıkça devreye sokulması ve hüküm verme hususunda önemli bir işleve sahip olması, suçların tespitinde ve kişilerin aklanmasında önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Asur ve Babil’de yeminin temelde iki amaca hizmet ettiği görülmektedir. Bu amaçlardan birisi söylenenelerin doğruluğunun ortaya konulmasını sağlamaktır. Davada hem davacı, hem de dava edilen haklılıklarını belge ve şahitler aracılığıyla doğrulayamadığında, iddiasını ispat için tanrı huzurunda veya tanrının sembolü önünde yemin ederdi. Bu türden bir yeminde amaç söylenenlerin doğrulanmasıdır. Özellikle mahkemelerde gerçekleştirilen yemin uygulaması beyanların doğrulanmasına yöneliktir. Yeminin bu şekilde kullanımı suçların tespiti ve kişilerin aklanması hususunda önemli bir görevi yerine getirmekteydi. Diğer önemli amacı ise vaat edici bir nitelik taşıması, yani bir nevi taahhüt işlevi

görmesiydi. Yemin bu özelliğinden dolayı genelde ticarî ve sosyal hayatı yansıtan sözleşmelerde ve devletlerarası ilişkileri düzenleyen anlaşma metinlerinde karşımıza çıkmaktadır. Burada amaç kişilerin ya da devletlerin birbirilerine taahhüt ettikleri hükümlerin yerine getirilmesini güvence altına almaktır. Özellikle Eski Asur Dönemi ticari sözleşmeleri, bu türden yemin formlarını içermektedir. Tüccarlar bir problem ortaya çıktığında da yemine müracat ederek sorunu çözüme kavuşturmaya çalışırlardı.

Asur ve Babil’de yemin örnekleri şahıslara ait ticarî, hukukî ve sosyal hayatla ilgili belgelerde daha sık geçmektedir. Yeminin siyasî belgelerde ya da yazışmalarda kullanımı ise genelde devletlerarası antlaşmalarda görülmektedir. Devletlerarasında imzalanan antlaşmalarda yer alan yemin formları da vaat ve taahhüt edici nitelik taşımaktaydı. Bu antlaşmalarda tanrılar da şahit gösterilmekteydi. Asur Ticaret Kolonileri Çağı’nda Asur ile yerli krallar arasındaki antlaşmalar, Orta ve Yeni Asur krallarının vassalları ile imzaladığı antlaşmalar ve Yeni Babil Dönemi yıllıkları sadakat yemini ya da antlaşma yemini örneklerini içermektedir. Yeni Asur Dönemi antlaşmalarında önemli bir yere sahip olan “*adê’/adû*” adı verilen sadakat yemini metinlerinde, yükümlülükler ve yasaklar açıkça belirtilmekte, isyan durumunda uygulanacak açık bir davranış protokolü öngörülmekteydi. Bu belgeler içerisinde yer alan yemin ifadeleri antlaşma şartlarını garanti altına alma amacı taşıyordu ve ileride ortaya çıkabilecek bir ihlal durumunda Asur’a müdahale için tanrısal destek sağlıyordu. Bu yönüyle yemin kraliyet ideolojisine hizmet eden önemli bir araca dönüşmektedir.

Asur ve Babil’de yemin eylemi, mahkemede ya da tapınakta icra edilmekteydi. Hatta suça konu olan mahalde de tanrı veya sembolü bulunmak şartıyla yemin edilebilirdi. Yemin, bazı durumlarda tanrının görevlileri huzurunda ya da temsilcisi kabul edilen kral huzurunda vuku bulmaktaydı. Özellikle tanrılar huzurunda edilen yemin dinsel bir anlam içermekteydi. Yemin dinsel bir eylem olarak düşünüldüğünden, tutulmadığı takdirde bir takım lanetleri ve cezaları içerirdi. Tanrı huzurunda edilen yeminlerin bozulmasının tanrının öfkesine neden olacağı düşünülmekteydi. Bu anlayışın bir sonucu olarak yemini bozan kişilerin karşılaştıkları her türlü olumsuz eylem tanrılar tarafından gönderilen bir ceza olarak yorumlanmaktaydı. Hatta krallar dahi yeminlerini tutmadıklarında ağır yaptırımlarla karşı karşıya kalmaktaydılar. Öyle ki Asur kralı II. Sargon’un kötü bir şekilde ölmesi, tanrılara verdiği sözü tutmamasıyla ilişkilendirilmekteydi (Tadmor, Landsberger and Parpola, 2003). Sadakat yeminlerinde de vassal kralların tanrılara olan yeminlerini bozmaları büyük bir günah olarak kabul edilmekteydi Mesela Asur kralı III. Tiglat-Pileser’e ait bir belgede Asur’un büyük tanrılara yemin eden Aşkelon Kralı Mitinti’nin yeminini bozması üzerine tanrı Aşşur’un gazabıyla yüzleştiği belirtilmektedir. Asur kralı bu seferin aslında tanrının yemininin bozulması sonucu, tanrının emri ile gerçekleştirilen bir cezalandırma eylemi olduğuna işaret etmektedir.

Yemin ifadelerinin bazen lanet formları ile de pekiştirildiği görülmektedir. Asurbanipal’in Asarhaddon’un vârisi olarak kabul edilmesi amacıyla erkânı ve vassal kralları ile imzaladığı antlaşmada hem yemin aldığı hem de yeminlerini tutmamaları durumunda karşılaşılabilecek lanetler sıralanmıştır. Aslında lanetleme ifadeleri tek başına da yeminle benzer işlevi yerine getirebiliyordu ve kararlara uyulmasını garanti altına alma amacı güdülmüyordu. Lanetler bu yönüyle yemin ile benzer bir işlev görüyor diyebiliriz. Örneğin, Yeni Babil krallarından Nabopolassar Dönemi’ne tarihlenen ve bir kölenin evlat edinilmesiyle ilgili olan belgede karara bağlanan hükümlere karşı gelinmesi durumunda Marduk’un hükümlere karşı gelen kişinin soyunu yok edeceği belirtilmektedir (Weisberg, 2003, OIP 122, 2) .

Kökleri insanlık kadar eski olduğu düşünülen yemin geleneği Asur ve Babil gibi uygarlıklarda hayatın her alanında önemli bir pratik olarak varlığını sürdürmüştür ve sonrasında bu coğrafyada yaşayan kültürlerde ve topluluklarda benzer şekillerde uygulanmaya devam etmiştir. Hatta günümüzde Anadolu ve Orta Doğu kültür coğrafyasında insanların inançları doğrultusunda Allah’ı şahit göstererek ya da İslam’ın kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim’e el basarak yemin ettiklerini görmekteyiz. Günümüzde mahkemelerde özellikle tanıkların doğruyu söyleyeceklerine dair yemin etmeleri sıkça görülen bir uygulamadır. Bu uygulamanın Asur ve Babil’de de benzer şekillerde olduğunu belgelerden öğrenmekteyiz. Ayrıca Asur ve Babil’in farklı dönemlerinde lehte veya aleyhte yapılan bir iddianın tapınaktaki tanrı heykeli huzurunda, kral ya da mahkeme huzurunda yemin etmek suretiyle ispat edilebildiğini görmekteyiz.



**KISALTMALAR**

<b>AKT:</b>	: Ankara Kültepe Tabletleri
<b>AOAT</b>	: Alten Orient zum Alten Testament
<b>ARAB</b>	: Ancient Records of Assyria and Babylonia
<b>ArAn</b>	: Archivum Anatolicum
<b>CAD</b>	: Chicago Assyrian Dictionary
<b>CBS</b>	: Catalogue of the Babylonian Section (Museum siglum of the University Museum in Philadelphia)
<b>CDA</b>	: A Concise Dictionary of Akkadian
<b>DTCF-D</b>	: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi
<b>HUCA</b>	: Hebrew Union College Annual
<b>JAOS</b>	: Journal of the American Oriental Society
<b>KT</b>	: Kültepe Tabletleri
<b>OIP</b>	: Oriental Institute Publications
<b>PNA</b>	: Prosopography of the Neo-Assyria
<b>RIMA</b>	: The Royal Inscriptions of Mesopotamia
<b>RIME</b>	: The Royal Inscriptions of Mesopotamia. Early Periods
<b>RINAP</b>	: The Royal Inscriptions of the Neo-Assyrian Period
<b>SAA</b>	: State Archives of Assyria
<b>SAAB</b>	: State Archives of Assyria Bulletin
<b>VAT</b>	: Vorderasiatische Schriftdenkmäler der Königlichen Museen zu Berlin

**KAYNAKLAR**

- Balkan, K. (1957). *Mama Kralı Anum-Hirbi'nin Kaniş Kralı Warşama'ya gönderdiği mektup*, Ankara.
- Bayram, S. (1998). Asur Ticaret Kolonileri Çağında Kültepe'nin Hukukî Manzarası. *II. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu (16-17 Nisan 1998) Bildirileri*, Kayseri ve Yöresi Tarih Araştırmaları Merkezi Yayınları 3, 75-83.
- Bayram, S., & Kuzuoğlu, R. (2014). *Kültepe tabletleri VII-a*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Beaulieu, P.-A. (2003). Nabopolassar and the antiquity of Babylon. *In Eretz-Israel: Archaeological, Historical and Geographical Studies 27, Hayim and Miriam Tadmor Volume* (Edts. I. Eph'al, A. Ben-Tor, & P. Machinist, Jerusalem: 1-9.
- Chiera, E. (1922). *Old Babylonian Contracts, University Of Pennsylvania*. The University Museum Publications Of The Babylonian Section, Vol. VIII No. 2. Philadelphia.
- Cogan, M. (1974). *Imperialism and Religion: Assyria, Judah and Israel in the Eighth and Seventh Centuries BCE (Monograph Series Volume 19)*. Society of Biblical Literature and Scholars Press.
- Çeçen, S. (1990). Kültepe Metinlerinde Bulunan Waklum Mektupları. *AÜ. DTCF-D*, C.XXXIV, 1, 35-51.
- Çeçen, S., & Hecker K. (1995). "İna mātika eblum" Zu einem neuen Text zum Wegerecht in der Kültepe-Zeit. *AOAT Band*. 240, Münster, 31-41.
- Da Riva, R. (2008). *The Neo-Babylonian Royal Inscriptions An Introduction Guides to the Mesopotamian Textual Record – GMTR 4*, Münster: Ugarit-Verlag.
- Da Riva, R. (2013). *The Inscriptions of Nabopolassar, Amel-Marduk and Neriglissar*. *Studies in Ancient Near Eastern Records (SANER) 3*, 2013.
- Dalley, S. (1980). *Old Babylonian Dowries*. *Iraq*, Vol. 42, No. 1, British Institute for the Study of Iraq, 53-74.
- Driver, C. R. & Miles, J. C. (1935). *The Assyrian laws*. Oxford at The Clarendon Press. Driver, C. R. & Miles, J. C., (1960). *The Babylonian Laws Vol I-II*, Oxford at The Clarendon Press.
- Frame, G. (1995). *Rulers of Babylonia: From the Second Dynasty of Isin to the End of Assyrian Domination (1157-612 BC) - RIMB 2 (RIM The Royal Inscriptions of Mesopotamia)*. University of Toronto Press.
- Frayne, D. (1993). *The Royal Inscriptions of Mesopotamia Early Periods. Volume 2. Sargonic and Gutian Periods (2334-2113 BC)*. (RIME 2). Toronto.
- Fuchs, A. (1994). *Die Inschriften Sargons II*. Aus Khorsabad, Göttingen.

- George, A. R. (2003). *The Babylonian Gilgamesh Epic: Introduction, Critical Edition and Cuneiform Texts*, 2 vols., Oxford: Oxford University Press.
- Grayson A. K. and J. Novotny. (2012). *The Royal Inscriptions of Sennacherib, King of Assyria (704-681 BC), Part 1. (The Royal Inscriptions of the Neo-Assyrian Period 3/1)*. Winona Lake.
- Grayson, A. K. (1991). *Assyrian Rulers of the Early First Millennium B.C. I (1114—859 BC)*. (The Royal Inscriptions of Mesopotamia, Assyrian Periods, 2), Toronto: 1991.
- Greengus, S. (1969). The Old Babylonian Marriage Contract. *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 89, No. 3, 505- 532.
- Günbattı, C. (2005). Kültepe’de bulunmuş iki antlaşma metni. *Belleten C. LXIX*, 759- 784.
- Kahya, Ö. (2017). Kültepe’den ‘tanrının kadehini içme’ örneği. *ArAn*, 11(2), 45-58.
- Kitz, A. M.(2004). An oath, its curse and anointing ritual. *Journal of the American Oriental Society*, 124, ( 2), 315-321.
- Kuhrt, A. (2013). *Eski Çağ’da Yakındoğu (M.Ö. 3000-330), C. II* (Çev. Dilek Şendil), İstanbul.
- Larsen, M. T. (1976). *The Old Assyrian City State and its Colonies*. Mesopotamia 4, Kopenhagen.
- Lauinger, J. (2013). The Neo-Assyrian adê: Treaty, Oath, or Something Else?. *Zeitschrift für Altorientalische und Biblische Rechtsgeschichte (Journal for Ancient Near Eastern and Biblical Law)*, Vol. 19, 99-116.
- Leic, G. (1998). *A Dictionary of Ancient Near Eastern Mythology*. Routledge.
- Leichty, E. (2011). *The Royal Inscriptions of Asarhaddon, King of Assyria (680-669 BC)*. (The Royal Inscriptions of the Neo-Assyrian Period, RINAP 4). Winona Lake, Indiana, Eisenbrauns. Levinson B. M., Esarhaddon’s Succession Treaty as the Source for the Canon Formula in Deuteronomy 13:1. *Journal of the American Oriental Society*, 130,( 3), 337-347.
- Lewy H. (2008). Assyria C. 2600-1816 B.C. *The Cambridge Ancient History* (Edited By I. E. S. Edwards) Volume I Part 2, Cambridge Histories Online © Cambridge University Press: 729- 770.
- Lewy, J. (1956). On Some Institutions of the Old Assyrian Empire. *HUCA* 27, 1-79. Liverani, M. (1995). “The Medes at Esarhaddon’s Court”. *JCS*, 47, p. 58-59.
- Luckenbill, D. D. (1926). *Ancient Records of Assyria and Babylonia (ARAB)*, I, Chicago: Chicago University Press.
- Meek, T. J. (1917). *Old Babylonian Business And Legal Documents (The RFH Collection)*. Chicago, Mercer, S. A. B. (1912). The Oath in Babylonian and Assyrian literature, Paris: P. Geuthner. Mercer, S. A. B. (1913). The Oath in Cuneiform Inscriptions. The Oath in Babylonian Inscriptions of the Time of the Hammurabi Dynasty. *The American Journal of Semitic Languages and Literatures*, Vol. 29, No. 2, 65-94.
- Mercer, S. A. B., (1914). The Oath in Cuneiform Inscriptions III. The Oath in Inscriptions since the Time of the Hammurabi Dynasty. *The American Journal of Semitic Languages and Literatures*, Vol. 30, No. 3, 196-211.
- Millard, A. R. (1968). “Fragments of Historical Texts from Nineveh: Ashurbanipal”. *Iraq*, 30/1, pp. 98-111.
- Nicolo, M. & Ungnad, A. (1935). *Neubabylonische Rechts- und Verwaltungsurkunden übersetzt und erläutert, I: Rechts- und Wirtschaftsurkunden der Berliner Museen aus vorhellenistischer Zeit*. Leipzig.
- Oded, B. (1992). War, Peace and Empire: Justification for War in Assyrian Royal Inscriptions, Wiesbaden.
- Öz, E. (2015). Eski Mezopotamya’da hukuk kurallarının oluşumu sürecinde adalet anlayışı ve bazı hukuki sorunların çözümünde nehir/su ordali uygulaması. İ. Albayrak – H. Erol – M. Çayır (Ed.), *Cahit Günbattı’ya armağan içinde*, (185-202). Ankara,
- Parpola, S. (1987). *The Correspondence of Sargon II, Part I: Letters from Assyria and the West*. Helsinki.
- Parpola, S. (2003). Assyria’s Expansion in the Eighth and Seventh Centuries BCE and Its Long Term Repercussions in the West. In *Symbiosis, Symbolism, and the Power of the Past: Canaan, Ancient Israel and their Neighbors from the Late Bronze Age through Roman Palaestina*. Ed. W. G. Dever & S. Gitin, Winona Lake, Indiana, 99-111.
- Parpola, S. & Watanabe, K. (1988). *Neo-Assyrian Treaties and Loyalty Oaths (SAA 2)*. Helsinki.

- Ponchia, S. (2014). The Neo-Assyrian Adê Protocol and the Administration of the Empire. In *From Source to History: Studies on the Ancient Near Eastern Worlds and Beyond Dedicated to Giovanni Battista Lanfranchi on the Occasion of his 65th Birthday on June 23*, Ed. S. Gaspa et al. Münster, 501-526.
- Price, I. M. (1929). The Oath in Court Procedure in Early Babylonia and the Old Testament. *Journal of the American Oriental Society*, Vol: 49, 22-29.
- Roth, M. T. (1995). *Law Collections from Mesopotamia and Asia Minor*. Atlanta: Scholars Press
- Sandowicz, M. (2012), Oaths and Curses: A Study in Neo- and Late Babylonian Legal Formulary. AOAT 398; Münster: Ugarit-Verlag
- Sever, H. (1990). Yeni Kültepe tabletlerinde geçen “Kīma awāt naru’āim” tabiri ve değerlendirilmesi. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 34, 1-2, 251-265.
- Sever; H. (2003). Kültepe Metinlerinde Yemin Konusu. *IV. Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri*, Kayseri, 457-462.
- Stevenson, J. H. (1902). *Assyrian And Babylonian Contracts with Aramaic Reference Notes, The Vanderbilt Oriental Series*. (Edit. Herbert Gushing Tolman and James Henry Stevenson) New York, Cincinnati, Chicago: American Book Company.
- Tadmor, H, Landsberger B., & Parpola. S. (2003). The Sin of Sargon and Sennacherib's Last Will. *SAAB*, 3, 3-55.
- Tadmor, H, Landsberger, B., & Parpola. S. (2003). The Sin of Sargon and Sennacherib's Last Will. *SAAB*, 3, 3-55
- Tadmor, H. & Yamada, S. (2011). *The Royal Inscriptions of Tiglat-pileser III (744–727 BC) and Shalmaneser V (726–722 BC), Kings of Assyria. (The Royal Inscriptions of the Neo-Assyrian Period I)*, Winona Lake.
- Toptaş, K. (2018). Yeni Asur Emperyalizminin Bir Sonucu Olarak İsyanlar. *ArAn*, 12/2, 179- 200.
- Tosun, M., & Yalvaç, K. (2002) *Sumer, Babil, Assur kanunları ve Ammi-Şaduqa fermanı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Veenhof, K. R. (2002). Review of notes on a new volume of Old Assyrian Texts by Karl Hecker. *JAOS*, 122/4, 797-802.
- Veenhof, K. R. (2013). New Mesopotamian Treaties from the Second Millennium BC from kārūm Kanesh and Tell Leilan (Şehna). *Zeitschrift für Altorientalische und Biblische Rechtsgeschichte (Journal for Ancient Near Eastern and Biblical Law)*, 19, 99-116.
- Weisberg, D. B. (2003). *Neo-Babylonian Texts in the Oriental Institute Collection (OIP 122)*. Chicago.
- Wells, B., Wunsch, C., & Magdalene, F. R. (2012). The Grammar of the Neo-Babylonian Assertory Oath. *Journal of Near Eastern Studies*, 71,( 2) , 275-284.
- Westbrook, R. (1988). *The Old Babylonian Marriage Law*. Horn/Austria.

### Extended Abstract

Although our material evidence of the oath is based on written documents, the application of the oath is rooted in ancient practices. The tradition of swearing is as old as the history of humanity. However, the material evidence related to the oath was transferred to us with the use of the manuscripts. Sumerians who invented the writing and established city-states were swearing in cases of disagreement or a commitment to a promise. The application of the oath we encountered in the Sumerian records for the first time, continued in Akkadians, Assyrians and Babylonians and in other communities living in Mesopotamia. This in fact points to the role of geography in the continuation of traditions. In Assyria and Babylon, social, commercial, legal and political life is an application in itself. In Assyrian and Babylonian documents the "tamû, tim'um, ta(m)mamitum, māmītu(m), nīšu (m), adû, zakāru(m)" are the words and verbs used to express the oath. Although the words that express the oath show diversity, their purposes of use are similar. The oath is an effort to establish a basis for an individual's words and actions by witnessing the creator, sacred beings, or prominent individuals of the community in accordance with his religious beliefs about whether or not he or she is doing a job right, or telling the truth. The oath is a common tradition among the eastern societies. Particularly Semitic societies vow for trivial things. This tradition, which dates back to ancient times, continues to exist in social, economic and legal life in Anatolia and the Near East. For example, the people living in the Anatolian geography of our country, when faced with an accusation against them to prove their innocence or commitment to

fulfill something, they swear on behalf of God. It is an application based on a religious belief system. In societies within Islamic, Christian, Jewish and pagan beliefs, the oath was seen as a religious practice. As a result of this understanding, individuals living in the community resorted to the testimony of God to make their words reliable. However, in some cases, people could produce a witness swearing in the presence of a trustworthy person. A person who testifies to his fate may be among the prominent people of the society, or he may be minister of religion, who is regarded as the servant of God in the world. In ancient societies, the situation was not different. In Assyria and Babylon, the oath was deducted as a religious act and included various sanctions and penalties if not kept. A person's taking an oath on a statement or situation was of a nature of commitment and the narratives had a strong influence on the interlocutors. The credibility of the activities that were said was put into practice with the oath to confirm it. The tradition of the oath is also seen in our legal and social life. Nowadays, it is a common practice for the courts to have the witness swears to say the truth. This practice served similar purposes in Assyrian and Babylonian community life. In Assyria and Babylon, the oath appears in two different ways as authentic and promising. When the oath is not able to verify the plaintiff and the prosecution of the judge before the judge in the case by means of documents and witnesses to prove his claim in the presence God or in front of the symbol of God, the purpose of such an oath is to confirm what has been said. The forms of the oath used in the courts are for the verification of what has been described. The promising feature of the oath is generally found in the contracts regulating commercial and social life and in the letter of agreement regulating interstate relations. The aim is to ensure that the provisions that individuals or states commit to each other are fulfilled. In particular, the documents in the Old Assyrian commercial contracts contain such forms of oath. In Assyria and Babylon, the oath was carried out in court or in the temple. In fact, the subject matter of the crime could be sworn on, on condition that there was a god or symbol. In some cases, the oath took place in the presence of the servants of God, or in the presence of the king, who was considered the representative of God. This aspect of the oath should be considered as resorting to the testimony of the gods. The oath was not an arbitrary practice and was considered a religious act. Because sacred beings were involved in the act of the oath, people did not swear in every event and every situation. In the resolution of a commercial problem, the prosecution of a person charged with a crime, the fulfillment of an act, and in particular the treaties between states, could be put into effect. In the Assyrian and Babylonian law, an active engagement in the protocol of the oath and the fact that it has an important role in the provision of conviction shows that it has an important function in the determination of crimes and the acquittal of persons. Since the oath was considered a religious act, it would include a number of curses and penalties if not kept. It was thought that breaking the vows in the presence of god would cause the anger of God. As a result of this understanding, any negative action that was faced by those who broke the oath was interpreted as a punishment sent by the gods. Even kings were faced with heavy sanctions when they did not keep their oaths. The tragic death of the King of Assyria Sargon II was associated with his failure to keep his promise to the God. In loyalty, oaths called as "Ade", Vassal kings breaking their oaths to god(s) were considered committing great sin. For example, in a document belonging to Assyrian king Tiglat-Pileser III, it is stated that Mitinti, the King of Aškelon who had sworn to the great gods, confronted the wrath of Assyria upon disrupting his oath. In fact, the Assyrian king points out that this voyage was an act of punishment of gods as a result of the deprivation of the oath.

## ÖMER SEYFETTİN HİKAYELERİNDE AŞIRI BATILILAŞMA SONUCU OLARAK TOPLUMSAL AMNEZİ VE GÜNDELİK HAYAT GÖRÜNÜMLERİ

Yeliz OKAY\*

### ÖZ

Batı ile karşılaşma sürecinin başlangıcından itibaren Türk aydını, bu karşılaşmaların toplumsal yapı ve birey üzerindeki olumlu ve olumsuz tesirini sorgulamıştır. Aydının siyasal, düşünsel olarak durduğu yer bu sorgulamalara getirdiği yorumların belirleyicisi olmuştur. Bu anlamda Ömer Seyfettin, şair, yazar ve düşünür kimliği ile sosyopolitik belleğinin ve tanıklıklarının şekillendirdiği düşünceleri ile Batı'nın ve aşırı batılılaşma yanlısı aydının ve bireyin yol açtığı kültürel bellek amnezisi üzerine düşünmüş ve gerek öykülerinde gerekse fikir yazılarında eleştirel bir tutumla okuru karşı karşıya olduğu tehlikeye karşı uyarmıştır. Özellikle aşırı Batılılaşmanın yol açtığı toplumsal bellek yitiminin neticesi olan yabancılaşıma ve gündelik hayattaki görünümünü geniş kitlelere öyküleri aracılığı ile aktaran yazar hem bireyi hem de sosyal yapıda meydana gelen değişim ya da çözülmeyi belirginleştirerek bellek yitimini durdurmayı bir anlamda gündelik hayatı belirleyen milli kültürel kodlara kitlesel yönelimi sağlamayı hedeflemiştir. Bu çalışmada Ömer Seyfettin'in altını çizdiği aşırı batılılaşma sonrası meydana gelen toplumsal bellek yitimi ve yabancılaşımanın gündelik hayata yansması ve aile içi görünümüleri üzerinde durularak, yazarın toplumu hayatın her alanında yeniden şekillendirme idealinin aile hayatı ve bireye yansması incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Aşırı Batılılaşma, toplumsal amnezi, toplumsal değişme, yabancılaşıma

## SOCIAL AMNESIA AND FRAGMENTS OF DAILY LIFE AS A RESULT OF EXTREME WESTERNIZATION IN ÖMER SEYFEDDİN'S SHORT STORIES

### ABSTRACT

Since the beginning of the encountering process with the West, Turkish highbrows questioned positive and negative impact of these encounters on the social structure and the individual. The political and intellectual position of a highbrow has been the determinant of her/his interpretations about these questionings. In this sense, Ömer Seyfettin, thought on cultural memory and amnesia caused by the West and highbrow and individual supporting over westernization basing on his thoughts shaped by his identity as poet, author and thinker and his sociopolitical memory and witnesses and he warned the reader against the threat that se/he faces in his opinion writings and his stories with a critical position. The author who narrated particularly the alienation and its appearances in daily life which is caused by over-westernization and social loss of memory in his stories; aimed to stop the loss of memory by clarifying both individual and change or dissociation in the social structure and to ensure a massive orientation towards national cultural codes that are determining the daily life in a sense. In this study, reflections of social loss of memory and alienation following over westernization highlighted by Ömer Seyfettin on daily life and their domestic appearances will be handled right along with the reflections of his ideal of reshaping the society in every aspect of life on family life and on the individual.

**Keywords:** Extreme Westernization, Social Amnesia, Social Transformation, Alienation

\* yelizakinokay@gmail.com, Dr.

## GİRİŞ

1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile Batılılaşmanın ilk somut adımı atılmıştır. Tanpınar bu fermanın, cemiyet hayatında yeni bir başlangıç olduğunu ve İmparatorluğun içinde yaşadığı medeniyet dairesinden çıkarak, mücadele halinde bulunduğu başka bir medeniyetin dairesine girdiğini ve bu medeniyeti değer kabul ettiğinin ifadesi olduğunu vurgular (Tanpınar,2007,s.136). 1826'da basılan Üss-i Zafer adlı eseri hakkında, Sultan II. Mahmud'un daha anlaşılır bir dille kaleme almasını tavsiye ettiği bilinmektedir. Bu tavır pek çok reformu gerçekleştiren bir hükümdarın, Türkçe'ye yaklaşımını gösteren bir hadisedir. Gerek padişahın bu tutumu, gerekse daha sonra Tanzimat Fermanı'nda sıklıkla geçen halk, ahali, millet gibi kelimeler de saray ile halk arasındaki mesafeyi daraltacak davranışlar olarak düşünülmelidir. Bu yakınlaşma edebî dil ile konuşma dili arasında yakınlaşmayı da gerektirmektedir. Bu yakınlaşmayı sağlayan ise basındır. 1860 yılında çıkmaya başlayan Tercüman-ı Ahval bu anlamda oldukça önemlidir. İlk sayıda Şinasi'nin kaleme aldığı baş makalede, "dil konusunda hedef olarak giderek umum halkın kolaylıkla anlayacağı mertebede işbu gazeteyi kaleme almak" ifadesi bilinçli olarak dilin sadeleşmesine açılmak suretiyle Yeni Lisan'ın ilk büyük habercisi olmuştur. Ayrıca Şinasi'nin makalelerinde ve manzumelerindeki dilin, halkın kullandığı dile yakın olduğu gözlemlenir. Atasözü derlemeleri, basılı ilk tiyatro denemesi Şair Evlenmesi'nde kullandığı dil ve eserin sonuna eklediği "bil'iltizam lisan-ı avam üzere kaleme alınmıştır" ibaresindeki lisan-ı avam gerek dilin sadeleşmesi gerekse aydının halka doğru yönelişini gösteren oldukça önemli bir ifadededir (Okay,2011,s.187).

18. Yüzyıl siyasal düşüncesi Türk toplumunun Batılılaşması etrafında cereyan eder. Adı konmamış olan bu sosyal değişme hareketi hayatın içinde gerçekleşir. Türk Osmanlı için hayat tarzı, zengin yaşam, renk ihtişam, bahçe kültürü ve Batı musikisidir. Batılıların çok şey bildiğine inanılır. Astronomi, mekanik, tıp ve hatta İbn-i Haldun'u bile bildikleri inancı hâkimdir. Bu Batı hayranlığının ilk tezahürüdür. Bu anlamda kaleme alınan siyasî raporların ve sefaretnamelerin tesiri büyüktür (Ortaylı,2012,s.38). Dönemin en önemli özelliklerinden biri siyasî, sosyal ve askerî anlamda olduğu kadar ekonomik anlamda da başlayan sıkıntılar karşısında değişim ihtiyacını ve dünyadaki sosyal ve askeri anlayış konusundaki değişim sürecini ve sonuçlarını doğru gözlemleyebilmiş siyasî şahsiyetlerin varlığıdır. Bir anlamda Osmanlı bu dönemde gerek siyasî raporlar gerekse sefaretnameler sayesinde "Batılı Öteki" ile karşılaşmıştır.

Bu karşılaşmaların yanında yabancı dil olarak Fransızca'nın bürokrasi ve kültür hayatının diline dönüşmesi bu dönemin en önemli meselesidir. Çünkü Osmanlıca yıllarca Arapça ve Acemce'nin tesiri karşısında şekillenirken artık bir Batı dilinin de tesirine açılmıştır. Gerek bilim gerek sosyal hayatta Fransızca kelimeler sık kullanılmaya başlanmıştır. Siyasî ve ekonomik olduğu kadar toplumsal bir gerileme de yaşayan imparatorluk Batı'dan nakledilecek düşünceler ve uygulamalarla içinde bulunduğu sıkıntılı sürece çareler aramıştır.

Bu anlayışın sonucunda etkili çözümler üretildiğini söylemek güç olsa da kültür ve sosyal hayat açısından bu dönem Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in erken dönemine kadar miras kalacak bir düalist düşüncüyü ortaya çıkarmıştır. Eski Hayat - Yeni Hayat. Şüphesiz dönemde bürokrasiyi ve diplomasiyi desteklemesi üzere kurulan çeviri odalarının ve Batıdan alınan Batı tarzı süreli yayın ve gazete kültürünün, edebi türlerin dönemin sosyal yapı ve kültüründeki değişimlerde büyük etkisi vardır. Bu dönemde siyasî düşünce tarihine giren medeniyet, terakki, ulum, fünun, kanun, nizam, hürriyet, meşveret gibi kavramlar Tanzimat düşüncesinin kodları olduğu kadar değişen toplumsal ve kültürel yapının da kodları niteliğindedir. Tanpınar'a göre, Tanzimat devrinin ilk ideolojisi Medeniyetçiliktir.

İmparatorlukta 19. Yüzyıl boyunca ortaya çıkacak, Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük gibi bütün fikir akımlarının temelinde bu yatar. Tanzimat dönemi kullanılışında medeniyet kavramı her şeydir. Tanzimat yazarları için medeniyet her türlü maddî ve manevî ilerlemedir. Her türlü ilerlemenin ön şartı olarak görülen medeniyet ve terakkinin ölçüsü ise görecelidir. Tüm toplum için medeniyet insanı saadete götüren her şeydir. Otel, lokanta, kağıt para, müze, antika, telgraf, kaldırım, baloya gitmek, tercih edilen yiyecekler, eşini kıskanmamak gibi toplumsal yaşamın ve ekonomik yaşamın göstergeleridir. Ancak devlet adamları için demiryolu, karayolu, şirketler, şehirleşme, kanun, nizam gibi göstergeler medeniyet ölçüsüdür. Bu noktada Tanzimat zihniyetinin iki önemli özelliği ortaya çıkar ki Osmanlı-

İslam modernleşmesi sosyoloji ve ekonomi perspektifinden uzak siyaset ağırlıklı bir projedir. İkinci özelliği ise hayat tarzının düşüncenin önüne geçmiş olmasıdır. Fikirleri değişime uğratan yahut yeni fikirleri şekillendiren Batıdan ilham alınan fikirler ve adapte edilen müesseseler ve onların yol açtığı sosyokültürel değişimler olarak belirlenmekte ve Türk modernleşmesinin başlangıcında sosyoloji ve ideoloji arasındaki çekişmeler ortaya böylelikle çıkmaktadır (Çetinsaya, 2012,s.57-71).

Bu anlamda toplumda meydana gelen kültüre yabancılaşma sosyal yapıyı bellek amnezisi tehlikesi ile karşı karşıya getirir. Toplumsal değişme artık toplumsal çözülmeye karşılık gelmektedir. İkiliklerin çatışması toplumun gündelik hayatında , bireyin sosyal yaşantısında belirginleşir. Dolayısı ile mevcut durumu sorgulayan aydın için artık aşırı batılılaşma sonucu ortaya çıkan toplumsal çözülmeye, sosyolojik değişkenleri barındıran bir sorundur . Kendi döneminde çok yönlü kimliği ile bu sorunu tartışan yazarlardan biri de Ömer Seyfettindir. Şair, yazar ve fikir adamı kimliği ile kaleme aldığı eserlerinde Yeni Hayat görüşünün ve kültürel milliyetçiliğin öncüsü olarak Türkçülük temelinde toplumsal sorun olarak gördüğü aşırı batılılaşma ve yabancılaşmanın sosyal yapı içinde birey ve toplumsal devamı sağlayacak kurumlar ölçeğinde eleştirisini yapar. Yazarın üzerinde durduğu noktalar sadece bireyin ve toplumun çöküşü değil aynı zamanda kolektif toplumsal belleğin yitirilişidir. Yazar, öykülerinin kurgusunda toplumsal fayda esasına bağlı olarak batılılaşma ve yabancılaşmanın gündelik hayat içindeki geleneksel ve modern ikiliğine dayalı görünüşleri ve bunların yol açtığı sosyal problemleri konu edinir. Salon hayatı -harem, geleneksel-modern, gündelik dilde yabancı kelimelerin kullanımı, kozmopolit sosyalleşme, kadının değişen toplumsal görünümü, aile hayatında değerlerin dönüşümü, kadın erkek ilişkilerindeki ölçünün değişimi, giyim, kuşam ve aksesuar ile bireyin ilgilerinde meydana gelen değişimin sonuçları ve toplumsal içinde varoluşları, bireyin hayata bakışındaki pesimist tutumun modernleşme ile ilişkisi gibi temalar etrafında kurgulanan öyküler topluma sonuçlanmış biçimleri itibarıyla Yeni Hayat ve Kültürel milliyetçilik çatısı altında geleneksel kodlarına dönüşün gereğine dair mesajlar içerir. Sosyolojik temelli bir hareket olan Yeni Lisan ve Yeni Hayat görüşünün , Ziya Gökalp'ın felsefik ve sosyolojik temelli kuramsal çerçevesini çizdiği ve Ömer Seyfettin'in fikir yazıları, şiirleri, öyküleri ile görüşü geniş kitlelere yayarak toplumsal hareket halini almasına katkı sağladığı gerçeğinden hareketle bu çalışmanın edebiyat ve sosyolojinin ortak çerçevesinde ele alınmasının doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu anlamda edebi metinlerin kendi döneminin toplumsal meselelerini yansıttığını söylemek olanaklıdır. Harrington, edebiyat, gündelik tecrübe ve yaşantıyı anlamlı sezgi ve kavrayışa dönüştürmedeki becerisi diye tanımlayabileceğimiz farklı manada doğrudur hükmü taşır ve yaşadığımız dünyanın nesnelere arasında anlamlılık ağı oluşturabilir der (Harrington,201 : 110). Araştırmacı, edebiyatın, yaşanan dünyanın estetik tecrübelerini iletmediği kadar, değişik yaşantı tarzlarının sürdürücüsü kişilerce anlamlı bir biçimde yaşanması ve bütün duyu organlarınca algılanıp özümsemesi şeklinde tezahür eden toplumsal hayatın yaşanma biçimlerini de hayat-tarih karışımı öyküye dönüştürme yoluyla gün ışığına çıkarabileceğini de vurgulayarak (s.111), sosyoloji ve edebiyat arasındaki ilişkinin anlamını netleştirir. Bu noktada Ömer Seyfettin'in öyküleri sosyologlar için sosyal yapıya dair zengin detaylar içermesi bakımından önemlidir. Kendi döneminin tarihinin toplum üzerindeki etkisini çok yönlü olarak öykülerinde konu edinen yazar, aşırı batılılaşma ve sonucunda ortaya çıkan yabancılaşmanın aile ve kadın erkek ilişkileri ekseninde gündelik hayat görünüşlerini bellek yitimi niteliği ile aktarmıştır. Bu çalışma da bu notadan hareketle öyküler sosyolojinin ve edebiyatın ortak imkanları ile ele alınacaktır.

### **1.Batıcılık, Aşırı Batılılaşma ve Yabancılaşma**

Batılılaşma hadisesi, çeşitli adlar altında farklı boyutlarıyla Türk aydınının gündeminden düşmemiş, bu bakımdan hiçbir nesilde Batılılaşma münakaşalarına yabancı kalmamıştır. Kavramın farklı adları olarak Osmanlıca'da teceddüd, temeddün, asrileşmek, Avrupai olmak, muasırlaşmak, Garplılaşmak , yakın dönemlerde de yenileşmek, çağdaşlaşmak, modernleşmek gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu terimlerin bazılarında az-çok farklı anlamlar, nüanslar yüklenmek istenmekte ve bu yüklemelerde isabetli olanlar bulunsa da sonuçta genel olarak hemen bütün Doğu ülkelerinde, özellikle Türkiye'de bilinçli-bilinçsiz (bilinçaltı) olarak bu müphem ve kaypak kavramların altında pusulanın daima batıyı işaret ettiği gözden kaçmamaktadır (Okay, 2005: 11).

Doğulu ve Batılı toplumların karşı karşıya gelmeleri Doğu ve Batı kavramlarının anlam genişlemesine yol açmış artık sosyal yapı ve siyasal düzen esasları ile kavramlar coğrafyayı aşarak toplumları tanılamak

için kullanılmıştır. Bir anlamda Doğulu- Batılı toplumlar Batı'nın bakış açısı ile standardize edilerek tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar medeniyetleri karşı karşıya getirmiş ve üstünlük mücadelesi toplumların sosyal yapılarına, yönetim anlayışlarına ve kültürel şekillenmesine yön vermiştir. Batıcılık, Batılılaşma olayı, Batı'nın çağdaş uygarlığı temsil ettiği varsayımıyla çağdaş uygarlık dışında kalmış ülkelerin bu uygarlığa ulaşma çabası olarak tanıtılmıştır. Ancak Batılılaşma çabaları Batı ve Batı dışı ülkeler arasındaki farkın ortadan kalkmasına izin vermemiştir. Batı dışı toplumların Batı'ya daha da bağımlı olmasına yol açmıştır. Osmanlı'da Batıcılığa genel olarak Batılılaşma olayından belli açılardan ayrılmaktadır. Öncelikle söz konusu olayın başlangıcında Batı işgali ve müdahalesi değil Osmanlı Devleti'nin bu yolda kendi girişimleri söz konusudur. Yeni dönemde toplumlar arası ilişkiler dışında kalmak, tarih dışında kalmak olarak yorumlanmıştır. Bu nedenle de devlet ve devlete yakın aydınlar Batı'nın etkisinde değişimi olumlu karşılayacak ve toplumda Batı'nın uygarlık taşıdığı düşüncesi yaygınlaşacaktır. Osmanlı'nın Batıcılığın bir anlamda Doğu sorununun çözümü gibi görülecektir.(Sezer,2012: 15) Ancak buradaki önemli nokta Batı ya da Doğu eksenli ilişkilere Osmanlı'nın katılımı Batı'nın izlediği politikalarından ve etkileşimden çok öncedir. Kültürel, sosyal ve siyasal temelleri olan bir tarihselliğe sahiptir. Dönemin dünya düzeni içinde özellikle Batı'nın dünya düzenine hakimiyeti ideali bağlamında Doğu toplumlarına kültürel ya da siyasal işgal yoluyla ulaşması önünde Osmanlı İmparatorluğu dengeleri değiştiren bir merkezdedir. Ancak Batı toplumunda Ortaçağ sonrası meydana gelen dönüşüm toplumsal yapıyı ve siyasal yapıyı kökten değiştirmiş coğrafi keşifler ve teknolojik imkanların gelişmesiyle sömürgecilik ve Osmanlı İmparatorluğu dışında şekillenen dünya düzeni etkili olmaya başlamıştır. Osmanlı Devleti kendisi dışında şekillenen Batı dünya düzeninin içinde Doğu toplumlarının temsilcisi konumu ile ilişkileri yeniden şekillendirmek için Batı anlayışı ile olmasa da Batı'daki bazı devletlerle etkileşime girmiştir. Batı içinde yeni ilişkilerde önderliği ele geçirme çekişmesi başlamış bu çaba içinde batı düzenini tam anlamıyla bir dünya düzenine dönüştürme çabası Osmanlı geleneksel siyasetinin dışında yeni arayışları gündeme getirmiştir. Batı içinde İslam dünyasını kapsayacak yeni bir önerinin sorgulanmasına sebebiyet veren bu etkileşimin diğer ucunda Türk dünyası belirgin olarak konumlanmış ve iki tarafında önderi olan Osmanlı, Batı tarafından görmezden gelinemez olmuştur. Bu noktada Osmanlı Batı'ya benzemek, toplum düzeninin çeşitli yönlerini benimsemek şeklinde bir eğilim içinde değildir. Söz konusu olan Batı ile işbirliğidir (Sezer, 2012:15). Batıcılığa, Osmanlı için bir siyaset değişikliği olmasına rağmen Batı uygarlık kimliğini benimsemek meselesi değildir. Batıcılığa sürecinin başlangıcı olan 19.yüzyılda , Tanzimat fermanı bu konuda atılmış belirgin bir adımdır. Kurumlarıyla, siyasi süreçleriyle, yankıları ve yansımalarıyla Tanzimat, Türk tarihinin kültürel, siyasal ve toplumsal yönden dönemecidir. 19.yüzyılda hem Batı hem de Osmanlı Devleti açısından Doğu sorununun aldığı biçim Batıcılığa paralel ve eş zamanlı olarak gelişen Batılılaşma ve modernleşme girişimleri Osmanlı Devleti'nin tarihsel konumunun ve kurumlarının değişmesine yol açacaktır. Osmanlı'nın geleneksel konumundaki değişiklik öncelikle Batıcılığa olgusu ile ilgili olarak siyaset ve askeri alanda Batı ile işbirliği içinde olmak anlamına gelmektedir. Batılılaşma veya modernleşmenin ise ayrı bir anlamı, sosyal yapıyı, toplumun kesitlerini de ilgilendiren bir yanı vardır. Osmanlı ile Batı arasında kurulan ilişkide Osmanlı'nın tek taraflı olarak Batı güçlerine körukörüne bir teslimiyet, riayet veya biat ilişkisi içine girdiği anlamına gelmez. Osmanlı, Batı güçleri arasındaki çelişki ve çekişmede meydana gelen bölünmelerden faydalanarak kendi beka sorununu çözmeye çalışmıştır (Eğribel,Özcan, 2012: 44). Bu anlamda Osmanlı Devleti, Batı ile etkileşiminde güç dengesinin önemli bir aktörü konumundadır. Batıcılığın, devlet sisteminde ve bürokrasideki görünümü I.Meşrutiyet ve II. Meşrutiyet dönemlerinde değişikliğe uğramıştır. Çokkültürlü ve uluslu İmparatorluk içindeki dil ve din olarak Batı ile ortak değerlere sahip unsurlar gelişen dönemin bir anlamda küresel fikir hareketlerinden etkilenmiş Osmanlı İmparatorluğu'nun kendilerine tanıdığı özgürlük alanını bağımsızlık ideali yönünde kullanma edimi içine girmişlerdir. Döndüklerinde kendi toplumlarını sorunlarını çözmek ideali Batı'ya gönderilen aydınlar meseleyi biçimsel Batılılaşmaya indirgemiş olayın sosyolojik sonuçlarını görmezden gelerek yanlı Batılılaşma algısının toplumda cereyan etmesine zemin hazırlamışlardır.

Bunun temel sebepleri her ne kadar siyasal ve ekonomik değişkenlere dayandırılacak olsa da uluslararası anlamda beka sorununu çözmek için düzenlemeler yapma fikrinin fiiliyatta aşılmış olduğunu söylemek mümkündür. Mesele, toplumsal ve kültürel anlamda ikilikler meselesine dönüşmüştür. Aşırı Batılılaşmanın gündelik yaşam fragmanlarında görünürlüğü ve çokkültürlü yapıda geleneksel-modern, doğulu- batılı, devlet- toplum, ilerici- gerici, köylü- şehirli, alafranga- alaturka gibi



ikilikleri gündeme taşımıştır. Siyasal, kültürel ve toplumsal düzlemde meydana gelen değişimler aydın kimliği üzerine de etki ederden II. Meşrutiyet aydını artık İmparatorluğun sorunları hakkında düşünen ve fikir akımları ekseninde toplumsal sorunlara çözüm arayan bir tutum içindedir. Meşrutiyet'in genç aydınları halk kitleleri ile aydın arasındaki ilişiklik sorununda, Yeni Osmanlılık aydınları kadar saf ve iyimser değillerdi diyen Berkes, devrimlerin gerçek dayanağının halk olması gerektiğini düşünmekle beraber, bu devrim konularının yalnız hükümet değil aynı zamanda halkın alışık olduğu yaşam kuralları, inançları olduğunu gördüklerini belirtir (s.206). Bir anlamda aydın, bir yandan hükümet, bir yandan halkla olan ilişkilerinde anomalilerin farkındadır (Berkes, 2015: 206) Toplumun önemini toplumsal yaşamda ikilikler nedeni ile ortaya çıkan sosyal problemlerin büyüklüğünü gördükçe fark eden aydın, modernleşme, aşırı batılılaşma ve sonucunda ortaya çıkan kimlik, değer ve ahlak bağlamındaki sorunlara çözüm ararken devletin beka meselesi üzerine de düşünmüştür. II.Meşrutiyet'ten itibaren aydınların Batılılaşma görüntüleri netleşirken İslamcılardan, milliyetçilere, liberallerden, sosyalistlere kadar tüm aydın gruplarının veya bilim insanlarının kısmen ya da tamamen Batı yanlısı eğilim sergilemesi ülkenin kurtuluşu adına, aydınların ürettikleri en derin ve sofistike düşünce, Batı'dan neyin, ne kadar alınması gerektiği üzerinedir. Bu, yaklaşımın aynı zamanda Türk düşünce tarihinde farklı Batılılaşma görüşlerine sahip düşünce gruplarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Tarık Zafer Tunaya'nın Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri, Mümtaz Turhan'ın Garplılışmanın Neresindeyiz?, Niyazi Berkes'in Türkiye'de Çağdaşlaşma eserleri bu minvalde meseleyi ele alan eserlerdir (Kaçmazoğlu, 2012: 16).

Batılılaşma, toplumsal yapı içinde aydının topluma ve kendi tanımına bakışı çerçevesinde, duruşunu belirlediği noktada toplumdan yana ve topluma karşı biçiminde tutumları ortaya çıkarır. Sosyal yapının bilindik kodlarını dönüştüren bir olgu olarak aşırı Batılılaşma ve gündelik hayata etkisi edebiyat, sosyoloji ve tarih üçgeninde entelektüelin ele aldığı ve üzerine düşündüğü geçmişten bugüne uzanan meseledir. Meşrutiyet aydını, aşırı batılılaşma ile çözülen toplumsal yapıya ideolojik fikirlerin üzerine inşa ettikleri yaşam biçimlerini içeren reçeteler sunarken bir anlamda kendi ütopyik toplum tasavvurlarını ortaya koymuşlardır. Buna bağlı olarak halkı harekete geçirecek ve milli kültür ekseninde toplayacak milli seferberlik ancak avam –havas, hars-medeniyet , ikiliklerinin toplum yararına tanımlanması ile halka doğru eyleminde gerçekliğe dönüşmüştür. Bu anlamda da gerek fikir yazılarına gerekse hikayelerine bakıldığında Ömer Seyfeddin'in hareket noktası Ziya Gökalp'in kuramsal olarak biçimlendirdiği Türkçülük ideolojisinden beslenen Yeni Hayat görüşü olmuştur. Milli kültürel kodlara, halkın gündelik yaşamını temel alarak yönelmeye ilişkin yazıları ve alaturka- alafranga ikiliğinde aşırı Batılılaşmış kesimlerin gündelik hayat görünümelerini okura aktardığı öyküleri kültürel milliyetçilik düşüncesinin toplumsal seferberlik niteliği kazanmasına yardımcı olmuştur.

## 2.Toplumsal Bellek ve Amnezi

Batı geleneğinde sağlam bir yeri olan bellek çalışmaları, bellek sanatı, hatırlama kültürü, memorativa kavramları(Assmann, 2015:s.37) çevresinde toplumu merkeze alarak ele alınır. İnsanın hatırlaması geçmişle kurulan duygusal bir ilişkidir. Bu bilinçli ilişki geleneklerle ve toplumun aktarılan kodları ile şekillenmesi itibarıyla bir yönüyle toplumsaldır. Kültürel bellek, bu anlamda olgusal olarak gelenek denen çerçevenin ötesinde bireyin ve toplumun karşılıklı bütünleyici etkileşimi ile şekillenir. Hallbwachs, toplumsal belleği ele aldığı tüm çalışmalarında belleği sosyal koşulları değişken olarak öne çıkarmak suretiyle değerlendirir. Belleği, biyolojik açıdan, yani nöroloji ve beyin fizyolojisi açısından ele almaz, bunun yerine bireysel belleğin oluşması ve korunması için şart olan sosyal çevreyi koyar (Assmann, 2015:44). Bu anlamda izole olarak yaşamını sürdüren bireylerin bir belleğinin oluşması söz konusu olamaz bellek için sosyalleşmek şarttır der ve belleğin geçmişe ait dönemlerin bireysel olarak muhafazası değil, yeniden üretimi olduğu üzerinde durur. Bir anlamda geçmişin yaşanan an içerisinde, bireyin ait olduğu gruplara bağlı toplumsal çerçevelerin yardımıyla yeniden üretildiğini ortaya koymayı hedefler (Halbwachs,2016:13). Bellek, Hallbwachs'ın bakış açısı ile psikolojinin sınırlarından sosyoloji ve antropolojinin sınırlarına yönelir. İnsanların toplamı bireyden güçlü bir gerçeklik olmasının yanında bireye, duygusal yaşantılarının, deneyimlerinin, düşüncelerinin kaynağını göstermesi bakımından toplumun aktarılan belleğinin bir ifadesidir (Halbwachs,2016:149). Bireysel olan çeşitli grupların ortak belleğinin mekanı olarak toplumsal bellek ile kurulan benzersiz ilişki ve bu ilişkilerin her birinin kendine özgü olduğu grupların düşünme biçimleri ile şekillenir (Assmann,2015:47). Hatırlama figürleri somut eylem olan belleği geri çağırmaı kolaylaştıran zaman ve mekana bağlı, gruba bağlı ve tarihin yeniden inşasına bağlı figürlerdir. Örneğin bayramlar ait oldukları gruba göre ister dini açıdan

kutlansınlar ister dini açıdan kutlansınlar ,ister burjuva ya da köylü geleneklerinin gereği olarak kutlansınlar ortak yaşanan bir zamanı yansıtırlar. Hatıralar aynı şekilde yaşanan bir mekana dayanırlar (Halbwachs,1985:294). Aile için ev, kırsal kesimde yaşayanlar için koy ve vadi, kentsoylular için kentler ve bir coğrafyada yaşayanlar için o coğrafi bölge mekânsal hatırlama çerçevesini oluşturur. Bu bağ özellikle uzakta iken vatan duygusunu veren çerçevedir. Kendini sağlamlaştırmak isteyen topluluk kimliklerin sembolü ve hatıraların dayanak noktası olarak mekanları yaratmak ve garanti altına almak ister. Toplumsal bellek onu aktaranlarla vardır. Aktarım sürecine katılanlar grubun içindedir. Somut mekan ve zamanın dışında burada söz konusu olan somut kimliktir. Ortak anıları olan bir toplum olarak kendini kuran sosyal grup, geçmişini kendine özgülük ve süreklilik olarak korur. Kendisi hakkında yarattığı bu imge, farklılıkları dışarıya karşı vurgulanırken içeri dönük olarak önemsiz gösterme çabası barındırır. Kimlik bilinci de bu bağlamda oluşur ve süreklilik ile var olma coğrafya ölçütünde önem kazanır (Assmann, 2015:49).

Bireysel bellek gibi topluma ait olan kültürel bellek de zaman zaman aktarımın sağlıklı gerçekleşmemesi nedeni ile kısmen yitirilebilir. Kültüre dair aktarılan unsurlar toplumsal hafızada silikleşebilir. Bellek yitimi ile mekan kaybı arasındaki ilişki üzerinde duran Connerton, toplumsal yapıda mekana bağlı olarak meydana gelen dönüşüm ile belleğin aktarımının amneziye uğrayabileceğini ifade eder (Connerton, 2009: 15). Kültürel amnezi, toplumsal yaşam içinde meydana gelen siyasal ya da ekonomik kaynaklı buhranlar, savaş, zorunlu göç, işgaller, soykırımlar, toplumun belleğindeki kültürel kodların aktarımını kesintiye uğratar. Varoluşunu sürdürmemeye tehdidi ile karşılaşan toplum mekânsal olarak yaşadığı kopuş nedeni ile sürekli tekrarladığı davranışları sürdürmez. Dolayısı ile bir sonraki nesil için geçmişle gelecek arasında köprü olma vazifesi sonlanır. Etki alanına girdiği yeni düşünsel ve davranışsal kalıplarla mecburen toplumsal ruh sağlığını korumak için bütünleşme eğilimi gösterir ve değişimi kabul eder. Bu da kültürel belleği inmeye uğratar. Kültürel milliyetçiliğin inşasında kültürel kodlara yönelme edimi içindeki Yeni Hayat Görüşü mensupları toplumsal bellek aktarımında aşırı Batılılaşma ve toprak kayıpları neticesinde oluşan kesintiye ve buna bağlı yaşanan sosyal sorunları tespit ederek sorunların giderilmesi için kimliğin ve dilin milli olma esasına göre yeniden inşasını benimsemişlerdir.

### **3. Ömer Seyfettin'in Öykülerinde Batılılaşma Ve Toplumsal Bellek Amnezisine Bağlı Sosyal Sorunlar Ve Gündelik Hayat Görünümleri**

Doğu'nun, Batı ile karşılaşmaları ve Batı hakkında edindiği bilgiler seyyahlar, elçiler, diğer devlet görevlilerinin izlenimlerine dayanır. Bunun yanında Batı hakkındaki kanaatlerin oluşmasında yapılan seferler ve Osmanlı'nın bu seferlerle hâkimiyet alanını genişlettiği coğrafyalarda yaşayan Hristiyan yerli halkın ticari ve sosyal etkileşimlerine dayanır. Osmanlı, askeri hareketler sonucu elde ettiği topraklarda yaşayan halkı Osmanlılık kimliği çatısına dâhil ederken yaşam tarzları ya da dinleri konusunda her hangi bir kısıtlama ya da değişime zorlama gibi toplumsal yaşamlarını kökten sarsacak girişimlerde bulunmamıştır. Ancak farklı dini ve etnik grupları Osmanlı olarak tanımlayarak serbest ticari faaliyetler sürdürmelerine, dil ve din kardeşi oldukları Batı ile kültürel ilişkiler sürdürmelerine müdahale etmemiştir. Birleştirici olduğu düşünülen bu siyasal ve sosyal yaklaşım uzun vadede İmparatorluğun parçalanmasına zemin hazırlayan sosyal ve siyasal nedenlerden birine dönüşmüştür.

Batı'yı algılayış biçimimizin şekillenmeye başladığı erken dönem yani ilk karşılaşmalar daha sonraki yüzyılda beraberinde bir takım siyasal ve sosyal hamlelerin sebebi olmuştur. Orhan Okay'a göre, Batı'ya bakışımızın ilk emarelerinin neticeleri ve onu izleyen yüzyirmi yıllık bir devrede II. Mahmud, III.Selim, ve Abdülmecid, gibi hükümdarların Nizam-ı Cedid, Tanzimat, Islahat, adı altında süregelen teşebbüslerin esasları hep Avrupa medeniyetine yönelmiş hareket ve davranışlardır. (Okay, 2012:21). Okay, Doğu'nun, ister Batılılaşma yanlısı isterse karşıtı tutum sergilesin bunu Avrupa'yı merkeze koyarak yaptığını ifade eder. Bu tespit Ömer Seyfeddin'in fikir yazılarında ve öykülerinde dil, kültür ve gelenek çerçevesinde toplumsal yaşantının değişmesi sonucunda, bireyin toplum ile çatışması biçiminde tasvir edildiği gibi siyasal ve bürokratik düzenin geleneği ve gelenekten kopuş ile sonuçları ekseninde eleştirel olarak sorunu ortaya koyarken merkez düşünce biçiminde kendini göstermiştir.

Hikâyeci ve fikir adamı Ömer Seyfeddin, imparatorluğun çöküşü esnasında Batı ile karşılaşmaları hem resmi hem de kişisel olarak tecrübe etmiş ve bir adım ötesine geçerek bu karşılaşmanın olumsuz siyasal ve sosyal sonuçları hakkında Türkçülük ve Halka Doğru Hareketi merkezinde düşünceler üretmiş ve

toplumsal fayda yaklaşımı ile Ziya Gökalp'in kuramsal olarak sosyolojinin perspektifinden inşa ettiği ve esaslarını ortaya koyduğu Kültürel Milliyetçilik hareketinin geniş halka ulaşması için çaba sarf etmiş ve büyük ölçüde başarı sağlamıştır.

Ömer Seyfeddin'in perspektifinden Batı'ya ve Doğu'ya çok yönlü bakılabilir. Öncelikle Şark'a ve Garb'a doğru yönelişin sonuçlarını ele alış biçimiyle yazarı değerlendirdiğimizde Türk milli kimliğinin ve dilinin dışında kalan tüm unsurları ele alarak öz kültüre yönelişinin temel nedenlerini algılamak mümkündür. Türkçülüğün ırk eksenli tanımlarından çok nesiller boyu aktarılmış olan kültürel kodların toplumsal yaşam üzerinde süregelen görünümünün silikleşmesi meselesine yoğunlaşan yazar, İslamiyet'in kabulü ile dil ve kültür olarak Arap /Fars kültürüne yönelişi dil ve milli kimlik değişkenleri üzerinden sorgulamıştır. Özellikle, milli kimlik unsurlarını ve Türk toplumunun toplumsal hayatının çeşitli izlerini bulmanın mümkün olduğu edebiyat anlayışının yerine inşa edilen edebiyatın halkın edebiyatı olmadığı gibi halkın kültürel belleğinin ürünü olmadığını da ortaya koyan yazar, toplumun içinde bulunduğu sosyal kriz halinden ancak kendi kültürel kodlarına ve belleğine dönüş ile kurtulacağı üzerine temellendirdiği siyasal ve toplumsal görüşlerini Hikâyeleri yoluyla halka, fikir yazıları yoluyla aydınlara ulaştırmıştır. Türk toplumunun gündelik hayatını ve siyasal sistemin çarpık uygulamalarının sonuçlarını irdelediği eserlerinde Arap/ Fars dil edebiyat ve sanat uygulamalarını eleştirmesinin yanında özellikle gerek asker gerek düşünür olarak Balkan coğrafyasında tanık olduğu olaylardan yola çıkarak Batı'ya karşı da tavır alan yazar, iki yönüyle toplumsal yaşantıdaki Batılılaşmanın karşısında durur. İlki kendi kültürel ve toplumsal hayatımıza yabancılaştırmanın kimliğimizden kopuşun yol açtığı travmaların birey ve toplum üzerindeki etkisi yani bir özenti olarak modernleşme ve batılılaşma girişimlerine karşıtlık, ikincisi ise Osmanlı kimliğine sahip ekalliyetlerin Türklük ve Türk algılarının siyasal ve toplumsal sonuçları nedeniyle karşıtlıktır. Ömer Seyfeddin Batı ile karşılaşmaları, modernleşme, aşırı batılılaşma (batılılaşmanın gündelik hayattaki görünümü), yabancılaştırma gibi sosyolojik kavramlar üzerinden ele alırken toplumsal yaşantının gündelik hayat görünümü ve birey eleştirisi yapar.

Alaturka, alafranga tipler ve karşılaşmaları üzerinden inşa ettiği Hikâyelerinde karşılıklı zihinsel temsillere işaret eden yazar, ayrıca ekalliyete tabii kahramanların zihinlerindeki Doğu ve Türk imajını ortaya koyarak toplumsal yaşamın içine girdiği çıkmazların çözümünü yine tüm bu güdümlü imajlardan ve temsillerden uzak Kültürel Türkçülük ekseninde milli olana yöneliş olarak gösterir. Halktan tiplerin yanında kurgusal olarak okura sunduğu entelektüel Hikâye tipleri ile toplumsal yapının parçası pek çok kurumunun zihniyetini de eleştirir. Ömer Seyfeddin'in Hikâyelerinde gelenekten kopuş ve kültürel belleğin silikleşmesi, sosyal değişme merkezinde bir toplumsal amnezi görüntüsünü alır. Yabancılaştırma, modernleşme ve aşırı batılılık merkezli her tür değişim toplumun belleğinin uğradığı saldırılarla yitimi olarak yorumlanır.

Toplum ve ulus kavramlarının Osmanlı'da var olmayışı ve aydınlatılacak olanın toplum değil de kişiler olduğu yorumu sosyal hayattaki etkileşimlerde ikilikleri ortaya çıkarır. Meşrutiyet öncesine kadar toplumsal ve siyasal bellekte ulusal toplum ve çağdaş toplum kavramı mevcut değildir. Toplum kavramını karşılayacak sözcük Osmanlıca'da "camia-i insaniye", "içtimaat-ı beşeriye"dir.(Berkes, 2015:180). Bu terimler Osmanlı içinde yaşayan tüm dini ve etnik grupların ortak olarak Osmanlılık çatısı altında toplanması algısını ortaya çıkarmıştır. Toplumsal düzen ise kanunlara yani nizam ile ilişkili olarak varlık göstermiş toplumun içindeki farklı grupların kendi aralarındaki ilişkiler ve karşılıklı ilişkiler üzerinde düşünülmemiştir. Oysa sosyal hayat içinde karşılıklı etkileşimler çeşitli toplumsal sonuçlar doğurmuş zamanla etkileşimlerin örtülü çatışma halini alması toplumsal yapıyı değiştirmeye zorlayan etkenler olmuştur. Batı'nın Osmanlıdaki görünümünü karşılayan sözcükler aslında Arap ve Rumların kullandığı 'kâfir' ve 'frenk' sözcükleridir. Kafir kavramı Osmanlı Devletine XVI.yüzyıl başında dünyayı Müslüman- Kafir diye ayıran Arap ortodoksisinin üstün gelmesiyle yerleşmişti. Rumların Bizans-Latin, Ortadoks-Katolik zıtlaşmaları yüzünden frenk düşmanlığı neticesinde ortaya çıkan frenk nitelmesi de Osmanlıya Rumlardan kalmıştır. (Berkes, 2015:180) Batıda meydana gelen kültürel, siyasal ve sosyal değişmeler bir süre sonra Osmanlı toplumu içindeki bireylerin Batı ile etkileşimleri sonucu Osmanlı toplumsal hayatını etkilemeye başlamış ve gündelik yaşamdan bürokrasiye, aydın kimliğinden sıradan kadın, erkek görünümüne kadar gözlenir hale gelmişti. Toplumsal yapıdaki çözülmenin doğurduğu sosyal hayattaki anomik durumlar karşısında Türk aydını Batı'ya göre konumlanmış bir bakış açısı ile toplumsal yapıda meydana gelen değişikliklerin

sonuçlarına reçeteler geliştirmeye çalışmışlardır. Ancak bu süreçte kavram karmaşası ya da Batıdaki kavramların Türk toplumundaki karşılığı meselesi sürecin belirleyicisi olmuştur. Batının tanımları ve kavramları üzerinden Batılıyı ve kendini tanımlama çabası da bir anlamda kültürel buhranların ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Toplum sorunları soyut bir çerçevede tanımlanmış, bu çerçeve tüm tartışma ve araştırmaların belirleyicisi olmuştur.

Ömer Seyfeddin'in Doğu-Batı çatışması ekseninde ele aldığı konulardan bir evlilik, aile hayatı ve aşktır. Toplumsal ahlakın, toplumsal değişme nedeniyle uğradığı çöküşü okuyucuya aktardığı Hikâyeleri geleneksel –modern çatışmasının da bir görünümü niteliğindedir. Batı ile karşılaşan birey, gündelik hayatını, evlilik kurumu ve kadın erkek ilişkileri üzerinden sorgularken bireyden çok değişimi toplumsal yaşantı üzerindeki tesiri ele alınmıştır. Toplumun gündelik hayatını şekillendiren değerler sistemi ve bireyin aile yapısına ve kadın erkek kimliğine ve beklene rollerine bakışının aşırı batılılaşma sonucunda amneziye uğraması toplumsal ahlakı olumsuz yönde etkileyerek çözümlere yol açmıştır.

Yazar, *Harem* (Ömer Seyfettin, Harem:57) adlı Hikâyesinde dönemin geleneksel aile yaşantısında Batılılaşmanın yansımaları ve eşlerin evli kimlikleri ile sosyalleşmeleri önünde geleneksel evlilik hayatının engel olarak görülmesi üzerine yaşanan çatışmaları, ailenin değerlerinin aşınması problemini ele almıştır.

Hikâyede Sermet, Nazan ile, Refi ise Meliha ile evlidir. Bir hafta önce, birbirlerinin eşleri ile yakalanmış, bu yüzden evliliklerini bitirmişlerdir. Sermet de, Nazan da bazı eşyalarını almak için tesadüfen aynı saatte geldikleri evlerinde birbirlerine hakaret ederek tartışırlar. İki de birbirlerine ihanet etmedikleri iddiasındadır. İki de tuttuğu günlükten ilgili kısımları okuyup suçsuzluğunu ispatlayacağını söyler. Günlüklerinden aynı günlere ait notları okuduklarında birbirlerini aldatmadıkları ama evlilik hayatı ile ilgili salon hayatı ve haremî farklı değerlendirdikleri ortaya çıkar. Hikâyeye, kadın ve erkek kimliğinin modernleşme ile beraber geleneksel toplum yapısının muhafazakâr çekirdeğini kırmış ama düşünsel olarak değişim ve dönüşüme hazır olmayan bireyin durum karşısındaki inişli çıkışlı ruh halini yansıtması bakımından önemli olduğu kadar toplumun en önemli yapısı olan aile olgusuna bireyin yabancılaşmasının sonuçlarını irdelemesi bakımından da oldukça önemlidir. Bir anlamda aşırı batılılaşma sonucu aileye dair kültürel kodları amneziye uğraması hali sonuçları ile yazar tarafından ele alınmış ve eleştirilmiştir.

Nazan karakteri ile Ömer Seyfeddin, salon hayatı içinde sosyalleşme haline daha çok uyum sağlamış olan evli kadın kimliğinin geleneksel kadın algısından farklılığını kadının eşi Sermet ile ilgili duyguları ve düşünceleri üzerinden okuyucuya yansıtır. Öncelikle değişen mekânın gündelik hayat içinde kullanılışı olup evde artık haremlik - selamlık bölümleri ve kadın ve erkeğin ayrı ayrı sosyalleşme hali yerini mekân nitelimesinde salon kavramına ve sosyalleşme şekli olarak da salon hayatına bırakmıştır. Nazan'ın günlüğünde kullandığı dil, Fransızca kelimeleri içermekte ve gündelik yaşamda modernleşme ya da Avrupalılaşmanın izlerini taşımaktadır. Gündelik hayatta alafrangalığın aile kültürünün bir parçası haline gelmesi ve durum karşısında eşler arasında fikir ayrılıklarının ortaya çıkması toplumsal hayatta değişim karşısında bireylerin hazırbulunuşluk sorununu ortaya koymaktadır. Bunu sonucunda bireyler kimlik çatışması ve yabancılaşma ile karşı karşıya kalmamak için bazen Nazan gibi aşırı uyum bazen de Sermet gibi aşırı eleştirel tepkiler ortaya koymaktadırlar.

Nazan'ın alafrangalığı sosyalleşme imkânı olarak gören perspektifi şu bölümde oldukça çarpıcı biçimde yazar tarafından ortaya konmuştur:

“Dün gece salonumuz ağzına kadar doluydu. Kocam iki senedir hâlâ ‘monde’a (sosyete) alışamadı. Çünkü görüyorum. Dostlarımızdan benim gibi zevk almıyor. Hep ilim milim konuşmak istiyor. Onu çok seviyorum. Fakat biraz daha salon hayatına müsait olsa... Sanıyorum ki hep benim hatırım için bu hayata tahammül ediyor. Âdeta eğlencelerimiz ona angarya geliyor. Yazık, bu kadar iyi tahsil gördükten sonra bu kadar vahşî kalmak... Neyse halamın dediği gibi “Herkesi kendi hâline bırakmalı.” Gelelim bana... Ne büyük bir muvaffakiyet! Derler ki Efîjeni’de ‘gû’ [zarafet] yok. O kadar ağır olmayan bu seferki tuvaletim [makyajım] herkesi şaşırttı. Kadınlara karşı pek az söyleyecek söz bulan Doktor Mavris bile: “Saçlarınızla gözleriniz siyah olsa tıpkı Afrodit’e benzeyeceksiniz.” dedi. Güldüm. Ama Afrodit’in saçları siyah mı imiş? Ben de boyarım. Fakat gözlerim... Ah bir de ‘göz boyası’ icat etseler...”

Sersem âlimler mikrop bulmaya çalışacaklarına böyle bir boya yapmaya çalışsınlar, vallahi bir günde zengin olurlar... Düşünün; ne saadet, bu sene mavi gözlü.. gelecek sene siyah. yaza yeşil.. sonbahara kestane..." (Ömer Seyfettin, 2017:57) Bu bölümde yazar, okura toplumsal hayattaki alafrangalık görünümünü Nazan üzerinden aktarırken "sosyete" yerine Fransızca aynı anlamdaki "mondea" kelimesinin kullanılması dönemin yaygın alafrangalık göstergelerinden olup, salon hayatı ya da cemiyet içinde sosyallik dediği hayat içinde kadın erkek kozmopolit bir biçimde sosyalleşmek dönemin bir diğer aşırı batılılaşma göstergesi olup eşini eleştiren Nazan tipi geleneksel tavrı vahşi olarak niteleyen dönemin alafrağa yarı tahsilli kadın kimliğini niteler özelliğindedir. Daha çok medeni olmayı biçimsel özelliklerle özdeşleştiren sağlıklı modern insan görüntüleridir. Bir anlamda yazar hem kozmopolitlik olgusunu hem de alafrangalığı kadın erkek ilişkileri üzerindeki tesirleri ve aile hayatında meydana getirdiği bozulmalar çerçevesinde eleştirmiştir.

Günlüğün sonraki bölümünde yazar, bir başka misafirlik ortamında Sermet ve Nazan, Alman Rihter çifti ile etkileşiminin detaylarında okuyucuya alafrangalık ve aşırı batılılaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan anomi ve yabancılaşma durumunu yol açtığı sosyal ve duygusal sorunları ortaya koymaktadır. Yine mekân salon olarak verilmiş ve haremlik- selamlık yerine kozmopolit bir sosyalleşme ortamı olduğu detaylarda okuyucuya yansıtılmıştır. Gündelik hayatın aşırı batılılaşma/modernleşme yoluyla değişimi bu defa Bayan Rihter'in Osmanlı geleneksel kültürüne dair bildikleri ile karşılaştıkları arasındaki farklar ve Nazan ile paylaşımları üzerinden verilmiştir.

Nazan, Madam Rihter olarak hitap ettiği ve Fransızca'yı kullanmak konusundaki becerisine ve giyimine gıpta ettiği Alman misafiri Bayan Rihter'in zihnindeki imajın ve Osmanlı gündelik hayatına dair bilgilerinin izlerini sürüşünü aynı zamanda Sermet'in misafirler hakkındaki kanaatlerini eleştirerek şöyle aktarır;

"Bugün misafirlerimiz arasında Rihterler de vardı. Almanya'dan yeni gelmişler. Geçen cuma bana Süleyman'ın salonunda takdim olundular. Hemen ben de davet ettim. Ne nazik insanlar... Kabul ettiler. Kocam bir türlü bunlara ısınamadı. "Bunlar halis Alman değil, Alman'ın Yahudi'si..." deyip duruyor. Bize ne? Ne olurlarsa olsunlar! Madam Rihter'le tatlı tatlı konuştuk. Almanlar için kaba derler. Yalan... O kadar güzel Fransızca konuşuyor ki... Hem de pek güzel giyiniyor. Zavallı kadın bana hep hareme dair şeyler sordu. Kafesler, perdeler, harem ağaları görmek istiyor.

- Artık bunları rüyanızda yahut romanlarda görebilirsiniz, sevgili madam, dedim. İnanmıyor. Bize Avrupalılaştırmış nazarıyla bakıyor. Boşu boşuna hep halis Türk arıyor. Ben, oldukça kendisini tenvir ettim . Yeni neslin kaçı göçü kaldırdığını, çarşafın yalnız sokakta kaldığını, salonlarda yeni kadınların erkeklerle münasebette bulunduğunu, hatta yalnızken erkek misafir bile kabul ettiklerini, bunların kimler olduğunu, mufassalan, isim isim, aile aile, sayarak anlattım.- Almanya'da kocaları yokken kadınlar bir erkeğin ziyaretini kabul edemezler, dedi.- Olabilir, diye gülümsedim. Fakat mümkün mü? Almanlar İstanbul'a gelince sofuluk taşıyorlar. Bunu geçen gün Madam Bari'a Mahmut da söylüyordu". (Ömer Seyfettin 2017:59)

Yukarıdaki bölüm dönemin insanının modernleşme ve batılılaşma tutumunun okuyucuya ulaşması açısından oldukça çarpıcı niteliktedir. Bayan Rihter'in batılı kadın temsili olarak niteliklerine Nazan'ın duyduğu hayranlık ve Rihter'in Osmanlı toplumu izlenimi karşısında Batılılaşan Osmanlı kadını olarak Nazan'ın tasviri oldukça dikkate değerdir.

Bayan Rihter Alman oryantalist perspektifinin özelliklerine uygun ve dönemin Batılı seyyahlarının, Şark algısına sahip Batılı kadın olarak tasvir edilmiştir. Hikâyenin tümünde olduğu gibi Osmanlı toplumu hayatı ve kadın erkek ilişkileri ve sosyalleşme "haremlik" imgesi üzerinden temsil edilmekle beraber egzotik unsurları görmek isteyen batılı kadının düşüncesi ve doğu algısı modernleşme ve Batılılaşmadan öncesi olarak vurgulanmak yoluyla alafrağa Nazan tarafından haklılaştırılmıştır. Batılı olmak ve medeni olmak nedir? sorusuna dönemin aşırı Batılılaşmış ve alafrağa insanını temsil eden Nazan'ın salon hayatı imgesi üzerinden yanıtlar bulması nedeniyle yine Bayan Rihter'e toplumsal değişimi modernleşme ve batılılaşma üzerinden izahı döneme hakim aşırı batılılaşma eğilimini göstermesi açısından önemlidir. Avrupalılaşmak, alafrağa Osmanlı zihniyetinin temsili Nazan için kaç-göç

şeklindeki iletişimin yani haremlik selamlık geleneğinin kaldırılması ve kadınların eşleri olmadan yabancı erkeler ile görüşebilmesi iken, çarşafın yine toplumun alt kesimi yani avamla sınırlı kalması yerine Avrupalı kadınlar gibi giyinmek ve modayı takip etmek anlayışının gelişmesi olarak ifade ediyor. Tüm bu toplumsal yapıdaki değişim Ömer Seyfeddin tarafından alafranga kesimin süreçteki dünya ve toplum algısı üzerinden verilmiştir.

Hikâyenin ilerleyen bölümünde yazar okuyucuya, bir başka modernleşme anlayışı olarak Nazan'ın terakki algısı, gayrimüslim şarkıcı bir kadının eserini icra ettikten sonra erkeklerin kadının elini öpmesi davranışı üzerinden şöyle verilmektedir:

*“Yavaş yavaş bizim Türkler de kadın eli öpmeye başladılar.*

*Fakat daha korkuyorlar. Avrupalılar gibi cesur davranamıyorlar. Hemen şöyle.. hafifçe... Bununla beraber terakki [ilerleme] epey yolunda... Akşamüstü istatistiğime baktım. On iki Türk gelmişti. Hangisi elimi öperse romanımdan bir yaprak kıvrırım.*

*Duyulan, kuvvetli bir öpüş için kıvrığı büyük yaparım; korkak, mahcup, hafif bir öpüş için küçük... İstatistiğim bu sefer iyi netice verdi. Beş sayfayı büyük, üç sayfayı küçük kıvrımışım...”* (Ömer Seyfettin, 2017:60)

Nazan'ın, toplumdaki sosyal değişmeyi terakki olarak nitelerken kendince durumu analiz etmek için istatistiki değerlendirme yapışı dikkat çekicidir.

Evliliklerinde sorun yaşayan Nazan ile Sermet'in temelde birbirlerine getirdikleri eleştiriler modernleşme karşısında keskin biçimde değişimi kabul etmeyi seçen aşırı modernleşme yanlısı bireylerle, modernleşme sürecini haremlik –selamlık geleneğinde meydana gelen değişimler ya da bir takım adabı muaşeret olarak yorumlanan sosyal kurallar dışında algılayan daha geleneğe bağlı değişimi yavaş biçimde yaşamak isteyen bireylerin kendi ve sosyal çevre ile çatışmasının bir temsilidir. Nazan, alafranga kadını temsil ederken, Sermet daha geleneğe yakın ve kimlik sorunu olarak değişimi yaşamaya direnen ve eleştiren yazarın sesi konumundadır.

Bu anlamda Hikâye kurgusunda Sermet'in günlükleri de diğer bakış açısı olarak okuyucuya ulaşmıştır. Sermet'in yazdıklarında okur, Avrupalılaşmayı belli kuralları taklit etmek anlayışına eleştirinin yanında toplumsal değişimin anidenliğine ve sert geçişlere karşı alınan tavır ve sebeplerini şu şekilde görür:

*“Ben babayani bir adam değilim. ‘İntizam ve terakki’ye itikadım var. Her şey terakki edecek, yani değişecek, mutlaka eskiye benzemeyecektir. Fakat bir şartla... O şart da intizam... Evet her şey değişecek. Fakat tedricen!.. Çünkü fizikî hayatta olmadığı gibi, içtimaî hayatta da ‘anî, şedit tahavvül’ yok. Ben büyükbabamın hayatını sevemem. O, görmedim ama mutlaka bağdaş kuruyor, eliyle yemek yiyordu. Çünkü hâlâ Fatih'teki amcalarımın evinde yemek ‘sini’de yeniyor. Ben şalvar giyemem. Ben çubuk içemem. Ben enfiye çekemem. Ama maymunluktan da nefret ederim. Frenkleri, Avrupalıları taklit! Dikkat olunursa bu ne çirkin şey... Frenklerin reveranslarını, adab-ı muaşeret dedikleri âdetlerini mihanikî, gayr-ı meş’ur bir gayretle yapmaya çalışmak... Ne feci angarya...”* (Ömer Seyfettin, 2017:63)

Sermet, kendi kuşağı ile kendinden önceki kuşaklar arasındaki yaşam şeklinde farklılıklar bulunduğunu ve değişimin yavaş yavaş meydana gelmesinin sosyal hayatın yapısına daha uygun olduğunu ifade ederken Batıyı sadece şekilci bir taklitin maymunluktan ve angaryadan öteye geçmeyeceğini ifade ederek aslında toplumun aşırı batılılaşan kısmını eleştirmektedir. Nazan'ın Sermet'in bu görüşü karşısında aldığı tutum dönemin alafranga zihniyetinin geleneksel topluma bakışını ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir :

*“- Ah ya Rabbi! Adab-ı muaşerete angarya diyen bir koca... Türklerin adab-ı muaşereti var mı?, Hani? - Merhaba, merhaba! Aleykümüsselâm, hâk-i payiniz [ayağımızın toprağı], keyf-i âliniz [yüksek keyfiniz], refika-i cariyeniz [hizmetkâr yandaşınız], mahdum-ı bendeniz [köle çocuğunuz]... değil mi? Cambazhanelerdeki maskaraların pe rendelerine benzeyen o dokuz kat eğilmiş başlara yerden kalkan kandilli temennalar değil mi?”* (Ömer Seyfettin, 2017:63)

Dönemde, toplumda yaygınlaşan Fransızca terimler ve kelimelerin günlük dile nüfusu ve beraberinde

getirdiği sosyal kalıplar bir takım adabı muaşeret kurallarının da değişmesine sebep olur, bunlardan en belirginini selamlaşma biçimlerindeki değişimlerdir. Yukarıda alıntılanan bölümde Nazan, Türk adetlerine selamlaşma üzerinden getirdiği eleştiride hem dili hem de tavırını eleştirmek suretiyle bu geleneğin alafranga tutumla değişmeye zorlanışını hem hitaplar hem selam ifadeleri ile destekler. Ancak Sermet bunun tersi bir görüşle, 'Bonjour , bonsoir, chérie , mon Dieu ...'den iyi ya?' Diyerek Nazan nezdinde alafranga fertleri eleştirir.

Geleneğin kendi toplumsal değerlerinin bir ifadesi ve zaman süzgecinden geçmiş bir değer olduğunu da yazar Sermet'in ağzından şöyle ifade eder; "Acem şairinin dediği gibi: "Başkasına ait sırmalı kaftanı giymekten ise kendi malım olan eski hurkayı tercih ederim." Ancak Nazan, aşırı batılılaşmayı reddedip gelenek içinde yaşamayı "İnsan gibi yaşamaya dilenci gibi gezmeyi tercih etmek " olarak yorumlamaktadır.

Ancak yazarın Sermet ağzından yansıttığı cevap aşırı batılılaşma ve alafrangalığı samimiyetsizlik ve taklit olarak görüp eleştirdiğini okura gösterir nitelikte ve şöyledir; "Kendi temâyülümdeki [eğilimimdeki] samimî hareketlerle yaşamayı, yabancı, taklit bir edaya uymaya tercih ederim, yani..." Sermet'in günlüğe aktardığı düşünceleri yazarın dönemin Batılılaşmayı taklit olarak algılayan ve biçimsel olarak içselleştiren alafranga bireyine karşı eleştirel düşüncelerini okura naklettiği bölümlerdir. Hikâyenin devamında yazar, kadının toplumsal hayata girmesi ve haremlik selamlık anlayışının büyük ölçüde yerini kadın erkek etkileşimi olan karma sosyalleşmelere bırakmasıyla ortaya çıkan görünüşleri Sermet'in salon hayatı izlenimleri ve salon hayatının Sermet üzerinde bıraktığı etkiyi ifadesi yoluyla eleştirmektedir.

Okulda okurken arkadaşının kedisine gösterdiği modern salon hayatı tasvirleri içeren ama figürlerin maymun olduğu bir albümü güncel salon hayatını çağrıştırdığını söyler; "... Mektepte iken bir çapkın arkadaşım bana 'Image galant'unvanlı bir albüm göstermişti. Muhteşem salonlarda insan esvabi giymiş, dişi erkek, bir sürü maymun... Birbirlerine bin türlü maymunluklar, maskaralıklar yapıyorlar, birbirlerine sarılıyorlar, öptüşüyorlar, yaklaşıyorlardı... Şimdi ne vakit bir salona girsem bu resimleri hatırlıyorum..." ve bu durumu şöyle tasvir eder; "... İçeri bir kadın girince bütün erkeklerin şiddetle ayağa kalkmaları... Kadının yere, şüphesiz mahsustan düşürdüğü bir şeyini sanki bir işmiş gibi on erkeğin birden atılıp almaya çalışması! Her kadına ayrı ayrı, siz şöyle güzelsiniz... Siz böyle güzelsiniz... İyi giyiniyorsunuz... Zekisiniz... Malûmatlısınız... Naziksınız... Kurnazsınız... İlh... ilh... gibi basmakalıp naziklikleri sıralamak... Yalancı, nazik bir tebessüm maskesi altında yüzümüzü saatlerce gergin tutmak... Bütün bunlar ne gülünç maymunluklar!" (Ömer Seyfettin, 2017:62).

Sermet tüm bu alafrangalık denen maymunlukların neticesi esas manası nedir sorusuna, "ve sadece Anlıyorum ki hepsi bir 'beğeniş, beğendiriş sporu!' Netice yok..". diyerek cevap veriyor. Salon hayatında ikiyüzlü bir tutumun hakim olduğunu ve nezaketten uzak samimiyetsiz insan ilişkilerinin alafranga toplumsal yaşamının kültürünü oluşturduğunu, aslında olan bitenin kişilerin kendilerini olduklarından farklı gösterme çabasından ibaret olduğunu ve sahtelik olduğunu şöyle ifade eder: "Herkes olanca dikkatini birbirine çevirmiş. Kusurla meziyet arıyor. Kusurlar, sahipleri yokken münakaşa ediliyor; dedikodular yapılıyor. Meziyetler, sahiplerinin yüzlerine karşı tekrarlanıp vuruluyor. Meziyet 'Para, şıklık, kibarlık, biraz da gençlik, sonra espri...' Frenklerin 'vanité' dedikleri hani boş, vahî, dipsiz bir gurur vardır. İşte bizim yeni salonlar bu vanitenin ummanı... Herkes kendini satıyor. Hakikatte kendinde olmayan meziyetlerle, varmış gibi, tefahür ediyor. Evet, salondaki zengin, bankerdir. Ama isterse varidatından çok borcu olsun, ehemmiyeti yok. Salondaki şair, dâhidir; isterse -hatta berceste olmamak şartıyla- bir mısraı bile olmasın! Salondaki mütefekkir, büyük bir feylesoftur; isterse Isaguci'yi bilmesin. Salondaki sporcu Zaloğlu Rüstem kadar cesurdur; isterse korkusundan geceleyin yalnız sokağa çıkamasın! Fakat bütün bu maskaralıklardan ziyade beni kızdıran, beni hiddetlendiren, benim sinirlerime dokunan bir şey var..."

Aslında bu çizilen tablo alafranga ya da Batılılaşmış kendi özüne yabancılaşmış bireyin toplum içinde yaşadığı ego sorunu ve anomiyi göstermesi bakımından da önemlidir. Birey toplumsalın parçası olduğunu unutmuş kendi bireyselliğini sergilemeye odaklı ve mübalağaya yatkın bir ruh hali ile toplum

ve kendi gerçeğine yabancı sosyalleşmektedir.

Hikâyenin sonraki bölümünde yazarın yine Sermet'in günlüğündeki satırlar aracılığı ile salon hayatına getirdiği bir başka eleştiri ise salon hayatındaki kozmopolitlik. Yazarın burada ifade ettiği kozmopolitlik salon hayatında Osmanlı kimliği altında yaşayan gayrimüslimler ile Osmanlı'da görevli yabancıların mevcudiyetidir. Bu ortamda Sermet'i rahatsız eden Batılının Osmanlı'nın modernleşmesini algılama biçimi ve takındığı tutumdur. Türkleri kendilerini taklit eden bunu başarsa da Türk kimliği nedeni ile hiçbir zaman gerçekten batılı olamayacak toplum olarak görüp Türk olmayı acınılısı gördüklerini ifade etme tutumları salon hayatındaki kozmopolit toplantılara hâkim atmosferin bir parçasıdır. Yazar durumu şöyle ifade eder: *"O da bu salonların kozmopolit olması... Hangi eve gitsem Rumlar, Ermeniler, Levantenler, Frenkler, İngilizler, Amerikalılar, Yahudiler görüyorum. Bu ecnebi salonlarda rast geldikleri Türklere Avrupalılaştırmış, kendilerine temessül etmiş nazarıyla bakıyor. Resmen Türk namı altında yaşadıkları için onlara için dışın acıyorlar. Türk kadınlarına yaptıkları 'flört' mukaddemesinde daima şu basmakalıp teessüf bulunuyor: - Ah, ne güzelsiniz! Fakat yazık ki Türk'sünüz. Ne zıyan, ne zıyan!"*.(Ömer Seyfettin 2017:104)

Yazar, burada Batılıyı eleştirmekle kalmayıp bu algıyı haklılaştıran Türk kimliğine sahip bireyin de alafranga abartılı tutumunu "haysiyet dilencisi" benzetmesiyle eleştiriyor. Bunun temel sebebi ise salon hayatında Türklerin yazarın değiştiği ile dini ve milli duygulara sahip olmayı kompleks sebebi olarak hissetmeleridir. Saloncular dediği alafrangaların kozmopolit toplantılarda dinsizliği ve milli kimliksizliği öven halini şöyle eleştiriyor: *"Bu ecnebinin yanında biz daima muti, biçare birtakım şeref dilencileri gibi kalıyoruz. En adî bir ecnebinin iltifatı, dostluğu, takdiri, tenezzülü bizi mes'ut etmeye kâfi... Dine, millete, devlete ait fikirlerimiz onların karşısında birdenbire söniyor, büzülüyor, garip şekiller alıyor. Meselâ kadın erkek, bütün saloncular dinsizlikle iftihar ediyor... Milliyet saloncular için en kötü bir taassup ... Devletten mürteci , terakkiye mânil olduğu için nihayetsiz şikâyetler.. ve..."* (Ömer Seyfettin, 2017:65) Hikâyede, saloncular olarak okura bahsedilen aşırı Batılılaşmış kesim milli kimliği ve dini ve bu bileşende ortaya çıkan sosyal yaşamı ilerlemenin önündeki engel olarak görüp reddetmekle kalmıyor, salon hayatında bunun propagandasını da yapıyor dolayısı ile Ömer Seyfeddin bu tutumu bir anlamda aydın kompleksi olması sebebiyle eleştiriyor.

Yazar, Sermet'in alafrangalık hakkındaki düşüncelerinin ardından aynı zamanda Nazan'ın alaturka bulduğu toplumsal imgeleri gerek dönemin gerekse bir önceki asrın seyyahlarının egzotik toplum imajını aramak üzere doğuya yaptıkları seyahatlerde kaleme aldıkları coğrafyanın imajı üzerinden idrak ettiğini vurgulayarak Sermet'in ecnebi toplumların ve ecnebinin etkileşimlerinin toplum üzerindeki olumsuz tesiri olduğu görüşünü eleştiriyor. Hatta Sermet'in her ecnebinin kendi çıkarı için casusluk yaptığı düşüncesi karşısında müstehzi bir tutum takınıyor. Yazar, Nazan'ın tutumunu şöyle yansıtır: *"Gözümün önünde nihayetsiz bir 'Binbir Gece' ufku açıldı. Öyle şık, öyle esrar içinde kaybolmuş bir İstanbul görmeye başladım ki.. tarif edemem. Tıpkı mektepteyken bir seyahatnamede okuduğum 'Mukaddes Tibet' şehri gibi... Evvelâ hiç ecnebi yok. Sonra sakın, تنها sokaklar... Nargile içen, sarı sırmalı pabuçlar giyen, sakız çiğneyen hanımlar... Yüksek duvarlı, kalın kafesli, siyah bekçili, akağalı haremeler... Hâsılı kocamın itirafetmeden istediği şey; sükûnetle eskisi gibi kalış... Ruhunda azgın, taşkın bir Pierre Loti ilhamı var. Öyle zannediyorum ki yeniden, kibar hayattan, zevkten ürüyor... Kendisinin hiç siyasetle alışverişi olmadığı hâlde daima siyasî düşünüyor. Meselâ kendine kim takdim olunursa evvelâ onun milliyetini, mesleğini, mevkiini öğrenmek istiyor. Sanki bir 'Emniyet-i Umumiye' müfettişi... Nazik, kibar, zeki, mümtaz [seçkin] bir dostun ne olduğunu bilmiyor. Nazarında hiç samimiyet, dostluk yok. Yalnız siyaset var. Onca bütün insanlar bir milliyete hâdim [hizmetkâr]... Her ecnebi mutlaka casus..."*(Ömer Seyfettin, 2017:67)

Nazan, Harem hayatından yana olan ve salon hayatının alafranga hallerine tahammül edemeyen Sermet'i eleştirmekle kalmaz aynı düşüncede olan ve değerlerin korunmasından yana olan Türkleri de ilerleyen bölümde tahkir eder. Hayvan ve barbarlıkla itham etmekle kalmaz ecnebinin müstesna insanlar olarak gördüğünü ifade eder. Sermet ise, "her fert mutlaka bir cemiyetin mefkûresiyle [ülküsüyle] düşünür. Böyle içtimaî düşüncesi olmayanlar yalnız hayvanlarla vahşilerdir" diyerek ecnebinin kendi ülküsü için toplumdaki değerleri yozlaştırmak alaturka ve alafranga ikiliği ile toplumu bölerek toplumsal krizlere yol açmak istediklerini ifade eder. Yazar, burada ecnebinin sosyalleşme yoluyla



ecnebi gündelik hayatı esasları dışında topluma özgü değerleri reddeden aşırı Batılaşmış kesimin yol açtığı toplumsal sorunları Sermet'in ağzından vurgular.

Hikâyenin devamında Sermet, Nazan'ın bir erkek arkadaşları ile uzun uzun sohbet edip, gülmesine sinirlendiği bir anda misafirlerin yanında hiddetlenir ve Nazan'ın sohbet ettiği Refi'nin evden kovulmasını ister. Bunu üzerine misafirler evden ayrılır ve Nazan ile Sermet ortak karar alarak tekrar salon hayatından harem hayatına dönerler. Bu bölümde toplumdaki gündelik hayata ilişkin değişim yazar tarafından Nazan'ın ağzından şöyle verilir; *“Misafirlerimin ayakları kesildi. Kadınlar erkeksiz salonu sevmiyorlar. Bunu anladım. Zannedersenem kocamın ziyaretçileri de sifira indi. Hizmetçi iki haftadır kimsenin gelmediğini söyledi. Oh, yapyalnız, konuşmadan, gülüşmeden yaşamak... Harem, bu bir kümes, bir ahır, bir in, bir kovuk... Hayır bir zindan! Sabahtan akşama kadar can sıkıntısından patlıyorum. Piyanoya oturmam istiyorum, kimin için, hem ne için? Mademki artık haremden yaşayacağım, musikiye ne lüzum var? İnsan kendisi için gramofon da çalabilir. Giyinmek canım istemiyor. Ne için, kimin için? Mademki kimse görmeyecek. Aynalar için mi?”* (Ömer Seyfettin, 2017:77)

Kadınların toplumsal değişime ve alafrangalığa uyumu oldukça çarpıcıdır. Harem hayatını tekrar kabul etmeyen kadınların Nazan'ın davetlerini kabul etmemektedirler. Ayrıca Nazan, çarşıya çıktığında açıkça harem hayatına döndüğü için tanıdıkları tarafından geri kalmışlıkla, değişime ayak uyduramamakla şöyle itham edilmiştir; *“Affediniz, mutlaka size sorup anlayacağım, dedi, bunun için mahsustan döndüm. Kurun-ı vusta'ya avdetinize [ sebep ne Allah aşkınıza?”* Tüm bunlar hızlı ve aşırı Batılaşmanın toplumda kabul gördüğünü ve bunun dışında kalanların toplum tarafından eleştirildiğinin göstergesi olması bakımından da önemlidir. Hikâyede Sermet ile Nazan arasında yaşanan geçimsizlik başta kıskançlık gibi okuyucuya verilmiş olsa da toplumsal değişimin ve alafrangalığın aile hayatı üzerindeki olumsuz etkisine vurgu yapılmıştır. Harem mukaddes bir imge olarak salonun karşındadır adeta harem ile salon imgeleri geleneksel ile modernin çatışması olarak okuyucuya sunulmuş ve salon hayatının taklit yoluyla toplumsal yapıya nüfusu sonucu aile hayatında tezahür eden olumsuzluklar eleştirilmiştir. Bireyin toplum içinde kendi toplumuna yönelik bir ideali olmadığına ya da topluma ve değerlerine yabancılaştığında ortaya çıkan sonuçların irdelendiği bu Hikâye karşıt imgeler yoluyla batı kültürünün Türk toplumunda toplumsal değişimi ve değişimin ortaya çıkardığı anomiyi ortaya koyması ve eleştirmesi bakımından oldukça dikkate değerdir.

“Bahar ve Kelebekler”(Ömer Seyfettin, 2017:103) yazarın toplumsal değişimi ve ortaya çıkardığı nesiller arası çatışmayı işlediği bir Hikâyedir. Hikâyede, tabiat bir değişim dönüşüm imgesi olarak kullanılmıştır. Geleneksel- modern çatışması ekseninde büyükanne ile torunun günlük yaşamdan, hayatı algılamaya kadar geniş yelpazedeki karşı karşıya kalma halleri Batılaşma ve modernleşme eleştirisi olarak okuyucuya yansıtılmıştır. Batılaşmanın kadın kimliğini dönüştüren yönü eleştirilmiştir. Ömer Seyfeddin, Hikâyede 97 yaşındaki yaşlı büyük nineyi ve genç torununu mekân içinde tasvir ederken: *“Pencerenin önündeki şişman koltuğa gayet zayıf, gayet sarı, gayet ihtiyar bir kadın oturmuştu. Bahar ve hayata dargın gibi arkasını dışarıya çevirmişti. Sönmüş gözleri köşelerdeki gölgelere karışıyordu. Karşısında, bir şezlonga uzanmış esmer ve güzel bir kız siyah maroken kaplı bir kitap okuyor; pencereden çiçek ve kır kokuları, deniz ve dalga fısıltıları getiren tatlı bir nisan rüzgârı giriyordu”* (Ömer Seyfettin, 2017:104) diyerek öykü kahramanlarını yenilenmeyi ve umutları temsil eden bahar imgesi içinde bahara yüzünü dönmüş ve bahardan ümidini kesmiş olarak konumlandırır. Öykünün devamında büyük nine için bu konumda olmak içinde bulunduğu çağa yabancılaşmak, torunu için içinde bulunduğu toplumda kadın kimliği ile yaşıyor olmaktan şikâyetçi olmaktır. Büyük nine torunu ile iletişim kurmak için konuşmaya çalıştıkça genç kız kitap okuduğunu ifade eder. Bir anlamda iletişimden kaçınır. Okuduğu kitabı ısrarla öğrenmeye çalışan büyük ninesi ile sonunda kitabının adını paylaşır. Genç kızın okuduğu kitap Fransızcadır. Adı da Les Desenchantees'tir yani Bezgin Kadınlar. Yazarı Pierre Loti olan kitabın Türk kadınına anlattığını büyük ninesine ifade eden genç kıza yazar büyük matemler geçirmiş, felaketler görmüş, gülmeyen ve bedi mahzun duruşlu olarak tasvir eder. Büyük nine, bu yabancı kitapların genç kızlar arasında yaygınlaşmasının yaşamın yani baharın, geleceğin mutluluğuna yabancılaşmaya sebep olduğunu ifade eder. Toplumsal değişim ve sonucunda ortaya çıkan yabancılaşma eleştirisini yazar geleneksel ve modern çatışması çerçevesinde büyük ninenin gözlemleri ile okura verir. Genç kıza hiddetlenen büyük nine kitapta bahsedilen bezgin kadınların Türk kadını olmadığını şöyle ifade eder; *“Sevinç ve saadetten mahrum kadınlar, Türk kadınları mı? dedi, hayır,*

*hayır, hayır. Türk kadınları asla sevinç ve saadetten mahrum değildiler. Sevinç ve saadetten mahrum olanlar sizsiniz. Şimdiki kadınlar... Siz bozuldunuz. Siz büyük annelerinize benzemediniz. Ah biz... Gençken ne kadar mesut idik. Bütün meşguliyetimiz eğlence ve neşe idi. Bahar, şu arkamdaki bahar bizi sevinçten deli ederd. Şimdi siz bunları görmüyorsunuz, siz bu zehirleyici kitaplar üzerine düşüyor, kabarıyor, soluyor, soluyor, hırçın, berbat, tahammül olunmaz bir mahlûk oluyorsunuz...” (Ömer Seyfettin, 2017:107) Yazar, büyük ninenin ağzından toplumsal değişim ve modernleşmenin mutsuz ettiği gençleri zehirleyen yabancı tesiri altında düşünmeye çalışmak ile gelenekle çatışmak olduğunu ortaya koyduğu bu bölümün ardından modern ve yeniyi temsil eden toruna büyükninenin zamanını “- Hiç siz okumaz mıydınız, büyüknineciğim?” ifadesiyle sorguladır.*

Sorunun cevabında eski toplumun kadınının kimliğini oluşturan geçmişle şekillenmiş nitelikler ortaya konurken aynı zamanda *Yeni Hayat* görüşünün millî kimlik inşası ve kendi kültürel kodlarına dönüş ereğinin ifadesidir. Hareketin ortaya çıkışı toplumdaki farklı bireyler, kimlikler üzerinden Ömer Seyfeddin’in Hikâyelerinde işlenmiş bir anlamda halk ile görüş arasındaki sınırlar ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve başarılmıştır. Bu anlamda genç kızın bezgin kadınlar diye nitelediği ve bir oryantalist yazar ve seyyah olan Pierre Loti’nin penceresinden gördüğü Türk Kadınları’nın yabancılaşmanın yaşanmadığı eski geleneksel toplumdaki zihinsel kültürel kodları ve yaşamı algılayışları büyükninenin ağzından şöyle ifade ediliyor; “Okurduk. Kibar ve zengin efendiler kızlarına Farisî öğretir, Camî dersi gösterirlerdi. Tuhfe-i Vehbî’yi okuturlardı. Fuzulî’nin, Bakî’nin gazellerini ezberlerdik. Mesnevi’yi anlardık. Mükemmel seci’ler [ses benzeşmeleri], kafiyeler yapar, kocalarımızla müşaare eder [şiirle söyleşir], hafızamıza, zekâmıza, nüktelerimize onları hayran ederdik. O vakit bir kadın için en büyük medih, “fazıla [faziletli kadın], edibe [edebiyatçı kadın], şaire, âkile [akıllı kadın]...” idi.” (Ömer Seyfettin, 2017:106)

Güçlü aile ilişkilerine ve sanatın, eğitimin kadının gündelik hayatındaki yerine büyüknine üzerinden vurgu yapan yazar, ardından günün eleştirisini yaparken çocuk yetiştirme tarzındaki değişiklikler ve yabancı dile hakimiyetin artması ile kendi milli dilinden ve kültürel kodlarından uzaklaşma, yabancılaşma gibi sosyolojik sorunlara dikkati şu şekilde çeker; “Şimdi siz Frenk mürebbiyeler [terbiyeciler kadınlar] elinde büyüyor, kendi lisanınızın güzelliklerini tanımıyor; başka memleketlerin, başka şeylerini öğreniyorsunuz. Onlara benzemek istedikçe kendi benliğinizden uzaklaşıyor, etrafınızdan nefret ediyor, hakikaten sevinç ve saadetten mahrum kalıyorsunuz. Ah... At elinden o kitabı!” (Ömer Seyfettin, 2017:107)

Yazara göre, kendi dilinden uzaklaşmak yabancılaşmanın temel sebebidir. Başka kültürlerin gündelik yaşamı ya da sosyal yapısına ait detaylar kimliğe nüfuz etmektedir. Bireyi yabancılaştırmakta ve nesiller arası çatışma başta olmak üzere pek çok toplumsal soruna neden olmaktadır. Genç kız, kitap okumayı eğlenmek, vakit geçirmek ve teselli bulmak olarak görmektedir. Yaşadığı hayatı toplumun ona kimliği nedeni ile sunduğu imkânlar itibarıyla eleştirmektedir. Okumayı bırakmak, ev denen hapisanede tutsak olmaktır genç kız için. Büyüknine zehir olarak nitelediği bu kitapların yerine ne koyması gerektiğini soran torunu karşısında başka bir toplumsal değişmeden kaynaklı sosyal meseleyi ortaya koyup eleştirmiştir. Harem hayatı içinde kadınların sosyalleşmesini ve paylaşımlarını, kuşaktan kuşağa uyum içinde süren aile hayatını, kadınlar arası nesil çatışması yerine paylaşımların olduğunu ifade ederken Batılılaşma ile toplumsal yaşama giren “moda” kavramının eleştirisini yapar. Bu anlamda kendine has kendi kültürünün özellikleri giyim kuşam anlayışı yerine koyduğu ve popüler kültürün parçası olan kavramın nesiller arası aktarılan kültürü de kesintiye uğrattığını şu şekilde belirtir; “Şimdi hakikaten her taraf hapisaneye dönmüştü. Seksen sene evvelki hayali birden hatırlıyordu; o vakit erkeklerden ayrı bir kadınlar âlemi vardı ki şimdi tamamıyla dağılmıştı. Bu âlem pek genişti. Binlerce kadınlar birbirleriyle konuşur, görüşür, eğlenirlerdi. Kendilerine mahsus eğlenceleri ve zevkleri vardı. Moda yoktu... Annelerinin esvaplarını [giysilerini] kızlar giyer, büyükninelerinin mücevherlerini torunlar takardı. Sırmalı, çedek pabuçlar, kırmızı feraceler... Ah hele kırmızı feraceler... Baharın yeşil çimenleri üzerinde, seyir yerlerinde kadınlar tıpkı bir gelincik çiçeği gibi parlarlardı. Hiç aralarında çirkin, yani zayıf ve hastalıklı yoktu.” (Ömer Seyfettin, 2017:107)

Batılılaşma erkek gündelik hayatını da sosyalleşme açısından değiştirmiş ve aile hayatının da bu anlamda bozulmasına sebep olmuştur. Bunu da yine yazar büyükninenin gözlemleri üzerinden

okuyucuya yansıtır. Erkeklerle sosyalleşmesi batılılaşmanın tesiri ile erkeği evden uzaklaştırmış kadının toplumsal kimliğinin yanında aile hayatında kadın erkek ilişkisi üzerine de olumsuz yansımaları olmuştur. “*Erkekler yalnız kadınlarını tanurlar, işlerinden sonra erkence evlerine gelirler, zevcelerine doyulmaz aşk ve muhabbet sahneleri ibda ederlerdi [yaratırlardı]. Kırathaneler, gazinolar, birahaneler, kulüpler, tiyatrolar, Cafe Chantane’lar, bekâraneler, bütün bu Türk erkeklerini eşlerinden ayıran; zavallı Türk kadınlarını تنها evlerde unutulmuş bir bekçi gibi bırakan felâket mahalleri yoktu. Kadınlar erkekleriyle üzülmeden yaşıyor, sonra o vakit ki aşı boyalı büyük evlerin büyük sofalarında, havuzlu ve kameriyeli bahçelerinde, bostanlarda, deniz kenarlarında, cesim [büyük] ve nadir yalılarda toplanıyor, eğleniyorlar, mesut oluyorlardı. Ne oyunlar, ne âdetler, ne zevkler vardı ki bugün hepsi tamamıyla unutulmuştu.*” (Ömer Seyfettin, 2017:107)

Aile hayatında eşleri bir arada tutan birlikte sosyalleşme olanağının kalması gündelik hayatta meydana gelen yabancılaşmanın neticesidir.

Yazar, yabancı dile hâkimiyetin artması ve yabancı dilin toplumda anadilin etkililiğini sekteye uğratması sebebiyle de eleştirilerini yine hikâyede dile getirir. Frenkçeye hâkim olma ve Frenkli olma tutkusunun adeta veba gibi toplumu bozduğunu, gündelik hayat içinde kullanılan eşyanın da modernleşmesi ile geleneksel kodları taşıyan eşyaların terk edildiğini belirten yazar, yabancılaşmış yeni nesli şu şekilde anlatır: “*Bugün Frenkçe okumak, mütemadiyen esvap değiştirmek, moda yapmak çılgınlıklarından, soğukluklarından, boş bir tekebbürden, manasız ve münasebetsiz bir tefevvuk iddiasından başka bir şey yoktu. Frenklik bir veba gibi içimize girmiş, yanaklarımızın allığını, dudaklarımızın tebessümünü silmiş, feracelerimizi parçalamış, pabuçlarımızı atmış, parmaklarımızı narin bir mercan gibi parlatarak güzelleştiren kınalarımızı bile ortadan kaldırmıştı. Eşyamızı, esvaplarımızı, evlerimizi değiştirirken ruhlarımızı da değiştirmişti. Her şey yalan, her şey sahte, her şey taklit oldu. Ananelerimiz öldü. Saadet uzak bir hayale, yetişilmez bir hülyaya inkılâp etti. Âdetlerimizle beraber sevinçlerimiz de söndü. Şimdi şaşkın ve muztarib bir nesil... Her şeyden nefret eden, her şeyi fena gören, her şeyi karanlık gören, berbat, hasta, tedavisi imkân haricinde bir nesil... Ah şimdiki mariz ve müteverrim muhit ...*” (Ömer Seyfettin 2017:107)

Hikâyenin devamında büyüknine eski zamanın şimdiki zamandan üstünlüğünü soran torununa açıklarken modern hayatın hastalığı olan can sıkıntısını eleştirerek kendi zamanlarındaki yaşamı neşe olarak algılayan halleri ise şöyle ifade eder: “*Evet yavrum, birçok şeyler vardı. Her şey bizim için zevk ve eğlence idi, her şey! Çocukluk, mektebe başlayış, feraceye giriş, kocaya varış, doğuruş, hatta ihtiyarlayış bile... Bunların hep âyinleri vardı. Her kadının bu devirleri diğer birçok kadınlar için bir zevk, bir eğlence vesilesi olurdu. Bütün hayatımız eğlence içinde geçerdi. Bir hafta olmazdı ki bir mektebe başlama, bir sünnet, bir düğün, bir loğusa cemiyeti görmeyelim. Esvaplarımız, kınalarımız bile eğlenceye vesile olurdu. Mânilerimiz, şarkılarımız vardı. Toplanır, aramızda müşaare eder, kış geceleri divanlardan tefe’ül ederdik, mevsimler bile bir eğlence idi. Her mevsimin kendine mahsus âdeti, eğlencesi, ananesi vardı. Daha hiç açmamış, bir senelik gül ağaçlarının dibine akşamdan beyaz kavanozlar kor, içine yüyüklerimizi, yüksüklerimizi atar, ertesi sabah güneş doğarken mâni söyleyerek tekrar çıkarırdık. Birbirine benzemeyen bin mâni bilen, bütün kış herkesin lâfına, bir söylediğini bir daha tekrar etmeden binlerce kafiye bulan kadınlar vardı...*” (Ömer Seyfettin, 2017:109)

Ayrıca, “bahar geldiğinde bahçelere dökülürdük sizin gibi eve kapanmazdık” diyen büyüknine eski zamanın sosyalleşme ortamının harem yanarda ev dışında olduğunu ifade eder. Modernleşen bireyin yalnızlığını ve sosyalleşmediğini belirten yazar bu vesile ile insanın Batılılaşma ile toplumdan kopuşunu eleştirir. Sonraki bölümde eski-yeni çatışması yaşayan bireyin çatışmasını ortaya koyan yazar, Türk kadını için ilerlemenin niteliğinin ve içeriğinin ne olması gerektiğini ‘flue’ olarak algıladığını vurgular ve tanımlar ile kavramların yabancılaşma ile kadının kimlik bunalımına dönüşmesini tartışır. Kadının modernleştikçe modern kadın figürü olmadığı için erkekleştiğini kendi kimliğinin parçası olan evine ve giyimine yabancılaştığını, değişimin kadın için “eski” kadın kimliğinden uzaklaşmak olduğunu ve eşitliğin böyle sağlanacağı yönündeki düşüncesini detaylandırır. Meşrutiyetle beraber başlayan kadın kimliğindeki değişimin eski Türk kadınının kaderini ne yönde değiştireceğini kestiremeyen genç kız eski kadının hayal ve mutluluk dolu gündelik yaşamı ve batıl inançlarından kaynaklı eğlencelerini düşünürken yeninin ne olacağını cevaplamakta zorluk çekiyordu. Aşağıda alıntılanan bölüm eski ve yeni

çatışmasının ortaya çıkardığı düşünceleri ve sorgulamaları içermektedir.

“Kendileri, yeni nesil okudukça, anladıkça, erkeklere yaklaştıkça iptidâî kadınlıklarından, dişilikten uzaklaşıyorlar, ruhlarda bir isyan, bir ihtilâl tutuşuyor, eski kadınlığın zevk-i saadete vesile addettiği dişilik kayıtları kendilerine ateşten ve demirden bir zincir gibi geliyordu. Hususî bir mabet gibi sessiz ve meçhul duran evlerine hapishane nazarıyla bakıyorlar, siyah çarşafı, kalın peçeleri ezici, soldurucu, vahşi, merhametsiz esaret örtüleri telâkki ediyorlardı. Fakat haksız mıydılar? Mademki “terakki”den içtinap kabil değildi ve terakki ise mutlaka değişmek, mutlaka eskiye benzememek idi, o hâlde asırlarca evvelki Türk kadınlığı da iptidâî ve mebnâî hâlinde kalamazdı. Kuklalıktan, bebelikten, masumiyetten, hâsılı dişilikten çıkacak, hakikî kadın hâline gelecek, erkeklere tefevvuk etmese [üstün olmasa] bile müsavi [eşit] bulunacak, bütün manasıyla insan, insan, insan olacaktı... Büyükninesinin “tarih-i mukaddes” hikâyeleri gibi garip vehimler içinde masumane yalanlar, mantıksız ve mücerret itikatlar içinde uzayan sözlerini artık işitmiyordu. Hayalinden bir sene evvelki gürültüleri, sevinçleri, nutukları, tiyatroları, konferanslarıyla Meşrutiyet’in ilânı geçiyor, hâlâ ebedî tükenmez el şakırtılarını, alkış kâbuslarını işitiyor gibi oluyordu. O günler kendileri için ne mesut idi. Bir an, bu siyah ve sıkı esareten azat edileceklerini, insanlık hakkına nail olacaklarını ümit etmişlerdi. Ah bu ümit, nasıl çabucak sönmüş, söndürülmüş; bu hayal nasıl ve ne feci bir surette kırılmıştı... Düşünüyor, ağlamak istiyor, titriyordu. Lâkin... Lâkin istikbalde bir şey ümit edemezler miydi? Türk kadınlığı bir gün yüksek idrakiyle, altı asırlık tedâfüü ve tabiî bir ıstifâ sayesinde harika hâline gelen hüsnüyle [güzelliğiyle], zekâsıyla, insanlık sahnesine çıkarak ihtiramlar ve perestişler önünde yükselmeyecek miydi?.. Bugünkü tevekkül daha ne kadar devam edebilirdi? Büyüknine nihaysiz hikâyesine devam ediyor; genç ve esmer kız tahayyül ediyor, zihninde müphem hayallere karışan abus suallere cevap veremiyordu”. (Ömer Seyfettin 2017:111)

Büyükninesinin ilkbaharda kelebeklerle oynağı oyunu düşünerek pencereye yönelen genç kız büyükninesine bakalım hangi renk kelebek göreceğim niyetim geleceğin Türk kadının talihine fal tutmak dedikten sonra rastladıkları ilk kelebek sarı renklidir. Sarı renkli kelebek kendine yabancılaşan ve kültürel kodlarından kopan Türk kadınının yabancılaşmanın sonucuna ve zorluklarına katlanacağını habercisidir. “Büyüknine de kendisine ölümü ihtar eden bu sarı ve siyah kelebekli bahardan ürkmüş, yine arkasını dönmüştü. Koltuğunda yusuvarlak oturuyor, kamburunu iyice çıkarıyordu. Genç kız elinden bırakmadığı siyah maroken kaplı kitabını açtı, bu kitap şimdi siyah, cesim ve ölü bir kelebek gibi onun yüzünü tamamıyla örtüyordu. Okumuyor, irsî ve intisâlî [soydan geçen ve alışkanlıkla gelen] bir vehim ile kelebeklerin yalan söylemediğine; zavallı yeni neslin, şimdiki Türk kadınlığının talihi ancak felâket, keder, ölüm olduğuna; ebediyen siyah kefenini yırtamayacağına, evlerin hâlî ve تنها duvarları arkasında, meçhul çiçekler gibi, açmadan solacağına, doğmadan öleceğine kanaat getirir gibi oluyordu... Mazi ve batıl itikatlar o kadar kuvvetli ve müthiş idi ki bütün idrake, bütün ilme, bütün fenne, bütün hakikate galebe çalıyor, tahavvül kanununun o muhayyel, nazari kuvvetini esasından kırıyordu. Düşünüyordu; fakat bu batıl itikatlar, bu haşin, anût, katil mazinin anîf tahakkümü yalnız Türklere, yalnız Türkiye’ye mahsus değildi. Birkaç hafta evvel, Paris’te tahsilde bulunan kardeşi, oturduğu evin tabldotunda perhiz münasebetiyle et ve yağ bulunmadığını ve Paris’te aileler arasındaki Katolik deliliğinin, dinî taassubun bir mislini Sudan’da, çöllerde, kumdan ve hudutsuz yamyamlar memleketinde bile bulmak mümkün olamayacağını yazıyordu. Birden kendisi gibi başka ufuklar, başka saadetler, başka hayatlar tahayyül eden mahrum kadınların romancısı; büyük bir Garp muharririnin, şakirdine her şeyin bir hududu olduğundan bahsettikten sonra, “...lâkin insanların behimiyetine nihayet yoktur!” dediğini hatırladı.”.(Ömer Seyfettin: 2017:113)

Geçmiş ile bağların ve geleneğin gücünden dolayı Türk kadının makus talihini yenemeyeceğini düşünen genç kız ile batılılaşma ile kendi kültüründen kopacak olan kadının yaşayacağı çatışmaları düşünen büyüknine geçmişin bir batıl itikadı ile iki farklı bakış açısında birleşmişti Yazar bu iki kadını eski ve yeni dünyanın temsili olarak şöyle tasvir etmiştir: “Sanki bu iki vücut eski ve yeni Türk kadınlığının meyus ve teselli kabul etmez iki timsali idi. Biri, bir asır evvelki neslin son numunesi, hayattan ziyade ölüme ve nisyana ait bir hatırası... Diğeri, bugünün, bir asırlık mecburî ve meşum terakkinin, tagayyürün narin ve tatmin olunmaz bir çiçeği idi. Netice itibarıyla ikisinin de talihi bu kapalı تنها oda.. bu muhteşem ve süslü mezar idi.”. (Ömer Seyfettin, 2017:114)

Ömer Seyfeddin, kimliğin bozulmasına batılılaşma ve alafrangalığın gündelik yaşam pratikleri üzerindeki tesiri açısından baktığı bu öyküsünde nesiller arası aktarımın kesintiye uğramasından doğan toplumsal sorunları irdelemiştir.

Yazarın, evlilik ve yabancılaşma konusunu yine alafrangalık ölçütünde eline aldığı başka bir hikâye de *Pamuk İpliği*'dir. Hikâye karşılıklı diyalog şeklinde 'tekkümü' hikâye tarzında olup kahramanların biri Paris'te eğitim almış olan Türk, diğer üçü ise Ermenilerdir. Hikâye, kozmopolit yaşamın önemli bir sosyal görüntüsü olan Beyoğlu'nda bir terzi dükkânında geçer. Hem kozmopolitlik hem de alafrangalık vurgusu açısından imgesel olarak Beyoğlu'nun seçilmiş olduğunu dikkati çeker. Avrupa'da tahsil gören Behzat bir Hristiyan ve ermeni olan Sürpik ile evlenmek ister ve bu niyetini açıklar. Dinin artık alafranga Türk toplumunda evlilik müessesesi açısından bir değişken olmadığını ifade eden Behzat yanında Avrupa'yı Osmanlı topumu içinde en erken yaşayan ve Avrupalılarında Osmanlı dışında Avrupalı olarak algıladığı ekalliyet yazarın anlatımında daha muhafazakâr kalmaktadır. Polat, öyküde geçen farklı bakış açılarını ve yazarın anlatmak istediğini şöyle özetler:

*“Pamuk ipliğine bağlı olmak” benzetmesi Türkçede, bozulması, kopması çok kolay olan durumlar için kullanılır. Metnin işlediği tema, evlilik meselesidir. Hikâyedeki dört şahsın biri (Behzat) dışındaki üçü Ermeni'dir. Behzat da Avrupa'da okumuş, evlilikte dinin önemli olmadığını savunacak noktaya varmıştır. Bu sebeple Sürpik'e evlenme teklif eder. Sürpik, İslamiyet'teki evliliğin –erkeğin boşanma hakkı bulunmasından dolayı- pamuk ipliğine bağlı olduğunu söyleyerek bir Türk'le evlenmeyi aklına hiç getirmediğini belirtir. O arada Sürpik'in yakında nişanlanmayı düşündüğü, Cizvit okulunda okumuş çok dindar bir Hristiyan olan Rupenyan gelir, Behzat gider. Yazarın bu noktada yeni bir meclis açması, Sürpik'in Rupenyan'a birazönceki görüşlerinin zıddı şeyler söylemesinin önünü açmak içindir. Sürpik, Rupenyan'a İslamiyet'in çok kadınla evlenebilme ve boşanmada kolaylık göstermesini tabiata daha uygun bulduğunu, ağız sıkı ve genç bir Türk'e rastlarsa, uzattığı eli tutacağını ifade eder. Aralarındaki konuşmada Rupenyan, Sürpik'in bu fikirlerinin Türklerle sıkı ilişkisinden ileri geldiğini söylese de Sürpik İslamiyet hakkındaki kanaatlerini İngilizce kaynaklardan edindiğini belirtir. Sürpik'e göre Avrupa medeniyeti, gürlütlü bir karmaşa içinde İslamiyet'e doğru gitmektedir. Medenî nikâh kanunları, evlilikte serbestlik, parlamenter ve meşveret yöntemi, demokrasi, Cumhuriyet, eşitlik, ortaklığa pek yakın ve genel yardımlaşma hep sosyalizm ve İslamiyet'in esaslarıdır. Fakat Sürpik'teki bu ağız değişikliğinin sebebi, hikâyede açık değildir. Yazar, yabancı kadının evlenmek yerine eğlenmeyi seçtiği yolunda bir kanaat uyandırmak emelinde olmalıdır”.* (Polat, 2017:31).

Polat'ın da hikâye tahlilinden yola çıkarak Batılı eğitim alan Türk insanının kendi değerlerine yabancılaşmasının evlilik ve aile hayatında doğuracağı sonuçlar ve Batılının Türk, Müslüman algısı ve sosyal kurumların işleyişine olan güvensizliği ortaya konurken alafranga Türk erkeğinin evlilik kurumuna bakışı eleştirilmektedir.

Yazarın, yabancılaşmayı ele aldığı bir başka eser ise *And* adlı hikâyesidir. İlkokulda kankardeş olmak için and içen iki arkadaşın biri olan Mıstık, kankardeşini korumak için arkadaşına saldıran köpeğin önüne atılmış ve boğuşarak ağır yaralanmış sonra da ölmüştür. Geride kalan arkadaş arın yıllar geçmesine rağmen olayı unutmamıştır. Olayın kendi duygu dünyası dışında değerler çerçevesinde taşıdığı anlamı toplumsal yapıda meydana gelen değişimler ve yabancılaşma neticesinde sorgulayan kahraman şu cümlelerle Türk insanının tabiatında yabancılaşma ile meydana gelen değişimi ifade eder: *“Ve kavmiyetimizden, hadsî Türklükten uzaklaştıkça daha müteaffin derinlerine yuvarlandığımız karanlık uçurumun, bu ahlâksızlık ve bozukluk, vefasızlık ve hodkâmlık, âdilik ve miskinlik cehenneminin dibinde meyus ve sartlaşmış, kıvranırken saf ve nurdan mazi, kaybolmuş bir cennetin hakikatten uzak bir serabı hâlinde karşımda açılır... Beni müteselli ve mesut eder. Saatlerce Mıstık'ın hatırasıyla, bu muazzez ve necip matemini eskikip unutuldukça daha ziyade kıymeti artan tatlı ve mahzun acısıyla mütelezziz olurum...”* (Ömer Seyfettin, 2017:133)Yazar nostalji duygunu değişim karşısında geçmişe özlem olarak kullandığı bu öyküde değişimin bireyi sarsan yönünü vurgulamıştır. Ömer Seyfettin'in toplumsal yapıda bireyin kültürel yabancılaşmasına ve farkındalığına ilişkin ele aldığı hikayelere örnek olarak bir birini bütünleyen *Fon Sadriştayn'ın Oğlu* ve *Fon Sadriştayn'ın Karısı* hikâyeleri verilebilir.

*Fon Sadriştayn'ın Karısı* adlı hikâye Almanya'da Alman kadın ile evlenmiş bir Türk erkeğinin

hikâyesidir. Gündelik hayat içinde Alman kültürünün bir parçası olan disipline sahip bir kadınla Almanya’da evlenen Sadriştayn Türkiye dönünce okul arkadaşı ile karşılaşır. Değişmiş ve gayet sağlıklı olan Sadriştayn’a arkadaşı işin sırrını sorunca Alman kadının aşırı disiplinli halini uzun uzun anlatır. Ancak içinde mantık ve disiplin olan tüm anlatım hiçbir şekilde duygu ve esneklik içermediği için Sadriştayn artık kendine yabancıdır ve farkında değildir. Arkadaşı Sadriştayn yanından ayrıldıktan sonra dinlediği düzendeki duygusuzluğu sorgulamıştır. Kahramanın kendi toplumunun kadınına yücelten bir tutumla yaptığı bu sorgulama ile hikâye şu şekilde sonlanır : “*Görünmez bir kâbusun önünden kaçır gibi gözlerimi ovuşturdum. Üzerinde temiz martıların uçtukları koyu Prusya mavisini denize baktım. Karşı sahil mor tepeleri, beyaz yalılar, koyu nefî ağaçlıklarıyla sanki ebedî bir keyif uykusuna dalmış gibiydi. Fon Sadriştayn’ın uzvî istirahatinden, her anına mantıkla hesap karışan saadetinden, çamaşır yıkayan, yemek pişiren, tahta silen, kundura boyayan aşkından tiksiniyordum. Ta orada.. şu küçük yalıcıkta müsriş, hesap bilmez, saz benizli, narin, şık bir kadınla borç içinde, manevî maddî ıztıraplar içinde.. tabiatın uyusuk sukûnu karşısında sessiz, mahmur yaşamak daha tatlı değil miydi? Açık mavi ebediyetten kopmuş canlı köpük parçaları hâlinde, güvertenin üzerinden sürü sürü geçen martılar: Evet. Evet, evet... diye hüznü sesleriyle bağrışıyorlar, sanki benim ruhumun meyus sualine göklerden ilâhî bir cevap veriyorlardı” .(Ömer Seyfettin, 2017:166)*

*Fon Sadriştayn’ın Oğlu* ise ilk hikâyenin devamı niteliğinde adeta Sadriştayn’ın kendi kimliğine dönüşünün, kendi yabancılaşmasını sorgulamasının hikâyesidir.(Ömer Seyfettin 2017:169-184) Sadriştayn, Alman eşi ile evlenmek için Türkiye’de bulunan eşini boşamıştır. Alman eşinden Hasip adlı oğlu bulunmaktadır. Hikâye Fon Sadriştayn’ın millî bayram kutlaması nedeniyle kendini içinde bulduğu sorgulamayı anlatır. Hikâyenin girişinde, ihtiyar Fon Sadriştayn’ın “oburluğun zarurî neticesi” olan nikristen dolayı, bir haftadır dışarı çıkmadığının söylenmesi, önceki hikâyede çizilen kanlı- canlılığın aslında göreceli bir sağlık, hatta gerçek bir hastalık işareti olduğunu ihtar eder. Aynı satırlarda, millî şair Orhan’ın doğum gününün millî bayram ilan edildiğini ve Sadriştayn’ın bu kutlamalara -hastalığını bile unutarak- karısıyla birlikte katılmak için dışarı çıkma teklifini öğreniriz. Fakat karısı Lida, sarsıcı bir cevap verir: “Bu büyük günden bana ne? Sizin kendi bayramınız.” Yani çeyrek asır İstanbul’da, Türk toplumu içinde yaşayan bu kadın, hâlâ “yabancı”lığında inatçıdır.

Metnin devamında “millî şair” Orhan’ın şahsiyeti yanında, memleket, dil ve edebiyat görüşleri verilir. Orhan Bey, henüz 27 yaşında olduğu hâlde on cilde yakın eseri vardır. Bir âşık gibi halkı sevmiş, daima halkın içinde yaşamış, obalarda misafir kalarak Türklerin millî destanını dinlemiş, halkın ruhuna girmiştir. Hakkında yazılanlar da tanıklık etmektedir ki o, asırlardır gafletteki bir millete, Türklere, yüksek vicdanını duyurmuş, lisanını öğretmiştir. İstanbul’da, konuşma dili aşağılanmakta, Edebiyat-ı Cedide topluluğu Fransız taklitçiliğini, Arapça ve Acemce tamlama düzmeyi bir marifet sayarken, Tasfiyeciler yapay bir dili Türkçe sanırken, o, edebiyatta tabîliği savunarak “Edebiyat, sanat, bir topluluk, bir sınıf için değil bütün millet içindir.” der. Daha önce Türklüğün farklı bölgeleri birbirini tanımazken, aydınlar halkı “avam” diye küçümserken o, herkese hitap eden bir edebiyat geliştirmiştir. Başkaları Acem veya Freng’i taklit ederken o, gözlerini Türk ruhuna çevirmiştir.

Bir mülakattan öğrenilmektedir ki o lirizmini ve dinî terbiyesini annesinden almıştır. Şiirlerini, hikâyelerini ve trajedilerini, önce masal hâlinde annesinden öğrenmiştir. Bütün bunlar Ömer Seyfettin’in dil ve edebiyatla ilgili yazılarında söylediği fikirlere aittir. Fon Sadriştayn’ın basından okudukları arasında, kutlamalar çerçevesinde “Turan’ın her tarafından” tebrik heyetleri geldiği de yazılıdır. Bu tablo Ömer Seyfettin’in hemen hemen bütün fikrî yazılarında dile getirdiği bir hayaldir. Sadriştayn, kendi oğlunu, Hasib’i hatırlar. O da 27 yaşındadır. Tahsil ve terbiyesi için o kadar çalıştığı hâlde onda bütün erdemlerin öldüğünü görmüştür. Hasip; bencil, azimsiz, tembel, karaktersiz bir serseridir, riyakârdır. Ne Türk olabilir ne de Alman. Annesine Alman olduğunu söylerken Türk için “eşek” hakaretini yapabilecek, babasına ise Türk olduğunu söyleyecek kadar riyakârdır. Bu sonucun sebeplerini yine Sadriştayn’ın özeleştirisiyle öğreniriz: İktisat hırsı, onu her türlü güzellikten uzak tutmuş, “faydalı”dan başka her şeye düşman etmiştir. Nitekim oğlunun adı (Hasip) bile “daima hesap yapan” anlamındadır. Hâlbuki hayranı olduğu millî şairin adı (Orhan), Osmanlı Beyliğini devlet yapan padişahın adıdır. Sadriştayn, büyük dâhi Orhan Bey’i ziyaret etmeye gider. Orhan Bey değil, ama annesi evdedir. “Şimdi bu şiirden yuvayı yapan, bu şiirin içinde büyük dâhiyi yetiştiren büyük kadını” görecektir. Bu kadın, Sadriştayn’ın eski eşidir.

Ömer Seyfettin, fertten, aileye ve topluma uzanan terbiyede yapıcı unsurun kadın olduğunu vurgulamaktadır. Bu arada konuşmalardan anlaşılır ki Sadrettin'in eski eşi, aslında okuyucuya tanıtıldığı gibi değildir. Sadrettin 'in Almanya'ya gidişinden sonra bir başkasıyla ilişki kurmuş değildir. Ancak yazar bu noktada derinlemesine açıklayıcı şeyler yazma gereği duymaz. Belki de böyle bir ayrımın meseleyi "kadın-toplum" bağlamından çıkararak konunun kişisel taraflarını öne çıkaracağını düşünmüş olmalıdır. Tutumluluk ve disiplin sahibi Türk toplumunda uzun yıllar geçirmesine rağmen kendi kimliğini sürdürmekte dirençli Alman annenin yetiştirdiği çocuğun kimlik konusunda bilincinin gelişmemesinin yanında, dürüstlükten sapması ve duyarsızlığı toplumun en küçük sosyalleşme birimi olan ailenin dinamiklerine olumsuz etkiler yapmaktadır. Ancak Orhan gibi Türk annenin, Türk toplumunun değerlerine ve kültürüne uygun milli kimlik sahibi ve vatansever olarak yetiştirdiği bireyin Türk toplumunun devamlılığını sağlaması için gereklilik olduğu vurgulanmıştır. Yazar, aile müessesesinin toplumsal yapı içindeki önemi ve fonksiyonuna milli kimlik üzerinden değinmiş, bireysel ideallerden çok toplumsal idealleri aile kurumunun teşekkülünde önemli olduğunu ortaya koymuştur.

## SONUÇ

Ömer Seyfettin'in aile hayatında aşırı Batılılaşma neticesinde meydana gelen yabancılaşmayı ele aldığı, *Harem, Bahar ve Kelebekler, Pamuk İpliği, Fon Sadriştayn'ın Oğlu, Fon Sadriştayn'ın Karısı* adlı hikâyelerinde gündelik yaşam içinde kültürel kodların amnezik görünüşleri okura yansıtılmıştır. Ömer Seyfettin, toplumsal hayatın tüm alanlarında yenileşme olarak tanımlanan ve esasında halkın kültürel kodlarına dönmeyi benimseyen kültürel milliyetçilik hareketinin bir anlamda halka ulaşması için kaleme aldığı hikâyelerinde batılılaşma neticesinde ortaya çıkan alaturka-alafranga, batılı-doğulu, geleneksel-modern ikiliklerinin yarattığı toplumsal anomiyi eleştirel biçimde kaleme almıştır.

Bunun yanında toprak kaybı yaşayan ve kültürel bellek aidiyeti olarak mekânlarda ve şehir yaşantısında hızla ortaya çıkan değişimin toplumsal belleği kesintiye uğratması kimliksizlik olgusunu ortaya çıkarmıştır. Osmanlı kimliğinin sürekliliğini sağlayan nüfusun sadece Türklere ibaret olduğunun ortaya çıkması ve diğer unsurların süreç içinde takındığı tavır, aydını Türk kimliği çatısında yeniden toplumu bir araya getirmek ve değerleri ortaya koymak yönünde harekete geçirmiştir. Bu süreçte Ömer Seyfettin'in kaleme aldığı fikir yazıları ve hikâyeler Kültürel Türkçülük hareketinin halkın belleğini yeniden çağırması için etkili olmuştur demek mümkündür.

## KAYNAKLAR

- Asmann, J.(2015). *Kültürel bellek*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berkes, N.(2008). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Berkes, N.(2015). *Türk düşüncesinde Batı sorunu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. Connerton, P.(1999). *Toplumsal nasıl anımsar?*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Connerton, P.(2011). *Modernite nasıl unutturur?*. İstanbul: Sel Yayıncılık
- Çetinsaya, G.(2002). "Halide Edip Adıvar", Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Modernleşme ve Batıcılık. M. Alkan(Ed.), (s. 88-93). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çetinsaya, G.(2012) "Kalemiye'den Mülkiye'ye", Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi. M.Alkan(Ed.), (s. 54-71). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eğribel, E.-Özcan, U. Türkiye'de Batıcılığın serüveni: Modernleşme kürselleşme serüveni içinde 'İki Tanzimat' değerlendirmesi", E. Eğribel-U. Özcan(Ed.), *Türkiye'de modernleşme: Batılılaşma yerine kürselleşmenin ikamesi* içinde (s.43-50). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Halbwachs, M.(2016). *Hafızanın toplumsal çerçeveleri*. Ankara: Heretik Yayınları. Harrington, A.(2019). "Sosyal dünyanın edebiyat yoluyla kavranması: Robert Musil'in nitelsiz adam romanı üzerine düşünceler. K. Alver(Ed.), *Edebiyat sosyolojisi*. (ss:129-122). İstanbul: İz Yayıncılık
- Kaçmazoğlu, B.(2012) *Türk sosyolojisinde temalar* 3. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Kaçmazoğlu, B.(2013) *Türk sosyoloji tarihi II: II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Mardin, Ş.(1992) *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Okay, O.(2005). *Batılılaşma devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Okay, Orhan.(2012). *Batı medeniyeti karşısında Ahmet Midhat Efendi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ömer Seyfettin(2009). *Bütün hikâyeleri*. (Ed. Nazım Hikmet Polat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Ömer Seyfettin(2016). *Tarih ezeli bir tekerrürdür*.(Ed. Nazım Hikmet Polat). İstanbul: Ötügen

Yayınları

Ömer Seyfettin(2017). *Harem*. (Ed: Nazım Hikmet Polat). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Polat, N. H. (2017). *İnceleme: Harem hakkında*, (s. 17-51). Ömer Seyfettin.

Harem, Ötüken Yayınları. İstanbul.

Sezer, B.(2012). “Batıcılışma Seminer Notları”, E. Eğribel-U. Özcan(Ed). *Türkiye’de modernleşme: Batılılaşma yerine kürselleşmenin ikamesi*. (ss:9-42). İstanbul: Doğu Kitabevi Sezer, B.(2015).

*Sosyolojinin ana başlıkları*. İstanbul: Doğu Kitabevi.

**Extended Abstract**

Since the beginning of the encounter with the West, Turkish intellectuals have questioned the positive and negative effects of these encounters on social structure and the individual. The political and intellectual stand of intellectuals have determined the interpretation of these questionings. From this perspective, Ömer Seyfettin as a poet, author and thinker identity has thought about cultural memory aphasia caused by the West and individual and intellectuals who are extremely pro westernization, with his thoughts shaped by sociopolitical memory and observation; and also he has warned the readers about the dangers they face not only in his stories but also in his think piece with a critical attitude. The author who especially explains the alienation as a result of memory deficit caused due to excessive westernization and its appearance in everyday life to larges masses through his stories aims to cease the memory deficit by making explicit the change or disintegration happened in both individual and social structure. In one sense, he has aimed to provide the return back to national cultural codes determining daily life collectively. In this study, the reflection of the author’s ideal which is to reshape the society in terms of every aspect of life, the family and individual is going to be emphasized by discoursing the reflection of alienation and memory deficit to everyday life arisen from excessive westernization highlighted by Ömer Seyfettin, as well as their appearances in family life. In addition to that Ömer Seyfettin’s stories about the change realized in male-female relationships based on his socialization style in family and society are going to be discussed with regards to daily life appearances of family after westernization and the problems risen to surface. Ömer Seyfettin interprets the alienation process after excessive westernization as social disintegration and brings into view how this situation transforms individuals one by one pursuant to their roles. Ömer Seyfettin who states the lost values in social memory and issues such as harem and saloon life opposition in family life, usage of foreign words in daily life, inter-generational conflict, transformation in the relationship between parents and child, disintegration of family, disengagement of woman from her traditional identity and trauma of this situation in family life, transformation of privacy understanding, changes in the marital understanding of western wannabe individual and the collapse of social morals within the scope of the institution of marriage, the recall underlines these themes with the attitude of social criticism. While Ömer Seyfettin emphasizes the loss of sociocultural codes, he also conveys to reader the transformation of traumas experienced by pro-westernization of the individual to social traumas by supporting fiction with sociological variables. For this reason, alienation and changes in social structure due to excessive westernization explained in this study is going to be evaluated in the way of daily life appearances within the scope of literature and sociology. The other reason of this is that Ömer Seyfettin is also one of the important actors of New Life (Yeni Hayat) understanding as a social movement shaped in the direction of Turkism ideal in his period besides his poet and author identity. It is the fact that the contribution of Ömer Seyfettin who disseminated the movement to the community is important as much as Ziya Gökalp who created the intellectual foundations of the movement in the organization of young people gathered around Ziya Gökalp and Ömer Seyfettin and the idea of cultural nationalism. In this sense, the other point of this study is to show the significance of using the possibilities of literature to cease social memory deficit in the presence of excess to westernization and alienation.



## TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Banu ÖZDEMİR\*

### ÖZ

Bu araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları cinsiyet, ülke, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma, dil becerileri, Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma ve ana dilinde yazmayı sevme değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında biri Ege bölgesinde biri de İç Anadolu bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 seviyesinde öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Karakuş Tayşi (2018) tarafından geliştirilen “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği*” kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak standart sapma, aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygıları farklı alt boyutlarda ülke, Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma, ana dilinde yazmayı sevme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışma farklı değişkenlere göre durum tespiti, öğretim faaliyetlerini düzenleme ve yaşanan problemleri aşma sürecinde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma kaygısı

## INVESTIGATION OF THE WRITING ANXIETY OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS’ ON THE BASIS OF DIFFERENT VARIABLES

### ABSTRACT

The current study aimed to investigate the writing anxiety of the Turkish as a foreign language learners depending on the variables of gender, country of origin, the length of residence in Turkey, their experience of having learnt Turkish before coming to Turkey, find Turkish learning easy or difficult and whether they like writing in the native language. To this end, the descriptive survey model was employed. The study group of the current research comprises 98 students attending the level of B1 in two Turkish Learning Centers of two state universities, one located in the Aegean region and the other in Central Anatolia in academic-year 2018-2019. As the data collection tool, “*The Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale*” developed by Karakuş Tayşi (2018) was used. In the analysis of the collected data, standard deviations, arithmetic means, independent samples of t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were used. The Turkish as a second language learners’ writing anxiety was found to be varying significantly depending on the variables of country of origin, find learning Turkish easy or difficult, like writing in the native language. Determining the effects of different variables on the Turkish as a foreign language learners’ writing anxiety can contribute to the organization of instructional activities and to the attempts made to overcome the problems experienced.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, writing anxiety

\* Dr. Öğr. Üye.,Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, banu.ozdemir@dpu.edu.tr

## GİRİŞ

Üretici dil becerilerinden biri olan yazma, zihinde yapılan bilgi, duygu ve fikirlerin belirli bir sisteme bağlı olarak ortaya koyulma sürecini kapsar. Güneş'e göre (2018, s. 502) yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgisini düzenleme, dili etkili kullanma, sözcük hazinesi geliştirmeye yardımcı olup düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya da fırsat veren bir süreçtir. Çok yönlü bir gelişim sürecinden yazılı ürün vermeye geçildiği için dil öğrenirken bireyin en son yetkinlik kazandığı beceridir. Yazma becerisi sadece ana dili eğitiminde değil yabancı dil öğretiminde de dil gelişim sürecinin görülmesinde ve gelişimin takip edilmesinde oldukça önemli bir beceridir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, gözlemlerini, hedef dilin kurallarına uygun bir şekilde yazı ile ifade edebilmeleri amaçlanır. Dilin ses, anlam, dil bilgisi, söz dizimi gibi tüm yapılarını içinde barındıran yazma becerisi, bu yapıların yazıda bir arada kullanılması sayesinde öğrenilenlerin pekiştirilmesine imkân sağlamakta ve böylelikle dinleme, konuşma, okuma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

İkinci bir dilde yazma becerisini kazanmak zordur. Öğrencilerin ön-yazma, yazma ve gözden geçirme süreçlerine çok fazla çaba sarf etmeleri ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için pratik yapmaları gerekir. Pek çok öğrencinin düşündüğünün tersine, iyi yazma, doğuştan gelen bir yetenek değildir, eğitim ortamlarında belirli bir sisteme bağlı olarak öğrenilir. Yazma, bir uçta daha mekanik veya biçimsel bir eylemden diğer uçta da daha karmaşık bir oluşturma eylemine kadar uzanan bir faaliyetin devamlılığıdır (Omaggio Hadley, 1993; Akt Myles, 2002). Öğrenciler için özellikle de ikinci bir dilde yazma sürecinde en zoru metin oluşturma sürecidir çünkü yeni bilgileri aktarma, belli bir sisteme göre sıralama oldukça karmaşıktır. Yazar, kavramları bir araya getirerek ve problemleri çözerek sürekli gelişen bilgi ile sürekli gelişen metin arasında iki yönlü bir etkileşime girer (Bereiter ve Scardamalia, 1987).

Yazma becerisinin yapısı itibarıyla 'işsel' karmaşık bir süreç olması bununla birlikte uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan 'dışsal' sorunlar yüzünden diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği söylenebilir (Karatay, 2011, s. 1031). Bu yüzden de öğrenciler kısa sürede kendilerinde bir gelişme göremeyebilirler çünkü duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifadesini içeren yazma becerisini etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan bazıları öğrencilerin akademik geçmişleri, ilgi alanları, dil becerilerindeki yetkinlikleri, psikolojik ve bilişsel durumları ayrıca sözcük dağarcığı, dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti, bilgiyi aktarabilmesidir. Düşüncelerin dille ifade edilmesi süreci kişinin ana diline olan tutumuyla da doğru orantılıdır. Dil, konuşulduğu toplumun maddi ve manevi unsurlarını da yansıtmaktadır. Kendi dilinin farkında olmayanın bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini kavrayamayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yabancı dil öğrenenlerin ana dili kullanma becerilerinin hedef dili öğrenmede etkili olduğu düşünülmektedir. (Tripp, 2001: akt: Soral, 2009, 17).

Yazma, bütün bu yönlerden ele alındığında hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor bir süreci kapsadığı için öğrenciler tarafından zor ve karmaşık bir beceri olarak algılanır. Alan yazındaki çalışmalarda da öğrencilerin yazmayı en zorlanılan dil becerisi olarak tanımladıkları görülmektedir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Büyükkiz, 2011; Karababa, 2009; Alshirah, 2013; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Şimşek, 2017; Karakuş Tayşi, 2018). Yabancı bir dil öğrenenlerin yazma sürecinde yaşadıkları bu zorluklar onların yazma becerisini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve istenilen başarıyı elde etmelerine engel olmaktadır. Bunun yanında yazma, diğer dil becerilerinden farklı olarak, öğrencinin yanlışlarını daha somut bir şekilde görebilmesine ve geri dönüp eksikliklerini giderebilmesine imkân sağlar. Ancak hataların görülmesi, öğrencide başarısızlık duygusuna ve yazma kaygısına sebep olabilir.

Kaygı, bireyin hissettiği huzursuzluk, endişe, kuruntu ve korkulardan oluşan duygusal durum (Elliott ve Smith, 2010); kişinin çevresinde veya kendi benliğinde bulunan, çevresindeki değişiklikler veya benliğindeki bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik tepki verme (Budak, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Yazma kaygısı, yazma konusunda endişeli ya da karamsarlık gibi duyguları içine alan geniş kavram için kullanılabilir. Ancak insanlar yazma

kaygısını doğuştan getirmezler bu durum genellikle deneyimler veya ön yargılarla ortaya çıkar. Zhang (2001) ve Hilleson (1996), öğrencilerin ürün oluşturdukları faaliyetleri gerçekleştirirken kaygı düzeylerinin önemli ölçüde arttığını belirtmiştir. Yazı da karmaşık bir süreci içeren, düşünmeye ve üretmeye dayalı bir eylemdir. Yazma kaygısı, yazma konusunda endişeli ya da karamsar olma gibi duyguları içine alan geniş kavram için kullanılabilir. Tüm dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisine yönelik kaygı durumu da öğrenme üzerinde etkilidir.

Bloom (1985, s. 121) yazma kaygısı terimini zihinsel olarak yapabileceği bir yazma görevine başlamasını, üzerinde çalışmasını veya onu bitirebilmesini engelleyen davranış, inanç veya hislerin birleşimlerinden bir veya ikisini gösteren kişileri tanımlamak için kullanmıştır. Naveh- Benjamin (1991), Sparks, Ganschow ve Javorský (2000) kötü yazdığını düşünen bireylerin yazma kaygısını yüksek düzeyde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Aşılıoğlu ve Özkan da (2013), kaygının aşırı düzeyde olmamak koşuluyla bireye düşüncelerini seçmede, sıralamada, düzenlemede ve yazıya aktarmada yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Dil öğretim sınıflarında kaygının olumlu etkisi biraz da öğreticilerin tutumlarına bağlıdır. Olumlu dönütlerin verildiği, öğrencinin çabasının görüldüğü sınıf ortamlarında kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilemesinin önüne geçilmiş olur. Daly ve Miller (1991)'e göre yazma kaygısının temelinde bireysel değerlendirilme, yazıya olumsuz dönüt verilmesi ve yazma derslerinde başarısız olma duygusu vardır. Yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine bakıldığında, yazma kaygılarının sebeplerinden biri de yazma becerisinde bireyin kendini eksik ve yetersiz görmesidir. Bloom (1985)' a göre yazma görevi bir performans beklentisidir, bu yüzden de kaygıya neden olur. Ancak öğrencilerin kötü yazdıklarını düşündükleri için mi kaygılandıkları yani yazma kaygısının sonuç mu olduğu yoksa kaygılandıkları için mi daha düşük bir performans gösterdikleri belirlenmelidir.

Yazma becerisinde kaygıya yol açan durumlardan biri kişinin kendini ifade etmede yetersiz kalmasıdır (Lu, 2005). Bu da yazılı metin üretimini olumsuz etkileyebilmektedir. Karakaya ve Ülper (2011) de yazma kaygısı taşıyan kişilerin yazma sürecinin tüm aşamalarını zor ve sıkıntılı geçirebildiklerini belirtmiştir. Alanyazında bu durumları tespit etmeyi amaçlayan yazma ve kaygı arasındaki ilişkiye yönelik nicel ve nitel desenli çalışmalar bulunmaktadır. Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları (Karakaya ve Ülper, 2011; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Şen ve Boylu, 2017; Karakuş Tayşi, 2018), yazma kaygısını farklı değişkenlere göre inceleyen nicel ve nitel çalışmalar (Polatcan, 2016; Genç, 2017; Maden, Dinçel ve Maden, 2015) yapılmıştır. Görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları farklı açılardan incelenmiştir. Bireyler yazmanın zor bir beceri olması sebebiyle yazmaya yönelik ön yargılar oluşturmakta ve yazmaktan uzak durmaktadırlar. Yazma sürecinde de bu sebeplerle kaygılanmaktadırlar. Öncelikle oluşan bu kaygı durumuyla başa çıkmak için kaygının nedenlerini bilmek önemlidir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısının mevcut durumu belirlenerek değişkenlerin ortaya konması önemlidir. Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları cinsiyet, ülke, Türkiye'de bulunma süresi, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma, dil becerileri, Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma, ana dilinde yazı yazmayı sevme değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı değişkenlere göre yapılan durum tespitinin öğretim faaliyetlerini düzenleme ve yaşanan problemleri aşma sürecinde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırmada mevcut durumun ortaya konması amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya koyulacak araştırmalarda kullanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s. 47).

## Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ege Bölgesi ve İç Anadolu bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesine bağlı eğitim öğretim faaliyetini yürüten iki farklı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) B1 seviyesinde eğitim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Cinsiyet ve ülke bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kız	42	42,9
Erkek	56	57,1
Toplam	98	100
Ülke		
Filistin	15	15,3
Suriye	13	13,3
Irak	9	9,2
Yemen	9	9,2
Afganistan	8	8,2
Mısır	8	8,2
İran	7	7,1
Kazakistan	7	7,1
Kırgızistan	6	6,1
Ürdün	5	5,1
Hindistan	5	5,1
Etiyopya	3	3,1
Kenya	3	3,1
Toplam	98	100

Çalışma grubundaki öğrencilerin 42'si kız öğrencilerden, 56'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 15,3'ü Filistinli, %13,3'ü Suriyeli, %9,2'si Iraklı, Yemenli, %8,2'si Afganistanlı, Mısırlı, %7,1'i İranlı, Kazakistanlı diğerleri de Kırgızistanlı, Ürdünlü, Hindistanlı, Etiyopyalı ve Kenyalıdır.

#### Veri toplama aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Karakuş Tayşi (2018) tarafından geliştirilen, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. 19 maddelik beş dereceli likert tipinde hazırlanan ölçek 3 alt boyutta toplanmıştır. Madde yükü ,693 ile ,466 arasında olan 10 madde “yazma öncesi”; yükleri ,733 ile ,494 arasında değişen 6 madde “Değerlendirme”; madde yükleri ,736 ile ,624 arasında bulunan 3 madde “yazma süreci” boyutunu oluşturmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,834; KMO değeri de 0.83 çıkmıştır.

#### Verilerin analizi

Elde edilen verilerden kaygı puanı bulunurken, ölçekteki maddeler “Her Zaman=5”, “Genellikle=4”, “Ara Sıra =3”, “Nadiren=2” ve “Hiçbir Zaman=1” şeklinde düzenlenmiştir. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak standart sapma, aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

#### BULGULAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarından elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular veri toplama sürecindeki soru sıralaması dikkate alınarak tablolaştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yazma Öncesi	Kız	42	33.54	8.41	96	1.59	.115
	Erkek	56	30.98	7.48			
Değerlendirme	Kız	24	19.00	3.14	96	1.72	.089
	Erkek	67	19.23	4.31			
Yazma Süreci	Kız	24	11.50	3.05	96	1.72	.088
	Erkek	67	13.95	3.17			

Tablo 2’de, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [ $t = 1,59$ ;  $p > 05$ ]; [ $t = 1,72$ ;  $p > 05$ ]; [ $t = 1,72$ ;  $p > 05$ ]. Yazma öncesi alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerine dikkat edildiğinde mevcut istatistiki farkın kızlar lehine; değerlendirme ve yazma süreci boyutlarında da erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “ülke” değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans	Kar.	Sd	Kar.	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Top.		Ort.			
Yazma Öncesi	Gruplar Arası	2041,903	12	170,159	3,985	,000	3-6, 4-5, 4-6, 5-11, 6-11
	Gruplar İçi	3629,648	85	42,702			
	Toplam	5671,551	97				
Değerlendirme	Gruplar Arası	741,094	12	61,758	2,608	,005	4-5, 5-6
	Gruplar İçi	2012,957	85	23,682			
	Toplam	2754,051	97				
Yazma Süreci	Gruplar Arası	201,379	12	16,782	2,839	,003	4-5, 4-6, 5-11
	Gruplar İçi	502,468	85	5,911			
	Toplam	703,847	97				
Toplam	Gruplar Arası	6595,776	12	549,648	3,559	,000	4-5, 4-6, 5-11, 6-11
	Gruplar İçi	13125,571	85	154,418			
	Toplam	19721,347	97				

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının yazma öncesi ( $F=3,985$ ;  $p<.05$ ); değerlendirme ( $F= 2,608$ ;  $p<.05$ ) ve yazma süreci ( $F= 2,839$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında *ülke* değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Yazma öncesi alt boyutunda, Irak-Kırgızistan, İran-Kazakistan, İran- Kırgızistan, Kazakistan- Suriye, Kırgızistan- Suriye arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F= 3,985$ ;  $p<.05$ ). Değerlendirme alt boyutunda fark ( $F= 2,608$ ;  $p<.05$ ) , İran-Kazakistan, İran- Kırgızistan arasındadır. Son alt boyut olan yazma sürecinde de anlamlı farklılık ( $F= 2,839$ ;  $p<.05$ ) olan ülkeler İran-Kazakistan, İran- Kırgızistan, Kazakistan- Suriye’dir. Aralarında farklılık oluşan ülkelerin dil ailelerinin aynı olmaması bu farklılığın sebebi olabilir.

Tablo 4’te öğrencilerin yazma kaygısının Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği verilmiştir.

**Tablo 4.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “Türkiye’de bulunma süresi” değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans	Kar.	Sd	Kar.	F	p
	Kaynağı	Top.		Ort.		
Yazma Öncesi	Gruplar Arası	508,024	5	101,605	1,810	,118
	Gruplar İçi	5163,527	92	56,125		
	Toplam	5671,551	97			
Değerlendirme	Gruplar Arası	246,185	5	49,237	1,806	,119
	Gruplar İçi	2507,866	92	27,259		

	Toplam	2754,051	97			
Yazma Süreci	Gruplar Arası	51,354	5	10,271	1,448	,215
	Gruplar İçi	652,493	92	7,092		
	Toplam	703,847	97			
Toplam	Gruplar Arası	1862,581	5	372,516	1,919	,099
	Gruplar İçi	17858,766	92	194,117		
	Toplam	19721,347	97			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının bütün alt boyutlarının, Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $F= 1,810$ ;  $p>.05$ ); ( $F= 1,806$ ;  $p>.05$ ); ( $F= 1,448$  ;  $p>.05$ ); ( $F= 1,919$  ;  $p>.05$ ). Bu sonuçlar, öğrencilerin günlük hayatlarında yazmaya çok fazla ihtiyaç duymadıkları bu yüzden de Türkiye’de bulunma sürelerinin onların yazma kaygıları üzerinde çok fazla etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5’te öğrencilerin yazma kaygısının Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe Eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği verilmiştir.

**Tablo 5.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma” değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yazma Öncesi	Evet	12	33.41	9.15	85	.519	.605
	Hayır	75	32.12	7.84			
Değerlendirme	Evet	12	20.50	5.69	85	1.104	.273
	Hayır	75	18.53	5.73			
Yazma Süreci	Evet	12	9.25	2.76	85	.369	.713
	Hayır	75	8.92	2.88			
Toplam	Evet	12	63.16	16.67	85	.765	.446
	Hayır	75	59.57	14.86			

\* $p<.05$

Tablo 5’te, öğrencilerin yazma kaygıları bütün alt boyutlarda, *Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir [ $t = .519$ ;  $p>.05$ ]; [ $t = 1.104$ ;  $p>.05$ ]; [ $t = .369$ ;  $p>.05$ ]; [ $t = .765$ ;  $p>.05$ ]. Sonuçlara göre, öğrencilerin önceden Türkçe eğitim almaları onların yazma kaygılarını etkilememektedir, denebilir.

Tablo 6’da öğrencilerin yazma kaygısının dil becerilerine göre farklılık gösterip göstermediği verilmiştir.

**Tablo 6.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “dil becerileri” değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans	Kar.	Sd	Kar.	F	p
	Kaynağı	Top.		Ort.		
Yazma Öncesi	Gruplar Arası	283,161	3	9,538	1,647	,184
	Gruplar İçi	5388,390	94	28,994		
	Toplam	5671,551	97			
Değerlendirme	Gruplar Arası	28,615	3	9,538	,329	,804
	Gruplar İçi	2725,436	94	28,994		

	Toplam	2754,051	97			
Yazma Süreci	Gruplar Arası	7,258	3	2,419	,326	,806
	Gruplar İçi	696,589	94	7,411		
	Toplam	703,847	97			
Toplam	Gruplar Arası	542,605	3	180,868	,886	,451
	Gruplar İçi	19178,742	94	204,029		
	Toplam	19721,347	97			

\*p<.05

Tablo 6’da, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının, iyi olduklarını düşündükleri dil becerileri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (F= 1,647; p>.05); (F=,329; p>.05); (F= ,326; p>.05); (F= ,886; p>.05). Bu sonuç, öğrencilerin yazma dışındaki becerilerde iyi olduklarını düşünmelerinin onların yazma kaygılarını etkilemediği yönündedir; olarak ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t- testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Yabancı dil olarak türkçe yazma kaygısının “Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma” değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yazma Öncesi	Kolay	27	24,37	5,75	96	5,82	.000
	Zor	71	33,07	6,89			
Değerlendirme	Kolay	27	14,14	3,41	96	4,63	.000
	Zor	71	19,22	5,27			
Yazma Süreci	Kolay	27	6,77	2,29	96	3,99	.000
	Zor	71	9,04	2,58			
Toplam	Kolay	27	45,29	10,25	96	5,73	.000
	Zor	71	61,33	13,06			

\*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının, bütün alt boyutlarda Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [t = 5,82; p<.05], [t = 4,63; p<.05], [t = 3,99; p<.05], [t = 5,73; p<.05]. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi zor bulmalarının onların yazma kaygılarını arttırdığı söylenebilir.

Ana dilinde yazmayı sevme değişkenine göre yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “ana dilinde yazı yazmayı sevme” değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yazma Öncesi	Evet	46	27,08	7,13	96	4,84	.000
	Hayır	52	33,84	6,66			

Değerlendirme	Evet	46	15,65	5,16	96	4,09	.000
	Hayır	52	19,75	4,73			
Yazma Süreci	Evet	46	7,32	2,39	96	4,06	.000
	Hayır	52	9,38	2,59			
Toplam	Evet	46	50,06	13,33	96	4,99	.000
	Hayır	52	62,98	12,24			

Tablo 8’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının, bütün boyutlarda ana dilinde yazı yazmayı sevme değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [ $t = 4,84$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4,09$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4,06$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4,99$ ;  $p < .05$ ]. Öğrencilerin kendi dillerinde yazma ürünü oluşturmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları onların Türkçe yazma kaygılarını etkilemektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Yazma becerisi dil öğrenme sürecinde en son ve en zor gelişen beceridir. Anlama ve anlatmanın gerçekleşebilmesinde de etkili olan yazma becerisinin gelişimi için öğrenenlerin olumsuzluklardan uzaklaşması gerekir. Aksi durumda kaygının yol açabileceği kendine güvensizlik, başarısızlık hisleri dolayısıyla yazılı ürünler ortaya koymaktan çekinen kaygılı bireyler ortaya çıkabilir. Burgoon (1976)’a göre kaygı; endişe, düşük benlik algısı, iletişim yetersizlikleri, yabancılaşma gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yazma becerisi kazandırılırken algı, öz güven ve değerlendirmeye önem verilmelidir. Corbett-Whittier (2004), yazma becerisine engel olabilecek durumlardan olan yazma kaygısının, bireyi yazmanın bütün düzeylerinde etkileyerek bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabileceğini ifade eder. Bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının belirlenip çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yazma kaygılarının ülkelere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar Türk soylu öğrencilerin yazma kaygılarının Arap soylu öğrencilerden daha az olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın dil ailesi ortaklığı ve alfabe farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer bir sonuca Maden, Dinçel ve Maden (2015) de ulaşmıştır. Araştırmalarında, Azerbaycan uyruklu öğrenciler en düşük kaygıya, Hollanda, Filistin ve Almanyalı öğrenciler en yüksek kaygıya sahip çıkmıştır.

Alanyazında yapılan farklı çalışmalarda da, Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçede olan ancak Arap alfabesinde olmayan “ö, ü, ş, ç, ı, ğ, p” harflerini bazen kullanmadıkları bazen de anlayamadıkları tespit edilmiştir (Karababa, 2009; Bölükbaş, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Şengül, 2014; Demirci, 2015). Maden, Dinçel ve Maden (2015), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının ülkelerinde kullandıkları alfabelere göre Latin alfabesi kullananlar lehine farklılık gösterdiğini ve en yüksek kaygıya Arap alfabesi kullananların sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Şimşek (2017) farklı ana diline ve farklı dil ailelerine sahip yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin, sahip oldukları ana dili ve dil ailesine göre farklılık gösterdiğini; ana dili yapı bakımından eklemeli dil grubunda olan öğrencilerin yazma başarılarının yüksek olduğu, ana dili çekimli diller grubunda yer alan öğrencilerin yazma başarılarının düşük olduğunu belirtmiştir. Karakuş Tayşi’nin (2018) Arap soylu öğrencilerle yürüttüğü çalışmasına göre Arap soylu öğrencilerin derslerde zorluk yaşama nedenleri arasında, Türkçenin dil yapısının ve alfabesinin farklı olması yer almıştır.

Çalışmada Türkçe öğrenmeyi zor bulanların yazma kaygıları ile Türkçe öğrenmeyi kolay bulanların yazma kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin üretim süreci oldukça karmaşık olduğu için bireyin zihinsel olarak çok fazla işlem yapması gerekir. Öğrenci için dilin kendi yapısı da zor olduğunda işlem basamakları artıp daha da zorlaşmaktadır bu da beraberinde kaygıyı getirmektedir. Dilin kolay olduğunu düşünen bireyler, başaramayacaklarına dair olumsuz düşünceler geliştirmeyecekleri için sınıf içi etkinliklerde de daha aktif rol oynayacaklardır. Young (1991: Akt, Zheng ve Cheng, 2018, s. 3) da, dil kaygısının altı alt kategorisinden birinin öğrencilerin dil öğrenimi hakkındaki inançları olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda hedef dile yönelik olumlu inanç geliştirenlerin kaygı düzeylerini de kontrol edebildiği söylenebilir.



Yabancı dil öğrenilmesi sürecinde ana dilinin hedef dili etkilemesi kaçınılmazdır. Alanyazında kullanılan “aktarım” kelimesi genel anlamda; ana dilinde edinilmiş dilsel yapının, yeni öğrenilen hedef dile aktarılması durumu (Soral, 2009) için tercih edilse de yapılan çalışmalarla bu durum daha genellenerek “dil aktarımı kavramını, kişinin ilk dilinin, ikinci dilini öğrenme sürecine etkisi” (Caroll, 2008: 315) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmada ana dillerinde yazmayı seven öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2017) ana dilleri farklı dil ailelerine sahip öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini incelediği araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım örneklerini inceleyerek elde ettiği bulgulara göre “ana dilleri öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı biçimde etkilidir” sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada yazma derslerine giren öğretim elemanlarından alınan görüşlerde de benzer biçimde “Türkçe öğrenen yabancıların ana dillerinin yazma becerisini doğrudan etkilediği” belirtilmiştir. Yazmanın bilişsel olduğu kadar duyuşsal özellikleri de göz önüne alındığında öğrencilerin ana dillerinde yazmaya yönelik duygularını hedef dile de aktarabilecekleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında değerlendirilen öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Maden, Dinçel ve Maden (2015), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini, erkek ve kız öğrencilerin kaygılarının birbirine yakın olduğu fakat farklı kültürel özelliklere sahip olmaları sebebiyle Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken birbirlerinden farklı düzeyde beceri ve tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Karakaya ve Ülper (2011) de araştırmalarında öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Plotnick (2009) kadınların erkeklere göre genel anlamda daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Ancak kadınların daha kaygılı olmalarına rağmen, akademik performanslarında erkeklerle karşılaştırıldığında hiçbir farkın olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun cinsiyetlerin endişe ve endişe kanallarını yönlendirmedeki farklılıklar ile ilgili olabileceğini yani endişe durumunda verilen tepkilerden kaynaklanabileceğini söylemiştir. Diğer bir ifadeyle kaygı durumunda şikâyet ederlerle, kaygı durumunun nedenleri üzerinde düşünenlerin akademik performansları arasında farklar olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin yaklaşık olarak aynı zamanlarda Türkiye’ye gelmeleri nedeniyle olabilir. Ayrıca gündelik hayatlarında yazma becerisine çok fazla ihtiyaç duymamış olmaları da sonucu etkileyebilir. Dil öğrenenler, ikinci dili bir iletişim aracı yerine akademik performans olarak gördüklerinde endişe durumları yoğunlaşabilir. Benzer biçimde Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumuyla yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum Türkçe eğitim alan öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin iyi olduklarını düşündükleri dil becerilerinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı farklılık göstermediği sonucu Karatay ve Kartallıoğlu (2016)’nın çalışmasıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmada öğrencilerin anlama temel dil becerileri okuma ve dinlemeye olan ilgi ve güdü düzeylerinin anlatma temel dil becerileri konuşma ve yazmaya göre daha olumlu ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle yabancılar Türkçe öğretiminde becerilere yönelik süreçler birbirinde farklı olarak ilerleyebilir. Aynı araştırmada benzer biçimde öğrencilerin okuma becerisine ilgileri yüksek düzeydeyken yazma becerisine yönelik ilgi düzeyleri orta düzeyde kalmıştır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının bütün alt boyutlarının, cinsiyete Türkiye’de bulunma sürelerine, iyi olduklarını düşündükleri dil becerileri değişkenine, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ülkelere, Türkçe öğrenmeyi zor ya da kolay olarak bulmalarına, ana dillerinde yazmayı sevme durumlarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Polatcan, 2016; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; İşcan, 2015; Daly, 1978).

Kaygı durumunun öğrenme sürecini olumsuz etkilediği düşünülürse Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kaygı düzeylerini en aza indirmek için farklı uygulamalar yapılmalıdır. Türkçeye ve yazmaya yönelik geliştirilecek olumlu tutum ve algılar yazma kaygısının azalmasında ve yazma

başarısının artmasında önemli değişkenlerdendir. Burada amaç kaygı duyulmasını engellemekten çok öğrencilerin kaygılarını nasıl yönlendirebileceği konusunda yol göstermek olmalıdır. Nitekim Plotnic (2009)'a göre kaygı, yönlendirilmesine bağlı olarak öğrencilerin bilişsel performansına yardımcı olabilir ya da performansı engelleyebilir. Dil öğrenme sürecinde sınıf ortamları oldukça önemlidir bu sebeple öncelikle sınıf mevcutları birebir çalışmaya imkân verecek şekilde düzenlenebilir. Yazma dersi için ayrılan sürenin esnek olması, öğrencilerin durumlarına göre ilk seviyelerde yazma dersi için daha fazla zaman ayrılması derse yönelik olumlu duyuşsal özelliklerin gelişmesinde katkı sağlayabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için tasarlanmış sınıf içi aktivitelere önem verilmelidir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mevcut kaygı düzeyleri tespit edilmiştir, bu sonuçların nedenlerinin nitel çalışmalarla desteklenerek araştırılacağı çalışmalar yapılabilir çünkü kaygı durumuyla başa çıkmak için kaygının nedenlerini bilmek önemlidir. Araştırma daha büyük çalışma gruplarıyla yürütülerek dil öğretim sürecinin daha etkili planlanmasında da katkı sağlayacak genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

### KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6).
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Transferred to Digital Printing 2009 by Routledge.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2012). The problems faced by the foreign students learning Turkish: Atatürk University case. *The Journal of International Social Research*, 7 (29), 125- 135.
- Bloom, L. Z. (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write* (pp. 119-133). New York: Guilford.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burgoon, J.K. (1976) The unwillingness-to-communicate scale: development and validation. *Communication Monographs*, 43(1), 60-69.
- Doi: 10.1080/03637757609375916. Published online: 02 Jun 2009.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caroll, D. W. (2008) *Psychology of Language*. Canada: Thomson Wadsworth
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. Unpublished PhD Thesis. Kansas Burgoon: University of Kansas.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72 (1).
- Daly, J. & Miller, M. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in The Teaching Of English*, 12, 242-49.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10 (7), 333-358.
- Elliott, C. H., & Smith, L. L. (2010). *Overcoming anxiety for dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Genç, H. E. (2017). The second language writing anxiety: the perceived sources and consequences. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hilleson, M. (1996). I want to talk with them but I don't want them to hear: an introspective study of

- second language anxiety in an English-medium school. . K.M. Bailey ve D. Nunan (Ed.) *Voices from the language classroom qualitative research in second language education*. içinde (s.248-277). Cambridge University Press ( dijital baskı 2004).
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-150.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707., Karakuş Tayşi, E. (2018). Arab-Origin Students' Experiences of Learning Turkish: A Case Study. *Journal of Education and Training Studies* . 6 (1), 208-219.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047. Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4), 203-213.
- Lu, S. H., (2005). *A correlational study of computer anxiety, second language writing apprehension and taiwanese college student experiences with word processing*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Mississippi.
- Maden,S., Dinçel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Tesl-Ej*, 6 (2), 1-20.
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of testanxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3),1-13.
- Soral, G. (2009). *Anadilden yabancı dile sözcüksel aktarım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemler* (3.baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sparks, R., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwitz, and Garza. *Modern Language Journal*, 84, 251-255.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (TÜRK DİL KURUMU). (2010). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü.
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32(1), 73-91.
- Zheng, Y. & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8-13. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>.

### Extended Abstract

Writing, which is one of the productive language skills, encompasses the process of revealing knowledge, feelings and ideas that are constructed in the mind according to a particular system. This is a skill mastered as last by individuals, as it requires a transition from a multi-faceted developmental process to the production of written products. The writing skill is a very important skill, not only in the mother tongue education but also in the monitoring of language development process in foreign language teaching. Through the development of the writing skill in foreign language teaching, it is aimed

to enable students to express their feelings and thoughts, wishes, dreams and observations in accordance with the rules of the target language in writing. The writing skill includes all structures of language such as sound, meaning, grammar, syntax and thus allows the reinforcement of what is learned through the use of these structures together in writing and contributes to the development of listening, speaking and reading skills (Çetin, 2017: 394). It is difficult to acquire the writing skill in a foreign language. Students have to put a lot of effort into pre-writing, writing and reviewing processes and practice to improve this skill. Contrary to what many students think, good writing is not an innate talent, it is learned in educational environments according to a particular system. Writing is a continuum that extends from a more mechanical or formal action at one end, to a more complex creation action at the other end (Omaggio Hadley, 1993; Akt Myles, 2002). In the relevant literature, it is seen that students describe writing as the most difficult language skill to master (Açık 2008; Bölükbaş, 2011; Büyükikiz, 2011; Karababa, 2009; Alshirah 2013; Biçer, Çoban and Bakır, 2014). These difficulties experienced by language learners in the writing process can negatively affect their writing skills and prevent them from achieving the desired success. In addition, writing, as distinct from the other language skills, allows the students to see their mistakes in a more concrete way and to review and eliminate their shortcomings. However, one's seeing his/her own mistakes can lead to a sense of failure and writing anxiety. Because writing is a difficult skill, individuals create prejudices about writing and stay away from writing. Thus, students may feel anxious during the writing process. First of all, it is important to know the causes of anxiety to cope with this anxiety. In this context, it is important to determine the current situation of writing anxiety in teaching Turkish as a foreign language and reveal the variables affecting it. In the current study, it is aimed to investigate the writing anxiety of Turkish as a foreign language by learners depending on the variables of gender, country of origin, length of residence in Turkey, experience of having learnt Turkish before coming to Turkey and find Turkish learning easy or difficult. Determining the effects of different variables on the Turkish as a foreign language learners' writing anxiety can contribute to the organization of instructional activities, and to the attempts made to overcome the problems experienced. As the current study aimed to reveal the current state, the descriptive survey model, one of the qualitative research methods, was employed. The study group of the current research is comprising 98 students attending the level B1 in two Turkish Learning Centers of two state universities; one in the Aegean region and the other in Central Anatolia, in the 2018-2019 academic year. These students are from 13 different countries and 42 are females and 56 are males. As the data collection tool, "The Writing Anxiety Scale for the Learners of Turkish as a Foreign Language" developed by Karakuş Tayşi (2018) was used in the current study. The scale has 19 five-point Likert items subsumed under four sub-dimensions. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .83 and its KMO value was found to be 0.83. It is seen that the writing anxiety levels of the learners of Turkish as a second language do not vary significantly depending on gender [ $t = 1.59$ ;  $p > 05$ ]; [ $t = 1.72$ ;  $p > 05$ ]; [ $t = 1.72$ ;  $p > 05$ ]. When the arithmetic mean values in the pre-writing sub-dimension are considered, it is seen that the existing statistical difference is in favour of the female students, while it is in favour of the male students in the evaluation and writing process sub-dimensions. It is seen that the writing anxiety levels of the learners of Turkish as a foreign language vary significantly in the sub-dimensions of pre-writing ( $F=3.985$ ;  $p<.05$ ); evaluation ( $F= 2.608$ ;  $p<.05$ ) and writing process ( $F= 2.839$ ;  $p<.05$ ) depending on the country variable. In the pre-writing sub-dimension, significant differences were found between Iraqi and Kyrgyz students; between Iranian and Kazakh students; between Iranian and Kyrgyz students, between Kazakh and Syrian students; and between Kyrgyz and Syrian students ( $F= 3.985$ ;  $p<.05$ ). In the evaluation sub-dimension, significant differences ( $F= 2,608$ ;  $p<.05$ ) were found to be between Iranian and Kazakh, and Iranian and Kyrgyz students. In the writing process sub-dimension, significant differences ( $F= 2,839$ ;  $p<.05$ ) were found to be between Iranian and Kazakh, Iranian and Kyrgyz, and Kyrgyz and Syrian students. In all the sub-dimensions of the writing anxiety of the learners of Turkish as a second language, the writing anxiety was found not to be varying significantly depending on the time of stay in Turkey ( $F= 1.810$ ;  $p>.05$ ); ( $F= 1.806$ ;  $p>.05$ ); ( $F= 1.448$ ;  $p>.05$ ); ( $F= 1.919$ ;  $p>.05$ ). The participating students' writing anxiety was also found not to be varying significantly depending on the variable of receiving Turkish courses before coming to Turkey in all the sub-dimensions of writing anxiety [ $t = .519$ ;  $p>.05$ ]; [ $t = 1.104$ ;  $p>.05$ ]; [ $t = .369$ ;  $p>.05$ ]; [ $t = .765$ ;  $p>.05$ ]. It was also found that the writing anxiety of the learners of Turkish as a second language does not vary significantly depending on the variable of the language skills at which they think that they are good in all the sub-dimensions of writing anxiety ( $F= 1.647$ ;  $p>.05$ ); ( $F=.329$ ;

$p > .05$ ); ( $F = .326$ ;  $p > .05$ ); ( $F = .886$ ;  $p > .05$ ). Moreover, the writing anxiety of the learners of Turkish as a second language was found to be varying significantly depending on the variable of whether finding Turkish easy or difficulty to learn in all the sub-dimensions of writing anxiety [ $t = 5.82$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4.63$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 3.99$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 5.73$ ;  $p < .05$ ]. The writing anxiety of the learners of Turkish as a foreign language was found to be varying significantly depending on the variable of enjoying writing in the mother tongue in all the sub- dimensions of writing anxiety [ $t = 4.84$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4.09$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4.06$ ;  $p < .05$ ], [ $t = 4.99$ ;  $p < .05$ ]. In the current study, it was aimed to determine the writing anxiety levels of the learners of Turkish as a second language. The findings of the current study should be supported with qualitative studies because it is important to know the causes of anxiety in order to deal with it. Future studies can be conducted on larger samplings; thus, more generalizable outcomes that can contribute to planning of language teaching can be obtained.



## TÜRKİYE'DE YARATICI DRAMA ALANINDA YAPILMIŞ TEZLERE YÖNELİK BETİMSSEL BİR ANALİZ

Şükran CALP\*  
Merve Gül SEÇGİN\*\*

### ÖZ

Bu araştırma, yaratıcı dramayla ilgili akademik çalışmaların belirli kriterlere göre incelenmesi ve tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesi şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, Türkiye'de yaratıcı drama alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini, (1) tezin türü, (2) tezin yayınlandığı yıl, (3) tezde kullanılan yöntem, (4) veri toplama aracı, (5) katılımcılar, (6) yaratıcı dramanın ilişkilendirildiği değişkenler, (7) yaratıcı dramanın etkisinin araştırıldığı dersler açısından incelemektir. Bu yönüyle çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sayfası kullanılarak "yaratıcı drama" anahtar kelimesiyle tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 2017 yılına kadar yapılmış 176 teze ulaşılmıştır. Erişim kısıtlaması olan 25 tez araştırma kapsamından çıkarılmış, kalan 151 tez pdf dosyası şeklinde kayıt altına alınıp analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, yaratıcı drama ile ilgili yapılan tezlerin büyük kısmının yüksek lisans tezleri olduğu ve drama konulu tez yazmada 2004 yılından itibaren bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı dramayla ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemi olup veri toplama aracı olarak en fazla ölçek tercih edilmiştir. Tezlerde yaratıcı drama birçok değişkenle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenlerden öne çıkanlar, "akademik başarı" ve "tutum" olmuştur. Yaratıcı drama yönteminin etkisinin araştırıldığı dersler arasında Fen ve Teknoloji, en çok incelenen ders olma özelliğini taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı drama, yüksek lisans tezi, doktora tezi, tez tarama, betimsel analiz

## A DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THESES DONE ABOUT CREATIVE DRAMA IN TURKEY

### ABSTRACT

This research is designed as an examination of academic studies on creative drama according to certain criteria and an evaluation in a descriptive dimension. The aim of the research is to examine master's and doctoral theses prepared in the field of creative drama in Turkey in terms of various variables. These variables are: (1) the type of the thesis, (2) the year the thesis was published, (3) the method used in the thesis, (4) the data collection tool, (5) participants, (6) the variables associated with creative drama, (7) lessons examining the impact of creative drama. Descriptive analysis method was used in this study. Within the scope of the research, the search page of the National Thesis Center of Higher Education Institution was searched with the keyword "creative drama". As a result of the search, 176 theses written until 2017 were reached. 25 theses with restricted access were excluded from the scope of the research and the remaining 151 theses were recorded as pdf files and analyzed. As a result of the analysis made, it is concluded that most of the theses on creative drama are master's theses and that there is an increase in thesis writing on drama since 2004. The most widely used research method in the studies about creative drama is the quantitative research method and the scales are the most preferred data collection tool. In the theses, creative drama is associated with many variables. The most commonly used variables are "academic achievement" and "attitude". Science and Technology, which is one of the courses in which the effect of creative drama method is investigated, is the most frequent studied course.

**Keywords:** Creative drama, master's thesis, doctoral thesis, thesis review, descriptive analysis

\* Sorumlu yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, demetsukran\_calp@hotmail.com

\*\* Yüksek lisans öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

## GİRİŞ

Yaratıcı drama bireye, hareketlerin, duyuların, dilin, düşüncenin, iletişim ve duyguların bir araya getirildiği bir sentez sunar. Bu da dramanın en önemli yararlarından biridir. Bir diğer özelliği ise kişiye empati becerisini kazandırması ve onu etrafındakilere karşı daha duyarlı kılmasıdır. Dramadaki yaratıcı süreçlerin sonunda kişi, kendinin saklı kalmış yeteneklerini keşfeder, kendini tanır, en verimli, mutlu, zevkle çalışabileceği, kendine ve topluma faydalı olabileceği, doğru ve sağlıklı kararlar alabileceği alanı seçer. Böylelikle öz güveni gelişmiş, başkalarıyla çalışabilme düsturunu kazanmış, demokratik ve çağdaş bir insan haline gelir (MEB, 2013).

Yaratıcı dramanın Türkiye’deki gelişimi, İsmail Hakkı Baltacıoğluna kadar uzanır. Bu da Cumhuriyetin ilk yıllarına denk gelmektedir. İsmail Hakkı’nın “okulda tiyatro” anlayışı daha öncelerden kullanılan “dramatizasyon” tekniğine yenilikler getirmiştir. Fakat modern anlamda yaratıcı dramanın ele alınması 1980’li yılları bulmaktadır. Okul ortamında kalıcı bilgi; dayanışmanın, paylaşmanın, işbirliğinin olduğu aktif ve katılımcı bir öğrenme ikliminde edinilir, işlenir ve inşa edilir. İşte drama, bu temel düşünceye hizmet eden en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Başlı başına bir disiplin olmasının yanı sıra aynı zamanda etkili bir yöntem olması, dramayı, eğitim amaçlı kullanmayı mümkün kılmaktadır (Calp, Şahin, Bulut, Kuşdemir, 2016). Yaratıcı drama zihinsel becerilerin ve kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde temel eğitim modeli olması yönüyle de önemlidir. Yaratıcı dramada yapılan etkinliklerde katılanların düşünceleri ekseninde hareket edilmesi, yaratıcı dramanın insanların duygu ve düşüncelerine değer verdiğinin bir göstergesidir.

Çocukların kendiliğinden ortaya çıkan oyunlarından ilham alan drama, katılanların sanatsal duyarlılığını bununla birlikte kişinin kendi, başka insanlar ve dünya hakkındaki farkındalığını artıran, hayal gücünün gelişmesini sağlayan bir öğrenme yöntemidir (MEB, 2013). Yaratıcı dramanın özü çocuk oyunlarıdır ve oyun, öğrenmenin en doğal yollarından biridir. Yaratıcı drama günümüzde çağdaş bir yapıya bürünmüştür. Bundan dolayı dramatizasyon, rol oynama, okul oyunu, okul tiyatrosu ve özellikle de oyun gibi kavramlardan oldukça farklıdır. Ancak yaratıcı drama bu kavramları da önemli ölçüde kapsamaktadır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama, eğitim için ilk kez 19. yüzyılın sonunda İngiltere’de uygulanmıştır. John Dewey, Peter Slade ve Brian Way gibi isimler yaratıcı drama konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Bu isimlerden biri olan Dorothy Heathcote ise yaratıcı dramanın tanımına ve yaratıcı dramada öğretmenin rolüne yeni bir yorum getirmiştir (Öztürk, 2001).

Yaratıcı dramanın eğitim çalışmalarının içindeki yeri ve önemi her geçen gün artmaktadır. Öğretmenler yaratıcı drama yöntemini birçok derste çeşitli konuların anlatımında kullanırken, drama alanında eğitim veren birçok kuruluş da yaratıcı dramaya yönelik kurslar düzenleyip insanları bu konuda yetkin hale getirmek için uğraşmaktadır.

Akademik camia ise çok sayıda tez konusuna ve araştırmaya yaratıcı dramayı dahil ederek, yaratıcı dramanın eğitimin niteliği üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedefleyen çalışmalar yapmaktadır (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Akdemir ve Karakuş, 2016; Nayci ve Adıgüzel, 2017; Bayramoğlu ve Başbuğ, 2018; Dereli, 2018; Tezer, Güldal Kan ve Baş, 2019; Aytaş ve Özcan, 2019). Yaratıcı drama ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı ilk tez çalışması, Ömeroğlu’na ait olan (1990) doktora çalışmasıdır. Buna paralel olarak yaratıcı drama alanında var olan araştırmaları içerik açısından inceleyen çalışmalar da yapılmaya devam edilmektedir (Toraman, 2015; Akdemir, 2016).

Bu çalışmada dramanın eğitim çalışmaları içindeki ağırlığı ve öneminin artmasından hareketle bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Akademik çalışmalarda dramayla ilgili nelere yoğunlaşıyor, hangi konulara dikkat çekiliyor, drama hangi değişkenlerin yordayıcısı olarak tayin ediliyor, daha çok hangi düzeyde ve kimlerle çalışılıyor, gibi sorulara cevap aranmıştır.

## Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye’de yaratıcı drama alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini, (1) tez türü, (2) tezin yayınlandığı yıl, (3) tezde kullanılan yöntem, (4) veri toplama aracı, (5)



katılımcılar, (6) yaratıcı dramının ilişkilendirildiği değişkenler ve (7) yaratıcı dramının etkisinin araştırıldığı dersler açısından incelemek ve bu tezlerle ilgili organize edilmiş bir yapıyı gözler önüne sermektir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, bir konu merkeze alınarak yapılan çalışmaların ele alınıp, tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesi şeklinde tasarlanmış tarama modelinde bir çalışmadır. Bu yönüyle çalışmada nitel araştırma modeliyle doküman incelemesi yapılmış, veri analizi için ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

## Verilerin Toplanması

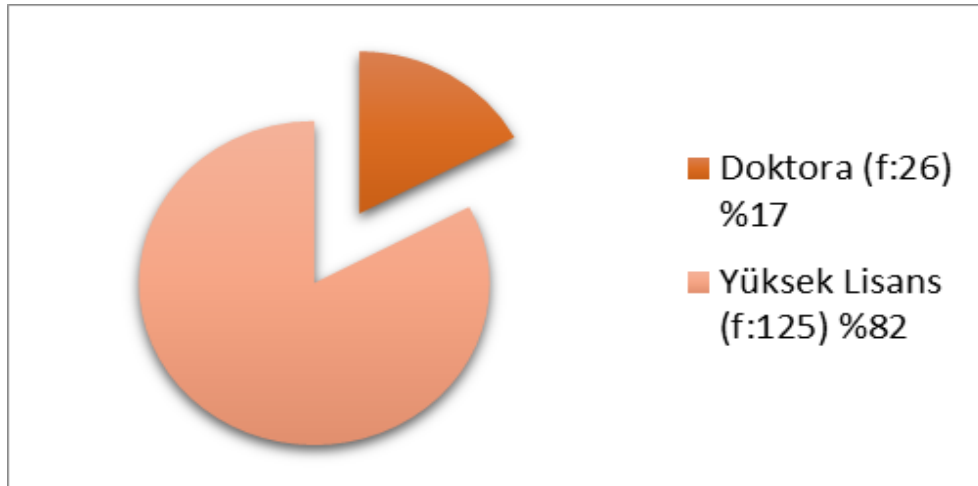
Bu araştırmada veri toplama süreci şu şekilde yürütülmüştür:

- YÖK Ulusal Tez Merkezi elektronik tarama sayfası kullanılarak “yaratıcı drama” anahtar kelimesiyle tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 1990-2017 yılları arasında yapılmış 176 teze ulaşılmıştır.
- Erişim kısıtlaması olan 25 tez ayıklanmış, kalan 151 tez pdf dosyası şeklinde kayıt altına alınmıştır.
- Tezler için indirilme sırasına göre T1, T2, T3... şeklinde kod adı kullanılmıştır.
- Tezleri incelemek için (1) tezin türü, (2) tezin yayınlandığı yıl, (3) yöntem, (4) veri toplama aracı, (5) katılımcılar, (6) yaratıcı dramının ilişkilendirildiği değişkenler, (7) tutum ve akademik başarı bağlamında yaratıcı drama yönteminin etkisinin araştırıldığı dersler şeklinde alanlar tespit edilmiştir.
- Tezler söz konusu inceleme alanlarına dikkat edilerek iki araştırmacı tarafından da derinlemesine okunmuş, gerekli notlar çıkarılmış ve bazı inceleme alanları için kod ve kategoriler oluşturulmuştur.
- Bazı inceleme alanları için oluşturulan kod ve kategoriler, nitel araştırma alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş, onlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda yeniden değerlendirilmiştir.
- Bulgular rapor haline getirilmiştir.

## BULGULAR

### Tezlerin Türüne İlişkin Bulgular

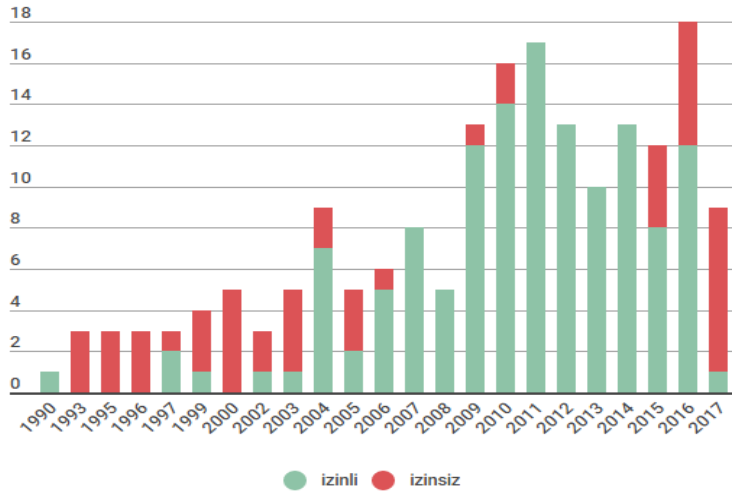
Yaratıcı drama alanıyla ilgili tezler türlerine göre yüksek lisans ve doktora tezi olarak ayrılmaktadır.



**Grafik 1.** Yaratıcı Dramayla İlgili Yapılan Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

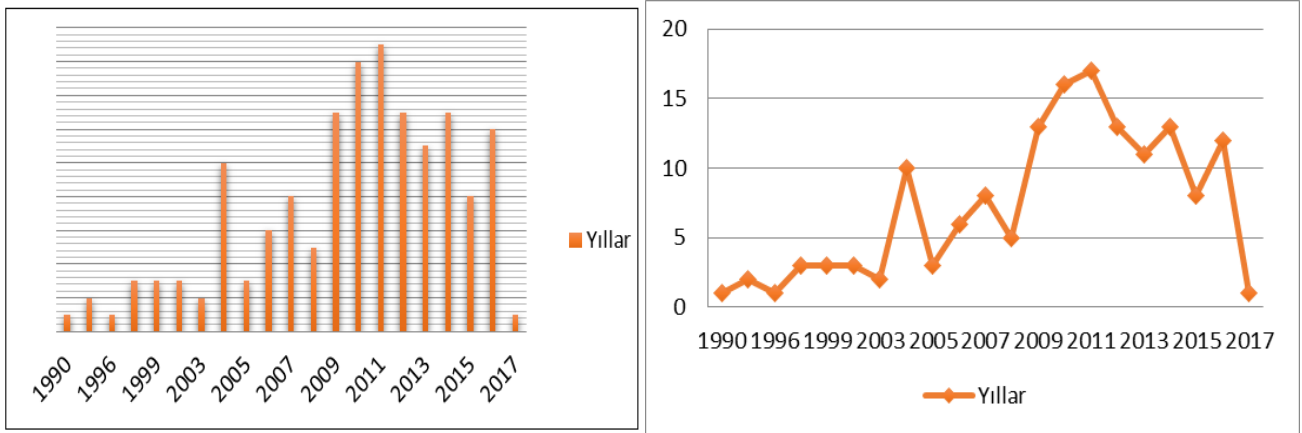
Grafik 1'e göre YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi sayfasında erişime açık bulunan yaratıcı dramayla ilgili 151 araştırmanın 125'ini (%82) yüksek lisans tezleri, geriye kalan 26 (%17) tanesini ise doktora tezleri oluşturmaktadır.

### Tezlerin Tamamlanma Yılına İlişkin Bulgular



**Grafik 2.** Yaratıcı Dramayla İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

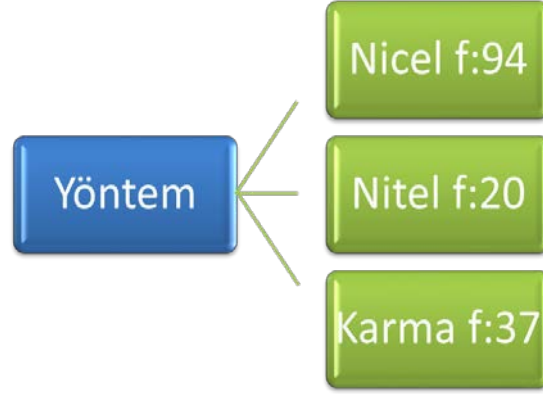
Grafik 2’ye göre her sütunun altında yer alan yeşil renk, yaratıcı drama ile ilgili hazırlanan 176 tezden erişimine izin verilenlere; kırmızı renk ise erişime izin verilmeyenlere işaret etmektedir. Grafığe göre en çok tez 2016 yılında hazırlanmıştır (f:18). Tezlerin 17’si 2011 yılına, 16’sı 2010 yılına, 13’ü 2009 yılına, 13’ü 2012 yılına, 13’ü 2014 yılına, 10’u 2013 yılına, 9’u 2004 yılına, geri kalan 67’si ise diğer yıllara aittir.



**Grafik 3.** Yaratıcı Dramayla İlgili Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 3’e göre YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında bulunan ve erişime açık olan yaratıcı dramayla ilgili 151 araştırmanın; 17’si 2011 yılına, 16’sı 2010 yılına, 13’ü 2009 yılına, 13’ü 2012 yılına, 13’ü 2014 yılına, 12’si 2016 yılına, 11’i 2013 yılına, 10’u 2004 yılına, geri kalan 46 tez ise diğer yıllara dağılmıştır. Grafikte görüldüğü üzere yaratıcı drama ile ilgili yapılan çalışmalarda son yıllara doğru bir artış görülmektedir. Bununla birlikte 2017 yılında hazırlanan tez sayısındaki belirgin azalmanın, daha çok erişime kapalı tezlerden dolayı olduğu düşünülmektedir.

### Tezlerin Yöntemine İlişkin Bulgular

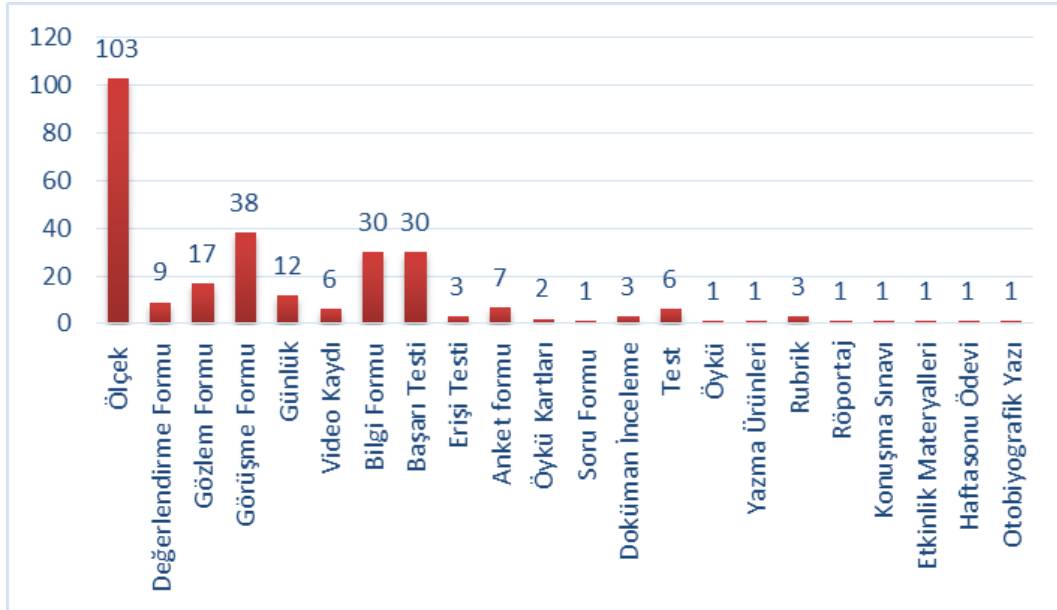


**Şekil 1.** Yaratıcı Dramayla İlgili Yapılan Tezlerin Yöntemleri

Şekil 1’den elde edilen verilere göre, yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezlerde yöntem olarak en fazla nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (f: 94, % 62). İkinci sırada 37 (% 25) tezde yöntem olarak tercih edilen karma yöntem yer almıştır. Tezlerde en az tercih edilen yöntem ise nitel araştırma yöntemi olmuştur (f: 20, % 13).

### Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Aracına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerde çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Kategoriler, veri toplama aracına ilişkin tezde geçen adlandırmalara aynıyla sadık kalınarak oluşturulmuştur.



**Grafik 4.** Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Grafik 4’e göre, yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçekler tercih edilmiştir (103). İkinci sırada görüşme formu yer almıştır (38). Bilgi formu ve başarı testi 30 tezde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 17 tezde gözlem formundan yararlanılırken, 12 tezde günlük kullanılmıştır. 9 tezde değerlendirme formu kullanılmıştır ve tezlerin 7’sinde ise anket formundan faydalanılmıştır. 6 tezde video kaydı kullanılırken 6 tezde de testler veri toplamak için kullanılmıştır. 3 tezde ise doküman incelemeye başvurulmuştur. 3 tezde rubrik kullanılmıştır. 2 tezde öykü kartlarından faydalanılmıştır. 1 tezde soru formu, 1 tezde öykü, 1 tezde, yazma ürünleri, 1 tezde konuşma sınavı, 1 tezde röportaj, 1 tezde etkinlik materyalleri, 1 tezde hafta sonu ödevi ve 1 tezde de otobiyografik yazı kullanılmıştır.

**Tablo1.** Yaratıcı drama ile ilgili yapılan tezlerde kullanılan ölçekler

<i>Ölçeği Geliştiren</i>	<i>Ölçeğin İsmi</i>	<i>Ölçeği Uyarlayan</i>	<i>F</i>
<i>Özer, 2004</i>	<i>Demokratik Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Kovacs, 1981</i>	<i>Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ)</i>	<i>Öy,1990</i>	<i>1</i>
<i>Torrance, 1996</i>	<i>Torrance Yaratıcı Düşünme Testi</i>	<i>Belirtilmemiş</i>	<i>4</i>
<i>Geban vd., 1994</i>	<i>Fen Bilgisi Tutum ölçeği</i>		<i>2</i>
<i>Piers ve Harris, 1960</i>	<i>Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavram Ölçeği</i>	<i>Çataklı ve Öner, 1985</i>	<i>1</i>
<i>Atan, 2007</i>	<i>Grafik Tasarımı Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Walker – McConnel, 1995</i>	<i>Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği</i>	<i>Uz Baş, 2003</i>	<i>1</i>
<i>Sparrow vd., 1996</i>	<i>Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği</i>	<i>Ceylan, 2009</i>	<i>1</i>
<i>Gardner, 1992</i>	<i>İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi</i>	<i>Erbay, 2009</i>	<i>1</i>
<i>Öner-Koruklu, 1998</i>	<i>Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği (CCDBO)</i>		<i>1</i>
<i>Spielberger vd., 1980 -1983</i>	<i>Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği (SOOTO)</i>	<i>Özer, 1994</i>	<i>2</i>
<i>Buss -Perry, 1992</i>	<i>Saldırganlık Ölçeği</i>	<i>Can, 2002</i>	<i>1</i>
<i>Rest, 1979</i>	<i>Ahlaki Yargı Envanteri</i>	<i>Akkoyun, 1987</i>	<i>1</i>
<i>Ennis ve Millman, 1985</i>	<i>Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X</i>	<i>Yağmur vd., 2010</i>	<i>1</i>

<i>Akçamete ve Avcioğlu, 2005</i>	<i>Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği</i>		2
<i>Yıldırım, 2008</i>	<i>Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi</i>		1
<i>Aykaç, 2011</i>	<i>Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı</i>		1
<i>Sever, 2004</i>	<i>Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği</i>		1
<i>Ersan ve Balcı, 1998</i>	<i>İletişim Becerileri Envanteri</i>		1
<i>Bakan ve Büyükbeş, 2004</i>	<i>İş Tatmin Ölçeği</i>		1
<i>Nalçacı vd., 2012</i>	<i>Çevresel Farkındalık Ölçeği</i>		1
<i>Bergil, 2010</i>	<i>Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Burns, Okey ve Wise, 1982</i>	<i>Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği</i>	<i>Aşkar ve Geban, 1989</i>	1
<i>Hu ve Adey, 2002</i>	<i>Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği</i>	<i>Aktamış, 2007</i>	1
<i>Yıldız vd., 2009</i>	<i>Bilişüstü Ölçeği</i>		2
<i>İsrael, 2007</i>	<i>Özdüzenleme Ölçeği</i>		1
<i>Bayrakçı, 2007</i>	<i>Yazarı Tarafından Kullanılan Ölçeğin Adı Belirtilmemiş</i>		1
<i>Zayimoğlu, 2006</i>	<i>Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Yıldırım, 2008</i>	<i>Öğretmenlere Yeterlik Düzeyleri İle İlgili Uygulanan Ölçek</i>		1
<i>Kılıçaslan, 2010</i>	<i>Değerlendirme Ölçeği</i>		1
<i>Fenli, 2010</i>	<i>Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Garder, 1985</i>	<i>Tutum Motivasyon Testi Aküsü (AMTB)</i>		1
<i>Çöme, 2011</i>	<i>Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Keyik, 2011</i>	<i>Yazarı Tarafından Kullanılan Ölçeğin Adı Belirtilmemiş</i>		1

<i>Güven ve Özbek, 2006</i>	<i>İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stili Envanteri</i>		1
<i>Adıgüzel, 2006</i>	<i>Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Debrel, 2011</i>	<i>Matematik Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Zeytin, 2006</i>	<i>Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği</i>		1
<i>Nuhoğlu, 2008</i>	<i>Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumları Belirleme Ölçeği</i>		1
<i>Aşkar, 1986</i>	<i>Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği (MAS)</i>		1
<i>Taşlıdere, 2007</i>	<i>Manyetik Alan Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği (MAKTÖ)</i>		1
<i>Serin vd., 2010</i>	<i>Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)</i>		1
<i>Riggio, 1986</i>	<i>Sosyal Beceri Envanteri (SBE)</i>	<i>Yüksel, 1998 Selçuk,</i>	2
<i>Selçuk, 1988</i>	<i>Kendini Açma Envanteri</i>		1
<i>Facione ve Facione, 1992</i>	<i>Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)- Form 2000</i>	<i>Saçlı, 2013</i>	1
<i>Facione ve Facione, 1992</i>	<i>Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)</i>	<i>Kökdemir, 2003</i>	2
<i>Nuhoğlu, 2008</i>	<i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</i>	<i>Kadan, 2013</i>	1
<i>Keller ve Subhiyah, 1987</i>	<i>Motivasyon Ölçeği (MÖ)</i>	<i>Acar, 2009</i>	1
<i>Raudsepp, 1977</i>	<i>“Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği</i>	<i>Çoban, 1999</i>	1
<i>Güenalp, 2007</i>	<i>Özgüven Gözlem Listesi</i>		1
<i>Otrar ve Çöme, 2011</i>	<i>Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ)</i>		1
<i>Çalışkan ve Sağlam, 2012</i>	<i>Hoşgörü Eğilim Ölçeği</i>		1

<i>Edelbrock, 1981</i>	<i>6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği</i>	<i>Dümenci vd., 2004</i>	<i>1</i>
<i>Can vd., 2009</i>	<i>Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği</i>		<i>2</i>
<i>Taşlıdere, 2002</i>	<i>Mekaniğe Karşı Tutum Ölçeği</i>	<i>Yılmaz, 2006</i>	<i>1</i>
<i>Gözütok, 1995</i>	<i>Demokratik Tutum Ölçeği</i>		<i>2</i>
<i>Gültekin, 2014</i>	<i>Sosyal -Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı</i>		<i>1</i>
<i>Stoiber vd., 1998</i>	<i>Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği</i>	<i>Dalğar, 2011</i>	<i>1</i>
<i>Yurt, 2008</i>	<i>Beslenme-Egzersiz Davranış Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Yurt, 2008</i>	<i>Beslenme- Egzersiz Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Doğanay ve Sarı, 2004</i>	<i>Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Umay, 2002</i>	<i>Matematik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Bower, 2012</i>	<i>Çocuk Prososyallik Ölçeği</i>	<i>Bağcı, 2015</i>	<i>1</i>
<i>Çelik, 2013</i>	<i>Duygu ve Düşüncelere Saygı, Hoşgörü Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Houghton ve Neck, 2002</i>	<i>Öz Liderlik Ölçeği</i>	<i>Tabak vd.</i>	<i>1</i>
<i>Tuan vd., 2005</i>	<i>Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği</i>	<i>Yılmaz ve Çavaş,</i>	<i>1</i>
<i>Chen ve Starasto, 2000</i>	<i>Kültürlerarası Duyarlılık Anketi</i>		<i>1</i>
<i>Kember vd., 2000</i>	<i>Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği</i>	<i>Çiğdem ve Kurt</i>	<i>1</i>
<i>Aydoslu, 2005</i>	<i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Özmenteş, 2005</i>	<i>Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>

<i>Dunn ve Dunn, 1989</i>	<i>Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği</i>	<i>Şimşek, 2007</i>	<i>1</i>
<i>Gencel, 2006</i>	<i>Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Kapkıran, 2006</i>	<i>4-6 Yaş Sosyal Beceri Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Küçükkaragöz ve Kocabaş, 2012</i>	<i>Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Balcı, 1996</i>	<i>İletişim Becerileri Envanteri</i>		<i>1</i>
<i>Chekk ve Buss, 1981</i>	<i>Utangaçlık Ölçeği</i>	<i>Güngör, 2001</i>	<i>1</i>
<i>Rathus ve Nevid, 1977</i>	<i>Rathus Atılganlık Envanteri</i>	<i>Voltan, 1980</i>	<i>1</i>
<i>Susar, 2009</i>	<i>Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Schraw ve Dennison, 1994</i>	<i>Bilişüstü Farkındalık Ölçeği</i>	<i>Demirsöz, 2010</i>	<i>1</i>
<i>Yılmaz, 2010</i>	<i>Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Öğrenci Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Demirtaş, 2009</i>	<i>Değer Analiz Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Zeytin, 2006</i>	<i>İngilizce Konuşmaya İlişkin Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Bilen, 1995</i>	<i>Müzik Tutum Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Okvuran, 2000, 1996</i>	<i>Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği</i>		<i>2</i>
<i>Akçamete ve Avcıoğlu, 1999</i>	<i>Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği</i>		<i>1</i>
<i>Baykul, 1990</i>	<i>Matematik Tutum Anketi</i>		<i>1</i>
<i>Üstündağ, 1997</i>	<i>Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersine İlişkin Tutum</i>		<i>1</i>

Tablo 1’de yaratıcı drama konulu tezlerde kullanılan tüm ölçeklerin isimlerine yer verilmiştir. Bu ölçeklerin birçoğunun dramayla değil farklı alanlarla ilgili olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde en çok çeşitli adlarla tutum ölçeklerinin tercih edildiği dikkat çekmektedir (f: 27). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi 4 tezde kullanılmıştır.

### **Hazırlanan Tezlerin Katılımcı Dağılımına İlişkin Bulgular**

YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında bulunan yaratıcı drama ile ilgili 151 teze ait katılımcı dağılımı incelendiğinde en çok öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Tezlerin 40’ının katılımcısı ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. İkinci sırada en çok ilkökul öğrencileriyle çalışılmıştır (f:29). 26 tezin çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. 12 araştırmanın çalışma grubunu okulöncesi öğrencileri oluştururken, 10 çalışmada öğretmenlerle çalışılmıştır. Tezlerin çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 2 de gösterilmiştir.



**Tablo 2.** Hazırlanan tezlerdeki katılımcı dağılımı

$\Sigma$ f	12	29	40	6	26	1	10	6	3	3	1	1	1	1	1	8
<b>Okul Düzeyi</b>	12															
<b>Okul Öncesi</b>																
<b>İlkokul</b>		2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf	5. sınıf 6. sınıf 7. sınıf 8. sınıf	9. sınıf 10. sınıf 11. sınıf 12. sınıf	1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf Hazırlık Belirtilmemiş											
<b>Ortaokul</b>																
<b>Lise</b>																
<b>Üniversite</b>																
<b>Yüksek Lisans öğrencileri</b>																
<b>Öğretmenler</b>																
<b>Yetişkinler</b>																
<b>Yöneticiler</b>																
<b>Çocuklar</b>																
<b>İşitme engelli öğrenciler</b>																
<b>Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler</b>																
<b>Polis akademisi öğrencileri</b>																
<b>Zihinsel engelli bireyler</b>																
<b>Müze çalışanları</b>																
<b>Diğer</b>																

Tablo 2’den elde edilen verilere göre ilkokul öğrencilerinden en çok 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır (f: 19). İkinci sırada 3. Sınıflar (f: 7) yer alırken 1. sınıflarla hiç çalışılmadığı görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinde ağırlık 7. (f: 12) ve 6. (f: 11) sınıflardadır. Lise öğrencilerinin katılımcı olduğu 6 tez çalışması yapılmıştır. Sınıf ekseninde bakıldığında ise 11. sınıflarla yaratıcı drama ile ilgili incelenen tezlerde hiçbir çalışmaya denk gelinmemiştir. Üniversite öğrencileriyle çalışılan tezlerin 8 tanesinde ise sınıf belirtilmemiştir. Tezlerin 6’sında lise öğrencileri, diğer 6’sında “yetişkinler” katılımcı olarak seçilmiştir. 3 araştırma da ise yaş ya da sınıf belirtilmeksizin katılımcıları, “çocuklar” oluşturmuştur. Tezlerden 1’inde katılımcı olarak yüksek lisans öğrencilerine, 1’inde polis akademisi öğrencilerine, 1’inde işitme engelli öğrencilere, 1’inde zihinsel engelli bireylere, 1’inde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere, 1’inde müze çalışanlarına yer verilmiştir. Tabloda “Diğer” olarak gösterilen alanda 8 tez yer almaktadır. Bu tezlerde dramatik metinler ve eğitim alanında yaratıcı dramayla ilgili yer alan basılı kaynaklar incelenmiştir. 3 tezde farklı disiplinlerde uzmanlaşmış akademisyenlerle çalışılmıştır.

### Tezlerde Yaratıcı Dramayla İlişkilendirilen Değişkenlere Ait Bulgular

Yaratıcı drama, tezlerde birçok farklı alana ait değişkenle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler Şekil 2 de genel isimler kullanılarak gösterilmiştir.

**Şekil 2.** Yaratıcı Dramayla İlişkilendirilen Değişkenler

Tezlerde yaratıcı dramanın ilişkilendirildiği değişkenler araştırmacılar tarafından şu çerçeveye ifadeler kullanılarak kategorize edilmiştir: “Dil becerisi, yabancı dile ilişkin değişkenler, düşünme becerisi, çeşitli derslere yönelik tutum, psikolojik değişkenler, öz kavramına yönelik değişkenler, akademik başarı, sosyal beceri, iletişim becerisi, değer eğitimi, sanata ilişkin değişkenler”.

Sınıflandırılmada herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyen birbirinden bağımsız değişkenlerin oluşturduğu “diğer” kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler de kendi aralarında birçok alt başlığa ayrıştırılarak değişkenlerin ayrıntılı bir şekilde tasnifi sağlanmıştır. Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14’te bu tasniflere yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Dil becerisine ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>A. Dil Becerisine İlişkin Değişkenler (T126, T118, T113, T110, T89, T71, T49, T36, T22, T19, T18, T7)</b>	
a. Konuşma ve / veya yazma becerisi (T18, T49, T89, T110, T113, T126, T129)	7
b. Dinleme ve / veya okuma becerisi (T19, T22, T71, T118)	4
c. Dil bilgisi becerisi (T36)	1
<b>Toplam</b>	<b>12</b>

Dil becerilerine ait değişkenler (f: 12), konuşma ve/ veya yazma becerisi (f: 7), dinleme ve/veya okuma becerisi (f:4), dil bilgisi becerisi (f:1) olarak üç grupta toplanmıştır.

**Tablo 4.** Yabancı dile ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>B. Yabancı Dile İlişkin Değişkenler (T120, T108, T106, T105, T103, T93, T51, T31, T24)</b>	<b>9</b>
a. İngilizce konuşma becerisi(T120, T108, T106, T24)	4
b. Fransızca konuşmaya yönelik tutum (T51)	1
c. Yabancı dil kaygısına yönelik tutum(T105)	1
d. İngilizce konuşmaya yönelik tutum (T120)	1
e. Yabancı dilde kelime hazinesi(T103,T93, T31)	3
<b>Toplam</b>	<b>9</b>

Yabancı dile ilişkin değişkenler (f: 9) kategorisinde, İngilizce konuşma becerisi (f: 4), Fransızca konuşmaya yönelik tutum (f: 1), yabancı dil kaygısına yönelik tutum (f: 1), İngilizce konuşmaya yönelik tutum (f: 1), yabancı dilde kelime hazinesi (f: 3) alt kodları yer almaktadır.

**Tablo 5.** Düşünme becerisine ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>C. Düşünme Becerisine İlişkin Değişkenler (T129, T101, T98, T96, T67, T65, T34, T4, T2, T1)</b>	<b>10</b>
a. Eleştirel düşünme becerisi (T96, T65, T34)	3
b. Yaratıcı düşünme becerisi (T129, T101, T98, T67, T4, T2)	6
b.1. Sözel yaratıcılık becerisi (T4, T1)	2
c. Yansıtıcı düşünme becerisi (T96)	1
d. Problem çözme becerisi (T62, T45)	2
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Düşünme becerisine ilişkin değişkenler (f: 10) kategorisinde, eleştirel düşünme becerisi (f:3), yaratıcı düşünme becerisi (f: 6), sözel yaratıcılık becerisi (f: 2), yansıtıcı düşünme becerisi (f: 1), problem çözme becerisi (f: 2) alt başlıkları yer almaktadır.

**Tablo 6.** Psikolojik değişkenlerin dağılımı

<b>D. Psikolojik Değişkenler (T109, T25, T8)</b>	<b>3</b>
<i>a. Öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisi (T25)</i>	1
<i>b. Depresif belirti düzeyi (T8)</i>	1
<i>c. Utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirme (T109)</i>	1
<b>Toplam</b>	<b>3</b>

Psikolojik değişkenler (f:3) kategorisinde, öfke, saldırganlık ve çatışma becerisi (f:1), depresif belirti düzeyi (f:1), utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirme (f:1) değişkenleri yer almaktadır.

**Tablo 7.** Öz kavramına ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>E. Öz Kavramına İlişkin Değişkenler (T68, T57, T45, T115, T8)</b>	<b>5</b>
<i>a. Öz kavram(T8)</i>	1
<i>b. Benlik kavramı(T45)</i>	1
<i>c. Öz düzenleme(T57)</i>	1
<i>d. Özgüven(T68)</i>	1
<i>e. Bilişüstü farkındalık(T115)</i>	1
<b>Toplam</b>	<b>5</b>

Öz kavramına yönelik değişkenler (f:5), öz kavramı (f:1), benlik kavramı (f:1), özgüven (f:1), öz düzenleme (f:1) alt başlıkları altında toplanmıştır. Kategoriler oluşturulurken, değişkenlerle ilgili tezlerde geçen adlandırmalar tezde geçen şekliyle kullanılmıştır. “Öz kavramı” ve “benlik kavramı”nın ayrı alt başlıklarda yer alma sebebi budur.

**Tablo 8.** Tutuma ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>F. Tutuma İlişkin Değişkenler</b>	<b>28</b>
<i>a. Demokratik tutum (T115, T5)</i>	2
<i>b. Müze eğitimi/ müzeye karşı tutum (T27)</i>	1
<i>c. Yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum(T128, T127, T125, T111, T94, T87, T81, T76,</i>	8
<i>d. Yaratıcı yazmaya yönelik tutum(T113)</i>	1
<i>e. Derse yönelik tutum (T133, T131, T123, T116, T100, T96, T94, T77, T66, T61, T56,</i>	16
<i>T48, T29, T15, T10, T4)</i>	
<input type="checkbox"/> <i>Fen Bilgisi dersine yönelik tutum (T94, T29, T4)</i>	3
<input type="checkbox"/> <i>Matematik dersine yönelik tutum (T131, T56, T48)</i>	3
<input type="checkbox"/> <i>Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum (T100, T15)</i>	2
<input type="checkbox"/> <i>Fizik dersine yönelik tutum(T77, T61)</i>	2
<input type="checkbox"/> <i>İngilizce dersine yönelik tutum(T96, T66)</i>	2
<input type="checkbox"/> <i>Grafik dersine yönelik tutum (T10)</i>	1
<input type="checkbox"/> <i>Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum (T116)</i>	1
<input type="checkbox"/> <i>Müzik dersine yönelik tutum (T123)</i>	1
<input type="checkbox"/> <i>Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersine yönelik tutum (T133)</i>	1
<b>Toplam</b>	<b>28</b>

Tutum ana başlığı altında şu değişkenler sınıflandırılmıştır: Demokratik tutum (f:2), müzeye karşı tutum (f:1), yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum (f:8), yaratıcı yazmaya yönelik tutum (f:1) ve derse yönelik tutum (f:16)'dur.

Derse yönelik tutum ise, Fen bilgisi dersine yönelik tutum(f:3), Matematik dersine yönelik tutum(f:3), Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum(f:2), İngilizce dersine yönelik tutum(f:2), Grafik dersine yönelik tutum(f:1), Görsel sanatlar dersine yönelik tutum(f:1), Müzik dersine yönelik tutum(f:1), Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersine yönelik tutum(f:1) olarak ayrılmıştır.

**Tablo 9.** Akademik başarıya ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>G. Akademik Başarıya İlişkin Değişkenler</b>	<b>31</b>
<i>a. Fen Bilgisi/ Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı (T9, T4, T23, T34, T55, T59, T122)</i>	7
<i>b. Sosyal Bilgiler Dersi Başarısı (T5, T15, T100, T112)</i>	4
<i>c. Türkçe Dersi Başarısı (T6, T26, T117)</i>	3
<i>d. Matematik Dersi Başarısı (T11, T45, T48, T56, T86, T131)</i>	6
<i>e. Hayat Bilgisi Dersi Başarısı (T12, T76)</i>	2
<i>f. Tasarım Eğitimi Dersi Başarısı (T28)</i>	1
<i>g. Fransızca Dersi Başarısı (T51)</i>	1
<i>h. İngilizce Dersi Başarısı (T66)</i>	1
<i>ı. Sanat Eğitimi Dersi Başarısı (T74)</i>	1
<i>i. Fizik Dersi Başarısı (T77)</i>	1
<i>j. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Başarısı (T83)</i>	1
<i>k. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Başarısı (T133)</i>	1
<i>l. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Başarısı (T84)</i>	1
<i>m. Görsel Sanatlar Dersi Başarısı (T116)</i>	1
<b>Toplam</b>	<b>31</b>

Akademik başarıya (f:31) ilişkin değişkenler, Fen Bilgisi dersi başarısı (f:7), Sosyal Bilgiler dersi başarısı (f:4), Türkçe dersi başarısı(f:3), Matematik dersi başarısı (f:6), Hayat Bilgisi dersi başarısı (f:2), Tasarım Eğitimi dersi başarısı (f:1), Fransızca dersi başarısı (f:1), İngilizce dersi başarısı (f:1), Sanat Eğitimi dersi başarısı (f:1), Fizik dersi başarısı (f:1), Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi başarısı (f:1), Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi başarısı (f:1), Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi başarısı (f:1), Görsel Sanatlar dersi başarısı (f:1) şeklinde sınıflandırılmıştır. Tablo 9’a göre en çok Matematik ve Fen dersi başarısına yönelik tez hazırlanmıştır.

**Tablo 10.** Sosyal beceriye ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>H. Sosyal Beceriye İlişkin Değişkenler (T130, T101, T78, T73, T63, T37, T35, T20, T14, T3)</b>	<b>10</b>
<i>a. Sosyal-duygusal davranışlar (T78, T20)</i>	2
<i>b. Psikososyal uyum (T73)</i>	1
<i>c. Sosyal gelişim (T101)</i>	1
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Sosyal beceriye ilişkin değişkenler (f:10), sosyal duygusal davranışlar (f:2), psikososyal uyum (f:1) ve sosyal gelişim (f:1) olarak sınıflandırılmıştır.

**Tablo 11.** İletişim becerisine ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>I. İletişim Becerisine İlişkin Değişkenler (T132, T115, T107, T102, T92, T64, T53, T50, T21, T13)</b>	<b>10</b>
<i>a. Kendini açma becerisi (T64)</i>	1
<i>b. Duygusal zeka becerisi(T115, T102)</i>	2
<i>c. Liderlik becerisi (T92)</i>	1
<i>d. Beden dili (T53)</i>	1
<i>e. Grup içi iletişim (T53)</i>	1
<i>f. Etkileşim örüntüleri (T45)</i>	1
<b>Topma</b>	<b>10</b>

İletişim becerisine ilişkin değişkenler (f:10), kendini açma becerisi(f:1), duygusal zeka becerisi (f:2), liderlik becerisi (f:1), beden dili (f:1), grup içi iletişim (f:1) ve etkileşim örüntüleri (f:1) şeklinde sınıflandırılmıştır.

**Tablo 12.** Değer eğitimine ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>J. Değer Eğitimine İlişkin Değişkenler (T119, T99, T90, T88, T83, T80, T72)</b>			<b>7</b>
<i>a. Hoşgörü (T90, T72, T119)</i>	<i>e. Empati ve Paylaşma (T88)</i>	<i>j. Aile Birliğine Önem verme (T119)</i>	
<i>b. Saygı (T119, T99, T90, T72)</i>	<i>f. Bilimsellik Değeri (T90)</i>	<i>l. Duyarlılık (T119)</i>	
<i>c. Demokrasi Değeri (T80, T83)</i>	<i>g. Sevgi (T119, T99)</i>	<i>m. Dürüstlük (T119)</i>	
<i>d. Dayanışma-Yardımseverlik (T119, T99, T88)</i>	<i>h. Sorumluluk (T119, T99)</i>	<i>n. Vatanseverlik (T119)</i>	
	<i>ı. Temizlik Değeri (T99)</i>		
<b>Toplam</b>			<b>7</b>

Değer eğitimine ilişkin değişkenler ana başlığı altında toplam 7 tezde 13 farklı değer işlenmiştir. Bu değerler: Hoşgörü değeri, saygı değeri, demokrasi değeri, dayanışma-yardımseverlik değeri, empati ve paylaşma değeri, bilimsellik değeri, sevgi değeri, sorumluluk değeri, temizlik değeri, aile birliğine önem verme değeri, duyarlılık değeri, dürüstlük değeri ve vatanseverlik değeri. Bu değerler arasında en çok ele alınanın, saygı, hoşgörü ve dayanışma olduğu görülmektedir.

**Tablo 13.** Sanata ilişkin değişkenlerin dağılımı

<b>K. Sanata İlişkin Değişkenler (T114, T98, T74, T28, T10)</b>		<b>5</b>
<i>a. Tasarım becerisi (T10, T28, T98)</i>		<b>3</b>
<i>b. Müziksel yaratıcılık (T114)</i>		<b>1</b>
<i>c. Sanata yönelik ilgi (T74)</i>		<b>1</b>
<b>Toplam</b>		<b>5</b>

Sanata ilişkin değişkenler başlığı altında, tasarım becerisi (f:3), müziksel yaratıcılık (f:1) ve sanata yönelik ilgi (f:1) alt başlıkları yer almaktadır.

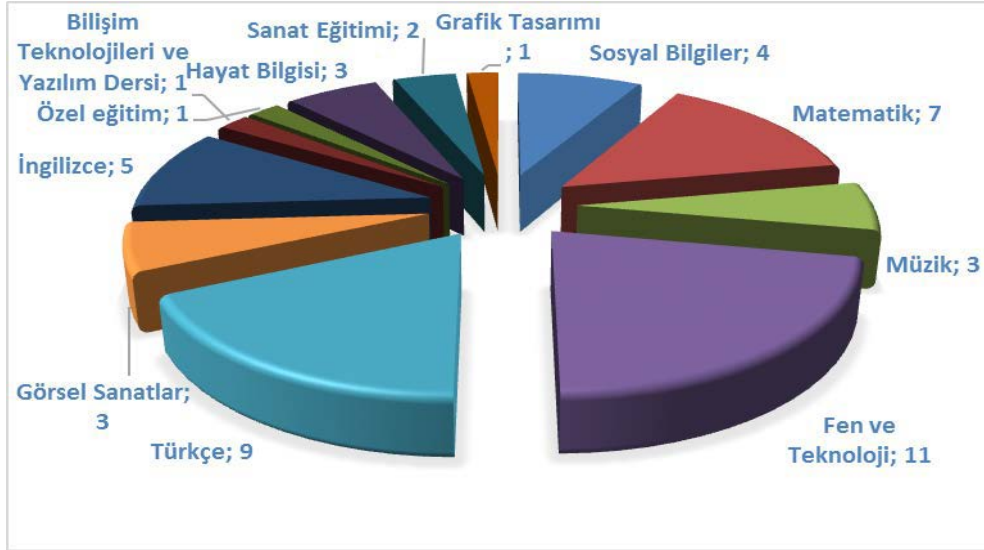
**Tablo 14.** “Diğer” kategorisine ait değişkenlerin dağılımı

<b>L. Diğer</b>		<b>26</b>
<i>a. Öğrenci kişilik hizmetleri (T85)</i>		<b>1</b>
<i>b. Öğrenme Motivasyonu (T104, T94, T66)</i>		<b>3</b>
<i>c. Ahlaki yargı (T32)</i>		<b>1</b>
<i>d. Kalıcılık/ Hatırda tutma düzeyi (T10, T11, T12, T28, T40, T55, T100, T131)</i>		<b>8</b>
<i>e. Matematiksel öğrenme ortamları (T33)</i>		<b>1</b>
<i>f. Çalışanların iş tatmin düzeyi (T53)</i>		<b>1</b>
<i>g. Doğa olaylarında neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisi (T121)</i>		<b>1</b>
<i>ı. Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterlik (T87, T75, T42, T17)</i>		<b>4</b>
<i>i. Temel Hareket Becerisi (T124)</i>		<b>1</b>
<i>j. Çevresel farkındalık (T58, T54, T29)</i>		<b>3</b>
<i>k. Kültürlerarası eleştirel farkındalık (T95)</i>		<b>1</b>
<i>l. Matematik Öz yeterliği (T86)</i>		<b>1</b>
<i>m. Bilimsel yaratıcılık becerisi (T59, T57)</i>		<b>2</b>
<i>n. Bilimsel süreç becerileri (T62, T59, T57, T45)</i>		<b>4</b>
<b>Toplam</b>		<b>26</b>

Tablo 14’te herhangi bir sınıflandırmaya dâhil edilmeyen ve “diğer” isimlendirmesiyle birarada toplanan değişkenler yer almaktadır. Bunlar; öğrenci kişilik hizmetleri, öğrenme motivasyonu, ahlaki yargı, kalıcılık / hatırda tutma düzeyi, matematiksel öğrenme ortamları, çalışanların iş tatmin düzeyi, doğa olaylarında neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisi, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterlik, temel hareket becerisi, çevresel farkındalık, kültürlerarası eleştirel farkındalık, matematik öz yeterliği, bilimsel yaratıcılık becerisi ve bilimsel süreç becerileridir.

#### **Yaratıcı Dramanın Etkisinin Araştırıldığı Derslere Ait Bulgular**

Yaratıcı drama ile ilgili incelenen tezlerde ele alınan derslerin dağılımına bakıldığında, yaratıcı dramanın yöntem olarak en çok Fen ve Teknoloji dersinde kullanıldığı ortaya çıkmıştır (f:11). İkinci sırada Türkçe dersi (f:9), üçüncü sırada matematik dersi (f:7) yer almaktadır.



**Grafik 5.** Yaratıcı Dramanın Etkisinin Araştırıldığı Dersler

Grafik 5’e göre, 5 tezde İngilizce dersinde yaratıcı drama yöntemi olarak kullanılırken, 4 tezde Sosyal Bilgiler, 3 tezde Hayat Bilgisi, 3 tezde Müzik, 2 tezde Sanat Eğitimi, 1 tezde Grafık Tasarımı, 1 tezde Özel Eğitim dersi ve 1 tezde de Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi yaratıcı dramayla ilişkilendirilmiştir.

#### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi sayfasında Yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezler, türleri açısından incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezler yıllara göre incelendiğinde, ulusal tez merkezinde alana dair kayıtlı ilk tezin 1990 yılında geçtiği görülmüştür. Yaratıcı drama ile ilgili yapılan tezlerde ilk önemli artış, 2004 yılında yaşanmıştır. Yaratıcı drama ile ilgili en fazla tez ise 2011 ve 2016 yıllarında hazırlanmıştır.

Yaratıcı dramayla ilgili yapılan tezlerde yöntem olarak en fazla nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçekler, özellikle de tutum ölçekleri kullanılmıştır. Görüşme formu ikinci sırada yer almıştır. Bu sonuç, alanda sebeplere, ya da katılımcı ihtiyaçlarına odaklanan daha derinlemesine nitel araştırmalara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan yeni çalışmalarda drama yöntemi katılımcılara ne hissettiriyor, nasıl yorumlanıyor, neleri ne oranda etkileyebiliyor ya da değiştirebiliyor gibi sorulara cevap aranmalıdır.

Tezlere ait katılımcı dağılımı incelendiğinde en çok öğrencilerle çalışıldığı görülmüştür. Bu öğrencilerin eğitim düzeyine bakıldığında, ortaokul öğrencileri diğer eğitim seviyesindeki öğrencilerden daha fazla tercih edilmiştir. İlkokulda 4. sınıf öğrencileriyle nispeten biraz daha fazla çalışılmasına rağmen 1, 2 ve 3. sınıflarla yapılan çalışmaların sayısı yetersizdir. Okul öncesi için de durum benzerdir. Bu sonuç, gerek araştırmacıların gerekse öğretmenlerin drama yöntemini, ilkökul çağındaki küçük çocuklarda kullanmayı zor buldukları ya da bu noktada endişeleri olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Bulgulara göre yaratıcı dramanın etkisinin araştırıldığı derslerin en çok, Fen ve Teknoloji ve Türkçe dersleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta, söz konusu derslerin kazanımlarının drama yöntemini kullanmak için daha elverişli olduğu yönündeki algıların etkili olduğu düşünülmektedir. Oysa drama, birçok ders, birçok konu ve birçok alan için işe koşulabilecek alternatif bir yöntemdir. Bu noktada uygulayıcıların örnek etkinliklerle desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi yerinde olacaktır. Yaratıcı dramayla ilgili tezlere dair kapsamlı bir analizin yapıldığı bu çalışmanın, alanda yapılacak yeni çalışmalar için hem destekleyici hem de aydınlatıcı bir rehber olacağı ayrıca alandaki eksikliklerle ilgili önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Abacı, S. (2014). *Yaratıcı dramanın ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Acar, M. (2014). *Hafif şişman ve şişman ergenlere yaratıcı drama ile verilen beslenme ve egzersiz eğitiminin bilgi, tutum ve davranışlara etkisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Açıl, E. (2012). *Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1; 18-29.
- Akdemir, H., & Karakuş, M., (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akfiyat, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Mendres Üniversitesi, Aydın.
- Akköse, E. (2008). *Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aldağ, E. (2010). *The effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arikan, E. N. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişki, tutum ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Atan, U. (2007). *Resim-iş öğretmeni yetiştirmede yaratıcı drama yönteminin grafik tasarımı derslerinde kullanılmasının erişki, tutum ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Ay, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, S. (2013). *Türkiye 'de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Aykaç, M. & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 297-314.
- yaş, G. & Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 235-255.
- Balandı, Ş. (2017). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Bayramoğlu, A. Ç. & Başbuğ, S. (2018) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2 (12): 53-68.
- Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

- Bertiz, H. (2005). *The Attitudes of prospective science teachers’ towards creative drama and their views about story work*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Bil, E. (2012). *Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Binici, B. (2010). *İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda (seminer dönemi) yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Boran, E. (2010). *Risk guruplarıyla sosyal alanda yaratıcı drama çalışmalarının etkileri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Calp, Ş., Şahin Kalyon D., Bulut, P., & Kuşdemir Y. (2017). *İlkokulda drama uygulamaları*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal- duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Çaykuş, E. T. (2015) *Öğrenci kişilik hizmetleri kavramlarının yaratıcı drama programı kapsamında araştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Çoban, E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Çopur, T. (2014). *Mekanik konularının öğretiminde yaratıcı drama yönteminin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Çöme, A. (2011). *Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students’ achievement in ratio and proportion concepts and attitudes toward mathematics*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Dereli, E. (2018). *Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. *Afyon Kocatepe University Journal Of Social Sciences*, 20 (3), 95-119.
- Demir, G. (2013). *Bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı drama ve John Somers yaklaşımı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirağ, S. (2014). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi kapsamında yaratıcı drama etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Durdağ, V. (2014). *Oyun sürecinde yaratıcı drama ve forum tiyatrosu ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Durusoy, H. (2012). *6.Sınıf “Kuvvet ve Hareket” Ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Eker, A. D. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdeveciler, Ö. (2016). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin liderlik becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, C. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim ikinci sınıf İngilizce Dersi Meyveler (Fruits) Ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf (14-15 Yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, Ş. (2016). *Yaratıcı Drama ve Orff Schulwerk uygulamalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Müzik Dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Fenli, A. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. Yayınlanmış



Yüksek Lisans Tezi.

Filiz, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Dok. Tezi.

Geçim, A. (2012). *The Effect of creative drama based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept and their attitudes toward mathematics*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Gedik, Ö. (2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.

Güney, R. (2014). *Yaratıcı drama temelli destek programının astım hastalığı olan adölesanların psikososyal uyumuna etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.

Hamurculu, Ü. H. (2016). *Ankara'daki müzelerde yaratıcı drama etkinlikleri ve Ankara Resim ve Heykel Müzesinde yaratıcı drama önerisi*. Yüksek Lisans Tezi.

Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kaf, Ö. (1999). *Hayat Bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kale, M. (2011). *Yaratıcı drama kursuna katılan ve katılmayan okul yöneticilerinin yaratıcı düşünmeye yönelik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kangal, S. (2010). *Normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarının karşılaştırılması ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.

Karacil, M. (2009). *İlköğretim birinci kademedeki yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Karadağ, F. N. (2012). *Yetişkinlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Karaosmanoğlu, G. (2015). *Yaratıcı drama yönteminin 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarılarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim ii. kademedeki 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf Matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Keyik, S. (2011). *Sanat Eğitimi derslerinde yaratıcı drama etkinlikleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kılıçaslan, H. (2010). *Tasarım eğitiminde bir yöntem olarak yaratıcı drama*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi

Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde dramatisasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Kök, A. (2010). *İlköğretim Okulları Görsel Sanatlar Dersinde müze bilinci öğrenme alanına yönelik yaratıcı drama uygulamaları ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. MEB, (2013).

*Çocuk gelişimi ve eğitimi drama çalışmaları.*

- Metinnam, İ (2011). *Yaratıcı drama alanında Brian Way’in drama anlayışının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Nalçacı İ. Ö. (2012). *Çevremizdeki kirlilik konusunun ilköğretimde yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Naycı, Ö. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Naycı, Ö. & Adigüzel, Ö. (2017). Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 349-365.
- Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Onur, H. Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Orta, A. Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramanın uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote’un yaratıcı drama yaklaşımları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Özşenler, S. D. (2013). *Grup içi iletişimin etkinliğinde yaratıcı drama kullanımı ve kendini açma becerisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım. *Yaratıcı Drama, Kurgu Dergisi*, 18 .
- Paylan, N. (2013). *İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yük. Lisans Tezi.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers’ and learners’ perceptions of language anxiety*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Samsunlu, Ö. (2015). *Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Saraç, G. (2007). *The Use Of creative drama in developing the speaking skills of young learners*. Yüksek Lisans Tezi.
- Sarpan, N. (2004). *Sınıf yönetiminde anadili etkinliklerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Sedef, A. (2012). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve özdüzenlemelerine etkisi*. Yayınlanmış YükLisans Tezi.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, Ö. (2010). *İlköğretim 3. sınıf müzik dersi müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarının edinilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Soytürk, M. (2007). *9-11 yaş grubu çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı drama’nın etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

- Sönmez, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarında yaratıcı drama yoluyla işlenebilecek metinlerin çözümlenmesi*.
- Sözkesen, A. (2015). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Şahbaz, Ö. (2004) İlköğretim 4. Sınıf "Canlılar Çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, E. (2012). 7E ve Yaratıcı Drama destekli 7E modellerinin fizik öğretmen adaylarının manyetik alan konusunda başarı ve tutumlarına etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Şengün, Y. (2010). *Yaratıcı drama temelli matematik dersinin matematiksel öğrenme ortamları kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Şenol, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. Yayınlanmış Yük Lisans Tezi.
- Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Tedik, G. (2013). *İlkokul 4.Sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerisine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Teker, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fenle yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Terzier, C. (2012). *The Use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Tezer, M., Güldal Kan, S., Bas, C. (2019). Determination of multi-dimensional self efficacy beliefs of prospective teachers towards creative drama activities. *International Journal Of Instruction*, 12 (1), 783-796.
- Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında edebi türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Topaloğlu, O. (2016). *Raising critical intercultural awareness through creative drama in higher education efl classes*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Topcu, A. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Toroman, Ç., Ulubey, Ö. (2015). Yaratıcı Drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 195– 220.
- Tulgay, B. (1997). *Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Tuncel, S. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde maddenin tanecikli yapısı ünitesinin yaratıcı drama ile öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (İlköğretim 8. Sınıf)*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleriyle uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Uyungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Ünal, İ. (2006). *6-8 yaş çocukları için piyano eğitimi veren kurumlarda öğretmenlerin başlangıç aşamasında, piyano öğretim yöntemlerinden biri olarak yaratıcı dramaya ilişkin görüşleri*.

Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Ünüvar, T. (2007). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde canlının iç yapısı yolculuk ünitesinde yaratıcı drama ile öğretimin öğrencilerin erişisine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi.

Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yağmur, E. (2010). *7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yalım, N. (2003). *İlköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yeşilyurt, E. (2011). *6. Sınıflarda yapım eklerinin öğretime yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, İ. N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız, E. (2011). *Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönetime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi.

Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı dramanın görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi*. Yayınlanmış, Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, R. (2010). *An investigation into the effects of creative drama activities on young learners' vocabulary acquisition: A case study*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yorulmuş, E. (2016). *Implementing creative drama teaching methods in basic design studies*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Yönel, A. (2004) *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Zayımoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

### Extended Abstract

The efficacy and importance of creative drama in educational activities is increasing day by day. While teachers use the creative drama method in many subjects in various courses, many drama associations are trying to make creative drama and to make people competent in this subject. The academic community aims to reveal the impact of creative drama on the quality of education by incorporating creative drama into many thesis topics and research. Creative drama presents a synthesis of movements, senses, language, thinking, communication and emotions. This is one of the most important aspects of drama. Drama gives the person empathy skills. Another feature of creative drama is that it makes people more sensitive to those around them. At the end of the creative processes in drama, people discover their hidden talents and recognize themselves and they choose the most productive, happy, joyful working area. People look for ways to be useful to themselves and the community, and they can make qualified decisions. The aim of this research is to examine master's and doctoral theses prepared in the field of creative drama in Turkey in terms of various variables. These variables are: (1) the type of the thesis, (2) the year the thesis was published, (3) the method used in the thesis, (4) the data collection tool, (5) participants, (6) the variables associated with creative drama, (7) lessons examining the impact of creative drama. This research is designed as an examination of academic studies on creative drama according to certain criteria and an evaluation in a descriptive dimension. In this study, a document analysis was carried out with qualitative research model and descriptive analysis method was used for data analysis. Within the scope of the research, the electronic search page of the National Thesis Center of Higher Education Institution was searched with the keyword “creative drama”. As a result of the search, 176 theses made until 2017 were reached. 25 theses with restricted access were excluded from the scope of the research and the remaining 151 theses were recorded as pdf files and analyzed. T1, T2,

T3 code names were used for the thesis. As a result of the analysis made, it is concluded that most of the theses on creative drama are master's theses and that there is an increase in thesis writing on creative drama since 2004. When the theses about creative drama were examined according to years, it was seen that the first thesis was registered in 1990 in the National Thesis Center. The first significant increase in the theses about creative drama was experienced in 2004. In 2011 and 2016, the highest number of dissertations on creative drama were published. The most widely used research method in the studies about creative drama is the quantitative research method and the scales, especially attitude scales, are the most preferred data collection tool. In the theses, the most commonly used measurement tool after scales is the interview form. When the distribution of participants in the theses was examined, it was seen that students were mostly studied group. Secondary school students were preferred more than other students. In the theses, creative drama is associated with many variables. The most commonly used variables are "academic achievement" and "attitude". Science and Technology, which is one of the courses in which the effect of creative drama method is investigated, is the most studied course. This study, in which a comprehensive analysis of the theses related to creative drama is made, is thought to be a supportive and enlightening guide for new studies in the field. It is also thought that it will provide important clues about the deficiencies in the area.



**THE EFFECTS OF LEADERSHIP STYLE ON ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTION:  
A RESEARCH ON THE EMPLOYEES OF PRISTINA INTERNATIONAL AIRPORT**

**Hamza KANDEMİR\***

**Ergin KALA\*\***

**Kürşat ÖZDAŞLI\*\*\***

**Hasan Fatih SEVAL\*\*\***

**ABSTRACT**

The main purpose of the study is to see the effects of leadership styles on the dimensions of organizational justice perception. A survey, which includes visionary, coaching, affiliative, participative and authoritarian leadership styles and distributive, procedural and interactional justice dimensions, was applied to the employees of Pristina International Airport, in accordance with this purpose. While the population of the survey was 650 people, 93 were returned. The obtained data were analyzed by the structural equation model. Leadership style and dimensions of organizational justice perceptions are explained through Path Analysis with Latent Variables. Because of the small number of samples, the analysis was performed by the Partial Least Squares Regression (PLSR) method, which can operate on small sample data, via SmartPLS packet program. In the model formed by the path analysis, regression coefficients show that the participative leadership has a positive and significant effect on the perception of distributive justice perception; the coaching leadership has positive and significant effects on both the perception of procedural justice and the perception of interactional justice; the affiliative leadership has positive and significant effects on the perception of distributive justice, on the perception of procedural justice and the perception of interactional justice. The effects of authoritarian and visionary leadership styles on the dimensions of organizational justice perception are excluded, because p-value is less than the significance level defined for the study. In the model, there is no regression in some dimensions. Democratic leadership is only effective on distributional justice. Educational leadership is effective on transactional and interactive justice. Relationship-oriented leadership is effective on the dimensions of distributional, operational and interactional justice. In this case, relationship-oriented leadership has an impact on the whole of organizational justice.

**Keywords:** Leadership Style, Organizational Justice, Partial Least Squares Regression (PLSR), SmartPLS

**LİDERLİK TARZININ ÖRGÜTSEL ADALET ALGISINA ETKİSİ:  
KOSOVA PRİŞTİNA HAVA ALANI ÇALIŞANLARI ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA**

**ÖZ**

Çalışmanın temel amacı liderlik tarzlarının örgütsel adalet algısı boyutları üzerindeki etkisini görmektir. Bu amaç doğrultusunda vizyoner, eğitimci, ilişki odaklı, katılımcı ve otoriter liderlik tarzlarını ve dağıtımsal, işlemsel ve ilişki adalet boyutlarını içeren bir anket kullanılmıştır. Anket, Kosova'nın başkenti Pristina'da bulunan Uluslararası havaalanı çalışanlarına uygulanmıştır. Araştırmanın evreni 650 kişiden oluşurken anketlerin geri dönüşü 93 adettir. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli yardımıyla analiz edilmiştir. Örtük değişkenler vasıtasıyla liderlik tarzı ve örgütsel adalet algısı boyutları açıklanmış ve yol analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz, örneklem sayısının az olması nedeniyle küçük örneklem verilerinde çalışabilen kısmi en küçük kareler yöntemi (KEKK) analizi SmartPLS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Yol analizi neticesinde oluşan modelde regresyon katsayıları (ağırlıklı etki) itibarı ile katılımcı liderliğin dağıtımsal adalet algısına pozitif ve anlamlı, eğitimci liderliğin işlemsel adalet algısına ve etkileşimsel adalet algısına pozitif ve anlamlı, ilişki odaklı liderliğin ise

\*([orcid.org/0000-0003-3672-5970](https://orcid.org/0000-0003-3672-5970)), Department of Business, Atabey Vocational High School, Isparta University Of Applied Science, Turkey; e-mail: [kandemir.hamza@gmail.com](mailto:kandemir.hamza@gmail.com)

\*\*([orcid.org/0000-0002-6669-8101](https://orcid.org/0000-0002-6669-8101)), Department of Business, Graduate School of Social Sciences, Süleyman Demirel University, Turkey; e-mail: [erginkala@gmail.com](mailto:erginkala@gmail.com)

\*\*\*([orcid.org/0000-0002-4604-7387](https://orcid.org/0000-0002-4604-7387)), Department of Business, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey; e-mail: [kozdasli@mehmetakif.edu.tr](mailto:kozdasli@mehmetakif.edu.tr)

\*\*\*\*([orcid.org/0000-0003-4609-8819](https://orcid.org/0000-0003-4609-8819)), International Relations, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey; e-mail: [hfseval@mehmetakif.edu.tr](mailto:hfseval@mehmetakif.edu.tr)

dağıtımsal adalet algısına, işlemsel adalet algısına (351) ve etkileşimsel adalet algısına pozitif ve anlamlı etki ettiği tespit edilmiştir. Otoriter ve vizyoner liderliğin örgütsel adalet boyutlarına etkisi p değeri anlamsız olduğu için modelden çıkarılmıştır. Modelde bazı boyutlar arasında regresyon yolları bulunmamıştır. Demokratik liderlik sadece dağıtımsal adalet üzerinde etkilidir. Eğitici liderlik ise işlemsel ve etkileşimsel adalet üzerinde etkilidir. İlişki odaklı liderlik ise dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutları üzerinde etkilidir. Bu durumda ilişki odaklı liderlik örgütsel adaletin bütünü üzerinde etkiye sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik Tarzı, Örgütsel Adalet, Kısmi En Küçük Kareler Yol Analizi, SmartPLS

## INTRODUCTION

The competitive conditions of 21st century have become harder with the rapid development of science and technology, and management approaches have become an important approach to overcome these difficult conditions. Within management approaches, leadership style is an actor in order to be able to work efficiently. Efficiency, employee motivation is related to the justice structure revealed in the organization. Leadership styles can differentiate perceived justice. Taking this into consideration, the leadership style attained to the highest degree of justice should be adopted.

Over the past fifty years, many extensive international researches have been conducted in the area of leadership. This interest is not surprising, as the leadership issue for organizational success has vital prospects. Without strategic and effective leadership, it is difficult for employees to achieve profitability, productivity and competitive advantage. In recent years, leadership styles have become an important subject for research. Researchers regard leadership styles as a variable that has an important role on the organization's employees. Leadership style is considered as a predictor of organizational performance (Yahya and Ebrahim, 2016: 190).

The Goleman (2000) leadership style in the study is as follows; coercive, authoritative, participative, democratic, distinctive and coaching.

The coercive style is associated with negativities in organizations. The best working employees are motivated by wages and provide their satisfaction with a well-done job (Burns and Carpenter, 2008: 54). The coercive style is implemented as an imitation of the manipulation of employees to attenuate. Indeed, a tactical skill can be applied skillfully to manipulate, especially in a coercive style, to weaken workers (Luckcock, 2008: 380). This approach is a top-down approach in which immediate instructions are required to be followed. Although it is not very applicable in organizations, it is being implemented effectively during crises (Greenfield, 2007: 161). This can be implemented in the event of a catastrophic event in which crisis periods are in the process of corporate transformation or takeover (Insberga, 2016: 8). This is often used in military organizations that require absolute obedience to the order. The coercive leadership feature is closely related to pride. In this structure, the leader's point of view cannot be criticized, it is not allowed to comment on it, and it is not possible to prevent mistakes because members of the organization cannot speak (Cumming, 2010, 61). However, it can also assist in dealing with this kind of resilient workers (Insberga, 2016: 8).

While coercive leadership style tends to protect itself, authoritarian leadership tends to create its own autonomous domain (Cook-Greuter, 2007: 190). The authoritarian leadership style combines with systematically controlled parenting support. Parents formulate rules and supervise compliance with rules, but do not impose compliance with rules. They encourage compliance with rules, open the rationale behind the rule, and encourage autonomy of thought (Stan, 2012: 814; Kissane-Lee et al., 2016: 41). The authoritarian leadership style decides, communicates and waits for the execution of his decision. Authoritarian leadership is also called autocratic leadership (Kissane-Lee et al., 2016: 41). This style can produce excellent results in a short time. In this way, efficiency will decrease with the use of excessive authority in the long run. The end result of this type of worker will prevent the creativity and innovativeness traits (Yahaya et al., 2014: 9).

The participative leadership style creates a warm and friendly atmosphere. Team members are also valued for being an individual, not just an employee. Emotional needs of team members are known. Friendship is encouraged among colleagues. Emotional needs are kept above rules. All people are



precious and focused on keeping people happy. Opportunities are offered to prevent conflicts that prevent performance. Personal performance is rewarded for business performance (Gurley and Wilson, 2011: 5; Müller, R., & Rodney Turner, J., 2010: 310; Mines et al., 2004: 94). When the participative leadership style is used alone, poor performance can be overlooked, and things to do can come later than human relationships, leading to an irregular bog (Cook and Rouse, 2013: 10).

Democratic leadership is a style that creates consensus, really listens to others, and takes account of others' opinions when making decisions. This mode is not suitable for situations in crisis situations or where specialist information is required. But in the case of uncertainty, in this way, employees are listened, they are included in the management decision-making process, and they feel that they are important. However, excessive use of this process can result in endless meetings, debate, and inability to reach a conclusion (Goleman, 2002: 30; Wang et al., 2011: 21). As proposed by Golema, When applying this style, employees should be sufficiently competent or sufficiently informed when voice guidance is offered to employees, which is not reasonable if not so (Zhang, 2015: 1033).

Persons with a distinctive leadership style focus on tasks that need to be achieved far beyond focusing on a whole cause (Giritli and Oraz, 2004: 260). This style of leadership usually has a negative impact on organizational culture. Managers who adopt discriminative leadership style may reveal mood disorders by creating excessive demands on employees. Flexibility and individual accountability are lost as work becomes more focused on the task (Bloch, 2000: 278). The philosophy of this leadership style is based on the outcome. It is a preferred mode by top management, which is based on the fact that top management has more responsibility and strategic direction (Puranik, 2012: 32).

Coaching style leadership focuses on ensuring that employees are standing rather than focusing on encouraging employees to take responsibility and developing motivation skills. However, Goleman states that today's companies cannot use developmental leadership styles such as coaching in practice. This is because they are not able to know the potential advantages of the managers and are incapable of giving subordinates performance feedback (Ellinger, 2005: 631). The coaching style focuses on personal development rather than occupational tasks. It has been revealed in some studies that the organizational structure of the leaders who prefer this style is positively affected. When it comes to developing coaching-style employees and thinking about investing in them, it has been observed that employees are reluctant to learn and hardly change themselves (Horner, 2002: 9). In fact, Goleman expresses that coaching is the most effective method, but it is a rare style. Leaders may have difficulty in passing from the normative form to the empowering form and may lack the necessary skills (Beattie and Hamlin, 2003: 1).

The concept of organizational justice; can be expressed as the positive perception of the savings and practices of the managers in relation to the organization and the individuals by the individuals in the organization. In another words, organizational justice; can be expressed as the way employees perceive the processes such as pay, prizes, punishment, promotion, assignment to new tasks, how the content of this practice will be, or how these practices will be announced to employees (İçerli, 2010, p.69; Bakırtaş ve Kandemir, 2017:307).

Organizational justice expresses the relationship between the sense of justice and people's work attitudes and behaviours. Colquitt, Greenberg and Zapata-Phelan state that in the body of literature there are four different dimensions of organizational justice; organizational justice approach consists of dimensions of distributive justice, operational justice, interactive justice, and integrative justice. Distributive justice focuses on outcome-oriented justice. The operational justice dimension focuses on whether the decisions made by the management levels are fair or not. It is the interactive justice that focuses on the interpersonal behaviour of the authorities in planning and implementation. On the other hand, the dimension of interactive justice ex- amines the impact on attitudes and behaviours of workers who work together and in interaction (Brockner et al., 2015, p.103; Bakırtaş ve Kandemir, 2017:307).

Distributive justice is the assessment of your fairness by considering the cost and effort required by the regulation of the employees' emotions. It focuses on the perception of result-oriented justice (Martínez-

Íñigo & Totterdell, 2016: 33). The view of procedural justice is a tendency to see social identity decisions as a consequence of justice decisions (Radburn, 2016; 14). In Lewin's study, the process by which democratic authority is guided by others, that is to say that the people have a collective decision-making process, can be expressed as procedural justice. This process is supported by the fairness of your management (Tyler et al., 2015: 83). Interactive justice; the attitudes of employees are ineffective on individuals' associations and behaviors (He et al., 2017: 537). Interactional justice is the sense of justice employees perceive as behavior as a result (Ahmad et al., 2018: 15). Sulander et al. (2016) found that interrelated justice changed the relationship between shift work and job involvement in their work on nurses. When interventional justice processes operate, nurses working in shifts have been shown to be protected against adverse effects such as psychological distress, lower workload and lower job satisfaction. Interactional justice has also positively impacted organizational commitment, positively contributed to the procedural justice climate, and nurses' continuing duties (Sulander et al., 2016: 366).

## **METHODOLOGY**

The survey method has used to collect primary data. The survey has developed in order to measure the effect of leadership style on organizational justice perception, by using other previous studies in accordance with the objectives of the research. To determine the leadership styles in the survey, Goleman et al.'s (2002) classification, which was created by analyzing the behavior of 3800 managers around the world, has been used. In this classification, it is assumed that one or a few of these leadership styles (visionary leadership, coaching leadership, affiliative leadership, democratic leadership and authoritarian leadership) have an impact on employees' perceptions of organizational justice. On the other side, to determine the dimensions of organizational justice, Cohen-Charash and Spector's (2001) study has been referred. To Cohen-Charash and Spector (2001), the three different dimensions (distributive dimension, procedural dimension, and interactional dimension) of organizational justice are significantly inter-related.

The survey, which includes visionary, coaching, affiliative, democratic and authoritarian leadership styles and distributive, procedural and interactional justice dimensions, has been applied to the employees of Pristina International Airport, in Kosovo. The survey was conducted in Albanian. The obtained data has been analyzed by the structural equation model. Leadership style and dimensions of organizational justice perceptions are explained through Path Analysis with Latent Variables. Because of the small number of samples, the analysis has performed by the Partial Least Squares Regression (PLSR) method, which can operate on small sample data, via SmartPLS packet program.

Analysis has been performed by using Smart-PLS 3 software for structural equilibrium modeling. There are different approaches for the Structural Equation Model. The first approaches are covariance-based structural models with software packages such as AMOS, EQS, LISREL and MPlus. The second approach is structural modeling with Partial Least Squares using PLS-Graph, VisualPLS, SmartPLS and WarpPLS software focusing on variance analysis. This analysis can also be done with "r" software. The third approach is a component-based structural equation model known as Generalized Structured Component Analysis (GSCA) (Wong, 2013).

In this study, the path analysis model was used with the SmartPLS, which defines the relationship between variables and indicators. This approach is very important for the correct understanding of the results. The deductions from this approach are not 100% valid. Since the complexity of the real world is difficult to overcome, this approach is lacking. The path analysis models express the hypothesis and explain the effect of the different hypotheses expected from the model. With this approach, researchers demonstrate hypotheses that are validated or unverifiable (Sender and Pohey, 2014: 348).

### ***Importance and Purpose of Research***

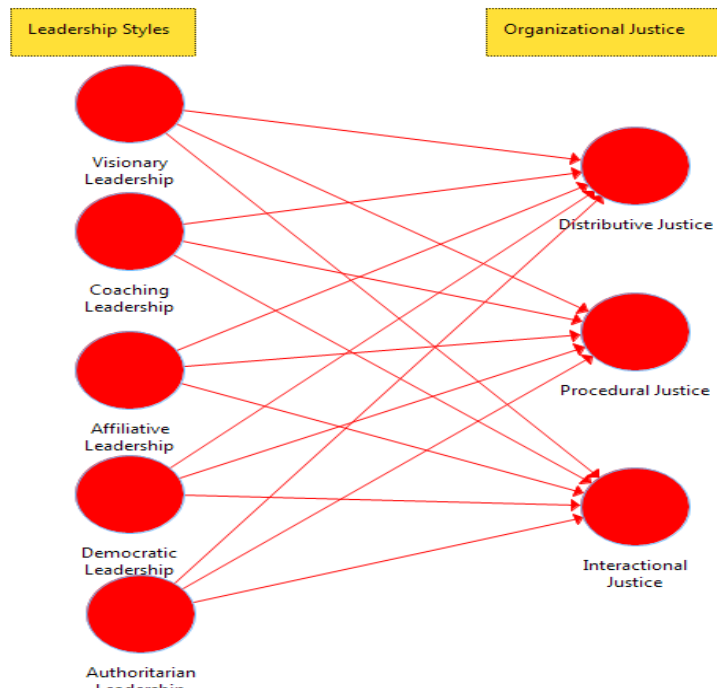
Lau, (Elaine) W. K. (2014) analyzed the effect of leadership styles and employee participation on organizational justice. In the study, significant effects of leadership styles on organizational justice were revealed. The study in the United States was conducted on 139 people. Different geographies and cultures will be different in terms of organizational structures, and the results of analysis will be different. As a matter of fact, the author draws attention to the importance of working on the relationship

between leadership styles and organizational justice. The point that distinguishes our own work from this work is that we use methods and a different leadership style survey. The aim of the study is to measure the effect of leadership styles on organizational justice. The research will demonstrate the extent to which the organizational justice dimension is affected by what leadership style the airport manager displays. The manager will be able to shape behavioural approaches through the results.

**The Universe and Sample Of Research**

The universe of the study consists of the employees of Pristina International Airport in Kosovo. The airport is managed by the French company Aéroports De Lyon-Management & Services and the Turkish CEO in partnership with the Turkish company Limak Group of Companies. 661 employees work at different levels in the airport. Of these employees, 89 of them work as admissions and units, 576 of them work in the department and units. The sample of the study consisted of 93 people. The nature of the research universe should also be considered. The enterprise in which the research is conducted belongs to two different countries from outside Kosovo in terms of ownership and operational structure. Hill management does not belong to the culture of the country where the airport is located. Moreover, the country is an important transportation hub of the multicultural Balkan geography. In terms of these properties, the sample of the research is interesting.

**Theoretical Model of Research**



**Figure 1.** Theoretical Model of Leadership Styles on Organizational Justice

The impact of Leadership Styles in Organizational Justice on Figure 1 shows hypotheses about the theoretical model. Regression paths in the figure as a result of the analysis will express the accepted hypotheses.

**Findings of the Research**

The findings of the study are based on demographic variables and Structural Equation Model analysis. The results are shown in Table 1 below.

**Table 1.** Demographic Findings

Gender	Female(n/%)	Male (n/%)
	25/%27	68/%73

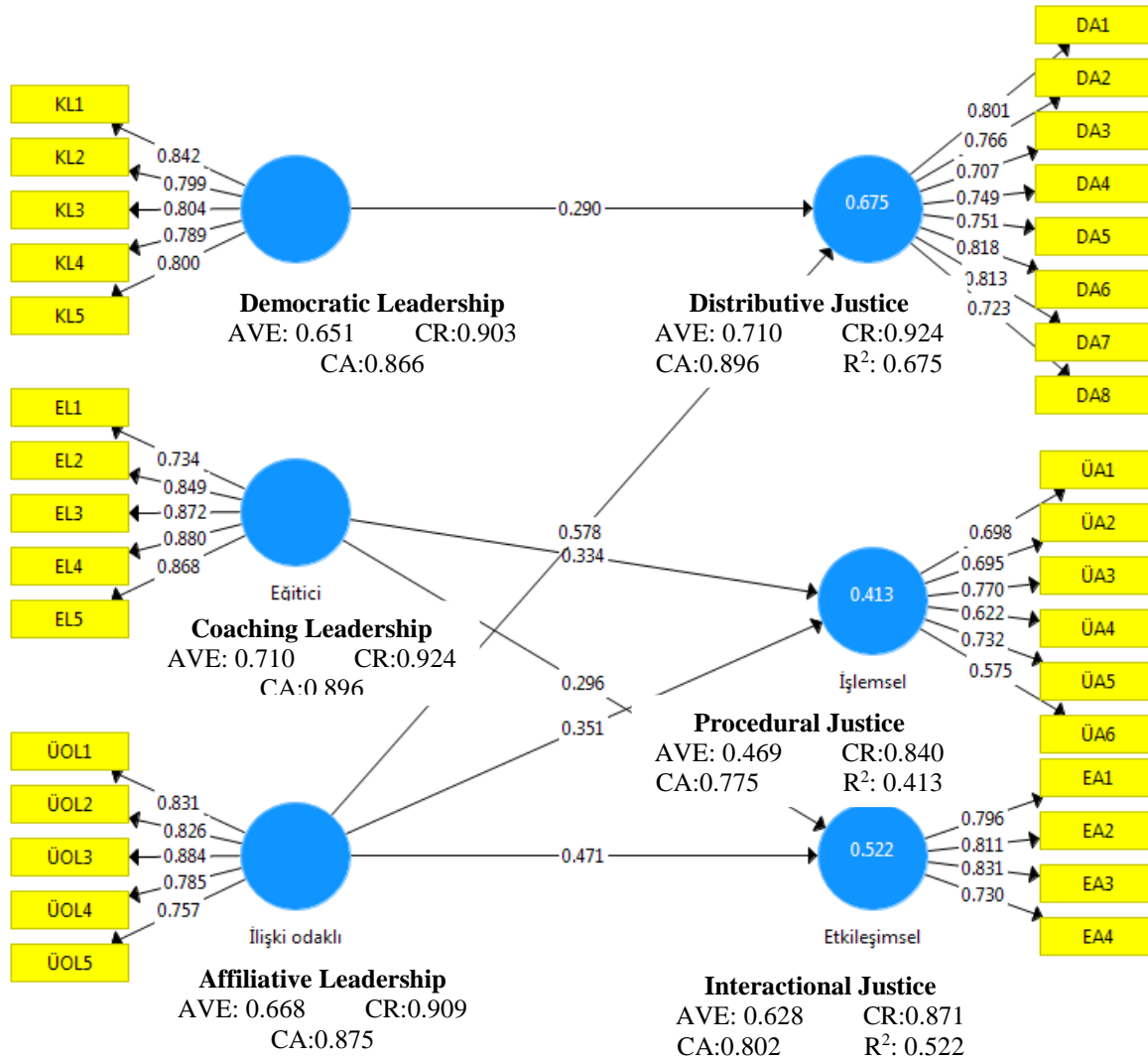
<b>Age</b>	<b>19-25(n/%)</b>	<b>26-35(n/%)</b>	<b>36-45(n/%)</b>	<b>46-55(n/%)</b>	
	17-%18,3	33-%35,5	34-%36,6	8/%9,7	
<b>Education Level</b>	<b>Secondary Education</b>	<b>High School</b>	<b>Faculty</b>	<b>Master's Degree (n/%)</b>	
	6/%6,5	18/%19,4	55/%59,1	14/%15,1	
<b>Time Worked In</b>	<b>0-1 Year</b>	<b>1-3 Year</b>	<b>3-5 Year</b>	<b>5-10 Year</b>	<b>10+ Year (n/%)</b>
	3/%3,2	22/%23,7	19/%20,4	22/%23,7	27/%29
<b>Working Chapter Administrative Units (n/%)</b>		<b>Operation Units (n/%)</b>			
32/%34,4		61/%65,6			
<b>National Culture</b>	<b>Turks of Turkey (n/%)</b>	<b>Turks of Kosovo (n/%)</b>	<b>Albanian (n/%)</b>	<b>Roman (n/%)</b>	<b>Bosnian (n/%)</b>
	3/%3,2	3/%3,2	83/%89,2	3/%3,2	1/%1,1

According to demographic findings, most of the participants were male. The age range is between 26-45 and the level of education is at the faculty level. The intensity of employees for more than 10 years is noteworthy. Operation Units are at a higher level in accordance with the distribution of total employees. The vast majority of employees feel themselves in the Albanian national culture.

### **Structural Equation Model Findings**

**Validity and Reliability:** In the study, Average Variance Extracted (AVE), Composite Reliability (CR) and Cronbach's Alpha (CA) have been used, as reliability criteria. As shown in the Figure 1, the Cronbach's Alpha (CA) values are above the threshold value of 0.70; the Composite Reliability (CR) value is above 0.70, which is the threshold of compliance goodness; and the Average Variance Extracted (AVE) values are above the threshold value of 0.50 (Afthanorhan, 2013:200). The Cronbach Alpha (CA) coefficient is sufficient to be valid in the Albanian language.

The figure below shows the general findings and outcomes, and also validity and reliability, of the study.



**Figure 2.** Finding and Outcomes

In the model formed by the path analysis, regression coefficients show that the participative leadership has a positive and significant effect on the perception of distributive justice perception (,290); the coaching leadership has positive and significant effects on both the perception of procedural justice (,334) and the perception of interactional justice (,296); the affiliative leadership has positive and significant effects on the perception of distributive justice (,578), on the perception of procedural justice (,351) and the perception of interactional justice (,471). The effects of authoritarian and visionary leadership styles on the dimensions of organizational justice perception are excluded, because p-value is less than the significance level defined for the study ( $p < 0.05$ ). In the model, there is no regression in some dimensions.

Figure 1 shows that the most effective leadership style is the affiliative one. Its effects on all three organizational justice perceptions are on the highest level, relatively. Affiliative leadership style creates harmony, builds relationships and emotional bonds, and makes positive impact on employees (Goleman, 2000: 3). In return, this creates a positive impact on all three dimensions of organizational justice perception. Democratic leadership, which is expected to have the greatest effect on all dimensions, on the other hand, effects only distributive justice perception, with a small ratio. Democratic leadership encourages people to have a word in the decision-making process and focuses on personal development. Nevertheless, it has some drawbacks in some cases (Goleman, 2000: 5). It may be difficult to meet the expectations of people varying depending on the social structure. It may be difficult for a democratic leader to meet the expectations of people, which varies depending on the social structure and social values.

## CONCLUSION

The positive perception of organizational justice will cause employees to display positive behaviours within the organization. Otherwise, it may harm the functioning and performance of the organizational processes, as well as the employees themselves. Organizational justice perception can be influenced by many different factors depending on the leadership style, the organization and the manager. In this study, the effect of direct leadership style on organizational justice perception is examined. As a result of the research, some of the leadership styles have positive effects on different dimensions of organizational justice.

Democratic leaders attach importance to bidirectional communication and employee feedback. They have a structure to consult their employees. It is natural for organizations to have a positive impact on the perception of justice in the distribution of prizes, penalties and resources. Because before the phenomenon of distribution, the manager consults his employees regarding the subject and process of distribution. Thus, it will feed the perception that distribution is fair. In particular, the employees involved in the distribution of resources will be able to share their thoughts in their minds during the consultation process.

Coaching Leadership enables employees to recognize their potential. It is a leadership style that guides and supports them to reveal the potential of employees. In such leadership, it is possible for employees to have an endless training process. It is necessary to maintain mutual communication and interaction with employees. In such an environment, the quality of behaviour between managers and employees increases. Therefore, the perception of interactional justice is positive. On the other hand, it supports the perception that the transactions related to the acquisition of gains in the organization are also fair. Affiliative Leadership places great importance on the harmony between employees. In this type of leadership, the leader's desire to establish and support work teams is observed to improve inter-employee compliance. The leader who strives to reduce inter-employee conflicts, also wishes to maintain the compliance of the employees with the praise of the employees. These leaders are trying to achieve the objectives of the organization by establishing good relations within and outside the organization; they are sensitive to the individual needs of employees. They establish relationships with employees based on emotional ties and loyalty. They strive to meet the individual needs of employees and pave the way for initiative. When these efforts of the leader are appreciated by the employees, a positive perception is formed in all dimensions of organizational justice.

Visionary leaders focus on the long-term implementation of employees, as they are people who have long-term goals. Thus, the long-term objectives of the organization and the long-term goals of the employees are in effort to harmonize. This effort is an important effort in terms of organizational and individual success, but it does not have a negative or positive effect on employees' perceptions of organizational justice.

Autocratic leaders are control-oriented people. It clearly identifies the performance targets and standards of the employees. Then, in the process, they have to make sure that these goals are achieved. These people who do not like to transfer their powers and responsibilities do not want to give initiative to their employees. In this context, it is natural that it does not have a positive or negative effect on organizational justice point. Because it is a natural result that employees do not engage in perceptions of injustice because they behave like this. If some of the organization's employees exhibit different behaviours, then negative perceptions are encountered in all dimensions of organizational justice.

This research has different effects on different perceptions of justice in the organization of different leadership styles. Different perceptions of justice are affected at different levels according to the structural characteristics of leadership style. The fact that a relationship-oriented leader affects the perceptions of justice that the organization expects is an important conclusion to be considered in terms of the aviation sector.

**Note:** The brief summary of this study was published at the 3rd International Annual Meeting of the Society of Socioeconomics (2017) Society.

## REFERENCES

- Afthanorhan, W. (2013). A Comparison of partial least square structural equation modeling (pls-sem) and covariance based structural equation modeling (cb-sem) for confirmatory factor analysis. *International Journal Of Engineering Science And Innovative Technology* 2.5, 198- 205.
- Ahmed, S. F., Eatough, E. M., & Ford, M. T. (2018). Relationships between illegitimate tasks and change in work-family outcomes via interactional justice and negative emotions. *Journal Of Vocational Behavior*, 104, 14-30.
- Bakırtaş, F. M., & Kandemir, H. A (2017), Field research on the relationship between the reason for joining the union and organizational justice. *Hak-İş Uluslararası Emek Ve Toplum Dergisi*, 303.
- Beattie, R. S., & Hamlin, R. G. The Good, The Bad, And The Ugly: Ineffective Managerial Coaching/Facilitating Learning Behaviours Andrea D. Ellinger University Of Illinois At Urbana-Champaign, Usa.
- Bloch, S. (2000). Positive deviants and their power on transformational leadership. *Journal Of Change Management*, 1(3), 273-279.
- Brockner, J., Wiesenfeld, B. M., Siegel, P. A., Bobocel, D. R., & Liu, Z. (2015). Riding the fifth wave: organizational justice as dependent variable. *Research In Organizational Behavior*, 35, 103- 121.
- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). Organizational citizenship and student achievement. *Journal Of Cross-Disciplinary Perspectives In Education*, 1(1), 51-58.
- Cohen-Charash, Y., & Paul E. S., (2001). The role of justice in organizations: a meta- analysis. *Organizational Behavior And Human Decision Processes* 86 (2), 278-321.
- Cook-Greuter, S. R., & Soulen, J. (2007). The developmental perspective in integral counseling. *Counseling And Values*, 51(3), 180-192.
- Cook, J., & Rouse, L. (2013). *Leadership and management in the early years*. Practical Pre-School Books. Cumming, I. *Leadership In Perioperative Settings: A Practical Guide. Core Topics In Operating Department Practice*, 57.
- Greenfield, D. (2007) "The Enactment Of Dynamic Leadership", *Leadership In Health Services*, 20(3).
- Ellinger, A. E., Ellinger, A. D., & Keller, S. B. (2005). Supervisory Coaching In A Logistics Context. *International Journal Of Physical Distribution & Logistics Management*, 35(9).
- Giritli, H., & Oraz, G. T. (2004). Leadership Styles: Some Evidence From The Turkish Construction Industry. *Construction Management And Economics*, 22(3), 253-262.
- Goleman, 2000, *Leadership That Gets Results*, Hbr's Must-Reads On Managing People, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Pres: 2-17.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, 78(2), 4-17. Goleman, D. (2002). Leading Resonant Teams. *Leader To Leader, Harvard Business Review*, 25, 24-30.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve Mckee, A. (2002). *Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Massachusetts: Harvard Business School Pres.
- Gurley, K., & Wilson, D. (2011). Developing leadership skills in a virtual simulation: Coaching the affiliative style leader. *Journal Of Instructional Pedagogies*, 5, 1-15.
- He, W., Fehr, R., Yam, K. C., Long, L. R., & Hao, P. (2017). Interactional justice, leader- member exchange, and employee performance: Examining the moderating role of justice differentiation. *Journal Of Organizational Behavior*, 38(4), 537-557.
- Horner, C. J. (2002). *Executive coaching: The leadership development tool of the future?* Doctoral Dissertation, Management School, Imperial College, London.
- İçerli, L. (2010). Organizational justice: A theoretical approach. *Journal Of Entrepreneurship And Development*, 5(1), 67-92.
- Insberga, L. (2016). Sprintlab Ltd.'S Leadership And Culture And Its Impact On Employee Performance And Satisfaction.
- Kissane-Lee, N. A., Yule, S., Pozner, C. N., & Smink, D. S. (2016). Attending surgeons' leadership style in the operating room: Comparing junior residents' experiences and preferences. *Journal Of Surgical Education*, 73(1), 40-44.
- Lau, (Elaine) W. K. (2014). Employee's participation: A Critical success factor for justice perception under different leadership styles. *Journal Of Management Policies And Practices*, 2(4), 53-76.
- Luckcock, T. (2008). Spiritual intelligence in leadership development: a practitioner inquiry into the

- ethical orientation of leadership styles in Ipsh. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(3), 373-391.
- Martínez-Íñigo, D., & Totterdell, P. (2016). The mediating role of distributive justice perceptions in the relationship between emotion regulation and emotional exhaustion in healthcare workers. *Work & Stress*, 30(1), 26-45.
- Mies, R. A., Meyer, R. A., & Mines, M. R. (2004). Emotional intelligence and emotional toxicity: Implications for attorneys and law firms. *Colorado Lawyer*, 33(4), 91-96.
- Müller, R., & Rodney Turner, J. (2010). Attitudes and leadership competences for project success. *Baltic Journal Of Management*, 5(3), 307-329.
- Puranik, V. (2012). Differences in leader preferences of operating philosophy. *S Jour*, 27, *Rvs Journal Of Management*, 5 1(1), 27-33.
- Radburn, M., Stott, C., Bradford, B., & Robinson, M. (2016). When is policing fair? Groups, identity and judgements of the procedural justice of coercive crowd policing. *policing and society*, 1-18, 647-664.
- Rusliza, Y., & Ebrahim, F., (2016) Leadership Styles And Organizational Commitment: Literature Review. *Journal Of Management Development*, 35(2), 190-216.
- Sander, T., & Phoey L. T. (2014). Smartpls for the human resources field to evaluate a model. *New Challenges Of Economic And Business Development* , 346-358.
- Stan, M. M. (2012). The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 33, 811-815.
- Sulander, J., Sinervo, T., Elovainio, M., Heponiemi, T., Helkama, K., & Aalto, A. M. (2016). Does organizational justice modify the association between job involvement and retirement intentions of nurses in Finland?. *Research In Nursing & Health*, 39(5), 364-374.
- Tyler, T. R., Goff, P. A., & Maccoun, R. J. (2015). The impact of psychological science on policing in the United States: Procedural justice, legitimacy, and effective law enforcement. *Psychological Science In The Public Interest*, 16(3), 75-109.
- Wang, J., Lee-Davies, L., Kakabadse, N. K., & Xie, Z. (2011). Leader characteristics and styles in the smes of the people's Republic Of china during the global financial crisis. *strategic change*, 20(1-2).
- Wong, K. K. K. (2013). Partial least squares structural equation modeling (pls-sem) techniques using smartpls. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32.
- Yahaya, A., Osman, I., Mohammed, A. B. F., Gibrilla, I., & Issah, E. (2014). Assessing the effects of leadership styles on staff productivity in tamale polytechnic, Ghana. *International Journal Of Economics, Commerce And Management*, Ii, 9, 1-23.
- Zhang, J., Ahammad, M. F., Tarba, S., Cooper, C. L., Glaister, K. W., & Wang, J. (2015). The effect of leadership style on talent retention during merger and acquisition integration: evidence from China. *The International Journal Of Human Resource Management*, 26(7), 1021-1050.

## Uzun Öz

21. yüzyılın rekabetçi koşulları, bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi ile zorlaştı ve yönetim yaklaşımları bu zor koşulların üstesinden gelmek için önemli bir yaklaşım haline geldi. Yönetim yaklaşımlarında liderlik tarzı, verimli çalışabilmek için bir aktördür. Verimlilik, çalışan motivasyonu organizasyonda ortaya konulan adalet yapısı ile ilgilidir. Liderlik stilleri algılanan adaleti farklılaştırabilir. Bunu dikkate alarak, en üst düzeyde adalete ulaşan liderlik tarzı benimsenmelidir. Son elli yılda, liderlik alanında birçok kapsamlı uluslararası araştırma yapılmıştır. Örgütsel başarı için liderlik konusunun hayati umutları olduğu için bu ilgi şaşırtıcı değildir. Stratejik ve etkili liderlik olmadan çalışanların karlılık, verimlilik ve rekabet avantajı elde etmesi zordur. Son yıllarda, liderlik stilleri araştırma için önemli bir konu haline gelmiştir. Araştırmacılar liderlik stillerini kurum çalışanları üzerinde önemli bir rolü olan bir değişken olarak görüyorlar. Liderlik tarzı örgütsel performansın bir belirleyicisi olarak kabul edilir (Yahya ve Ebrahim, 2016: 190). Çalışmada Goleman'ın (2000) liderlik tarzlar şu şekildedir; zorlayıcı, otoriter, katılımcı, demokratik, ayırt edici ve koçluk. Katılımcı liderlik tarzı örgütlerde sıcak ve dostane bir ortam yaratır. Örgüt üyeleri aynı zamanda bir çalışan olarak değil, bir birey olduğu için değerlidir. Örgüt üyelerinin duygusal ihtiyaçları bilinmektedir. Arkadaşlıklar meslektaşlar arasında teşvik edilir. Duygusal ihtiyaçlar kuralların üzerinde tutulur. Tüm insanlar değerlidir ve insanları mutlu etmeye odaklanmıştır. Performansı önleyen çatışmaları önlemek için fırsatlar sunulmaktadır. İş performansı için kişisel performans ödüllendirilir (Gurley ve Wilson, 2011: 5; Müller, R. ve Rodney



Turner, J., 2010: 310; Mines ve diğerleri, 2004: 94). Katılımcı liderlik tarzı tek başına kullanıldığında, düşük performans göz ardı edilebilir ve yapılacak şeyler insan ilişkilerinden daha sonra gelebilir ve bu da düzensiz bir bataklığa neden olabilir (Cook and Rouse 2013: 10). Demokratik liderlik, fikir birliği yaratan, başkalarını gerçekten dinleyen ve karar alırken başkalarının görüşlerini dikkate alan bir tarzdır. Bu tarz, kriz durumlarında veya uzman bilgilerin gerekli olduğu durumlar için uygun değildir. Ancak belirsizlik durumunda, çalışanlar dinlenir, yönetim karar alma sürecine dahil edilir ve önemli olduklarını düşünürler. Bununla birlikte, bu sürecin aşırı kullanımı, bitmeyen toplantılara, tartışmaya ve bir sonuca ulaşamamasına neden olabilir (Goleman, 2002: 30; Wang ve diğerleri, 2011: 21). Goleman tarafından önerildiği gibi, bu tarz uygulanırken, çalışanlara fikir rehberliği teklif edildiğinde çalışanlar yeteri kadar yetkin veya yeterince bilgilendirilmelidir. Yoksa bu yaklaşım makul bir yaklaşım değildir (Zhang, 2015: 1033). Kendine özgü liderlik tarzına sahip kişiler, bütün bir nedene odaklanmanın ötesinde yapılması gereken görevlere odaklanır (Giritli ve Oraz, 2004: 260). Bu liderlik tarzının örgütsel kültür üzerinde genellikle olumsuz bir etkisi vardır. Ayrımcı liderlik tarzı benimseyen yöneticiler, çalışanlardan aşırı talep yaratarak duygudurum bozukluklarını ortaya çıkarabilir. İş göreve odaklandıkça esneklik ve bireysel hesap verebilirlik kaybedilir (Bloch, 2000: 278). Bu liderlik tarzının felsefesi sonuca dayanmaktadır. Üst yönetimin daha fazla sorumluluk ve stratejik yönü olduğu gerçeğine dayanan, üst yönetim tarafından tercih edilen bir tarzdır (Puranik, 2012: 32). Koçluk tarzı liderlik, çalışanların sorumluluk almaya ve motivasyon becerilerini geliştirmeye teşvik etmeye odaklanmak yerine çalışanların ayakta durmasını sağlamaya odaklanır. Ancak Goleman, bugünün şirketlerinin pratikte koçluk gibi gelişimsel liderlik stillerini kullanamayacağını belirtiyor. Bunun nedeni, yöneticilerin potansiyel avantajlarını bilmedikleri ve alt performans geribildirimini verememe durumudur (Ellinger, 2005: 631). Koçluk tarzı, mesleki görevlerden ziyade kişisel gelişime odaklanır. Bazı çalışmalarda bu tarzı tercih eden liderlerin örgütsel yapısının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Koçluk tarzı çalışanlar geliştirmek ve bunlara yatırım yapmayı düşünmek söz konusu olduğunda, çalışanların kendilerini öğrenmek ve zorlukla değiştirmek konusunda isteksiz oldukları görülmüştür (Horner, 2002: 9). Aslında Goleman, koçluğun en etkili yöntem olduğunu ifade eder, ancak bu nadir bir stildir. Liderler normatif formdan güçlendirici forma geçmekte güçlük çekebilir ve gerekli becerilerden yoksun olabilir (Beattie ve Hamlin, 2003: 1). Örgütsel adalet kavramı; Kurumların ve kurumdaki bireyler ile ilgili olarak yöneticilerin tasarruf ve uygulamalarının olumlu algılanması olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle, örgütsel adalet; Çalışanların ücret, ödül, ceza, terfi, yeni görevlere atama, bu uygulamanın içeriğinin nasıl olacağı ya da bu uygulamaların çalışanlara nasıl duyurulacağı gibi süreçleri algılama şekli olarak ifade edilebilir (İçerli, 2010, s.69; Bakırtaş ve Kandemir, 2017: 307). Örgütsel adalet, adalet duygusu ile insanların çalışma tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi ifade eder. Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelan, literatür çerçevesinde dört farklı örgütsel adalet boyutu olduğunu; örgütsel adalet yaklaşımı, dağıtımsal adalet, örgütsel adalet, etkileşimli adalet ve bütünleştirici adalet boyutlarından oluşmaktadır. Dağıtımcı adalet, sonuç odaklı bir adalete odaklanmaktadır. Örgütsel adalet boyutu, yönetim kademelerinin aldığı kararların adil olup olmamasına odaklanmaktadır. Planlama ve uygulamada yetkililerin kişilerarası davranışlarına odaklanan etkileşimli adalettir. Öte yandan, etkileşimli adaletin boyutu, birlikte çalışan işçilerin ve etkileşim halinde olan tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Brockner ve diğerleri, 2015, s.103; Bakırtaş ve Kandemir, 2017: 307). Araştırmanın amacı liderlik tarzlarının, örgütsel adalet boyutları üzerindeki etkisi olarak şekillenmiştir. Araştırmanın verileri anket yöntemi ile Priştina (Kosova) Uluslararası Havaalanı çalışanlarından yüz yüze görüşme ile elde edilmiştir. Havaalanı çalışan sayısı 650'dir. Çalışanların 89'u (%13,6) yönetim kademesinde çalışırken 576'sı (%86,3)'ü operasyonel personel olarak çalışmaktadır. Çalışanların 93'üne (%14,3) anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler varyans tabanlı kısmi en küçük kareler ile yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Veri analizi için SmartPLS paket programı kullanılmıştır. Çalışmada yol analizi ile model kurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre; Katılımcı liderliğin, dağıtımsal adalet üzerinde %29 etkiye sahip olduğu, koçluk tipi liderlik tarzının işlemsel adalete %34, etkileşimsel adalete ise %30 etkiye sahip olduğu, katılımcı liderliğin dağıtımsal adalete %58, işlemsel adalete %35 ve etkileşimsel adalete %47 etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Demokratik liderler, iki yönlü iletişim ve çalışanların geri bildirimlerine önem vermektedir. Yöneticiler, çalışanlarına danışacak bir yapıya sahiptirler. Ödüllerin, cezaların ve kaynakların dağıtımında adalet algısı üzerinde örgütlerin olumlu bir etkisi olması doğaldır. Çünkü dağıtım olgusundan önce, yönetici çalışanlarına dağıtımın konusu ve süreci hakkında danışmanlık yapar. Böylece dağıtımın adil olduğu algısını besleyecektir. Özellikle, kaynakların dağıtımında yer alan çalışanlar istişare sürecinde

düşüncelerini zihinlerinde paylaşabileceklerdir. Koçluk liderliği, çalışanların potansiyellerini tanımalarını sağlar. Çalışanların potansiyelini ortaya çıkarmak için onları yönlendiren ve destekleyen liderlik tarzıdır. Bu liderlikte çalışanların sonsuz bir eğitim sürecine sahip olmaları mümkündür. Çalışanlarla karşılıklı iletişimi ve etkileşimi sağlamak gerekir. Böyle bir ortamda, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki davranış kalitesi artar. Bu nedenle, etkileşimsel adalet algısı olumludur. Öte yandan, kuruluştaki kazanımların kazanılması ile ilgili işlemlerin de adil olduğu algısını desteklemektedir. Katılımcı liderlik, çalışanlar arasındaki uyuma büyük önem vermektedir. Bu tür liderlikte, liderin iş takımları kurma ve destekleme arzusunun çalışanlar arası uyumu iyileştirdiği görülmektedir. Çalışanlar arası çatışmaları azaltmak için çabalayan lider, çalışanların çalışanlarının övgülerine uygunluğunu sürdürmek istemektedir. Bu liderler, kuruluş içinde ve dışında iyi ilişkiler kurarak kuruluşun amaçlarına ulaşmaya çalışıyor; çalışanların bireysel ihtiyaçlarına duyarlıdır. Çalışanlarla duygusal bağlar ve sadakat temelinde ilişkiler kurarlar. Çalışanların bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya ve inisiyatif almanın önünü açmaya çalışıyorlar. Liderin bu çabaları çalışanlar tarafından takdir edildiğinde, örgütsel adaletin her boyutunda olumlu bir algı oluşuyor. Vizyoner liderler, çalışanların uzun vadeli uygulamalarına odaklanır, çünkü uzun vadeli hedefleri olan insanlar. Bu nedenle, kurumun uzun vadeli hedefleri ve çalışanların uzun vadeli hedefleri uyum sağlama çabasıdır. Bu çaba örgütsel ve bireysel başarı açısından önemli bir çabadır, ancak çalışanların örgütsel adalet algıları üzerinde olumsuz ya da olumlu bir etkisi yoktur. Otokratik liderler kontrol odaklı kişilerdir. Çalışanların performans hedeflerini ve standartlarını açıkça belirler. Sonra, bu süreçte, bu hedeflere ulaşıldığından emin olmak zorundalar. Yetki ve sorumluluklarını devretmeyi sevmeyenler, çalışanlarına inisiyatif vermek istemezler. Bu bağlamda, örgütsel adalet noktasında olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmaması doğaldır. Çünkü çalışanların adaletsizlik algılarına karışmamaları doğal bir sonuçtur çünkü böyle davranırlar. Kuruluşun çalışanlarından bazıları farklı davranışlar sergiliyorsa, örgütsel adaletin her boyutunda olumsuz algılar ortaya çıkar.

## BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ UYGULAMALARININ KURUM ÇALIŞANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: İZMİT BELEDİYESİ ÖRNEĞİ

Ömer ASAL\*  
Yücel BAYINDIR\*\*

### ÖZ

Araştırmada, bilişim teknolojilerindeki uygulamaların “İzmit Belediyesi” çalışanlarına yaptığı etkinin ne olduğu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada bilişim teknolojileri uygulamalarının çalışan performansına olan etkileri, iş tatmini, verimlilik, iletişimin etkin kullanılması gibi konulara yönelik bir alan çalışması amaçlanmıştır. Araştırma, 2018 yılı itibari ile İzmit Belediyesinde çalışan işçi, memur ve şirket personeline basit rastgele örneklem yöntemiyle uygulanmıştır. Bilişim teknolojilerindeki uygulamaların çalışanlar üzerindeki etkileri “Mann Whitney U” ve “Kruskal Wallis” testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bilişim teknolojileri uygulamalarının çalışan performansı, iş tatmini, verimlilik, iletişimin etkin kullanılması, iş yapma hızı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ve çalışanların demografik özelliklerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Anket yöntemi ile elde edilen verilerin uygulama sonuçlarının istatistiki analizleri yapılarak veriler elde edilmiştir. Testlerin yüzde dağılımları, frekansları, aritmetik ortalamalar ve standart dağılım hesaplamaları, katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı, ünvan vb. demografik özelliklerine göre yapıldı. Demografik özellikler açısından, çalışanların büyük çoğunluğunun (%93.3) 7 yıl ve daha fazla süredir bilgisayar kullandığı belirlendi. Katılımcıların yarısından fazlası (%57) koordineli çalışmalarına yardımcı olduğu için bilgisayar kullanımını tercih etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** değişim, kurumsal değişim, bilişim, bilişim teknolojileri

## THE EFFECTS OF INFORMATION TECHNOLOGY IMPLEMENTATIONS ON INSTITUTIONAL EMPLOYEES: SAMPLE OF İZMİT MUNICIPALITY

### ABSTRACT

In the research, the effects of the applications in information technologies on the employees of “İzmit Municipality” were tried to be answered. The aim of this study is to investigate the effects of information technologies applications on employee performance, job satisfaction, productivity, effective use of communication. The study was carried out with the help of simple random sampling method for the workers, civil servants and company personnel working in “İzmit Municipality” in 2018. The effects of the applications of information technologies on the employees were analyzed by using “Mann Whitney U” and “Kruskal Wallis” tests. It has been concluded that information technologies applications have positive effects on employee performance, job satisfaction, productivity, effective use of communication, speed of doing business, and differentiating according to demographic characteristics of employees. Statistical analyzes of the results of the application were performed and the data were obtained. Percentage distributions, frequencies, arithmetic mean and standard deviation calculations were made to test the demographic characteristics such as gender, age, educational status, year of service, title, etc. in the questionnaire form. In terms of demographic characteristics, the majority of the employees (93.3%) were using computers for 7 years or more. More than half of the employees (57%) prefer the computer because it helps to coordinate the most.

**Keywords:** change, institutional change, informatics, information technologies

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, İmalat Mühendisliği Bölümü. omerasal@gazi.edu.tr

\*\* Sistem ve Ağ Mühendisi, İzmit Belediyesi, yucel.bayindir@izmit.bel.tr

## GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bilgi çağında meydana gelen yeniliklerin ana girdisi bilgidir. Eskiden kurumlarda günlük rutin işlerin yapılmasını sağlamak için alt seviyelerde kullanılan bilgi şimdi işletmelerin en üst düzey yöneticilerine çeşitli sistemlerin içinde sunulmaktadır.

Teknoloji üreten, geliştiren ve insan kaynağına değer veren ülkelerin aynı zamanda dünyanın refah düzeyi bakımından en ileri ülkeleri olduğu görülmektedir. Teknolojiyi üreten ülkelerin şirketleri bunu ilk elden kullanırken teknolojinin pazarlamasını da yaparak hem büyük karlar elde etmekte hem de üretici oldukları için diğer ülke şirketlerine oranla ciddi maliyet avantajları sağlayarak rekabet üstünlüğü elde etmektedirler. İşletmelerin amacı olan hızlı, ucuz ve kaliteli üretimin gerçekleşmesi teknolojiyi işletme süreçlerinde noksansız olarak uygulamalarıyla mümkün olmaktadır. Bu, dünyada hızlı bir teknolojik değişime ve bununla beraber işletmelerin dönüşümüne yol açmaktadır. Günümüzdeki rekabetçi iş hayatında değişimin öğrenilmesi, planlanması ve uygulanması işletmelerin uzun süre başarılı olmasını sağlamaktadır.

İşletmeler, çevrelerindeki değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Hızlı bir şekilde değişen teknoloji büyümeyi, verimlilikte artışı, karlılığı sağlarken teknolojiyi kullananların bunu kullanma düzeyleri de belirleyici olabilmektedir. Rekabet, ekonomide yaşanan değişim, teknolojide yaşanan değişim, yasal düzenlemeler gibi faktörler kurumsal değişime yol açmakta bu esnada örgütte yer alan çalışan işletme hedefleri doğrultusunda daha yenilikçi ve verimli olmak durumunda kalmaktadır. Çalışanın kurumun büyüme hedefine katkı verebilmesi ve kişisel performans hedefine ulaşabilmesi için motivasyon artırıcı koşulların kendisine sunulması gerekir. Motivasyon çalışma hayatı açısından kişinin işe başlamasını ve işi benimsemesini sağlayan faktörler bütünüdür (Matheson, 2011:4).

Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra, bilgi üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Geçer ve Dağ, 2010: 20-21).

Bu çalışmada bilişim teknolojileri uygulamalarının; “çalışan performansına olan etkileri”, “iş tatmini”, “verimlilik”, “iletişimin etkin kullanılması” gibi konulara yönelik bir alan çalışması amaçlanmıştır. Çalışmada ilk olarak literatür araştırmasına yer verilirken ilerleyen aşamalarda yöntem, bulgu ve yorumlarla sonuçlar üzerinde durularak öneriler getirilmiştir.

## LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Değişim yavaş veya hızlı olsun yaşamımızın bir parçasıdır. Bulduğumuz çevre, şehirlerimiz, insanlar, kurumlar, teknoloji değişmektedir. Bu değişime birey veya toplum olarak uyum sağladığımız oranda olumlu veya olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktayız. Temiz bir çevrenin kirlenmesine katkıda bulunulması çevrenin hızla kirlenmesi değişimine olumsuz bir uyuma örnek gösterilebilir. Kurumdaki teknolojik iyileştirmelere ve bunun getirdiği yeni uygulama biçimlerine ayak uydurmak ve direnç göstermemek olumlu uyuma örnek gösterilebilir.

Siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel olmak üzere her alanda gözlenen toplumsal değişim sürecinde elektronik iletişim araçları sayesinde bireyler etkileşim halindedir ve buna bağlı olarak toplumsal hareketlerin konularında, amaçlarında ve örgütlenme biçimlerinde de dönüşüm yaşanmaktadır. (Ritzer, 2011; Toprak ve Uça-Güneş, 2015; Çaycı, 2015).

Toplumları etkisi altına alan ekonomik koşullar, sosyal kurumlar, siyasi mekanizmalar, örgütsel çevre, rakipler, bireysel tercih ve beklentiler sürekli olarak değişmektedir. Bu durum kısaca, “yeryüzünde değişmeyen tek olgu, değişimin kendisidir” şeklinde ifade edilmektedir (Kongar, 2008:17).

Veri insanın beyin fonksiyonlarını kullanarak değil çevreden aldığı ham bilgilerdir. Analiz edilmemiş, yoruma yer verilmemiş gözlemler, işlem görmemiş doğrular olarak adlandırılabilir. Herhangi bir içerik

konusuna sahip değildir (Ağır, 2012).

İnsanlar için anlamlı ve işlevsel hale getirilmiş veriye enformasyon denir (Yozgat, 2011). Bilinen gerçeğin daha ötesinde bir değeri olan düzenlenmiş, işlenmiş anlamlı veri yığıdır (Stair ve Reynolds, 2011).

Bilgi, ham olgular olarak belirlenmiş verilerin faydalı ve anlamlı sonuçlara dönüştürülmüş halidir. İnsanların psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için dünya hakkında bilmek istediği birikimlerdir (Cornford ve Shaikh, 2013).

Bilgi, karar vermede faydalı olacak şekilde verinin dönüştürülmesi ve analiz edilmesiyle anlamlı hale getirilmesidir (Gökçen, H. 2007:4). Yönetimsel olarak bilgi, ham verilerin derlenip toparlanarak belli bir işi yapmaya hazır hale getirilebilecek şekilde yöneticilere sunulmuş halidir. Bilgi, teknolojinin gelişimine katkı verdikçe dünyadaki yayılma hızı artmıştır. Teknoloji, girdilerin çıktıya nasıl dönüşeceğini anlatan bir “tarif” olarak da düşünülebilir (Dosi ve Nelson, 2010). Bilgi, güç olduğu için merkez yönetimi bunu kendi bünyesinde toplamayı uygun görür ve bunun yanında, alt birimler de bu gücü paylaşma konusunda büyük bir istek ve özveriyle çalışmaktadırlar. Ayrıca kamu örgütlerinin çoğu, hizmetlerin etkinlik ve verimliliği gereği coğrafi olarak dağınık olup, iletişim araçları vasıtasıyla koordine edilmektedir (Güleç ve Sancak, 2010). Bilgi ile kastedilen ise 0 ve 1 ile ifade edilen veriler, sesler, görüntüler, hareketli videolar ve benzeri her şeydir (Dulkadir ve Akkoyun, 2013).

“Information technology” kavramı Türkçe diline “enformasyon teknolojisi” veya “bilgi teknolojisi” veya “bilgi ve iletişim teknolojisi” şeklinde girmiş olmakla beraber günümüzde en yaygın kullanım “bilgi teknolojisi” adlandırılması ile gerçekleşmiştir (Çelik ve Akgemci, 2010). Bilginin kullanımının arttığı ve işletmelerde yapılan çoğu işlemin karmaşıktığı bu günlerde, bu zorlukların tersine hızlı bir karar alma sürecine ihtiyaç duyulması bilişim teknolojilerini kullanmanın zorunlu olmasına sebep olmuştur.

Paradigma kişiye dünyayı ve olayları düşünme, algılama ve anlamada köklü ve ödünsüz bir bakış açısı sunan, zihinsel bir kalıp ve düşünce sistemidir (Şimsek, 2002:25). Harvey ve Denton’a (1999) göre de örgütsel öğrenmenin ortaya çıkmasına sebep, var olan paradigmadan duyulan hoşnutsuzluklardır (Harvey ve Denton, 1999; Eren, 2001).

Perez-Valls ve diğerlerine göre (2006) esnekliğin bilişim teknolojilerinin performans etkisinde olumlu bir ara katkı yaptığını belirtmektedirler. Örgütün esnek olması, öğrenme süreci ve diğer kazanımlarla beraber bilişim teknolojilerinin performans üzerinde etkili olmasını sağlamaktadır. Esneklik, yenilik ve örgütsel öğrenmeyi tamamlayan bir rol üstlenebilir (Perez-Valls, M., Ortega-Egea, J. M., Ubeda, J. A. P. 2006:84-85).

Tapscott’a göre bilgi edinme işinin etkili olabilmesi için çalışanların motive edilmesi, kurumuna ve diğer çalışanlara güven duyması, birim hedeflerine uyulmasının dışında buna tam bir bağlılığın sağlanması gerekmektedir. Az ücret alan, yabancılaştırılmış, iyi değerlendirilmeyen çalışanlar bunu başaramazlar (Tapscott, 1999:92).

Davis’e göre bilişim teknolojilerinin kullanılmasında iki değişken vardır. İnsanlar algıladıkları faydanın kendilerine sağlanan çabadan fazla olmasını yani teknolojiyi kullanırken kolay olmasını istemektedirler (Davis, 1989:320). Örgütsel öğrenmenin bilişim teknolojileri kullanımına olan etkisi buna bağlanabilir. İnsanların bilişim teknolojilerini kullanma konusunda istekli oluşları teknolojinin örgütsel öğrenme sürecine yaptığı katkıyı da arttırmaktadır.

Teknolojiyi kullanmadaki kolaylık kullanıcıların teknolojiyi algılama ve benimseme sürecine girmelerini sağlayarak örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrenme süreci ile örgütün esnekliği ise bilişim teknolojilerinin kullanıcı performansı üzerinde etkili olmasını sağlamaktadır.

## ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada bilişim teknolojileri uygulamalarının çalışan performansına olan etkileri, iş tatmini, verimlilik iletişimin etkin kullanılması gibi konulara yönelik bir alan çalışması amaçlanmıştır. Araştırma, 2018 yılı itibari ile “İzmit Belediyesi” nde çalışan işçi, memur ve şirket personeline basit rastgele örneklem methodologyyla uygulanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini “İzmit Belediyesi” nde çalışan ve bilgisayar kullanan işçi, memur ve şirket personelinde oluşan toplam 135 kişi oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket formları kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çalışanların ankete objektif yanıt verdikleri varsayılmıştır. Yararlanılan kaynak ve literatürden ve uygulanan ankette elde edilen veri ve analizlerle araştırmadan beklenen amaca ulaşılacağı varsayılmıştır. Bilişim teknolojileri uygulamalarındaki değişimin çalışanlar üzerindeki etkileri, 5 maddeli bir ölçekle değerlendirilmeye tabi tutularak ölçekte bulunan sorular çalışanların demografik özelliklerinin yer aldığı sorularla karşılaştırılıp uygulanmıştır.

### **Uygulama**

Araştırma, 25 müdürlük içeren İzmit Belediyesi’nde çalışan memur, işçi ve şirket personeli olarak görev yapan toplam 196 kişi üzerinde yapılmıştır. Yapılan anketin 20’si eksik doldurulduğu, 41’inden geri dönüş alınmadığı için 135 anket geçerli sayılmış ve incelenmiştir. Başkan ve Başkan Yardımcılarının sayısı az olduğundan ve aktif olarak bilgisayar kullanmadıkları için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya yoğun olarak bilgisayar kullanan işçi, memur ve şirket personeli dahil edilmiştir. Çalışmada kullanılan yöntemlerin bilimsel yöntemlere uyduğu varsayılmıştır. Araştırma sonunda yer alan sonuç ve önerilerin bilimsel yöntemlere uyduğu, objektiflik ve güvenilirlik ilkelerini yerine getirdiği varsayılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada, bilişim teknolojilerindeki uygulamaların çalışanlar üzerindeki etkileri literatür araştırmaları ve “Mann Whitney U” (İstatistik bilim dalında “Mann-Whitney U” testi niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklemin aynı dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için kullanılan parametrik olmayan bir testtir) ve “Kruskal Wallis”(İstatistik bilim dalında “Kruskal- Wallis” sıralamalı tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar arası ana kütle medyanlarının eşitliğini sınamak amacı ile kullanılan parametrik olmayan bir istatistik sınavıdır ) testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde “SPSS Statistics 22” (SPSS, başta anket analizleri olmak üzere sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında da elde edilen bazı ölçümlerin analiz edilmesi için kullanılan bir programdır) programı kullanılmıştır. Anketler, frekans, yüzde, standart sapma ve ortalama hesaplamalarıyla değerlendirilmiştir. İkili karşılaştırmalarda “Man Whitney U” testi kullanılarak anlam düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ankette güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alfa) 0,868 bulunarak bu sonuçla anket güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Anket formunda yer alan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, unvan gibi demografik özelliklerin test edilmesinde yüzde dağılımları, frekanslar, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bilişim teknolojileri uygulamalarının çalışanlar üzerindeki etkileri konusu üzerine yapılan bu araştırmada, anket yöntemi ile elde edilen verilerin uygulama sonuçları istatistikî analizler yapılarak değerlendirilmiştir.

### **Sosyo – Demografik Bulgular**

Anket formunda yer alan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, unvan gibi demografik özelliklerin test edilmesinde yüzde dağılımları, frekanslar, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

**Tablo 1.** Demografik Özelliklerin Dağılımları

Cinsiyet	Erkek	73	54,1
	Kadın	62	45,9
Yaş	23-30		
	31-40	31	23
	41-50	45	33,3
	50 ve üzeri	49	36,3
Eğitim Durumu	Lise		
	Ön Lisans	30	22,2
	Lisans	35	25,9
	Yüksek Lisans	64	47,4
Kurumda Geçirdiği Süre (Yıl)	1-5	30	22,2
	6-10	29	21,5
	11-15	23	17,0
	16 ve üzeri	53	39,3
Unvanı	Memur	61	45,2
	İşçi	40	29,6
	Şirket	34	25,2

**Çalışanların Bilişim Teknolojisi Kullanma İle İlgili Durumları****Tablo 2.** Bilişim Teknolojilerine İlişkin Sorulara Verilen Cevapların Dağılımları

Bilgisayar Kullanımı	Evet	134	99,3
	Hayır	1	0,7
Bilgisayar Kullanma Süresi (yıl)	1-3	1	0,7
	4-6	8	5,9
	7 ve üzeri	126	93,3
Evde Bilgisayar ve İnternet Olma Durumu	Evet	121	89,6
	Hayır	13	9,6
Teknoloji Kullanma Amacı	Eğlence	37	27,4
	Araştırma	58	43,0
	Haberleşme	11	8,1
	Diğer	23	17,0
Belediyede Bilişim Teknolojilerinden Faydalanma	Evet	132	97,8
	Hayır	3	2,2
Belediyede Bilişim Teknolojilerinden Faydalanma Süresi (yıl)	1-5	21	15,6
	6-10	30	22,2
	11-15	34	25,2
	16 ve üzeri	44	32,6
Belediyede Bilgisayar Kullanma Amacı	Veri girme, rapor hazırlama	24	17,8
	Daha kaliteli hizmet	25	18,5
	Çalışanlar arası iletişim	2	1,5
	Planlı ve hızlı iş yapma	2	1,5
	Koordinasyon sağlanması	2	1,5
		77	57,0

Araştırmaya katılan çalışanların % 93,3'ü 7 yıl ve üzeri süredir bilgisayar kullanmaktadırlar. Ayrıca Belediyede çalışanların % 57'si bilgisayar kullanmanın önemini koordinasyon sağlanması olduğunu belirtmiştir.

### Cinsiyete Göre Bilişim Teknolojileriyle İlgili Araştırma Sorularına Verilen Cevapların Değerlendirilmesi

**Tablo 3.** Bilişim Teknolojileri Sorularının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

	Erkek	Kadın	p
	Ort±SS	Ort±SS	
Bilişim teknolojileriyle ilgili eğitimler Belediye için önceliklidir.	2,38±0,12(2)	2,75±0,10(3)	<b>0,022*</b>
Bilişim teknolojilerinin Belediyede kullanımı vatandaşlara daha iyi hizmet verilmesini sağlar.	1,64±0,08(2)	1,95±0,07(2)	<b>0,003*</b>
Belediyede bilişim teknolojilerinin kullanımıyla verimlilik artar.	1,81±0,10(2)	2,00±0,07(2)	<b>0,031*</b>
Bilişim teknolojilerinden yararlanılması çalışanların beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını kısıtlar	3,59±0,13(4)	3,18±0,13(3)	<b>0,036*</b>

Bilişim teknolojisi soru grubunun cinsiyet durumuna göre karşılaştırılması yapılırken “Kruskal Wallis” testi kullanıldı. Anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirildi. Karşılaştırma sonuçları yukarıdaki tabloda ifade edilmektedir. Tabloya göre özellikle kadın katılımcıların “Bilişim teknolojilerinden yararlanılması çalışanların beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını kısıtlar” önermesine katılma düzeyleri, erkek katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ( $p: 0,036$ )

### Yaşa Göre Bilişim Teknolojilerine İlişkin Araştırma Sorularına Verilen Cevapların Değerlendirilmesi

Bilişim teknolojisi soru grubunun yaş durumuna göre karşılaştırılması yapılırken “Kruskal Wallis” testi kullanıldı. Yaşa göre bilişim teknolojilerine ilişkin sorulara Belediyede verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

### Eğitim Durumuna Göre Bilişim Teknolojilerine İlişkin Araştırma Sorularına Verilen Cevapların Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çalışanların eğitim durumlarına göre verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu istatistiki açıdan bulmak için “post hoc” (çoklu karşılaştırma testleri) yapılmıştır. “Post hoc” yapılırken “Mann Whitney U” testi kullanılmıştır. Anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. “Post hoc” testi değerlendirilmesi Tablo 4. de verilmiştir.

**Tablo 4.** Bilişim Teknolojileri Sorularının Eğitim Durumuna Göre “Post Hoc” Değerlendirilmesi

	Lise/ Ön Lisans	Lise/ Lisans	Lise/ Lisansüstü	Ön Lisans / Lisans	Ön Lisans/ Lisansüstü	Lisans/ Lisansüstü
	p	p	p	p	p	p



Belediyede değişen bilişim teknolojilerine örgüt kültürünün umu ile ilgili çok az sorun yaşanmaktadır.	<b>0,012*</b>	<b>0,030*</b>	<b>0,022*</b>	0,477	0,126	0,126
Belediyede değişen bilişim teknolojilerine örgüt kültürünün umu ile ilgili çok az sorun yaşanmaktadır.	<b>0,012*</b>	<b>0,030*</b>	<b>0,022*</b>	0,477	0,126	0,126
Teknolojideki yeni gelişmelerin belediyede kullanılmasıyla çalışanların iş tatmini artar.	0,570	0,568	<b>0,023*</b>	0,206	<b>0,012*</b>	<b>0,012*</b>

Eğitim durumuna göre “Belediyede değişen bilişim teknolojilerine örgüt kültürünün uyumu ile ilgili çok az sorun yaşanmaktadır.” önermesine katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ) (Tablo 4). Anlamlılığın hangi eğitim durumundan kaynaklandığının tespiti için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; özellikle lise mezunu katılımcıların önermeye katılma ortalamaları, ön lisans mezunu, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

#### Belediyede Çalışma Süresine Göre Bilişim Teknolojilerine İlişkin Araştırma Sorularına Verilen Cevapların Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çalışanların belediyede çalışma sürelerine göre verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu istatistiki açıdan bulmak için post hoc (çoklu karşılaştırma testleri) yapılmıştır. Post hoc yapılırken “Mann Whitney U” testi kullanılmıştır. Anlamlılık  $p<0,05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. “Post hoc” testi değerlemesi Tablo 5. de verilmiştir.

#### Belediyede Çalışma Süresine Göre Bilişim Teknolojilerine İlişkin Araştırma Sorularına Verilen Cevapların “Post Hoc” Değerlendirilmesi

**Tablo 5.** Bilişim Teknolojileri Sorularının Belediyede Çalışma Süresine Göre “Post Hoc” Değerlendirilmesi

Çalışma süresi, yıl	1-5/ 6-10	1-5/ 11-15	1-5/16 üzeri	6-10/11-15	6-10/16 üzeri	11-15/16 üzeri
	p	p	p	p	p	p
Çalışanlar, teknolojinin değişiminde yeni teknolojiyi hemen benimseyip uygular	0,885	0,940	0,102	0,912	<b>0,047*</b>	0,091

Üst yönetim Belediyede bilişim teknolojilerinin uygulanmasına öncülük etmektedir.	0,630	0,954	0,182	0,638	<b>0,033*</b>	0,207
Teknolojideki yeni gelişmelerin belediyede kullanılmasıyla çalışanların iş tatmini artar.	0,065	0,606	0,983	0,214	<b>0,022*</b>	0,542
Bilişim teknolojilerinden yararlanılması çalışanların beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını kısıtlar	0,755	0,344	0,145	0,498	0,057	<b>0,008*</b>

Belediyede çalışma süresine göre “Teknolojideki yeni gelişmelerin belediyede kullanılmasıyla çalışanların iş tatmini artar.” önermesine katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ) (Tablo 5). Anlamlılığın hangi sürelerden kaynaklandığının tespiti için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; özellikle 16 yıl ve üzeri çalışan katılımcıların önermeye katılma ortalamaları, 6-10 yıl süre ile çalışan katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p: 0,022$ ).

### Unvana Göre Bilişim Teknolojilerine İlişkin Araştırma Sorularına Verilen Cevapların Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çalışanların unvanlarına göre verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu istatistiki açıdan bulmak için “post hoc” (çoklu karşılaştırma testleri) yapılmıştır. “Post hoc” yapılırken “Mann Whitney U” testi kullanılmıştır. Anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. “Post hoc” testi değerlemesi aşağıdadır.

**Tablo 6.** Bilişim Teknolojileri Sorularının Unvana Göre “Post Hoc” Değerlendirilmesi

	Memur/İşçi	Memur/Şirket	İşçi/Şirket
	p	p	p
Çalışanlar, teknolojinin değişiminde yeni teknolojiyi hemen benimseyip uygular	0,055	0,237	<b>0,01*</b>
Üst yönetim Belediyede bilişim teknolojilerinin uygulanmasına öncülük etmektedir.	0,085	0,237	<b>0,008*</b>

Unvana göre “Çalışanlar, teknolojinin değişiminde yeni teknolojiyi hemen benimseyip uygular” önermesine katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Anlamlılığın hangi sürelerden kaynaklandığının tespiti için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; işçi unvanı ile çalışan katılımcıların önermeye katılma ortalamaları, şirket personeli unvanı ile katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p: 0,01$ ) (Tablo 6).

Unvana göre “Üst yönetim Belediyede bilişim teknolojilerinin uygulanmasına öncülük etmektedir.” önermesine katılma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Anlamlılığın hangi sürelerden kaynaklandığının tespiti için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; işçi unvanı ile çalışan katılımcıların önermeye katılma ortalamaları, şirket personeli unvanı ile katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p:0,008$ ) (Tablo 6).

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre vatandaşa daha iyi hizmet verilmesi, yenilikçi zekânın daha etkili kullanılması, çalışanların iş tatmininin artması, verimliliğin artması, bütünleşik yönetim sistemine geçiş, teknolojinin hemen benimsenmesi bilişim teknolojileri uygulamalarıyla mümkün olmaktadır.

Erkek katılımcılar Belediyenin bilişim teknolojileri eğitimlerini öncelik olarak gördüğüne, bilişim teknolojilerinin vatandaşlara daha iyi hizmet sağladığına ve verimliliği arttırdığına kadın katılımcılara göre daha fazla inanmaktadırlar. Kadın katılımcılar ise bilişim teknolojilerinin kişisel beceri ve yeteneklerini kısıtladığına erkek katılımcılara oranla daha fazla inanmaktadırlar. Buna göre kadın katılımcılar bilişim teknolojilerinin etkilerini yararlılık anlamında erkek kullanıcılara göre daha az görüyor olabilir.

Lise mezunları bilişim teknolojilerinin değişiminde örgüt kültürünün buna uyum sağlarken fazla sorun yaşanmadığına ön lisans mezunu, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu katılımcılara göre daha fazla inanmaktadırlar. Buna göre lise mezunu çalışanlar bilişim teknolojileri yenilediğinde buna daha hızlı adaptasyon sağlıyor olabilir.

Lise, ön lisans ve lisans mezunları, bilişim teknolojilerinin yenilikçi zekâlarını arttırdığına ve yeni teknolojilerin belediyede kullanılmasının iş tatminini arttırdığına lisansüstü katılımcılardan daha fazla inanmaktadır. Bunda lisansüstü katılımcı sayısının az (% 4,4 (6 kişi)) olması etkili olmuştur.

Belediyede 16 yıl ve üzeri çalışan katılımcılar, bilişim teknolojilerinden yararlanılmasının çalışanların beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını kısıtladığı görüşüne 11-15 yıl süre ile çalışan katılımcılardan daha fazla inanmaktadır. Buna göre kurumun en yaşlı çalışanları bilişim teknolojilerinin yeteneklerinin ortaya çıkmasına engel olduğunu düşünmektedirler.

İşçi statüsündeki katılımcılar belediyede yenilenen teknolojiyi çalışanların hemen benimseyip uyguladığı ve Belediyenin bilişim teknolojilerinin uygulanmasına öncülük ettiği görüşüne şirket personellerine göre daha fazla inanmaktadırlar. Buna göre işçi personel şirket personeline göre yeni teknolojilere daha kolay uyum sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yaş, İzmit Belediyesinde yapılan bu araştırmaya göre bilişim teknolojileri uygulamalarının çalışanlara etkisinde bir faktör değildir. Erkek çalışanlar kadın çalışanlara göre bilişim teknolojileri uygulamalarının yararlı, etkili ve verimli olduğuna kadın çalışanlardan daha fazla inanmaktadırlar. Eğitim seviyeleri bakımından lise mezunları kendinden yüksek diğer tüm seviyelere göre ve çalışma statüleri bakımından işçi personel şirket personeline göre yeni teknolojilere daha fazla adaptasyon sağlıyor olabilir. Ayrıca kurumun en yaşlı çalışanları bilişim teknolojilerinin yeteneklerinin ortaya çıkmasına engel olduğunu düşünmektedirler. Özellikle lise mezunları % 22,2 ‘lik oranla geri kalan % 77,8’ lik orana sahip olan kendinden daha yüksek eğitim seviyelerine göre teknolojiye adaptasyon konusunda başarılı olabilir. Bunun nedeni Belediyede bilgisayar kullanan lise mezunu çalışanların daha çok veri girişi, EBYS ve ofis programları kullanıyor olması olabilir. Teknik program kullanım oranı % 4,4’tür. Veri girişi, EBYS ve ofis programları kullanım oranı % 87,4’tür.

Belediyede teknolojiyi daha az yoğun kullanan lise mezunları daha yoğun ve nitelikli olarak kullanan lisans ve lisansüstü mezunu çalışanlara göre bilişim teknolojisi uygulamalarının iş tatminini arttırdıklarına inanmaktadırlar. Davis (1989)’a göre insanlar algıladıkları faydanın kendilerine sağlanan çabadan fazla olmasını yani teknolojiyi kullanırken kolay olmasını istemektedirler. Bu görüşte de belirtildiği gibi lisans ve lisansüstü mezunu çalışanların teknolojik yeniliklerde örneğin yeni programa geçişte veya farklı müdürlükte başka bir programı kullanmak zorunda kaldığında veya kendilerini

geliştirmek istedikleri bir alanda yeterli eğitimi alamamaları, kendi kendine deneyerek öğrenmek zorunda kalmaları ve bunda zorlanmaları etkili olabilir. Ofis programları kullanan ve veri girişi yapan lise mezunu personel program değişse de çok fazla efor sarf etmek zorunda kalmamaktadır ve bu tatmin düzeyinde bir azalmaya sebep olmamaktadır.

Bu araştırma bilişim teknolojileri uygulamalarının çalışanlara genel anlamda iş tatmini, verimlilik, iletişim ve performans sağladığını göstermektedir. Tapscott (1999), az ücret alan, yabancılaştırılmış, iyi değerlendirilmeyen çalışanların kurumlarına tam bağlılığı başaramayacaklarını belirtmektedir. Ancak iş tatmininin ve verimliliğin tüm çalışanlar seviyesinde olması için çalışanlara kendi tahsil seviyelerine uygun yeterli motivasyon, eğitim ve diğer performans artırıcı şartların sağlanması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarında çalışanların farklı kadro unvanlarında teknolojiyi farklı oranlarda kabul ettikleri ve benimsedikleri görülmüştür. Aynı işi yapan şirket ve işçi personelin farklı ücretler alması motivasyon bozukluğuna yol açmış olabilir. Kadın çalışanlar ile kurumda 16 yaş ve üstü çalışanların bilişim teknolojilerini erkek çalışanlar ve kurumda 16 yaş altında çalışanlara göre daha az benimsedikleri görüldüğü için bu grupların mevcut iş detayları incelenmeli ve durumun iş yükü veya motivasyon eksikliğinden olup olmadığı tespit edilmelidir.

### Ek Bilgi

Araştırma, “İzmit Belediyesi” müdürlüklerinde çalışan personelin anket formlarını gönüllü ve bir etki altında kalmadan doldurmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Anket formlarının dağıtılması ve doldurulması için İzmit Belediyesinden gerekli izin alınmıştır.

### KAYNAKLAR

- Ağır, A. (2012). Bilişim toplumuna geçiş sürecinde bilgi yönetimi yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 30(0), 5- 17.
- Cornford, T., & Shaikh, M. (2013). *Introduction to information systems*. London: University of London Press.
- Çelik, A., & Akgemci, T.(2010). *Yönetim bilişim sistemleri*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340
- Dosi, G., & Nelson, R. (2010). Technical change and industrial dynamics as evolutionary processes. *Handbook in Economics of Innovation*, 1(0), 52-127.
- Dulkadir, B., & Akkoyun, B. (2013). Bilişim teknolojilerinin işletme performansı üzerine etkileri ve Gaziantep ilinde tekstil sektöründe bir araştırma, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 4(7), 72-90.
- Gökçen, H. (2007). *Yönetim bilgi sistemleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Güleç, S., & Sancak, H. (2010). Küreselleşme - bilgi teknolojileri - değişim: Türkiye’de kamu örgütlerinde örgüt yapısı açısından bir inceleme, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 159-169.
- Harvey, C., & Denton, J. (1999). To come of age: The antecedents of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 36(7), 910.
- Kongar, E. (2008). *21. yüzyılda Türkiye: 2000’li yıllarda Türkiye’nin toplumsal yapısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Laudon, K. C., & Laudon J. P. (2011). *Yönetim bilişim sistemleri: Dijital işletmeyi yönetme* (Yozgat, U., Öğüt, A., Tecim, V., Cura, T., Kartaltepe, N. B., Çev.), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Matheson, C. (2012), The Motivation of Public Sector Employees: An Outline of Six Orientations to Work, *Administration and Society*, 44(2), 207-237.
- Perez-Valls, M., Ortega-Egea, J. M., & Ubeda, J. A. P. (2006). *Relationship Between New Information Technologies and Flexible Organizational Form, IT-Enabled Strategic Management: Increasing Returns for the Organization*, Zaiyong Tang, Bruce Walters. (Eds), Hersey: IDEA Group 304 Publishing.
- Ritzer, G. (2011). *Sosyoloji kuramları*. (H. Hülür, Çev.). Ankara: De Ki Basım Yayım
- Stair, R., & Reynolds, G., (2011). *Principles of information systems*. Boston: TenthCengage Learning.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Tapscott, D., & Agnew, D. (1999). Governance in the digital economy.

*Finance & Development*, 36(4), 34–37.

### **Extended Abstract**

In order to demonstrate the factors that affect the user performance of the users of information technology applications, the research conducted by the employees of “İzmit Municipality” has been applied to the workers, officers and company personnel working in “İzmit Municipality” by simple random sampling method. In the research, it has been questioned how information technology applications cause change due to demographic characteristics such as job satisfaction, productivity and effective use of communication. The questions were asked through the questionnaire and “Mann Whitney U” and “Kruskal Wallis” tests were used. Statistical analyzes of the results of the application were performed and the data were obtained. Percentage distributions, frequencies, arithmetic mean and standard deviation calculations were made to test the demographic characteristics such as gender, age, educational status, year of service, title, etc. in the questionnaire form. In terms of demographic characteristics, the majority of the employees (93.3%) were using computers for 7 years or more. More than half of the employees (57%) prefer the computer because it helps to coordinate the most. When we want to observe a result according to the gender parameter, female employees believe that information technologies restrict skills and abilities more than male employees. This result may indicate that women employees do their jobs by making less use of information technologies than male employees. The belief that information technologies will provide efficiency and better service to citizens is higher in male than female workers. According to these, the results of the applications of information technologies in female employees are lower than those of male employees. It was observed that the age status did not cause any significant difference as a result of the applications of information technologies. When high school graduates change their applications of information technologies, they think that organizational culture is better suited to this situation than all other faculty graduates. According to this, high school graduates may be able to adapt to this information faster when the information technologies are renewed. Workers are more convinced of the renewed technology in the municipality than the employees of the company and that the employees adopt and implement the technology of the municipality. In addition, elder employees in the organization think that information technologies prevent emergence of their talents. High-school graduated employees who use technology less intensively believe that applications of information technologies increase job satisfaction, by comparison graduated and master degreed employees. This may be due to the fact that high- school graduates using computers in the municipality use data entry, EBYS and office programs. The rate of technical program use is 4.4%. The rate of data entry, EBYS and office programs is 87.4%. This may have led to a decrease in job satisfaction, as undergraduate and graduate employees had to use more difficult and detailed programs than those with high school graduates, and they received little support in terms of training. Although high school graduates who use office programs and enter data enter the program, they do not have to exert too much effort and this does not cause a decrease in satisfaction level. There is a statistically significant difference according to the working time between the levels of participation in the proposal that leads to the application of management information technologies. As a result of the binary comparisons made to determine the meaning of the duration of meaningful results; for participants with 16+ years of work experience, the average acceptance rate of the proposal was found significantly higher than the average participants with 6 to 10 years work experience. Participants with 16+ years work experience were found to be significantly higher than the average of participants with 6 to 10 years work experience. There was no significant difference between the average of the other working participants. According to the working duration, there is a statistically significant difference between the level of participation in the suggestion of increasing the job satisfaction of the employees by using the new developments in technology in the municipality. According to the binary comparisons results made to determine the meaningfulness of the duration of the participants, the average of participants who have been working for 16 and more years was found significantly higher than the average of the other participants. There was no significant difference between the average of the other study participants. There is a statistically significant difference between the levels of participation in the proposed “using information technologies restricts the emergence of skills and abilities of employees” according to the duration of working in the municipality. As a result of the bilateral comparisons to determine the duration of the significance, the average of participants working for 16 years and above was found to be significantly higher than the average of participants working for 11-15 years. There was no significant difference

between the average of the other working participants. According to the title, there is a statistically significant difference between the levels of participation in the proposition that “employees adopt and implement new technology immediately in the change of technology”. As a result of the bilateral comparisons made to determine which periods of significance resulted from the employee title, the average of the employees to participate in the proposal was found to be significantly higher than the company personnel title and the average of the participants. There was no significant difference between the average of the other working participants. According to the title, “top management leads the implementation of information technologies in the municipality.” there is a statistically significant difference between the levels of participation in the proposition. As a result of the bilateral comparisons made to determine which periods of significance resulted from the employee title, the average of the employees to participate in the proposal was found to be significantly higher than the company personnel title and the average of the participants. This research shows that information technology applications provide job satisfaction, productivity, communication and performance to employees in general. However, adequate motivation, training and other performance enhancing conditions are required to ensure that job satisfaction and productivity are at all employees’ level. The results of the research show that employees accept and adopt technology at different rates in different positions. The fact that the company and the workers who do the same job receive different wages may have led to a lack of motivation. It is seen that female workers and workers with 16+ year work experience in the institution adopted the technologies less than the other male workers and workers with fewer than 16 years of work experience. Thus, the existing work details of these groups should be examined and determined whether the situation is due to lack of work load or motivation.

## MEŞRUTİYET DÖNEMİ DÜŞÜNCE AKIMLARI VE GÜNÜMÜZE YANSIMALARI

Ünal ACAR \*

### ÖZ

19. Yüzyıl ortaları ve 20.yüzyıl başında Osmanlı Devletini bulunduğu zor konumdan kurtarmak ve Batılı devletlerin baskısını hafifletmek için bir takım düşünceler tartışılmaya başlandı. Çökmekte olan Osmanlı İmparatorluğunu kurtarmak için 1876 yılında I. Meşrutiyet, 1908 yılında ise II. Meşrutiyet ilan edildi. Meşrutiyet dönemi sürecinde Osmanlı Devletinin çöküşünü önlemek için mücadele eden kadronun çok önemli bir bölümü, Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasında da önemli görevler aldılar. Bu kadroların ülkenin kurtulması adına ürettikleri düşüncelerin bazıları fikir akımı olarak tarihimize mal oldu. Taraftarlarının zaman zaman birbiriyle sert bir şekilde tartıştığı ve mücadele ettiği bu düşünce akımlarının yansımaları günümüze kadar sürmüştür. Batılılaşma, Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük başlığı altında toplanan bu düşünce akımlarını inceleyen birçok araştırma ve inceleme yayınlandı. Bu incelemelerin bazıları günümüz şartlarına göre yorumlandı. Ancak bu düşünce akımlarını günümüz şartlarına göre değil devrinin şartları içerisinde değerlendirmek gerekir. Bu çalışmada da tarihi süreç dikkate alınarak meşrutiyet dönemi düşünce akımları ve günümüze yansımaları değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Genç Türkler, Düşünce, Yenilik.

## MOVEMENTS OF THOUGHT IN THE CONSTITUTIONAL MONARCHY PERIOD AND THEIR REFLECTIONS TO THE PRESENT

### ABSTRACT

In the middle of the 19th century and the beginning of the twentieth century, a number of ideas began to be discussed in order to save the Ottoman Empire from its difficult position and to ease the pressure of the western states. In order to rescue the Ottoman Empire, I. Constitutional Monarchy was declared in 1876 before the second in 1908. During the constitutional period, a significant number of intellectuals struggled in groups to avoid the collapse of the Ottoman Empire, and played an important role in the establishment of the Republic of Turkey. Some of the ideas that these groups produced their own movements of thought in the name of saving the country. The reflections of these movements of thought lasted until today. Many studies and researches have been published, examining these currents of thought which can be listed as Westernization, Ottomanism, Islamism and Turkism. Some of these reviews were interpreted according to today's conditions. However, it is necessary to evaluate these movements of thoughts according to their eras, not according to today's conditions. In this study, the movements of thought during the constitutional period and their reflections to our day are evaluated with an eye to the historical process.

**Keywords:** Ottoman, Young Turks, Thought, Innovation.

## GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu hakim olduğu yerlerde insanları etnik kimliğine göre değil dinsel mensubiyetine göre belirliyordu. Bulgar, Yunan, Sırp vb. grupları Ortodoks Hristiyan, Arap, Türk, Bedevi vb. grupları da etnik kökeni dikkate almadan Müslüman olarak tanımlıyordu (Ocak, 1998: 92). 1789 Fransız Devrimi sonrası başlayan milliyetçilik akımının etkisiyle milliyetçilik fikirleri yayılmış, Müslümanlar kendilerini Arap ve Arnavut, Ortodoks Hristiyanlar da kendilerini Yunan, Bulgar ve Sırp olarak tanımlanmaya başlamıştı.

Osmanlı Devletini parçalama politikasına hız veren Rusya, 1856 yılında imzalanan Paris Antlaşmasından sonra başta Sırlar, Bulgarlar ve Karadağlılar olmak üzere Balkan toplulukları arasında bütün Slav kavimlerinin büyük bir devlet halinde birleşmelerini amaçlayan Panslavizm (Kurat, 1953:242) düşüncesini yaymaya çalıştı. 1870 yılında Bulgar Eksarhlığı'nın kurulması ile millet tanımı etnik milliyetçilik olarak anlam kazanmaya başladı ve Osmanlı millet sistemine "Bulgar milleti" kavramı girdi ( Koyuncu, 2004:208). Rusya'nın bu çalışmaları sonucu 1875 yılında Hersek'te isyanlar başladı. Rusya'nın desteği ile hızla yayılan isyanları Osmanlı devleti bastırmakla zorlanınca Bulgaristan'da da isyanlar çıktı. Bu isyanları Sırp ve Karadağ isyanları takip etti. İngiltere, Rusya'nın Balkanlarda güçlenmesini önlemek için Balkan sorunlarını görüşmek üzere uluslararası bir konferans düzenlenmesini önerdi (Akşin, 1997:153). Osmanlı'nın bir iç sorunu olan Balkanlarda yaşanan olayların uluslararası bir konferansın konusu olması özellikle gençler arasında tepkiye neden oldu. Aralarında Namık Kemal, Ziya Paşa ve Ali Suavi gibi yazarların bulunduğu gençler, Jön Türkler (Genç Osmanlılar) adında bir cemiyet kurdular (Tunaya, 2015:96). Yenileşme taraftarı olan Jön Türklere göre sorunun kaynağı mutlakiyet yönetimidir, Batı tarzı bir devlet yönetimini kurarak, eşit haklara sahip Osmanlı vatandaşı tanımını anayasal güvenceye alarak çöküşün önlenebileceğine inanmışlardı (Hanioglu, 1985b:72). Bu nedenle meşrutiyet yönetimine geçilmeli din, dil, ırk ayrımı yapılmadan (Ahmad, 1971:38) Osmanlı vatandaşlarına devlet yönetimine katılma hakkı verilmeliydi. Özellikle Londra ve Paris'te eğitim gören Jön Türkler, anayasa, parlamento gibi kavramları gündeme getirerek, Osmanlı Devletini kurtarma adına anayasal bir hükümet kurma yolunda mücadeleye başladılar (Davison, 1998:110). Jön Türkler ile başlayan bu süreçte gençlerin bir kısmı da din üzerinden yapılan uygulamanın Osmanlı Devletinin yıkılması ile sonuçlandığını, bu nedenle yeni dönemde, dinin yerine etnik kimlik üzerine kurulu milliyetçiliğin benimsenmesini isterken diğer bir grup genç ise Osmanlı'nın çöküşünü durdurabilecek Batı tarzı reformları ve yenilikleri İslam dininin önlediği görüşündeydiler (Kaya, 2015:49).

## MEŞRUTİYET ÖNCESİ DÖNEMDE YENİLEŞME HAREKETLERİ

Osmanlı İmparatorluğu 16. Yüzyılın sonları ve 17. Yüzyılın başlarında karşılaştığı zorlukları aşmak için arayışlar içerisine girmişti. İlk reformcu padişah olan III. Selim askeri üstünlüğü yeniden tesis ederek kaybedilen toprakları geri almak istiyordu. III. Selim'in tahta çıkışı ve Tanzimat'ın sona erdiği arasındaki sürede genişlemekte olan bürokrasi daha çok merkezileşti, bürokrasinin gücü, azınlık bir grubun eline geçti. Bu grubun etkinliği gün geçtikçe arttı. Bunlar Müslüman ve Hristiyanlardan oluşan az sayıda kişilerdi. Osmanlı'da siyasal bakımdan etkili olan bu grubun üyeleri sarayda ve bürokraside görev almış olsalar da olmasalar da özel eğitimleri, lisan bilgileri, sultana bağlılıkları, mensubiyetleri ve buna benzer nitelikleriyle etki alanı geniş kişilerdi. Saray danışmanları, üst düzey bürokratlar, subaylar bu grup içinden çıktığı gibi imparatorluğun dini-şerri eğitim kurumlarında çalışan ulema da bu gruba mensuptu. Bu kişiler, eğitimleri ve yaşam biçimleri dolayısıyla imparatorluk içinde kendilerini gerçek Osmanlı olarak görürlerdi. Padişah bütün gücüne rağmen bunlara dokunamazdı ve sahip olduğu haklara saygı gösterirdi. Kazandıkları imtiyazlar sonucu İmparatorluk içinde dar bir oligarşi oluşturmuşlardı. III. Selim'in reformları, askerlerin özellikle de ulemanın haklarına dokunuyordu. Eski düzenin bir ögesine dokunmak ise tüm düzene müdahale etmek demektir. Reformların eğitimden sağlığa, vergiden askerliğe, bürokrasiden gündelik hayatın tanzimine kadar pek çok alanda toplumun tüm katmanlarını etkileyen bir niteliğe sahip olması ve Batılı değerlerin örnek alınarak gerçekleştirilmesi (Saydam, 2002: 533) Osmanlı bilgi ve tecrübesinin sorunun çözümü için yetersiz olduğunun III. Selim tarafından zımnen itirafı oluyordu. Ancak, III. Selim, Batıdan askeri bilgi elde ederek ve ekonomik yardım alarak bunu Batıya karşı kullanmanın zor olduğunu da düşünüyordu. Düşünceleri arasında silah yapımcıları, silah fabrikaları, silah eğitimcileri ve uzman yetiştirecek okullar vardı. 1794 tarihinde ilk Türk teknik okulu



Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyunu açtı (Eren, 1977:447). Fakat 18.yüzyılın sonunda Osmanlı toplumu bu yenilik hareketini hoş karşılayacak durumda değildi ve III. Selim bedelini hayatı ile ödedi. III. Selim'den sonra tahta II. Mahmut geçti.

II. Mahmut hanedanın yaşayan en son erkek üyesi idi. II. Mahmut'un da amacı imparatorluğun kaybetmiş olduğu güçlü durumu yeniden kazanmaktı. Sonunun III. Selim gibi olmaması için devlet düzenini değiştirdikten sonra yenilik hareketine başlamaya karar verdi. Bunun için mevcut düzenin kurumları yok edilerek, yerine kendisinin denetleyeceği devlet araçları konmalıydı. Yönetim yapı ve yönetim hukuku alanında Fransa örnek alınarak (Yılmaz, 2007:217) oligarşi yerine mutlakiyet gelmeliydi. Özellikle kendi asker ve sivil bürokratlarını örgütlemesi, onları kilit noktalara yerleştirmesi ve idari kuruluşlara geleneksel özerkliklerini veren iç bağları yok etmesi gerekiyordu. Hükümdarlığının büyük bir kısmını kendine yakın kişilerin konumunu güçlendirmekle geçti. Reformlara başlaması 1826 yılında Yeniçeri Ocağını kaldırmasından sonra oldu. 1827'de Tıbbiye ve 1834'te Harbiye açıldı. 1831'de Tımar topraklarını kaldırdı. Vakıf topraklarını devlet yönetimine aldı. Bu reformların başlıca amacı Padişaha açıkça karşı gelen toprak ağalarının ve ulemanın gücünü zayıflatmaktı. II. Mahmut devrinden başlayan ve daha sonraki dönemlerde de artarak devam eden Batılılaşma çalışmaları zaman zaman yönetim tarafından baskı uygulanarak uygulanmaya çalışıldı (Kafadar, 1997:87). II. Mahmut Batı'ya yetişmek için reform yapmanın gereğine inansa da devlet ekonomik sıkıntının içindeydi. Köylüler yıllardır yaşadıkları gibi zor koşullarda yaşamaya devam ettiler, vergilerini derebeyi veya ulemaya verirken bu defa mültezimlere ödediler. Bu ekonomik zorluklar dış borçlanmaya neden oldu ve 1881'de Osmanlı Kamu Borçları Yönetim Kurulu (Duyun-u Umumiye) kuruldu. I. Dünya Savaşı öncesi Almanya, İngiltere ve Fransa'dan 716 milyon dolar borç alındı. Osmanlı borcunu ödemek için yeni borçlar almak zorunda kaldı. Bütçe açığı on üç milyon doları buluyordu. Hükümetin amacı bütçe açığını karşılamak için yeni gelir kaynakları bulmaktı. Kamu borçları yenileşmenin ve ekonomik gelişmenin önündeki en büyük engeldi. Tanzimat dönemi ve sonrası dönemde yönetime gelenler bu engelleri aşamadılar. Osmanlının yaşadığı bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla Batı'da eğitim görmüş, Genç Türkler, (Jön Türkler) imparatorluğu Batılı bir devlete dönüştürmek için düşünce üretmeye başladılar.

## JÖN TÜRKLER

Jön Türk hareketinin başlangıcı, II. Mahmut'un reformları sonrası oluşan liberal muhalefetin devamı olarak kabul edilmektedir (Kayalı,1998:43). Bu hareket, kurumsal yapısını Mekteb-i Tıbbiye'de kazanmaya başlamış, Mülkiye ve Askeriyede taraftarlarının sayısını artırmıştır. Jön Türkler, Osmanlının yıkılışını önlemek gerekçesiyle kendi görüşlerine destek vereceğine inandıkları padişahların yönetime gelmesi için yaptıkları çalışmalar sonucu Padişah Abdülaziz'in yerine V. Murat'ın tahta çıkmasını sağladılar. Ancak V. Murat'ın ruh sağlığının iyi olmaması üzerine Şeyhülislamın fetvası ile tahtan indirerek yerine meşrutiyeti ilan edeceğine dair söz veren II. Abdülhamit'i tahta geçirdiler (Lewis, 1984:162). II. Abdülhamit de meşrutiyet taraftarı Mithat Paşa'yı sadrazam olarak görevlendirdi. Mithat Paşa Osmanlı Devletinin ilk anayasası olan Kanun-ı Esasi'yi hazırladı ve 23 Aralık 1876'da yürürlüğe konuldu. Kanun-ı Esasinin ilanı ile Osmanlı Devleti ilk kez anayasal düzene geçerek mutlak monarşinin yerini parlamenter meşrutiyete bıraktı (Teziç, 1996:174). Yapılan seçimlerde Osmanlı Meclisi 180'i Müslüman, 60'ı gayrimüslim temsilciden oluştu (Yılmaz, 1998:115). Yeni anayasaya göre, halkın seçtiği mebuslardan ve padişahın atadığı ayanlardan oluşan meclis yasa hazırlayıp padişaha sunma yetkisine sahip olacaktı. Anayasada ayrıca devletin resmi dilinin Türkçe olduğu, imparatorlukta yaşayan herkesin Osmanlı vatandaşı olduğu, resmi din olarak islam dini kabul edilmekle birlikte herkesin din ve inanç özgürlüğüne sahip olduğu ve ülke topraklarının bölünmez bir bütün olduğuna vurgu yapılıyordu. Anayasanın ilanı ile yönetim biçimi değişmekle birlikte padişaha hükümeti atama, görevden alma, kanunları yürürlüğe koyma, meclisi kapatma gibi geniş yetkiler tanıdı (Kili, 1998:70). 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşında Osmanlının yenilmesi, gayrimüslim mebuslardan bazılarının devletin resmi dilinin sadece Türkçe olmasına itiraz etmeleri, Girit ve Tesalya'nın Yunanistan'a bırakılmasını istemeleri üzerine II: Abdülhamit 14 Şubat 1878'de Meclisi kapatıp Anayasa'yı askıya aldı. Böylece I. Meşrutiyet dönemi sona erdi. Meclisi kapatmasından sonra Jön Türkler, II. Abdülhamit'e karşı mücadele etmeye başladılar. Meşrutiyetin yeniden ilanını sağlamak için İstanbul'da İttihat-ı Osmani adlı gizli bir cemiyet kurdular. 1889 yılında İttihat ve Terakki adını alan bu cemiyet (Karpat, 1996: 36) ırk, dil, din farkı gözetmeksizin bütün Osmanlı vatandaşlarının birliğini savunuyordu. Yurt içinde ve dışında

şubeler açan cemiyet yayınladığı gazete ve dergilerle taraftar sayısını artırmaya başladı. Rıfat Bey'in editörlüğünde ilk Jön Türk dergisi Hürriyet, 1864'te Londra'da yayınlandı (Ramsaur, 2004:19).

1908 yılında Estonya'nın başkenti Reval'de İngiltere Kralı ve Rus Çarının buluşmasını Osmanlı topraklarının bu iki devlet arasında paylaşıldığı şeklinde yorumlayan İttihat ve Terakki cemiyetinin önde gelen isimleri Niyazi ve Enver Bey II. Abdülhamit yönetimine karşı ayaklandılar. İsyanın yayılmasını önlemek isteyen padişah 1908 yılında parlamentoyu toplantıya çağırdı ve meşrutiyeti ikinci kez ilan etti. Ancak Jön Türklerin ne düzenli programları nede güçlü liderleri vardı (Hamzaoğlu, 2010:163). Jön Türklerin büyük bir çoğunluğunun görüşüne göre devletin kalkınıp, güçlenmesi Batılılaşma ile gerçekleşecekse, dinin oynadığı rolün bilime devredilmesi gerekiyordu. Yönetimin, bilim yoluyla evrenselleşeceğini dile getiren Jön-Türkler'e göre bunun temelini de, ussal ve yasaya bağlı bir yapı oluşturacaktır (Macit,1999:14). Bunun içinde laikliğin en katı versiyonunu benimseyip uygulamaya çalıştılar. Tasarlanan laik devlet, Batıdaki örneklerinden de farklı olarak, dini kontrol altında tutarak, etkisinin sınırlandırılması üzerine kurulmuştu. Bunu ülkenin gelişmesi ve kalkınması için bir zorunluluk olarak görmüşlerse de bu anlayışın bir uzlaşma ile değil seçkin azınlığın tercihi olması, büyük bir çoğunluğun dinsel açıdan sınırlandırılması ve gerektiğinde baskı altına alınması veya en azından algının bu yönde oluşmasına neden oldu. Din ile ilgili düzenlemeler bu anlayışta olan siyaset ve bürokrasi tarafından düzenlendi (Macit,1999:10).

Politik olayların sosyal olaylarda tayin edici bir rol oynaması hayatın doğal akışına aykırı olması nedeniyle birçok toplumsal sorunların da oluşmasına neden olabiliyor. Meşrutiyet döneminde de politik olaylar sosyal ve ekonomik olayların yönünü belirlemiştir. Oysa doğal bir oluş çizgisi sürdüren her toplumda politikayı ekonomik ve sosyal olaylar tayin eder. Çağdaş dediğimiz Batı toplumu kendi yapısına uygun olarak gelişmiştir. Bu süreç orta çağlarda feodal toplumun çöküntüye uğraması, ticaret ve kent hayatının canlanması ve üretimin çoğalmasıyla başlamıştır. Bu gelişme toplumda, güçlenen burjuvazinin de içinde bulunduğu çatışmacı yeni bir güç yaratmıştır (Kansu, 1994:23). Burjuva, ticareti geliştirmek için özgürlük ve güvenlik gereği duymuş, bunun için de kendilerine bunu sağlayacak güçte hükümdarları desteklemişlerdir. Hükümdar ile burjuvanın amaçları denk düşmemiş olsa da hükümdar onların desteğini kazanmadan zayıf duruma düşeceğinden, burjuvanın desteğini kişisel ve ekonomik özgürlüğü sağlama bağlayan fermanlarla kazanma yoluna gitmiştir (Moor, 1998:10). Yüz yıllar sonra, burjuvazi güç sınırını daha da genişletmek ve hükümdarın gücünün sınırını daraltmak isteyince anayasalara dayanan hükümet sistemleri ortaya çıktı. Demek ki bu öz yapısal gelişme ekonomik etkinlikle başlamış, bu da toplumda yeni bir gücün doğuşuna götürmüş ve bu yeni gücün (burjuva) hükümdarla işbirliği yapması, merkeziyetçi anayasal devletin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Batılı ülkeler, doğal gelişme süreci içerisinde temel reformlarını tamamlamışlar, endüstrileşmişler, sosyal adalet ve sosyal güvenlik tedbirlerini almışlar, çalışanların güvenliği ile birlikte asgari refahını sağlamışlar, kalkınmalarını gerçekleştirmişler ve çağdaş uygarlık düzeyinde önde gelen ülkeler arasında yer almışlardır (Şaylan, 2003:47). Bütün bu gelişmeler yüzyıllarca sürmüştür. Ülkemiz ise gelişmesini Avrupa ülkelerinde olduğu gibi doğal akışı içinde gerçekleştiremedi. Batı dünyası ile rekabet edebilecek siyasal ve ekonomik güç olamadı. 19. yüzyıldan itibaren özellikle Avrupa'da eğitim gören Jön Türkler, ülkenin kurtuluşunu Batılılaşmada gördüler ve gelişmek için Batıyı taklit etmenin gereğine inandılar. Batıyı taklit ederek Batıyla mücadele edebilecek bir güce erişebileceklerini düşündüler.

Batılılaşma aynı zamanda halk çoğunluğunun alışageldiği ve bir dereceye kadar değer verdiği sosyal, kültürel ve siyasal yaşantıdan uzaklaşma demektir. Bundan dolayı Batılılaşma hareketlerini gerçekleştirebilmek için toplumu değiştirmeye zorlayabilecek liderlere ihtiyacı vardır. Bu liderlerin değişime başlamadan önce yapmak istedikleri değişiklikleri gerektiğinde halka zorla kabul ettirebilecek kamusal gücü de ele geçirmesi gerekir. Bunun için başvurulan araç asker ve sivil bürokrasidir. Zorlama ile yapılan yenileşme hareketi kısa vadede başarılı olsa da tartışmaları uzun süre devam etmektedir. Meşrutiyet döneminde de birçoğu Batı toplumuna ait olan hukuki metinler ve yaşam tarzı aynen veya çok küçük değişikliklerle uyarlanmaya çalışıldı. Ancak Batı kaynaklı özellikle sosyal içerikli yenileşme hareketlerinin birçoğu topluma yabancılaşmış, üstlendikleri işlevleri yerine getirememiştir (Oktay, 1989:192). Bu nedenle ülkemiz için Batılılaşma bir bakıma halk çoğunluğunun alışageldiği ve bir dereceye kadar da değer verdiği sosyal ve kültürel yaşantıdan uzaklaşma demektir. İnsanların Batılılaşma adına bazı gelenek ve göreneklerden uzaklaşması toplumdaki kutuplaşmayı ve gerginliği de artırmıştır.

Özet olarak, Batı'ya hızla yetişmek için uğraşan ülkemizin gelişmesi, Batı Avrupa'nın doğal gelişmesinin tersine, değişime siyasal yapıyı değiştirmekle başlamak zorunda kalmasıdır. Batı'da ekonomik değişim siyasal değişimi gerçekleştirmişken, ülkemizde siyasal değişim, ekonomik ve sosyal değişime öncülük etmiştir. Bu nedenle Meşrutiyet döneminde gerçekleştirilen yenileşme hareketinin halk tarafından kabul edilmesi ve benimsenmesi hem zaman almış hem de sancılı olmuştur.

### MEŞRUTİYET DÖNEMİ DÜŞÜNCE AKIMLARI

Meşrutiyet dönemi büyük çaplı sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal sorunların yaşandığı dönem olmuştur. 1699 yılında imzalanan Karlofça anlaşmasından sonra Batı'nın üstünlüğünü kabul eden Osmanlı Devleti, içinde bulunduğu zor koşullardan kurtulmak için Batı'nın gerçekleştirdiği sosyo-ekonomik gelişmelerin izlenmesi gerektiği sonucuna varmıştı. İlk olarak askerî alanda uygulanmaya başlanan Batıcı reformlar diğer alanlarda da etkisini zamanla göstermiştir. Özellikle Avrupa'da eğitim gören gençler arasında devletin kurtarılması meselesi öncelikli konular arasına girmiş ve devleti kurtarmanın hangi yolla gerçekleştirileceği büyük tartışmalara neden olmuştur. Osmanlı Devleti, askerî, siyasal, toplumsal, ekonomik alanda yaşanan sorunlara çözüm bulma gayretiyle bir dizi reform girişiminde bulunmaya başlamıştır. Osmanlı Devletinin parçalanmasını ve yıkılmasını önlemek için gerçekleştirilmek istenen reform hareketleri, ülkemizde daha sonra yaşanacak değişimlere de zemin hazırlayan, düşünce hareketlerinin oluşumuna önemli katkı sağlamıştır. Çoğunluğu Batıda eğitim gören Osmanlı gençleri, "Osmanlı Devleti Nasıl Kurtulur?" Sorusuna cevap bulmaya çalışmışlar, çözüm yolları üzerinde düşünmüşler ve teoriler üretmişlerdir. Bu teoriler, Meşrutiyet dönemi siyasi düşünce akımları olarak literatüre geçmiştir. Bu dönemde Osmanlıda dört düşünce akımı (Ortaylı-Akyol, 2010:144) üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Bunlar;

- Osmanlıcılık.
- Türkçülük.
- İslamcılık.
- Batıcılık.

Bu düşünce akımlarını birbirinden ayıran en önemli fark değişimin nasıl olacağına karşı takındıkları tutumdur. İslamcılar Batı tarzı bir değişimi ret ediyor, Batıcılar ve Türkçüler ise köklü bir değişimin gereği üzerinde görüş birliğine varmakla birlikte, Batı kurumlarının ne derecede kabul edileceğini ve İslam'ın toplumda oynayacağı rol konularında anlaşamıyorlardı. Batıcıların bir grubu Avrupa'nın değerlerinin, kültürünün ve teknolojisinin bir bütün olarak benimsenmesini diğer bir grup ise Batının sadece teknolojisinin alınmasını öneriyordu.

### OSMANLILIK

Aslında Osmanlı Devletinin kuruluş felsefesinde var olan Osmanlıcılık düşüncesi, II. Mahmut döneminde devletin merkezileşmesi ile birlikte yeniden gündeme gelmiştir. , II. Mahmut "Ben tebaanın Müslüman'ını camide, Hristiyan'ını kilisede, Musevi'sini havrada fark ederim, aralarında başka bir fark yoktur" sözü Osmanlıcılık düşüncesinin temelini oluşturur (Özcan, 2007:485). Meşrutiyet döneminde daha da güçlenen bu düşünce akımı Türk ve Türk olmayan bütün milletler arasında ırk, din, mezhep, farklılıkları yok sayarak herkesi Osmanlı olarak tanımladı (Hamzaoğlu, 2010:176). 1839 Tanzimat Fermanı ve 1856 Islahat Fermanı'nın kanun önünde eşit Osmanlı vatandaşlığı, 1864 Tabi'yet-i Osmaniyye Kanunu ile hukuki olarak güvence altına alındı (Karpat, 2010:583). Osmanlıcılık görüşünün önemli temsilcileri arasında Namık Kemal, Âli Paşa, Fuad Paşa ve Ziya Paşa sayılabilir (Mardin, 2014: 94).

Fransız Devrimi sonrası gelişen milliyetçilik akımından etkilenecek Osmanlı Devletinden ayrılmayı amaçlayan etnik unsurlarını bir arada tutarak devletin toprak kaybını önlemeyi, Osmanlıcılık duygusunu geliştirerek "Osmanlı Milleti" oluşturmayı amaçlayan Osmanlıcılık düşüncesine göre, bütün Osmanlı vatandaşları kanun önünde eşit olacak, hiç kimseye din, dil, ırk ve mezhep ayrımı yapılmayacaktı. İmparatorluk sınırları içinde yaşayan herkes yasalar önünde eşit sayılacak, hiç kimse dininden, dilinden ve etnik kimliğinden dolayı bir ayırıma uğramayacaktı. Bu durum anayasal güvence altına alınacaktı. Bunu gerçekleştirmek için de meşruti sisteme geçilmesi gerekiyordu (Koçak, 2001: 73). Etnik gruplar, meşruti sistemin gereği olarak kurulacak parlamentoda adil bir temsil hakkının tanınması ile kendi temsilcileri aracılığı ile sorunlarına

çözüm üretebileceklerdi. Bütün etnik grupların temsilcilerinin bulunduğu bir parlamento büyük devletlerin baskılarını da önlenmiş olacaktı. Osmanlı üst kimliğinin benimsenmesi devletin çıkarına hizmet edecek (Berkes, 2002:294) yıkılışını da önleyecekti. Bu dönemde Osmanlıcılığa dayalı olarak Mebusan Meclisi açılmış, tüm Osmanlı unsurlarına temsil hakkı tanınmıştı.

Osmanlıcılık düşüncesi Osmanlı Devletinin kuruluş ve yükselme döneminde bir sorun oluşturmadı. Ancak 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türk olmayan unsurlar arasında Osmanlı tanımlaması sorun oluşturmaya başladı. Özellikle Balkanlarda yaşanan unsurlar Rusya'nın da teşviki ile isyan hareketine başladılar (Hanioğlu, 1985a:1393). Osmanlı adı altında birleştirilmeye çalışılan azınlıkların amacı önce bölgesel daha sonra ise tam özerklik ve bağımsızlık kazanarak Osmanlı Devletinden ayrılmaktı (Hamzaoğlu, 2010:176). 1912-13 yılları arasında yaşanan Balkan Savaşları, Osmanlıcılık akımının gündemden düşmesi ve yerini Türkçülüğe bırakmasında en önemli etken olmuştur. Türkçülüğün önemli liderlerinden Ziya Gökalp'de başlangıçta Osmanlıcılık düşüncesi üzerinde duruyordu (Hamzaoğlu, 2010:170).

## **TÜRKÇÜLÜK**

Bir kültür hareketi olarak başlayan Türkçülüğün ideolojik olarak Türk Milliyetçiliğine dönüşmesi II Meşrutiyet döneminde olmuştur. II. Meşrutiyet döneminde Genç Kalemler ve Türk Ocakları gibi kuruluşlar, Türkçülük düşüncesinin gelişmesinde önemli katkı sağlamışlardır (Ülken, 2001:218). Balkan Savaşları sonrasında Türkçülük düşüncesi daha da gelişerek taraftarlarının sayısı artmıştır. Güçlü Batılı ülkelerinin yönlendirmesi ve teşviki ile ayaklanan etnik gruplar imparatorluğu dağılma noktasına getirmesi üzerine Türkçülük görüşünü savunanlar, Osmanlı imparatorluğunu Türk milliyetçiliği temelinde yeni baştan kurmak için mücadele başlattılar.

Bu düşünce akımının temsilcileri olarak Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Mehmet Emin Yurdakul, Fuat Köprülü, Ali Suavi ve Mahmut Celaleddin Paşa söylenebilir. Türkçülük akımının temsilcileri dil, kültür ve ekonomik konulara yönelik çalışmalar yapmış ve düşünce üretmişlerdir. Osmanlı kültür yaşantısına ait birçok eseri yayımlayarak Avrupa'da Türkolojinin gelişmesine ve Türk bilincinin yayılmasına katkı sağlamıştır. Rusya'da yaşayan Türklerin ulus bilincine ulaşması ve burada yetişen bazı aydınların Osmanlı devletine göç etmesi, Türkçülük hareketinin farklı bir kaynaktan beslenmesine ve güçlenmesine imkan vermiştir. Bu bağlamda Osmanlıya göç eden Yusuf Akçura, Gaspıralı İsmail Bey, Ahmet Ağaoğlu, gibi aydınlar, Türkçülük düşüncesinin gelişimine önemli katkı sunmuşlardır (Köseoğlu, 2003:220). Bu kişiler, Osmanlı'nın dağılmasını önleyebilmenin Türk kültür ve değerlerine sahip çıkmakla mümkün olacağına inanıyorlardı. Türkçülük fikrinin savunanlara göre, Batı'nın bilim ve tekniği alınmalı ama sosyal yaşantıları ve kültürü taklit edilmemeliydi.

Gökalp, İttihat ve Terakki Fırkasının Türkçülük konusundaki temel ideoloğu olmuş ve Türkçülüğün Esasları adlı eseri ile bu alandaki düşünce birikimine katkı sağlamıştır. Ziya Gökalp, bir ulusun temel ögesinin kültür olduğunu ve bu ögenin her şeyin üzerinde tutulması gerektiğini savunuyordu. (Gökalp, 1966:37). Avrupa'nın sadece teknolojik yönlerinin alınmasını, bunun bile Türk kültürünü ve karakterini etkilememesi sağlandıktan sonra yapılmasını öneriyordu. Gökalp, Laik devlet yanlısı olmakla birlikte İslamiyet'in Türk kültürünün ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bu nedenle de her bireyin yaşantısında önemli bir rol oynaması gerektiğini savunuyordu. Gökalp'e göre ulus en yüksek manevi otoritedir ve aydınlar da ulusun doğal önderleridir. Gökalp sadece Türk Ocaklarındaki konumundan değil, İttihat ve Terakki'nin Gençlik Kolları Başkanı olması nedeniyle de gençlik üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

## **İSLAMCILIK**

Batı sömürgeciliğinin yoğun olduğu bu dönemde İslamcılık, Osmanlı toprakları dışında Batı emperyalizmine karşı bir tepki olarak gelişmiştir. Özellikle Hindistan'da 19.yüzyılın ortalarında şekillenmiş bir düşünce akımıdır (Mardin, 1983:1956). Müslümanların hilafet düşüncesi etrafında toplanarak Batı sömürgeciliğine karşı mücadele etmesi gerektiğini savunan bir düşünce akımıdır.

İhyacılık ve selefilik, İslamcılık düşünce hareketinin iki temel ögesini oluşturmuştur. İhyacılık

peygamberimizin hayatta olduğu dönemdeki din uygulamalarının yaşanması gerektiğini savunmuştur. Selefilik ise dinin kuralları değişmemekle beraber yeni içtihatların yapılabileceği ve Müslüman hayatının günün şartlarına göre düzenlenebileceği görüşünü benimsemekteydi. Bu iki gruba mensup kişiler Sırat-ı Müstakim, Sebilürreşat gibi dergilerde görüşlerini açıklamıştır. Osmanlı yönetimi tarafından ise Osmanlıcılığın istenilen başarıyı sağlayamaması üzerine devletin birliğini sağlayacak bir düşünce akımı olarak görülmüş ve desteklenmiştir. 1876-77 Osmanlı-Rus savaşından sonra önem kazanan bu düşünce akımına göre, toplumları bir arada tutan en önemli etken dindir. Bu anlayışın temelinde, Bütün Müslümanlar halifenin etrafında toplanmalı ve onunla birlikte hareket etmelidir görüşü vardır. İslam birliğinin kurulması, bu düşünceye sahip olanların en büyük hedefiydi. İslamcılık düşüncesini savunan fikir adamları, Osmanlı Devleti'nin kurtuluşunun ancak İslam birliğinin oluşmasıyla sağlanacağına inanıyorlardı. Batılılaşmaya tepki olarak çıkan bu fikir akımı II. Abdülhamit tarafından hilafet düşüncesi çerçevesinde devlet politikası hâline getirilip, İngiliz ve Ruslara karşı kullanılmıştır (Kara, 2002:235).

Devlet politikası dışında İslamcılık, Mehmet Akif Ersoy'un çıkardığı Sırat-ı Müstakim, Volkan ve Saday-ı Hak gibi dergilerde tartışılmış ve vücut bulmuştur. Cemaleddin Afganî ve Mehmet Akif'den başka bu fikrin önemli temsilcileri arasında; Ahmet Hamdi Akseki, Said Halim Paşa ve Mehmed Şemseddin Günaltay gibi düşünürler vardı (Sarıtış, 1986:37). İslamcılık düşünce akımının öne sürdüğü İslam Birliği düşüncesi Arnavut ve Arap isyanları ile geçerliliğini yitirmiştir.

### **BATICILIK**

Osmanlı Devletinin kurtuluşunu teknik, kültür, sosyal ve siyasal bakımdan Batıya benzemekte bulan düşünce akımıdır (Kızılcıkelik-Erjem, 1992:47). Abdullah Cevdet, Kılıçzade Hakkı, Celal Nuri bu düşünce akımının önemli temsilcileridir. Batıcılar kendi içinde ılımlı ve köktenci olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. İleri Dergisinde yazan Celal Nuri'nin öncülüğünü yaptığı ılımlı Batıcılara göre, Batının bir bütün olarak her şeyini almak anlamsızdır. Sadece bilimin ve tekniğin alınması yeterlidir. Öncülüğünü İctihat dergisinin sahibi Abdullah Cevdet'in yaptığı aşırı Batıcılar için ise Batı uygarlığından başka ikinci bir alternatif yoktur. Bu nedenle kalkınmayı ve devletin devamlılığını sağlamak için bir bütün olarak Batıya yönelmek onun maddi ve manevi bütün değerlerini almak gerekmektedir (Hanioglu, 1981: 270).

Bu dönemde “Batılılaşma” ve “Çağdaşlaşma” sözcükleri sıklıkla eş anlamlı olarak kullanıldı. Bu sözcükler ilerleme anlamı taşıyordu. Ekonomide ise sanayileşme ve gelişme gibi ek kavramlar kullanıldı. Bu kavramlar da ilerleme anlamı yerine kullanılıyordu. Çağdaşlaşma ve ilerleme nasıl ölçülecekti. Bunların ölçüsü genellikle Batı dünyasının değerlerine, kültürüne ve tarihsel görgüsüne dayanmaktaydı. Oysa Batı toplumuna benzetilmeye çalışılan ülkemizin büyük bir çoğunluğu, Batı kültüründen farklı geleneklerin ve kültürün mirasçılarıydılar. Özellikle kırsal kesimde yaşayanlar, Batı geleneklerini ve kültürünü yadsıtmaktaydı.

İctihad Dergisinde Kılıçzade Hakkı İmzası ile 1912 yılında yayınlanan “Pek Uyanık Bir Uyku” başlıklı iki yazıda Batıcıların hedefleri şu şekilde özetlemiştir: “*Fes tümüyle kaldırılıp, yerine yeni bir başlık kabul edilecektir. Kadınları kılık kıyafetine müdahale edilmeyecektir. Kadınlar ve kızlar erkeklerle aynı ortamda bulunacaklar, evlilikte görüclük usulüne son verilecektir. Medreseler kapatılacak, kızlar için yeni okullar ve Tıbbiye açılacaktır. Tekke zaviye ve türbeler kaldırılacaktır. Sarık kullanmak ve cübbe giymek sadece yüksek alimlere ait bir hak olacaktır. Şer'i mahkemeler kaldırılacak Nizamiye Mahkemeleri geliştirilecektir. Mecelle de kaldırılacak, Avrupa'dan yeni medeni kanun alınacak ve aile hukuku buna göre düzenlenecektir. Osmanlının kullandığı alfabe kaldırılacak, yerine yeni bir alfabe kabul edilecektir*” (Sefa, 1996:34).

Osmanlı devletinin savaşlarda yenilmesi askeri alanda teknolojik yetersizliklerin gündeme gelmesine neden olmuş özellikle askeri alanda Batı teknolojisinin alınması yönündeki görüşler taraftar bulmaya başlamıştır. Batılılaşma konusunu, çağdaş kültür seviyesine ulaşmak olarak nitelendiren Ülken, “Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi” adlı eserinde teknolojinin Batıdan alınabileceğini ancak kültürde milli kalınması gerektiği (Ülken, 2001:23) konusunda görüşlerini detaylı bir şekilde açıklamıştır.

## **MEŞRUTİYET DÖNEMİ DÜŞÜNCE AKIMLARININ CUMHURİYET DÖNEMİNE YANSIMALARI**

Osmanlı Devleti Meşrutiyet döneminde planladığı yenilikleri gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu iyi eğitim almış bireyler yetiştirmek üzere 1870 yılında İstanbul'da yüksek öğretim kurumu olan Darü'l Fünun'u açtı. Pozitif bilimleri halka tanıtmak ve benimsetmek üzere konferanslar düzenledi. II. Abdülhamit Batıcılık hareketlerine en az ilgi duyan padişah olmasına (Fortna, 2005:118) karşın, II. Abdülhamit döneminde, İstanbul dışında pek fazla bulunmayan eğitim kurumlarının yurt geneline yaygınlaşması için önemli girişimlerde bulunuldu. Yurt genelinde okul sayısındaki büyük artışla birlikte mesleki ve teknik eğitime önem verildi. Kız ve Erkek Öğretmen okulları, Ziraatçı, Baytar, Gümrük, Polis, Sulama ve Drenaj, Çoban, Maliye Memurları, Zeytincilik ve Yağcılık, Bağcılık ve Aşçı, Belediye Memurları, Sıhhiye, Kadastro, Çırak, Evkaf Memurları yetiştirmek üzere çok sayıda okul açıldı. Meşrutiyet dönemi klasik eğitimden Batılı eğitime geçişte bir dönüm noktası oldu.

Kanun-ı Esasi'nin ilanıyla kadın haklarında da önemli gelişmeler yaşandı. Özellikle İstanbul'da kadın haklarının savunulması amacıyla dernek, vakıf ve yardım kuruluşları oluşturuldu. Kadın haklarını savunan Terakki gazetesi büyük ilgi görünce, ilk kadın dergisi Teraki-i Muhadderat (Kadınların Yükselişi) yayınlandı. 1886 yılında yayına başlayan Şukufezar (Çiçek Bahçesi) dergisinin ise bütün yazarları kadındı. Kadın haklarındaki bu kazanımlar Cumhuriyet dönemindeki kazanımlara öncülük etti (Eroğlu, 1987:17).

Bu dönemde yaşanan en önemli değişimlerden biri de nüfus hareketidir. (Elibol, 2007:154). Kentlerin nüfus artışında sağlık ve sosyal koşulların iyileşmesi yanında kırsal kesinden kent merkezlerine yapılan göç de etkili olmuştur. Ayrıca kaybedilen topraklarda yaşayan Müslüman nüfusun kabulü de nüfus artışında önemli bir rol oynadı. Göçmenlerin sağlayacağı iş gücü Anadolu'daki boş tarım arazilerinin ekonomiye kazandırılmaları açısından da önemliydi. Yaşanan nüfus hareketleri sonucu 1840 yılında 400 bin olan İstanbul'un nüfusu 1890 yılında 900 bine yükselmiştir. Bu dönemde Avrupa'dan getirilen şehir planlamacılarına Boğaz kıyılarında modern mahalleler kurduruldu. Batılı yaşam tarzını benimseyenler kent merkezine uzak olan bu yeni mahallelerde önceki dönemlerden farklı olarak gayrimüslümlerle bir arada yaşamaya başladılar. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kent yaşamına telgraf, telefon, tren, tramvay, ve buharlı vapur gibi yeni iletişim ve ulaşım araçları da girmeye başladı. Elektrik ve gaz kullanılarak şehrin aydınlatılması gerçekleşti. Şehrin su şebekeleri inşa edildi. Yeni yaşam tarzı başta kıyafet olmak üzere hayatın diğer alanlarında da kendini hissettirdi ve Osmanlı toplumunda Batılı yaşam biçiminin ortaya çıkmasında etkili oldu.

Meşrutiyet Dönemi, sosyal hayat, demokratikleşme, sivil toplum, örgütlenme, işçi eylemleri ve kadın hakları gibi çeşitli özgürlük hareketleri, kültürel, ekonomik vb. gelişmeler açısından Cumhuriyet Dönemi gerçekleştirilen yenilik hareketlerini de önemli oranda etkilemiştir. Bu yönüyle Meşrutiyet Dönemi Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi laboratuvarı olarak nitelendirilmiştir (Tunaya, 2010:66). II. Meşrutiyet döneminde yapılan ve yansımaları günümüze kadar süren diğer yenileşme hareketlerini de şu başlıklar altında toplayabiliriz:

- 1871 yılında Aile Hukuku Kararnamesi ile evlilik sözleşmesinin resmi görevli tarafından yapılması yasal zorunluluk haline getirildi.
- 1913 yılında kadınlar ücretli işçi olarak çalışmaya başladı.
- 1916 yılında Şeyhülislamın görev ve yetki alanı sınırlandı. Kabinedeki görevine son verildi.
- 1917 yılında şer'iyeye mahkemeleri Adalet Bakanlığına bağlandı.
- Vakıfların yönetimi için evkaf nezareti kuruldu.
- 1913 yılında Alman Miras Hukuku örnek alınarak Miras Kanunu çıkarıldı.
- 1877 tarihli Alman Ceza Muhakemesi yasası örnek alınarak ceza muhakemeleri usulü kanunu çıkarıldı. (Zürcher, 1996:177-178).
- Rumi yıl ile miladi yıl arasındaki 13 günlük fark giderildi (Çavdar, 2004:155).
- İçişleri bakanlığına bağlı jandarma teşkilatı kuruldu.
- Elektrik ve kanalizasyon idaresi kuruldu (Shaw, 1994:368).
- Kadınlar devlet dairelerine memur olarak çalışmaya başladı.

II. Meşrutiyet döneminde gerçekleşen en önemli değişim egemenlik hakkının "monark" ile "millet" arasında paylaşılmasıdır. Yasama ve yürütme kuvvetleri arasında görev bölümü yapılmış (Sungu,1940:70), parlamenter sistem oluşturulmaya başlanmıştır. Yasama ve yürütme alanında padişahın yetkilerinin kısmen de olsa sınırlandırılması, yetkileri artırılmış bir parlamento, bunun karşısında sorumlu bir bakanlar kurulu meşruti-anayasal bir düzene geçilmeye başlandığını göstermektedir (Tunaya, 2015:174). Meşrutiyet dönemi, Batı hukuk kurallarının ilk kez alınması açısından da önemlidir. Ancak eski hukuk kuralları kaldırılmadığı için Müslümanlar ve Hristiyanlar kendi hukuk kurallarını uygulayabiliyorlardı. 624 yıl Osmanlı daha öncesinde Selçukluda hukukun referans noktası ağırlıklı olarak dinsel idi. Yaklaşık bin yıldır ağırlıklı olarak şerri hukukla yönetilen bir toplum, şerri hukuktan vazgeçip Almanya, İtalya ve İsviçre'den alınan hukuki metinlere göre yönetilmesi kolay değildi

Osmanlı imparatorluğunda meşruiyetin kaynağı hanedandı. Padişah halife olarak da ilahi bir gücün temsilcisiydi. Cumhuriyet idaresine geçildiğinde Anayasaya göre meşruiyetin kaynağı halk oldu. Halifeliğin kaldırılması ile de devlet başkanının dinsel bir temsil yetkisi bulunmuyordu. Bu yeni Cumhuriyet, Batılı bir devlet olacak ve çağdaş hukuka dayanacaktı. Şerri hukuk uygulamasından Batılı hukuk anlayışına geçiş düşünüldüğü kadar kolay olmadı. Tarihin her döneminde din işleri ile devlet işlerini ayırmak kolay olmamıştır. Sancılı olması kaçınılmazdır. Bu sorun sadece İslam'a ve bizim ülkemize özgü bir sorun da değildir. Hristiyanlıkta da din ile devlet işlerini ayırmak kolay olmamış, uzun zaman almıştır. Birçok çatışmalar yaşanmıştır. Batılı toplumların uzun yıllar süren mücadelesinden sonra da devlet işleri dinden tamamen bağımsız değildir. Meşrutiyet döneminden itibaren din işleri ile devlet işlerini birbirinden ayırırken gerçekleştirilen yenilikler İslam'dan uzaklaşıldığı tartışmalarını gündeme getirmiştir. Türkiye darülharptir, Müslümanlıktan uzaklaştırılmıştır iddiaları o günde bugünde taraftar bulabilmekte tartışmalar sürmektedir. Kur'an-ı Kerimdeki ayetlerin inanca, ibadete, muamelata (alış-veriş), güzel ahlaka ve cezaya ilişkin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle dini kuralların toplum yaşamından tamamen ayrılması kolay olmamıştır (Demirel, 2003:190). Laikler ile İslamcılar arasında ki düşünce farkının çok büyük olduğu algısı kutuplaşmayı daha da artırmaktadır. Radikal laiklik, radikal İslamcılarının veya radikal İslamcılık radikal laikliğin gelişmesine ve kutuplaşmanın artmasına neden olmaktadır.

### **TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER**

Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde siyasi hayata yön veren ve Batı siyaset felsefesi ile etkileşim içinde gelişen Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık düşünce akımları çökmekte olan bir imparatorluğu kurtarma girişimleri olarak ifade edilebilir. Bu düşünce akımlarının tamamı tabanından gelen talepler doğrultusunda olmayıp, büyük bir çoğunluğu Avrupa'da eğitim gören gençlerin dönemin yönetim anlayışının Osmanlı devletinin çöküşüne zemin hazırladığı düşüncesini gazete ve dergiler aracılığı ile toplumun geniş kesimlerine ulaştırması sonucu gelişmiştir Osmanlı devletinin çöküşünü önlemek bu dört düşünce akımının ortak amacıdır. Aslında Batıcılık hariç Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarının her birinin içeriğinde bir "etnik milliyetçilik" tanımı vardır. Milliyetçilik, genel olarak millet kavramına ve ortak millî kültür değerlerine vurgu yapmasına karşın, etnik milliyetçilik, sadece temsil ettiği grubun tarihine, diline, kültürüne vurgu yapmakta ve ön plana çıkarmaktadır. 1789 Fransız Devrimi ile ortaya çıkan, 19.yüzyılda Osman Devletinin parçalanma sürecini başlatan ve hızlandıran, 1990'lı yılların başında SSCB'nin ve Yugoslavya'nın dağılması ile önem kazanan etnik milliyetçilik günümüzde de Orta Doğu coğrafyasının parçalanmasında etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Özellikle Meşrutiyet döneminde İngiltere ve Fransa'nın "Şark Meselesi" çerçevesinde etnik milliyetçiliği kullanarak uyguladıkları bölücü politika günümüzde de devam etmektedir. Batılı ülkelerin birçoğunun Osmanlı toprakları üzerinde kendi kontrolünde küçük devletlerinin kurulmasını teşvik ettiğini ve bu politikanın bir sonucu olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgemizde Kürdistan'ın kurulmasını istediklerini Sevr anlaşmasının 62-64. Maddelerinden de biliyoruz. Lozan görüşmelerinde müttefik devletlerin ırk, soy ve dil esasına göre "azınlık üretme" planları Türk heyeti tarafından reddedilerek, Türkiye'de sadece "din esasına göre azınlık" bulunduğunu öne sürmüş ve bu görüşün kabulünü sağlamıştır.

Birinci Dünya Savaşı sonrası Osmanlı Devletinin parçalanması ve Ortadoğu'nun yeniden dizayn edilmesi gündeme geldiğinde İngiltere ve Fransa için Kürtlerin de önem kazanmaya başladığı bilinmektedir. Meşrutiyet döneminde Osmanlı Devletinde yaşayan Sırp, Arnavut, Bulgar vd. unsurların etnik milliyetçilik duygularını değişik düşünce akımı altında istismar eden ülkelerin aynı yöntemi günümüzde insan hakları, özgürlük adı altında Kürtler üzerinde uygulayarak etnik milliyetçiliği teşvik ettiği bilinmektedir. Bu çerçevede bölücü terör örgütü PKK'nın Kürt kimliğinin tanınması ve Kürtçe eğitimin yaygınlaştırılması konusunu propaganda çalışmalarının merkezine koyduğu görülmektedir. İnsanların kendisini farklı kimlikler üzerinden tanımlamaya başlaması, alt kimlik, üst kimlik tartışmaları, insanların kendilerini farklı etnik grup olarak algılamalarına, bu etnik grubun dışında kalanların da bu grubu farklı algılamalarına neticede biz ve onlar kavramının güçlenmesine zemin hazırladığı bilinmektedir. Kültürel entegrasyonun sağlanamadığı, kültürler arası farklılıkların öne çıkarıldığı toplum yapılarında görülen etnik ayrımcılık, sosyal tabakalaşma sürecini de hızlandırmakta, fiziksel olmasa da düşünsel anlamda bölünmenin alt yapısını oluşturmaktadır. Özetle yapılan etnik ayrımcılık, ülkedeki diğer grubun da milliyetçilik duygularını ön plana çıkarmasına neden olabiliyor. Medyada her gün yapılan etnik kimlik tartışmaları ayrımcılığın sınırlarının kalınlaşmasına yol açabiliyor. Bazı terör uzmanları tarafından Anayasada ki vatandaşlık tanımında ırkçılık yapıldığı iddia edilerek, vatandaşlık tanımının yeniden tanımlanması talep edilebiliyor.

Batılı devletlerin Suriye ve Irak'ın kuzeyinde sürdürdükleri askeri ve diplomatik temaslar, küresel güçlerin politikalarının değiştirmediklerini göstermektedir. Dün Osmanlı üzerinde etnik milliyetçiliği kullanarak yeni devletler kurulmasını destekleyen küresel güçler, bugün bölgemizde yine etnik milliyetçiliği kullanarak Kürt devleti kurmak için aynı politikalarını sürdürdükleri değerlendirilmektedir.

#### KAYNAKLAR

- Ahmad, F. (1971). *İttihad ve terakki 1908-1914*. İstanbul:Sander Yayınları. Akşin, S. (1997). *Türkiye tarihi*, C. 3. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Çavdar, T.(2004). *Türkiye'nin demokrasi tarihi 1954'den günümüze*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Davison, H.R. (1998). *Turkey a short history*. London:The Eothen Press.
- Demirel, S. (2003). *Türkiye'nin sorunlarına çözüm konferansı 5*. Ankara: Türk İdareciler Derneği Yayını.
- Elibol, N. (2007). Osmanlı İmparatorluğu'nda nüfus meselesi ve demoğrafi araştırmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*.12 (2), 135-160.
- Eren, A.C. (1977). III. Selim. *İslam ansiklopedisi C.X*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi. s.441-457.
- Eroğlu, H. (1987). *Atatürk ve milli egemenlik*. Ankara: Atam Yayınları.
- Shaw, S. J. (1994). *Osmanlı imparatorluğu ve modern Türkiye*. C.II, (Mehmet Harmancı, Çev.). İstanbul:E Yayınları.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun*. (Pelin Sıral, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökalp, Z. (1966). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Varlık Yayınları. Hamzaoğlu, Y. (2010). *Balkan Türklüğü I.Cilt*, Üsküp: LOGOS'A Yayınları.
- Hanioğlu, M. Ş. (1981). *Bir siyasal düşünür olarak Doktor Abdullah Cevdet ve dönemi*. İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Hanioğlu, M.Ş. (1985a). *Bir siyasal örgüt olarak Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Jön Türkler 1889-1902*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hanioğlu, M.Ş. (1985b). Osmanlılık Tanzimat'tan Cumhuriyete. *Türkiye Ansiklopedisi C.5*, İstanbul: İletişim Yayınları, s.1389-1393.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kansu, A. (1994). *The Rise of The Modern State and Politics in Western Europe*. Ankara:METU Kara,
- İ. (2002). *İslam düşüncesinde paradigma değişimi Modern Türkiye'de siyasi düşünce, Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası, Tanzimat ve Meşrutiyet'in birikimi C.I*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karpat, K. (1996). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul:Afa Yayınları.
- Karpat, K. (2010). *İslam'ın siyasallaşması*. 4.Baskı. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, S. (2015). *Türkiye'nin dönüşümü*. İstanbul:Pınar Yayıncılık.
- Kayalı H. (1998). *Jön Türkler ve Araplar Osmanlılık, Erken Arap Milliyetçiliğine İslamcılık 1908-*



1918. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kızılcılık, S., Erjem, Y. (1992). *Sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Göksu Matbaası.
- Kili, S. (1998). *Atatürk devrimi bir çağdaşlaşma modeli*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Koçak C. (2001). *Osmanlı Türk siyasi geleneğinde modern bir toplum yaratma projesi olarak anayasanın keşfi: Yeni Osmanlılar ve Birinci Meşrutiyet", Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet'in birikimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Koyuncu, A. (2004). Osmanlı kimliği üzerine bazı düşünceler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*. 1, 203-212.
- Köseoğlu, N. (2003). *Türk Milliyetçiliği İdeolojisinin Doğuşu ve Özellikleri, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik*. C. IV. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kurat, Akdes N. (1953). Panslavizm. *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, C. XI, S. 2-4 s.241-278.
- Macit, N. (1999). Osmanlı Modernleşmesinde "Jön-Türk" Hareketinin Din-Siyaset Anlayışı. *Dini Araştırmalar Dergisi*, C.2. S. 5, s.1-50.
- Mardin, Ş. (1983). İslamcılık. *Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi*, Cilt:7. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2014). *Türk modernleşmesi 4*, 20. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moor, J. B. (1998). *Diktatörlüğün ve Demokrasinin Toplumsal Kökenleri*. (Tekeli, Ş. ve Şenel, A., Çev.). Ankara: V Yayınları.
- Lewis, B. (1984). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.
- Ocak, A.Y. (1998). *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler (15-17. Yüzyıl)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yut Yayınları.
- Oktay, C. (1989). Yönetimde siyasallaşma üzerine bir not. *İdare Hukuku ve İlimler Dergisi*, Vakur Varsan'a Armağan Özel Sayısı, 1-3, 189 – 192.
- Ortaylı, İ., Akyol, T. (2010). *Osmanlı mirası*. 1. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özcan, A. (2007). Osmanlıcılık, *Diyanet İslam Ansiklopedisi* C 33, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ramsaur, E. E. (2004). *Jöntürkler/1908 İhtilalinin Doğuşu*. (Metin Önal Mengüşoğlu, Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Sarıtaş, M. (1986). *Nurettin Topçu'da sosyo-pedagojik yapı*. Ankara: Mesaj Yayınları.
- Saydam, A. (2002). Yenileşme Döneminde Osmanlı Toplumunu. *Genel Türk Tarihi*, Cilt:7. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Sefa P. (1996). *Türk İnkılabına bakışlar*. Ankara: Atam Yayınları.
- Sungu, İ. (1940). *Tanzimat ve Yeni Osmanlılar*. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayını.
- Şaylan, G. (2003). *Değişim, küreselleşme ve devletin yeni işlevi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Teziç, E. (1996). *Anayasa hukuku*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2015). *Türkiye'de siyasal partiler*. C. I, İstanbul: İletişim Yayıncılık
- Tunaya, T.Z. (2010). *Türkiye'nin siyasi hayatında batılılaşma hareketleri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülke Yayınları.
- Yılmaz, A. (2007). AB'ye uyum sürecinde Türk kamu yönetiminin dönüşümü üzerine notlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 215-240.
- Yılmaz, V. (1998). *Siyasi tarih*. İstanbul: Harp Akademisi Yayınları.
- Zürcher, E.J. (1996). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. (Yasemin Saner Gönen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

### Extended Abstract

At the beginning of the twentieth century, a number of ideas began to be discussed in order to save the Ottoman Empire and alleviate the pressures of the western states. There is a very important number of intellectual people who played a major role in the establishment of the Republic of Turkey. Some of the ideas that these people produced to save the country came down to our day as movements of thought. Numerous studies have been published examining these movements of thought, which can be listed as Westernization, Ottomanism, Islamism and Turkism. Some of these movements are interpreted according to today's conditions. However, they need to be evaluated in terms of the conditions of the period rather than the current conditions. During the Ottoman Empire, the people were approached according to their religious beliefs, not their ethnic roots. With the influence of the nationalist movement that began after the French Revolution, ideas of nationalism spread across Europe and people began to

define themselves with their ethnic belonging such as Arabs, Albanians, Greeks, Bulgarians and Serbs. The advocates of innovation believed that the current collapse could be prevented by constitutionally securing the definition that Ottoman citizens were equal citizens. Young Turks studying in Europe, especially in London and Paris, began to struggle to establish a constitutional government by introducing concepts such as constitution and parliament. Young Turk magazine, published by Rifat Bey, was published in London in 1864. In fact, the westernization movement brought many problems. In this period, the words Westernization and Modernization were frequently used. These words meant progress. In the economy, additional concepts such as industrialization and development were used. These concepts have also been used instead of progress. How will modernization, westernization and progress be measured? Their size was generally based on the values, culture and historical experiences of the western world. The economic and political problems that started with the signing of the Küçük Kaynarca Agreement were the beginning of the process leading to the collapse of the Ottoman Empire. The French Revolution of 1789 developed national consciousness in ethnic groups and led to revolts in the Ottoman Empire, which had many ethnic groups under the rule of western states. In the face of these uprisings, the majority of the Ottoman youth studying in the West tried to find the answer to the question of how to save the Ottoman Empire, they thought about the solutions and produced theories. These theories brought up during the II. Constitutional monarchy period have also appeared as political thought currents. In this period, 4 major movements of thought were being discussed in the Ottoman Empire, including Ottomanism, Turkism, Islamism, Westernization. The most important difference among these currents of thought is their attitude towards change. While the Islamists rejected a change in the western style, Westerners and Turks agreed on the necessity of a radical change, but they did not agree on the extent to which Western institutions would be accepted and the role that Islam would play in society. One group of Westerners proposed the adoption of European values, culture, and technology as a whole, while another group proposed the acquisition of only western technology. The historical process has shown that the needs and objectives of societies can change in time. For this reason, those who set their goals according to the changing needs of their countries developed by adapting to the change, and countries that could not decide what to do for about 150 years are now called developing countries. When we look at our country, the problems discussed 150 years ago are still debated. It is impossible to estimate how many more years the same problems will be discussed. Turkey must be left behind for the future of this heritage. However, this will not be easy in the short term. The westernization movement, which started with the Tanzimat, has sustained its effect until today. The question always asked is how this country will ever develop. The answer was investigated considering the reflections of the western culture and technology in the country. The problems we face today are mostly caused by mistakes made in the past and the problems of tomorrow will be the mistakes we make today. So where were we? Where did we come from? Where are we going? It is extremely important to be able to answer the questions correctly. Today's developing countries need to look at what they are doing, rather than looking for the flaws of developed countries. The solution of ethnic, sectarian, religious, political, economic and cultural problems is possible by the increase in the number of qualified people. For this reason, it is necessary to train generations who care about their nation's values. To sum up, Turkey's ability to get rid of unnecessary discussions and the adoption of universal values that can lead to its passage from a limited democracy to a full democracy will be possible by the increase in the number of individuals who are self-taught.

## HALİT ZİYA'NIN SANAT YAZILARINDA MÜSİKİ

Sevim KARABELA ŞERMET\*

### ÖZ

Servet-i Fünûn dönemi, sanatkârane bir duyuş tarzının ön plana çıkarılmış olduğu eserlerin üretildiği bir dönemdir. Bu eserlerde Batılı tarzda sanat estetiğinin oluşturulmaya çalışıldığı görülür. Bu dönemin sanatçıları güzel sanatların diğer dalları ile de ilgilenmişler ve aynı zamanda dikkatlerini sanat eseri üzerine yoğunlaştırmışlardır. Edebiyata önemli inşa malzemeleri sunan güzel sanatların çeşitli alanları arasında müzik ve resim ilk sırada yer alır. Bu bağlamda resim ve müzik Servet-i Fünûn dönemi eserlerinin en önemli unsurlarından birini oluşturur. Estetize olmuş bir dile sahip olan Servet-i Fünûn neslinin dağarcığına resim ve müzik sadece kavram ya da tema olarak girmemiş aynı zamanda onların üsluplarını da belirleyen bir unsur olmuştur. Servet-i Fünûn dönemi edebiyat tarihlerinin yaygın kanaati ile şiirde ön plana çıkan Tevfik Fikret/Cenap Şahabettin ile nesirde ön plana çıkan Halit Ziya/Mehmet Rauf isimleri güzel sanatların özellikle resim ve müzik dallarına da ilgi duymuşlardır. Ancak yalnızca ilgi boyutunda kalmayan bu resim ve müzik merakı onların eserlerinin arka fonunu da oluşturur. Türk edebiyatında adı özellikle roman türü ile bütünleşmiş ve günümüze kadar bu hakimiyeti tek başına korumuş olan Halit Ziya, kurgu metinlerin dışında aynı zamanda sanata dair yazılar kaleme alır. Ancak Halit Ziya'nın sanat yazıları romanları kadar rağbet görmez. Romanlarının gücü eleştirmenliğini gölgede bırakır. Bu araştırmanın konusu Halit Ziya'nın kurgu metinler dışındaki eserlerinde musikinin yeri ve musiki üzerine görüşlerinden hareketle güzel sanatlara yaklaşımıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Halit Ziya, *Kırk Yıl*, *Sanata Dair*, musiki, opera

## MUSIC IN HALİT ZİYA'S ART WRITINGS

### ABSTRACT

The period of Servet-i Fünûn was a period in which the works of art with an artistic style were brought to the fore. In these works, it is seen that Western aesthetics are tried to be created. The artists of this period were also interested in other branches of fine arts and also focused their attention on the work of art. Music and painting take the first place among the various fields of fine arts that offer building materials to literature. In this context, painting and music constitute one of the most important elements of Servet-i Fünûn period works. Servet-i Fünûn, which has an aestheticized language, has not only entered the repertoire of generation as a concept or theme, but has also been an element that determines their style. Tevfik Fikret / Cenap Şahabettin and Halit Ziya / Mehmet Rauf, who came to the forefront in poetry with the widespread conviction of literary histories of Servet-i Fünûn period, were also interested in fine arts, especially painting and music branches. However, this curiosity of painting and music, which is not only in the dimension of interest, forms the background of their works. Halit Ziya, whose name has been integrated with the novel genre in Turkish literature and has maintained this domination alone until today, writes about art besides fiction texts. However, Halit Ziya's art writings are not as popular as his novels. The power of his novels overshadows his criticism. The subject of this research is the place of music in Halit Ziya's works other than fiction texts and his approach to fine arts based on his views on music.

**Keywords:** Halit Ziya, *Kırk Yıl*, *Sanata Dair*, music, opera

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, ssermet@sinop.edu.tr

## GİRİŞ

### “İnsan boş yere bir veled-i Şark değildir”<sup>1</sup>

Güzel sanatların ana alanları arasında ortak paydaların varlığı, karşılıklı etkileşime girerek birbirlerini zenginleştirmelerini olanaklı kılar. Toplumsal yapı içerisinde güzel sanat alanları birbirinden ayrı değil kaynaşık ya da yapışık durarak birbiri ile etkileşime girerler. “Tek başına hiçbir sanat tarzı, hiçbir yer ve zamanda var olmuş değildir.” (Soykan, 2002: 258) Sanat kavramı kendi içinde bir disiplini de gizlemekle birlikte varoluş düzeni içerisinde bütünü oluşturan her alan bir başka alan ile kaynaşarak ya da yapışarak varlığını güçlendirmekte ve aynı zamanda dönüşerek ömrünü uzatmaktadır.

“Edebiyat, evrensel ölçekte mimarî, heykel, resim ve müzikle birlikte beş temel güzel sanat dalından biridir. Mimarî, heykel ve resim, malzemelerinin şekillendirilebilirliği ve eserlerinin boyutluluğu bakımından plâstik sanatlar olarak nitelendirilir. Müzik de işitme duyusuna yönelik oluşu nedeniyle fonetik bir sanattır. Edebiyat ise ilkin görme duyusuyla algılanmakla birlikte alımlanma işlemini/eylemeni zihinde oluşturduğu için zihinsel bir sanat konumundadır.” (Sazyek, 2013: 1128) Güzel sanat alanları arasında yer alan resim, heykel, mimari ve müzik alanlarının kendine özgü bir dili olmakla birlikte malzemesi dil olan edebiyat ile etkileşimi kaçınılmazdır. Bir sanat eseri dolaylı anlatıları için dile ihtiyaç duyar ve bu durumda dil, sanat eserlerinin şifrelerini çözen bir anahtara dönüşür. Edebiyatın yetkinleştirdiği bir dil ile bir sanat eserinin yenilenmesi hatta bir eserin yeniden üretimi söz konusudur. Herhangi bir sanat eserinden esinlenerek bir edebî metin oluşturulabileceği gibi bir edebî metinden ilhamla bir başka sanatsal ürün ortaya çıkması mümkündür. Müzisyenler edebî bir eserden etkilenerek yeni bir eser yaratımına giderken edebiyatçılar da müzisyenlerin nağmelerinden esinlenebilir. *Resmin Gölgesi Şiire Düştü* adlı eserinde Kayahan Özgül şiirin resme mi müziğe mi daha yakın olduğu sorusuna “*genel eğilimin müzik ile şiirin akrabalığı yönünde*” (Özgül, 1997: 35) olduğunu söyleyerek şiirin müzik sanatına yakınlığını vurgular ve resme göre müziğe öncelik tanır. Müzik edebiyat ilişkisi söz konusu edildiğinde malzemesi söz olan ürünler ve müzisyenlerin başvurduğu edebî eserler önemli yer tutar. Edebiyat eserleri müzik tarihinde birçok besteciye ilham kaynağı olmuş ve adeta bu bestecilerle bütünleşmişlerdir. Hatta popüler kültürde eserin asıl sahibinin unutulup bestecinin adı ile anılması olasıdır.

Türk edebiyatında güzel sanatlar pek çok sanatçının eserini beslemiş, gerek tematik gerekse yapısal bir unsur olarak güzel sanatlar edebî eserlerde yer almıştır. Özellikle Servet-i Fünûn dönemi eserlerinde güzel sanatların alt dalları arasında yer alan resim ve müziği edebiyata yakınlaştırma gayretinin yoğunlaştığı bilinmektedir. Servet-i Fünûn dönemi edebî eserleri güzel sanatlarla ilişkisi açısından incelendiğinde öne çıkan önemli başlıklardan birisi kuşkusuz musiki başlığıdır. Servet-i Fünûn'un önde gelen isimleri hem özel yaşamlarında hem de eserlerinde Batı musikisi ve bu musikiye dair kavram ve isimlere geniş yer ayırmışlardır. “Servet-i Fünûn edebiyatında musiki-edebiyat birlikteliği, ahenk arayışı, Batı musikisi önemli bir yer tutar.” (Baş, 2010: 353) Batı musikisine düşkünlüğün bir moda halini aldığı Servet-i Fünûn dönemi romanlarında roman kişilerin çoğu müzik enstrümanlarını çalmayı bilir ve Batı musikisi hakkında konuşabilecek kadar donanımlıdır. “*Hemen hemen bütün roman kişilerinin ev, konak ve yalılarında, piyano, dekorasyonu ayrılmaz bir parçasıdır.*” (Çıkla, 2004: 220) Roman kahramanları tıpkı romanın yazarı gibi Batı kültürüne ve müziğine ilgi duymaktadırlar. Roman kahramanları hem Batı hem de Doğu musikisine aşinadır. Piyano, ut, kanun flüt, mandolin, gramofon eserlerinde yer alan enstrümanlardır. Romanlarda ayrıca konser, opera ve operetler sıkça olay örgüsünde kullanılır. Nihayet Arslan'a göre dış dünyayı Batılı bir yazar gibi algılamayı Batılı romanlar ile öğrenen Servet-i Fünûn dönemi yazarlarının yöneleceği nesnelere de Batı romanının nesnelere olacaktır. “Romanlarında yarattıkları kişiler, mekân olarak İstanbul'da bir konakta yaşayan bir Osmanlı ailesinden olsa da, Batılı romanların kişileri gibi düşünecekler, hissedecekler, onlar gibi giyinip, onlar gibi davranıp onların sevdiği sanatları sevecekler, onların sevdiği müziği onların piyanolarında icra edeceklerdi. Halit Ziya'nın da Mehmet Rauf'un da romanlarında olan budur.” (Arslan, 2002: 562) Güzel sanatlar Ahmet Mithat ve Halit Ziya'nın karakteristik taraflarını ortaya çıkarmakta önemli birer anahtar olmuş (Çağın, 2016: 23-38) ancak Tanzimat döneminde özellikle Ahmet Mithat'ta eğitim aracı olarak görülen güzel sanatlar, “Halit Ziya başta olmak üzere, Servet-i Fünûn şair ve yazarlarıyla birlikte, zamanla hakkında malumat verilen tematik unsur olmaktan çıkmıştır” (Çağın, 2016: 58). Uşaklıgil, 2017, 31

Sanat dalları arasındaki geçişkenlik sarmalında düşünüldüğünde Servet-i Fünûn dönemi edebiyatçısı

Halit Ziya Uşaklıgil'in eserlerinde de dönemin diğer sanatçılarında olduğu gibi edebiyat-müzik ilişkisi önem kazanır. Halit Ziya güzel sanatlarla eserlerini zengin kılma bakımından Türk edebiyatının en başarılı sanatçılarından biridir. “Halit Ziya için edebiyat diğer sanatlarla birlikte yaşanan ve düşünülen bir deneyimdir.” (Uysal, 2016: 113) Halit Ziya'nın hayatı boyunca müzik ilgi alanı içindedir. Halit Ziya'nın güzel sanatlarla ilgisi yaşadığı şehirlerle de ilişkilidir. Onda güzel sanatlara karşı ilk fikri uyandıran sonra derinleştiren yaşamını sürdürdüğü İstanbul ve İzmir şehrinin ona sunduğu sanat imkanları olmuştur. Halit Ziya'nın gerek teorik yazılarında gerekse edebî eserlerinde güzel sanatların önemli bir dalı olan musiki ve musiki ile ilgili kavram ve terimler geniş yer tutar. Roman, hikaye ve anılarında, sanata dair yazılarında güzel sanatların önemli bir kolu olan müziğe tiyatro ve opera ile birlikte yer veren Halit Ziya'nın özellikle romanlarında “klasik Batı musikisi ve onların uyandırdığı intibalar önemli bir yer tutar.” (Kerman, 1995: 94) Halit Ziya'nın eserleri yalnızca müzikle iç içe olmakla kalmaz, roman, öykü, tiyatro, anı türünde verdiği eserlerinde musikinin oynadığı rolün ötesinde kurmacası olmayan sanat içerikli metinlerde kavramsal anlamda musiki ele alınır. Yazılarında kullandığı kavram ve terimlerden yola çıkarak musiki konusundaki bilgisinin oldukça kapsamlı olduğunu söyleyebileceğimiz Halit Ziya'nın güzel sanatlara yer verdiği edebî eserleriyle birlikte bu konularla ilgili kaleme aldığı yazıları oldukça hacimlidir. Tıpkı bir müzik teorisyeni gibi müziğe teorik boyutta yaklaşan müzik üzerine düşünce üreten Halit Ziya, bu metinlerde genellikle Cumhuriyet devrimleri ile zıt düşmeyen fikirler ortaya sürer.

Halit Ziya müzik üzerine düşünmek ve fikir üretmenin ötesinde eserleri ile günümüzde müzisyenlere ilham kaynağı olmaya da devam etmektedir. Halit Ziya Uşaklıgil'in “Aşk-ı Memnu” adlı eseri Selman Ada tarafından iki perdelik opera olarak bestelenmiş, dünya prömiyeri 23 Ocak 2003'te Mersin Devlet Opera ve Balesi'nde bestecinin yönetiminde Rejisör Çetin İpekkaya tarafından gerçekleştirilmiştir. Türk opera tarihinde sipariş üzerine bestelenmemiş olması “dolayısıyla Aşk-ı Memnu operasında besteci olarak Selman Ada'nın ilk dönem bestecilere nazaran daha büyük ölçüde sanatsal ve estetik anlamda kaygı taşıdığı” (Yazıcı, Gökbudak 2015: 234) için Halit Ziya'nın sanat hayatı boyunca taşıdığı estetik kaygı Aşk-ı Memnu operasında da korunmuştur. Yapı Kredi, “Halit Ziya'nın Şarkıları” adıyla bir dinleti düzenlemiştir. 2015 yılında Hilmi Yazıcı, Prof. Z. Seçkin Gökbudak yönetiminde *Selman Ada'nın Aşk-ı Memnu Operasının Ulusalçılık Açısından İncelenmesi* adlı doktora tezi, 2011 yılında Ramazan Uysal, Prof. Dr. Deniz Taşçı yönetiminde *Medyada Yapısal Dönüşümler: Dönüşümün Bir Göstergesi Olarak Aşk-ı Memnu Romanının TRT ile Özel/Ticari Televizyonlarda Değişen Sunum ve İçerikleri* adlı doktora tezi hazırlamış, böylece Halit Ziya adı ve eserleri farklı alanlara taşınmıştır. Halit Ziya ve müzik ilişkisi her dönem cazibesini korumaktadır. Bunun Türk eleştiri tarihinde farklı yorumları ortaya çıkmıştır. Halit Ziya üslubu buna asıl sebep olarak gösterilmektedir. “Bizim edebiyat tarihimizde önemli bir yere sahip olan Halit Ziya Uşaklıgil müzisyenlerin başvurduğu yazarlardandır. Müzisyenler açısından dikkat çekici özelliklerinden biri de yazı üslubudur. Anlatımı sıradanlıktan çıkarmak için, devrik cümle, eksiltilmiş cümle kullanmış ve bazen alışılmışın dışına çıkarak sıfatları isimlerin sonuna getirmiştir. Böyle bir teknik müzisyenler için de dikkat çekicidir.”\*

Halit Ziya'nın roman ve hikayelerinde kullandığı musiki ile ilgili ögeler dışında musiki ile ilgili fikirlerini işlediği eserleri *Sanata Dair*, *İhtiyar Dost* ve *Kırk Yıl'dır*.

### **SANATA DAİR'DE MUSİKİ İŞİ**

*Sanata Dair* adlı eserde yer alan, döneminde musiki ile ilgili “tartışmalara önemli katkılarda bulunmuş” (Huyugüzel, 2004: 127-128) “Musiki İşİ” başlıklı 12 makale, 1935 yılı içerisinde Cumhuriyet'te yayınlanmıştır. Müzikte Batılılaşma, alaturka-alafranga musiki başta olmak üzere Cihan musikisi, Şark musikisi, Garp musikisi, İstanbul musikisi, Türk musikisi kavramları üzerinden değerlendirilir. Halit Ziya bu yazıları 1939 yılında yayınlattığı *Sanata Dair* adlı eserin ikinci cildine dahil eder. Halit Ziya'nın “Musiki İşİ” başlıklı yazıları aynı dönemde aydınlar arasında tartışmalara neden olan ve musikide gerçekleştirilmek istenen devrim ile ilgili yazılarıdır. Müzik zevkinin çevresindekilerle uyuşmadığını söyleyen Halit Ziya, musiki ile ilgili düşüncelerine girmekten evvel bu konu ile ilgili şahsi deneyimlerine yer verir. Musiki ile ilgili konuşmaya başladığında daima karşısında muhalif bir grup bulduğunu ve bu muhalif grubun ardında ise bütün bir halkın mevcudiyeti onu rahatsız etmektedir.

\* Yıldırım, Vural; Müzik ve Edebiyat İlişkisi (<http://komplikedergi.com/muzik-ve-edebiyat-iliskisi/>)

Musiki ile ilgili görüşlerinin içine öncelikle ve özellikle Cumhuriyet rejimine dair beklentiler ve geçmişe dönük eleştiriler yerleştirilir. Şark ve Garb musikisi diye iki musiki tarzının varlığı iki tarafı birbirine düşman etmektedir. Bu tür anlaşmazlıklara zaman dahi ilaç olamayacakken bu mesele Cumhuriyetin eli ile çözülecektir. Yazar zamanın halledemediği mevzuları Cumhuriyet rejiminin çözüme ulaştıracağı “nice muhal zannedilen hayalleri pek kolaylıkla hakikate çeviren Cumhuriyet hükümeti” (Uşaklıgil, 2014: 272) eli ile bu sorunların üstesinden gelineceği inancını sıklıkla yineler. Halit Ziya “Herhangi bir adamın bir satır yazısını bana veriniz, kendisini idama mahkum edecek bir sebep bulayım” (Uşaklıgil, 2014: 223)\* diyerek henüz söyleyeceklerine girmeden evvel anlaşılamayacağını peşin peşin kabul eder. Esasen yazarın anlaşılma kaygısı da yoktur. Yazar edebiyat dünyasında yapılan münakaşalarda bir tarafın diğer bir tarafı ikna ettiğine de inanmamaktadır. Bu sebeple herkes fikrini kendine sınırlar koymadan ifade etmelidir. Böylece Halit Ziya'nın fikirlerini hiç çekinmeden söyleyeceği ancak söyleyeceklerinin de çoğunluk tarafından kabul edilmeyecek görüşler olduğu netleşmiş olur. Yani Halit Ziya'nın müzik üzerine söyleyecekleri çoğunluk tarafından kabul edilmeyecek hatta yadırganacak görüşler olmalıdır. Yazar argümanlarını belirledikten sonra fikirlerini söylemeye kendini ve okuru hazırlar.

Halit Ziya musiki hakkındaki görüşlerini Garp/Şark/İstanbul/Türk/Cihan musikisi kavramları etrafında irdeler. Halit Ziya'ya göre Şark ve Garp musikisi diye ikiye ayrılan bir musiki tarzı olmayıp tek bir musiki vardır. Bu tek musikinin dışındaki musikiler mahallidir. “Şark ve Garp musikisi diye iki umumi kısıma ayrılan musiki yoktur. Tek bir musiki vardır ki ona bir itiyadın hatasıyla Garp musikisi diyoruz.” (Uşaklıgil, 2014: 225) Musikide Batı ve Doğu ayrımını kabul etmeyen ve musikinin teklifi üzerinde duran Ziya'ya göre bunun dışında bölgesel müzikler vardır. Halit Ziya esasen müziğin evrenselliğine vurgu yapmaktadır: “Şu halde musikiyi ayırt edebilmek için bir tasnif lazımsa şöyle demeye mecburiyet vardır ki asırlardan beri üstatların elinde tekamül eden, bütün dünyada kabul edilmiş, teknik itibarıyla bütün medeniyette kanun olarak tanınmış bir musiki, bir hendese, bir heyet, bir tababet olduğu gibi tek bir musiki vardır; bir musiki ki bizde aklın kabul edemeyeceği bir inatla, bir taassupla daima Türk musikisinin hasmı olarak reddedilmiştir. Buna mukabil her diyarın, her kavmin kendisine mahsus, iptidai, bazen tuflane, bazen muayyen hudut dairesinde sanatkârane mahalli musikileri vardır.” (Uşaklıgil, 2014: 225)

Musikin evrenselliğine inanan Halit Ziya'ya göre eski musiki ne Şark musikisi ne de Türk musikisi özelliklerini taşımamaktadır. Eski musiki kendine mahsus özellikleri olan bir musikidir. Eski musikiyi tanımlamak üzere Fransızca hybride kelimesini kullanır. Eski musiki ile Osmanlıca arasında bir benzerlik bulan yazara göre Osmanlıca ya da Yidisch dili nasıl birkaç dilin karışımından oluşan hibrit bir dil ise eski musiki/alaturka musiki de hibrit kelimesi ile açıklanabilir. Alaturka musikiyi hibrit kelimesi ile açıklarken bunda bir tezyif ya da istihkar amacı olmadığını da altını çizen yazar, alaturka musikin alaturka terimini karşılamadığı ve hibrit özellikler içermesine de açıklık getirir. Alaturka olarak isimlendirilen musiki tarzı öz kaynaklarını temsil etmediğinden buna Şark musikisi de denilemez. Bu sebeple eski musikiye İstanbul musikisi adını vermek gerekmektedir. “Bu İstanbul musikisi; Arap'tan, Acem'den alınmış tohumları, havranın Musa'dan beri mev'ud arz için ağlayan, Ortodoks kilisesinin İsa çarmıha gerildiğinden beri onun kanlı ayakları, göğsüne düşmüş mazlum başı altında sızlaya sızlaya dua eden, tekkenin hayalde ulaşılacak parlak gökler için tasavvuflarını besleyen musikilerine aşılana aşılana doğmuş, büyümüş ve hemen teslim edilmelidir ki, bu mahlut halinde, dar çerçevesinin günden güne daha sıkı örülmüş telleri içinde kendisine mahsus şeraitle tekamül ederek serpilmiştir.” (Uşaklıgil, 2014: 227) Eski musiki hibrit olmasının ötesinde başka bir şeyle birleşmek yeteneğini de kaybetmiş olduğundan zamana ayak uyduramamaktadır. Zamana ayak uyduramayan bu musiki dünya medeniyetine yönelen Türk ulusunun dışında ve uzağında kalmaktadır.\*\* (Uşaklıgil 2014,223)

\*Tırnak içi söz Halit Ziya'ya değil, Fransız siyasetçi Charles Maurice de Talleyrand Périgord'a (1754-1838) aittir.

\*\* (Bu görüşün yeni bir fikir olmadığı Osmanlı musikisinin Bizans kökenli yapay ve Batı uygarlığı yolunda terk edilmesi gereken köhne bir uğraş olduğu fikri Halit Ziya'dan önce de söylendiği “Türkçülüğün Esasları”nda Ziya Gökalp'e Necip Asım Yazıksız'dan, ona ise II. Abdülhamid'den, o da Macar Türkolog Arminius Vambery'den almış olduğu ve herhangi bilimsel incelemeye dayanmayan bu iddianın, E. S. Hatherly gibi Türklere karşı önyargılı bir şarkiyatçının da tekrarladığı bilgisi kaynaklarda yer almaktadır.) Bilgiler için geniş kaynak Alaturka Müziğin Yasaklanması Atatürk: Belgeler Zemininde Bir Çözümleme, Dr. Ozan Yarman. [http://www.ozanyarman.com/files/ataturk\\_ve\\_musiki.pdf](http://www.ozanyarman.com/files/ataturk_ve_musiki.pdf)

Bu musiki Türk milletinin duygularına tercüman olmuş ancak milleti uyuşturmuş, hareket etmesine engel olmuştur. Yazar eski musikiye “kendine mahsus bir güzellikle güzel, belki pek acı olduğu için atlı” (Uşaklıgil, 2014: 229) diyerek hayranlığını da gizleyememekle birlikte kendi ifadesiyle bu hayranlık gerçekleri görmesine engel olmaz. Tıpkı Divan edebiyatı gibi eski musiki ömrünü tamamlamıştır. “Her şeye rağmen bu musiki dünya musikisinden, asıl musikiden büsbütün ayrı bir şeydir ve olduğu yerde kalmağa, divan edebiyatı gibi bir silinmiş hatıra kabilinden, bir raf üzerinde kendi kendine bırakılmağa tabiatıyla mahkum olmuştur.” (Uşaklıgil, 2014: 229-230) Eski musiki hibrittir. İstanbul musikisi olarak da adlandıracağımız bu musiki insanları uyuşturmada hareket kabiliyetini ortadan kaldırmaktadır. Yeniliklere koşan yeni Türkiye yaşayışında dilinde sanatında edebiyatında olduğu gibi müzik anlayışında da kendi milliyetini ve istiklalini sağlamalıdır. Yazar yeni dönemde Türkiye'nin kendi milliyetinin damgasını vuracağı bir müzik anlayışına kavuşacağı inancını yineler.

İstanbul musikisini dünya musikisinin kurallarına uydurmak ve ona yeni bir yön vermek isteyen saray hizmetine getirilen Garp üstatları İstanbul musikisinin peşrevlerinden ve şarkılarından birkaç parçayı alarak üzerinde çalışmışlar, bunların ezgi ve ölçülerine sadık kalmakla beraber ilaveler yaparak harmonizasyon usulüne uydurmak istemişler ancak bütün çabaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Yazara göre cihan musikisine bu kadar aykırı bu sanat eserini kendi haline bırakmalıdır. Yazar cihan musikisi ile İstanbul musikisinin uyumsuzluğunun imkansızlığını şöyle anlatır: “Bu öyle bir teşebbüs idi ki yuvarlak bir cismi dört köşe müstevi bir cismin üstüne her tarafından yapıştırmaya kalkışmak, birbirine zıt iki kimyevi maddeyi mutlaka inihal ettirmek için ayırıştırmak kabilindendi.” (Uşaklıgil, 2014: 232) Yazar bu uyumsuzluğu bilimsel olarak açıklayamayacağını ancak gözlemleyerek yüzeysel olarak açıklayabileceğini söylemektedir. İstanbul musikisinin cihan musikisi ile uyumsuzluğu ve aykırılığı ilk olarak makam mevzuunda ortaya çıkmaktadır. Tüm dünyanın kabul ettiği ses perdeleri bütün dünyada aynı kurallara tabi iken bizde bu usul kabul edilmeyerek pest ve tiz perdelerin her birine başka bir isim verilmiştir. Majör, minör, gam gibi müzik terimleri ile tüm dünyada geçerli olan kaidelere İstanbul musikisinin uyumsuzluğu ve bu uyumsuzluk sebebi ile makam sayısının zihin şaşırtacak kadar fazlalığı “İstanbul musikisinin nasıl düğümlerle körlenmiş bir yumak” (Uşaklıgil, 2014: 234) haline geldiği, İstanbul musikisinin içinden çıkılmaz bir hal aldığı ifade edilir. İkinci muhalefet ölçü, üçüncü muhalefet neşidenin/şiiirin/güftenin ölçü parçalarına dağıtılmasıdır. Bu üç muhalefetten dolayı İstanbul musikisini dünya musikisi ile uyumlulaştırma olanaksız olduğundan onu kendine mahsus sanatında rahat bırakmak, Türk musikisinin Cihan musikisine yaklaşabilmesi için fikir üretmek ve musikide gelişimi başka yerlerde aramak gerekmektedir.

Yazara göre Türk müziğinin asıl kaynağı Türk'ün iç yurdundadır. Çünkü bu müzik dış etkilerle bozulmamıştır. “Asıl Türk musikisinin kaynağı Türk'ün iç yurdundadır, hiçbir ihtilatla dışarıdan gelmiş hiçbir tesirle bozulup bulanmayarak, temiz bir kaya arasından fışkıran pınar gibi, Türk'ün can evinden çıkan o seslerdir ki onun duygularının öz bir dili sayılabilirsin. Cihan musikisine doğru yürüyüşte genç bestekarlara tecrübe adımlarını attracak olanlar da gene bunlardır” (Uşaklıgil, 2014: 238). Ancak bu müzik yeni kurallarla geliştirilmelidir. Avrupa'da, Amerika'da müzik üzerine tahsillerini yaparak yurda dönmüş genç müzisyenlerden beklenen hizmet Türk ezgilerini cihan musikisi kurallarına göre yeniden yazmalarıdır. Cemal Reşit Rey bunun en güzel örneklerindedir. Anadolu türkülerinden bazılarını düzenleyerek Avrupa'ya bile dinletebilmiş ve onur kaynağı olmuştur. Yazar bir Türk ezgisi bir üstat elinde nasıl kullanılabilir sorusuna da müziğe dair kavramlar ve terimler yolu ile ayrıntılı bir şekilde açıklama getirirken esasen bunun zor bir iş olduğunu da ifade eder. Ezgisi korunmak şartıyla bir orkestra tarafından icra edildiği zaman türkülerin daha çok keyif verdiğini düşünmektedir.

Dünyanın başka ülkelerinde de mahalli müzik eserlerinin dünya müziği kurallarına göre milliliğini muhafaza ederek işlendiğini örneklerle anlatan Halit Ziya'ya göre müzik zevkinde bizi en çok andıran İspanya örnek alınmalıdır. İspanya mahalli musikileri İspanyol bestekarları tarafından işlenerek ilkel şiiirlerden sanat harikaları yaratılmıştır. Halit Ziya, Batı müziği kurallarına göre yapılacak bu düzenlemede türkülerin sözlerini de önemser. “Ben bir uzun kamışım” veya “Deve yüksek atamadım urganı” gibi sözler çok temiz duyguları barındırsa bile ciddi müzik eserlerine yapıştırılmayacak güftelerdir. (Uşaklıgil, 2014: 244-245) Dünya müziği kurallarına göre yapılacak bu düzenlemede

türkülerin sözleri de ayıklanmalı dünya müziğine uygun olmayacak bayağılıkta ve çocukça olanlar birer halk edebiyatı vesikası olarak korunmalıdır.

Halit Ziya'ya göre musiki inkılabını sekteye uğratan etkenlerden biri de bela olarak nitelediği kantolardır. Halk tarafından alafranga müziğin örneği gibi algılanan kantonun gerçek Garp musikisi sayılmasından rahatsızdır. Halkın musiki terbiyesini önemseyen Halit Ziya'ya göre kantolar tamamen ortadan kaldırılmalıdır. Belediyenin diğer görevleri yanında halkın zevk selameti için çalışması orijinal harika bir söylem olarak metinde yer alır: “Eğer belediyenin kokmuş erzaka, küflenmiş meyveye nezaret ederek genel sıhhati koruyan inzibat teşkilâtına benzer bir de zevk selâmetine ait tedbirleri tatbik edecek şubesi olsaydı, hiç şüphe edilemez ki en evvel yapacağı işlerden biri bu sanat namına gülünç, sade gülünç değil, daha fenası, iğrenç, süprüntüleri çöp arabalarıyla mavnalara taşıtmak ve Marmara sularına döktürmek olurdu.” (Uşaklıgil, 2014: 247-248) Kanto ile çocukluğundan beri tanışıklığı, çocukluğunda kantodan hoşlanmasına rağmen çocuk olarak kantonun zehrini yuttuğu, çocukluktan beri kantonun hala o şiddette devam eden bir veba olduğu düşüncesinde olan Halit Ziya kantoları en tehlikeli hastalık terimleri ile açıkladığı yazıyı musiki inkılabına getirerek sonlandırır: “Bu hakikatte gücenecek bir cihet görmüyorum, ortada bugün bir musiki inkılâbı işi var, cihan ile beraber yürümek, o yürüyüşün ilk adımlarını atmak vazifesi var; kantolarla beraber son senelerin bütün bu mahsulleri hu maksadın hizmetinde değil, tamamıyla zıddında, hilâfındadır. Halkın musiki terbiyesi bunlarla değil, bunlara karşı kulakları tıkamakla mümkün olur.” (Uşaklıgil, 2014: 251) Kanto ile birlikte hakiki bir musiki zevkinin geçmişte varlığı ifade edilerek söz operetlere getirilir: “Kanto beliyyesi bu memlekete musallat olurken bir yandan da halkta hakiki bir musiki zevki, bir musiki terbiyesi vücuda getirecek teşebbüsler oldu; hemen hemen aynı tarihlerde, altmış, seksen sene evvel başlamış bir hareket vardı.” (Uşaklıgil, 2014: 251) diyen Halit Ziya operet ve operanın geçmişini anlatır. Yeni musikinin meydana getirilmesinde halkın cihan musikisine alıştırılmasında operetlerden yararlanılması gerekir. Fransız operet tarzının ortaya çıkmasında ilk mekan olması itibarıyla önemli olan Gedikpaşa sahnesinin Namık Kemal'in Vatan yahut Silistre oyununun gösterimi sonrasında Abdülhamid idaresi tarafından kapatılması Türk musikisinin gelişimini durdurmuştur. Sahnenin kapatılması bir taraftan opera sanatına darbe vururken öte taraftan Türk musikisinin gelişiminin de aleyhine olmuştur. Bu durum yazarı “Türkçe operetler de vücuda geldi, bu öyle bir teşebbüs olmuştu ki eğer devam edebilseydi sahne musikisinde ve umumiyet üzere cihan musikisiyle alışkanlık hususunda elli senelik bir kazanç temin edilecekti!..” (Uşaklıgil, 2014: 256-257) diye hayıflandırmaktadır. Çuhacıyan'ın İzmir'de çok büyük başarılar kazanmış “Arif'in Hilesi” “Köse Kahya” ve “Leblebici Horhor” adlı üç eseri opera için çizilmesi gereken yolu göstermiştir. Bu eserin başarısı Garp teknik kurallarına uygun bir şekilde, fakat Şark ezgileri edasında yazılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Leblebici Horhor'un kazandığı başarıya imrenerek eş zamanlı olarak Bestekar Haydar tarafından yazılan Pembe Kız isimli eser başarılı olamamıştır. Ancak müzik inkılabı zemininde Cemal ve Ekrem Reşit Rey kardeşlerin yazdığı eserler bir aşamadır. Bu bağlamda yaşadığı şehirleri de değerlendiren Halit Ziya'ya göre İzmir'in Garp musikisi ile teması varken İstanbul Garp musikisi ile ilişkisi açısından iki farklı mozağe sahiptir. Beyoğlu ve diğer semtlerde musiki yaşamı farklı iklimlerden beslenir. Bunun sebebi Beyoğlu'na sık sık temsiller vermeye gelen, halkı musikiye alıştırmak için iyi bir vasıta olan opera heyetleridir.

Musiki zevkinin alışkanlıkla alakasına olan inancı, onun çözüm yöntemlerini de belirler. Asıl musikiyi yerleştirmek, onu halka tanıtır ve sevdirmek için onu yayma savaşına girişmek gerekmektedir. Dünya musikisini tanıtmak için halk buna alıştırılmalıdır. Yayma savaşının ise iptidai, orta düzey ve yüksek düzey olmak üzere üç aşamalı olarak gerçekleşebileceğini söyler. İptidai düzey, belediyelerin halka açık meydanlarda, bahçelerde çalgı takımları, halkın dinleyebileceği yerlerde asker bandoları halkın zevkine en yakın olan sade eserleri seslendirerek gerçekleşebilir. “Musannef ve ciddi, mühim eserler verecek olan konserler” (Uşaklıgil, 2014: 272) yolu ile halkın yüksek düzeyde dünya musikisine alışması sağlanacaktır. Musiki işini yayma yöntemlerinden orta düzeyde gerçekleşecek olanı sahne musikisi yani opera ve operet takımları getirtmektedir: “Halkı Garb musikisiyle, ona ait teknik ile temasa getirmek, halkı gözünden, dimağından, yüreğinden, bütün duygularından yakalayarak onu bu musiki ile sıkı sıkı bağlamak için tek bir çare vardır: Memlekette bir opérette ve opéra hareketi yaratmak ve bu hareketi mahdut bir daireye, meselâ Beyoğlu yakasında hapsetmeyerek, onu öz Türk'ün en iç kaynaklarına kadar sokmaktadır.” (Uşaklıgil, 2014: 272) Sahne musikisinin yarattığı hayranlıkla üç beş temsilden sonra, halk, bu musikiye bütün varlığıyla bağlanıp kalacaktır. Bunun için çare doğrudan doğruya memlekete



opérette ve opéra takımları getirtmelidir. Bu arada Halkevine de görevler düşmektedir. Halit Ziya sistemli bir şekilde yurtdışından opera takımlarının getirilmesi ve bunların halkı dünya musikisi ile tanıştırmaları ve aynı zamanda alıştırmalarından bahsetmektedir. Sistemli olarak ilerleyen ve önerilerinin halkı ürkütmesinden kaygılanan Halit Ziya “Öteden beri bütün dünyaya yayılmış eserlerden almalı” (Uşaklıgil, 2014: 275) “Birdenbire yüksek eserlere çıkmak halkı ürkütecek bir harekettir” (Uşaklıgil, 2014: 275) benzeri ifadelerle kendi kendine temkinli olma, aşamalı olarak ilerleme yolunu seçmektedir. Hayaller gerçekleşerek bu eserler halkı etkilediğinde beklenen sanatkarlar da kendiliğinden doğacaktır. Halit Ziya özellikle müzik konusunda dönemin siyasal anlayışının kabullerini gözardı etmeyen bir anlayışla makalelerini yazar. Yazarın özellikle müzik ve dil hakkındaki yazılarında Cumhuriyet devrimlerinin yoğun etkisi fark edilmektedir. Bu durum farklı eleştirmenlerce farklı şekillerde yorumlanmış, “inkılâp mevzuunda yapılacakları net olarak ifade edemediği”, “edebî yönden zengin, ancak teknik detaylardan uzak olduğu” (Arslan, 2017: 345) ifade edilmiş, bazı eleştirmenler ise Halit Ziya’nın benimsetiş yöntemlerini tuhaf, irkiltici olarak nitelemiştir. Selim İleri’ye göre Halit Ziya, musikî üzerine yazılarında çok garip savlar ileri sürer. Selim İleri Halit Ziya’nın ağır yaptırımcı bir tutumla isteklerini sıraladığını söyler. (İleri, 2012: 24) Selim İleri’ye göre “topluma Garp musikisini sevdirmenin yordamını, askerî bando konserli, yabancı kumpanyalı teklifte” (İleri, 2012: 25) arayan Halit Ziya’nın söylemleri kabullerin ötesindedir.

Halit Ziya’nın yöntemini yadırgayan eleştiriler ile birlikte eserlerinde bizim insanımızı anlattığının da altı sıklıkla çizilmekte ve değer atfedilmektedir. Oğuz Atay 8 Nisan 1975 tarihli günlük sayfasında televizyonda Aşk-ı Memnu ile ilgili bir konuşma yapacağından bahisle Halit Ziya’ya yer verir: “Halit Ziya toplumumuzda yüzyıl kadar öncesinin Batıya yönelen aydın topluluğunun bilinçli bir insanıdır. Onun kahramanları da bu yönelişin temsilcileridir genellikle. Günlük yaşayışları, kılıkları, düşünceleri ve okudukları kitaplarla geleneksel Osmanlı davranış ve duyusunun dışında kalırlar.” (Atay, 2005: 188) Atay’a göre gelenekselin uzağında duran bu tipler ile bizim insanımızın Batılılaşma serüveni anlatılmıştır: “Halit Ziya, Türkiye tarihinde önemli bir dönüm noktası olan Batıya açılışın insanını vermekle bugünkü Türkiye’nin de önemli bir bölümünü aydınlatmak bakımından ilginç bir edebiyatçıdır. 1900’lere kadar Türk insanının ruhsal durumu, nasıl hissettiği, bir insan olarak nasıl bir duyarlık içinde olduğu belirgin değildi. Halit Ziya’nın kahramanları ne kadar piyanoda Chopin çalsalar, Alexandre Dumas okusalar, redingot giyseler ve XIV Louis mobilyalarıyla evlerini döşeseler de bizim insanımızdır. 100 yıl sonra biz kendimizi daha iyi tanımak için, Batı’ya yöneldiğimizi, bütün kurumlarımızla Batılı olmaya çalıştığımızı ileri sürdüğümüz bu sıralarda bu kahramanları daha iyi tanımalıyız. Halit Ziya da onları bize anlatmak için elinden geleni yapmıştır” (Atay, 2005: 190-192)

### İHTİYAR DOST’TA MUSİKİ İZLERİ

Halit Ziya’nın İhtiyar Dost adlı kitabında yer alan metinler “düşünce ögesine ağırlık verilerek örülen” “hayali bir dostla söyleşilerinden oluşan öykü-makaleler” (Sazyek, 1998: 115) olarak kategorize edilmektedir. Halit Ziya bunlar arasında “Bir Lahika” ve “Eskinin Yeri” adlı metinlerde musiki üzerine yoğunlaşır.

“Bir Lahika” da *Sanat Üzerine* adlı eserdeki musiki ile ilgili görüşler özetlenir. Hikaye sayılamayacak düşünce ögeleri baskın olan bu yazıda alaturka müziğin tekke, havra, kilise müziği ile Arap ve Bizans müziğinin karışımı olduğu tezi ileri sürülmektedir. Ayrıca yazarın “Şu izahattan sonra umarım ki “Eskinin Yeri” makalesi yanlış anlaşılma tehlikesinden kurtulmuştur” (Uşaklıgil, 2008, 128) ifadelerinden esasen “Bir Lahika” nın “Eskinin Yeri” adlı metne açıklık getirmek ve daha anlaşılır kılmak için yazdığı söylenebilir. Halit Ziya’nın “Eskinin Yeri” adlı metni ise düşünce ögeleri ile birlikte kurgulanmış karşılıklı diyalogların yer aldığı bir metindir. Bu metin, yağmurlu bir günde ihtiyar dostunu ziyarete giden genç anlatıcı ile köydeki ihtiyar dost arasında musiki üzerine diyaloglarla yürütülür. Kapıyı çalan genç, evden yükselen gramafon sesini duyunca hayretle hizmetçiye evde misafir olup olmadığını sorar. Garp musikisinin hayranı olan ihtiyar dostun gramafon çalacağına ihtimal vermemektedir. Oysaki gramafon çalan ihtiyar dosttur. Hikayede musiki icrası “mühim ayın, dini tören” (Uşaklıgil, 2008: 136) ifadeleri ile kutsanmaktadır. İhtiyar dost Türk müziğinin Batı müziği ile uzlaştırılmaya çalışılmaması ve kendi haline bırakılması görüşündedir. Öykü/makalede ihtiyar dostun musiki odası şu şekilde tasvir edilmektedir: “Bir tarafta piyano, yanı başında yukarıdan aşağıya, Garp musikisi asarıyla dolu dolap, bir tarafta kutularının içinde uyuyan kirişli aletler, duvarlardan birini

boydan boya ihata eden raflarda deste deste, takım takım gramafon plakları, daha ötede köşede radyo, burası musiki müptelası dostumun kütüphanesinden sonra gelen bir mabedi idi ve mevsim, hava bahçe hayatına müsait olmayınca, o bu iki mabetten birinde ibadetini yapardı.” (Uşaklıgil, 2008: 136)

İhtiyar dost ile musiki üzerine konuşan genç arasında geçen diyaloglar okura *Kırk Yıl*'daki bazı metinleri hatırlatmaktadır. (Uşaklıgil, 2014: 515-517) Recaizade Mahmut Ekrem ile Halit Ziya arasında gerçekte yaşanan ve *Kırk Yıl* adlı esere alınan diyalog Halit Ziya'nın *İhtiyar Dost* adlı kitabında *Eskinin Yeri* adlı metne adeta malzeme hazırlamıştır denilebilir. Recaizade ile ilk tanışmalarında müzik üzerine yaşadıkları diyalog benzeri konuşmalar ihtiyar dost ile genç arasında tekrarlanmaktadır. Yazar Batı müziği hayranı olmakla beraber Türk müziği ve Batı müziğinin ayrı ayrı kıymetler olduğu ve Batı müziği usul ve tekniklerinin Türk müziğine uygulanamayacağı görüşündedir: “Biz Türkler de güzel bir musikiye malikiz. Bunun kadrini bilmek, onu evsaf-ı tabiiyesiyle muhafaza ve mevcudiyetini idame etmek lazım gelirken ne cinayete benzeyen tahriplere uğratıyoruz.” (Uşaklıgil, 2008: 139). Ancak asıl ve evrensel müziğin Batı müziği olduğuna inancını ihtiyar dost aracılığıyla “(...) Sen de benim gibi asıl musikinin, Garp musikisinin dindarısın” (Uşaklıgil, 2008: 138) diyerek yinelediği görülmektedir.

### KIRK YIL'DA MUSİKİ

Halit Ziya anılarında ve sanat üzerine yazılarında müzik üzerine kritikler ve değerlendirmeler yapar. Genel olarak Garp musikisi/Şark musikisi mukayesesi üzerinden yürütülen bu metinlerde Halit Ziya, Batılılaşmayı sindiren ve benliğine işleyen bir Türk sanat adamı izlenimi yaratır. Ahmet Hamdi Tanpınar, *Edebiyat Üzerine Makaleler*'de “Modern Türk edebiyatı bir medeniyet krizi ile başlar” (Tanpınar, 1992: 101) demektedir. Halit Ziya medeniyet krizini aşmış bir sanatkârdır. Kenan Akyüz'e göre “Servet-i Fünûn yahut Edebiyat-ı Cedide Devri, Türk edebiyatında 1860'dan beri devam eden Doğu- Batı mücadelesinin kesin sonucunu- Batı edebiyatının lehine olarak- tayin eden sonuncu safhadır.” (Akyüz, ? : 88) Halit Ziya bu son safhayı başarıyla temsil eder ve tartışmasız Batılıdır. Halit Ziya'da Batılılaşma, taklitten ibaret olmayıp özümsemiş ve hayatının her alanına yansımıştır. Halit Ziya İtalyan operalarından Bellini, Donizetti ve Verdi'nin yaşayan bütün operalarını görüp tanıdığını, Fransız operetleri ile yakından ilgilenme imkanı yakaladığını kaydeder. (Uşaklıgil, 2014: 337) Halit Ziya operayı tavuk ve horozlarına bile öğretmek isteyecek kadar çok sever. *Kırk Yıl*'da Batı Müziği Türk müziği polemikine de yer veren yazar ikisi arasında mukayeseler yapar: “Kanaat hasıl ettim ki bizde operette hatta opera vücuda gelebilmesi ancak Çuhacıyan Efendi'nin açtığı çıkırda yürümekle mümkün olabilirdi. Aradan belki elli sene geçti. Bu yolda bir hatve atılmadı. “Pembe Kız” kabilinden eserler ki birçok şarkıların yekdiğerine bağlanarak tevali etmesinden teşekkül etmiştir.-matlub neticeyi takrib değil tebid etmiştir. Bizde daima su-i tefehhüme sebep olan ve garb musikisi şark musikisi tabiriyle yekdiğerinin makusu addedilerek müntesibelerini iki muhasım fırkaya ayıran mesele haddizatında varid bile değildir. Yazık ki bir su-i tefehhüm uğruna bizde bugüne kadar operette ve opera sanatları doğmamıştır ve bu su-i tefehhüm devam ettikçe doğamayacaktır.” (Uşaklıgil, 2014: 339-340)

Batılılaşmayı özümseyen Halit Ziya musikimizi pek özel kendine mahsus, hususi özellikleri olan bir musiki olarak görmektedir. *Sanata Dair* adlı eserinde alaturka musikiye tahammül edemediğini ve zevk alamadığını söyleyen bir Fransız muharririne “Bütün İstanbul ve onun arkasına takılan yerler hep onunla mest olurlar” (Uşaklıgil, 2014: 268-269) diyerek savunmaya geçer. Batılılaşma söyleminin yoğunluğuna karşılık alaturka musiki karşısındaki tavrı *Kırk Yıl* adlı eserde yer yer belirginleşmektedir.

Halit Ziya çocukluğundan itibaren şarkı söyleme, meşk etme heyecanı ile çoğu zaman hislerini şarkılarla ifade etme yolunu seçmiş ve bunda da başarılı olmuştur. Halit Ziya'nın anılarında musikinin duyguları ifadeye yarayan bir vasıtaya dönüştüğünü görmek mümkündür. Halit Ziya'nın Fatih Askeri Rüüşdiyesi günlerinden arta kalan en canlı anıları ezgi yüklü anılardır. Arkadaşları ile dersten kaçarak resimhanede musiki icrası, “Resimhanenin lütufkar duvarları arasında yüzlerce defa tekrar edilmiş” (Uşaklıgil, 2014: 79) ve akşam eve dönünce kümesteki horoz ve tavukların huzurunda da söylenen şarkılar belleğinde yer eder. Bu şarkılar bestekarı Nikos Ağa olan “Mest-i zehr-i firkat ü hicranınım” (Uşaklıgil, 2014: 78), bestekarı Hacı Arif Bey olan “Hal-i dil-i zarımı duysa cihan” (Uşaklıgil, 2014: 78), bestekarı Sultan Abdülaziz, söz yazarı Ahmet Fevzi Bey olan “Bihuzurum nale-i mürğ-i dil-i divaneden” (Uşaklıgil, 2014: 79) şarkılarıdır. Bir şarkının sözlerini değiştirmek suretiyle kazandığı lira da unutamayacağı çocukluk anıları arasındadır. Halit Ziya'yı ömrü boyunca terketmeyecek olan kitap okuma ve edinme tutkusu, bu tutkunun şarkı ile ifadesi hayatı içerisinde bir anya dönüşür. Bütün harçlığını kitaba

yatırmasına rağmen bunun yeterli olmadığını gören Halit Ziya bir şarkı üzerinden annesine kitap için para ihtiyacını iletir. Bestekar Hacı Arif Bey'in "Bir melek-sımayı gözler gözlerim" (Uşaklıgil, 2014: 239) mısraı "Bir beşi bir yerde gözler gözlerim" (Uşaklıgil, 2014: 239) şeklinde icra edilince sezgileri yüksek olan annesinin bir beşi bir yerdeyi kitap dizisinin üzerine koyması onu çok etkiler. Ezgi yüklü anılarından biri de İzmir'den İstanbul'a bir deniz yolculuğu esnasında yaşanır. Bir genç adam "Bir katre içen çeşme-i pürhun-ı fenadan" (Uşaklıgil, 2014: 502) şarkısını söylemektedir. Bu şarkıda kendini bulan Halit Ziya: "Belki o da taliin bir tecrübesini yapmak için İstanbul'a gidiyordu, benim gibi, bütün talihin tecrübelerini yapmak için İstanbul'a koşan gençlerden biri..."(Uşaklıgil, 2014:506) diyerek duygularını ifade eder.

Hayatının en acı şarkısını da annesi ile söyler Halit Ziya. Annesi ile aralarında geçen bir diyaloga yol açan şarkı bestekarı Şevki Bey olan Hal-i nezimde acırsın sevgilim dinle beni./A benim ruh-ı revanım seven ölsün mü seni (Uşaklıgil, 2014: 360) şarkısıdır. Hastalık pençesinde son günlerini yatakta geçiren anne ondan geçmişte söylediği bir şarkıyı hatırlamasını ister. Annesinin ölüm hikayesi duygu tonu oldukça yüksek olan bu şarkı ile birlikte anılarında yer alır. Böylece *Kırk Yıl*'da şarkılar veya başka bir ifadeyle *Kırk Yıl*'ın şarkıları Halit Ziya'nın kendini ifade etmesine zenginlik katar.

Hayatının son yıllarında hasta yatağında bir şarkının güftesini bulmak için basından ricası da şarkılara olan duyarlılığın ifadesidir. (Ebcioğlu, 1945) Hikmet Münir Ebcioğlu Vakıf'te yazdığı "Halit Ziya Uşaklıgil'in Aradığı Şarkı" başlıklı yazıda Dr. Akil Muhtar Özden ile birlikte Halit Ziya'nın evine yapılan bir ziyarette Halit Ziya'nın "Meyhane mi bu, bezm-i tarabhane-i Cem mi?" şarkısının güftesi ve bestesi kime ait ise, gazeteye bir ilan konularak okuyuculardan öğrenilmesi isteğinde bulunduğunu anlatır. (Ebcioğlu, 1945)

## SONUÇ

Atatürk dönemi musiki devrimi içerisinde Batı müziğine yönelik sürecinde musiki üzerine aydınlar arasında yapılan tartışmalar önemlidir. Halit Ziya'nın musiki ile ilgili görüşleri ise Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk musiki devriminin içerisinde anlam kazanır. Bu devrimin amacı özünü halk müziğinden alan çok sesli yeni bir Türk müziği ortaya çıkarmaktır. Halit Ziya'nın görüşleri Atatürk'ün musiki inkılabına uygun görüşler içermektedir. Halit Ziya yeniliklere koşan yeni Türkiye'nin müzik anlayışında da kendi milliyetini ve istiklalini sağlayacağına inanır. Yeni dönemde Türkiye kendi milliyetinin damgasını vuracağı bir müzik anlayışına kavuşacaktır. Halit Ziya'nın müzik ile ilgili görüşlerinin içine yerleştirilen ana sav müziğin evrenselliğidir. Halit Ziya Garp ya da Şark musikisi isimlendirmesini reddeder. Ona göre asıl müzik tektir ve onun dışında kalan müzikler mahallîdir. Eski musiki/İstanbul musikisi hibrit özellikler taşıyan insanları uyuşturarak hareket kabiliyetini ortadan kaldıran bir musikidir ve dünya musikisi ile uyumlu olması mümkün değildir. Dünya musikisine giden yolda bestekarlara yol gösterecek olan asıl Türk musikisi, kaynağı Türk'ün iç yurdu olan müziktir. Ancak bu müzik yeni kurullarla geliştirilmeli, Türk ezgileri cihan musikisi kurallarına göre yeniden yazılmalıdır. Halit Ziya tıpkı yenileşmenin diğer alanlarında olduğu gibi sadece tekniği almaktan yanadır asıl öz kaybolmamalıdır. Musikide Garbın teknik kuralları alınmalı ancak Şark ezgileri korunmalıdır. Yeni musikinin meydana getirilmesinde operalardan yararlanılmalı ve asıl musikiyi halka sevdirmek için onu yaymalıdır.

Halit Ziya'nın musiki üzerine düşünceleri halkın alışkanlıklarının uzağında yaşayan bir aydının düşünceleri izlenimi uyandırmaktadır. Halkla musiki zevkinin uyuşmadığını bilen ancak sanata ilişkin tartışmalarda muhalif çoğunluğa aldırış etmeyen Halit Ziya görüşlerini özgürce ifade etme yolunu tercih eder. Günümüzde müzisyenlerin sıklıkla halk müziğinden yararlanmaları, halk müziğini Batı'nın çok sesli düzeni içinde işlemeleri, eserlerinde folklorik ezgilere yer vermeleri düşünüldüğünde Halit Ziya'nın çoğunluğa muhalif tavrı ve özgürlüğü anlam kazanır. Tavizsiz ve tartışmasız Batılılaşma yanlısı bir Türk aydını olarak Halit Ziya, Batılılaşma tarihinde edebi olduğu kadar disiplinler arası çalışmalarda hak ettiği yeri almalıdır.

## KAYNAKLAR

- Arslan, F. (2017). *Halit Ziya Uşaklıgil'in Türk musikisi hakkındaki düşünceleri üstüne. Geçmişten Günümüze Uluslararası Dini Musiki Sempozyumu, Amasya Bildiriler Kitabı*, s. 337-346
- Arslan, N. (2002). Eylül ya da bir aşkın analizi. *Hece Türk Romanı Özel Sayısı*, 65/66/67, 560- 571.

- Atay, O. (2005). *Günlük*. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Baş, S. (2010). Batıya hayran bir neslin romanı: Servet-i Fünûn romanı. *Turkish Studies*, 5(2), s. 333
- Çağın, Ş. (2016). Halit Ziya'nın beslendiği güzel sanatlar. *Yeni Türk Edebiyatı*, 13, 23-38.
- Çağın, Ş. (2016). "Ahmet Midhat ve Güzel Sanatlar". *Yeni Türk Edebiyatı*, 16, 47-60.
- Çanaklı, L. A. (2014). Halit Ziya Uşaklıgil ve Türk halk kültürü. *Turkish Studies*, 9(6), 237-254.
- Çıkla, S. (2004). *Roman ve gerçekçilik bağlamında kültür değişimleri ve Servet-i Fünûn romanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ebcioğlu, H. M. (1945). Günden güne: Halit Ziya Uşaklıgil'in aradığı şarkı. *Vakit*, 4 Mart 1945 (<http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/handle/11498/13925>) sitesinden indirilmiştir.
- Huyugüzel, Ö. F. (2004). *Halit Ziya Uşaklıgil*. Ankara: Akçağ Yayınları. İleri, S. (2012). *Yaşadığım İstanbul*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kerman, Z. (1995). *Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında Batılı yaşayış tarzı ile ilgili unsurlar*. Ankara :Atatürk Kültür Merkezi Yayını
- Özgül, M. K. (1997). *Resmin gölgesi şiire düştü*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Sazyek, H. (1998).Halit Ziya Uşaklıgil'in öykücülüğü, *Adam Öykü*, 14, 113-123.
- Sazyek, H. (2013). Edebiyat niçin insansız olamaz? *Turkish Studies* 8, 8 (8), 1127- 1139
- Soykan, Ö. N. (2002). Müzik estetiği. *Cogito Dergisi*, 30, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Tüzer, İ. (2017). Her dem taze, her dem okunası: Halit Ziya Uşaklıgil", *Arka Kapak*, 23. Uşaklıgil, H. Z. (2008). *İhtiyar dost*: İstanbul: Özgür Yayınları
- Uşaklıgil, H. Z. (2014). *Sanata dair* (haz: Sacit Ayhan, Levent Ali Çanaklı), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2014). *Kırk yıl* (Yayın Yönetmeni: Rahim Tarım, haz: Nur Özmel Akın), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2017). *Kenarda Kalmış*, (Haz: Salim Durukoğlu), Ankara, Gece Kitaplığı
- Uysal, N. Z. (2016). Doğumunun 150. yılında kurucu bir figür olarak Halit Ziya Uşaklıgil. *TR Dergisi*
- Yazıcı, H., & Gökbudak, Z. S. (2015). Türkiye'de ulusalcı müzik ve bir opera eseri olarak Aşk-ı Memnu", *tarihin peşinde- Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 213-237.
- Yıldırım, V.; Müzik ve edebiyat ilişkisi <http://komplikedergi.com/muzik-ve-edebiyat-iliskisi/> sitesinden indirilmiştir.

### Extended Abstract

In the works of Servet-i Fünûn period, where art aesthetics were tried to be created in the Western style, the works in which an artistic style was brought to the fore are predominant. Servet-i Fünûn period writers were also interested in other branches of fine arts. Music and painting take the first place among the various fields of fine arts. The art of painting and music is one of the most important elements of the works of Servet-i Fünûn period. In the works of Servet-i Fünûn period, painting and music not only enter concepts or themes, but also determine their styles. During the Servet-i Fünûn period, Halit Ziya, whose name was integrated with the novel genre, writes about art besides fiction texts. However, the fame reached by his novels leaves his criticism in the shade. Apart from literature, Halit Ziya's interest in music and fine arts, in particular, continues to increase and diversify over time. The name Halit Ziya is an important name in a qualified work that will focus on the relationship between fine arts and literature. The writings of Halit Ziya's thoughts on music and the reflection of the music on his memoirs are the key texts in the relationship between Halit Ziya and music. The fact that music has a rich history in our culture can be said to have influenced Halit Ziya in his theoretical writings and literary works.

In Halit Ziya's theoretical writings and literary works, concepts and terms related to the music of fine arts and music occupy a wide range. Halit Ziya is not only a musician but also a musician. The literature of the places of fine art, written by Halit Ziya, which is reflected in the information writings on music, is very voluminous with his works on these subjects. Theater, operetta, opera is located in the works of performing arts. In his novels, stories and memoirs, he wrote music, which is an important branch of fine arts, with opera and operetta. He is able to continue with him in İstanbul and İzmir, where he awakens the first idea against fine arts and then deepens and realizes the comparison idea. Halit Ziya wrote articles on music in 1935, when Westernization gained momentum and spread to all areas of life and fine arts included. Halit Ziya, who clearly reflected the influence of the Republican revolutions on his writings on music, is not far from the political understanding of the period. In these articles, discussions on the subject of Westernization in music are evaluated. The discussions that took place among the intellectuals of the period were carried out through the concepts of Cihan music / Oriental

music, Garp music / Istanbul music / Turkish music, especially alaturka-alafranga. First of all, Halit Ziya, who refused to call Garp or Oriental music, emphasizes the universality of music by claiming that it is a single music, and that other music can be called local. Old music, which can also be called as Istanbul music, is a music that harms people with hybrid characteristics and removes their mobility. Since it is not possible to be compatible with world music, it is necessary to search for the development of music in other places. The source of music that will guide the composers on the way to world music is the Turkish homeland. For this, this music should be developed with new rules and Turkish melodies should be rewritten according to the rules of world music. Local music works must be reproduced according to the rules of world music while maintaining their nationality. In this arrangement according to the rules of world music, the lyrics of the folk songs should be sorted out and those who will not be suitable for the world music should be protected as a documentary of folk literature. According to Halit Ziya, who cares about the music education of the people, the cantons should be completely eliminated as this interrupts the music revolution. Operators should be used in the formation of new music to get people accustomed to world music. Apart from the articles he wrote about Halit Ziya music, the melodies reflected in his memoirs and articles illuminate his views on music. Apart from the articles he wrote about Halit Ziya music, the melodies reflected in his memoirs and articles illuminate his views on music. Halit Ziya describes his ideas about music in another language in the texts “A Lahika” and “The Old Place an, which dominates the intellectual aspect stuck between the story and the story in his book Old Man's Friend. The story in which he summarizes his views on music will not be considered, but the thought elements in his story book are dominant; It is argued that alaturka music, which produced important works of art in a Lahika ”, is a mixture of Arabic and Byzantine music. The text The Place of the Old , which is fictionalized with its intellectual elements, is conducted through mutual dialogues on music. Halit Ziya's interaction with what he calls old music / Istanbul music is reflected in his work called Forty Years. In the memories of Halit Ziya, the excitement of singing and dancing since his childhood is always alive. In Halit Ziya's memoirs, it is seen that as much as pleasure, pain is attributed to tunes. Thanks to a song, the happiness of the liras he earned from his mother brings memories to life and on the other hand sings the most painful song of his life with his mother. The story of her mother's death takes its place in memories along with a song that has a fairly high tone of emotion. In the last years of his life, his request from the press to find the lyrics of a song in the patient bed is also significant in terms of showing his sensitivity to the songs. Halit Ziya makes critiques and evaluations on music in his memoirs and art writings. Halit Ziya's position in non-fiction texts and his views on music facilitates the determination of the approach of fine arts to all fields.



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÜST BİLİŞSEL OKUMA FARKINDALIKLARI\*

H. Şenay ŞEN\*\*

### ÖZ

Öğrencilerin öğrenme sürecinde okuduklarını anlama çabaları, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, öğrenme motivasyonları, kendilerine olan güven ve inançları, doğru stratejilere sahip olup olmadıkları, üst bilişsel okuma farkındalıkları vb. gibi unsurlar başarı performansını etkilemektedir. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı, bahar döneminde yürütülen araştırma, Ankara'da bir devlet üniversitesinde, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ile kişisel bilgiler formu kullanılarak toplanmıştır. Kruskal Wallis, Mann Whitney ve Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testleri ile Pearson Korelasyon testi ve Spearman Korelasyon testleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu kadın adaylar oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğrenciler akademik olarak başarılıdır. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre, öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları açısından aralarında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı ve analitik stratejileri kullanma puan sıra ortalamaları yüksektir. Akademik başarıları yüksek olanların derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım puan ortalamaları da yüksektir. Kadınlar, pragmatik stratejileri erkeklere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca akademik başarıları yüksek olanların pragmatik stratejiler puan ortalamaları da yüksektir. Öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalığı arasında ilişki durumuna bakılmıştır. Buna göre, analitik ve pragmatik stratejiler ile yüzeysel strateji arasında bir ilişki yoktur. Fakat analitik stratejiler ile derin motivasyon, derin yaklaşım arasında pozitif yönlü orta bir ilişki vardır. Diğer yandan, pragmatik stratejiler ile derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım arasında da pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme yaklaşımları, üst bilişsel okuma farkındalığı, analitik stratejiler, pragmatik stratejiler

## PRESERVICE TEACHERS' LEARNING APPROACHES AND METACOGNITIVE READING AWARENESS

### ABSTRACT

Students' performance of success in the learning process is influenced by factors such as their effort to understand what they read, learning approaches they prefer, learning motivations, their self-esteem and belief, their awareness of metacognitive reading. This study, carried out in the spring semester of 2016-2017 Academic year, was conducted at a state university in Ankara with the participation of preservice teachers who studied in various departments of the Faculty of Education. Research data were collected by using the Study Process Questionnaire and Metacognitive Reading Strategies Questionnaire and personal information form. The data were analyzed with Kruskal Wallis, Mann Whitney and Mann Whitney tests with Bonferroni correction, Pearson Correlation Test and Spearman Correlation Tests. The majority of preservice teachers who participated in the research were female candidates. According to the research findings, students were found to be successful. There are no differences among students in terms of using learning approaches and metacognitive reading awareness strategies according to their departments. Students' score mean ranks of deep learning approach and analytical strategies are high. Students whose academic success levels are high also have high mean ranks in deep motivation, deep strategies, and deep approach. Likewise, those whose academic success levels are high have high mean ranks in pragmatic strategies. There is no relationship between analytical, pragmatic strategies and surface strategies. However, there is a positive, medium relationship between analytical strategies and deep motivation, deep approach. On the other hand, there is a positive, medium relationship between pragmatic strategies and deep motivation, deep strategy, and deep approach.

**Keywords:** Learning approaches, metacognitive reading awareness, analytical strategies, pragmatic strategies

\* Çalışmanın özeti, 27th Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, e-posta: senay@gazi.edu.tr

## GİRİŞ

Öğrenme süreci, kendi içinde karmaşık örüntüler taşır ve farklı stratejileri etkin olarak izlemeyi gerektirir. Öğrenciler bu süreçte başarılı olabilmek için kendi öğrenme sorumluluklarını almalıdırlar. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve öz değerlendirme yapabilme becerileri, başarılı olmaları açısından oldukça önemlidir. Etkin bir öğrenme sürecinde öğrencilerden, kendi öğrenmelerine yardım etme ve destek olma, içsel motive olma, ders çalışma becerilerini bilinçli bir şekilde geliştirebilme, çalışma becerilerinin etkililiğini ve verimliliğini kontrol etme farkındalığına sahip olmaları beklenmektedir (Yıldırım, vd. 2009). Piaget'e göre, başarılı öğrenciler üst bilişsel deneyimlerinin farkındadırlar ve bunları kendi öğrenme süreçlerinde başarıyla uygularlar (Flavell, 1979; Cross ve Paris, 1988). Başarılı öğrenciler için etkin öğrenme sürecinde bu durum önemli bir kazanımdır. Öğrenciler genellikle bir metin yazmaktan daha çok, okuduğunu anlama konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar, üst bilişsel okuma stratejilerinin, öğrencileri okuduğunu anlama konusunda desteklediğini göstermektedir (Grabe ve Stoller, 2002; Salataki ve Akyel, 2002, Akt. Ahmadi vd.2013).

## Öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalığı

Öğrenme yaklaşımı, öğrenenin öğrenme sürecinde takındığı tavrı ve niyetini ortaya koymaktadır. Kember, Biggs ve Leung (2004)'a göre öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin öğrenme sürecinde izledikleri stratejileri ve içsel motivasyonlarıdır (Kır, 2015). Öğrenme yaklaşımı genel olarak, öğrencinin bilgiyi işleme biçimini anlatmaktadır. Marton ve Saljö (1976) öğrencilerin öğrenme yaklaşımını, anlam arama ve oluşturma çabası (*derinlemesine öğrenme yaklaşımı*) olarak ve konuyu olduğu gibi birbiriyle ilişkilendirmeden yani kopuk bilgi parçacıkları şeklinde ezberleme ile dersten geçmek için gerekli asgari notu almaya odaklanma (*yüzeysel öğrenme yaklaşımı*) şeklinde ele almaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını birlikte kullanarak *stratejik öğrenme yaklaşımı* izlemektedir (Mpofu ve Oakland, 2001; Reid, Duvall ve Evans, 2007, Akt. Ekinci, 2009). Bu öğrenciler sınıfta en yüksek notu almak için yarışmacı bir ruha ve yüksek bir mesleki güdülenmeye de sahiptirler (McLean, 2001, Akt. Ozan ve Çiftçi,2013). Stratejik öğrenenler başarılı olmak için etkili zaman ve çaba yönetimi, kendi çalışma yollarının hedefe ulaşmada etkililiğini izleme, değerlendirme ve çalışmada süreklilik gibi farklı eğilimler sergilemektedir (Entwistle, 1995; Entwistle, McCune ve Walker, 2001, Akt: Beyaztaş ve Şahin, 2017). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme çıktılarını ise doğrudan etkilemektedir. Örneğin, öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını seçtiklerinde düşük düzeyde öğrenme çıktıları; derin öğrenme yaklaşımını seçildiğinde ise yüksek düzeyde öğrenme çıktıları elde edilmektedir (Trigwell ve Prosser, 1991, Akt. Beşoluk ve Önder, 2010). Chan (2003)'a göre, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrenme yeteneği sabit olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşım bilginin otorite tarafından sunulduğu ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancını yansıtmaktadır (Ekinci, 2009). Bu söylem, geleneksel öğretim anlayışının öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelttiği fikrini çağırıştırmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme konusunda sergiledikleri tutum ve becerileri, öğrencilerin seçecekleri öğrenme yaklaşımında yönlendirici olabilir. Mokharti ve Reichard (2002)'a göre, üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı, öğrencilere sadece öğrenme yollarını göstermez, aynı zamanda okuduğunu anlamada bu stratejileri daha etkili nasıl kullanacakları ve öğrenme yaklaşımları hakkında da ipuçları verir. Üst bilişsel okuma stratejisi farkındalığı, okuduğunu anlama sürecinde, okuma stratejilerinin doğru kullanıldığını gösteren önemli unsurdur.

Üst biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, onu anlamaya ek olarak, onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmak yani kendinin nasıl öğrendiğini biliyor olmaktır (Senemoğlu, 2005). Flavell (1979)'e göre üst biliş, düşünmeyi düşünme, kendi kendini değerlendirme, düşünceyi yönetme ve ne bilip bilmediğinin farkında olmaktır. Eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma, düşünme stratejilerini seçme, planlama, izleme ve değerlendirme vb. gibi adımlar ise temel üst biliş stratejilerindedir (Dirkes, 1985). Üst biliş stratejileri ile birlikte öğrenme amacı oluşturma ve öğrenme sürecinde etkili ve bağımsız olmayı öğrenme kolaylaşmaktadır (Vaidya, 1999). Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, motive olma, dikkati yoğunlaştırma, metnin içeriğini anlama, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma ve hafızada bunları şifrelemede etkilidir (Paris ve Jacobs, 1984). Çünkü üst bilişsel stratejiler, öğretim faaliyetlerini bilinçli olarak seçme, düzenleme, öğrenmede karşılaşılan problemler ve uygulanan stratejiler konusunda



bu bilinci sürdürebilme, problem çözme sürecine yönelik gözlem yapma, uygulama ve değerlendirme gibi beceriler sunmaktadır (Ashman ve Conway, 1993). Üst biliş stratejileri başarılı olan ve olmayan öğrenciler arasında fark yaratmaktadır. Ayrıca öğrencilere üst biliş stratejilerinin öğretilmesi okuduğunu anlama becerilerini artırmaktadır (Wong, 1991). Bu bağlamda öğrencilerde okuma stratejilerine ilişkin farkındalık oluşturmak önemlidir. Çünkü okuma stratejilerine ilişkin farkındalığı gelişen öğrencilerin okuma performansları da artmaktadır (Paris ve Jacobs, 1984; Lerner, 2000).

Üst biliş ve okuduğunu anlama konulu yapılan çeşitli araştırmalara göre, strateji kullanımı, bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama arasında çok güçlü ilişkiler vardır (Garner, 1987). Kuşkusuz okuduğunu anlamak zor bir zihinsel süreçtir ve birçok adımı bilinçli olarak izlemeyi gerektirir. Üst biliş stratejileri ile bilgiyi kontrol etme, yönlendirme ve düşünme becerileri birlikte kullanılır (Cross ve Paris, 1988). Öğrencinin kendi okuma sürecini takip etmesi, okuma amacına ulaşması için öz değerlendirme yapması, kendisinde eksik olanı saptama çabası ve bu bağlamda okuma sürecini yeniden düzenlemesi, gerekirse yeniden okuma yapması, üst bilişsel farkındalığın birer göstergesi olabilir (Çöğmen, 2008). Taraban, Ryneerson ve Kerr (2004)'a göre üst bilişsel okuma stratejileri analitik stratejiler ve pragmatik stratejilerdir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Analitik stratejiler; öğrencilerin değerlendirme yapma, metinden anlam çıkarma ve bilgileri gözden geçirme, konunun başlığından içeriği tahmin etme, ön bilgiler üzerinde düşünme ve onlardan yararlanma, bilgileri ayırt etme, farklı çıkarımlarda bulunma ile amaçları gözden geçirmeyi kapsar. Ayrıca, amacına uygun olan bilgiyi ayıklama, tahmin etme, anlamlandırma, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme vb. gibi okuduğunu anlamaya yönelik yardımcı stratejileri kapsar. Diğer yandan pragmatik stratejiler ise, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, birden fazla okuma ya da tekrar tekrar okuma stratejileri gibi okuyucuların daha çok hatırlamalarına yardım eden stratejilerdir (Kabaran vd. 2016). Dolayısıyla, analitik stratejilerde bilinçli üst bilişsel adımlar söz konusu iken; pragmatik stratejiler daha çok öğrenmede hatırlamaya yönelik adımları kapsamaktadır (Çeçen ve Alver, 2011).

Okuduğunu anlama etkinliğinden en yüksek düzeyde verim alabilmek, okurun ilgili metinden yüksek düzeyde anlam çıkarması ile yakından ilişkilidir. Okuduğunu anlama ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin ve özellikle üst bilişsel stratejilerinin etkin kullanımını gerektirir. Öğretmenlerin okuma ve anlamaya ilişkin doğru stratejileri bilmeleri ve stratejileri okuma performansının temel unsuru olarak görebilmeleri gerekir. Çünkü yanlış biçimde uygulanan stratejiler, okumaya yardımcı olmak yerine engel oluşturabilir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin önceden bilinmesi, öğrencilerin okuma etkinliklerinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Çünkü yapılan birçok araştırmaya göre; öğrencilerin okuma performanslarında sergiledikleri bilişsel farkındalıkları; hem okuma hızlarını, hem de etkili okuma ve okuduğunu kavrama becerilerini etkilemektedir (Palıncsar vd. 1992, Diken 1993, Tunçman 1994, Manning vd. 1996, Kıröğlü 2002, Joseph 2003, Akt. Karatay, 2009). Flavell (1981)'e göre; üst bilişsel okuma farkındalığına ilişkin stratejiler, öğrencilerin bilişsel stratejileri düzenlemelerine ya da izlemelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler; düşünme hakkında düşünme, plan yapma, hedefe odaklanma ve bilişsel görevleri yerine getirmek için geleceğe yönelik zihinsel görevleri tamamlamak vb.dir (Salataki ve Akyel, 2002; Phakit, 2003, Akt. Ahmadi vd. 2013). Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006; Vrugt ve Oort, 2008'un yaptığı farklı araştırmalar, okuma sürecinde ne yaptıklarını anlayan ve üst bilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin, daha başarılı öğrenciler olduğunu göstermiştir (Arrastia, 2016). Çünkü bu süreç, öğrencilerin öğrenme niyetlerini yani öğrenme yaklaşımlarını da etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi, onların okuma görevlerinde nasıl bir yol izledikleri konusunda bir fikir vermesi açısından önemlidir.

### **Çalışmanın amacı**

Araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu genel amaç doğrultusunda;

1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma stratejileri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları cinsiyet,

bölüm ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır? Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde yürütülen, betimsel bir çalışmadır. Dolayısıyla araştırma ile var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinde, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde ikinci sınıfta okuyan ve random yoluyla seçilen öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gönüllülük esas alınmış ve eksik ya da yanlış işaretlemelerin yapıldığı anketler ayrıldıktan sonra, geriye kalan 106 öğretmen adayının anketi kullanılmıştır.

Çalışma grubunun bilgileri Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	84	79,2
	Erkek	22	20,8
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	21	19,0
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	28	26,7
	Fransızca Öğretmenliği	24	22,9
	Müzik Öğretmenliği	33	31,4
Akademik Başarı	Düşük	38	35,8
	Orta	57	53,8
	Yüksek	11	10,4

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunu (% 79.2) kadınlar oluşturmuştur. Katılımcıların bölümlere göre sayısal olarak dağılımı birbirlerine yakındır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası (% 64.2) akademik olarak başarılıdır.

### Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama sürecinde iki farklı ölçek ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kullanılan birinci ölçek, Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği'dir. Ölçeğin orijinali Biggs (1987)'e aittir. 20 maddelik ölçeğin; 10 maddesi derin yaklaşım (derin motivasyon 5 madde ve derin strateji 5 madde) ve diğer 10 maddesi ise yüzeysel yaklaşımı (yüzeysel motivasyon 5 madde, yüzeysel strateji 5 madde) ile ilgilidir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri derin yaklaşım için 0.73 ve yüzeysel yaklaşım için 0.64'tür. Ölçekte beşli Likert tipi derecelendirme yapılmıştır. Maddeler için 'benim için asla geçerli değil' ya da 'nadiren geçerli-1', 'benim için bazı zamanlar geçerli -2', 'benim için yarı yarıya geçerli -3', 'benim için sıklıkla geçerli -4', 'benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli -5' seçenekleri verilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001, Akt. Yılmaz ve Orhan, 2011 ). Ölçeğin bu çalışma grubu için hesaplanan Cronbach Alpha katsayı değeri; derin yaklaşım için 0.71 ve yüzeysel yaklaşım için 0.70'tir. Çalışmada kullanılan ikinci ölçek 'Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'dir. Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilmiştir. Beşli derecelmeli Likert tipi ve iki boyut ve toplam 22 maddeden oluşmuş olan araç; üniversite düzeyindeki öğrencilerin, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçekte ilk 16 madde analitik stratejiler ve diğer 6 madde ise pragmatik stratejiler boyutunu ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81; analitik stratejiler boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için .82'tir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Bu çalışma grubunda ise, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach Alpha değeri; analitik stratejiler için .77 ve pragmatik stratejilere

için .82' dir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .81'dir.

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Değerlerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması sonucunda, tüm değerlerde dağılımın ( $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde) normal olmadığı ve katılımcı sayıları da dikkate alınarak, Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde fark çıkması durumunda farkı yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney testi yapılmıştır. Analitik stratejileri ile derin yaklaşım, yüzeysel strateji ve yüzeysel yaklaşım arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon testi ile; derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon arasındaki ilişkiye Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Pragmatik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel strateji, yüzeysel yaklaşım, derin motivasyon, derin strateji ve yüzeysel motivasyon arasındaki ilişki için Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında, oluşturulan araştırma sorularının cevaplandırılmasına yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan, 'Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma stratejileri nelerdir?' e ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma stratejileri

	N	Min.	Max.	X	ss
Derin Motivasyon	106	7,00	21,00	14,56	3,08
Derin Strateji	106	9,00	23,00	15,89	2,89
Derin Yaklaşım	106	17,00	42,00	30,44	5,40
Yüzeysel Motivasyon	106	5,00	21,00	11,91	3,68
Yüzeysel Strateji	106	6,00	22,00	15,28	3,47
Yüzeysel Yaklaşım	106	12,00	42,00	27,19	6,03
Analitik Stratejileri	106	38,00	79,00	59,18	7,30
Pragmatik Stratejiler	106	9,00	30,00	23,42	4,55

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların derin yaklaşım puanı ortalaması ( $\bar{x}=30,44$ ) ve yüzeysel yaklaşım puan ortalaması ( $\bar{x}=27,19$ )'dur. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının yarısından fazlası analitik stratejileri ( $\bar{x}=59,18$ ) kullanmaktadır. Pragmatik stratejiler puanı ortalaması ise ( $\bar{x}=23,42$ )'dir.

İkinci olarak, 'Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıkları cinsiyet, bölüm ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?' sorusu için elde edilen bulgular, aşağıda yer alan tablolarda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet açısından incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Derin Motivasyon	Kadın	84	54,66	826,500	,445
	Erkek	22	49,07		
Derin Strateji	Kadın	84	54,24	861,500	,624
	Erkek	22	50,66		
Derin Yaklaşım	Kadın	84	54,52	838,000	,502
	Erkek	22	49,59		
Yüzeysel Motivasyon	Kadın	84	49,02	547,500	,003*
	Erkek	22	70,61		
Yüzeysel Strateji	Kadın	84	53,88	892,000	,802

	Erkek	22	52,05		
Yüzeysel Yaklaşım	Kadın	84	50,98	712,500	,099
	Erkek	22	63,11		

$p^* < 0,05$

Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme yaklaşımları açısından farklılık olup olmadığı, Mann Whitney testi ile incelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek adaylar arasında yüzeysel motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Kadınların puan sıra ortalaması 49,02 iken; erkeklerin ortalaması 70,61'dir. Erkeklerin yüzeysel motivasyon puan sıra ortalaması daha büyüktür.

**Tablo 4.** Öğrenme yaklaşımlarının bölümler açısından incelenmesi

	Bölümler	N	Sıra Ort.	X2	p
Derin Motivasyon	İngilizce	20	52,75	3,332	,343
	Fen	28	54,07		
	Fransızca	24	44,04		
	Müzik	33	58,76		
Derin Strateji	İngilizce	20	56,80	4,602	,203
	Fen	28	50,41		
	Fransızca	24	43,46		
	Müzik	33	59,83		
Derin Yaklaşım	İngilizce	20	54,83	4,498	,212
	Fen	28	52,32		
	Fransızca	24	42,79		
	Müzik	33	59,89		
Yüzeysel Motivasyon	İngilizce	20	42,93	2,850	,415
	Fen	28	55,73		
	Fransızca	24	56,81		
	Müzik	33	54,02		
Yüzeysel Strateji	İngilizce	20	42,85	3,949	,267
	Fen	28	51,09		
	Fransızca	24	60,25		
	Müzik	33	55,50		
Yüzeysel Yaklaşım	İngilizce	20	40,83	4,254	,235
	Fen	28	53,46		
	Fransızca	24	57,81		
	Müzik	33	56,48		

$p > 0,05$

Öğrenme yaklaşımlarının bölümler açısından incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre, adayların öğrenme yaklaşımları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 5.** Öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı açısından incelenmesi

	Akademik Başarı	N	Sıra Ort.	X2	p	İkili Fark
Derin Motivasyon	Düşük	38	44,50	10,025	,007*	1-3
	Orta	57	54,93			
	Yüksek	11	77,18			
Derin Strateji	Düşük	38	44,05	7,993	,018*	1-3
	Orta	57	56,31			
	Yüksek	11	71,59			
Derin Yaklaşım	Düşük	38	43,08	11,228	,004*	1-3
	Orta	57	55,90			
	Yüksek	11	77,05			
Yüzeysel Motivasyon	Düşük	38	59,18	3,454	,178	
	Orta	57	52,26			
	Yüksek	11	40,27			
Yüzeysel Strateji	Düşük	38	54,53	1,050	,591	
	Orta	57	54,54			
	Yüksek	11	44,55			
Yüzeysel Yaklaşım	Düşük	38	57,80	3,055	,217	
	Orta	57	53,34			
	Yüksek	11	39,45			

p\* &lt; 0,05

Kruskal Wallis testi yapılarak, öğrenme yaklaşımlarını kullanma ile adayların akademik başarıları açısından farklılık durumuna bakılmıştır. Buna göre; akademik başarısı farklı olan gruplar arasında derin motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 44,50; orta olanların ortalaması 54,93 ve yüksek olanların ortalaması 77,18'dir. Dolayısıyla, akademik başarısı yüksek olanların derin motivasyon puan sıra ortalaması en büyük iken, başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testine göre ise, akademik başarısı düşük ile yüksek olanlar arasında fark vardır. Akademik başarısı farklı olan gruplar arasında derin strateji açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 44,05; orta olanların ortalaması 56,31; yüksek olanların ortalaması 71,59'dur. Buna göre akademik başarısı yüksek olanların derin strateji puan sıra ortalaması en büyüktür. Başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testine göre, akademik başarısı düşük ile yüksek olanlar arasında fark vardır. Akademik başarısı farklı olan gruplar arasında derin yaklaşım açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 43,08; orta olanların ortalaması 55,90; yüksek olanların ortalaması 77,05'tir. Akademik başarısı yüksek olanların derin yaklaşım puan sıra ortalaması en büyük iken, başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney testine göre akademik başarısı düşük olanlar ile yüksek olanlar arasında fark vardır.

**Tablo 6.** Üst bilişsel okuma farkındalıklarının cinsiyet açısından incelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	p
Analitik Stratejileri	Kadın	84	55,34	769,500	,228
	Erkek	22	46,48		
Pragmatik Stratejiler	Kadın	84	58,17	531,500	,002*

Erkek 22 35,66

p\* $<0,05$ 

Üst bilişsel okuma farkındalıklarının, cinsiyet açısından farklı olup olmama durumu için Mann Whitney testi yapılmıştır. Buna göre, kadın ile erkek öğretmen adayları arasında, pragmatik stratejiler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadınların puan sıra ortalaması 58,17 iken; erkeklerin ortalaması 35,66'dır. Kadınların pragmatik stratejiler puan sıra ortalaması, kadın adaylar lehine büyüktür. Kadın adaylar, pragmatik stratejileri erkek adaylara göre daha fazla kullanmaktadırlar.

**Tablo 7.** Üst bilişsel okuma farkındalıklarının bölümler açısından incelenmesi

	Bölümler	N	Sıra Ort.	X2	p
Analitik Stratejileri	İngilizce	20	50,53	3,170	,366
	Fen	28	47,93		
	Fransızca	24	50,46		
	Müzik	33	60,65		
Pragmatik Stratejiler	İngilizce	20	47,68	1,899	,594
	Fen	28	54,34		
	Fransızca	24	49,19		
	Müzik	33	57,86		

p $>0,05$ 

Üst bilişsel okuma farkındalığının bölümler açısından farklılaşma durumuna Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Bölümü farklı olan gruplar arasında, üst bilişsel okuma farkındalığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 8.** Üst bilişsel okuma farkındalıklarının akademik başarı açısından incelenmesi

	Akademik Başarı	N	Sıra Ort.	X2	p	İkili Fark
Analitik Stratejileri	Düşük	38	47,95	4,845	,089	
	Orta	57	53,82			
	Yüksek	11	71,05			
Pragmatik Stratejiler	Düşük	38	47,91	8,953	,011*	1-3
	Orta	57	52,32			
	Yüksek	11	78,95			

p\* $<0,05$ 

Üst bilişsel okuma farkındalığı ve akademik başarı açısından farklılaşma durumu için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Buna göre, akademik başarısı farklı olan gruplar arasında pragmatik stratejiler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarısı düşük olanların puan sıra ortalaması 47,91 iken, orta olanların ortalaması 52,32 ve yüksek olanların ortalaması 78,95'tir.

Akademik başarısı yüksek olanların pragmatik stratejiler puan sıra ortalaması en büyüktür. Ayrıca başarı düşükçe ortalama da düşmektedir. Çoklu karşılaştırma için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney testine göre ise, akademik başarısı düşük olanlar ile yüksek olanlar arasında fark vardır.

Araştırmanın üçüncü ve son sorusu 'Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9 ve Tablo 10'da sırasıyla verilmektedir.

**Tablo 9.** Analitik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişki

		Analitik Stratejileri
Derin Motivasyon	rho	,402**
	p	,000
	n	106
Derin Strateji	rho p	,380**
		,000
	n	106
Derin Yaklaşım	r p	,461**
		,000
	n	106
Yüzeysel Motivasyon	rho	-,280**
	p	,004
	n	106
Yüzeysel Strateji	r	-,190
	p	,051
	n	106
Yüzeysel Yaklaşım	r	-,307**
	p	,001
	n	106

p<0,05=ilişki var; p>0,05=ilişki yok

Analitik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon testi ile ve derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon arasındaki ilişkiye ise, Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Bu bağlamda, analitik stratejiler ile derin motivasyon arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$  rho=,402) vardır. Diğer yandan, derin strateji ile arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$  rho=,380); derin yaklaşım ile pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$  r=,461) bulunmaktadır. Yüzeysel motivasyon arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki ( $p<0,05$  rho=-,280) vardır. Aynı zamanda yüzeysel yaklaşım ile analitik stratejiler arasında negatif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$  r=-,307) bulunmaktadır. Fakat analitik stratejiler ile yüzeysel strateji arasında bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 10.** Pragmatik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişki

		Pragmatik Stratejiler
Derin Motivasyon	rho	,368**
	p	,000
	n	106
Derin Strateji	rho	,333**
	p	,000
	n	106
Derin Yaklaşım	rho	,371**
	p	,000
	n	106
Yüzeysel Motivasyon	rho	-,329**

	p	,001
	n	106
	rho	,019
Yüzeysel Strateji	p	,850
	n	106
	rho	-,201*
<u>Yüzeysel Yaklaşım</u>	p	,039
	n	106

p<0,05=ilişki var; p>0,05=ilişki yok

Pragmatik stratejiler ile derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve alt boyutları arasındaki ilişkiye Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Pragmatik stratejiler ile derin motivasyon arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $\rho=,368$ ) ve derin strateji ile arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $\rho=,333$ ) bulunmuştur. Ayrıca derin yaklaşım ile pragmatik stratejiler arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $\rho=,371$ ) varken; yüzeysel motivasyon arasında ise, negatif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $\rho=-,329$ ) vardır. Pragmatik stratejiler ile yüzeysel yaklaşım arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki varken, ( $p<0,05$   $\rho=-,201$ ) yüzeysel strateji ile arasında bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

### TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme yaklaşımları ile üst bilişsel okuma farkındalıklarını ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma dört farklı bölümde yapılmıştır ve bölümlere göre öğrenci sayıları dağılımı birbirlerine yakındır. Katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğrencilerin öğretmenlik programlarını tercih etme nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmada, kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (Orhan ve Ok, 2014). Bu bağlamda, kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının, onların eğitim fakültelerini daha fazla tercih etmeleri konusunda da etkili olabileceği düşünülebilir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası akademik olarak başarılıdır. Öğrencilerde bilişsel farkındalık, akademik başarıyı ve aynı zamanda öğrenme isteğini de artırmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilişsel farkındalığının, onları öğrenme sürecinde daha bilinçli kılarak, öğrencileri aynı zamanda öğrenme sürecinde daha cesur, istekli ve planlı yaptığını göstermektedir (Paris vd. 1990, Brown vd. 1986, Akt. Karatay, 2011). Dolayısıyla bu becerilere sahip olan başarılı okuyucular, strateji kullanımında daha başarılıdırlar ve süreç içerisinde ise bu becerilerini daha da geliştirirler. Ayrıca bu okuyucular okuma metnini en iyi şekilde analiz ederek, kendi okuma süreçlerini de en iyi şekilde planlarlar. Üst düzeydeki okuyucuların okuma hedefleri ve onları bu hedefe ulaştıracak stratejilere dair farkındalıkları da, yine en üst seviyededir (Carrel, 1998; Mokharti ve Reichard, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Wu ve Anderson, 2007; Karami, 2008; Çoğmen ve Saracaloglu, 2009; Nash, 2010; Torkamani, 2010; Başaran, 2013, Akt. Kana, 2014). Dolayısıyla bu öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı ve analitik stratejileri kullanma puan ortalamaları yüksektir. Yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile bölümlere göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kuzu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir araştırma da, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin, onların öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bu anlamda iki araştırma sonuçları arasında tutarlılık vardır. Akademik başarısı yüksek olanların derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım puan sıra ortalamaları en büyüktür. Başarı düştükçe ise, ortalama puanları da düşmektedir. Derin öğrenme yaklaşımında, öğrenenin etkin bir şekilde bilgiyi yeniden yapılandırmasını içeren yapısalcı öğretim anlayışı, yüzeysel öğrenme yaklaşımında da bilginin öğretmenden öğrenciye hazır bir şekilde aktarılması ve öğrenenin pasif bir rol üstlendiği geleneksel öğretim modeli vardır (Dart, 2000, Akt. Ellez ve Sezgin, 2002). Dikkate değer olan durum, derin yaklaşımla öğrenen öğrenciler anlam aramaya, yüzeysel yaklaşımla öğrenen öğrenciler ise öğrenme sürecin sonucuna odaklanmaktadır (Önder ve Beşoluk, 2010). Üst bilişsel okuma farkındalığına cinsiyet



açısından bakıldığında; kadınların analitik ve pragmatik stratejiler sıra ortalama puanları erkeklere göre daha büyüktür. Ayrıca, pragmatik stratejiler açısından kadınlar ve erkekler arasında fark vardır. Kadınların pragmatik stratejiler puan sıra ortalaması, kadın adaylar lehine büyüktür. Çöğmen (2008)'nin yaptığı bir araştırmaya göre, öğretmen adayları üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullanmaktadırlar. Ayrıca, pragmatik stratejileri kullanım düzeyi analitik strateji kullanım düzeyinden daha yüksektir. Bu bağlamda, öğrencilerin pragmatik stratejilerden daha yoğun biçimde yararlandıkları ve başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olarak gördükleri söylenebilir (Dilci ve Babacan, 2011). Alan yazında yapılan çalışmaların pek çoğunda, kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir. Yani, kızların okuduğunu anlama düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Fakat diğer taraftan cinsiyet değişkenine göre okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmayan çalışmalar da vardır (Gündemir, 2002; Sallabaş, 2008; Köseoğlu, 2011; Altunkaya, 2017; Altunkaya, 2018, Oluk ve Başöncül, 2009; Erdem, 2012; Erdağı Toksun, 2015, Akt. Altunkaya ve Sülükçü, 2018). Bölümler açısından üst bilişsel okuma farkındalığına yönelik yapılan analizlere göre ise, bölümler arasında anlamlı bir fark yoktur. Fakat akademik başarısı farklı olan gruplar arasında, pragmatik stratejiler açısından anlamlı fark vardır. Akademik olarak başarılı olanların pragmatik stratejiler sıra ortalaması en büyüktür. Ayrıca başarı düştükçe ortalama da düşmektedir. Analitik stratejiler, öğrencilerin ders metinlerini okurken üst bilişsel stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu stratejiler, okuma sürecini düzenleyen, izleyen ve değerlendiren öğrencilerin kullandığı stratejilerdir. Pragmatik stratejiler ise, daha çok hatırlamaya dayalı stratejilerdir. Bu stratejiler daha fazla bilginin hatırlanması yani önemli bilginin ayırt edilmesi için kullanılan stratejilerdir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Analitik stratejiler ile yüzeysel strateji arasında ilişki yoktur. Fakat analitik stratejiler ile derin motivasyon ve derin yaklaşım arasında pozitif yönlü orta bir ilişki vardır. Ayrıca analitik yaklaşım ile yüzeysel motivasyon arasında negatif yönlü zayıf ve yüzeysel yaklaşım ile negatif yönlü orta bir ilişki vardır. Diğer yandan; pragmatik stratejiler ile derin motivasyon, derin strateji ve derin yaklaşım arasında pozitif yönü orta bir ilişki vardır. Yüzeysel motivasyon ile negatif yönü orta bir ilişki ve yüzeysel yaklaşım ile negatif yönlü zayıf bir ilişki varken; pragmatik stratejiler ile yüzeysel stratejiler arasında ise bir ilişki yoktur. Garner'a göre, planlı ve etkin öğrenen öğrenciler, okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerini, hatalı olan bilişsel algılarını iyileştirme, düzene koyma vb. gibi süreçlerde başarıyla kullanabilmektedirler. Ayrıca, bu öğrencilerin okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık düzeyleri de iyidir. Okuma metinlerinde stratejileri etkin kullanabilen öğrenciler, hem okuduğunu anlama ve hem de metinden kavradıkları bilgileri uzun süre hatırlamada başarılıdırlar (Gelen 2003, Akt. Karatay, 2011). Öğrenciler öğrenme süreçlerinde farklı çalışma alışkanlıkları edinmiş olabilirler. Ayrıca, öğrenme yaklaşımları öğrenci niyetiyle ilgilidir ve farklı öğrenme konularında öğrencilerin niyetleri değişebilmektedir. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın, öğrenilecek konuların vb. öğrencinin niyetini ve başarısını etkileyeceği düşünülmektedir (Cuthbert, 2005; Trigwell ve Prosser, 1991; Reynolds, 1997; Entwistle, 2001, Akt. Ekinci, 2009). Bu bağlamda; farklı sınıf düzeylerinde ve farklı dersler için öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve üst bilişsel okuma farkındalıklarına yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin öğrenme niyetlerini oluşturan ve okuma farkındalığı kazandıran unsurların belirlenmesi ile alan yazına katkı sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Ahmadi, M.R., Ismail, H.N. & Abdullah, M.K.K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6 (10), 235- 244.
- Altunkaya, H., & Sülükçü Y.(2018). 7.Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2 (3), 50-56.
- Ashman, A. F., & Conway, R.N.F. (1993). *Using cognitive methots in the classroom*. London: New York: Routledge
- Arrastia, M.C; Amal M. Zayed, A.M, & Hosny Z. Elnagar, Z, H. ( 2016).Metacognitive Awareness of Reading Strategies among English as a Foreign Language (EFL) Preservice Teachers: An Exploration of Gender and Developmental Differences. *International Research in Higher Education* 1 (2), 46-57.

- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*. 9(2). 679-693
- Beyaztaş, D.İ., & Şahin, S.G. (2017). Öğrenme yaklaşımları ile öğrenme stratejilerini kullanma kalitesi arasındaki ilişkilerin modellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (2), 59-78
- Cross, David R., & Paris, Scott G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 80 (2).131-142
- Çeçen, M.A., & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28. 91-99
- Dilci, T. & Babacan T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*. 12(3). 47-64
- Dirkes, M. Ann. (1985). Metacognition: students in charge of their thinking. *Journal Of Roeper Review*. 8 (2). 96-100
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*. 34 (151). 74-88
- Ellez, A.M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16 - 18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. Ankara
- Flavell, John H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist*. 34(10). 906-911
- Garner, R.(1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Kabaran, G.G., Altıntaş, S., Kabaran, H., & Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(1). 37-57
- Kana, F.(2014). Ortaokul öğrencilerinin üst biliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1),100-120
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karatay, H. (2011). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Social Sciences*.19 (2). 58-80
- Kuzu, S. & diğ.(2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 257-264.
- Kır, M. (2015). *Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon..
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. (8th Ed.) Houghton Mifflin Company Boston New York. 211-221
- Orhan, E.O.& Ok A.(2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (H.Ü. Journal of Education)*, 29 (4),75-92.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (1). 55-66
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi (11. Baskı)
- Vaidya, S.R. (1999). Metacognitive Learning Strategies For Students with Learning Disabilities. *Education (Chula Vista, Calif)*. 120(1).186-195
- Yıldırım, A, Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2011). Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve

güvenirlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 36 (159). 69-83

Wong, B. L. (1991). *Learning about learning disabilities*. Boston: Academic Press Inc.

### Extended Abstract

Learning process has quite complicated patterns in itself and it requires active monitoring of different strategies. Learning approach, on the other hand, reveals learner's behavior and intention throughout the learning process. Metacognition refers not only to learning and understanding something but also to being aware of how one learns it, that is, knowing how one learns by self (Senemoglu, 2005). According to Taraban, Rynearson and Kerr (2004), metacognitive strategies are analytical and pragmatic strategies (Cogmen and Saracaloglu, 2010). The aim of this study is to examine preservice teachers' learning approaches and their metacognitive reading awareness according to some variables and to find out the correlation between them. In line with this general aim, answers to these questions are sought; 1. What are the preservice teachers' learning approaches and metacognitive reading strategies?, 2. Do the preservice teachers' learning approaches and metacognitive reading strategies differ according to gender, department, and academic success?, and 3. Is there a meaningful correlation between preservice teachers' learning approaches and their metacognitive reading strategies?. This study is a descriptive one that was carried out with survey model. For data collection, Study Process Questionnaire and Metacognitive Reading Strategies Questionnaire were used the demographic information form. The Cronbach Alpha values of Study Process Questionnaire (Biggs, 1987) used in this study are .79 and .73 for two different dimensions (Yilmaz and Orhan, 2011). The overall Cronbach Alpha internal consistency coefficient for Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (Taraban, Kerr and Rynearson, 2004) is .81; it is .78 for analytical strategies dimension and .82 for pragmatic strategies sub-dimension (Cogmen and Saracaloglu, 2010). The data were analyzed with Kruskal Wallis and Mann Whitney tests with Bonferroni correction, Pearson Correlation Test and Spearman Correlation Tests. The aim of the study is to examine learning strategies and metacognitive reading awareness of preservice teachers, and to determine if there is a relationship between learning strategies and metacognitive reading awareness. In addition, students' learning strategies and their metacognitive reading awareness were examined in terms of gender, department, and academic success. On the other hand, answers were sought to the question 'Is there a meaningful relationship between preservice teachers' learning approaches and their metacognitive reading awareness. The study consists of four parts and the number of students in each part is close to each other. Majority of the participants are female preservice teachers. Findings of the study, in which reasons for students' preferences of teaching departments were examined, reveal that female preservice teachers's attitudes towards teaching profession are meaningfully higher than male preservice teachers' attitudes (Orhan and Ok, 2014). Besides, successful readers are better at using strategies and they improve their skills further during the process. These readers plan their reading processes in the best way by analyzing reading texts very well. Highly-skilled readers' reading goals and their awareness of strategies that will help them to reach their goals are also at high levels (Carrel, 1998; Mokharti and Reichard, 2002; Pesa and Somers, 2007; Wu and Anderson, 2007; Karami, 2008; Cogmen and Saracaloglu, 2009; Nash, 2010; Torkamani, 2010; Başaran, 2013, qtd. in. Kana,2014). Score means of preservice teachers' deep learning approaches and analytical strategies are high. In addition, there is no meaningful relationship between students' learning approaches and the groups according to departments. A study carried out by Kuzu and his friends (2014) reveals that preservice teachers' learning strategies do not differ according to their departments. In this sense, results of both studies overlap. Score mean ranks of deep strategies and deep approach are the highest for preservice teachers whose academic success levels are high. As success levels decrease, mean scores also decrease. Deep learning approach includes structuralist way of teaching, which enables learners to restructure knowledge effectively. On the other hand, surface learning approach includes traditional teaching model, in which knowledge is readily transferred from teacher to student and the student is not actively involved in the process (Dart, 2000. Qtd. in Ellez and Sezgin, 2002). The significant point is that students who learn through deep approach focus on looking for meaning, while students learning through surface approach focus on the outcome of the learning process (Onder and Besoluk, 2010). As for examining metacognitive reading awareness in terms of gender, it was found out that female participants' mean rank scores of analytical and pragmatic strategies are higher than those of male participants. Female participants' mean rank scores of pragmatic strategies are high on behalf of female preservice teachers. A study conducted by Cogmen (2008) reveals that preservice teachers use

metacognitive reading strategies frequently. Besides, the level of using pragmatic strategies is higher than the level of using analytical strategies. Thus, it could be maintained that students make use of pragmatic strategies more intensely and they regard these strategies as an effective way to be successful (Dilci and Babacan, 2011). Analyzes regarding metacognitive reading awareness in terms of departments show that there is no meaningful difference between departments. On the other hand, in terms of pragmatic strategies there is meaningful difference between groups whose academic success levels are different. Participants whose academic success levels are high have the highest mean ranks in pragmatic strategies. Moreover, as the success levels decrease, mean decreases accordingly. Analytical strategies show that students use metacognitive strategies when reading course texts. Also, these strategies are the ones which form, monitor and evaluate reading process. Pragmatic strategies, on the other hand, are those based on reminding. These strategies are used for remembering more knowledge, in other words, distinguishing important knowledge (Cogmen ve Saracaloglu, 2010). There is no difference between analytical strategies and surface strategy, but there is a positive, medium relationship between deep motivation, deep approach, and deep motivation. Furthermore, there is a negative, weak relationship between analytical approach and surface motivation; a negative, medium relationship between analytical strategies and surface approach. On the other hand, there is a positive, medium relationship between pragmatic strategies and deep motivation, deep strategy, and deep approach. While there is a negative, medium relationship between pragmatic strategies and surface motivation, there is a negative, weak relationship between pragmatic strategies and surface approach. There is no relationship between pragmatic strategies and surface strategies. According to Garner, students who learn effectively through planning are able to use their cognitive awareness strategies about reading comprehension successfully in the processes such as improving and ordering their cognitive perceptions that are false. In addition, these students' levels of reading comprehension and cognitive awareness are good. Students who can use strategies effectively in reading texts are successful in both reading comprehension and remembering the knowledge they grasped from the texts (Gelen 2003, qtd. in. Karatay, 2011). Students may have taken up different study habits in their learning process. Furthermore, learning approaches are about students' intentions and students' intentions may change in different learning subjects. It is thought that issues such as learning environment, subjects to be learned might influence students' intentions and success (Cuthbert, 2005; Trigwell and Prosser, 1991; Reynolds, 1997; Entwistle, 2001, qtd. in. Ekinçi,2009). In this respect, further research is to be done regarding students' learning approaches and their metacognitive reading awareness at different levels of education and about different school subjects. Future studies will contribute to the field by revealing students' intentions about learning and factors affecting the process.

## ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KONUŞMA EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ferah Burgul ADIGÜZEL\*

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı 1924-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimi açısından incelenmesidir. Araştırmada incelenen öğretim programlarında konuşma eğitimine verilen yer eğitim programlarının temel öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci (yöntem-teknik) ve ölçme değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup araştırma verilerine nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi aracılığıyla ulaşılmıştır. İncelenen veriler 1924-2019 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarıdır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler; amaç, içerik, yöntem-teknik ve ölçme- değerlendirme temaları altından sunulmuştur. Programlar değerlendirildiğinde konuşma eğitime ilişkin amacın tüm programlarda neredeyse aynı ifadelerle dile getirildiği belirlenmiştir. Konuşma eğitimi içeriğinin 1957 programında işlevsel bir açıdan ele alındığı, 1998 programında kapsamlı; sosyolojik ve psikolojik unsurları ile bir bütün olarak ele alındığı, 2015 ve 2018 programlarında ise tüm öğrenme alanları ile eşzamanlı ve uygulama odaklı ele alındığı belirlenmiştir. Yöntem ve teknik açısından öğretim programlarında genel ifadeler kullanıldığı, bu konuda en kapsamlı önerilerin 2005 programında yapıldığı ancak 2015 ve 2018 programlarında yöntem teknik önerileri yapılmaksızın etkileşimli çalışmalarla verilerek öğrenci merkezli uygulamalara yer verildiği saptanmıştır. Ölçme ve değerlendirme, sadece konuşma eğitimi açısından değil Türk dili ve edebiyatı öğretimi kapsamındaki tüm dil becerileri açısından en ihmal edilen öge olduğu belirlenmiştir. Konuşma eğitime ilişkin içerik açısından en ayrıntılı programın 1992 programı olduğu, tüm öğeler açısından en zayıf programın 1976 programı olduğu, diğer dil becerileri ile birlikte ve uygulama odaklı planlanan 2018 programının konuşma eğitimi açısından çağın ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk dili ve edebiyatı öğretimi, konuşma eğitimi, öğretim programı

## INVESTIGATION OF SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSE CURRICULA WITH REGARD TO SPEAKING EDUCATION

### ABSTRACT

This study aims at investigating the secondary education Turkish language and literature course curricula implemented between 1924 and 2018 with regard to speaking education. The place given to speaking education in the investigated curricula was evaluated by comparison of elements of curricula such as “aims, content, learning-teaching process (method-technique), and assessment and evaluation. The study is a descriptive research and the data of the study were obtained using the document analysis as one of the qualitative data collection methods. The data used in the study were comprised of the Turkish language and literature course curricula implemented by the Ministry of National Education between 1924 and 2019. The descriptive analysis was conducted in the analysis of the data. The data were presented under aim, content, method-technique, and assessment and evaluation themes. When the curricula were evaluated, it was found that the aim regarding the speaking education was stated with almost the same expressions in all curricula. It was also found that speaking education was considered from a functional perspective in the 1957 curriculum; comprehensively as a whole with its sociological and psychological aspects in the 1998 curriculum; as synchronous with other learning fields and from an exercise point of view in the 2015 and 2018 curricula. It was revealed that general expressions were used in the curricula with regard to method and technique, and the most extensive recommendations were done in the 2005 curriculum but 2015 and 2018 curricula included student-oriented exercises via interactive practices without making any recommendations about method and technique. It was found that assessment and evaluation is the most neglected element not only for speaking education but also for other language skills under Turkish language and literature education. It was revealed that the 1992 curriculum was the most comprehensive one with regard to content, and the 1976 curriculum was the weakest one with regard to all elements, and the 2018 curriculum, which was planned in coordination with other language skills and from an exercise point of view, had been organized in line with the requirements of the time with regard to speaking education.

**Keywords:** Turkish language and literature teaching, speaking education, curriculum

\* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk dili ve Edebiyatı Eğitimi, fburgul@gmail.com

## GİRİŞ

Konuşma, sözlü anlatımın temel unsuru, kişiler arası iletişimin en sık kullanılan ögesi ve insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir dil becerisidir. Konuşma eğitimi, bireyin her türlü olay, düşünce, durum, tasarı ve duyguyu dilin kurallarına uygun, açık ve net bir şekilde, belli bir plan içerisinde sözlü olarak aktarması için aldığı eğitimidir.

Bireylerin eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde konuşma becerilerini etkili kullanmalarına bağlıdır. Sözlü anlatım becerisi gelişmiş bir öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir (Kavcar vd., 2004). Zorunlu eğitim sonucunda bu becerilere sahip olan birey, ülkesindeki gündemi takip edebilecek, medyadaki olayları izleyerek yorumlayabilecek ve kendi duygu ve düşüncelerini anlatabilecek düzeyde konuşma seviyesiyle toplumun bilinçli bir ferdi hâline gelebilecektir. Dolayısıyla geleceğin bilinçli, ülkesinin gündeminden haberdar, yaşananlara duyarlı, kendini doğru ifade edebilen, eleştirel düşünebilen ve problem çözme yeteneğine sahip vatandaşı olacaktır. Ayrıca söz konusu bireyler geleceğin toplumunu oluşturacaktır. Dolayısıyla konuşma becerisi, birey için olduğu kadar toplum için de son derecede önemlidir. Bunun için de dil ve iletişim becerilerini kullanabilen, kendini ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Konuşma becerisi iletişim sürecinin temelini oluşturan bir beceridir. Bu nedenle bu eğitimin ilköğretim kademesinden itibaren kazandırılması amaçlanır. İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerileri hakkında yapılan bazı çalışmalar uygulamada çeşitli sorunların olduğunu (Çağmalar ve İflazoğlu, 2002; Sargın, 2006; Arhan, 2007; Sağlam, 2010), dolayısıyla öğrencilerin yetersiz sözlü anlatım becerileri ile ortaöğretime başladıklarını göstermektedir. Konuşma eğitiminin ilköğretimden sonra ortaöğretimdeki devamı niteliğindeki ders Türk dili ve edebiyatı dersidir. Ancak bu derslerin verildiği ortaöğretim öğrencilerinin anlatım becerilerinin gelişmelerini belirlemeye çalışan araştırmalar da bu becerilerin istenen düzeye ulaşmadığını göstermektedir (Ercilasun, 1999: 31; Karahan, 1999: 55). Babacan (2003)'a göre, öğrenciler ortaöğretim kademesinde temel bilgileri alamamaktadırlar. Bu nedenle işe önce ortaöğretim kurumlarından başlanmalıdır. Bu noktada en büyük görev, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine ve öğretim programlarına düşmektedir. Öğretmenin görevi, ilk olarak ilköğretimden istenilen düzeyde konuşma becerisine ulaşmadan mezun olan bireylerin eksiklerini tamamlamak, ardından öğretim programında belirtilen amaçları yerine getirmek üzere planlanan kazanımları öğrenciye kazandırmaktır.

Modern dünya yapılanması içinde bilgi, bilim dalı ve mesleklerin bile değişimden geçtiği bu yüzyılda, ders programlarının da bireyin beklentilerine ve amaçlarına yanıt verebilmesi, toplum ve dünya koşullarının gerisinde kalmaması büyük önem taşımaktadır (Büyükkantarcioglu, 2005). Ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin konuşma becerisi açısından çağın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikteki kazanımlarla mezun olmadığı görülmekte ancak bu bakış açısıyla öğretim programları değerlendirilmemektedir. Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda, Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimi kapsayan bölümleri yeni gelişmeler doğrultusunda bireyleri çevreye hazırlayacak nitelikte olup olmadığı açısından tartışılmalıdır. Öğretim programlarında bilgi ve teknoloji çağı olarak da adlandırılan ve bilginin takip edilemeyecek hızla ilerlediği çağımızda, konuşma eğitimi açısından zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler yetiştirmek önemsenmelidir. Bu nedenle çalışma kapsamında Cumhuriyet'ten günümüze kadar uygulanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları içerisinde konuşma eğitiminin ne şekilde ele alındığı eğitim programlarının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci (yöntem- teknik) ve ölçme değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Söz konusu değerlendirmenin geçmişle günümüz arasında bir karşılaştırma yapma ve çağın ihtiyaçlarını karşılaması kapsamında, hazırlanacak diğer programlara bir bakış açısı kazandırması açısından bir öneme sahiptir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 1924-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimi açısından incelenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Konuşma becerisinin Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış olan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının “amaçlar” kapsamında nasıl ele alındığını tespit etmek.
2. Konuşma becerisinin Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış olan Türk dili ve edebiyatı

öğretim programlarının “içerik” bakımından nasıl ele alındığını tespit etmek.

3. Konuşma becerisinin Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış olan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının “yöntem-teknik” açısından nasıl ele alındığını tespit etmek.
4. Konuşma becerisinin Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış olan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının “ölçme değerlendirme” açısından nasıl ele alındığını belirlemek.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s. 77). Bu çalışmada da 1924-2019 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları kendi koşulları içerisinde, program öğeleri doğrultusunda ve konuşma eğitimi unsurlarına yer vermesi açısından bütüncül olarak betimlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içeren doküman analizinde, eğitim ile ilgili bir çalışmada ders kitapları, program yönergeleri veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2016, s. 189). Araştırmada veri olarak 1924-2019 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşım esas alınmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Çalışma kapsamında ulaşılan veriler araştırma soruları doğrultusunda amaç, içerik, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

**1.Öğretim Programlarının Konuşma Eğitimine Yönelik Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum**  
Cumhuriyet'in ilanından sonra hazırlanan 1924 müfredatı, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik ilk öğretim programı olup hazırlanan programın içeriği Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mücibe Layihası adlı küçük kitapçıkta yayımlanmış ve programda dersin amaçlarına ilişkin bir bilgiye yer verilmemiştir.

1927 öğretim programı, edebiyat tarihi ağırlıklı olmasına yönelik birçok eleştiri alan 1924 öğretim programından sonra Gustave Lanson ile Amerikalı eğitimcilerin liselerde edebiyat öğretiminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri ile MEB müfettişlerinin raporları üzerine 1924 programına bir zeyl olarak hazırlanmıştır. Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl başlıklı yazıda, programda kompozisyon çalışmalarına da yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Yücel, 1938, s. 171; Karakuş, 2000, s. 46). Ancak sadece yazılı kompozisyon, çalışma kapsamına alınmıştır. Bundan önce edebiyat tarihi odaklı olarak gerçekleştirilen edebiyat eğitimi 1927 öğretim programı ile okuduğu metni inceleme ve yazıya alışma ile batı klasikleriyle tanışma ilk kez bu programda gerçekleştirilmiştir. Programda konuşma becerisine ilişkin bir amaca yer verilmemiştir.

1929 öğretim programında, ortaokul ve lisede ana dili öğretimi bir bütün olarak düşünülmüş ve dersin adı her düzey için Türkçe olarak değiştirilmiştir. Bu programda ilk defa dersin amaçlarına “Orta Mektep Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri ve İstihsal Edilecek Gayeler” başlığı altında yer verilmiş ve dersin amaçlarında edebiyatın sanat yönü ağırlık kazanmıştır. Edebiyat derslerinin öğrencinin hayal gücünü geliştirmesi ve heyecanını arttırması, edebi eserlerin incelenmesi ile öğrencilerde büyük yazarlara karşı hayranlık uyandırmak, öğrencinin bir fikrin nasıl ifade edildiğini takdir etme seviyesine ulaşması, edebiyat derslerinin öğrencide fikri ve manevi gıda bulma arzusunu arttırması, öğrencinin edebiyatı manevi gelişimi için alışkanlık haline getirmesi ile doğru anlama, hissetme ve çevirmenin yanı sıra

öğrencilerin edebi metinlerde anlatılanları hayatına aktarması amaçlanmış, ancak lise düzeyinde öğrencinin konuşma becerisine ilişkin başka bir amaca yer verilmemiştir. 1931, 1934, 1935, 1938 öğretim programlarında dersin amaçları 1929 öğretim programındaki ifadelerin tekrarı şeklindedir ve söz konusu amaçlar 1949 öğretim programına kadar her programda tekrar edilmiştir.

1942 öğretim programında konuşma eğitimine ilişkin ilk amaç ifadesi dilbilgisi dersinin amaçları içerisinde yer almaktadır. 1938 yılında gramer dersinin kaldırılması üzerine 1942’de okullara dilbilgisi kitabı gönderilmiş ve dilbilgisi programının amacı belirtilmiştir. Dilbilgisi dersinin konuşma eğitimini de kapsayan amacı şu şekildedir (MEB, 1942, s.31):

*“Dilbilgisi öğretiminin amacı, talebeye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp ana derecelerdeki meslek dilinin canlı kullanılmasını gözlemek suretiyle iyi düşünmek, iyi anlamak ve gerek sözle gerek yazı ile istediklerini doğru ve güzel anlatmak kabiliyetlerinin gelişmesine hizmet etmektir ki ana dili öğretimi içindeki okuma, yazı, ezber, imlâ ve el yazısı gibi diğer derslerin yöneltilecekleri hedef de budur.”*

1949 öğretim programı kompozisyon dersi kapsamında ortaöğretimde ilk kez konuşma becerisine ilişkin müstakil bir amaca yer veren bir programdır. Bu program ile Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçlarına yer verilmemiş, okuma, kompozisyon ve dil bilgisi derslerinin özel amaçlarına yer verilmiştir. Programa göre liselerde kompozisyon dersinin sözlü ve yazılı kompozisyonu kapsayan amacı şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 1949, s.113):

*“Kompozisyon derslerinde öğrencilere şahsi görüş ve duyularını ifade imkânı verilmelidir. Bu sınıftan itibaren öğrenci, öğretmenin rehberliği altında, bilgi ve tecrübelerinin kendi seviyesine göre bir terkiibini yapmayı deneyecektir. Bunun için ona yazı yazma ve söz söylemede esas olan düşünme yolu kavratılacak ve diğer bütün derslerinde bu yolu şuurla takip etme yetisi kazandırılacaktır. Kompozisyon dersinin, şahsiyeti teşkile olan hizmeti bakımından lise çalışmalarının temeli olduğu, ancak bu sınıfta bu hedeflere daha ziyade amelî mahiyetteki mektup deneme ve sair yazı alıştırmalarıyla varılmağa çalışılacağı unutulmamalıdır. Gerek sözlü gerek yazılı kompozisyon ödevlerinin zamanın müsaadesi nispetinde bol verilmesi gerekir.”*

Dersin amacı incelendiğinde, öğrencilerin görüş ve duygularını ifade edebilmesinin temel alındığı görülmekte ve bu dersin kişiliği oluşturma üzerindeki etkisi nedeniyle lise çalışmalarının temeli olarak ifade edilmesinin derse verilen önemin arttığını göstermektedir. Ancak belirtilen hedeflere daha çok yazı alıştırmalarıyla varılmaya çalışılması önerisi, yazılı anlatıma verilen önemin konuşma becerisine oranla daha ağırlıkla sürdürüldüğünü göstermektedir.

1949 öğretim programında konuşma eğitimine yönelik konular sadece kompozisyon dersinde ele alınmamış, dilbilgisi dersi kapsamında da bu konulara yer verilmiştir. Bu kapsamda dilbilgisi dersinin konuşma eğitimini de kapsayan amacı şu şekildedir (MEB, 1949, s.113):

*“Liselerin dilbilgisi öğretiminin hedefi, öğrencide okuduğunu iyi anlayacak ve düşünüp duyduğunu doğru ifade edecek sağlam bir dil mantığının teşekkül etmesidir. Bunun için ortaokul öğreniminde olduğu gibi lise sınıflarında da dilin canlı tezahürü olan cümle esas tutulmalı; kelimelere ait fonetik, morfoloji ve sentaks bilgileri verilirken hareket noktası daima cümle olmalıdır.”*

1952 öğretim programı üç yıllık liselerin dört yıla çıkarılması üzerine hazırlanmış olup kompozisyon dersinin konuşma eğitimine ilişkin amaçlarında hiçbir değişiklik olmamıştır. Kompozisyon dersinin programının hazır olmaması nedeniyle bir genelge yayımlanarak program hazırlanana kadar 1952 programında belirtilenlere uyulması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1952, s.90). 1952 öğretim programı amaç olarak 1949 programı ile aynı amaçları belirtse de konuşma eğitimi içeriği açısından o güne kadar uygulanan en ayrıntılı program olarak değerlendirilebilir.

1954 öğretim programında dört yıllık liserlerden bazıları üç yıla inmiş ve programda konuların yıllara göre nasıl dağıtılacağı ve hangi içeriğin nasıl uygulanacağı anlatılmış olup konuşma eğitimine ilişkin pratik hedef şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1954, s.191-194):

*“Bilindiği gibi dil ve edebiyat öğretiminin pratik hedefleri, öğrencilerin 1) dinlediklerini, okuduklarını incelikleriyle ve derinlikleriyle kavrama, 2) bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini doğru ve maksada uygun olarak sözle ve yazı ile anlatma kabiliyetlerini geliştirmektir.”*



1956 öğretim programı ile liselerin öğretim süresinin üç yıla indirilmesi ve fen ve edebiyat kollarına ayrılması nedeniyle program yeniden düzenlenmiştir. Kompozisyon dersinin sözlü kompozisyon bölümünün amaçları 1954 programının tekrarı biçiminde olmuştur.

1957 öğretim programı, 1952 programı ve ardından uygulanan tüm programların geliştirilerek olgunluğa ulaşmış şekli olup Cumhuriyet'in ilanından bu yana en uzun süre uygulanan program olma özelliğine sahiptir. Programın başlangıcında, dersin uygulamaya dönük hedefleri 1954 öğretim programı ile aynı şekilde ifade edilmiş olup diğer programlardan (1949, 1952, 1954, 1957) farklı olarak programın hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuş amaçlar belirtilmiştir. 1957 öğretim programının konuşma becerisinin gelişimi açısından göz önünde bulundurduğu amaç *"Kompozisyon çalışmalarına hayati bir hüviyet kazandırmak"* (MEB, 1957, s.147) olarak ifade edilmiştir. Kompozisyon dersinin hayati önemi, dersin açıklamalar bölümünde şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1957, s.150):

*"Dil ve edebiyat öğretiminde öğrencilerin ilerleyiş dereceleri, kendilerini ifade edişlerinden anlaşılır. Şu halde okumanın ve dil ile ilgili öbür çalışmaların başlıca hedeflerin den biri, onları kompozisyona hazırlamak, bildiklerini, duyduklarını ve düşündüklerini doğru, açık ve tesirli bir şekilde tam olarak söylemeye, yazmaya alıştırmaktır."*

1976 öğretim programı, amaç, içerik ve derslere yönelik açıklamalarıyla birlikte "millî kimlik" kazandırmak amacını ön plânda tutan özellikleriyle diğer programlardan farklılık göstermektedir. Dersin genel amaçları arasında konuşma eğitimi ile doğrudan ilgili olan madde 1. Maddenin b bendinde şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 1976, s.341):

1. *Madde: Türk edebiyatının hem muhteva hem üslup bakımından en mükemmel örneklerini, tenkidi bir görüşle, modern metotlarla ve mukayeseli bir şekilde incelemek suretiyle öğrencilere: b) Okuduklarını anlama, anladıklarını, duyduklarını, düşündüklerini ve gördüklerini güzel Türkçemizin bütün imkanlarıyla en doğru ve tesirli şekilde ifade yollarını öğretmek.*

Programda, Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçlarının yanı sıra her dersin özel amaçları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Kompozisyon dersinin konuşma eğitimi kapsamındaki özel amacı şu şekilde ifade edilmiştir (Tebliğler MEB, 1976, s. 341):

*"Öğrencileri, Türk edebiyatının şiir ve nesir sahasının en mükemmel örnekleriyle karşı karşıya getirmek suretiyle, onlara: a) Okuduğunu anlama ve anladığını güzel ve tesirli bir şekilde anlatma yollarını göstermek; b) Gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini olgun bir seviyede ifade imkânı kazandırmak; c) Yazı ve konuşma dilinde gerekli teknikleri nasıl geliştirebileceklerini öğrenmek."*

Programda derslerin özel ve genel amaçlarının yanı sıra ders hakkında genel açıklamalar yapılarak derslerin amaçlarına bu bölümlerde de yer verilmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik yapılan genel açıklamanın kompozisyon dersinin amacına ilişkin 3. maddesi şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 1976, s.341):

*"Türkçe kompozisyon dersinin gayesi, öğrencileri yazı yazmaya ve konuşturmaya alıştırmaktır. Kompozisyon dersi teorik olmaktan ziyade pratiktir. Bu derslerde öğretmenin vazifesi, öğrencilerin hepsini gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini ve hissettiklerini sözlü ve yazılı olarak anlatmaya teşvik etmek, hatta zorlamaktır. İnsan düşüncesini harekete getirmede belli esaslara göre konuşma ve yazmanın büyük rolü vardır. Konuşma ve yazma öğrencileri aktif kılar. Demokratik tartışma ve sosyal münasebetlerin büyük nispette konuşma ve yazmaya dayandığı düşünülürse, öğrencilere böyle bir dersin ayrı bir dikkatle öğretilmesinin ehemmiyeti daha iyi anlaşılır."*

1976 öğretim programına kadar uygulanan programlarda yazma becerisinin konuşmadan daha önemli olduğunun ifade edildiği ve daha ağırlıklı olarak ele alındığı görülmüştür. 1976 öğretim programında kompozisyona ilişkin özel ve genel amaç ile açıklamalara yer verilmesi, konuşma ve yazma becerilerine benzer oranda ağırlık verildiğini göstermektedir. Bu programa kadar olan programlarda öğrencilerin okudukları, görüp duyduklarını güzel ve etkili anlatması esas alınmakta iken bu programda daha üst düzey bir beceriye ulaşarak olgun bir seviyede ifade olanağı kazandırılması ve bu konuda gerekli tekniklerin öğretilmesi ifadelerinin eklenmesi amaçlar açısından konuşma eğitimine verilen önemin ve kapsamın arttığını göstermektedir.

1991-1992 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında ders geçme ve kredi sisteminin uygulanmaya başlanması ile program değişikliğe uğramıştır. 1992 öğretim programının başlangıcında “Edebiyat, Türk dili (dil bilgisi), kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı, Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki hükümler doğrultusunda, milli ve manevi değerlere sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir.” ifadesiyle bu amaca ulaşabilmek için orta öğretimde verilecek Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçları maddeler halinde belirtilmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçları içerisinde yer alan konuşma eğitimine yönelik amaçlar şu şekilde gösterilebilir (MEB, 1992, s.814):

3. Madde: Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile planlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek

5. Madde: Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlâsına, telaffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak

11. Madde: Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek

Konuşma eğitimine ilişkin amaçlar incelendiğinde; bilişsel gelişimin yanı sıra estetik bir gelişimin de amaçlandığı, öğrenilenlerin yaşamda kullanımına önem verildiği ve kültür aktarımının da sürece dahil edildiği görülmektedir.

1998 Öğretim programı, 1995 öğretim programına Atatürkçülük konularıyla ilgili içeriğin eklenmesiyle ilgili değişiklikleri içerir. 1992-1995 programları ile amaç, içerik ve ders saati açısından aynı olması nedeniyle inceleme dışı tutulmuştur.

2005 öğretim programı, ortaöğretimin dört yıla çıkarılması ve öğretim programlarının günün ihtiyaçlarını karşılayamaması gerekçesiyle hazırlanmıştır. Lisede konuşma eğitimi Dil ve Anlatım dersi ile gerçekleştirilmiştir. Dil ve Anlatım dersi programında belirtilen konuşma eğitimine ilişkin hareket noktası ve amaç şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2005, s.2-4):

“Programın hareket noktası ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamaktır. Bu derste öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmeleri; her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları; öğrencilerin kendi kimliklerinin bilincinde olan, evrensel değerlere ve gelişmelere açık; düşünen, hisseden ve bunları Türkçe ile ifade edebilen bireyler hâline gelmeleri; Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevki ve alışkanlığı kazanmaları; Türkçenin sesini ve söyleyişini kendi benliğinde geliştirerek kullanabilen; bu dille düşünen, bireysel dünyasını zamanın gerektirdiği ölçüde genişletip derinleştirerek zenginleştirebilen; ilim ve felsefe yapabilecek temel beceri ve alışkanlıkları kazanan; bu dille inanan, hisseden, var olanı algılayan ve değerlendirebilen; Türkçenin evreninde kendisini çağdaş insan olarak hisseden; toplumla bütünleşmiş öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır.”

Dersin bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik amaçları şu şekilde gösterilmektedir (MEB Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005, s.3-4):

- İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavratmak,
- Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazandırmak,
- Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazandırmak,
- Metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazandırmak,
- Tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak,
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak,
- Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini sağlamak,
- Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamak amaçlanmıştır.

2005 öğretim programının hareket noktası ve konuşma eğitimine ilişkin amaçları incelendiğinde, amaçların ayrıntılandırıldığı, dilin bir iletişim aracı olarak görülerek işlevselleştirildiği, hem günlük hayatta kullanımı hem de estetik açıdan ele alınarak konuşma eğitimine ilişkin vizyonun geliştiği ve hedeflerin arttığı görülmektedir. Bu dersin sonunda öğrencilerin kendilerini doğru ifade etmelerinin yanı sıra ilim ve felsefe yapabilecek aydın kişi olmaları bağlamında konuşma becerisini bir üst seviyede kullanmalarının amaçlandığı görülmektedir.

2015 öğretim programının genel amacı şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2015, s.3): “*Türk Dili ve Edebiyatı (9-12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçılarını ve eserlerini tanımalarını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini, anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.*” Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri”ne uygun olarak programda konuşma eğitimine ilişkin şu amaçlara yer verilmiştir:

- *Edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanımaları, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmaları,*
- *Duygu, düşünce ve hayallerini yazılı ve sözlü anlatım yoluyla doğru ve etkili biçimde ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve yazma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır.*

Programda belirtilen konuşma eğitimine ilişkin amaçlar incelendiğinde 2005 programı ile geliştirilen amaç ifadelerinin bırakılarak geçmiş programlardaki (1957) genel ve yaygın amaç ifadesine dönülerek aynı amaç ifadelerinin tekrar edildiği görülmektedir.

2018 öğretim programında öncelikle tüm eğitim kademelerindeki öğretim programlarının amacı ele alınmış, öğretim programlarının perspektifi, değerler ve yetkinliklere değinilerek dersin özel amaçlarına yer verilmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının özel amaçları maddeleştirilerek sunulmuş ve konuşma eğitimine yönelik amaç şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.12):

*“Öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları”*

Öğretim programlarının genel amacının ardından yetkinlikler adlı bir bölüme yer verilerek eğitim sistemiyle bu yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi başlığı altında sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiş ve tüm eğitim sisteminin sözü edilen yetkinlikler ile bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir. Yetkinlikler başlığı altında konuşma becerisine ilişkin yetkinliklere “Anadilde İletişim” yetkinliği ile şu şekilde değinilmektedir: “*Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.*”

2018 öğretim programında konuşma eğitimine ilişkin özel amaç oldukça genel bir ifadeyle okuma ve yazma becerileri ile birlikte dile getirilmiştir. Dil becerilerine bakış değişerek beceriler strateji olarak ele alınmıştır. Stratejileri doğru kullanan öğrencilerin ise etkili iletişimciler olmaları amaçlanarak konuşmanın estetik kullanımı ve kültür aktarımındaki rolü gibi amaçlara yer verilmediği belirlenmiştir. Programda yer alan konuşma eğitimine ilişkin amaç kendinden önceki programlarda kullanılan klasik ifadeden uzak ve geneldir. Tüm dil becerilerinin amacı iletişimi sağlamanın yanı sıra kültür aktarımını da sağlamaktır. Ancak belirtilen amaç dili sadece bir iletişim aracı olarak görerek dilin diğer fonksiyonlarını göz ardı etmeye yönlendirmektedir.

## **2.Öğretim Programlarında Yer Alan Konuşma Eğitimi İçeriğine İlişkin Bulgular**

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında konuşma eğitimine ilişkin ilk amaç ifadesi 1942 öğretim programının Dilbilgisi dersinin amacı içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla konuşma eğitimi kapsamında ders içeriği de ilk olarak 1942 öğretim programında yer almış ve bu içerik 1949 öğretim programının Dilbilgisi içeriği olarak da tekrar edilmiştir. Konuşma becerisi ile ilgili bazı konulara dilbilgisi dersinin Ses bilgisi konusunda değinilmiştir. Programdaki konuşma eğitimine ilişkin

içerik şu şekilde gösterilebilir:

**1. Sınıf:**

A) Ses bilgisi: ses, ses organı. Dilimizin sesleri: vokaller (açık sesler) konsonantlar (tutuk sesler), hece, hece çeşitleri, kelime. Hece kuruluşunda vokallerin önemi. Kalın ve ince vokaller. Dilimizde büyük ses uyumu. Geniş dar, düz, yuvarlak vokaller. Dilimizde küçük ses uyumu. Konsonantlar, çeşitleri. Kelimelerde konsonant değişiklikleri ve sebepleri.

1. Dilin lehçeleri, ağızlar. Bilim ve sanat eserlerinde dil ve ağız birliği. (Bu bahiste, dilimizin, yurdun türlü bölgelerinde söyleniş farkları üzerinde öğrencilerin dikkati çekilerek çeşitli ağızların bilim ve sanat eserlerinin dilinde nasıl bir birleşmeye doğru gittiği açıklanacak, şive birliği noktasında bütün sınıflardaki öğrenim boyunca ısraredilecektir.)

2. Vurgu. Vurgunun dilin söylenişindeki önemi. Vurgu değişimleri. Vurgu değişmelerinin manaya tesiri.

**3. Ulama**

4. Cümlelerin söylenişindeki ton değişikliklerinin mana ile ilgisi.

1949 öğretim programında Kompozisyon dersi kapsamında konuşma eğitiminin amaçları ilk defa belirtilmiş olmakla birlikte henüz belirtilen amaçlar doğrultusunda bir öğretim programı hazırlanmadığı için ders içeriği de bulunmamaktadır. Kompozisyon dersine ait öğretim programının hazır olmaması, içerik açısından öğretmeni serbest bırakmıştır. Dersle yönelik müstakil bir programın hazırlanmaya başlanması ve “kompozisyon dersinin şahsiyeti teşkile olan hizmeti açısından lise çalışmalarının temeli olduğu ancak bu hedeflere daha çok yazı alıştırmalarıyla varılabileceği” ifadesi konuşma eğitimi verilen önemin arttığını göstermekte ancak yazılı kompozisyonun daha ağırlıklı olduğu ifade edilmektedir. 1942 öğretim programının dilbilgisi ders içeriğindeki konuşma eğitimiyle ilgili bölüm bu programda da tekrar etmiştir.

24 Mart 1952 tarihli Tebliğler Dergisi’nde (MEB, 1952, s.90) kompozisyon dersine ait öğretim programı hazırlandığı için (1951-52 yılının sonuna kadar) bu programla ilgili bazı bilgilerin verilmesinin öğretimi kolaylaştıracağı belirtilmiş ve ders saati lise 1. ve 3. sınıflarda haftada ikiye çıkarılmıştır. Konuşma becerisine ilişkin telaffuz, vurgu, tonlama gibi konulara dilbilgisi dersinin içeriğinde 1942 ve 1949 öğretim programlarının tekrarı olacak şekilde 1952 öğretim programının birinci sınıflarında da değinilmiştir. Tebliğler Dergisinde sınıflara göre ders içerikleri verilmemiş, genel olarak bu ders kapsamında verilmesi gereken içerik ve bu içeriğin nasıl ele alınması gerektiği üzerinde durmuştur. Programda, kompozisyon dersi, sözlü ve yazılı olmak üzere iki başlıkta ele alınmış olup sözlü kompozisyon ders konuları şu şekilde gösterilmiştir (MEB, 1952, s.90-93):

**Sözlü Kompozisyon I-Konuşma:**

a) Başkalarıyla olan münasebetlerimize ait basit konuşma şekilleri (arkadaşlarla, yeni tanıştığımız yaşlılarla, büyüklerle)

b) Özel konuşma şekilleri (bir ricada bulunma, iki kişiyi birbirine tanıtmaya, bir topluluğa veya misafirlere gidilince söylenecek sözler, bir topluluktan veya arkadaştan ayrılırken söylenecek sözler, yemekte konuşma, özür dileme, teşekkür etme, telefonla konuşma)

**II- Açıklama:**

Bu çalışmalar, geniş konuşmaların unsurları üzerinde öğrenciyi ayrı ayrı meşgul etmek için yapılır. Başlıca çeşitleri şunlardır:

a) Yol gösterme (Resmî bir binaya, çevrede belli bir yere nasıl gidileceğinin kısa ve açık bir tarifini)

b) Tarif (Türkçe derslerinde veya başka derslerde geçen temel bilgilere, mühim kelimelere, terimlere ait tarifler)

c) Sebepleri gösterme (bir fikrin doğruluğuna veya yanlışlığına ait sebepler, bir vakanın sebepleri, bir edebî eserin belli bir özelliğini açıklayan sebepler...)

d) Farklarını gösterme (Çok defa birbirine karıştırılan iki şeyin, meselâ iki kelimenin, aynı konu ile ilgili iki hikâyenin, iki piyesin veya iki şiirin benzeyen ve benzemeyen taraflarını...)

e) Belli cümlelere veya mısralara ait kısa açıklamalar

**Münazara ve Tartışma:** Sınıfta okunan veya bütün sınıfa bilinen bir hikâyeye, bir şiir, bir kitap veya bunun parçaları, üzerinde küçük münazaralar veya tartışmalar yapılabilir.

Kompozisyon dersine yönelik program hazırlanana kadar kompozisyon derslerinde esas alınması gerekenleri anlatan 1952 öğretim programı, konuşma eğitimiyle ilgili ders içeriği ve kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi ve bazı uygulama önerilerine yer verilmesi açısından konuşma eğitimi

konusunda önemli bir gelişme kaydedildiğini göstermektedir. Konuşma, açıklama ve sınıfta münazara ve tartışma başlıkları altında, bireyin günlük hayatta karşılaştığı iletişim türlerine dair konulara ilk defa yer verilmesi programın işlevsel bir anlayışla hazırlandığını göstermektedir. Program içeriğinin hem teorik hem de pratik açıdan öğrencinin yaşantısıyla bağdaştırılabileceği ve hayata geçirebileceği yaşamdan kopuk olmayan bir anlayışla hazırlandığı görülmektedir. Belirtilen içeriğin program hazırlanana kadar bilgi vererek öğretimi kolaylaştırma amacı gütmesi nedeniyle sınıflara göre dağılımının yapılmadığı görülmektedir. Program içerik açısından 1954, 1956 ve 1957 öğretim programlarına ön hazırlık niteliği taşımaktadır.

1954 öğretim programında, 1952 yılında yayımlanan genelge ile belirtilen ders içeriğinin sınıflara göre dağılımı yapılmış ve ders içeriğine yönelik ayrıntılı bilgi verilmiştir. Konu başlıkları şeklinde ifade edilen içerik 1954 öğretim programı ile daha ayrıntılı bir şekilde; uygulama şekilleri, uygulama önerileri, uygulama sırasında kullanılacak metinlerin taşınması gereken nitelikler ve değerlendirme kriterleri açısından belirtilmiştir (MEB, 1954, s.109-110):

**1. Sınıf Kompozisyon (Sözlü Kompozisyon):**

- a) Karşılıklı konuşma, açıklama, haber verme, sözlü rapor, hikâye anlatma  
b) Münakaşa

**2. Sınıf Kompozisyon (Sözlü Kompozisyon)**

- a) Karşılıklı konuşma, açıklama, haber verme, sözlü rapor, hikâye anlatma  
b) Münakaşa

**3. Sınıf Kompozisyon (Sözlü Kompozisyon)**

- a) Mülakat  
b) Münakaşa, münazara, meclis müzakere usulleri  
c) Sözlü inceleme, konferans

Derslerin içeriği, içeriğe yönelik bilgiler, öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken noktalar, uygulama önerileri, düzeltme ve değerlendirme esasları ile öğretim sürecinde dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin açıklamalar programın olumlu yönleri arasındadır. Programda sözlü kompozisyon çeşitleri başlığı altında yer alan sözlü anlatım türlerinin tanımları, kapsamaları ile ne şekilde işlenmeleri gerektiğinin aşamalandırılarak anlatılması ve konuların sınıflara göre dağılımının yapılması, ders programına bir çeşit rehber kitap işlevi kazandırmıştır. Böylelikle öğretimde birlik sağlanarak öğretmene kılavuz kitap niteliğinde bir program sunulmuştur.

1954 öğretim programındaki sözlü kompozisyon içeriğinin 1952 öğretim programına göre daha kapsamlı olduğu dikkat çekmektedir. Ancak derse ayrılan süre 1952 öğretim programına göre son sınıfta bir saat azaltılmıştır. Belirtilen içeriği uygulamalı çalışmalarla vermek için derse ayrılan sürenin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ders içeriğinin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde, kısa ve basit bir içerik olduğu düşünülebilme ancak ders içeriğinin kapsamı ve açıklamaları göz önünde bulundurulduğunda söz konusu içeriğin programda kapsamlı ve çok yönlü ele alındığı görülmektedir. Örneğin birinci sınıf ders içeriğinde sadece “açıklama” ibaresi bulunmakta ancak programda “açıklama” başlıklı içeriğin kapsamı olarak “yol gösterme, tarif, farkları gösterme, sebep-netice arasındaki bağlantının gösterilmesi, bazı cümle ve mısralar üzerinde yapılacak açıklamalar” gibi açıklamalar yapıldığı görülmektedir.

Öğretim programında bu şekilde, her içerik maddesi kapsamında alt açıklamalar ve örneklere yer verilmektedir. Bu doğrultuda, programın hem teorik hem de pratik açıdan öğretmene bir kılavuz olarak düzenlendiği görülmektedir. Programa göre mezun olan bir bireyin her düzeyde ve koşulda; karşılıklı konuşma yapma, açıklama, haber verme, sözlü rapor, hikâye anlatma, münakaşa yapma, mülakat, münazara ve konferansa katılma gibi becerilere sahip olmasının hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca programda “meclis müzakere usulleri” gibi, bireyin yaşadığı toplumun bir ferdi ve demokratik hayatın bir parçası olduğunu anlamasını sağlayan konuların bulunmasının bireyin toplumu temsil niteliğini arttırdığı düşünülmektedir. Bu açıdan program içeriğinin, bulunduğu çağın ihtiyaçlarını karşılayan bireyler yetiştirmeye dönük olarak hazırlandığı düşünülmektedir. Ancak uzun bir süre (33 yıl) uygulanması ve bu süreçte çağın ihtiyaçları doğrultusunda bir düzenleme yapılmaması nedeniyle uygulandığı son yıllarda bu program hakkındaki eleştirilerin artmasına yapılmasına neden olmuştur.

1956 ve 1957 öğretim programlarında sözlü kompozisyon ve konuşma becerisine ilişkin içerik 1954 öğretim programı ile aynıdır. 1957 öğretim programının tek farkı sonradan programa inşad başlıklı bir

bölümün eklenerek bu konuda bir açıklamanın yapılmış olmasıdır.

1957 öğretim programında dilbilgisi konularının okuma ve kompozisyon dersleriyle kaynaştırılarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Dilbilgisi konuları arasında konuşma becerisiyle ilgili konulara ve bu konuların hangi ders kapsamında ele alınması gerektiğine programda şu şekilde yer verilmiştir (MEB, 1957, s.152-153):

**1. Sınıf**

a) Dil, dillerin doğuşu. b) Konuşma ve yazı

Vurgu, ulama, ton (Okumada, Sözlü kompozisyonda) Kelimelerin söylenişi (Okumada, Sözlü kompozisyonda)

**2. Sınıf**

Ağzular (Okumada ve Sözlü kompozisyonda) Kelimelerin söylenişi (Okumada, Sözlü kompozisyonda)

Cümleler (Çeşitli cümlelerin söylenişinde ve öğelerindeki değişikliklerden doğan mana farkları (Metin incelemelerinde, Kompozisyonda)

**3. Sınıf**

Kelimelerin söylenişi (Okumada, Sözlü kompozisyonda)

1976 öğretim programında kompozisyon dersi okuma, konuşma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Ders içeriğinde konuşma becerisine ilişkin konu başlıkları şu şekilde gösterilmektedir (MEB, 1976, s.348-349):

**1.Sınıf**

Günlük konuşmalardan başlamak üzere, bir topluluğa bir konu veya meseleyi tanıtmak, öğretmek, açıklamak maksadıyla hazırlıklı olarak yapılan sözlü ifade çalışmalarında, öğrencilere güzel ve doğru Türkçeyi açık ve tesirli bir şekilde kullanma alışkanlığının kazandırılması esası gözden uzak tutulmamalıdır, öğretmenler, Türk kültür birliğinin ve estetiğinin bir parçası olan telâffuz üzerinde titizlikle durmalıdırlar. Ayrıca jest ve mimiklerin konuşmaya bir canlılık ve renk katabileceği de unutulmamalıdır. Kendini tanıtmak, iki arkadaşı tanıştırmak, telefonla konuşma, özür dileme, teşekkür etme gibi konuşmaların tabii bir hava içinde yürütülmesine dikkat edilmelidir. Edebiyat derslerinde ve diğer derslerde geçen mühim kelime ve terimlerin tarifi, çevredeki bir eşyanın (halı, tablo, minyatür, tabii manzaralar, ağaçlar, çiçekler vs.) tasviri, edebiyat kitabından veya antolojiden alınacak herhangi bir konunun takdimi, edebiyat programında mevcut şiirlerin ve tiyatro eserlerinden alınacak parçaların okutulması, ezberletilmesi, hikâye, masal ve fıkraların anlatılması konuşma çerçevesine girer.

**2.Sınıf**

Sözlü ifade: Sözlü ifade çalışmalarında, öğrencilere duygu, düşünce ve hayâllerini tabii olarak ve serbestçe anlatma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu alışkanlık öğrencinin dile hâkimiyetini ve kültür seviyesini geliştirmede mühim rol oynar. Sözlü ifade, telâffuz, vurgu ve ses tonu gibi imkânlarla da sahiptir. Öğrencinin bu imkânları iyi kullanmasına yardımcı olmak gerekir. Ayrıca sesli okuma, metin ezberleyerek konuşma, irticâl (hazırlıksız konuşma) gibi konuşma çeşitleri tanıtılmalı, mülakat, rapor takdimi, şiir, biyografi, hikâye, roman, musahabe, deneme vb. türlerin tahlil ve tenkidini sözlü olarak yapabilme alışkanlığı kazandırılmalıdır.

**3.Sınıf**

Sözlü ifade: Son sınıf öğrencilerinin daha önceki sınıfların müfredatında gösterilen alışkanlıkları en mükemmel bir şekilde devam ettirmelerine dikkat edilmelidir:

1. Ferdi çalışmalar: a) Rapor takdimi, b) Mülakat, c) Konferans, d) Nutuk.
2. Grup çalışmaları: a) Müzakere, b) Münazara, c) Açık oturum

Öğretim programında konuşma eğitimine ilişkin içeriğin kendinden önceki programlara göre daha genel ifadelerle yer verildiği ve programda bu konuların kapsamına ilişkin bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Ders içeriklerinin konu başlıkları olarak değil, dikkat edilmesi gerekenler şeklinde ifade edilmesi, örneğin; “konuşmaların tabii bir hava içinde yürütülmesine dikkat edilmelidir.” ifadesi içeriğin açık ve net olarak anlaşılmasına neden olmaktadır. İçerik, yöntem ve derste uyulması gereken esaslar bölümleri bir arada verilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde 1976 öğretim programında yer alan içeriğin genel ifadelerle belirtilmesi, yeterince açık olmaması ve konuların sunumunda belli bir sistematüğün izlenmemesi programın olumsuz yönleridir. Program, dağınık bir görüntü çizerek öğretmene rehber olma özelliğinden uzak görülmektedir. Bir sene uygulanan bu program uygulamaya elverişli olmaması nedeniyle 1977 yılında uygulamadan kaldırılmış ve 1957 öğretim programı kullanılmaya devam edilmiştir. 1976 öğretim programının Türk dili dersinin

içeriğinde konuşma eğitimine şu şekilde yer verilmiştir (MEB, 1976, s.348-349):

**1.Sınıf :** Giriş: Konuşma dili – yazı dili

Türk dil bilgisi: B) Ses Bilgisi: Seslerin çıkarılması, seslerin teşekkülü, sedalı sedasız sesler, vokaller, seslerin birleşmeleri, ses hadiseleri, Türkçenin başlıca ses hususiyetleri, Türkçedeki başlıca ses değişiklikleri, İstanbul Türkçesinin ses hususiyetleri, Türkçe kelimelerde vurgu

**3. Sınıf:** Türk Dili Kültürü: Yazı dili – konuşma dili

1992 programında Kompozisyon dersinin içeriği; psikolojik güçlendirme, dinleme, konuşma ve sosyolojik durum başlıkları altında verilmiş ve konuşma ile dinleme becerileri bir bütün olarak ele alınmıştır. Kredili sistemin ardından ders geçme sistemine geçilmesi üzerine dönem esasına göre hazırlanan program içeriğinin sınıflara göre dağılımı şu şekilde yer almıştır (MEB, 1992, s. 831-838)

### **Kompozisyon**

#### **1. Dönem / (9. Sınıf Kompozisyon) 1. Bölüm**

##### **Psikolojik Güçlendirme: 1.Kompozisyon kavramı**

2. Günlük hayatımızda kompozisyon
3. Dil ile yapılan kompozisyon
4. Birikim nedir? Birikim kazanma yolları
5. Uygulama Faaliyetleri
2. **Bölüm Dinleme ve Konuşma:**
  1. Duyma, dinleme arasındaki fark
  2. Birikim kazanmada dinlemenin yeri
  3. Dinleme çeşitleri
  4. Dinlerken not alma
  5. Ana fikri kavramaya çalışma
  6. Dinleyenin dikkatini devamlı canlı tutması
  7. Soru sorma
  8. Niçin konuşuyoruz?
    - a) Etkili ve güzel konuşmanın önemi
    - b) Sağlıklı anlaşmanın ve milli birliğinin gerçekleşmesinde konuşmanın yeri
  9. Konuşmada başarılı olmanın kuralları:
    - a) Konuşma öncesi hazırlık: 1-Kendine güvenme
    - 2- Tedbirli ve ihtiyatlı olma
    - 3- Fiziki kontrol 4-Zihni faaliyet
    - b) Konuşma ile ilgili hazırlık: 1-Konu seçimi ve tespiti
    - 2- Amacın belirlenmesi
    - 3- Araştırma ve bilgi toplama 4-Konuşma planı
    - 5-Konuşma provası
    - b) Konuşmaya başlarken göz önünde bulundurulacak hususlar:
      - 1- Söze başlarken duruş, kılık-kıyafet düzenlenmesi
      - 2- Konuşulan mekân ve dinleyicinin değerlendirilmesi
  - 3- Göz irtibatı
  - 4- Ses tonunun ayarlanması
    - 5- Konuşma ile hareketler arasında uyum sağlama
    - 6- Canlı, inandırıcı ve ilgi çekici olmaya dikkat etme
  - 7- Konuşma süresinin kontrolü
    - ç) Konuşurken ses bakımından dikkat edilecek hususlar
      - 1- Konuşmada ses unsurunu etkili kullanma
      - 2- Vurgu ve vurgu çeşitleri
      - 3- Telaffuz
      - 4- İfadede sıcaklık, içtenlik
    - d) Konuşma sonunda sözün bağlantısı: 1-İlgi çekici

ve inandırıcı şekilde bitiriş 2-Dinleyicilere teşekkür etme

3-Dinleyicilerden gelecek sorulara kısa, açık cevaplar verme

10. Konuşurken yapılan yanlışlar:

a) Söyleyişle ilgili yanlışlar

1. Yapmacık bir söyleyişle hitap

2. Yanlış tonlama

3. Anlamsız kelimeler kullanma ve yersiz davranışlarda bulunma

4. Şey, filan, efendim gibi kelimeleri kullanma. "eeee, uuu, vb." sesleri çıkarma.

5. Argo ve kaba kelimeleri kullanma

b) Konuşama kurallarını bilmemekten doğan yanlışlar

1. Yersiz duraklamalar

2. Konuşma sırasında dilin musikisini bozma

3. Yanlış vurgulama

1. Söyleyişi zor kelimelerden oluşan tekerlemelerle çalışmalar

2. Şey, filan, efendim ile "eeee, uuu, vb." sesleri çıkarmadan konuşma uygulamaları.

3. El kol ve yüz hareketlerinden faydalanarak konuşma

11. Günlük konuşmalar:

12. Konuşma uygulamaları (Atatürk ile ilgili anılar sözlü olarak işlenecektir)

a) Hazırlıksız konuşmalar

1. Konusu öğretmen tarafından belirlenen konuşmalar

2. Konuyu öğrencinin belirlediği konuşmalar

3. Toplum birinci dereceden ilgilendiren konular üzerine serbest konuşmalar

4. Hatıraların anlatılması

5. Nükte yapma, hazır cevaplık

b) Hazırlıklı konuşmalar 1.Fıkra anlatma 2.Hikâye anlatma 3.Masal anlatma

4. Verilen bir konuda kısa konuşmalar hazırlama ve sunma

### **3. Bölüm: Sosyolojik Durum**

#### **Kompozisyon**

#### **2. Dönem (10. Sınıf Kompozisyon)**

##### **1. Bölüm Psikolojik güçlendirme:**

a) Kompozisyon

b) Sözlü ve yazılı ifadelerle kompozisyon kavramı

c) Beğenilen sözlü ve yazılı ifadelerin

*oluşturulmasında birikimin yeri*

**2. Bölüm Dinleme**

**3. Bölüm Konuşma** Konuşma türleri 1.Hazırlıklı Konuşmalar

2. Hazırlıksız Konuşmalar

**6. Bölüm:** Sosyolojik durum: Dilin inceliklerine sahip olmanın toplumu etkilemedeki yeri

**Kompozisyon**

**3. Dönem (11. Sınıf Kompozisyon)**

**I. Bölüm: Psikolojik Güçlendirme**

**II. Bölüm: Dinleme**

**III. Bölüm Konuşma**

1.Şive ve ağız kavramları 2.Yazı dili (kültür dili) nedir?

3. Yazı dilinin bütünleştirici gücü

4. Sanatta, edebiyatta ve ilmi çalışmalarda yazı dilinin yeri ve önemi

Yazı dili ile yapılan hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar

a. Değişik konularda günlük konuşmalar

b. Toplumu birinci dereceden ilgilendiren konularda fikri konuşmalar

c. Dramatizasyon çalışmaları

d. Şiir ezberleme ve okuma

**V. Bölüm Sosyolojik Durum**

İyi insan, iyi vatandaş olmada dilin imkanlarına nlama, jest, mimikler) hakim olmanın önem



1992 öğretim programının içeriği incelendiğinde, diğer programlara göre en kapsamlı, geniş ve ayrıntılı içerik olduğu görülmektedir. Program içeriğinin sınıflandırılması ve sistematik sunumu açısından da bir uzmanlık eğitimi izlenimi uyandırmaktadır. Dersin dilbilgisi ile değişmeli olarak on beş günde bir yapılması, bu yoğunlukta bir içeriğin uygulanmasının oldukça zor olduğunu göstermektedir. Işıksalan (1997, s.41), içeriğin oldukça kapsamlı hazırlanmasının bireye davranış kazandırmaktan çok konu aktarmayı hedeflediğini ve bu tutumun öğrencinin dersi sevmesini engelleyerek öğretmeni de süre problemiyle karşı karşıya getirdiğini belirtmektedir.

1992 programında diğer programlardan farklı olarak ilk defa sözlü ve yazılı kompozisyonun psikolojik ve sosyolojik boyutları ele alınmıştır. Konuşma eğitiminin farklı boyutları olduğu ve bu boyutlar arasındaki etkileşimin konuşmayı ve iletişimi etkilediğini göstermesi açısından program içeriğindeki bu gelişme önemli görülmektedir. Programda konuşma eğitiminin tüm unsurlarıyla birlikte süreç (öncesi, süreci, sonrası), mekân, kıyafet, jest mimikler ve beden kullanımı başlıklarıyla ayrıntılı olarak ele alınması ve konuşmanın psikolojik ve sosyolojik açılardan da desteklenmesiyle konuşma eğitiminin çok boyutlu ve ayrıntılı olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, 1992 programına kadar hazırlanan tüm programlarda kompozisyon ders içeriklerinin okuma, yazma ve konuşma dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı ve dinleme becerisinin ihmal edildiği saptanmıştır. 1992 programında dinlemenin de program kapsamına alınması, konuşma eğitimi açısından yaşanan bir gelişme olarak görülmektedir.

Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre hazırlanan 1992 programından 1995-1996 öğretim yılı başında vaz geçilerek henüz programı hazırlanmamış olan Sınıf Geçme sistemine geçilmiş ve 1992 öğretim programında yer alan dönemlerin dağılımı sınıflara göre düzenlenerek bir değişiklik yapılmaksızın 1995 - 1996 eğitim öğretim yılında kullanılmaya devam edilmiştir.

1998 öğretim programı, öğretim programlarında yapılan değişikliklerin yaklaşık 110 adet Tebliğler Dergisi'nde yayımlanması üzerine onlarda programlarla ilgili olarak yapılan değişiklikleri toplayarak birleştirmek ve özellikle de 1995 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına Atatürkçülük konularıyla ilgili içeriğin eklenmesiyle ilgili değişiklikleri içerir. 1992 ve 1995 öğretim programları ile amaç, içerik ve ders saati açısından aynıdır.

2005 öğretim programında ortaöğretim dört yıla çıkmış olup konuşma eğitimine Dil ve Anlatım dersi kapsamında yer verilmektedir. Programın konuşma eğitimi içeriği şu şekilde gösterilebilir (MEB, 2005):

#### ***Dil ve Anlatım***

#### ***9. SINIF***

*1. ÜNİTE: İletişim, dil ve kültür ilişkisi 3. ÜNİTE: Ses Bilgisi (Telaffuz)*

#### ***10. SINIF***

- 1. ÜNİTE: 1. Sunum 2. Tartışma 3. Panel*
- 2. ÜNİTE: Anlatım ve Özellikleri a. Anlatıma Hazırlık*
- b. Anlatımda Tema ve Konu*
- c. Anlatımda Sınırlandırma d. Anlatımın ve Anlatıcının Amacı*
- e. Anlatımda Anlatıcının Tavrı*
- f. Anlatımın Özellikleri g. Anlatımın Oluşumu*

#### ***11. SINIF***

*3. ÜNİTE: Röportaj, Mülâkat ve Söylev (hitabet, nutuk)*

#### ***12. Sınıf***

*3. ÜNİTE: Açık Oturum, Sempozyum, Forum, Münazara, Konferans*

2005 öğretim programında konuşmanın bir iletişim aracı ve ağırlıklı olarak hazırlıklı konuşma olarak ele alındığı ve bu kapsamda programda sunum, tartışma, panel, söylev, açık oturum, sempozyum, forum, tartışma ve konferans gibi konulara ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durum programın günlük hayattan çok akademik hayatta karşılaşılan sözlü anlatım türlerinin öğretimine ağırlık verdiğini göstermektedir.

Amaçlarda belirtildiği üzere, mezun olduğunda “kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru

ve güzel ifade etmeleri” amaçlanan bireylerin günlük hayatta karşılarına çıkan durumlara yönelik sözlü anlatım becerileri kazanmaları gerekmektedir. Ancak programda açıklama, özür dileme, tanışma, ikili görüşme, telefon görüşmesi, sözlü rapor, toplantı gibi günlük hayatta en sık kullanılan iletişim türlerine yer verilmediği görülmektedir. Bu durum programın çağın ihtiyaçlarını karşılamak açısından yeterli olmadığını düşündürmektedir. Öğrencinin, yer, zaman, ortam, koşullar ve duruma göre konuşma özellikleri kazanması ve kendini her düzeyde ifade edebilme becerisi edinmesinin amaçlandığı bu programda her türlü konuşma bir anlatı olarak değerlendirilmiş ve anlatıma ilişkin genel kazanım ifadeleri belirtilerek konuşma türlerine yönelik ayrı uygulamalara yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir. İnternet gibi teknolojik araçların ve görselliğin kullanımının yaygınlaşması üzerine programa sunum yapma gibi içeriğin eklenmesi programın günceli takip ettiğini gösteren olumlu bir gelişmedir.

2005 öğretim programının kazanım temelli hazırlandığı ve ele alınan her konu başlığına ilişkin ayrıntılı kazanım ifadelerinin yer aldığı, böylelikle ele alınan konunun hangi kapsamda işleneceği konusunda öğretmene yol gösterildiği görülmektedir. Programın ünite, amaç ve kazanım tablosunda yer alan amaç sütununda içerik bilgisine, etkinlik örnekleri bölümünde de içeriğine ilişkin uygulama örnekleri ve çalışma önerilerine yer verilmesi programın olumlu noktalarındandır.

2015 öğretim programında Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamında konuşma becerisinin gelişimine ilişkin kazanımlar Sözlü İletişim başlığı altında ele alınmış içerik şu şekilde gösterilmiştir (MEB, 2015):

**Tablo 1.** 2015 Öğretim programında konuşma eğitimi içeriği

Ünite	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf*	
1. Ünite	İletişim		Hazırlıklı konuşma	-	Hazırlıklı
2. Ünite	Söyleyiş	özelliklerine uygun konuşma diksiyon	Şiir dinletisi	Şiir dinletisi	Şiir dinletisi
3. Ünite	Şiir dinletisi		-	Münazara	-
4. Ünite	-		Söyleşi	Kısa	film hazırlama
5. Ünite	Hazırlıklı konuşma		Etkili dinleme	İş görüşmesi	-
6. Ünite	Kısa oyun sahneleme		Kısa tiyatrosu	Hazırlıklı konuşma	Radyo
7. Ünite	sahneleme		seslendirme		
8. Ünite	-		Kısa	oyun	- sahneleme
9. Ünite	Etkili dinleme oturum		Haber sunma	Mülakat	Eleştiri Açık
10. Ünite	eleştirisi		Reklam filmi	Eleştiri (Kitap)	
	Panel		-	Söylev	

\*Öğretim programlarında her sınıf farklı ünite sayıları doğrultusunda tasarlanmıştır, bu tabloda sadece ders içeriğine yer verilen ünitelere yer verilmiştir.

Program 2005 öğretim programı gibi kazanım temelli hazırlanmış olup programda ele alınan kazanım sayısı on yedi ile sınırlı tutulmuş ve 2005 öğretim programına göre daha genel ifadelerle konuşmanın temel unsurları üzerinden ilerlenmiştir. Programda esas alınan on yedi kazanımı işlenen konular doğrultusunda kazandırmak amaçlanmıştır. Programda tüm öğrenme alanlarının birlikte ilerlemesi, böylelikle öğrencinin hem içeriği öğrenmesi hem de ona ilişkin uygulama yapması esas alınmıştır.

2015 öğretim programıyla ele alınan içeriğin günün ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte tasarlandığı göze çarpmaktadır. Şimdiye kadar hazırlanan programlardan farklı olarak kısa oyun, kısa film, reklam filmi, haber sunma, radyo tiyatrosu seslendirme gibi konular ilk defa program içeriğine alınmış ve forum, sempozyum, konferans gibi konular programdan çıkarılmıştır. Ancak kısa film hazırlama, radyo tiyatrosu seslendirme, reklam filmi hazırlama gibi özellikle teknoloji destekli içeriklerin uygulanması oldukça zor görünmektedir.

2018 öğretim programının yapısı da 2015 öğretim programına benzemektedir. Sözlü iletişim dersinin konuşma eğitimi içeriği sınıflara göre şu şekildedir (MEB, 2018):

**Tablo 2.** 2018 Öğretim programında konuşma eğitimi içeriği

Ünite	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf*
1. Ünite	İletişim ve işlevleri	ve öğeleri,	Hazırlıklı konuşma	Farklı sanatlar ve edebiyat hakkında sunum yapma
2. Ünite	Sunu hazırlama		Hikaye ile film arasındaki farkların değerlendirilmesi	Hikaye yorumlama
3. Ünite	Şiir dinletisi hazırlama		Farklı dönemlere ait farklı nazım türleri	Şiir anlayışları ile ilgili hazırlık
4. Ünite	Dinleme türleri ve etkili dinleme,	Yazıl an metinleri	biçimlerinden oluşan dinleti sunma	kısa konuşma yapma
5. Ünite	sunma konuşma	Hazırlıklı	Efsane anlatma	Münazara Sohbet Roman ve film
6. Ünite	Öğrenciler tarafından yazılan kısa sahneleme		Sinemaya uyarlanan bir roma	karşılaştırması
7. Ünite	Kendin ve başkasını tanıtma (sözlü biyografi ve otobiyografi)		Meddah gösteri	Eleştiri
8. Ünite	Açıkoturum		si sunma	(Kitap eleştirisi)
9. Ünite	Blog/günlükten secilen		Bir hatıra anlatma	Mülakat

2018 öğretim programı yapısı itibarıyla 2015 öğretim programıyla benzer nitelikte olup aynı on yedi kazanım esas alınmış ve tüm öğrenme alanlarıyla eşzamanlı işlenen konular dâhilinde sözlü anlatım çalışmalarının yaptırılması temeline dayandırılmıştır. Bu uygulamanın öğrencinin öğrendiği konuya ilişkin uygulama yaparak konuşma becerisini geliştireceği düşünülmektedir. 2015 öğretim programında da olduğu gibi günün ihtiyaçları doğrultusunda içerik geliştirildiği görülmektedir. Örneğin 2015 programından farklı olarak bloglardan seçilen metinler sunulmasının, panel gibi ortaöğretimde sık kullanılmayan sözlü anlatım türlerinin programdan çıkarılmasının öğrencilerin ilgi duyduğu güncel konuların içeriğe yansıdığını göstermektedir. İçerikler incelendiğinde yapılan çalışmaların ele alınan türe ilişkin bir örnek sunumu şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Hemen her konu doğrultusunda planlanan sözlü iletişim etkinliklerinden çoğu uygulanabilir nitelikte olup bazıları (radyo tiyatrosu seslendirme, kısa oyun sahneleme, haber metni sunma vb.) özelliğindedir.

2015 öğretim programından farklı yanının programda işlenen her edebi türe ilişkin uygulama yapılarak (efsane anlatma, gezi yazısı okuma, vb.) konuşma becerisi ile edebiyat ve tüm dil becerilerinin birleştirilmesidir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri her edebi türe ilişkin uygulama yapmalarının diğer öğrenme alanlarını destekleyeceği de düşünülmektedir. Programın günün ihtiyaçları doğrultusunda içeriğinin geliştirildiği ve uygulama ağırlıklı olduğu söylenebilir.

### 3. Öğretim Programlarında Yer Alan Konuşma Eğitime İlişkin Yöntem ve Teknikler ile Uygulamaya Yönelik Esaslara İlişkin Bulgular

1949 öğretim programında henüz içeriği belli olmayan kompozisyon dersinin amaçlarından hareketle uygulamasına ilişkin esaslar; bol ödevin esas alınması, öğrencilere şahsi görüş ifadesi kazandırılması, öğretmen rehberliğinin gerekliliği, öğrenci seviyesinin dikkate alınması, deneme ve alıştırma uygulamada esas alınması gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Dersin uygulanmasına yönelik yöntem ve teknik önerisinde bulunulmamıştır.

1952 öğretim programının uygulanması konusundaki öneriler; konuşma şekillerinin öğretiminde ders

dışı fırsatlardan (kol toplantısı, gezi, müsamere ve eğlence, vb) faydalanma ve önce sınıfta konuyu sunma, konuşma ve nezaket cümlelerinde yaşayan kültür dilimize mal olmuş şekiller kullanma, sesin kullanılmasına ve diksiyona dikkat etme, heyecanı kontrol etme, hata düzeltmede metodlu hareket etme ve mahcup öğrencileri teşvik etme şeklinde ifade edilmiştir. Açıklama çalışmalarında resim, grafik ve diyalog gibi materyallerin kullanılması gerektiği, açıklama yapan kişinin konuya hakim olması gerektiği, sunulan fikir ya da olguların mantıklı bir sıra sunulması gerektiği belirtilmiştir. Jestlerin doğal olması ve öğrencinin kitap gibi konuşması ya da metni olduğu gibi okuması önerilmemekte, yazı ve notlardan yararlanması önerilmektedir. Münazara ya da münakaşa konularının öğrenciler tarafından seçilmesi gerektiği ancak sınıf dışında kişisel anlaşmazlıklar yaratmaya uygun konular olmaması gerektiğinde uyarılmış ve uygulama öncesinde evde hazırlandıktan sonra sınıfta uygulama yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Tartışmaların önce öğretmen ve sonra öğrenciler tarafından seçilen bir başkan tarafından yönetilmesi önerilmektedir. Programda, söyleniş farklılıkları üzerine dikkat çekilerek şive birliği konusunda ısrarlı olunması gerektiği yazılmaktadır. Programın uygulaması sırasında dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin bilgilerden hareketle öğretim sürecinde örnek olay, münazara, tartışma, gösterip yaptırma, sınıf dışı öğretim uygulamaları gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmek istenmiştir. İçerikte belirtilen her konu için dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmesi program açısından büyük bir gelişmedir.

1954 programında tüm derslere yönelik olarak, “*Müfredatın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar*” adlı bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde, derslerin işlenişine yönelik çeşitli açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar 1957 öğretim programında da tekrar edilmiştir. Diğer programlarda örneği olmayan söz konusu bölümün sözlü kompozisyon kısmında yer alan açıklamalar şu şekilde özetlenebilir (MEB, 1954, s.109-111):

*Öğrencilerin dil ve edebiyattaki ilerlemelerinin kendilerini başarılı şekilde ifade etme seviyelerinden anlaşılacağı söylenmekte ve okuma ile dille ilgili diğer çalışmaların tümünün başlıca hedefinin öğrencileri bildiklerini, duyduklarını ve düşündüklerini doğru, açık, tesirli bir şekilde söylemeye ve yazmaya alıştırmak yani kompozisyona hazırlamaktır.*

*Güzel konuşma ya da yazmanın bazı formülleri kullanmak olmadığı; hatıralardan, duygulardan, fikirlerden ve hayal birikimlerinin, gerçeği gözlemleme, düşünce ve duyguları tahlil kabiliyetlerinin konuşma ve yazma için gerekli olduğu, okuma metinleri ile yazma-konuşma alıştırmalarının öğrencileri bu yönde geliştireceği ifade edilir. Yazılı kompozisyonun hayatımızda birinci derecede önemli olduğu ancak kelime serveti ve cümle zenginliği açısından sözlü çalışmaların da ihmal edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Sözlü kompozisyon çalışmalarında öğrenciye heyecanlanmadan, doğal ve rahat konuşması, başkalarını dikkatle ve sabırla dinlemesi böylelikle bir durumun farklı yönlerini görerek değerli ve değersiz görüşleri ayırt etmesi, çabuk düşünmesi, peşin hüküm vermemesi ve mantıklı bir muhakeme yaparak adilane hüküm vermesi öğretilir. Öğrenci, bu dersle güzel, canlı ve çekici bir konuşmanın dinleyenler üzerinde bireyin şahsiyeti hakkında olumlu intiba bırakacağını öğrenecektir. Konuşma konuları okul ve sınıf seviyesine uygun, öğrenciyi yükseltici, laubaliliğe ve çatışmaya yol açmayacak nitelikte olmalıdır. Konuşmalarda konunun her öğrenci tarafından iyi anlaşılması için önceden sınıfça tespit edilecek öğrencilerin hazırlıklı gelmeleri sağlanmalıdır.*

*Öğrencilerin ses kullanımı, jest ve mimik, kelime ve cümleleri seslendirme konularında yapmacılığa ve hataya düşmemeleri için öğretmen tarafından tedbir alınması gerekmektedir. Konudan uzaklaşan, ciddiyetini koruyamayan, boş sözlerle zaman harcayan, başkalarının sözlerini kesen ve kendi düşüncesine aykırı fikirleri kabul etmeyen öğrenciler öğretmen tarafından denetlenmelidir. Aynı zamanda, konuşmaktan kaçınan öğrenciler teşvik edilmelidir. Bu çalışmalara ayrılan zaman dersle kısıtlanmamalı, diğer dersler ile okul içi ve dışındaki sosyal hayat bu faaliyetler için bir zemin olarak kullanılabilir. Dile hâkim olmak, manaları ve değerleri iyi bilen zengin bir kelime hazinesine ve çeşitli cümle kurma maharetine sahip olmak demektir bu nedenle sözlü ve yazılı kompozisyon kapsamında, kelime hazinesini ve cümle kullanımını geliştirici çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmektedir.*

Belirtilen noktaların yanı sıra programda karşılıklı konuşma yapma, açıklama, haber verme, sözlü rapor, hikâye anlatma, münakaşa yapma, mülakat, münazara ve konferansa katılma gibi konuların uygulamalı yapılmasının önerilmesi öğrencinin aktif olduğu etkileşimli yöntemlerin kullanılmasının tavsiye edildiği şeklinde anlaşılabilir.

1976 öğretim programında bu ders kapsamında uygulamalı çalışmalara ağırlık vererek açık, güzel ve

doğru Türkçe konuşma alışkanlığı kazandırma hedeflenmiştir. Telaffuz ile jest ve mimik kullanımı konusuna özen gösterilmesi, ayrıca hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarla duygu ve düşünceleri tabii ve serbestçe anlatma alışkanlığı kazandırmanın esas alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. 1976 öğretim programı ile konuşma ve yazma becerisine ilişkin çalışmaların teorik değil pratik olması konusu üzerinde durulmuş ve demokratik yaşamda bu becerilerin öneminden bahsedilerek özellikle bu becerilerin dikkatle öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken çeşitli sözlü anlatım özelliklerinin hangi içerik, yöntem ya da uygulamayla, nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin yeterli bilgi verilmemiştir.

1992 öğretim programında dersin uygulaması sırasında uyulması gerekenler başlığı altında konuşma eğitimine ilişkin şu öneriler sunulmuştur: Konular basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora giden bir sıra ile ele alınmalıdır, metinlerden hareketle öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini doğru ifade etmesini sağlayan uygulama çalışmaları yapılmalı, öğrencileri kabiliyetlerine göre değerlendirilmeli ve şiir, hikâye, roman, piyes okuma gibi faaliyetlere katılmaya özendirilerek uygun örneklerle yönlendirilmeli, konuların uygulamalı işlenmeli, hazırlıklı ve çeşitli çalışmalarla hazırlıksız konuşma alışkanlığı kazandırılmalı, öğrencilere topluluk karşısında rahat konuşabilme, başkalarını dikkat, sabır ve saygıyla dinleyebilme alışkanlığı kazandırılmalı gibi açıklamalarda bulunmuş ancak bunların nasıl yapılacağına ilişkin yöntem ve teknik önerilerinde bulunulmamıştır.

2005 öğretim programında öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. “Programın Uygulanmasına Yönelik Esaslar” başlığı altında dersin uygulanması sırasında uyulması gerekenler ayrıntılı olarak açıklanmış olup şu şekilde özetlenebilir: Ses, telaffuz, kelime, cümle ve paragraf anlatım malzemelerini kullanma alışkanlığı edinme, iyi ve doğru konuşma örnekleriyle önce öğrencilerin söyleyiş kusurlarını belirleme ve bunları önce metinleri yazdırarak sonra da yazı dili ile yazılmış metinler okutarak ve kelimeleri doğru ve güzel telaffuz eden kişilerin konuşmalarını dinletme, dil ve telaffuz kusurlarını düzeltme, öğrencileri kusursuz konuşma konusunda birbiriyle yarışmalarını sağlama, güzel konuşma örnekleri dinleterek güzel konuşma zevki kazandırma, güzel konuşma örnekleri dinletme, örnek güzel sözler ve seçilmiş cümle örnekleri içeren dosyalar hazırlamak, seçilen metinlerden hareketle soru cevap ve açıklama yoluyla öğrencilere beceri kazandırma, sözlü metinler dinlettirme; sonra da bu metinlerin nasıl hazırlandığı, metinlerin oluşumu, metinlerde anlatıcının tavrı, metinlerin ifade özellikleri, metinlerde konu ve tema üzerinde öğrencileri konuşturma, gruplar arasında yapılan tartışmalarla konuya ilişkin sonuçlara ulaşma, konferans, açık oturum, sempozyum, mülâkat gibi konuşma türlerinin özelliklerini belirleyerek örnek izletme ve düzenlemek. Ayrıca öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve ondan estetik zevk almaları için programda önerilen yöntem ve teknikler; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, beyin fırtınası gibi tekniklerdir. Konuların işlenişinde eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden (tepegöz, bilgisayar, televizyon, kasetçalar, video) yararlanılması önerilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan 2005 öğretim programı yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi esas alınmış olmakla birlikte konuların yoğunluğu ve kazanım sayısının fazlalığına karşın ders saatinin yetersizliğinden dolayı eleştirilmiştir. Bu durum konuşma eğitiminin uygulamadan çok teorik açıdan ele alındığını düşündürmektedir.

2015 öğretim programında, okuma, yazma ve sözlü iletişim çalışmalarının aynı tür etrafında ve birbiriyle ilişkili biçimde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Tür ve beceri merkezli eğitim esas alınmış ve edebiyat ve dil – anlatım çalışmalarının bir arada yürütülme, böylelikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışmaları arasında ilişki kurulması amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin okuma çalışmalarında kazandığı bilgi ve becerileri yazma ve sözlü iletişim çalışmalarıyla uygulamaya geçirmesi amaçlanmıştır. Programda sözlü iletişim tür ve teknikleri tanıtılarak tanıtıcı bilgilerin verilmesi, gerekli olduğunda konula ilgili video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramalarının sağlanması önerilmiştir. Sözlü iletişim çalışmalarında konuşma ve dinleme uygulamalarının aşamalı biçimde gerçekleştirilmesi ve her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılmasının sağlanması önerilerek sunum yapma, dinleti yapma, radyo tiyatrosu seslendirme gibi etkileşimli ve uygulamalı yöntem ve tekniklerle ağırlık verilmiştir.

2018 öğretim programında sözlü iletişim çalışmalarının her metinden sonra değil ünite süre ve içeriklerine göre belirlenen yerde yapılması planlanmıştır. 2015 öğretim programında olduğu gibi yazma ve okuma konu ve metinleri ile bağlantılı olarak yazma ve sözlü iletişim konu ve etkinlikleri verilerek ilgili kazanımlar çerçevesinde işleneceği belirtilmiştir. Konuşma ve dinleme uygulamalarının aşamalı biçimde gerçekleştirilmesi, her ünitenin başında yapılacak sözlü iletişim çalışmalarının planlanması ve her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Ünitelerdeki sözlü iletişim tür ve tekniklerine dair tanıtıcı bilgiler verilmeli, gerekli görüldüğünde konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramaları belirtilmiştir. Dersin işleniş sürecinde kelime veya kelime gruplarının doğru telaffuzuna yönelik çalışmalara yer verilmesi ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına (slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA uygulamaları) yer verilerek kazanımlarla ilgili belgesel ve film gibi materyallerden yararlanılması belirtilmiştir. Görsel araçların kullanım sıklığının artması nedeniyle özellikle son programda bu tür araçlardan yararlanılmasının önerildiği düşünülmektedir. Ders içeriğinin uygulama odaklı olması programın öğrencilerin etkin katılımını esas aldığı göstermekle birlikte bir dönemde bir öğrencinin en az bir çalışma yapması içerikte belirtilen uygulamaların gerçekleştirilmesi açısından yeterli görülmemektedir.

#### **4.Öğretim Programlarında Konuşma Eğitime İlişkin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Bulgular**

Türk dili ve edebiyatı öğretim programları incelendiğinde, sadece konuşma eğitimi değil tüm Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi açısından ölçme ve değerlendirmenin arka plana atıldığı belirlenmiştir. 2005 öğretim programına kadar tüm programlarda sadece “değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gerekenler” başlığı altında genel ifadelerle konu başlıkları bazında bu konuya değinildiği ve derse ilişkin kapsamlı bir ölçme değerlendirme yaklaşımının olmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamına 2005 ve sonrasında uygulanan öğretim programları bu başlık altında değerlendirilmiştir.

2005 öğretim programında ölçme için kazanımlar ve becerilerin ölçülmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak çeşitli örnekler ve formların kullanılması önerilmiş olup programda soru türleri ile bu soruların nasıl hazırlanması gerektiği hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Sınav, ödev, proje ve gözlem sonuçlarının öğrencilerle beraber değerlendirilmesi ve öğretmenin değerlendirme sürecinde eksiklikleri belirleyip öğrencilere hatalarını düzeltme fırsatı tanınması gerektiği belirtilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğretmenin birkaç aracı (tartışma, yazma, okuma, performans ödevleri ve sunular) birlikte kullanarak çoklu değerlendirme yapması önerilmektedir. Ölçme değerlendirme yapma aşamaları; süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme başlıkları altında anlatılanlara göre öğretmenlere örnekler sunulmuştur. Süreç değerlendirme, öğrencinin, öğrenme ve öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalar olup programda sunulan formların kullanılması önerilmiştir. Konuşma eğitiminde bu aşamada yapılabilecek çalışmalar; okumayı gözlemeleme (öğretici metinleri okuma, şiir okuma, vb.) olarak belirtilmiştir.

Bu öğretim programında performans temelli değerlendirme önerilmekte ve performansı değerlendirirken anma ve kutlama programları, şiir ezberleme, ödev, proje vb. gibi ana başlıklara göre ölçek hazırlanıp kullanılabilmesi belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreçteki başarılarını değerlendirmek için öğrenci ürün dosyalarının (portfolyo) kullanılması önerilmektedir. Bu dosyada bulunabilecek konuşma eğitimine ilişkin çalışma örnekleri araştırma ve sunum, metin seslendirme, şiir kaydı, masal kaydı, vb. olabilir. Süreç değerlendirmede kullanılan gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları, öğrenci ürün dosyasının yıllık ödev notu veya kanaat notu olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir. Sonuç değerlendirme, amacıyla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testlerin kullanılabilmesi belirtilmiş ve test soruları hazırlama konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencileri değerlendirirken amacın sadece not vermek olmadığı aynı zamanda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlem alınması ve öğrencinin ders dışı etkinliklere teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Örneğin okuma etkinliklerinde öğrenciler doğru ve etkili okumaya özendirilmelidirler. Programda ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin ayrıntılı olarak bilgi verilmesi programın olumlu yönlerinden biridir.

ancak programda birçok dil becerine ilişkin ölçme aracı örneği olmasına rağmen konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçme aracına yer verilmediği bir eksiklik olarak görülmektedir.

2015 öğretim programında dersin eğitim-öğretim sürecinde tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üç tür ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiş ve her değerlendirme türü hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin ön koşul bilgi ve beceri düzeylerin belirlemeyi amaçlayan tanılayıcı değerlendirmenin “Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma” aşamasında gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmiştir. **Biçimlendirici değerlendirme**nin Sözlü İletişim Uygulamaları aşamasında öğrencilere yönelik geri bildirimler ve değerlendirmelerle öğretme süreci devam ederken ve ünite sonunda yapılması önerilir. **Düzyer belirleyici değerlendirme**de Türk Dili ve Edebiyatı dersinde çok yönlü bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlandığı için farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini (açık uçlu, kısa cevaplı, doğru- yanlış vb. performans değerlendirme, ürün dosyası değerlendirme, öz ve akran değerlendirme vb.) bir arada kullanmayı gerektirdiği belirtilmiştir. Bu kapsamda sözlü iletişim uygulamalarının (hazırlıklı konuşmalar, canlandırma uygulamaları ile sınıf içi konuşma ve dinleme çalışmalarının) konuşma performansları kontrol listesi, gözlem formu, derecelendirme (likert) ölçeği, dereceli puanlama anahtarı vb. kullanılarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Programda sözlü anlatım becerilerinin öğrencinin dönem içinde yaptığı hazırlıklı konuşma, kısa oyun canlandırma, şiir dinletisi sunma vb. etkinlikler ve derse katılımı, derste söz alması ve ders içi etkinliklerde konuşulanları dinlemesi dikkate alınarak değerlendirileceği ve her dönemde bir performans notunun sayılan hususlar dikkate alınarak verileceği belirtilmiştir.

2018 öğretim programında hiçbir insanın başkasıyla aynı olmamasından dolayı öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme sürecinin de herkese uygun ya da herkes için geçerli ve standart olamayacağı belirtilmiş ve bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretim programlarının bir yol gösterici olmakla birlikte ölçme ve değerlendirmeye ait bütün unsurları içermeyeceği ve eğitimde çeşitliliğin birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilenmesinden dolayı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada önceliğin öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenmesi gerektiği ve bu konuda öğretmenlerden temel beklentinin özgünlük ve yaratıcılık olduğu ifade edilmiştir. Bu genel açıklamanın ardından programda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel esaslar şu şekilde özetlenebilir: ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kazanım ve açıklama esas alınmalı, ölçme araç ve yöntemleri açısından kesin sınırlar çizilemez tercih edilen araç ve yöntemde gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalı, ölçme ve değerlendirme eğitim süreci boyunca yapılmalı ve tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınmalıdır ve bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir, eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez, Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır ve uygulamalar öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebileceği için süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır. 2018 programında ünite ölçme ve değerlendirme çalışmaları hakkında, her ünitenin sonunda o üniteye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik olarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verildiği ve soruların üniteye işlenen soruları kapsar nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerden temel beklentinin özgünlük ve yaratıcılık olduğu belirtilmiş ve ölçme değerlendirmeye ilişkin temel esaslar verilerek bu esaslara göre değerlendirmenin yapılması söylenmiştir. Belirtilen esaslarda ölçme ve değerlendirmenin süreç odaklı olması, aracın tek tip olmaması ve sadece bilişsel ölçümü esas almaması ve süreç içi değişimlerin de dikkate alınması gibi yeniliklere yer verilmektedir. Belirtilen bu yenilikler, öğretmenin özgün ve özgür olması ile yaratıcılığının esas alınması açısından önemli olmakla birlikte bu konuda ayrıntılı bilgi verilmemesi ölçme ve değerlendirme konusunda temel bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin söz konusu esaslara dayalı bir ölçme değerlendirme sürecini gerçekleştirmeleri konusunda soru işareti oluşturmaktadır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmanı ilk alt amacı kapsamında Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış olan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının “amaçları”nda konuşma eğitiminin nasıl ele alındığı incelenmiştir. İlk olarak 1942 öğretim programının dilbilgisi dersi kapsamında konuşma eğitimine ilişkin bir amaç ifadesine yer verildiği belirlenmiştir. 1949 öğretim programı ile kompozisyon dersinin amaçları içerisinde genel ifadelerle belirtilen konuşma eğitiminin önemi, 1954 öğretim programı ile klasik tanımına ulaşmış “öğrencilerin bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini doğru ve maksada uygun olarak anlatma kabiliyetini söz ve yazı ile geliştirme” olarak belirtilmiştir. Bu ifade 1956, 1957 öğretim programlarının genel amaç ifadesinde tekrar edilmiş, 1976’da özel amaç ifadesiyle geliştirilerek olgun bir seviye ile konuşma dilinde gerekli teknikleri geliştirmeyi öğretme açısından genişletilmiştir. 1992 öğretim programıyla estetik incelik ve kültür aktarımındaki rolü de göz önünde bulundurularak ifade edilen amacın 2005 öğretim programında daha ayrıntılı ifade edildiği, vizyonunun geliştiği, biraz daha üst düzeye ulaşmayı hedeflediği ve günlük yaşamda kullanımı açısından dilin iletişim aracı olarak ele alındığı belirlenmiştir. 2015 öğretim programında duygu, düşünce ve hayallerin sözlü anlatımı yoluyla doğru ve etkili ifade etme becerilerini geliştirme olarak klasik ifadeye geri dönüldüğü görülmektedir. 2018 programı ile becerilere bakışın değiştiği, konuşma becerisi ile birlikte diğer dil becerilerine bir strateji olarak yaklaşıldığı ve öğrencilerin etkili iletişimciler olmalarının hedeflendiği belirlenmiştir. Geçmişten günümüze 2018 programı dışındaki tüm öğretim programlarında konuşma eğitimi açısından aynı amacın güdülmesi ve bu amacın neredeyse aynı sözcüklerle ifade edilmesi dikkat çeken bir unsurdur. Balcı, Coşkun ve Tamer (2012) tarafından Türkçe dersi öğretim programlarının amaçlarının değerlendirildiği çalışmada da konuşma eğitimine ilişkin aynı amaç ifadesinin “Duygu ve düşüncelerini karşısındakilere doğru ve güzel biçimde sözle anlatmak” hemen hemen tüm programlarda tekrar edildiği belirlenmiştir. Bir programın hareket noktasını oluşturan amaç ifadelerinin programın yaklaşımı hakkında da önemli ipuçları verdiği anlaşılmaktadır. Amaç cümlelerinde konuşma becerisine yeterince yer verilmeyen programlarda konuşma eğitimine ilişkin yeterli düzeyde içerik, yöntem-teknik, uygulama önerisi ve ölçme değerlendirme bilgisine de yer verilmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının hareket noktası niteliğindeki amaç cümlelerinin oluşturulması sürecinde tüm dil becerileri açısından kapsayıcı ve eşit bir yaklaşımın göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının “içeriğinde” konuşma eğitimine nasıl yer verildiği incelendiğinde, konuşma eğitime ilişkin ilk içeriğe 1942 öğretim programının dilbilgisi dersinde rastlandığı ve bu konuda programda ses bilgisi, vurgu, ulama ve ton değişiklikleri içeriğine yer verildiği görülmüştür. 1949 programında müstakil bir ders olan kompozisyon dersinin amacı genel olarak ifade edilmekle birlikte henüz bu derse ilişkin bir içerik hazırlanmamış ancak öğretmenlere yardımcı olması amacıyla 1952 yılında yayımlanan genelge ile derse ilişkin içerik ve içeriğe ilişkin genel bilgi verilmiştir. 1954 programında konuşma eğitimi kapsamında o güne kadar hazırlanan en ayrıntılı içerik hazırlanmış, bu içerik doğrultusunda verilmesi gereken bilginin içeriği ayrıntılarıyla açıklanmış ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin bilgiler verilmiştir. 1957 programı, 1954 programının geliştirilmiş son şekli olup hazırlanan içeriğin teorik açıdan kapsamını ve sınırlarını çizmesi açısından bilgi veren, pratik açıdan ise öğrencinin öğrendiklerini yaşantısıyla bütünleşerek hayata geçirebileceği işlevsel bir yapıda tasarlandığı belirlenmiştir. İçerik açısından hazırlandığı dönemin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmasına rağmen 33 yıl uygulamada kalması nedeniyle son dönemlerinde çağın gerekleri doğrultusunda güncelleştirilmesi gerektiği konusunda çeşitli eleştiriler almıştır. 1976 programı; içeriğin tavsiye niteliği taşıması, genel ve net olmayan ifadelerden oluşması ve sistematik bir şekilde tasarlanmaması açısından eleştirilerek uygulanamaması nedeniyle kabulünden bir sene sonra 1957 öğretim programına dönülmüştür. 1992 öğretim programı oldukça sistematik ve kapsamlı bir içeriğe sahip olmakla birlikte programda içerik hakkında teorik açıklamaya yer verilmemiştir. Program; konuşma ve dinleme becerilerini birlikte ele alması, konuşmayı öncesi, süreci ve sonrası bağlamında, kılık kıyafet, mekân ve jest mimikler ile psikolojik ve sosyolojik süreçlerle birlikte bir bütün olarak değerlendirmesi açısından bir uzmanlık eğitimi gibi tasarlanmıştır. Ancak oluşturulan ayrıntılı içeriğin dilbilgisi dersi ile dönüşümlü olarak on beş günde bir işlenen derslerle tamamlanmasının mümkün olamayacağı belirtilerek program bu konuda eleştirilmiştir (Dursunoğlu, 2006). 2005 öğretim programında konuşmanın genel olarak akademik ve hazırlıklı konuşma olarak algılandığı ve bu kapsamda sunum, tartışma, panel, açıkoturum, sempozyum, forum, vb. konulara ağırlık verildiği belirlenmiştir. Programda belirtilen her sözlü anlatım türünün öğretimine ilişkin ayrıntılı kazanım



ifadelerinin belirtilmesi, öğretmenlere öğretim sürecinde rehber olmuş, ancak ders saatlerinin tüm kazanımlara ulaşmak için yeterli olmaması eleştirilmiştir. Programda dil bir iletişim aracı olarak ele alınmasına rağmen günlük yaşamda karşılaşılan açıklama, özür dileme, tanışma, ikili görüşme, toplantı, telefon görüşmesi, sözlü rapor gibi sözlü iletişim türlerinin programda yer almaması, konuşma eğitimine işlevsel bir açıdan yaklaşılmadığını göstermektedir. 2015 öğretim programında 2005 öğretim programında yer verilen sempozyum, panel, forum gibi konulara yer verilmemiş; çağın ihtiyaçları doğrultusunda kısa oyun, kısa film, reklam filmi, haber sunma gibi sözlü anlatım türleri programa dahil edilmiştir. Programdan bir önceki programda yer verilen ayrıntılı kazanım ifadeleri kaldırılarak sözlü iletişime ilişkin on yedi kazanım belirtilmiş ve öğrencilerin bu kazanımlara işlenen tüm sözlü anlatım türlerinden hareketle ulaşması hedeflenmiştir. 2018 programında da 2015 programında yer alan sözlü iletişim kazanımları esas alınmıştır. Bu programda tüm öğrenme alanlarının birbiriyle paralel ilerlemesi esas alınmış, böylece öğrencinin diğer öğrenme alanlarında işlenen konuya ilişkin sözlü iletişim çalışması yaparak hem konuyu uygulaması hem de konuşmaya yönelik pratik yapması amaçlanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım, edebiyatın ve dil becerilerinin bir bütün olduğunu ve Türk dili ve edebiyatının yaşamın içinde olduğunu öğrencilerin kavramaları açısından önemli görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde uygulanmış olan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları konuşma eğitimi sürecinde kullanılması önerilen yöntem teknikler ve uygulamaya ilişkin esaslar açısından incelendiğinde, tüm programlarda konuşma eğitimi açısından uygulamalı çalışmalara önem verilmesi gerektiğinin belirtildiği görülmektedir. 1952 öğretim programında konuşma şekillerinin öğretiminde sınıf dışı öğrenme ortamlarından (kol toplantısı, gezi, müsamer, eğlence, vb.) yararlanma, jest ve mimikleri doğru kullanma, grafik tablo gibi materyallerden yararlanma önerilmektedir. 1954 öğretim programında da güzel konuşmanın okuma ile desteklenmesi gerektiği ve öğrencilerin münazara, münakaşa gibi konularda uygulamalar yapmaları önerilmektedir. 1976 öğretim programında uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiş ancak hangi yöntem-tekniklerle ve ne şekilde yapılacağına dair bir açıklama yapılmamıştır. 1992 öğretim programında öğrencilerin kabiliyetlerine göre uygulama çalışmalarına yönlendirilmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu konuda en ayrıntılı bilgi veren program 2005 öğretim programıdır. Programda hem kullanılması gereken yöntem ve tekniklerden (problem çözme, açıklama, tartışma, doğaçlama, beyin fırtınası, vb.) bahsedilmiş hem de öğretmenin bu süreçte yapabileceği çalışma örnekleri ve önerilerine yer verilmiştir. 2015 öğretim programında yöntem ve tekniklerin konuşma eğitiminde kullanımı konusunda bilgi verilmemiş ancak video ve uygulamalardan yararlanılarak sözlü iletişim tekniklerin kavratılması ve her dönem öğrencilerin en az bir sözlü iletişim uygulaması yapmasının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Sözlü iletişim içeriğinin uygulama odaklı olması, konuşma eğitiminin öğrencilerin etkin katılımının esas alınarak yapılandırıldığını düşündürmekle birlikte programda öğretmenlere örnek olmak amacıyla yöntem ve teknik kullanımı örneklerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. 2018 öğretim programında da örnek video ve uygulamalarla öğrencilerin teknikleri kavramaları, uygulamalı telaffuz çalışmalarının yapılması önerilmekte ve görsel iletişim aralarına yer verilerek belgesel gibi materyallerden yararlanılması önerilmektedir. Son yıllarda bilgi teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmelerle görsel araçların kullanım sıklığının artması ve MEB tarafından gerçekleştirilen çeşitli projeler (FATİH, EBA, vb) aracılığıyla okullarda akıllı tahta, tablet ve eğitim portallarının kullanılması nedeniyle özellikle son programda bu tür araçlardan yararlanmanın teşvik edildiği görülmektedir. Bireylerin öğrenme biçimlerini etkileyen ve yeni okuryazarlık kavramlarının oluşmasını sağlayan teknolojik gelişmeler Türk dili ve edebiyatı öğretim programında olduğu gibi Türkçe Öğretim Programına da yansiyarak programda tablet, e-kitap, akıllı tahta gibi uygun araçların kullanılması önerilmiştir (Atik ve Aykaç, 2017). Bu durum Aktaş ve Yurt'a (2016) göre geleneksel okuryazarlık kavramından medya okuryazarlığı kavramına doğru geçişin göstergeleri arasında görülmekte ve Bayburtlu'ya (2015) göre eğitim programının ihtiyaçlara göre düzenlendiğini göstermektedir. Ders içeriğinin uygulama odaklı olması, programın öğrencilerin etkin katılımını esas aldığını göstermekle birlikte yöntem ve tekniklere ilişkin önerilerde bulunulmaması, kullanımlarına ilişkin örnek verilmemesi nedeniyle öğrenme-öğretme süreci açısından 2015 ve 2018 programlarında yöntem -teknik kullanımına yeterince önem verilmediği söylenebilir. Öğretim programlarının öğretmenlere yol gösterici niteliğinden hareketle, programlarda sadece görsellerin değil etkileşimli yöntem ve tekniklerin de konuşma eğitiminde kullanımına ilişkin örnek uygulamalar yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış olan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim

programlarının konuşma becerisinin ölçümüne ilişkin “ölçme değerlendirme” yaklaşımları incelendiğinde, 2005 yılına kadar uygulanan öğretim programlarında “değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gerekenler” başlığı altında içerikteki konu başlıklarına yönelik değerlendirmelere ve düzeltmelere değinildiği ancak Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik genel bir ölçme değerlendirme yaklaşımının öğretim programlarında yer almadığı belirlenmiştir. Bu sonuçla paralel olarak Ulutaş ve Erman (2011)’in araştırmasında da Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar oluşturulan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere yeterli desteğin verilmediği belirtilmektedir. Bu konuda en kapsamlı öğretim programı 2005 programı olup program içerisinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yanı sıra bu süreçte kullanılacak araçlar ve bu araçlarda yer alan soruların nasıl hazırlanması gerektiği konusunda ayrıntılı bilgi verilerek öğretmene rehberlik edilmiştir. Programda süreç ve sonuç değerlendirme temelli ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgi verilerek konuşma eğitiminde kullanılacak araçlar belirtilmiştir. Ancak programda birçok ölçme aracı örneği verilmiş olmasına rağmen konuşma becerisini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı örneği verilmemesi programın eleştirilen noktasıdır. 2015 öğretim programında ise öğretim sürecinde tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici yaklaşımla ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği belirtilerek bu yaklaşımlar hakkında bilgi verilmiş, ancak örnek ölçme araçlarına yer verilmemiştir. 2018 öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı tamamen değişmiş, öğrencilerin birbiriyle aynı olmamasından dolayı ölçme ve değerlendirme sürecinin de herkes için geçerli ve standart olmayacağı belirtilerek çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerden temel beklentinin özgünlük ve yaratıcılık olduğu belirtilmiş ve ölçme değerlendirmeye ilişkin temel esaslar verilerek bu esaslara göre değerlendirmenin yapılması söylenmiştir. Programda belirtilen esaslarda; ölçme ve değerlendirmenin süreç odaklı olması, aracın tek tip olmaması ve sadece bilişsel ölçümü esas almaması ve süreç içi değişimlerin de dikkate alınması gibi yeniliklere yer verilmektedir. Belirtilen bu yenilikler, öğretmenin özgün ve özgür olması ile yaratıcılığının esas alınması açısından önemli olmakla birlikte bu konuda yeterli bilgi verilmemesi ölçme ve değerlendirme konusunda temel bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin söz konusu esaslara dayalı bir ölçme değerlendirme sürecini gerçekleştirmeleri konusunda soru işareti oluşturmaktadır. Atik ve Aykaç’ın (2017) araştırmasına göre aynı yaklaşım Türkçe programları için de esas alınmış ve 2015 Türkçe öğretim programında da ölçme değerlendirme araçlarına örnek verilmemesi eleştirilmiştir.

Programın bir kılavuz işlevi görmesi nedeniyle programlarda uygulayıcısı olan öğretmenler için örnek nitelikte ancak öğretmeni sınırlamayan ve yaratıcılıklarını kullanarak geliştirebilecekleri öğrenme alanları (sözlü iletişim, okuma, yazma) doğrultusunda etkinlik örneklerine, metin işleme ve değerlendirme örneklerine yer verilebilir. Tüm öğretim programlarının konuşma eğitimine yer verme düzeyleri açısından incelenmeleri sürecinde öğretim programlarının tüm dil becerilerine eşit düzeyde yer vermedikleri belirlenmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında ilk yer alan dil becerisi okuma, ardından yazma, sonra konuşma ve en son olarak da dinleme olmuştur. Oysa dil bir bütündür ve tüm beceriler birlikte geliştikleri sürece bireyin dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedirler. Bu nedenle bundan sonra hazırlanacak öğretim programlarında tüm dil becerilerine eşit düzeyde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türk dili ve edebiyatı eğitimi, başlangıçta edebiyat tarihi, gramer, kıraat ve tahrir dersleri kapsamında ele alınarak edebiyat tarihi ağırlıklı işlenmiştir. Bu nedenle Türk dili ve edebiyatı eğitiminin tarihsel gelişim sürecine daha ayrıntılı bakabilmek amacıyla dinleme, okuma ve yazma gibi tüm dil becerilerinin öğretim programlarında ele alınmış seyrinin incelenmesinin alanın gelişim sürecinin belirlenmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, E., & Yurt, S. U. (2016). *2005 ile 2015 ilköğretim Türkçe Dersi öğretim programlarının (1-8 sınıflar) karşılaştırılması*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, S., & Aykaç, M. (2017). *2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 586-607.

- Babacan (2003)'a Babacan, M. (2003). Orta Öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav ve ödevleri çerçevesinde durumu. *Dil Dergisi*, 122, 61-74.
- Balcı, A., Coşkun, E. & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817> sitesinden erişilmiştir.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Çağınlar Z., & İflazoğlu A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Dursunoğlu, H. (). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Ercilasun, A. B. (1998). Türkçenin yapısına uygunluk bakımından radyo ve televizyon yayınlarında kullanılan Türkçe. radyo ve televizyon yayınlarında türk dilinin kullanımı- tebliğler, geçici danışma kurulu toplantısı. 25-26 Kasım1998. Ankara: TRT Genel Sekreterlik Basım ve Yayım Müdürlüğü Ofset Tesisleri.
- Işıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk Edebiyatı öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.12, S.1, 15-40.
- Karahan, L. (1998, 25-26 Kasım). Radyo ve Televizyon Yayınlarında Yöresel Söyleyiş Sorunu. Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler, Geçici Danışma Kurulu Toplantısı. 25-26 Kasım1998. Ankara: TRT Genel Sekreterlik Basım ve Yayım Müdürlüğü Ofset Tesisleri.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk Dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıtepe Yay. Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin.
- Sağlam, Ö. Y. (2010).7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. SıtkıKoçman Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ulutaş, S. & Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yücel, H. A. (1938). *Türkiye'de ortaöğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

### Öğretim Programları

- 1030 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl. İstanbul Devlet Matbaası. Liselerin İkinci Derece Müfredat Programı, Matbaayı Amire: İstanbul.
- Lise Müfredat Programları Esbabı Mucibe Layihası, Matbaayı Amire: İstanbul.
- T. C. Maarif Vekaleti. (1934). Lise Müfredat Programı, Devlet Matbaası: İstanbul.
- T. C. Maarif Vekaleti. (1930). Orta Mektep Müfredat Programı, Devlet Matbaası: İstanbul.
- T. C. Kültür Bakanlığı. (1938). Lise Programı. Devlet Basımevi: İstanbul.
- MEB. (1942). İlkokullarda ortaokul ve liselerde ve bu derecedeki meslek okullarında dilbilgisi öğretimi hakkında genelge (1942/916). *Tebliğler Dergisi*, 192.
- MEB. (1949). Liselerin dört yıla çıkartılması üzerine derslerin haftalık dağılımı hakkında genelge (1949/2588). *Tebliğler Dergisi*, 557.
- MEB. (1952). Kompozisyon müfredatı hakkında genelge (1952/32). *Tebliğler Dergisi*, 687.
- MEB. (1954). 1789 Sayılı Genelge (1954/3879). *Tebliğler Dergisi*, 816.
- MEB. (1954). Türk Dili ve Edebiyatı programları ile ilgili açıklamalar hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1954/222). *Tebliğler Dergisi*, 826.
- MEB. (1957). Liselerin yeni müfredat programı hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1957/215). *Tebliğler Dergisi*, 976.
- MEB. (1976). Lise Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri Hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı

(1976/345). *Tebliğler Dergisi*, 1900.

MEB. (1976). Lise Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri Hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1976/345). *Tebliğler Dergisi*, 1900.

MEB. (1976). Lise Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri Hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1976/345). *Tebliğler Dergisi*, 1901.

MEB. (1992). Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının ortak desleri arasında yer alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının kabulü hakkında Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1992/293). *Tebliğler Dergisi*, 2370.

MEB. (1998). 1998 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı. Lise Ders Programları. C.II, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

MEB. (2005). Dil ve Anlatım Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara. MEB. (2015). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. Ankara.

MEB. (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. Ankara.

### **Extended Abstract**

It is seen that learners graduating from secondary education do not attain the outcomes with regard to speaking skills that would meet the requirements of the time; however, the curricula are not evaluated from this point of view. Therefore, this study investigates how speaking education has been treated in the secondary education Turkish language and literature course curricula since the foundation of the Republic until today, by making comparison with regard to the basic elements of a curriculum, i.e. aim, content, learning-teaching process (method- technique) and assessment and evaluation elements. This study aims at investigating the secondary education language and literature course curricula implemented between 1924 and 2018 with regard to speaking education. In order to attain this general aim, it was determined how speaking skills have been treated in the Turkish language and literature curricula prepared and implemented in the Republican era, with regard to the “aims, content, method-technique and assessment-evaluation elements of curricula. This study is a descriptive research which is using a survey model. The survey model is a research approach that aims at describing a situation that exists in the past or present as it is. Document analysis was used to collect data. The data were comprised of the Turkish language and literature curricula implemented by the Ministry of National Education between 1924 and 2019. The descriptive approach was used in the analysis of the data obtained. The data were presented under the subheadings of aim, content, method and technique, and assessment and evaluation regarding the subgoals of the study. When how speaking education had been treated with regard to the “aims” of the secondary education Turkish language and literature curricula was investigated, it was found that an aim statement about speaking education was included in the grammar course in the 1942 curricula for the first time. With the 1949 curricula the composition had become a separate course and a distinct aim statement was included for both oral and written composition. The importance of speaking education, which had been stated using general expressions, had reached its classical definition with the 1954 curricula and stated as “improvement of students’ skills about expressing their knowledge, the things they see and hear in a correct and proper manner, by speaking and writing.” This statement was repeated in the general aim statement of the 1956, 1957 and 1976 curricula and it was stated, in the special aim sentence of the 1976 curriculum, that speaking education was improved with regard to “developing a competent level and teaching the techniques required in spoken language.” It was found that the aim determined considering the role of speaking in aesthetic finesse and cultural transmission in the 1992 curriculum was elaborated in the 2005 curriculum expanding the vision about speaking education, and language was considered as a means of communication aiming to train intellectuals as a superior goal. It is seen that in the 2015 curriculum, the classical aim statement returned as developing skills of expressing emotions, thoughts and vision in a correct and efficient manner using oral expression; and the approach to skills had changed with the 2018 curriculum and other skills, along with speaking, were considered as strategies and the students were expected to become efficient communicators. At the end of the study, it was found that in all curricula except for the 2018 the same aim statement was used (albeit some had various additions). In addition to the first content about speaking education in the 1942 curriculum, it was found that the curriculum included phonology, stress, liaison and intonation topics. It was determined that a curriculum and a syllabus for this course had not been prepared yet in the 1949 curriculum, and with the 1952 circular a general content had been included to be implemented until the syllabus were prepared, and that content had a functional structure integrating with daily life. It was concluded that the most comprehensive

content, up to that time, had been prepared in the 1954 curriculum, and the content was designed to inform the teacher about drawing the extent and limits of the content theoretically, and to materialize what the students' had learnt and integrate these with life practically. The 1976 curriculum was criticized for being advisory, comprising of general and ambiguous statements and for lacking a systematic design, and one year later the 1956 curriculum was brought back due to difficulties in implementation. The 1992 curriculum was criticized for it was not possible to complete the syllabus in the biweekly courses, although it included a very systematic and comprehensive content considering speaking as a process with all its elements. It was seen that speaking had been understood as an academic and prepared speech in general in the 2005 curriculum and topic such as presentation, debate, panel, forum, symposium had been emphasized. The expression of detailed outcome statement pertaining to the teaching of each oral expression genres in the curriculum had provided guidance for the teachers, but it was criticized that the time was not enough to attain all the outcomes. The lack of oral communication types encountered in daily life (explanation, apologizing, introducing, interviews, meetings, telephone conversation, oral report, etc.) revealed that speaking education had not been treated functionally, although language had been considered as a means of communication in the curriculum. The 2018 curriculum was based on the seventeen oral communication outcomes included in the 2015 curriculum. In this curriculum, the parallel advancement of all learning areas was considered, thus the students both implement the topic in other learning areas they had learned and do speaking exercises via oral communication exercise about the topic. With regard to methods-techniques, while it was concluded that all curricula mentioned that practical studies should be featured in speaking education, it was found that 1952 curriculum suggested the use of non-class learning environments (club meetings, excursions, shows, entertainment, etc.), the correct use of gestures and mimics, and making use of materials such as graphics and tables. In the 1954 curriculum, it was suggested that eloquence be supported with reading and the students should make exercises about topics such as debates and discussions. In the 1976 and 1992 curricula, it was stated that practical applications should be featured but any explanations about how this would be done using which method and techniques was not done. In the 2005 curriculum, which provided the most elaborate information about method, both the methods and techniques to be used (problem solving, explanation, discussion, animation, brainstorming, etc.) were mentioned and examples and recommendations the teachers might use in this process were provided. The 2015 curriculum did not give any information about the use of methods and techniques in speaking education but mentioned the use of audio-visual material. The 2018 curriculum recommended the students to apprehend the techniques by example videos and practices, by making pronunciation exercises and making use of materials such as documentaries among other visual communication means. It is thought that the recommendations for the use of visual material, especially in recent curricula were due to the increase of the frequency of visual means. While the practice-oriented nature of the course content indicates that the active participation of the students was aimed at, the requirement for the student to make at least one practice was not seen sufficient with regard to perform all the exercised mentioned in the content. While it was concluded that all curricula placed emphasis on the use of practical studies in speaking education, it was found, under the "assessment and evaluation" approaches, that all curricula implemented until 2005, had touched upon the assessments and corrections about topic titles in the syllabus under the "considerations about assessment" title; however, a general assessment and evaluation approach had not been included in the curricula for the Turkish language and literature course. The most comprehensive curriculum in this respect is the 2005 curriculum; it elaborated the instruments and information on how the items in these instruments should be prepared, in addition to the assessment and evaluation processes that guided the teacher. The curriculum included information about process based and outcome based evaluation, and stated the instruments that could be used in speaking education. However, the curriculum was criticized since it did not include an example for an assessment tool to measure speaking skill, although many examples were provided for numerous assessment tools. The 2015 curriculum, on the other hand, stated that assessment and evaluation be conducted using diagnostic, formative and placement approaches and provided information about these approaches; however example assessment tools were not included. In the 2018 curriculum, the assessment and evaluation approach had changed completely stating that the assessment and evaluation process could not be valid and standard for everybody since everybody is not the same; and it was argued in the curriculum that one should act with an understanding of diversity and flexibility. The program stated the basics to be considered with regard to assessment and evaluation, and the process would advance with the authenticity and creativity of the

teacher and various assessment tools should be used in this period, the affective process of learning should be included in assessment and evaluation, and process evaluation should be considered as a basis; indicating that modern assessment and evaluation understanding had penetrated into the curriculum. It is recommended that all language skills, in further curricula, should be considered in the same intensity and as a whole. The literature education should be conducted in line with the language education, and the idea that language and literature are inseparable elements and parts of the life should be popularized.

## COĞRAFYADA ALTERNATİF BİR TEMATİK HARİTALAMA TEKNIĞİ: ALAN KARTOGRAMLARI\*

Bahaddin ŞAHİN\*\*

Salih ŞAHİN\*\*\*

### ÖZ

Haritalar geçmişten günümüze gerek akademik coğrafya araştırmalarında gerekse coğrafya eğitimi ve öğretiminde en temel görselleştirme araçlardan biri olagelmıştır. Günümüzde farklı alanlarda ve çok büyük miktardaki veri akışı bir görselleştirme aracı olarak tematik haritaları ön plana çıkarmıştır. Bir tematik harita çeşidi olan alan kartogramları, özellikle coğrafyada nicel veriler için önemli bir görselleştirme aracıdır. Alan kartogramlar boyut veya mesafenin yeryüzünün boyutu veya uzaklık birimi dışındaki bir değişkene göre ölçeklendirildiği bir tematik harita çeşidi olarak tanımlanabilir. Koropleit, korokromatik, nokta, dereceli sembol ve akış haritaları gibi geleneksel tematik haritalarda idari birimler yüzölçümlerine göre gösterilirken; kartogramlarda bu alanlar gösterilmek istenen verinin büyüklüğü ile orantılı olarak gösterilmektedirler. Böylece yüzölçümü büyüklüğünün gösterilen mekânsal verinin dağılımına bakılmaksızın haritayı domine etmesinin ve harita okuyucusunun görsel algısını etkilemesinin önüne geçilmektedir. Bu durum alan kartogramlarını diğer tematik haritalardan ayıran en önemli özelliktir. Alan Kartogramlarının bir diğer önemli özelliği ise altlık harita üzerindeki her bir birimin kartogram üzerinde, seçili veri setinin gerçek değeriyle gösterilmesidir. Bu sayede kartogram haritalama tekniğinde diğer tematik haritalama tekniklerinde olduğu üzere veri sınıflandırması olmadığı için kayıp veri sorunu da oluşmamaktadır. 19.yüzyılın sonlarından itibaren gazete, dergi ve ders kitaplarında bir görselleştirme aracı olarak kullanılmaya başlayan alan kartogramlarının, akademik coğrafya çalışmalarında kullanımı 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra olmuştur. Alan kartogramlarının daha ziyade beşerî coğrafya çalışmalarında etkin olarak kullanılabileceği görülmektedir. Bu durumun nedeni kartogram haritalama tekniğinin kullanılabilmesi için alansal bir veriye ihtiyaç duyulmasıdır. Beşerî coğrafyada hemen hemen her araştırma alanında kullanılmakla beraber alan kartogramlarının en yaygın olarak kullanıldığı araştırma alanlarının nüfus ve seçim coğrafyası olduğu görülmektedir. Bu makalede bir tematik harita çeşidi olarak alan kartogramlarının, coğrafya araştırmalarında nasıl kullanılabileceği örnekler üzerinden ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya, harita, tematik harita, kartogram

## AN ALTERNATIVE THEMATIC MAPPING TECHNIQUE IN GEOGRAPHY: AREA CARTOGRAMS

### ABSTRACT

From past to present, maps have been one of the most fundamental visualization tools not only in academic geography researches, but also in geography education and training. Today, data flow in different areas and in vast amounts brings thematic maps to the forefront as a tool of visualization. As a type of thematic map, area cartograms are significant tools of visualization particularly for quantitative data in geography. Area cartograms can be defined as a type of thematic map in which dimension or distance is scaled according to a variable other than the dimension and distance of earth's surface. Units like countries, states/provinces and cities are displayed in proportion to their surface areas in traditional thematic maps like choropleth, chorochromatic, dot, proportional symbol and flow maps, whereas the same areas are shown in proportion to the size of the data intended to be displayed in cartograms. In this way, size of the surface area is prevented from dominating the map regardless of the distribution of the depicted spatial data and also from distorting the visual perception of the map-reader. This is the most important feature separating area cartograms from other thematic maps. Another important feature of area cartograms is that each unit represented on the base map is indicated with the real value of the

\* Bu makale 13-14 Ekim 2016 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, bahaddinsahin@gmail.com

\*\*\* Doç.Dr, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ssahin@gazi.edu.tr

selected data set on the cartogram. Since there is no data classification in cartogram mapping technique as in other thematic mapping techniques, there is also no lost data problem.

Area cartograms, which were started to be used as a tool of visualization in the newspapers, magazines and textbooks as of the late 19th century, started to be used in academic geography studies following the second half of the 20th century. It is seen that cartograms can be effectively used rather in human geography studies. The reason behind that is spatial data is needed to use cartogram mapping technique. It appears that the research areas where cartograms are most commonly used are population and electoral geography, even though they are used in almost every research field in human geography. In this article, the issue of how area cartograms, as a type of thematic map, can be used in geographical researches is illustrated through examples.

**Key Words:** Geography, map, thematic map, cartogram

## GİRİŞ

Sıklıkla bir resmin bin kelimeye bedel olduğu söylenir. Eğer öyleyse, o zaman bir harita bir milyon kelimeye belki daha da fazlasına bedeldir.

Harm de Blij (2005, s.21)

Haritalar coğrafya araştırmaları için mekânsal bilgilerin en iyi iletildiği görselleştirme araçlarının başında gelmektedir. Öyle ki tarihsel süreç içerisinde harita coğrafya ve coğrafyacılar için mekânsal bilgilerin gösteriminde kullanılan bir görselleştirme aracından çok daha fazlası olmuştur. Konuyla ilgili olarak Peter Haggett, coğrafyanın haritalanabilir olanın sanatı olduğunu ifade etmektedir (aktaran: Bonnett 2008, s.91). Hartshorne ise herhangi bir çalışmanın coğrafi kalitesini test etmenin en basit yolunun temelde haritalarla çalışılıp çalışılmadığına bakmak olduğunu belirtmektedir (aktaran: Muehrcke, 1981, s.1). de Blij (2005, s.21)'e göre ise haritalar coğrafyanın dilidir. Tarihsel süreç içerisinde harita ve coğrafya adeta özdeşleştirilmiştir. Bu durumun temel nedeni ise haritaların mekânsal ilişkileri sınıflandıran, temsil eden ve ileten güçlü grafiksel araçlar olmalarıdır (Kitchin ve Tate, 1999:343).

Harita coğrafya için kullanışlı bir görselleştirme aracı olmanın ötesinde aynı zamanda bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir (Demiralp, 2009: 956). Haritalarla mekânsal bir bileşeni olan hemen her şey görselleştirilebilir. Bu nedenle haritaları çeşitlerine göre sınıflandırmak oldukça zordur. Birçok farklı sınıflandırma yöntemi olmakla birlikte bunlar içerisinde en yaygın olanı, haritaları konularına göre sınıflandırmaktır. Konularına göre haritalar genel ve tematik haritalar olarak sınıflandırılmaktadır (Dent, Torguson ve Hodler, 2009:6; Slocum, McMaster, Kessler ve Howard, 2005:10; Tyner, 2010:7). Buna göre referans haritalar olarak da adlandırılan genel haritalar mekânsal fenomenlerin konumunu göstermek amacıyla kullanılan haritalardır. Buna karşın tematik haritalar ise nüfus, gelir durumu, yağış ve sıcaklık gibi bir veya daha fazla coğrafi değişkenin oluşturduğu mekânsal dokuyu göstermek için kullanılan haritalardır. Tematik haritaların amacı belirli coğrafi dağılımın yapısal özelliklerini göstermektir (Şahin, 2012:13).

20.yüzyılın ikinci yarısından sonra bilgisayar teknolojilerinin ve akabinde coğrafi bilgi sistemlerinin gelişimi, haritaların nasıl kullanıldığını ve haritaya bakış açısını büyük oranda değiştirmiştir (Bonnett, 2008, s.92). Bununla birlikte özellikle son çeyrek yüzyıldaki büyük veri akışı tematik kartografyayı ve tematik haritaları ön plana çıkarmıştır. Tematik kartografya özellikle sosyal, politik ve ekonomik konulara odaklanarak görselleştirme yöntemlerini birleştiren ve farklı harita okuyucusu kitlelerini hedefleyen bir haritacılık çeşididir. Dent (1996, s.3), son otuz yılın tematik harita çağı olduğunu ve bu sürecin gelecekte de devam edeceğini belirtmektedir. Tematik haritalar, genel haritalardan farklı olarak belirli bir verinin ya da temanın dağılımının mekânsal değişikliğine odaklıdır. Bu yönleriyle lokasyon odaklı olan genel haritalardan ayrılırlar. Diğer bir ifadeyle genel haritaların aksine tematik haritalar, genellikle tek bir amaç göz önüne bulundurularak yapılır. Bu amaç genellikle bir veya iki veri setinin mekânsal dağılımını ortaya koymakla ilgilidir. Bu durum tematik haritaları aynı zamanda bir karar verme aracı haline de getirmektedir. Bu nedenledir ki yukarıda bahsedilen



büyük veri çağı ve veri akışı ile birlikte bilgi iletişim teknolojileri ve coğrafi bilgi sistemlerindeki gelişmeler, tematik haritaları yalnızca coğrafya bilimi ve coğrafya eğitimi özelinde değil birçok farklı disiplin açısından da son derece önemli bir veri görselleştirme aracı haline getirmiştir.

Tematik haritalar kendi içerisinde niteliksel (kalitatif) ve niceliksel (kantitatif) haritalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Niteliksel tematik haritanın amacı belirli bir nominal verinin konumsal veya coğrafi dağılımını gösterebilmektir. Örneğin Türkiye’de bakır madeninin dağılışı niteliksel bir tematik haritayla gösterilebilir. Niteliksel tematik haritalarda göreceli büyüklük-küçüklük ya da azlık-çokluk dışında herhangi bir sayısal değer yer almaz. Buna karşılık niceliksel tematik haritalar sayısal bir verinin coğrafi dağılışı göstermektedir (Dent vd., 2009, s.7). Örneğin Türkiye’de pamuğun illere göre üretim miktarı niceliksel bir tematik haritayla gösterilebilir. Niceliksel tematik haritalarda sayısal veriler sıralı ölçekle veya oransal ölçekle gösterilir. Niceliksel tematik haritalar kendi içerisinde tek ve çok değişkenli olarak ikiye ayrılmaktadır. Tek bir değişkene bağlı bir sayısal verinin dağılımını gösteren haritalara tek değişkenli niceliksel tematik harita, iki veya daha fazla değişkene bağlı sayısal verinin dağılımını gösteriliyorsa çok değişkenli niceliksel tematik harita olarak adlandırılır. Genel haritaların altlık harita olarak kullanılmasıyla oluşturulan geleneksel tematik haritalar korokromatik, koroplet, izoplet, noktalama, oransal sembol ve akış haritalarıdır.

Haritalar, doğası gereği gerçek coğrafi alanın seçici ve sembolik olan genelleştirilmiş bir grafik gösterimidir (Tyner, 2010, s.6). Bu durum tematik haritalarda daha da ön plandadır. Çünkü tematik haritalarda kartograf, haritanın amacına uygun olarak seçtiği bir veya daha fazla veri setinin mekânsal dağılışı ve değişimini belirli semboller ve teknikler kullanarak görselleştirmeye çalışır. Kullanılan sembol ve tekniğin, dağılışı gösterilmek istenen veri ya da temanın özelliklerine uygun olması doğru bir kartografik gösterim için çok önemlidir.

#### **Çalışmanın amacı**

Bu araştırmada bir tematik harita çeşidi olan alan kartogramlarının tematik haritalama teknikleri içerisindeki yerinin ne olduğu ve coğrafya çalışmalarında nasıl kullanılabileceği amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Nicel mekânsal verilerin geleneksel tematik haritalarla gösteriminde karşılaşılan başlıca sorunlar nelerdir?
2. Alan kartogramı nedir ve nasıl sınıflandırılır?
3. Fiziki coğrafyada alan kartogramları nasıl kullanılır?
4. Beşeri coğrafyada alan kartogramları nasıl kullanılır?
5. Alan kartogramlarının kullanımında karşılaşılan başlıca sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

#### **YÖNTEM**

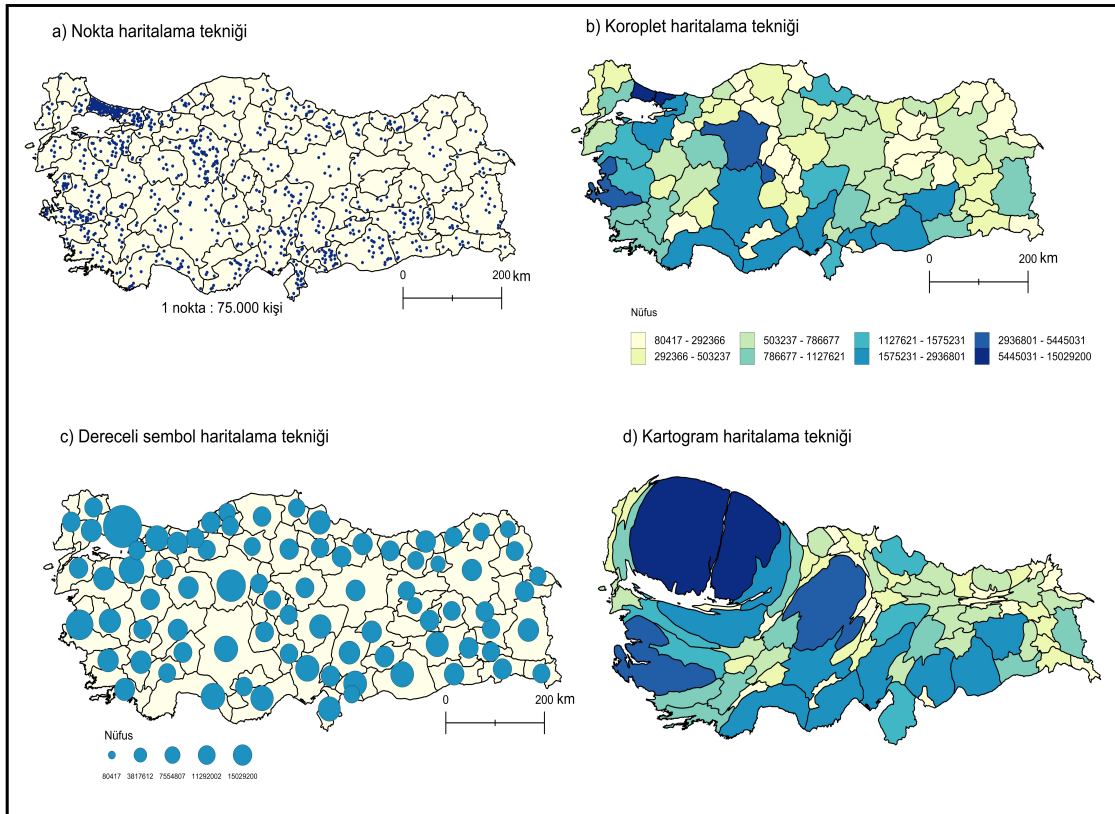
Bu araştırmada, araştırma yöntemi olarak karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları ise araştırmacının bir çalışma veya birbirini takip eden çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2003, s.215). Araştırma sürecinde kartogram kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalara birçok akademik veri tabanı taranarak ulaşılmış ve bu dokümanlar incelenip analiz edilmeye çalışılmıştır. Alanyazında bulunan çalışmalar incelenirken bu araştırmalar aynı zamanda araştırma sorularına yönelik olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırma sorusunun yanıtlanmasına yönelik hazırlanan kartogram çizimleri için gerekli olan sosyo-ekonomik nicel veriler ilgili kurumların veri tabanlarından elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) yazılımları olan ArcGIS ve Qgis ile java formatında açık kaynak kodlu bir yazılım olan ScabeToad’ın veri tabanına işlenerek altlık harita üzerinden farklı iterasyon denemeleri ile kartogramlara dönüştürülmüştür. Buna göre ilk iki

araştırma sorusunun yanıtlanmasında nitel, diğer araştırma sorularında ise hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmak suretiyle araştırma genelinde karma araştırma modeli kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Nicel Mekânsal Verilerin Geleneksel Tematik Haritalarla Gösteriminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar

Haritalar üç boyutlu olan küresel yüzeyin seçili özellik ve niteliklere bağlı olarak iki boyutlu bir düzleme aktarılmasıyla oluşturulur. Bu işlem yön, mesafe, açı, alan gibi özellikler ön plana alınarak, seçilen projeksiyona göre gerçekleştirilir. Bir başka ifadeyle haritalar temelde yön, mesafe ve alan göstermek için tasarlanmıştır. Dolayısıyla genel haritalar ve onlardan türetilen geleneksel tematik haritalar insan ve insan faaliyetlerine bağlı mekânsal bilgilerin gösteriminde tek başlarına yeterli değildir (Dorling, 2012, s.38). Çünkü geleneksel haritalar üzerinde doğal ya da beşeri her bir unsur, söz konusu mesafe, yön ve alan ilişkisine göre gösterilir. Dolayısıyla geleneksel tematik haritalar insan ve insan faaliyetlerinin mekânsal dağılımını göstermek için tasarlanmamıştır.



**Şekil 1.** 2017 Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre Türkiye’de nüfusun illere göre mekânsal dağılımının nokta, koroplet, dereceli sembol ve alan kartogramı haritalama tekniği ile gösterimi.

Örneğin Türkiye’de nüfusun illere göre dağılımı gösteren koroplet haritaya bakıldığında harita üzerinde en geniş alanı yüzölçüme bağlı olarak Konya’nın kapladığı görülür (Şekil 1-b). Hâlbuki Konya nüfus büyüklüğüne göre 81 il içerisinde 7.sırada yer almaktadır. Buna karşın Konya’ya göre çok daha fazla nüfusu barındıran ve nüfus büyüklüğü açısından 1.sırada yer alan İstanbul, yüzölçümü büyüklüğüne göre 64.sıradadır. Bu nedenle harita üzerinde kapladığı alan da diğer 63 ilden daha azdır. Bu durum özellikle beşeri temelli mekânsal bilgilerin büyük çoğunluğu için geçerlidir ve harita okuyucusunun ilgili verinin mekânsal dağılımına yönelik

algısını da büyük oranda etkilemektedir. Çünkü ilgili verinin küçük olmasına rağmen yüzölçümün büyük olduğu alanlar haritayı domine ederek gerçek görünümü perdeleyebilmektedir. Koroplet haritalarda bir diğer problem ise ilgili verinin mekânsal dağılımını göstermek için bir veri sınıflandırmasına ihtiyaç duyulmasıdır. Örneğin yukarıda verilen örnekten hareketle Türkiye’de nüfusun illere göre dağılışını gösteren bir koroplet haritada her ili sahip olduğu gerçek nüfus miktarıyla göstermek mümkün değildir. Çünkü böyle bir durumda harita lejantında il sayısı kadar renk ya da doku kullanmak gerekir. Ancak bu kadar çok renk ya da doku kullanmak uygulamada mümkün değildir. Bu nedenle verinin yani il nüfuslarının sınıflandırılarak harita lejantında gösterilmesi gerekir. Bununla birlikte kullanılan veri seti içerisinde uç değerler arasındaki farkın büyük olması sınıflandırma işini daha da zorlaştırmaktadır. Her ne kadar eşit aralık, aritmetik seri, geometrik seri, standart sapma gibi farklı veri sınıflandırma yöntemleri olsa da nüfus miktarları farklı olan illerin aynı renk ya da sembolle gösterilmesi her durumda kayıp verilere neden olur. Aynı haritanın dereceli sembolleme tekniğiyle yapılması durumunda ise her ne kadar sembol büyüklüğü il yüzölçümünden bağımsız olarak nüfus büyüklüğünü gösterse de söz konusu semboller koroplet haritalama tekniğinde olduğu gibi belirli bir veri sınıflandırmasına tabi tutularak gösterilir (Bilgin, 1996:74) (Şekil 1-c). Aksi takdirde böyle bir haritada, seçilen sembolün 81 farklı boyutta gösterilmesi gerekir.

Bir diğer tematik haritalama tekniği olan noktalama tekniği ile de nüfusun dağılışı gösterilebilir. Bu durumda her bir noktanın kaç kişiyi göstereceği belirlenir ve il nüfusları noktanın temsil ettiği kişi sayısına bölünerek her bir ilde gösterilecek nokta sayısı harita üzerinde gösterilir (Şekil 1-a). Ancak bu durumda da veri setinde uç değerlerin fazla olması, yüz ölçümü küçük olan alanlarda noktaların üst üste gelmesi ve yerleştirilen noktaların dağılımının düzensiz olması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle söz konusu sorunlar nüfusun illere göre mekânsal dağılışını doğru bir şekilde harita okuyucusu tarafından algılanmasını engellemektedir.

Görüldüğü üzere nicel mekânsal verilerin geleneksel tematik haritalarla gösteriminde birçok kartografik sorun ile karşılaşılmaktadır. Bu sorunların temel nedeni ise daha önce de belirtildiği üzere geleneksel tematik haritalarda ister doğal ister beşerî olsun her bir unsurun mesafe, yön ve alan ilişkisine göre gösterilmesidir. Bir başka ifadeyle geleneksel tematik haritalar üzerinde gösterilen nicel verilerin mekânsal dağılımından ziyade alan büyüklüğü yani yüzölçümü ön plandadır. Bu bağlamda eğer de Blij’in (2005, s.21) belirttiği gibi haritalar coğrafyanın diliyse bu durumda seçilen mekânsal veriye uygun olarak doğru tematik haritalama tekniği ve tasarım öğelerini seçmek aynı zamanda söz konusu dilin de doğru kullanılması anlamına gelmektedir.

### **Alan (Area) Kartogramları**

Alan kartogramları niceliksel tematik haritalar içerisinde yer alır. Alan kartogramları herhangi bir alana ait bir verinin oluşturduğu mekânsal dokuyu sıra dışı bir şekilde yansıtır. Bu nedenle de harita okuyucusu üzerinde çarpıcı bir etkiye sahiptirler (Tyner, 2010, s.197). Alan kartogramları ile ilgili ilk bilimsel çalışmayı yapan Erwin Raisz, alan kartogramlarını *diyagramatik haritalar* olarak tanımlamaktadır (Raisz, 1948, s.256). Slocum ve diğerlerine (2005, s.360) göre ise, alan kartogramları mekânsal geometrinin bir temayı yansıtacak şekilde bozulmaya uğratıldığı bir gösterim şeklidir. Tyner (2010, s.189) ise alan kartogramlarını boyut veya mesafenin yeryüzünün boyutu veya uzaklık birimi dışındaki bir değişkene göre ölçeklendirildiği bir coğrafi gösterim olarak tanımlamaktadır. Dorling (1996, s.4)’e göre ise, alan kartogramları mesafe ya da alan gibi ölçeklerden en az birinin kasten belirli bir değişkene bağlı olarak bozulmaya uğratıldığı haritalardır. Görüldüğü üzere yapılan farklı tanımların ortak özelliği alan kartogramların belirli bir mekânsal veriyi göstermek için kullanılan temel (altlık) haritanın bir değişkenle ilişkili şekilde kasıtlı olarak bozulmaya uğratılmış hali olmasıdır (Nuñez, 2014, s.327). Alan kartogramları bir anlamda istatistikî veri ile coğrafi

alanın kombinasyonudur. Bu bağlamda yukarıda verilmiş olan ve Türkiye’de nüfusun illere göre dağılımını gösteren tematik haritadan hareketle Türkiye nüfusunun illere göre dağılımı kartogram tekniği ile gösterildiğinde, harita üzerinde en geniş alanı Konya değil en fazla nüfusa sahip il olan İstanbul’un kapladığı görülür. Böylece yüzölçümü büyüklüğünün veri büyüklüğünü perdelemesinin de önüne geçilir (Şekil 1-d).

Alan kartogramlarının bir diğer önemli özelliği ise altlık harita üzerindeki her bir birimin kartogram üzerinde, seçili veri setinin gerçek değeriyle gösterilmesidir. Bu sayede kartogram haritalama tekniğinde diğer tematik haritalama tekniklerinde olduğu üzere veri sınıflandırması olmadığı için kayıp veri sorunu da oluşmamaktadır. Diğer taraftan altlık harita üzerindeki her bir birim kartogram üzerinde gerçek veri değeri ile karşılaştırılabilir (Dent ve diğerleri, 2009, s.170). Alan kartogramları, söz konusu bu özellikleri dolayısıyla gerek bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler gerekse coğrafi bilgi sistemlerindeki gelişmelere bağlı olarak nüfus ve nüfusa bağlı olan sosyo-ekonomik değişkenlerin görselleştirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Alan kartogramlarını bir harita projeksiyonu olarak ele alan araştırmacılar da bulunmaktadır. Örneğin Tobler (2017, s.150) alan kartogramlarını, belirli olaylara ait verilerin bir harita üzerinde gösterilmesi için kasti olarak bozulmanın gerçekleştirildiği bir projeksiyon yöntemi olarak ele almaktadır. Bu nedenle alan kartogramlarının harita okuyucusu tarafından okunmasında yaşanan güçlüklerin alan kartogramlarının bir projeksiyon yöntemi olarak değil bir veri gösterim aracı olarak değerlendirilmesine bağlamaktadır. Benzer şekilde Dorling (1996, s.4) de aslında geleneksel haritalarında bir tür alan kartogramı olduğunu öne sürmektedir. Çünkü geleneksel haritalarda harita üzerindeki birimler yüzölçümlerine göre yer kaplamaktadır. Bu nedenle geleneksel haritalar bir anlamda yüzölçümü büyüklüğünü gösteren bir nevi alan kartogramı olarak kabul edilebilir.

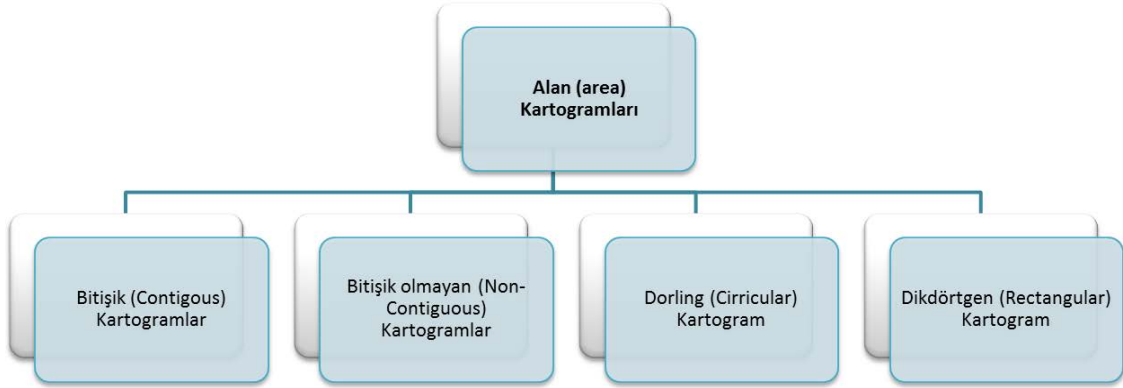
Alan kartogramlar el ile (manuel) ya da bilgisayar aracılığı ile çizilebilmektedir. Ancak hangi yöntemle çizilirse çizilsin dikkat edilmesi gereken en önemli nokta kartogramın hangi amaçla çizildiğidir (Dent ve diğerleri, 2009, s.181). Kartogram çizimindeki temel mantık bir temel haritayı belirli bir istatistiksel veriye bağlı olarak yeniden boyutlandırmaktır. Ancak bu boyutlandırma sırasında temel harita üzerinde oluşacak deformasyon asla haritanın algılanabilme düzeyinin ötesinde olmamalıdır. Böyle bir durumda harita okuyucusunun coğrafi alan ile kartogramda gösterilen veri arasında ilişki kurabilmesi oldukça güçleşir.

Alan kartogramları her ne kadar el ile çizilebilse de bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak çok daha doğru ve estetik kartogramlar çizilebilmektedir (Tao, 2010, s.45). Bununla birlikte kartogram çizimi için geliştirilmiş çok sayıda otomasyon algoritması da bulunmaktadır. Her bir algoritmanın kendi içerisinde güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Kartogramların Coğrafi Bilgi Sistemleri yazılımları ile çizilmesi ise henüz çok yeni olup pek çok yazılımın içerisinde kartogram çizme aracı bulunmamaktadır. Bununla birlikte sadece kartogram çizmek için tasarlanmış olan yazılımlarda bulunmaktadır.

#### ***Alan Kartogramlarının Sınıflandırılması***

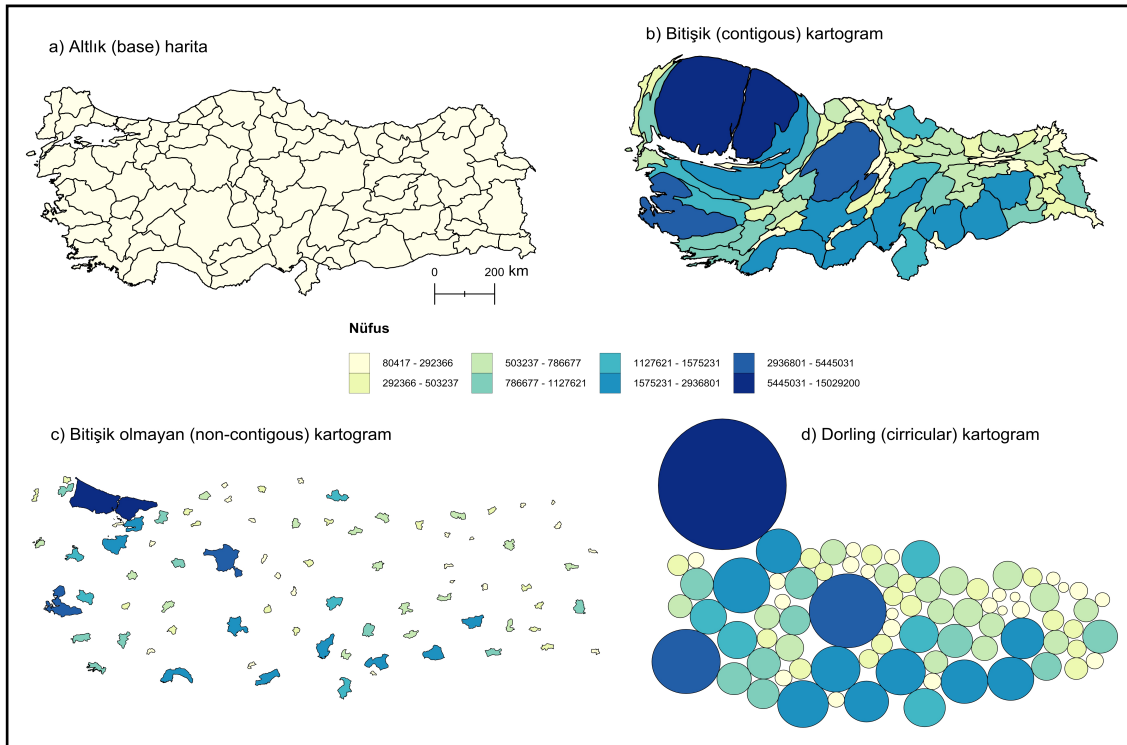
Genel anlamda kartogramlar pek çok farklı şekilde sınıflandırılabilir. Ancak en yaygın sınıflandırma çizgisel (linear) kartogram ve alan (area) kartogramı şeklinde olan sınıflandırmadır (Shimizu ve Inoue, 2009, s.1453; Sun ve Li, 2010, s.13, Tyner, 2010, s.189). Çizgisel kartogramlar seçilmiş bir ağ sistemi içerisinde göreceli olarak zaman ya da mesafe göstermek için kullanılırlar. Bu nedenle zaman-seyahat haritaları (time-travel map) olarak da anılırlar (Tyner, 2010, s.61). Bir çizgisel kartogramda çizgi segmentlerinin uzunluğu haritalanan değişkene göre yeniden boyutlandırılır. Böylece belirli bir yerden başka bir yere olan seyahat süresinin uzunluğu gösterilir. Bir çizgisel kartogram aracılığıyla yolculuk süresi,

yolculuk mesafesi, ulaştırma ve haberleşme maliyetleri gibi değişkenler gösterilebilir. Çizgisel kartogramların en yaygın olarak bilinen örnekleri ise metro ve bazı yol haritalarıdır (Kadmon,1982, s.2).



**Şekil 2.** Alan kartogramlarının sınıflandırılması (Dent vd, 2009; Nusrat, 2016; Tyner, 2010)

Yaygın olarak kullanılan kartogram türü alan (area) kartogramlardır. Alan kartogramları alan değerli haritalar (value by area) ya da isodemografik haritalar (isodemographic map) olarak da anılırlar (Dent ve diğerleri, 2009, s.168). Alansal kartogramlarla belirli bir coğrafi alan büyüklüğüyle değil bu alan üzerindeki herhangi bir temaya ait değerle temsil edilir. Diğer bir ifadeyle kapladığı coğrafi alana orantısal bir genişliğe göre gösterilen her bir birim (ülke, bölge gibi) alansal kartogramlarda temsil ettiği değere göre şekillenir. Örneğin Türkiye'nin nüfus dağılışı kartogramına bakıldığında harita üzerinde İstanbul, nüfusunun büyüklüğüne bağlı olarak en geniş alan kaplayan idari birim olarak görülür. Alan kartogramları kendi içerisinde bitişik (contiguous) kartogram, bitişik olmayan (non-contiguous) kartogram ve dorling (circular) kartogram ve rectangular (dikdörtgen) kartogram olarak sınıflandırmak mümkündür (Dent ve diğerleri, 2009, s.171; Van Kreveld ve Speckmann, 2007, s.175; Nusrat, Alam, Scheidegger ve Kobourov, 2018, s.2; Tyner, 2010, s.190).



**Şekil 3.** Türkiye’de nüfusun dağılımını gösteren bitişik (contiguous), bitişik olmayan (non-contiguous) ve dorling kartogram tipleri.

#### *Bitişik (Contiguous) Kartogramlar*

Bitişik kartogramlar diğer bir ifadeyle sınır koruyan kartogramlarda harita üzerindeki ülke, bölge gibi birimler arasındaki topoloji yani sınır ilişkisi devam ettirilir (Şekil 3-b). Bitişik kartogramlarda her bir alan biriminin veya bölgenin harita topolojisini parçalamadan seçilen bir özellik tarafından bozulmasına izin veren algoritmalar kullanılır (Hennig, 2013, s.22). Bu durum bitişik olmayan kartogramlara göre harita üzerindeki bozulma oranını da arttırmasına rağmen harita okuyucusunun coğrafi üniteler arasındaki ilişkiyi daha rahat kurmasını sağlamaktadır. Bitişik kartogramları çizmek diğer kartogramlara göre daha karmaşık bir uğraştır (Dent ve diğerleri, 2009, s.171). Fakat bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeye bağlı olarak topolojinin daha doğru oluşturulması günümüzde bu kartogram türünü daha yaygın hale getirmiştir (Tyner, 2010, s.191).

#### *Bitişik Olmayan (Non-contiguous) Kartogramlar*

Bitişik olmayan kartogramlarda harita üzerindeki ülke, bölge gibi birimler arasındaki topoloji bir başka ifadeyle sınır ilişkisi korunmaz (Şekil 3-c). Fakat bu birimlerin oluşturduğu coğrafi alanların genel geometrisi belirli ölçüde devam ettirilir (Tyner, 2010, s.192). Bu tür kartogramlar coğrafi alanlar arasındaki sınır devamlılığını sağlamadığından dolayı harita okuyucusunun söz konusu devamlılığı anlamlandırması beklenir. Çizmek ve ölçeklendirmek bitişik kartogramlara göre daha kolaydır. Haritayı oluşturan ülke, bölge gibi birimlerin sadece boyutu değişirken gerçek coğrafi şekli korunur. Sınır devamlılığının sağlanmamasıyla oluşan boşluklar haritayı oluşturan birimler arasında karşılaştırma yapmak için kullanılarak genel dağılımın hızlı bir şekilde görsel değerlendirmesi yapılabilir (Dent ve diğerleri, 2009, s.172).

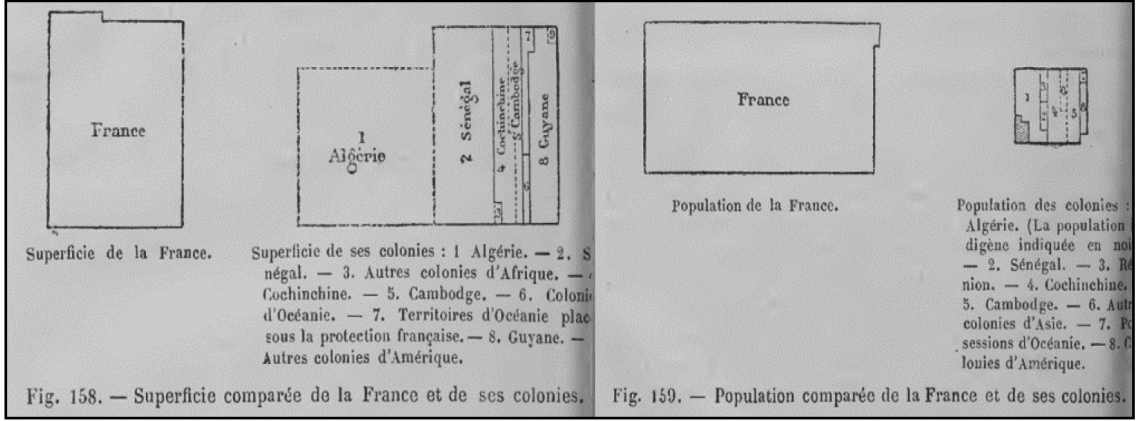
#### *Dorling (Circular) Kartogramlar*

Daniel Dorling tarafından geliştirilen bu kartogram türünde haritada gösterilen coğrafi alanlar ve bu alanlara ait veriler dairelerle gösterilir (Şekil 3-d). Bu nedenle dairesel (Circular) kartogram olarak da anılır (Nuñez, 2014, s.328). Bir dorling kartogramı oluşturmak için harita üzerindeki birimleri büyütme veya küçültme yerine, söz konusu birimler uygun boyutta bir daire şeklinde gösterir. Veri büyüklüğüne bağlı olarak dairelerin de boyutları değişmektedir (Nusrat ve Kobourov, 2016, s.7). Bitişik ve bitişik olmayan kartogramların aksine Dorling kartogramlarda ne alansal görünüm ne de topoloji korunmaz. Bunun yerine harita üzerindeki her bir unsur daire biçiminde birbiri üzerinde çakışmayacak şekilde gösterilir. Böylece kartogram üzerindeki veri dağılımını hem karşılaştırmak hem de yorumlamak daha kolaydır.

#### *Dikdörtgen (Rectangular) Kartogramlar*

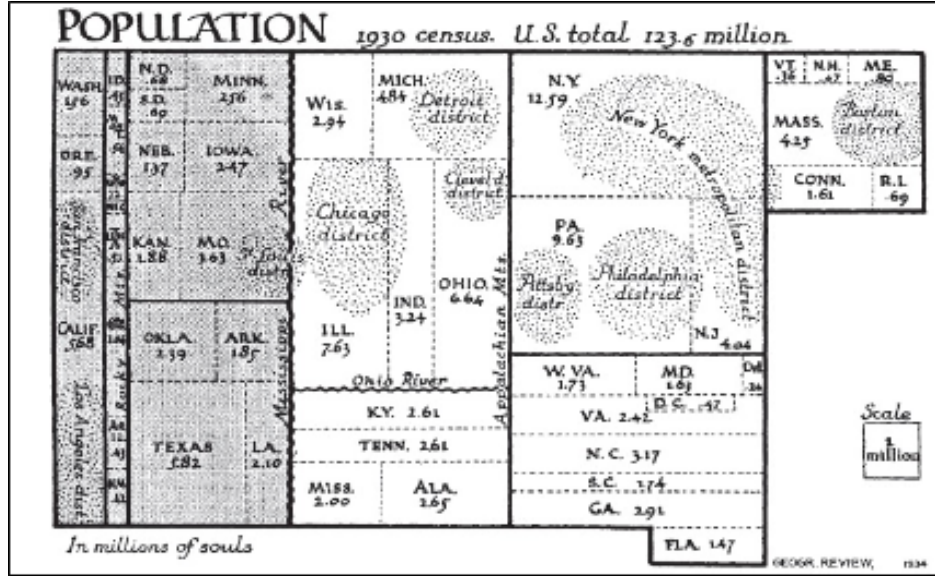
Erwin Raisz tarafından geliştirilen kartogram tipidir (Nuñez, 2014, s.328). Bu kartogram tipinde harita üzerindeki her bir birim dikdörtgenlerle gösterilmektedir (Şekil 4). Dikdörtgenlerin boyutu ise veri ile orantılı olarak değişmektedir (Nusrat ve Kobourov, 2016, s.7). Dikdörtgen kartogramlar tıpkı dorling kartogramlar gibi şekil korumazlar (Şekil 3-d). Fakat Dorling kartogramlara göre haritayı oluşturan birimler arasında daha az boşluk kalması dikdörtgen kartogramların öne çıkan yönüdür. Dikdörtgen kartogramlar, istatistiksel verileri görselleştirmek için kullanışlı bir araçtır. Ancak iyi bir dikdörtgen kartogram yapmak son derece zordur. Çünkü gösterilen birimler arasındaki doğru bitişikliğin yapılamaması harita okuyucusunun sezgisel anlayışını güçleştirebilir (Van Kreve ve Speckmann, 2007, s.176).





Şekil 6. 1875 yılında Levasseur tarafından yayınlanan, Fransa ve kolonilerinin yüzölçümünü ve nüfusunu karşılaştıran kartogram benzeri gösterim (Nuñez, 2014).

Amerikan kartografyasının en önemli figürlerinden biri olan ve Turgut Bilgin'in Genel Kartografya (1996) adlı kitabında sık sık atıfta bulunduğu Erwin Raisz, kartogramlar üzerine bilimsel temelli araştırmalar geliştiren ilk haritacı olarak düşünülebilir. Raisz, 1934'te yayınladığı "The Rectangular Statistical Cartogram" adlı makalesinde kartogram tekniğine geniş ölçüde yer vermiştir (Nuñez, 2014, s.329) (Şekil 7).



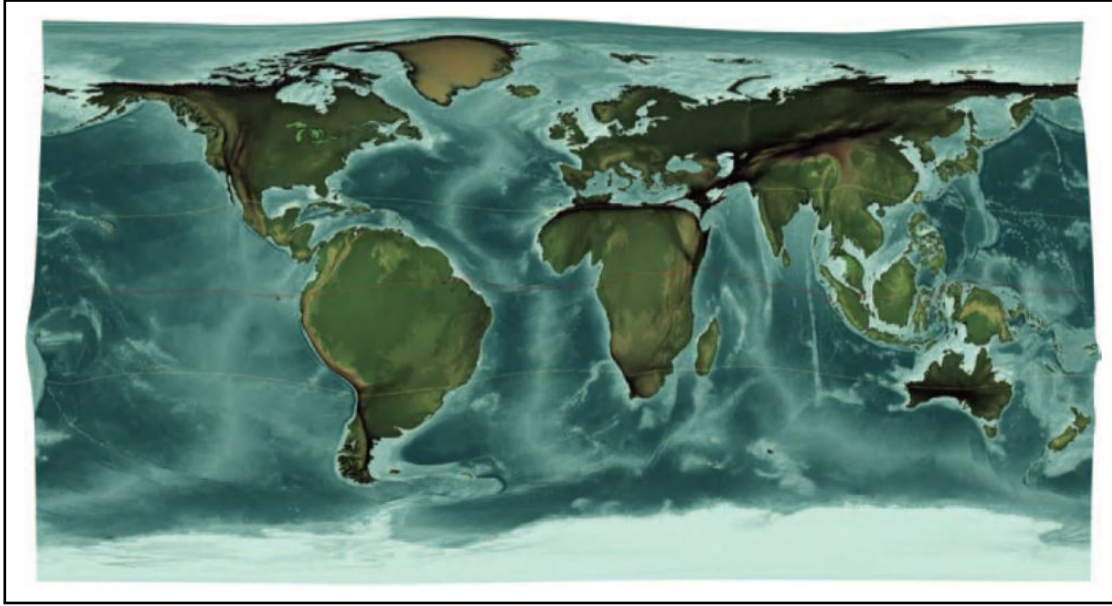
Şekil 7. Raisz tarafından çizilen ABD genelinde nüfusun dağılımını gösteren dikdörtgen kartogram (Raisz,1934).

Görüldüğü üzere alan kartogramları, akademik coğrafyadan çok daha önce okul coğrafyasında yer bulmuştur. Ancak bu tarihten sonra 20.yüzyılın ikinci yarısından 1990'lı yıllara kadar geçen süreçte kartogram kullanımının popülerliğini kaybettiği görülmektedir (Nuñez, 2014, s.329). Bu nedenle söz konusu süreç içerisinde kartogramların akademik coğrafyada kullanımıyla ilgili gerçekleştirilen çalışma sayısının da son derece az olduğu dikkati çekmektedir. Ancak bilgisayar ve CBS teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak kartogram çiziminin manuel çizime göre çok kolaylaşması kartogramları yeniden popüler hale getirmiştir. Buna bağlı olarak kartogramların akademik coğrafyada kullanımıyla ilgili yayın sayısı da artmıştır (Nuñez, 2014, s.330).



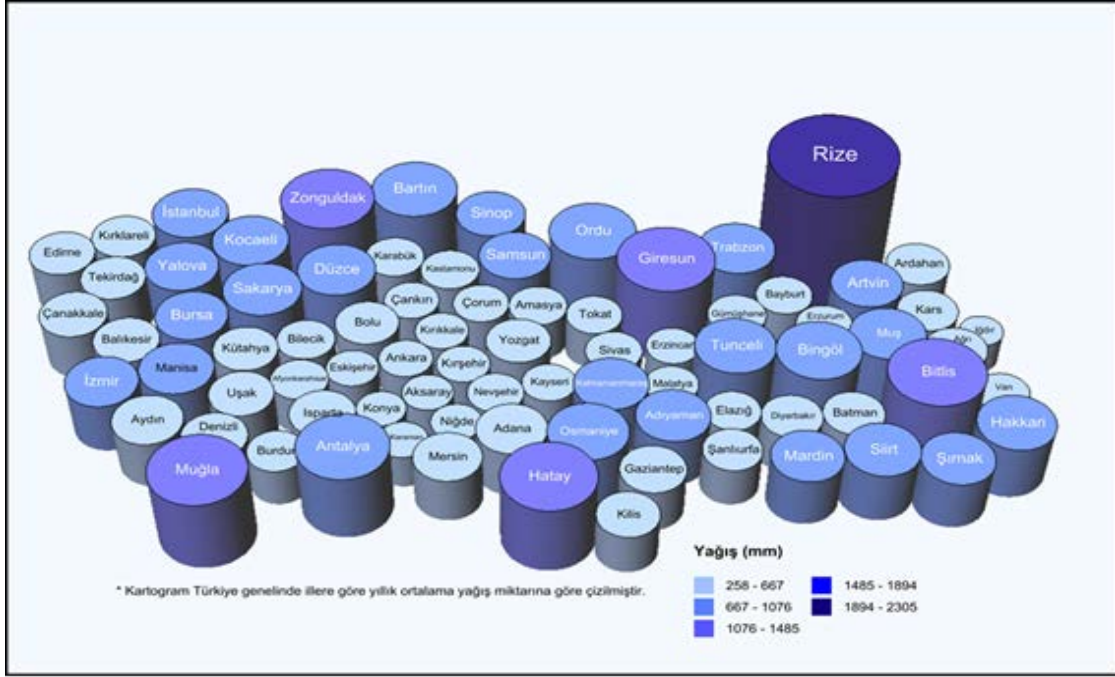
### Fiziki Coğrafyada Alan Kartogramlarının Kullanımı

Alan kartogramı, istatistiksel bir veri ile orantılı olarak coğrafi alanın yeniden boyutlandırıldığı bir tematik haritalama tekniğidir. Bu nedenle belirli bir alanın alan kartogramını yapabilmesi için o alana ait mekânsal bir veriye ihtiyaç vardır. Bu durumun nedeni alan kartogramı için altlık olarak kullanılan haritanın, söz konusu niceliksel veri büyüklüğünün dağılışına göre kasti olarak bozulmaya uğratılarak yeniden boyutlandırılmasıdır (Dorling, Barford ve Newman, 2006, s.758). Fiziki coğrafyada iklim, bitki örtüsü, toprak, yer şekilleri gibi araştırma konularında beşeri coğrafyada olduğu gibi alan değerli geniş bir niceliksel veri seti bulunmamaktadır. Diğer önemli bir nokta ise kartogram çiziminde kullanılacak verilerin alansal dağılışının homojen olmamasının gerekliliğidir. Diğer bir ifadeyle kullanılacak veri kümesi içerisindeki en küçük değer ile en büyük değer arasındaki fark yani veri ranjı geniş olmalıdır. Çünkü homojen bir dağılışta altlık harita üzerindeki her bir idari birim alan kartogramı üzerinde aynı boyutta görünecektir. Böyle bir durumda ise alan kartogramından beklenen görsel çarpıcılık oluşmayacaktır. Bu nedenlere bağlı olarak alan kartogramları daha ziyade beşeri coğrafyada sosyo-ekonomik verilerin görselleştirilmesinde kullanılmaktadır. Ancak sınırlı olmakla birlikte fiziki coğrafya çalışmalarında veri görselleştirilmesinde de alan kartogramları kullanılabilir. Örneğin yıllık ortalama yağış miktarı (Şekil 8-9) ya da yıl içerisinde meydana gelen deprem, tsunami, volkanik patlama, fırtına gibi doğa olaylarının tekrarlama sıklığına ilişkin frekans değeri gibi nicel verilere bağlı olarak alan kartogramları oluşturulabilir.

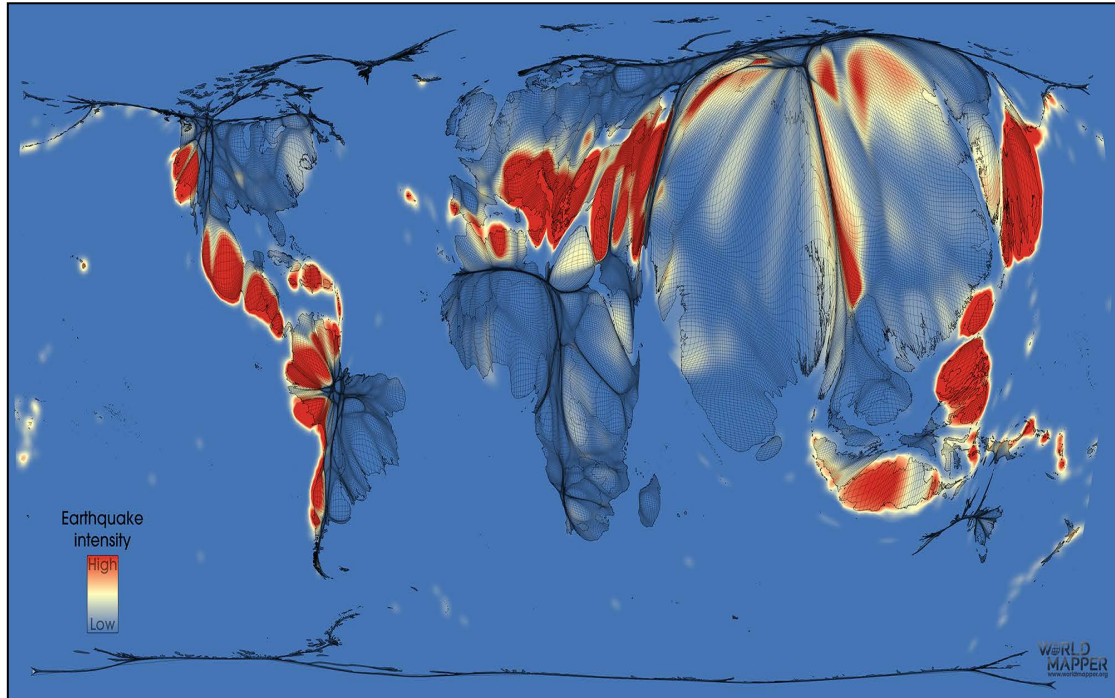


**Şekil 8.** Dünya yıllık ortalama yağış dağılışını gösteren bitişik (contiguous) alan kartogramı (Hennig, 2013:190).

Alan kartogramlarının salt fiziki coğrafya çalışmalarında kullanımı her ne kadar sınırlı olsa da fiziki ve beşeri süreçler arasındaki ilişkiyi bir diğer ifadeyle insan doğa etkileşimini yansıtmada, alan kartogramları son derece başarılıdır. Örneğin nüfusun dağılışı ile küresel deprem riski yoğunluğu arasındaki ilişkiyi görselleştirmek için altlık harita olarak nüfus kartogramı kullanılarak bunun üzerinde küresel deprem riski yoğunluğu gösterilebilir (Şekil 10). Aynı şekilde sıcaklık dağılışı ile nüfus dağılışı arasındaki ilişki de yine nüfus kartogramının altlık olarak kullanılıp bu altlık üzerinde sıcaklık dağılışının gösterilmesiyle etkili bir şekilde görselleştirilebilir.



Şekil 9. Türkiye genelinde illere göre yıllık ortalama yağış miktarına gösteren dorling kartogram.



Şekil 10. Dünya üzerinde nüfusun dağılışı ile küresel deprem riski yoğunluğu arasındaki ilişkiyi gösteren alan kartogramı (Hennig, 2014:6).

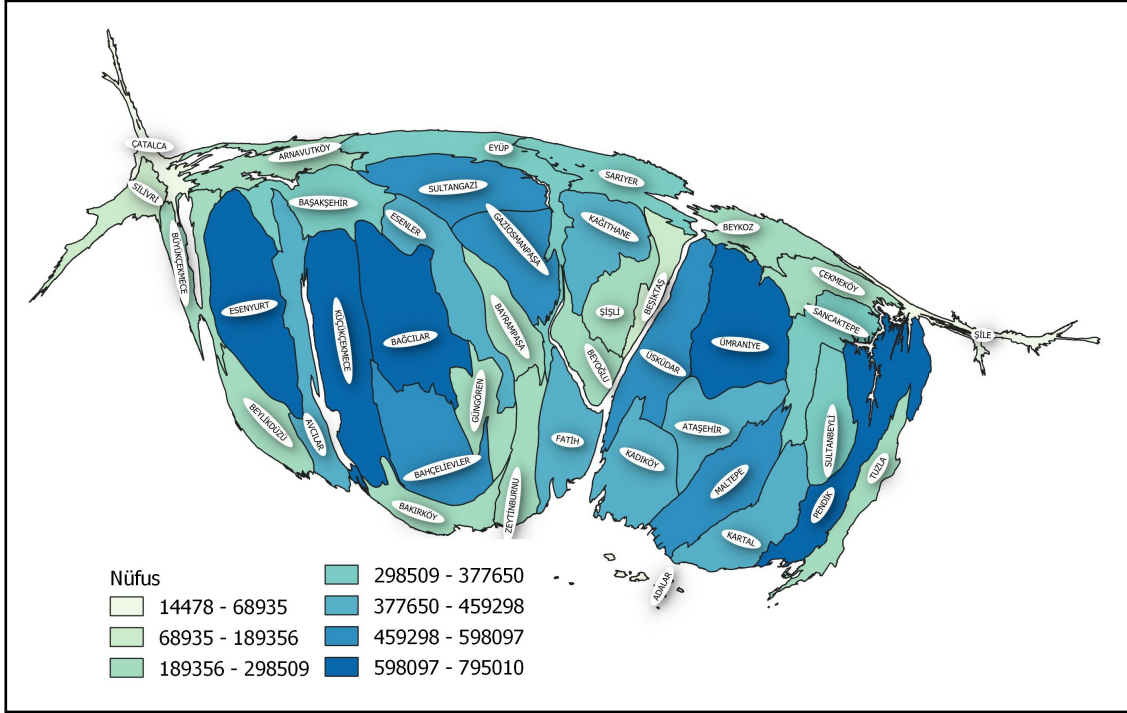
### Beşerî Coğrafyada Alan Kartogramlarının Kullanımı

Beşerî coğrafya farklı ortamlarla insan etkileşimini şekillendiren çeşitli olay ve süreçleri incelemektedir. Beşerî coğrafya özellikle dünyanın insanlar tarafından nasıl şekillendirildiği

ve insan faaliyetlerinin yeryüzündeki dağılımının nedenleri ve sonuçlarına odaklanır (de Blij ve Murphy, 2002, s.8; Tümertekin ve Özgüç, 1998, s.50).

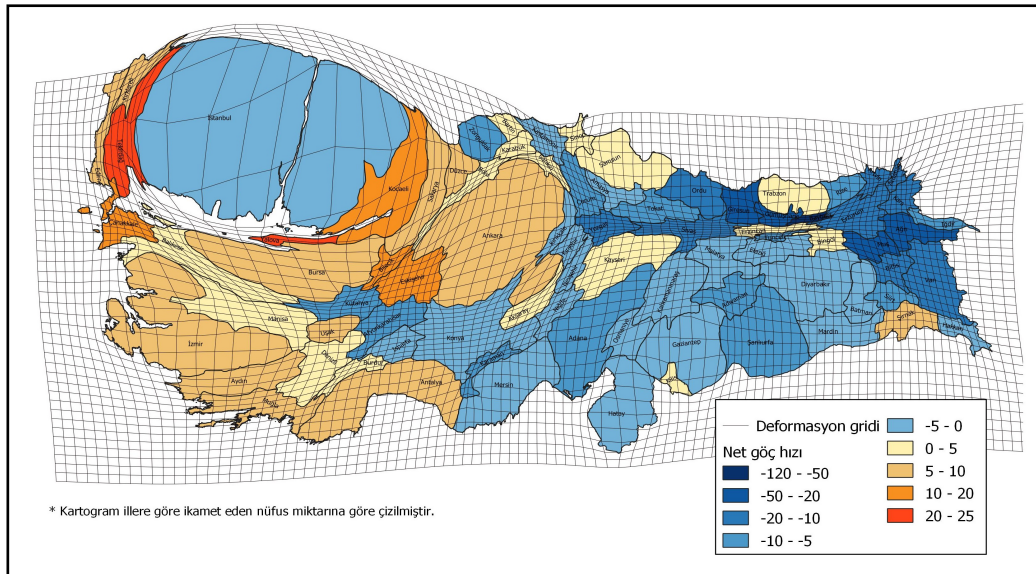
İnsan ve insan faaliyetlerine ait unsurlar çoğu zaman geleneksel yöntemlerle haritalar üzerinde gösterilir. Geleneksel haritalar mesafe, alan ve topolojik ilişkiler gibi mekânsal bilgilerin gösterilmesinde etkilidir. Ancak sosyo-ekonomik verilerin gösteriminde aynı durumdan bahsedilemez. Çünkü geleneksel tematik haritalar insan ve insan faaliyetlerinin mekânsal dağılımını göstermek için tasarlanmamıştır (Dorling, 2012, s.38). Monmonier (1991, s.7)'in ifadesiyle haritalar kritik bilgileri ayrıntılı bir sis altında saklamaktan kaçınmak için seçici ve eksik bir gerçeklik görünümü sunmalıdır. Bu nedenle beşerî coğrafya çalışmalarında insan unsurunu sadece geleneksel tematik haritalar kullanarak incelemek oldukça zordur. Dolayısıyla insan ve insan faaliyetlerinin mekânsal dağılımını doğru şekilde yansıtacak şekilde tasarlanmış olan tematik haritalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda beşerî kartografya terimi ilk kez İsveçli kartograf Janos Szegö tarafından kullanılmıştır (Szegö, 1987, s.15). Beşerî kartografya geleneksel kartografyanın aksine araziye değil insana odaklıdır. İnsanlar nerede yaşar? Nereye gider? Ne ile uğraşır? gibi insan ve insan faaliyetleri yönünden kartografik bir yaklaşım sergiler (Dorling, 1998, s.277). Bu bağlamda alan kartogramlarının insan aktiviteleriyle ilgili değişkenleri, coğrafi alanla orantılı olarak gösterebilme özelliğine sahip olmaları, bir anlamda geleneksel haritalarda çoğu zaman perdelenmiş olan mekânsal dokunun ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Dorling, 1994, s.85). Bu nedenle beşerî coğrafya çalışmalarında ve beşerî coğrafya öğretiminde alan kartogramları, etkili bir görselleştirme aracı olarak kullanılabilir. Beşerî coğrafya çalışmalarında alan kartogramlarının kullanıldığı araştırma alanlarının başında ise nüfus ve seçim coğrafyası gelmektedir. Bununla birlikte alan kartogramları ekonomik coğrafya, sağlık coğrafyası, suç coğrafyası gibi alanlarda da kullanılan bir haritalama tekniğidir (Andresen, Wuschke, Kinney ve Brantingham, 2010, s.33).

Alan kartogramlarının bir görselleştirme aracı olarak en fazla kullanıldığı alanların başında nüfus coğrafyası gelmektedir. Nüfus coğrafyası çalışmalarında nüfusun mekânsal dağılımının nasıl olduğu önemli bir araştırma alanıdır. Bu nedenle nüfus coğrafyası kartografik görselleştirme yoluyla daha iyi anlaşılabilir (Li ve Clarke, 2012, s.320). Özellikle koroplet, dereceli sembol ve noktalama haritalama tekniğiyle yapılan geleneksel tematik haritalar, nüfusun mekânsal dağılımını göstermede yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak gerek Türkiye gerekse dünya ölçeğinde bakıldığında nüfusun büyük bir kısmının yüzölçümü küçük olan şehirsal alanlarda toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla bu alanlar geleneksel tematik haritalarda daha az yer kaplamaktadır. Bu nedenle geleneksel tematik haritalar, yüzölçümü küçük ancak nüfus miktarı fazla olan alanlarda yaşayan nüfusun büyüklüğünün, diğer alanlarla karşılaştırılmasında etkili değildir. Buna karşın nüfus kartogramlarında harita üzerindeki idari birimler ile kırsal ve şehirsal alanlar, nüfus miktarıyla doğru orantılı olarak gösterildiklerinden nüfusun mekânsal dağılımı diğer tematik haritalara göre çok daha doğru bir şekilde gösterilebilmektedir. Böylece yüzölçümün fazla olduğu alanların haritayı domine etmesi engellendiği gibi veri sınıflandırması yapılmaksızın her bir ünite, barındırdığı toplam nüfus miktarıyla orantılı şekilde gösterilebilmektedir (Şekil 11). Bu sayede harita okuyucusu diğer tematik haritalara nazaran daha doğru bir şekilde nüfusun mekânsal dağılışı hakkında çıkarımda bulunabilmektedir.

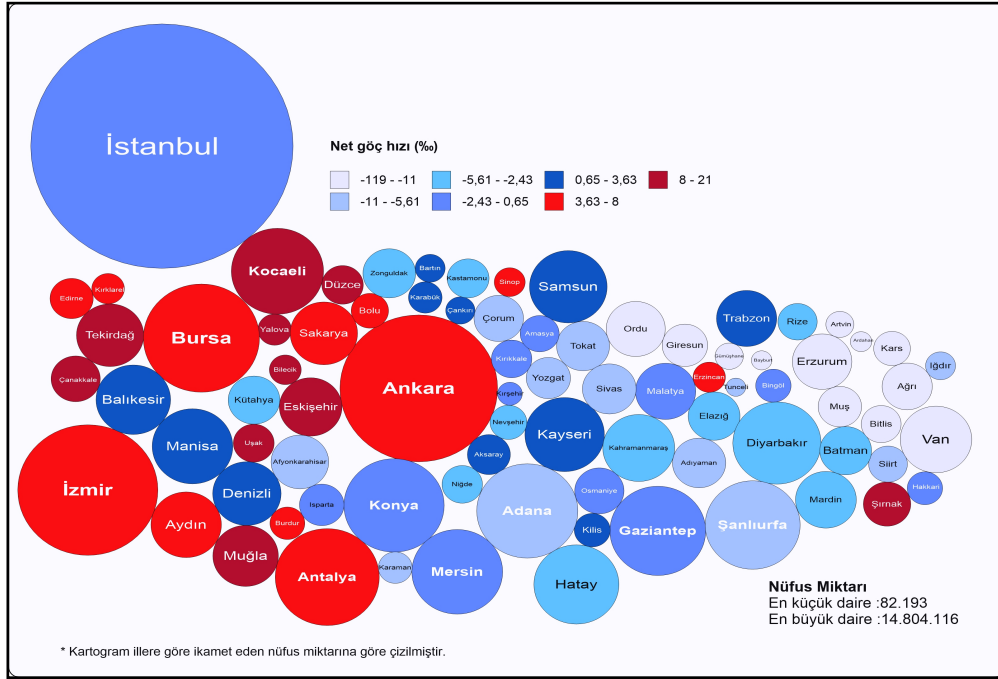


Şekil 11. 2017 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarına göre İstanbul'da nüfusun dağılımını gösteren bitişik kartogram.

Nüfus coğrafyasında veri görselleştirmesinde alan kartogramı kullanmanın bir diğer olumlu yanı ise iki değişkenin birlikte gösterilebilmesidir. Örneğin Türkiye'de nüfusun illere göre dağılışı ve illerin net göç hızı aynı kartogram üzerinde gösterilebilir (Şekil 12-13). Bu durumda nüfusun dağılımını göstermek için altlık harita illerin nüfus miktarına göre deformasyona uğratılır. Daha sonra oluşturulan alan kartogramı da net göç hızının dağılımını göstermek için ikinci bir altlık harita olarak kullanılır. Böylece harita okuyucusu iki farklı değişken arasındaki ilişkiyi mekânsal dağılışı üzerinden kolaylıkla yorumlayabilir.

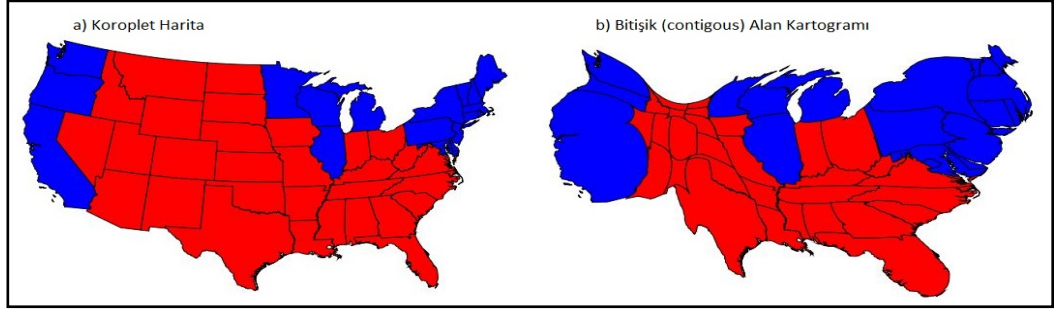


**Şekil 12.** Türkiye’de 2017 yılında nüfusun illere göre dağılımını ve net göç hızını gösteren iki değişkenli bitişik kartogram.



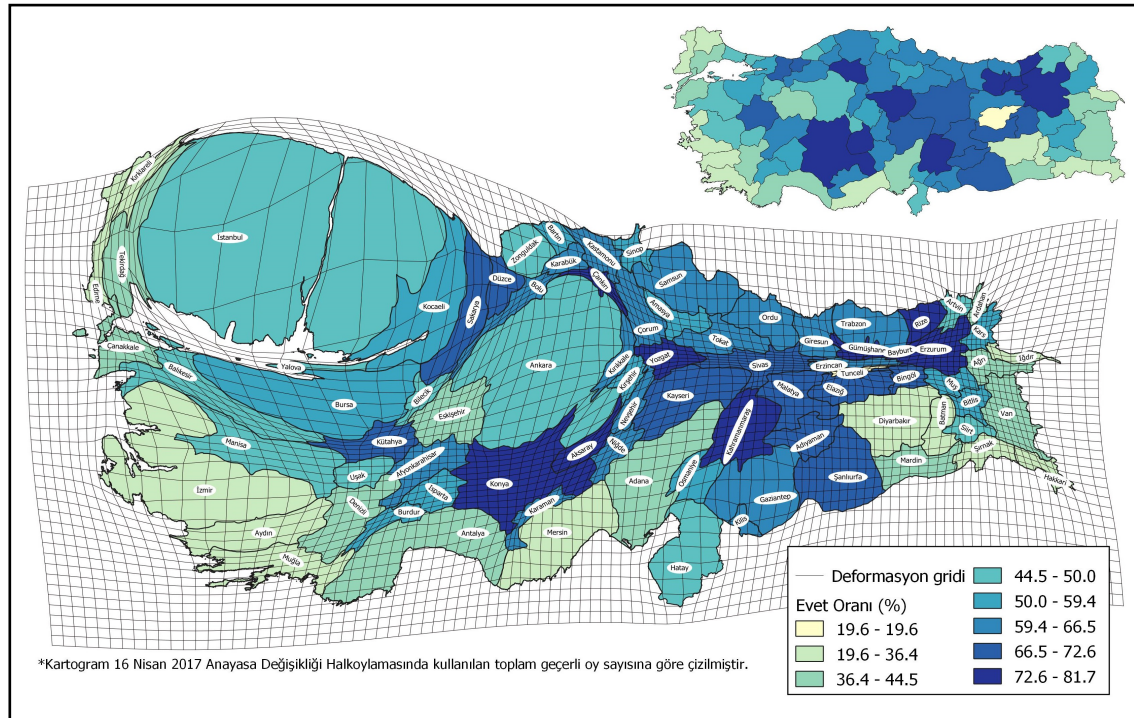
**Şekil 13.** Türkiye’de 2017 yılında nüfusun illere göre dağılımını ve net göç hızını gösteren iki değişkenli dorling kartogram.

Alan kartogramlarının yaygın olarak kullanıldığı bir diğer alan ise seçim coğrafyasıdır. Alan kartogramları seçim sonuçlarının görselleştirilmesinde kullanılan önemli bir tematik haritalama tekniğidir (Field ve Dorling, 2016, s.203). Seçim sonuçlarının geleneksel tematik haritalarla görselleştirilmesinde bazı kartografik problemler ortaya çıkabilmektedir. Bu problemlerin başında ise seçmen kitlesinin genel eğiliminin yanlış bir şekilde gösterilmesi gelmektedir. Bu durumun temel nedeni ise geleneksel tematik haritaların harita okuyucusu üzerinde eşit yüzölçümüne sahip alanları eşit, yüzölçümü daha küçük olan alanların ise daha az nüfusa sahip olduğu yanılgısına neden olmasıdır. Geleneksel tematik haritalar çoğu zaman adayların sahip oldukları halk desteğinin yanıltıcı bir resmini vermektedir. Çünkü geleneksel tematik haritalama teknikleriyle hazırlanan seçim haritalarında harita üzerinde eşit alan kaplayan alanlarda eşit miktarda seçmen kitlesinin var olduğu varsayımı ön plana çıkmaktadır. Gerçekte ise seçmen kitlesinin mekânsal dağılışı çok büyük oranda homojen değildir (Gastner, Shalizi ve Newman, 2005, s.2). Yüz ölçümü küçük olan alanlar çoğu zaman çok daha fazla miktarda nüfusu, dolayısıyla daha fazla seçmen kitlesini barındırabilmektedir. Koroplek haritalar başta olmak üzere alan kartogramları dışındaki diğer tematik haritalarda kartografik bir hata olarak bu durum göz ardı edilmektedir. Bu nedenle bu alanlarda yaşayan seçmen kitlesinin seçim üzerindeki ağırlığını ve genel eğilimini sadece geleneksel tematik haritalar üzerinden görebilmek oldukça zordur.



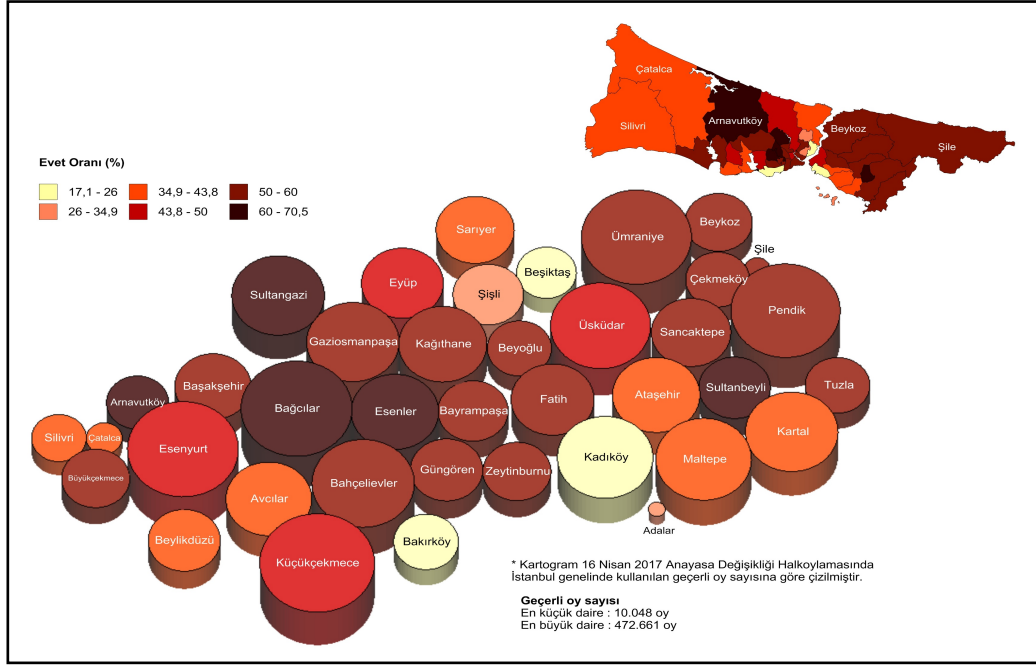
Şekil 14. 2004 Yılında George W. Bush ve John F. Kerry arasında geçen başkanlık yarışını temsil eden koroplet harita ve bitişik kartogram (Gastner, vd., 2005).

2004 yılında ABD’de George W. Bush ve John F. Kerry arasında gerçekleşen başkanlık seçimi, kartogramların seçim sonuçlarının görselleştirilmesinde kullanımı açısından bir milat teşkil etmektedir. Şekil 14-a’da yer alan ve George W. Bush ve John F. Kerry arasındaki başkanlık yarışını temsil eden koroplet haritaya bakıldığında kırmızı rengin harita üzerinde hakim olduğu görülmektedir. Bu durum harita okuyucusu üzerinde kırmızı renkle gösterilen adayın toplam oyların 3/4’ünü aldığı gibi yüzeysel bir izlenim oluşturmaktadır. Halbuki kırmızı renkle gösterilen cumhuriyetçi aday George W. Bush, ülke genelinde kullanılan toplam oyların sadece %51’ini alarak başkan seçilmiştir. Bu yanlış izlenimin oluşmasının nedeni ise mavi renkle gösterilen eyaletlerin haritada daha az yer kaplamasına rağmen geniş bir nüfus kitlesini barındırmalarıdır. Bir başka ifadeyle söz konusu koroplet harita üzerinde, seçim bölgelerini oluşturan idari ünitelerdeki seçmen sayısını görmek mümkün değildir. Dolayısıyla hangi alanların seçmen sayısına bağlı olarak seçim üzerinde ne ölçüde etkili olduğu da harita okuyucusu tarafından anlaşılamamaktadır. Bu nedenle demokrat aday John F. Kerry’nin aldığı %48 oranındaki oy harita üzerinde görülememektedir. (Şekil 14-b’de yer alan bitişik kartograma bakıldığında aradaki farkın çok az olduğu görülmektedir.) Bu bağlamda Gastner ve arkadaşları (2005, s.4) bu sorunun kartogram tekniği kullanılmak suretiyle her bir eyaletin seçmen sayısına göre yeniden ölçeklendirilerek çözülebileceğini ifade etmektedir.

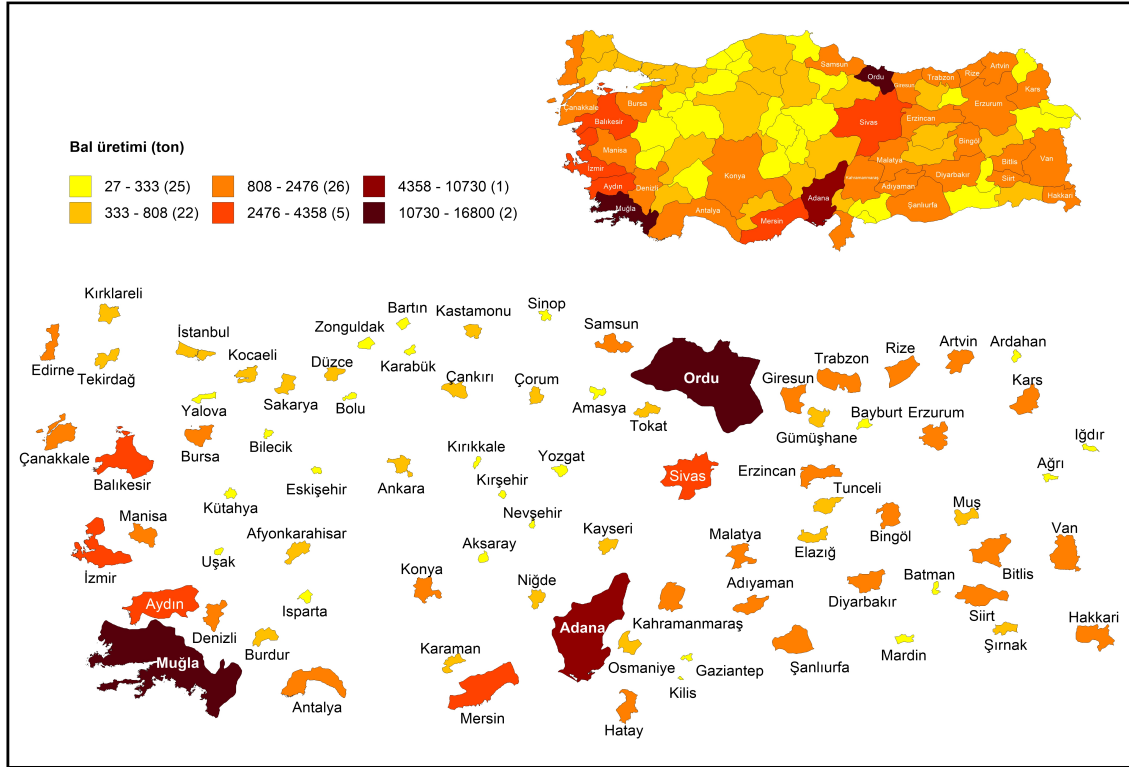


**Şekil 15.** 16 Nisan 2017 Anayasa Değişikliği Halk Oylamasında kullanılan geçerli oy sayısı ve evet oranını gösteren bitişik kartogram.

Örneğin Şekil 15 ve Şekil 16’da yer alan 16 Nisan 2017 Anayasa Değişikliği Halk Oylamasında kullanılan geçerli oy sayısı ve evet oranını gösteren bitişik ve dorling kartogramlara bakıldığında hem seçmen sayısının dağılışını hem de halk oylamasında kullanılan evet oranını birlikte görmek mümkündür. Böylece harita okuyucusu seçmen sayısına bağlı olarak hangi illerin ya da ilçelerin seçim üzerinde daha fazla, hangi illerin ve ilçelerin ise daha az etkiye sahip olduğunu kartogram üzerinde görebilmektedir.

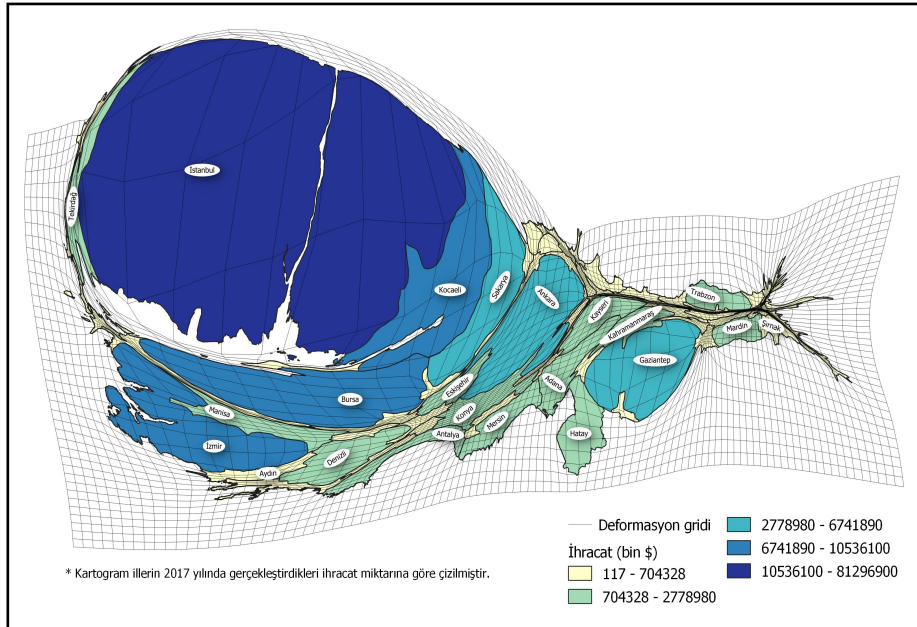


**Şekil 16.** 16 Nisan 2017 Anayasa Değişikliği Halk Oylamasında geçerli oy sayısı ve “evet” oyu oranının İstanbul genelinde ilçelere göre dağılışını gösteren üç boyutlu dorling kartogram.



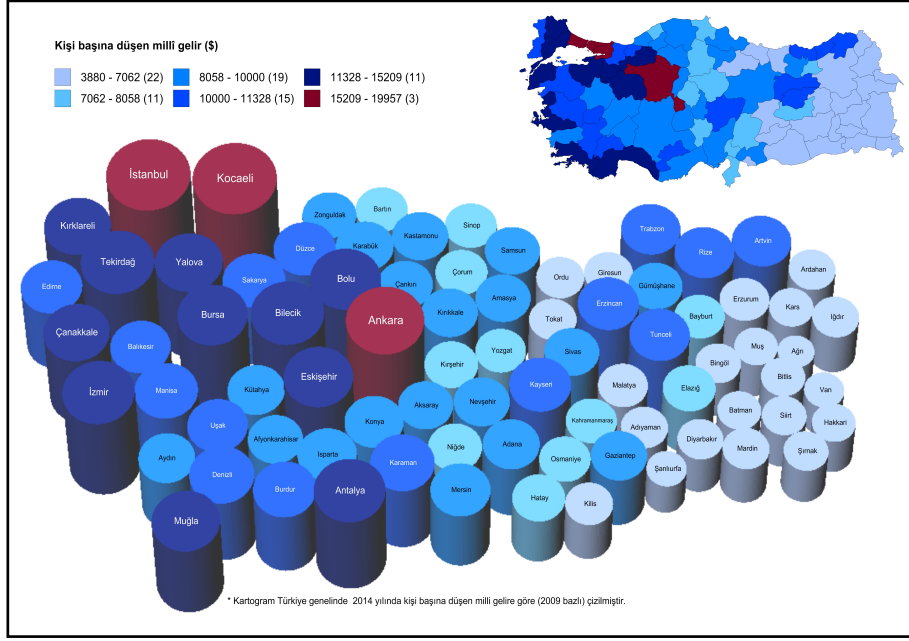
Şekil 17. Türkiye’de illere göre bal üretimini gösteren bitişik olmayan (non-contiguous) alan kartogramı.

Beşeri coğrafyada nüfus ve seçim coğrafyasının yanı sıra ekonomik coğrafya, sosyal coğrafya gibi sosyo-ekonomik verilerin kullanıldığı diğer alanlarda da alan kartogramları kullanılabilir (Şekil 17, Şekil 18, Şekil 19).



Şekil 18. Türkiye’de illere göre ihracat miktarını gösteren bitişik (contiguous) alan kartogramı.

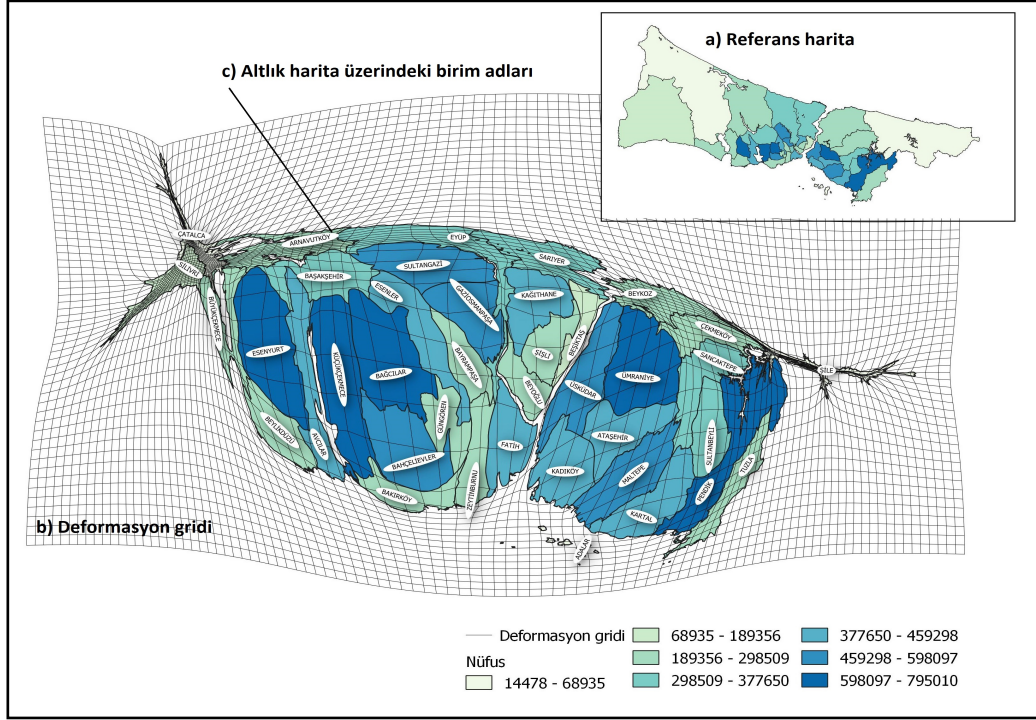




Şekil 19. Türkiye’de illere göre kişi başına düşen milli geliri gösteren üç boyutlu dorling kartogram.

#### Alan Kartogramlarının Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar ve Sınırlılıklar

Alan kartogramları neredeyse bir asrı geçkin süredir akademik çalışmaların yanı sıra ABD ve İngiltere gibi ülkelerde dergi, gazete ve televizyon gibi farklı yayın organlarında bir veri görselleştirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Ancak bu süreç içerisinde kartogram kullanımına yönelik farklı nedenlere bağlı eleştiriler de bulunmaktadır (Nusrat ve Kobourov, 2016, s.14). Alan kartogramlarının kullanımında karşılaşılan sorunların başında daha önce de belirtildiği üzere altlık harita üzerinde meydana gelen bozulmaya bağlı olarak ilgili alanın coğrafi geometrisinin bozulması gelmektedir. Bu durum özellikle harita okuyucusunun aşına olmadığı alanlarda, söz konusu alanın ve bu alan üzerindeki birimlerin harita okuyucusu tarafından tanınabilmesini büyük oranda güçleştirmektedir. Hatta öyle ki aynı alanın aynı değişkene bağlı olarak farklı algoritmalarla çizilen kartogramları bile farklılık gösterebilmektedir (Dorling, 1996, s.25). Bu nedenle özellikle aşına olunmayan alanlar için ek bir bilgi vermeksizin harita okuyucusu tarafından kartogramların yorumlanabilmesi oldukça güç olabilmektedir (Nusrat ve Kobourov, 2016, s.14). Alan Kartogramıyla birlikte ilgili alanın referans haritasının verilmesi, kartogram üzerinde alanın ne ölçüde bozulduğunu gösteren deformasyon gridi uygulaması ve mümkün olduğu ölçüde altlık harita üzerindeki birimlerin adlarının kartogram üzerinde de gösterilmesi söz konusu ek bilgileri oluşturmaktadır.



Şekil 20 . Kartogramla birlikte verilebilecek ek bilgiler.

Alan kartogramı ile birlikte özellikle harita okuyucusunun aşına olmadığı alanlar için ilgili alanın orijinal coğrafi görünümünü temsil eden bir referans haritanın verilmesi oldukça önemlidir (Şekil 20-a). Bu sayede harita okuyucusu ilgili alanın gerçek coğrafi görünümünden hareketle veriyle ilişkili olarak hem alan kartogramı üzerinde meydana gelen bozulmayı hem de ilgili verinin mekânsal dağılımını daha doğru bir şekilde anlayabilir. Örneğin herhangi bir ülkedeki nüfusun dağılımını gösteren bir nüfus kartogramı kullanıldığında mutlaka kartogramla birlikte bir referans harita da verilmelidir. Çünkü harita okuyucu büyük ölçüde söz konusu ülkenin gerçek coğrafi görünümünü ve ülke içindeki idari birimlerin oluşturduğu şekilsel geometriyi bilmiyor olabilir. Bunun sonucunda kartogram üzerinde görülen nüfusun mekânsal dağılımını da doğru bir şekilde yorumlayamayabilir. Kartogramla birlikte verilecek bir referans harita ise harita okuyucusunun referans harita ile kartogramı ilişkilendirerek nüfusun mekânsal dağılımını doğru bir şekilde yorumlayabilmesini sağlayacaktır.

Kartogramla birlikte harita okuyucusuna altlık harita üzerindeki birimlerin adları da ek bilgi olarak verilebilir (Şekil 20-c). Böylece bozulmaya rağmen harita okuyucusu idari birimleri rahatlıkla tanıyabilir. Ancak bazen her bir idari birimin ismini alan kartogramı üzerinde göstermek mümkün olmayabilir. Çünkü verinin büyüklüğüne bağlı olarak bazı alanlar kartogram üzerinde görünmeyecek kadar küçülebilmektedir. Özellikle harita okuyucusunun aşına olmadığı alanlar için alan kartogramı üzerinde altlık haritadaki birimlerin adlarının yer alması son derece faydalıdır.

Kartogramla birlikte verilebilecek diğer bir ek bilgi ise deformasyon diğer bir adlandırma ile bozulma grididir (Hennig, 2013, s.54) (Şekil 20-b). Ancak deformasyon gridi sadece bitişik kartogramlarda kullanılabilir. Gridi oluşturan ızgaraların aralarının açılması ya da daralması ilgili verinin ne ölçüde büyük olduğu hakkında fikir vermektedir. Örneğin kartogramda gösterilen bir idari birim üzerindeki ızgaraların aralarının açılması o alanda ilgili verinin fazlalığını, daralması ise azlığını ifade etmektedir. Bu sayede harita okuyucusu kartogramı yapılan alanın gerçek coğrafi görünümüne aşına olmasa bile grid aralıklarına

bakarak gerçek görünümünden ne ölçüde uzaklaştığı ve buna bağlı olarak ilgili verinin mekânsal dağılışının nasıl olduğu hakkında yorum yapabilir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

19.yüzyılın sonlarından itibaren gazete, dergi ve ders kitaplarında bir görselleştirme aracı olarak kullanılmaya başlayan alan kartogramlarının, akademik coğrafya çalışmalarında kullanımı 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra olmuştur. Ancak bu tarihten sonra popülerliği belirli ölçüde azalan alan kartogramları, CBS ve bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak 1990'lı yıllardan itibaren yeniden popüler hale gelmiştir. Alan kartogramlarının özellikle demografik değişkenler ve seçim sonuçlarının görselleştirilmesinde son derece etkili bir görselleştirme olanağı sunması bu durumun diğer nedenidir.

Türkiye'deki coğrafya alanyazınına bakıldığında her ne kadar Turgut Bilgin, Cevat Gürsoy gibi coğrafyacılar ait kartografya kitapları olsa da söz konusu kitaplar içerisinde kartogramlarla ilgili neredeyse hiçbir bilginin yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte Kartogram haritalama tekniğinin ülkemiz coğrafyacıları tarafından kullanılan bir tematik haritalama tekniği olmadığı da dikkati çekmektedir. Bu durumun nedeni olarak ise Türkiye alanyazınında tematik kartografyaya bir başka ifadeyle tematik haritalama teknikleri ve tematik haritalama prensiplerine yönelik herhangi bir yayının olmaması ve tematik kartografyanın coğrafya ve coğrafya öğretmenliği programlarında, lisans ve lisansüstü düzeyde bir ders olarak verilmemesi görülmektedir.

Alan kartogramlarının daha ziyade beşerî coğrafya çalışmalarında etkin olarak kullanılabilmesi görülmektedir. Bu durumun nedeni, alan kartogramı haritalama tekniğinin kullanılabilmesi için alansal bir veriye ihtiyaç duyulmasıdır. Beşerî coğrafyada hemen hemen her araştırma alanında kullanılmakla beraber kartogramların en yaygın olarak kullanıldığı araştırma alanlarının nüfus ve seçim coğrafyası olduğu görülmektedir. Dünya geneline bakıldığında nüfusun büyük bölümünün yüzölçümü küçük olduğu alanlarda toplandığı görülür. Özellikle büyükşehirler ve metropoller bu alanların başında gelmektedir. Ancak bu alanların harita üzerinde yüzölçümlerine bağlı olarak dar alan kaplaması, bu alanlardaki sosyo-ekonomik yapı ve seçmen eğiliminin doğru bir şekilde haritalanmasının önüne geçmektedir. Bu bağlamda alan kartogramları alternatif bir tematik haritalama tekniği olarak dikkat çekmektedir. Bununla birlikte alan kartogramları, sosyal coğrafya ve sosyal kartografya çalışmaları için de önemli görselleştirme aracı olarak ön plana çıkmaktadır. Fiziki coğrafya araştırmalarında ve öğretiminde kartogram haritalama tekniğinin kullanımının beşerî coğrafya araştırmaları ve öğretimine göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ise kartogramların, alan değerli mekânsal verilerin dağılışında kullanılan bir tematik haritalama tekniği olmasıdır.

Sonuç olarak bir asırdan daha uzun süredir kullanılan bir tematik haritalama tekniği olan alan kartogramları, ülkemizde de gerek akademik coğrafya araştırmalarında ve öğretiminde gerekse okul coğrafyası içerisinde özellikle ders kitaplarında etkili bir mekânsal görselleştirme aracı olarak kullanılabilmesi görülmektedir. Bununla birlikte alan kartogramlarının bir görselleştirme aracı olarak gerek akademik coğrafyada gerekse okul coğrafyasında akademik başarı üzerinde ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu da görülmektedir. Kartogramlarla ilgili alanyazın incelendiğinde bu türden çalışmaların yok denecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir.

### KAYNAKÇA

- Andresen, M. A., Wunschke, K., Kinney, J. B., & Brantingham, P. J. (2010). Cartograms, Crime, and Location Quotients. *Crime Patterns and Analysis*, 2(1), 31-46.
- Bilgin, T. (1996). *Genel Kartoğrafya II* (4.Baskı). Filiz Kitapevi.
- Bonnett, A. (2008). *What is Geography?* (1. baskı). London ; Thousand Oaks. Calif: SAGE Publications Ltd.

- Creswell, J. W. (2013). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (Çev. Edt. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- de Blij, H. (2005). *Why Geography Matters: More Than Ever*. Oxford University Press.
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla öğrenme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 955-973. <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26109/275087>
- Dent, B. D. (1996). *Cartography: Thematic Map Design*. WCB/McGraw-Hill.
- Dent, B. D., Torguson, J., & Hodler, T. W. (2009). *Cartography: Thematic Map Design* (6. baskı). New York: McGraw-Hill Education.
- Dorling, D. (1994). Cartograms for visualising human geography. *Visualization in Geographic Information Systems*, 85-102.
- Dorling, D. (1996). Area Cartograms : Their Use and Creation. *Concepts and Techniques in Modern Geography (CATMOG)*. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10016621100/>
- Dorling, D. (1998). Human Cartography: When it is Good to Map. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 30(2), 277-288. <https://doi.org/10.1068/a300277>
- Dorling, D. (2012). *The Visualization of Spatial Social Structure*. John Wiley & Sons.
- Dorling, D., Barford, A., & Newman, M. (2006). Worldmapper: The World as You've Never Seen it Before. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 12(5), 757-764. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2006.202>
- Field, K., & Dorling, D. (2016). UK election cartography. *International Journal of Cartography*, 2(2), 202-232. <https://doi.org/10.1080/23729333.2016.1238744>
- Gastner, M. T., Shalizi, C. R., & Newman, M. E. J. (2005). Maps and Cartograms of the 2004 US Presidential Election Results. *Advances in Complex Systems*, 08(01), 117-123. <https://doi.org/10.1142/S0219525905000397>
- Hennig, B. D. (2013). *Rediscovering the World*. İçinde *Springer Theses*. <https://www.springer.com/us/book/9783642348471> <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34848-8>
- Hennig, B. D. (2014). Gridded cartograms as a method for visualising earthquake risk at the global scale. *Journal of Maps*, 10(2), 186-194. <https://doi.org/10.1080/17445647.2013.806229>
- Kadmon, N. (1982). Cartograms and Topology. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 19(3-4), 1-17. <https://doi.org/10.3138/LW02-3404-3756-064M>
- Kitchin, D. R., & Tate, D. N. (1999). *Conducting Research in Human Geography: Theory, Methodology and Practice* (1 edition). London New York: Routledge.
- Li, L., & Clarke, K. C. (2012). Cartograms showing China's population and wealth distribution. *Journal of Maps*, 8(3), 320-323. <https://doi.org/10.1080/17445647.2012.722792>
- Monmonier, M. (1991). *How to Lie with Maps* (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Muehrcke, P. (1981). Maps in Geography. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 18(2), 1-41. <https://doi.org/10.3138/Y0U7-U48P-617N-27R4>
- Murphy, H. J. de B. & A. B. (2002). *Human Geography, Culture, Society, and Space* . (7. baskı). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Nusrat, S., & Kobourov, S. (2015). Visualizing Cartograms: Goals and Task Taxonomy. *arXiv:1502.07792 [cs]*. <http://arxiv.org/abs/1502.07792>
- Nusrat, S. & Kobourov, S. (2016). The State of the Art in Cartograms. *Comput. Graph. Forum*, 35(3), 619-642. <https://doi.org/10.1111/cgf.12932>
- Nusrat, S., Alam, M. J., Scheidegger, C., & Kobourov, S. (2018). Cartogram Visualization for Bivariate Geo-Statistical Data. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(10), 2675-2688. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2017.2765330>
- Nusrat, S., Alam, M. J., & Kobourov, S. (2018). Evaluating Cartogram Effectiveness. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(2), 1077-1090. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2016.2642109>
- Núñez, J. J. R. (2014). The Use of Cartograms in School Cartography. T.Bandrova,

- M.Konecny ve S.Zlatanova (Ed.), Thematic Cartography for the Society içinde (s. 327-339). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-08180-9\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08180-9_24)
- Raisz, E. (1934). The Rectangular Statistical Cartogram. *Geographical Review*, 24(2), 292-296. <https://doi.org/10.2307/208794>
- Raisz, E. (1948). *General cartography*. Newyork: McGraw-Hill Book Co.
- Shimizu, E., & Inoue, R. (2009). A new algorithm for distance cartogram construction. *International Journal of Geographical Information Science*, 23(11), 1453-1470. <https://doi.org/10.1080/13658810802186882>
- Slocum, T. A., McMaster, R. B., Kessler, F. C., & Howard, H. H. (2005). *Thematic Cartography and Geovisualization*. Pearson Higher Education & Professional Group.
- Sun, H., & Li, Z. (2010). *Effectiveness of cartogram for the representation of spatial data*. <https://doi.org/10.1179/000870409X12525737905169>
- Szegö, J. (1987). *Human Cartography: Mapping the World of Man*. Swedish Council for Building Research.
- Şahin, B. (2012). *Coğrafya öğretmenlerinin tematik haritalara yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=8593>
- Şahin, B. (2016). *Kartogramların Beşeri Coğrafyada Kullanımı*. Program adı: TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu (13-14 Ekim 2016), Ankara.
- Tao, M. (2010). *Using Cartograms in Disease Mapping* (Doktora tezi). The University of Sheffield. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1314564857/216CAABDCF97483DPQ/1?accountid=11054>
- Tobler, W. (2004). Thirty Five Years of Computer Cartograms. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(1), 58-73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.2004.09401004.x>
- Tobler, W. (2017). Cartograms as Map Projections. İçinde M. Lapaine & E. L. Usery (Ed.), *Choosing a Map Projection* (ss. 149-159). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51835-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51835-0_5)
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (1998). *Beşeri Coğrafya (İnsan, Kültür, Mekân)*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Tyner, J. A. (2010). *Principles of Map Design*. New York, London: The Guilford Press.
- Van Kreveld, M., & Speckmann, B. (2007). On rectangular cartograms. *Computational Geometry*, 37(3), 175-187. <https://doi.org/10.1016/j.comgeo.2006.06.002>

### Extended Abstract

From past to present, maps have been one of the most fundamental visualization tools not only in academic geography researches, but also in geography education and training. However, the development of computer technologies and, subsequently, geographical information systems has substantially changed the way we use maps and our perspective on maps (Bonnett, 2008:92). The great data flow in the last quarter of a century, in particular, brought thematic cartography and thematic maps to the forefront. Thematic cartography can be defined as a type of mapping which combines visualization methods and addresses different map reader audiences by focusing particularly on social, political and economic subjects (Temenoujka, Konečný and Zlatanova, 2014:9). Dent (1996:3) states that the last three decades have been the age of thematic maps and this process will continue in the future. The traditional thematic maps created by using general maps as base maps are chromatic, choropleth, isopleth, dot, proportional symbol and flow maps. Maps are created by transforming a three-dimensional spherical surface onto a two-dimensional plane, depending on selected properties and characteristics. This process is carried out according to the selected projection, accentuating features like direction, distance, angle and area. In other words, these maps are basically designed to demonstrate direction, distance and area. The general maps and the traditional thematic maps derived from them are, therefore, not sufficient by themselves in displaying the spatial data connected with humans and human activities. Area cartograms are intentionally distorted versions, in connection with a variable, of a basic map used to display specific spatial

data (Nuñez, 2014:327). In a sense, cartograms are a combination of statistical data and geographical area. In this context, when the distribution of Turkish population by cities is demonstrated by using the cartogram technique, it is observed that the largest area on the map is not occupied by Konya, but by İstanbul, the most heavily-populated city. The size of a surface area is, thus, prevented from veiling the data size. Another important feature of cartograms is that each unit represented on the base map is indicated with the real value of the selected data set on the cartogram. Consequently, since there is no data classification in cartogram mapping technique as in other thematic mapping techniques, there is also no lost data problem. On the other hand, each unit specified on the base map can be compared to the real data value on the cartogram (Dent, Torguson and Hodler, 2009:170). Due to such properties, cartograms are commonly used in the visualization of population and socio-economic variables related to population, depending on the developments in both computer technologies and geographical information systems. Cartogram is a thematic mapping technique in which a geographical area is resized in proportion to a statistical data. In order to create a cartogram of a specific area, spatial data is, therefore, required for that area. It is because the map used as a base map for the cartogram is resized by intentionally distorting it according to the distribution of the size of the quantitative data in question (Dorling, Barford and Newman, 2006:758). In physical geography, a vast quantitative data set with field value is not available as in the case of human geography, in the research areas such as climate, vegetation, soil and geographical formations. Another significant point is the necessity of inhomogeneity for the areal distribution of the data to be used for drawing a cartogram. In other words, the difference between the minimum value and the maximum value within the data set to be used, namely the data range, must be wide. In a homogeneous distribution, each administrative unit on the base map will appear in the same size on the cartogram. In such case, the visual strikingness expected from a cartogram will not be achieved. For these reasons, cartograms are rather used in the visualization of socio-economic data in human geography. Still, cartograms can also be used in the visualization of data in the physical geography studies, albeit to a limited extent. For instance, cartograms can be created on the basis of quantitative data such as average annual rainfall or recurrence frequency value for natural events like earthquakes, tsunamis, volcanic eruptions and storms that occur in a year. Factors related to humans and human activities are mostly demonstrated on maps through traditional methods. Traditional maps are effective in illustrating spatial information such as distance, area and topological relationships. However, the same does not apply to displaying socio-economic data. This is because traditional thematic maps are not designed to show spatial distribution of humans and human activities (Dorling, 2012:38). As noted by Monmonier (1991:7), to avoid hiding critical information in a fog of detail, maps must offer a selective and incomplete view of reality. Analyzing the human element by using nothing but traditional thematic maps is, therefore, highly difficult in human geography studies. Consequently, thematic maps designed to reflect the spatial distribution of humans and human activities in an accurate manner are needed. In this context, the term human cartography was first used by Swedish cartographer Janos Szegö (Szegö, 1987:15). Unlike traditional cartography, human cartography is not land-oriented, but rather human-oriented. Human cartography presents a cartographic approach regarding humans and human activities, like Where do people live? Where do they go? What are they engaged in? (Dorling, 1998:277). In this context, the way how cartograms are capable of illustrating the variables related to human activities in proportion to the geographical area allows the spatial pattern - mostly veiled by the traditional maps - to be revealed. Cartograms are, therefore, utilized as an effective tool of visualizations in human geography studies and human geography teaching. Population and electoral geography are the primary research areas where cartograms are used as part of the human geography studies. In addition to that, cartograms represent a mapping technique that is also used in the fields like economic geography, health geography and crime geography.

## ORYANTALİST POSTMODERNİZM, İSLAMOFOBİ, FRANSIZ BASINI: “YENİ ANTİSEMİTİZME KARŞI MANİFESTO” SONRASI YAYINLANAN HABERLERİN *LE MONDE*, *LE PARISIEN*, *LE FIGARO* GAZETELERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

Ebru DAVULCU\*

### ÖZ

İslamofobi, literatürde ilk kullanıldığı 1997 yılından bu yana incelendiğinde, özellikle terör olayları ile ilişkilendirildiği görülecektir. Gerek Sovyetler Birliği'nin dağılması ile Batı'nın varlığını üzerinde konumlandığı düalist yapıyı yeniden kurma çabası, gerekse postmodernizm ile kimliklerin hiyerarşik bir sıralama yerine, yan yanılığının tercih edilmesi anlayışı sonucu Batının geliştirdiği statü katmanlaşması meselesi, islamofobinin varlığına anlam kazandırmaktadır. Bu çalışmada, oryantalist postmodernizm, islamofobi, medya ilişkisi Fransa'da çıkan *Le Parisien* gazetesinde 22 Nisan 2018 tarihinde yayınlanan “Yeni Antisemitizme Karşı Manifesto”dan sonra yayınlanan haberler üzerinden ortaya konmak istenmiştir. Araştırmada öncelikle, literatür taraması ile postmodernizm, postmodernizmle değişen kimlik anlayışı, postmodernizm ve İslamiyet, oryantalist postmodernizm ve islamofobi, Fransa'da islamofobi ve medyada görünümleri tartışılmıştır. Ardından da Fransa'da en çok takip edilen liberal sol gazete *Le Monde*, sağcı *Le Parisien* ve muhafazakar sağ gazete *Le Figaro*'da bir hafta süre ile, 22 Nisan-29 Nisan 2018 tarihleri arasında yayınlanan haberler içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. İçerik çözümlemesi ile yapılan istatistiki bilgilendirmenin yanı sıra, nitel değerlendirmeler de yapılarak çalışmada derinlemesine bir inceleme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, *Le Monde*, *Le Figaro*, *Le Parisien*'de yayınlanan haberlerin temaları, haberlerde kullanılan başlık, spot, görsel argüman ve kaynaklar ile antisemitizm ve İslamiyet arasında bir bağ kurulduğu, gazetelerin İslamiyet'i antisemitizmin tetikleyici unsurlarından biri olarak gösterdiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İslamofobi, Postmodernizm, Fransız Basını, *Le Monde*, *Le Figaro*, *Le Parisien*

## ORIENTALIST POSTMODERNISM, ISLAMOPHOBIA AND FRENCH PRESS: EVALUATION OF “MANIFESTO AGAINST NEW ANTI-SEMITISM” NEWS BASED ON *LE MONDE*, *LE PARISIEN*, *LE FIGARO* NEWSPAPERS

### ABSTRACT

It is observed that islamophobia, which refers to the unsubstantial fear with respect to Islam, has been associated with terrorist incidents since its first usage in the literature in 1997; in this sense, western world has been manipulated with regard to Islam within the framework of this concept. Western-based status stratification issue, which has taken place by virtue of the Western world's attempt to restore the dualist structure on which Western world positions its existence following the disintegration of USSR as well as the understanding regarding non-hierarchical existence of identities with postmodernism instead of hierarchical sequence of identities, has enabled us to understand islamophobia in the light of these issues. Within the scope of this study, the multilateral relationship among the orientalist postmodernism, islamophobia and media has been evaluated based on the news following the “Manifesto against New Anti-Semitism” which was published in *Le Parisien* on the date of April 22, 2018. First of all, within the context of this study, along with the literature review, a number of issues have been discussed such as postmodernism, changing perceptions of identity by virtue of postmodernism, postmodernism and Islam, orientalist postmodernism and islamophobia, islamophobia in France as well its reflections in the media. Subsequently; news, which were published in *Le Monde*, *Le Figaro* and *Le Parisien* spanning the period of one week between the dates of 22 April – 29 April 2018, were evaluated in the light of content analysis. An in-depth research within the body of this study has been carried out with the help of statistical briefing by virtue of the content analysis as well as qualitative evaluations. Research result with respect to this study puts forward that themes, titles, spots, visual arguments and resources, which are used in the news belonging to *Le Monde*, *Le Figaro* and *Le Parisien*, point out a parallel link between anti-Semitism and Islam.

**Key Words:** Islamophobia, Postmodernism, French Press, *Le Monde*, *Le Figaro*, *Le Parisien*

\* Dr. Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, eakbaba@erciyes.edu.tr

## GİRİŞ

22 Nisan 2018 tarihinde Fransız *Le Parisien* gazetesinde bir manifesto yayınlanmıştır. Bu manifesto, “Yeni Antisemitizme Karşı Manifesto” adını taşımaktadır ve aralarında eski Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy, üç eski başbakan, seçilmiş milletvekilleri, sanatçılar ve aydınlar başta olmak üzere yaklaşık 300 kişi tarafından imzalanmıştır. Manifestoyu hazırlayan kişi, birçok Müslüman’ın en azından kimi yayınlarını yakından tanıdığı bir isimdir: Philippe Val. Philippe Val, İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in karikatürlerini basan *Charlie Hebdo* dergisinin haber editörlüğünü ve yöneticiliğini, bu karikatürlerin yayınlandığı dönemde yapan isimdir.

Bu manifesto, gerek Fransa’da gerekse diğer Batı ve Doğu ülkelerinde geniş yankı bulmuştur. Medya bu manifestodan bahsetmiş, yürüyüşler düzenlenmiştir. Çünkü manifestoda, Fransa’da ardışık olmayan zamanlarda Müslümanlar tarafından öldürülen 11 Yahudi kökenli vatandaş örnek gösterilerek, buna sebep olan ayetlerin Kuran-ı Kerim’den çıkarılması istenmektedir. Fransa Batılı bir ülke olarak, bir manifesto ile Yahudi cinayetlerini Kuran-ı Kerim ile özdeşleştirmiştir. Bu tutum, İslam’ın bir bütün olarak terörizmle ilişkilendirildiği 11 Eylül saldırılarından farksızdır ve akıllara bir süredir literatürde olan islamofobi meselesini getirmektedir.

İslamofobi, kelime anlamı itibariyle İslam’a karşı temeli olmayan korku manasını taşır; ancak literatürde ilk kullanıldığı 1997 yılından bu yana incelendiğinde, özellikle terör olayları ile ilişkilendirildiği görülecektir. Batının İslamiyet’e karşı geliştirdiği bu tutumun ardında siyasi, ekonomik, toplumsal ve psikolojik etmenler yatmaktadır. Bu etmenlerden biri, Sovyetler Birliği’nin dağılması ile bozulan, Batı’nın varlığını üzerinde konumlandığı düalist yapıyı yeniden kurma çabası çerçevesinde, komünizm yerine siyasi İslam’ı geçirme planı ve uygulamasıdır. Diğer bir etmen ise, postmodern dönemde İslamiyet’in özellikle kimlikler bazında yeniden değer görmesine karşı geliştirilen tepkidir. Postmodern dönemde, ötekileştirilerek itilen kimlikler yeniden çağrılmıştır. Postmodernizm, dayandığı farklılık ve çoğulluk esaslı yapısı itibariyle tüm kimliklerin yan yanlığını kabul eder. Bu durum İslamî kimliği de etkilemiştir. Ancak, Batı’da özellikle uluslararası göç akımı nedeniyle farklı kimlikler fiziksel olarak da yan yana gelince bir tepki mekanizması olarak statü katmanlaşması devreye girer. Kendinden olmayanın dışlandığı, kabul edilmediği statü katmanlaşması, kültürel sermayenin korunması için önemli kabul edilir.

Batının islamofobik söylemlerini kitlelere ulaştırdığı mecralardan biri, medyadır. Medya kullanılarak İslamiyet’e ve İslamî ülkelere karşı uygulanan politikalara meşruiyet kazandırılmak ve kamuoyu oluşturulmak istenmektedir. Müslümanların daha az nüfusa sahip olmaları ve kamu platformlarına daha az ulaşma imkanlarının bulunması ise, onları kendilerine karşı yöneltilen suçlamalar karşısında zor durumda bırakmaktadır (Sajid, 2005, [www.pij.org](http://www.pij.org)).

Bu çalışmada, öncelikle postmodern oryantalizm, islamofobi, yazılı basın ilişkisini değerlendirmek için literatür taraması yapılmış, Fransa’da yazılı basında islamofobinin görünümüne değinilmiş, ardından 22 Nisan 2018 tarihinde *Le Parisien*’de yayınlanan “Yeni Antisemitizme Karşı Manifesto” sonrasında yayınlanan haberler üzerine bir inceleme yapılmıştır. Fransa’da en çok takip edilen liberal sol gazete *Le Monde*, sağcı *Le Parisien* ve muhafazakar sağ gazete *Le Figaro*’da yayınlanan haberler, haberlerin en çok yayınlandığı 22 Nisan-29 Nisan 2018 tarihleri arasında bir hafta süre ile incelenmiştir. Haberler incelenirken içerik çözümlemesi yapılmış, belirlenen kategorilerle haberlerde en çok kullanılan tema, haber başlık, spot ve ana metin ve görsellerde İslamiyet ve antisemitizm arasında bir ilişki kurulup kurulmadığı, kuruldu ise bu ilişkinin sıklığı, haberde kimin kaynak olarak kullanıldığı, bunun sıklığı istatistikî olarak belirlenmiştir. Çalışmada yalnızca istatistikî bir çözümleme yapılmamış, nitel değerlendirmelerde de bulunulmuştur. Kuran-ı Kerim’i Yahudi cinayetleri ile özdeşleştiren manifestonun yazılı basında yer alma biçimini tahlil eden ve betimleyici nitelik taşıyan bu çalışma, islamofobinin yaygınlaşması ile Fransız basını ilişkisi ortaya koymaya çalışan bir örnektir.

## POSTMODERNİZM VE İSLAM

Postmodernizmi bir kavram olarak ilk kullananlardan biri, Arnold Toynbee’dir. Toynbee daha 1934’te yazmaya başladığı *Bir Tarih Çalışması* adlı eserinde, “Postmodern çağ” kavramsallaştırmasını yaparak, Batı’nın karanlık, orta ve modern çağlardan sonra 1875’ten itibaren Postmodern çağa girdiğini belirtir



(Wakchaure, 2012, s. 2). Aynı eserin 5. cildinde ise, modern çağın 1914-1918 arasında sona erdiğini ve postmodernin biçimlenmeye başladığını belirterek daha evvelki zamanlamayı biraz değiştirir (Toynbee, 1961, s. 43). Bu tarihlerden sonra da postmodernizm; sanatta, mimaride, felsefede, sosyolojide, politikada, bilimde ve dinde; kısacası toplumu ilgilendiren her alanda karşılığını bulur. Postmodernizm özü gereği, hakikatin parçalanmışlığına inanır. Tek ve evrensel bir hakikat yoktur; hakikat insanlara göredir. Postmodernizmin temel argümanını oluşturan bu parçalanmışlık, dine ve daha da özeldir İslamiyet'e iki farklı şekilde etki eder. Bunlardan ilki, ötekileştirilen dini kimliklerin yeniden vurgulanmasına ilişkindir\*.

Jameson, postmodernizm ile birlikte dinin öneminin arttığına değinir. Din bu dönemde, çok kültürlülük ilkesi doğrultusunda kendisine daha çok geleneksel, tinsel, kültürel alanda yer bulmuştur. Postmodernizm yalnızca ilahi dinlerin değil, farklı dinsel mezheplerin dahi geri dönüşünü belirleyen önemli bir dönemeçtir (Jameson, 2011, s. 510). Bu dönemeçte modernizmin koyduğu hiyerarşi geride bırakılır. Çünkü bu hiyerarşi bir baskı aracıdır. Postmodernizmde bu nedenle yan yanalık esastır. Böylece bir yandan alt-üst kültür, doğru, hakikat bakımından ayrımlar reddedilir; öte yandan da hiçbirinden daha gerçek olmayan dinler ve bunun yanında kültür ve felsefeler sıralanır. Bunların doğruluk iddia alanı ise, kendi sınırları içerisinde kabul edilir; diğerleriyle karşılaştırılmaz (Tekin, 2015, s. 19).

Gülalp kimlikler alanında yaşanan bu değişimle ilgili olarak, postmodern dönemde sorunsallaştırılan çağdaş medeniyet kavramının yerine, geleneksel bilginin ve otantik kimliklerin geçtiğini belirterek bir açıklama üretir. Daha sonra da otantik kimlikler çağında kimsenin İslamcılardan daha otantik olamayacağını ifade ederek bu dönemde, İslamcı hareketin kendisini göstermeye başladığını ve yaygın bir destek bulacağını açıklar (2003b, s. 14).

İslami hareket, yeni dünya düzeninin siyasi ve kültürel problemlerine, çözümler üretmek bakımından dikkate alınması gereken siyasi-ideolojik bir harekettir. Bu hareketin dünya meselelerine dair ürettiği çözüm önerilerinin bütünselliği, modernite ideolojisinin gerileyişini memnuniyetle karşılayan, Müslüman kimliğini ve bu kimliğe yaslanan dini motifleri söyleminin merkezine yerleştiren ideolojik bir duruşa sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Gülenç, 2011, s. 128).

Bunun yanında bir inceleme yapıldığında, İslamcı hareketin destek bulduğu ve oluşturduğu literatürün, postmodern literatürle ilerleme anlayışının, doğunun geri-batının ileri görülmesinin, bilim ve teknolojinin, kontrolcü modern devletin eleştirilmesi bakımından benzerlikler gösterdiği de görülecektir (Gülenç, 2011, s. 129-132): İslamcı anlayış ilerleme anlayışını, modernizmin kapitalist düzen ile birlikte ekonomik olarak birikime dayalı yapısından ve aklın mutlaklaştırılması sebebiyle yaşanan ahlaki çöküntüden yola çıkarak eleştirir. Yine geleneksel modern ideolojinin her kültürün eşit olmadığı vurgusunu yapması ve bu bağlamda maddenin temsili Batı'nın, Doğu'ya göre daha üstün görülmesi gerektiği tezini sunması da İslamcılarca eleştirilir. Modern bilim ve teknolojinin eleştirisi ise, doğayı hakimiyet altına almak amacıyla otoriter bir çabanın hizmetine girmelerinden kaynaklanır. Modern devlet de insan hayatının her alanını kontrol etmek istemesi ve insanı kitleselleştirerek yalnızlaştırması dolayısıyla tenkit edilir.

Bununla beraber, İslamcılık ve postmodernizm arasındaki benzerlikleri ortaya koymak, ikisinin aynı şey olduğunu söylemek manasına da gelmez. Postmodernizm gibi İslamcılar da modernizmi eleştirmiş, modernist kabullerin içine düştüğü kriz ortamında bu eleştiriler kabul görmüştür. Ancak, İslamcılar modernizmi maddeci putperestlik ve ahlaki yozlaşma gibi nitelendirmelerle eleştirmişlerdir (Gülalp,

---

\* Postmodernizm ve hakikatin parçalanmışlığı ilkesi, çoğulculuğun ve bundan yola çıkılarak farklı kimliklerin eşdeğer görülmesi bakımından önemlidir. West, postmodern dönemde farklılığın kendi kimliklerinin güvenliği adına reddi, değersizleştirilmesi, ötekine indirgenmesine karşı çıktığını açıklar. Bu dönemde söylemler, kültürler, mücadele ve sesler çoğunun güvence altına alınması gerekli görülür (2008, s. 339-340). Postmodern dönemde, farklılıklar içermeye ya da özdeşleşme şeklinde değil, (Connor, 2001, s. 349) ayrı ayrı ve mutedil bir biçimde yönetilmek istenir. Bu anlayış, dini kimliklere de etki eder.

2003a, s. 133). Postmodernizm ise, modernizm ile insan merkezli evren düşüncesinden hareketle aynı yöne sahiptir. Postmodernizmin modernizm eleştirisi, modernizmin evrenselci iddialarına ilişkindir. Postmodernizm, aydınlanmacı aklı tenkit ederek, modernizmin kimlikler üzerindeki tekeli anlayışına karşı çıkar. Bu bakımdan İslamcılık hem postmodernizmin eleştirilerini paylaşır hem de postmodernizmin tekilci ve nihilist yaklaşımının ötesine geçer (Gülenç, 2011, s. 128-129).

Postmodernizmin parçalı yapıya ilişkin vurgusunun İslamiyet'e yaptığı etkinin ikincisi, bu parçalı yapının hakikatle olan bağına dayanır. Tüm vahyi dinler, evrensel dini bir hakikat üzerine kuruludur. Postmodernizm ile birlikte hakikatin reddedilmesi ve göreceli hale gelmesi, tüm vahyi dinleri yerinden eder (Tekin, 2015, s. 16). İslamiyet de bu yerinden edilmişlikten payını alır. Postmodernizmin dini tekil insana hapsedmesi ile İslamiyet'in bütüne yaptığı vurgu arasında ontolojik olarak kapatılması imkansız fark vardır. Hakikatin göreceliliği, İslamiyet'in tevhid inancının tam aksini yönünde konumlanır.

Bu konuda Baudrillard daha da ileri gider ve tanrının varlığını dahi sorgular. Teknolojik gelişmelerle birlikte, imaj ve gerçeklik arasındaki bağın kopması, imajın gerçekliğin yerini alması üzerine düşünürken Baudrillard, ikonastlardan bahseder ve Tanrının da simulakrlar aracılığı ile varolduğunu belirtir (2011, s. 18-19). Tekin bu noktada, Baudrillard'ın açıklamasının Tanrıyı insan imgeleri ile üretilen bir varlık haline getirdiğini ve yine hakikat üzerine odaklanırlarsa, tanrının hakikati buyurmaktan uzaklaştırdığını açıklar (2015, s. 17).

Bu bağlamda, postmodernizmin ve çok parçalı yapısının, vahyi dinlerin evrensellik ve birlik anlayışını sorgulaması, yerle bir etmesi bakımından olumsuz bir etkisi olmuştur. Bununla beraber postmodernizm, modern dönemde ötekileştirilen, baskı altında tutulan dini kimliklerin ön plana çıkmasını da sağlamıştır. Yalnız burada gözden uzak tutulmaması gereken bir nokta var: Postmodernizm ile birlikte kendisini gösteremeye başlayan kültürel kimlik kavgaları. Gülalp, Postmodern dönemde küreselleşme ile birlikte modern döneme egemen olan ve birbirleriyle rekabet içinde olan ulus ve sınıf temelli kimlikler arasındaki çatışmanın yerine geçen kültürel kimlik kavgalarının bir statü katmanlaşmasından kaynaklandığını açıklar. Bu katmanlaşmanın hem sebebi hem de sonucu toplumsal olarak içe kapanmadır. Kısacası "sizden olmayanı" aranıza almazsınız. Böylece sahip olunan kültürel sermayeye dayalı statüyü korumuş olursunuz (Gülalp, 2003a, s. 122-126). Bu çerçeveden bakıldığında, modernizm ile birlikte çıkmaza girdiği düşünülen dini kimlikler –Müslümanlar– için bir kurtarıcı olarak görülen postmodernizmin, statü katmanlaşması nedeniyle, ötekileştirilen kimliklerin yeniden değer görmesini sağlayacağından kuşku duymak gerekir. Daha çok savaşlar, göçler ve yaşanan ekonomik bunalım nedeniyle içinde buldukları zor durum ekseninde Müslümanların, özellikle son 20 yılda Batı tarafından itibarsızlaştırılması çabaları, bu katmanlaşma ile ilgili olarak ele alınabilir.

### **ORYANTALİST POSTMODERNİZM VE İSLAMOFOBİ**

1980'li yıllarda değişmeye başlayan dünya düzeni, bu değişimi somut bir biçimde 1990'lı yılların başında göstermiştir. Dönemin ABD Başkanı Bush, 1991'de Körfez Savaşının başlamasıyla koşut bir biçimde amaçlarının yeni bir dünya düzeni kurmak olduğunu açıklamıştı. Soğuk savaş döneminin bitmesi ve dünyanın tek kutuplaşması ile birlikte kapitalist politikaların farklılaştığı, neo-liberal politikaların hakim olmaya başladığı bir dönem yaşandı (Gülenç, 2011, s. 122). Kendisini ekonomik, toplumsal, kültürel, siyasi alanda gösteren bu büyük değişimin sonuçlarına ilişkin ise, uluslararası bir yana bırakarak medeniyetler arasındaki ilişki üzerine düşündüren bir kuram oldukça dikkat çekti. Bu kuram Samuel Huntington'un "Medeniyetler Çatışması" kuramı idi.

90'lı yılların başından günümüze uluslararası gelişmelerin seyrine bakıldığında, komünizm ve kapitalizm arasında bir sürtüşmenin varlığı kendisini hakikaten hissettirmez. Hatta dünya üzerinde komünist rejim altında hükmünü sürdüren devletlerin de –Küba, Kuzey Kore, ve Çin'de son dönemde yaşanan siyasi ve ekonomik gelişmeler dikkat çekmektedir.– kapitalist sisteme hızlı ya da yavaş entegre olmaya başladığı da görülür. Bu bakımdan Huntington'un tezi, son yıllarda yaşanan kültürlerarasındaki çatışma ve karmaşayı çözümlenmek bakımından araştırmacılara kapı aralamaktadır.

Huntington tezinde insanların, toplumların doğası gereği çatışmacı olduklarından söz eder ve yenedünyada yaşanacak çatışmaların taraflarının medeniyetler olacağını belirtir (2005). İnsanların kendilerini diğer türlerden ayırt etmesini sağlayan medeniyet, sahip olunan en yüksek kültürel

gruplaşma ve en geniş kimlik seviyesini tanımlamaktadır (Huntington, 2006, s. 25; Huntington, 2005, s. 50). Huntington insanların kimliklerini etnik ve dini terimlerle tanımladıkça, farklı etnik ve dini kimlikler arasındaki farkın belirginleşeceğini ve biz ve onlar ikileminin göz önüne çıkacağını belirtir (, 2006, s. 30).

Biz ve onlar arasındaki ikilem, yalnızca kimliklerinin kendilerini tanımlamaları ile de ortaya çıkmaz. Tarafların birbirlerini tanımlama çabaları da medeniyetler arasındaki farkları ve biz ve öteki ayırdımını belirginleştirir. Batı ve Doğu arasındaki bu ayırımın tarihi yüzyıllar öncesine dayanır. Oryantalizm, bu konuda ortaya atılmış önemli bir tezdır ve Huntington'un medeniyetler çatışması kuramını, Batı ve İslam karşıtlığı çerçevesinde ele almak için değerlidir.

Oryantalizm Doğuyu tanımlama çabasıdır. Doğu, batının en büyük ve en eski sömürgesidir. Ayrıca Batı için ötekinin en derin ve ısrarlı simgesidir. Oryantalizm, Doğuyu kültürel ve ideolojik kurumları, bu kurumların yarattığı sözcükler, imgeler ve doktrinlerle bezenmiş bir söylem yoluyla algılamaktır. Bu söylemler aracılığıyla Doğu yeniden yapılandırılacak, üzerinde otorite kurulacaktır. Bu söylemin kurucusu, Batıdır (Said, 2013, s. 11-14). Parla, Said'in Doğu hakkında Batının ürettiği söylemlerin ideolojik olduğunu ortaya koyduğunu belirtir. Ona göre, Doğu hakkında Batının ürettiği söylem egemen olduğu müddetçe, Doğu ancak bu söylem ve bu söylemin mitleri ile yansıtılabilecektir (Parla, 2018, s. 15).

Söz konusu söylemin içeriği ise şudur: Yakın çağın başlarında Avrupalı zihinler Doğuyu ve Batıyı tanımlarlar. Bu tanımlamaya göre, Batı Doğudan daha üstün bir dizi gelişmeci özelliklere sahipken, Doğu yokluklar içerisindedir. Batı eşsiz erdemlerle kutsanmış olarak tahayyül edilmektedir: Akılcıdır, çalışkandır, üretken, fedakâr, tutumlu, liberal demokratik, dürüst, otoriter, olgun, gelişmiş, becerikli, hareketli, bağımsız, dinamik, gelişime açıktır. Doğu ise, ötekidir: Keyfi, tembel, üretmeyen, egzotik ve karmaşık, despot, bozulmuş, olgunlaşmamış, pasif, bağımlı, durağan, değişmeyendir (Hobson, 2008, s. 23). Batının doğuyu tahrif ederek kurguladığı bu söylem, Doğu üzerinde hakimiyet kurmak için kullanılmaktadır.

Batının Doğuya karşı geliştirdiği bu söylemin muhatabı, daha çok İslam dünyasıdır. Batı, bugün, çatışma halinde olacağı ötekinin İslam dünyası olduğunu yeni bir söylem kurgulayarak ortaya koymuştur: İslamofobi.

İslamofobi terim olarak ilk kez 1997'de Runnymede Güven Raporu'nda basılmış ve "İslam'a Karşı Temelsiz Düşmanlık" olarak ifade edilmiştir (Runnymede Trust, 1997, s. 4). Kelime anlam itibarıyla İslamiyet'e karşı geliştirilen bir önyargıyı ifade etmektedir. Bu terim İslam'a karşı, irrasyonel bir korkunun doğurduğu ideolojik çekirdekten ortaya çıkan her türlü tartışma, söylem ve eylemi bir araya getirmektedir (Cesari, 2015, s. 64).

Müslümanlığa karşı önyargı son yıllarda oldukça artmıştır. Tüm Müslümanların dini fanatikler olduğu, gayrimüslimlere yönelik şiddet eğilimi içinde buldukları, eşitlik, hoşgörü, demokrasi kavramlarını reddettikleri inancı, Batıda hakim olmaya başlamıştır (Sajid, 2005, [www.pij.org](http://www.pij.org)). İslamofobinin Batı dünyasında kökleşmesinde ise, Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Doğu Bloğunun çökmesi ile oluşan ortam etkilidir. İki kutuplu dünya düzeninin bozulması, Batı'nın kendi kimliğini ötekine karşıt bir biçimde konumlandırarak, meşrulaştırma sürecini bozmuştur (Yüksel, 2014, s. 189). Geçmişte komünist ideolojinin doldurduğu alanı artık, küresel kapitalist dönemde siyasal İslam doldurmaktadır. Bu durum özellikle, 11 Eylül saldırısından sonra reel-politik tabloda karşılığını bulmuştur (Gülenç, 2011, s. 123).

Keyman, 11 Eylül'ün soğuk savaş sonrası dünyada, düşman öteki olarak kodlanan İslam ile gerçekleşen ilk somut karşılaşma olduğunu açıklamış ve önemli bir noktaya da dikkat çekmiştir: 11 Eylül'ü İslam ile özdeşleştirmek, İslam'ı terörizmle ilişkilendirmek zorunluluğunu doğuracaktır. İslami kimlik, 11 Eylül ile birlikte bilinmesi gereken kültürel bir nesne olmanın yanında, denetlenmesi gereken öteki olarak da kodlanmıştır (Keyman, 2002, s. 16). Bu kodlanma ile birlikte de uluslararası düzeyde yeni güvenlik politikaları gündeme gelmiştir. Artık Ortadoğu üzerine beliren politikalar radikalleşmiş ve bu bölgenin vatandaşlarına karşı önlemler artırılmıştır. Avrupa Birliği tarafından 2001'de Terörle

Mücadele Eylem Planı dahilinde, polis ve adli işbirliğinin artırılması, uluslar arası hukuk mekanizmalarının geliştirilmesi, terörizm finansmanının kaldırılması, hava güvenliğinin güçlendirilmesi, Avrupa Birliği'nin küresel eylemlerinin koordine edilmesi konularında kararlar alınmıştır. Yine Birleşmiş Milletlerce terörle mücadele konusunda bazı esaslar belirlenmiş ve özellikle ekonomik anlamda terör örgütlerinin finansmanının engellenmesi için ekonomik önlemler alınmıştır (Meriç, Yarar, 2015, s. 23). İslam kimliğinin terörizmle ilişkilendirilmesi, İslam ülkelerine karşı gerçekleştirilecek baskı ve hatta işgaller için bir meşruiyet mekanizması da olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nin gerçekleştirdiği Afganistan ve Irak işgalleri bu bağlamda değerlendirilebilir (Meriç, Yarar, 2015, s. 22). Yine Avrupa'nın pek çok ülkesinde –Özellikle Almanya, Hollanda, İngiltere ve Fransa'da–İslam'ın terörizmle ilişkilendirilmesi, Batının hegomonik tavrı açısından dünya kamuoyundan onay almak için kullanılmaktadır.

Bu konuda, Elizabeth Poole'nin raporu dikkat çekicidir. Poole, İngiltere'deki Müslümanların medyadaki temsiline ilişkin hazırladığı raporda, Müslümanların birleşen olumsuz davranışlarının dinde var olan bir şeyden kaynaklanıyormuş gibi gösterildiğini belirtir. Bunun sonucunda ise, tüm Müslümanlar potansiyel birer terörist olarak görülür (Poole, 2002, s. 4). Avrupa Yabancı Düşmanlığı ve Irkçılığı Önleme Merkezi'nin raporu da Avrupa'daki Müslümanlara karşı tepkiyi belgelemiştir (Cesari, 2015, s. 64-65).

Avrupa'da Müslümanlara karşı gösterilen tepkilerde terörizmin yanında, yön değiştiren göç hareketlerinin de etkisi büyüktür. Göç karmaşıklığı, yeni bir düşmanlık kaynağıdır. Bu düşmanlık için baskın tema, biyolojik soya çekim ile değil, kültürel farklılığın, hayat tarzları ve geleneklerin aşılabilirliği ile ilgilidir (Balibar, Wallerstein, 2000, s. 30). “Postmodernizm ve İslam” başlığı altında ifade ettiğimiz çoğulculuğun, farklılığın, kimliklerin kabulü, bu çerçevede statü katmanlaşması bu noktada devreye girer. Batı sahip olduğu kültürel sermayeyi korumak adına içine kapanır ve kendisinden olmayan kimlikleri dışlar. İslamofobi, bu dışlamanın bir ürünüdür.

Batının uluslararası göçmen ve sığınmacı akınıyla yüz yüze kalması sonucu kültürel kimliğine ve uygarlığına yönelik hissettiği tehdit algısı İslam dünyasına karşı olan politikalarını da değiştirmiştir. İslam yalnızca bir din olarak değil, bir kültür ve medeniyet olarak da batının kendisine atfettiği evrensel kimlik karşısında bir antitez olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramsallaştırma islamofobik bir zihin yapısına yine davetiye çıkarmıştır (Yüksel, 2014, s. 189).

Cesari Avrupa'daki göçmen Müslümanların sosyoekonomik açıdan marjinalleşmelerinin de göçmenlere karşı duyulan nefretin islamofobi adı altında değerlendirilmesine neden olduğunu aktarır. En iyi tahminlere göre Müslümanlar Avrupa Birliği'nin hali hazırdaki mevcudunun yüzde 5'ini oluşturmaktadır. Fransa'da yaklaşık 4,5 milyon Müslüman yaşamaktadır. Kısacası sosyo-ekonomik açıdan da marjinalleştiklerinden Müslümanlara karşı uygulanan ayrımcılık sosyal sınıfları itibari ile de belirgindir (Cesari, 2015, s. 69-70). Hatta bu marjinalleşme itibari ile, Müslümanlar arasında iyi ve marjinalleşen, radikal Müslümanlar için kötü ayrımı yapılmaktadır. Aslında bu ayrım, siyasilere Müslümanlara karşı uygulanan politikalar için izah yapmalarında zorlandıkları zamanlar da bir açıklama olanağını onlara sunmaktadır. Cesari özellikle Sarkozy tarafından kullanılmış olan ve Alman medyasında da yaygın yer bulan bu iyi ve kötü sınıflandırmasının, Müslümanların potansiyel problem çıkarıcı olarak görülmelerinin kabulü manasına geldiğini ifade etmiştir (Cesari, 2015, s. 79).

Son olarak ifade edilmesi gereken bir nokta daha var: Huntington'un ifadesi ile Batı'nın çifte standartlara sahip olduğu gerçeği. Huntington'a göre, Batıda demokrasi Müslüman köktencileri iktidara taşımamak koşulu ile benimsenir. Silahsızlanma, İran ve Irak için dayatılan; ancak İsrail için dayatılmayan bir konudur. Serbest ticaret ekonomik büyümenin iksiri iken tarım için bu söz konusu değildir. İnsan hakları Çin ile ilgilidir; Suudi Arabistan bu konunun dışındadır. Petrol sahibi Kuveytlilere karşı saldırı suçtur; Boşnaklar için saldırılar engellenmez (Huntington, 2005, s. 269).

Tüm bu çifte standartlar meselenin kültürel olmanın yanında ekonomik bir boyutu olduğunu da göstermektedir. Batı çifte standartlı tavrını, ülkelerle ilgili münasebetlerini belirlerken de kullanmış, Müslümanlar terörizmle ilişkilendirilerek, dünyaya tehlike saçan bir medeniyetin üyeleri olarak gösterilirken bir yandan da sahip oldukları zengin petrol kaynakları sebebiyle kimi Müslüman ülkelerle

destluklar(!) geliştirilmiş ve bu ülkelerle bağlantılı gerçekleşen ve uluslararası hukuk kurallarınca apaçık suç teşkil eden olayların üzeri kapatılmaya çalışılmıştır. Gerek “Kaşıkçı Olayı” ile ilgili uluslararası hukuk kurallarınca da suç teşkil eden bir olayın, demokrasi ve insan hakları savunucusu Batılı ülkeler tarafından görmezden gelinmesi\*, gerekse Yemen’de yaşanan insanlık dramına yine aynı Batının sessiz kalması bunun apaçık bir göstergesidir.

### **FRANSA’DA İSLAMOFOBİ VE MEDYADA GÖRÜNÜMLERİ**

Avrupa’da yaşayan Müslümanların daha çok göçmen olmaları ve sosyoekonomik açıdan marjinalleşmeleri sebebiyle göçmenlere karşı nefret duygusunun beslendiğinden daha evvel bahsedilmişti. Fransa’da özellikle göçmenlere, Müslümanlara yönelik bir nefret söylemi geliştirilmekte ve bu söylem giderek de yaygınlaşmaktadır (Durakçay ve Gülal, 2017, s. 127). Bu nefret daha çok islamofobi adı altında değerlendirilmektedir.

Medya, bu nefretin ve islamofobinin Fransız toplumuna ve dünyaya pompalandığını önemli bir mecradır. Medya, islamofobinin kitlesel bir boyut kazanmasında önemli olmuştur. 4,5 milyon Müslüman’ın yaşadığı Fransa’da, yaşanan olayların faili olarak radikal İslamcıların gösterildiği ve Müslümanların potansiyel bir tehdit oluşturduğu üzerinde medya önemle durmaktadır.

Cesari bu konuda yaptığı araştırma ile Fransa’da medyanın, kamunun sahip olduğu önyargıları besleyen, bir yayıncılık anlayışına sahip olduğunu ortaya koymuştur (2015, s. 81-82). Fransa’da yönetici ve elitlerin ülke içinde birlik oluşturmak için, “öteki”leştirme yaptıklarını, yetkililerin ülke içerisinde sekülerizmi reddeden Müslümanlara karşı, ayrılıkçı ve uyum sağlayamayanlar damgası vurmak bakımından da medyayı kullandıklarını belirten Sayım, yaptığı araştırmada Fransa’da islamofobinin oluşumunda medyanın rolünü beş başlık altında değerlendirmiştir. Bu araştırma, konuya tarihsel bir perspektiften bakmak için de önemlidir. Bu beş başlık aşağıda sıralanmıştır (2017, s. 51-77):

- 1) İran Devrimi: İran Devrimi, Fransızların aklına “İslam’ın geri dönüşü mü?” sorusunu getirmiş ve Fransız basınında, o dönemde Humeyni Batı modernitesini tehdit eden bir kişi olarak tasvir edilmiştir. Ayrıca sürecin devamında Tahran, Müslüman dünyasının merkezi, Humeyni Müslümanların lideri olarak gösterilmiştir. Fransa’da İran Devrimi’nin böyle ele alınması, göçlerle birlikte Fransa’da yaşamaya başlayan Müslümanlara karşı toplumun tepki geliştirmesine neden olmuş ve toplumda Müslüman göçmenlerle Fransa’da yaşayan diğer kesimin bir arada yaşamasını engelleyen bir sonuca götürmüştür.
- 2) Başörtüsü Sorunu: Fransız basınında odaklanılan meselelerden biri de okullarda baş gösteren başörtüsü sorunudur. 1989 yılından itibaren ülke gündemine giren bu konu, Fransa’da laiklik kapsamında değerlendirilmiş, siyasilerin görüşleri ile medyada yerini bulmuştur. Eski Cumhurbaşkanı Mitterrand ve sol kesim başörtüsü problemi ile ilgili Müslümanların yanında dururken, sağ kesim ve yine eski bir Fransa Cumhurbaşkanı Sarkozy, Fransız geleneklerinin kabul edilmesinden yana görüşlerini medya aracılığı ile duyurmuşlardır. Bu konu ile ilgili Fransa’da yapılan araştırmalarda, dikkat çeken bir husus, medyada, başörtüsünü destekleyenlerin daha çok muhafazakar görünümlü kişilerce destekleniyor gibi gösterilmesi ve Müslüman kadınların erkeklerin baskısı altında yaşıyor izlenimi verilmesidir.
- 3) Sovyetler Birliğinin Dağılması ve Fransa’da İslam: 1990’larda Sovyetler Birliği’nin dağılması ile Batı için kızıl tehlikenin yerini yeşil tehdidin aldığı bir imaj oluşturuldu. Medyada artık Saddam Hüseyin, Humeyni’nin yerini alırken dünya üzerinde yaşanan her olumsuz olayın sebebi İslamiyet olarak gösterilmiştir. Fransa içinde de ılımlı ve radikal Müslüman ayırımına gidilmiş ve radikal İslamcılarla mücadele edilmesi gerektiğine dair toplumda bir algı oluşturulmaya çalışılmıştır.
- 4) 11 Eylül Olayları: 11 Eylül olaylarının bir bütün olarak İslamiyet ile ilişkilendirilmesi, terörizmin İslamiyet ile birebir bağlantılı olduğunu dünya kamuoyuna açılmıştır. Fransa’da da

\* ABD Başkanı Trump, Kaşıkçı olayı ile ilgili Riyad yönetiminin üzerine gidip küresel ekonomiyi yıkıma uğratmayacağını belirtirken, Suudi Arabistan’ın radikal İslamcı terör örgütleri ile mücadele ettiğini de ifade ederek İyi ve Kötü Müslüman ayırımının Batı tarafından nasıl kullanıldığını da göstermiştir. Bu konuda Trump’ın açıklamaları için Bknz. [www.tr.euronews.com](http://www.tr.euronews.com), [www.milliyet.com.tr](http://www.milliyet.com.tr), [www.bbc.com](http://www.bbc.com) vb.

geniş yankı bulan bu durum, İslamiyet'in reform edilmesi ve İslam dininin kendi içinde bir aydınlanma yaşanması gerektiğine dair bilgilerin medyadan topluma aktarılmasına neden olmuştur. Medya aracılığı ile İslamiyet adına hedeflenen kitle ise, muğlaktır. Bu da Batı'da ve Fransa'da belirsizlikten kaynaklanan bir korku halinin oluşmasına nedendir.

- 5) *Charlie Hebdo* Olayı: *Charlie Hebdo*, her tür inanca karşı ağır eleştiriler sergileyen bir mizah dergisidir. İnanç sahiplerince derginin kimi yayınları eleştiriye aşarak hakaret içeren bir boyuta ulaşmaktadır. Buna sebep, dini inancın kutsiyetinin ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır. Derginin İslam Peygamberi Hz. Muhammed'in bir karikatürünü çizerek kapak yapması, Müslümanlar tarafından gösterilen tepkilere neden olmuştur. Bu tepkiler 2015 yılında tüm dünya tarafından kınanan bir boyuta ulaşmış ve İslamiyet yine terörizmle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Çünkü 2015'te 7 Ocak'ta dergiye bir saldırı düzenlenmiş ve 13 Kasım'da da Bataclan Konseri basılmıştır. Bu olaylar, islamofobik eylem ve düşünceleri artırmıştır.

Fransa'da medyanın islamofobi ile ilgili bu kullanımına karşın, Müslümanların bir karşı duruş sergileyebilmelerine ilişkin bir açıklamayı Sajid yapmıştır. Sajid, Müslümanların daha az nüfuzla sahip olmaları ve kamu platformlarına daha az ulaşma imkanlarının bulunması nedeni ile kendilerine karşı yöneltilen suçlamalar karşısında zor durumda kaldıklarını ifade etmiştir (Sajid, 2005, [www.pij.org](http://www.pij.org)). Bu bakımdan Müslümanların medyayı kullanarak karşı bir duruş sergilemeleri ve mesajlarını kitlelere ulaştırmaları zorlaşmaktadır.

### **“YENİ ANTİSEMITİZME KARŞI MANİFESTO” SONRASINDA YAYINLANAN HABERLERİN *LE MONDE*, *LE PARISIEN*, *LE FIGARO* GAZETELERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ**

Fransa'da çıkan *Le Parisien* gazetesinde, 22 Nisan 2018 tarihinde bir manifesto yayınlanmıştır. Bu manifesto, İslam Peygamberi Hz. Muhammed'in karikatürlerini yayınlamasıyla da ünlü *Charlie Hebdo*'nun haber editörlüğü ve yöneticiliğini yapan Philippe Val tarafından yazılmış ve aralarında eski Fransız Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy ve birçok ünlü siyasetçi, aydın, sanatçı tarafından imzalanmıştır. Manifesto, “Yeni Antisemitizm Karşı Çağrı” adını taşımaktadır ve içeriğinde Kuran-ı Kerim'den Yahudi aleyhtarı olduğu ifade edilen ayetlerin çıkarılması istenmektedir. Bu kısımda, manifestoya ilişkin Fransa'da çıkan gazetelerdeki haberler çözümlenecek ve bu haberlerin islamofobi ile bağlantısı gösterilecektir.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada, 22 Nisan'da *Le Parisien*'de yayınlanan “Yeni Antisemitizm Karşı Çağrı” adlı manifesto ile ilgili Fransa'nın üç büyük gazetesi olan *Le Monde*, *Le Parisien* ve *Le Figaro*'da yapılan haberler incelenecektir. *Le Monde* gazetesi, liberal-sol kesime hitap eden, Fransa'nın en fazla okunan günlük gazetesidir. *Le Parisien* ise sağcı, *Le Figaro* muhafazakar sağ kesime yakın duruşlarıyla dikkat çeken günlük gazetelerdir.

Çalışmada, *Le Monde*, *Le Parisien*, *Le Figaro*'da yer alan haberler manifestonun, *Le Parisien*'de yayınlandığı 22 Nisan'dan sonra bir hafta süre ile takip edilmiştir. Bir haftalık sürecin belirlenmesinde, manifesto ile ilgili ilk gelişmelerin olayın yeniliğine binaen ilk günlerde gerçekleşeceğine ve haberleştirileceğine dair bir kanıya sahip olunması etkilidir. Yalnızca *Le Parisien* gazetesinde, manifestonun bu gazetede yayınlanmadan önce haberleştiği 21 Nisan tarihli bir haber de çalışmaya, çalışmanın özü ile direkt irtibatlı olması sebebiyle dahil edilmiştir.

Araştırmada, aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Manifestoya ilişkin haberler hangi tema üzerine yoğunlaşmıştır?
2. Manifestoya ilişkin haberlerin başlıklarında yeni antisemitizm ve İslam arasında ilişki kurulmakta mıdır? Bir ilişki varsa, bu ilişkiye neden olan ifadeler ne sıklıkla verilmektedir?
3. Manifestoya ilişkin haberlerin spotlarında yeni antisemitizm ve İslam arasında ilişki kurulmakta mıdır? Bir ilişki varsa, bu ilişkiye neden olan ifadeler ne sıklıkla verilmektedir?
4. Manifestoya ilişkin haberlerin ana metninde yeni antisemitizm ve İslam arasında ilişki kurulmakta mıdır? Bir ilişki varsa, bu ilişkiye neden olan ifadeler ne sıklıkla verilmektedir?

5. Manifestoya ilişkin haberlerdeki kaynak kimdir? Bu kaynağın haberlerde kullanılma sıklığı nedir?
6. Manifestoya ilişkin haberlerde görsel argüman kullanılmış mıdır? Kullanılmış ise, bu görsellerde yeni antisemitizm ve İslam arasında bir ilişki kurulmakta mıdır?

Haberler incelenirken, içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. 22 Nisan-29 Nisan 2018 tarihlerinde gazetelerde yer alan 20 haberin tamamı incelenmiştir. Haberlerin 20 adet olması, çözümlemede herhangi bir bilgisayarlı istatistik tekniğinin –SPSS gibi– kullanılmasına gerek bırakmamıştır.

Çalışmada içerik çözümlemesi için hazırlanan kategoriler ve kodlama cetveline uygun olarak sayısal bulgular elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken, 20 haberin tamamının tercümesinin yapılmasından da güç alınarak, çalışmanın sığ kalmaması adına haberler niteliksel olarak da yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Yapılan incelemede aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Yeni Antisemitizmi Manifesto”ya ilişkin üç gazete üzerinde yapılan incelemede, manifestonun *Le Parisien*’de yayınlandığı 22 Nisan 2018 tarihinden sonra, 29 Nisan 2019 tarihine kadar bir hafta içerisinde *Le Monde*’de 8, *Le Parisien*’de 4, *Le Figaro*’da 8 haber yayınlanmıştır. *Le Parisien*’de yayınlanan haberlerden biri, 21 Nisan 2018 tarihlidir; ancak bu haber de 22 Nisan 2018 tarihinde yeniden güncellenmiştir.

**Tablo 1.** Manifestoya İlişkin Haberlerin Üzerinde Yoğunlaştığı Temaları Gösterir Tablo\*

Gazeteler	<i>Le Monde</i>	<i>Le Parisien</i>	<i>Le Figaro</i>
<b>Temalar</b>			
Yahudi Cinayetleri	5 (% 62,5)	2 (% 50)	8 (% 100)
Kuran Reformu	3 (% 37,5)	4 (% 100)	5 (% 62,5)
İslamî Radikalleşme	2 (% 25)	3 (% 75)	6 (% 75)
30 İmamın Bildirgesi	-	2 (% 50)	1 (% 12,5)
İslamî Terörizm	-	1 (% 25)	1 (% 12,5)
Yeni Antisemitizmi kınayan yürüyüş	1 (% 12,5)	1 (% 25)	-
Manifestoyu imzalayan isimler	4 (% 50)	3 (% 75)	6 (% 75)
Manifestoya Tepkiler	3 (% 37,5)	1 (% 25)	5 (% 62,5)
Cumhuriyet’i geri getirme çağrısı	1 (% 12,5)	-	-
<b>Gazetelerde Yer Alan Toplam Haber</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

“Yeni Antisemitizmi Manifesto”ya ilişkin yayınlanan haberlerin yoğunlaştığı temalar incelendiğinde, her üç gazetede de haberlerde daha çok Yahudi cinayetlerine, Kuran reformuna, İslamî radikalleşmeye ve manifestoyu imzalayan isimlere yer verildiği görülmüştür. Bunda, “Yeni Antisemitizme Karşı Manifesto”nun içeriğinin bu temalardan oluşmasının payı vardır. Yapılan incelemede, *Le Figaro*’da yayınlanan haberin tümünde, *Le Monde*’de yayınlanan haberlerin yüzde 62,5’inde, *Le Parisien*’de yayınlanan haberlerin yüzde 50’inde Yahudi cinayetlerine yer verildiği görülmüştür. 2006 yılında İlan Halimi, 2012 yılında Toulouse’de bir okulda gerçekleşen cinayet, 2015’te Hyper Cacher saldırısı, 2017’de Sarah Halimi ve aynı yıl Mireille Knoll cinayetlerinin hepsine veya bir ya da birkaçına referansta bulunulan haberlerde, okuyucunun ilgisi çekilmek istenmiş ve bu cinayetlere dair manifestodan da alıntı yapılarak, “Bu, Emile Zola ve Clemenceau’nun ülkesinde sürdürülen sessiz bir etnik temizliktir.” ithamında bulunulmuştur. “Sessiz bir etnik temizlik” ithamı, haberlerin dramatize

\* Haberlerde, birden fazla temaya odaklanıldığı olmuştur.

edilmesinde kullanılmış ve yaşanan olayları zamansal aralıklarla gerçekleştirilen bir soykırımla bağdaştırmıştır. Haberlerde, yalnızca Yahudi oldukları için öldürülen ve işkence gören insanların varlığından bahsedilmiş, bu olayların “antisemitizmin öldürücü terörü”nün yayılışının bir sonucu olduğu açıklanmıştır. Hatta istatistiksel verilere de yer verilerek olayların boyutuna dikkat çekilmek istenmiştir. Haberlere göre, Yahudiler Fransız toplumunun yüzde 7’sini teşkil etmektedir ve Müslümanlara göre 25 kat daha fazla tehlikededir (*Le Figaro*, 22.04.2018, 23.04.2018, *Le Parisien*, 21.04.2018, *Le Monde*, 22 Nisan 2018, 23.04.2018, 25.04.2018). Olayların faili ise manifestoya ve haberlere göre radikal İslamcılardır. Böylece radikal İslamcılık ile terör, aynı metin içinde kullanılarak aralarında ilişkisel bir bağ kurulmuştur. *Le Figaro*’da ve *Le Parisien*’de yayınlanan haberlerin yüzde 75’inde, *Le Monde*’de yayınlanan haberlerin yüzde 25’inde İslamî radikalleşmeden bahsedilmiştir. İslami radikalleşmeden bahsetmek, iyi ve kötü Müslüman ayırdımı yapmak demektir. Bu ayırım ise, daha önce de belirtildiği gibi Cesari’nin deyimıyla Müslümanları potansiyel problem çıkarıcı olarak kabul etmenin bir başka yoludur (2015, s. 79).

Manifesto ve haberlere göre, “Sessiz etnik temizlik”in engellenmesinin yolu ise, Kuran reformundan geçmektedir. İncil’deki Katolik Yahudi karşıtlığı içeren kısımların Vatikan tarafından kaldırıldığı gibi, Kuran-ı Kerim’den de “Yahudilerin, Hıristiyanların, inanmayanların öldürülmesi ve cezalandırılması” içerdiği ifade edilen ayetlerin ilahiyat makamlarınca kaldırılması talep edilmektedir. Kuran-ı Kerim’in reforma tabi tutulmasını öneren görüşlerin yer aldığı haberlerin tamamında, ayetlerde Yahudilerin ve inanmayanların öldürülmesi ve cezalandırılmasına ilişkin ifadelerin bulunduğu tekrar edilmiş, pekiştirilmiştir. Hatta kimi haberlerde Kuran-ı Kerim’in cinayet ve nefret çağrısı içeren ayetlere sahip olduğu vurgulanmıştır. Örneğin “Yeni Antisemitizm’ Müslümanları birbirine düşürdü” başlıklı, *Le Figaro*’da yayınlanan haberde, manifestonun imzacılarından Eski Eğitim Bakanı Luc Ferry’nin, Kuran’ın peygamber tarafından yazıldığı ve cinayet ile nefret çağrısı yapan ayetlerinin yeniden yorumlanmasını istediklerine dair görüşlerine yer verilmiştir (*Le Figaro*, 22.04.2018). Kuran reformuna dair gazetelerde yer alan haberlerin yüzdesi, *Le Figaro*’da yüzde 62,5, *Le Parisien*’de yüzde 100, *Le Monde*’de yüzde 37, 5 şeklindedir.

Haberlerde manifestoyu imzalayanlara da sıklıkla yer verilmiştir. Manifestoyu imzalayanlara ilişkin verilen bilgide Nicolas Sarkozy’nin ismi öncelikli olarak kullanılmıştır. Sarkozy’nin yanında, üç eski başbakan, seçimle gelen siyasiler, aydın ve sanatçıların da manifestoyu imzaladığı bildirilmiştir. Böylece manifestoya itibar kazandırılmak istenmiştir. *Le Figaro*’da ve *Le Parisien*’de yayınlanan haberlerin yüzde 75’inde, *Le Monde*’deki haberlerin yüzde 50’inde manifestoyu imzalayan isimlerden bahsedilmiştir.

Gazetelerdeki haberlerde, manifestoya Müslüman din adamları tarafından gösterilen tepkilerden de bahsedilmiştir. Tepki gösterenlerden biri Paris Büyük Camii İmamı Dalil Boubakeur’dur. Boubakeur, Müslümanlık inancına sahip Fransız vatandaşları ve Fransa’daki İslam’a karşı, yürütülen antisemitizm davasının haksız ve delüzyonal olduğu ve dini toplulukları birbirine düşürme riski taşıması üzerine durmuştur (*Le Monde*, 23.04.2018, *Le Figaro*, 23.04.2018, *Le Parisien*, 23.04.2018). Tepki gösterenlerden biri de Büyük Bordeaux Camii İmamı Tareq Oubrou’dur. Oubrou, antisemitizmi İslam’a atfetmenin saygısızlık olduğunu, Kuran peygamberlerinin üçte ikisinin Yahudi olduğunu bildirmiştir (*Le Parisien*, 23.04.2018). İslamofobi İle Mücadele Gözlemevi Başkanı Abdullah Zekri ise, manifestoyu mide bulandırıcı ve facia şeklinde nitelmiştir. Manifestoyu imzalayanların amacının ise, Müslümanları, İslam’ı ezmek olduğunu dile getirmiştir (*Le Parisien*, 23.04.2018). Fransa İslam Konseyi Başkanı Ahmet Oğraş ise, manifestonun bir saçmalık olduğunu, antisemitizmle birlikte mücadele etmek gerektiğini kaydetmiştir. Oğraş ayrıca, etnik temizlik ifadesinin çok sert bir ifade olduğunu açıklamış, kimsenin ezilme ve mağdur olma tekeline sahip bulunmadığını dile getirmiştir (*Le Parisien*, 23.04.2018).

Boubakeur, Zekri, Oğraş ve diğer Müslüman din adamlarının tepkileri gazetelerde yer almıştır (*Le Parisien*, 24.04.2018; *Le Figaro*, 22.04.2018, 24.04.2018, 25.04.2018; *Le Monde*, 26.04.2018). Ancak bu tepkilerin yer aldığı haberlerin *Le Parisien*’de ve *Le Monde*’de tamamında, *Le Figaro*’da yüzde 80’inde manifestoyu imzalayanların Müslüman antisemitizmini kınayan ifadelerine de verilmiştir. Yazar Pascal Bruckner’in sözleri üç gazetede de yer almıştır. Bruckner, manifestonun yaftalamak için



değil, reformist Müslümanların iyi niyetini teşvik etmeye yönelik bir girişim olduğunu belirtirken, liberal, aydın, reformcu Müslümanların ve kendileri ile birlikte manifestoyu imzalayan; ancak radikal İslamcılardan korkan bir takım Müslümanların da olduğunu vurgulamıştır (*Le Monde*, 23.04.2018, *Le Figaro*, 23.04.2018, *Le Parisien*, 23.04.2018). Avrupa Parlamentosu Milletvekili Brice Hortefeux'un ise, antisemitizmin asla yeterince kınanamayacağını belirten açıklamalarına yer verilerek, Müslüman din adamlarının tepkilerine karşılık verilmiştir (*Le Parisien*, 22.04.2018, 23.04.2018).

Bu konuda Müslüman ve dinler arası diyalog aktivisti Mohamed Guerroumi'nin sözlerine yer verilmesi de dikkat çekicidir. Guerroumi'nin, "Sure 9 çok şiddetli, Yahudiler veya kafirler Müslümanların düşmanı sayılıyor. Fransa'da genç Müslümanlara şu anda öğretilen şey budur." sözlerine haberlerde yer verilerek Müslümanların da Kuran reformu taraftarı olduğu açıklanmış, Müslüman din adamlarının tepkileri önemsizleştirilmek istenmiştir.

**Tablo 2.** Manifestoya İlişkin Haberlerin Ana Metninde Yeni Antisemitizm ve İslam Arasında Kurulan Paralel Bağın Sıklığını Gösterir

Gazeteler	<i>Le Monde</i>	<i>Le Parisien</i>	<i>Le Figaro</i>
<b>Y. Antisemitizm-İslam Bağ</b>	8 (% 100)	4 (% 100)	7 (% 87,5)
<b>Gazetelerde Yer Alan Toplam Haber</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Manifestoya ilişkin yayınlanan haberlerin ana metni yeni antisemitizm ve İslam arasında paralel bir bağ kurmaktadır. Müslüman din adamlarının tepkilerini içeren haberlerde de bu bağ, haberde manifestoyu imzalayanların ifadelerine yer verilerek karşılık bulmuştur. Yalnızca *Le Figaro* gazetesinde yayınlanan bir haberde bu bağ yoktur. Haber, "Yeni bir Müslüman antisemitizm" belirlemek "tehlikelidir" başlıklıdır. Fransa İslam Vakfı Başkanı Jean-Pierre Chevènement'in görüşlerinin ele alındığı haberde, yeni bir Müslüman antisemitizme işaret etmenin tehlikeli olduğuna değinilmiş, bu tür kötü niyetli bir genellemenin iç savaş ortamı yaratmada etkili olacağı dile getirilmiştir. Ayrıca *Le Parisien*'de yayınlanan manifesto karşısında, 30 imamdan oluşan bir topluluğun da bir manifesto yayınlamak Kuran'ın öldürme çağrısı yaptığı tezinin reddedildiğinden söz edilmiştir (*Le Figaro*, 24.04.2018).

**Tablo 3.** Manifestoya İlişkin Haberlerin Başlıklarında Yoğunlaşılın Temaları Gösterir

Gazeteler	<i>Le Monde</i>	<i>Le Parisien</i>	<i>Le Figaro</i>
<b>Temalar</b>			
Yeni Antisemitizm Manifestosu	-	2 (% 50)	1 (% 12,5)
Yeni Antisemitizme karşı mücadele	1 (% 12,5)	-	-
Manifestoya Tepkiler	2 (% 25)	1 (% 25)	2 (% 25)
30 İmanın Bildirgesi	-	1 (% 25)	2 (% 25)
Manifestoyu imzalayan isimler	3 (% 37,5)	-	1 (% 12,5)
Kuran Reformu	-	-	1 (% 12,5)
Müslümanlar arası görüş ayrılığı	-	-	1 (% 12,5)
Cumhuriyet'i geri getirme çağrısı	1 (% 12,5)	-	-
Müslüman Antisemitizmi	1 (% 12,5)	-	1 (% 12,5)
<b>Gazetelerde Yer Alan Toplam Haber</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Haber başlıkları incelendiğinde, *Le Monde* gazetesinde en çok manifestoyu imzalayan isimlere yoğunlaştığı görülmüştür. Bu başlıklar, “Yüzlerce insan ‘yeni antisemitizmi’ bir manifestoda kınadı”, Antisemitizm: 300’den fazla isim ‘etnik temizlik’i kınadı”, “300 ismin ‘yeni antisemitizme karşı’ olan çağrısı ‘savunduğunu iddia ettiği şey ile alay ediyor” şeklindedir (*Le Monde*, 21.04.2018, 23.04.2018, 26.04.2018). Başlıklarda dikkat çeken husus, yüzlerce insan ya da 300 insan ifadelerini kullanarak manifestoyu imzalayanların fazlalığına değinilmesidir.

*Le Parisien*’de başlıklar daha çok, yeni antisemitizm manifestosu ile ilgilidir. Bu başlıklar “‘Yeni antisemitizme karşı’ manifesto” ve “Manifesto: ‘Antisemitizmi asla yeterince kınayamayız’, diye açıklıyor Hortefeux” şeklindedir (*Le Parisien*, 21.04.2018, 22.04.2018). “Manifesto: ‘Antisemitizmi asla yeterince kınayamayız’, diye açıklıyor Hortefeux” başlığı, Hortefeux’un antisemitizmin asla yeterince kınanamayacağına belirtirken, bir manifestonun kınama için yetmeyeceğine işaret etmiştir.

*Le Figaro*’da başlıklarda, manifestoya tepkiler ve 30 imamın bildirgesine odaklanılmıştır. *Le Figaro*’da 8 haber yayınlanmasına karşın 9 tema seçilmesinde bir başlığın iki ayrı kategoriye dahil olmasının etkisi vardır. Bu başlık, “Antisemitizme karşı 300 ismin bildirgesi, 30 imamın bildirgesi: Céline Pina’nın çözümlenmesi” şeklindedir. Başlıkta görüldüğü üzere, 300 ve 30 karşılaştırması yapılmış ve 300’ün fazlalığı vurgulanmıştır (*Le Figaro*, 25.04.2018). Yine *Le Figaro*’da 30 imamın bildirgesine dair verilen diğer başlık ise, “30 imam radikalleşme ile mücadele taahhüt etti” şeklindedir (*Le Figaro*, 24.04.2018). Bu başlıkta da 30 imamın antisemitizm karşıtı bildirgesinden, Müslüman gençliğin radikalleşmesiyle mücadele edileceği kısmı alınarak, ön plana çıkarılmıştır. 30 imamın bildirgesi ise, yalnızca bu taahhütten ibaret değildir. Bildiride, Kuran’ın cinayet çağrısında bulunduğu fikrinin eşi görülmemiş bir şiddet olarak nitelenmesi; imamların Müslüman’ın ancak dininden uzaklaştığında barışçıl olabileceği düşüncesinin kötü bir cehalet ve zarar verici olduğunu belirtmeleri başlık dışı bırakılmıştır.

**Tablo 4.** Manifestoya İlişkin Haberlerin Spotlarında Yoğunlaşılın Temaları Gösterir

Gazeteler	<i>Le Monde</i>	<i>Le Parisien</i>	<i>Le Figaro</i>
<b>Temalar</b>			
Yeni Antisemitizm Manifestosu	-	-	-
Manifestoyu İmzalayan İsimler	-	1 (% 25)	1 (% 20)
Manifestoya Tepkiler	1 (% 33)	2 (% 50)	2 (% 40)
30 İmamın Bildirgesi	-	-	2 (% 40)
İslamî Radikalleşme	-	1 (% 25)	-
Cumhuriyet’i geri getirme çağrısı	1 (% 33)	-	-
Yahudi Nefreti	1 (% 33)	-	-
<b>Gazetelerde Spot Kullanılan Haber Sayısı</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Başlıklardan sonra spotlar, bir haberin en ilgi çekici kısmıdır. Okuyucular spotlara bakarak, haberin ana metnine ilişkin bilgi sahibi olabilirler. Başlıklarda olduğu gibi spotlarda da haber metninin en ilgi çekici yada vurgulanmak istenilen kısmı kullanılır.

Yapılan incelemede, *Le Monde*’de haberlerin yalnızca yüzde 37,5’inde spot kullanılmıştır. Kullanılan spotlarda ise şu detaylar dikkat çekmektedir: İlk spot Paris Büyük Cami İmamı Dalil Boubakeur’in yaklaşık üç yüz ismin imzaladığı manifestonun iddialarını reddettiğini belirtmesi üzerinedir. “Yaklaşık üç yüz ismin imzaladığı manifesto” şeklindeki ifade manifestonun hatırı sayılır bir insan grubu tarafından kabul edildiğini göstermek için önemlidir. Ayrıca spotta, Boubakeur’un manifestoyu reddettiğinin belirtilmesi ardından “Pazar Günü *Le Parisien*’de yayınlanan metin, ‘sessiz bir etnik

temizliğe' yol açacak 'Müslüman antisemitizm'i kınıyordu." cümlesi yer almaktadır. Bu cümlede "sessiz bir etnik temizlik" ve "Müslüman antisemitizmin" sebep sonuç ilişkisi çerçevesinde kullanılması, ilgi çekicidir. Spotla, Müslümanların ardışık olmayan zamanlarda, Yahudi topluluğuna karşı bir soykırım mücadelesi içerisinde bulunuyormuş gibi gösterilmiştir. *Le Monde*'de yer alan diğer iki spottan birisi Jean-Louis Borloo'nun Müslüman antisemitizmle mücadele için manifestolarla değil, Cumhuriyet'in yeniden getirilmesinin gerektiğine dair Müslüman antisemitizmini kabul ettiği cümlesini içermektedir. Diğer spot ise, Indiana Üniversitesi Çağdaş Antisemitizm Çalışmaları Enstitüsü'nde Doçent ve CNRS Topluluklar, Dinler ve Laiklik Grubu Üyesi Gunther Jikeli tarafından hazırlanan bir araştırma yazıdan türeyen, "Müslüman antisemitizmi gerçektir" başlıklı haberin spotudur. Spotta, Yahudi nefretinden bahsedilmiş ve bunun Müslümanlara özgü olmasa da Fransa'da yaygın bulunduğu açıklanmıştır. "Müslümanlara özgü olmasa da" ifadesi, Müslümanlar arasında da Yahudi nefretinin bulunduğunu ima etmektedir (*Le Monde*, 25.04.2018).

*Le Parisien*'de yayınlanan haberlerin tamamında spot kullanılmıştır. Bu spotların yüzde 50'si manifestoya tepki içeren Dalil Boubakeur'un dini cemaatlerin birbirine düşme riski olduğunu ve 30 imamın bu durumu "daha fazla tahammül edilemez" bulunduğunu ifade ettiği cümlelerden oluşmaktadır (*Le Parisien*, 23.04.2018, 24.04.2018). Diğer yüzde 50'lik kısımda ise, Philippe Val tarafından hazırlanan manifestonun, aralarında eski bir cumhurbaşkanı, üç eski başbakan, seçimle gelenler, aydınlar ve sanatçılardan oluşan 250'den fazla imza sahibini bir araya getirdiğini bildiren bir spot ile; bu manifestonun "İslamî radikalleşme"den beslendiğine dair Brice Hortefeux'un sözlerini içeren bir spot yer almaktadır (*Le Parisien*, 21.04.2018, 22.01.2018). Her iki spot da manifestonun olumlu değerlendirilmesine dönük bir özellik göstermektedir. İlk spotta ifade edilen manifestoyu imzalayan isimlerin önemli siyasi, aydın, sanatçı kesimden olması durumu manifestonun itibarını artırmaktadır. İkinci spotta ise, manifesto ve İslamî radikalleşme arasında ilişiksel bir bağ kurulmakta ve iyi ve kötü Müslüman ayırdımı akıllara getirilmektedir.

*Le Figaro*'da yer alan haberlerde ise, yüzde 62,5 oranında spot kullanılmıştır. Kullanılan spotların, yüzde 80'i yalnızca, manifestonun Müslüman din adamlarınca kınanması üzerinedir. Bu spotlar arasında bir tanesi ise, dikkat çekmektedir. Bu spot Céline Pina tarafından hazırlanan bir araştırma yazıdan türetilen habere aittir. Haberde, "Céline Pina, bu sabah *Le Monde*'de 'öfkeli imamlar' tarafından yayınlanan ve İslam'da antisemitizm olmadığını söyleyen bildirgeye tepki gösterdi. Ona göre, bu bildirge paradoksal olarak Müslüman liderlerin dinlerinin kutsal metinlerinden duydukları utançların altını çiziyor." spotu kullanılmıştır (*Le Figaro*, 25.04.2018). Spotta "Yeni Antisemitizme Karşı Manifestoya"ya tepki olarak, 30 imam tarafından hazırlanan bildirgenin aslında, Müslüman din adamlarının kendi dinlerinden duydukları utancı yansıttığının ifade edilmesi, gerek 30 imamı, gerekse 30 imamın bildirgesini itibarsızlaştırmaktadır. Haberde dikkat çeken bir başka detay ise, bu spotun hemen altında Céline Pina'nın kim olduğuna dair ara bir bilgi verilerek, Pina'nın sözlerinin kayda değerliğinin sağlanmaya çalışılmasıdır. Céline Pina için aynen şu ifadeler kullanılmıştır (*Le Figaro*, 25.04.2018): "Eski yerel seçimlerde seçilen Céline Pina deneme yazarı ve aktivist. 2015 yılında Pontoise'deki "Müslüman kadın" gösterisini kınadı ve yakın zamanda Silence Guilty'yi yayınladı (Kero edisyon, 2016). Fatima Boutjalhat ile tüm totalitarizme karşı savaşmaya ve cumhuriyetçi değerlerimizin vazgeçilmez evrenselliğini teşvik etmeye çalışan laik ve cumhuriyetçi bir vatandaş hareketi olan Viv (r) e la République'nin kurucusudur."

**Tablo 5.** Manifestoya İlişkin Haberlerde Kullanılan Kaynağı Gösterir\*

Gazeteler	<i>Le Monde</i>	<i>Le Parisien</i>	<i>Le Figaro</i>
<b>Kaynak</b>			
Yeni Antisemitizm Manifestosu	5 (% 62,5)	3 (% 75)	4 (% 50)
<i>Yeni Antisemitizm</i> Kitabı	-	-	1 (% 12,5)

\* Haberlerde, birden fazla kaynak kullanıldığı olmuştur.

Mısır Müftülüğü	Büyük	-	-	1 (% 12,5)
DalilBoubakeur		2 (% 25)	1 (% 25)	1 (% 12,5)
TareqOubrou		-	2 (% 50)	1 (% 12,5)
Abdullah Zekri		2 (% 25)	1 (% 25)	1 (% 12,5)
Ahmet Oğraş		1 (% 12,5)	1 (% 25)	-
Pascal Bruckner		1 (% 12,5)	1 (% 25)	1 (% 12,5)
BriceHortefeux		-	2 (% 50)	-
Nicole Belloubet		1 (% 12,5)	2 (% 50)	3 (% 37,5)
Hassen Chalghoumi		-	1 (% 25)	-
AlainKnoll		-	1 (% 25)	-
IsabelleBalkany		-	1 (% 25)	-
AnouarKbibeç		1 (% 12,5)	-	1 (% 12,5)
LucFerry		-	-	1 (% 12,5)
MohamedGuerroumi		-	-	1 (% 12,5)
Francis Kalifat		-	-	1 (% 12,5)
ChaimKorsia		1 (% 12,5)	-	-
CélinePina		-	-	1 (% 12,5)
Jean-Pierre Chevènement		-	-	1 (% 12,5)
Jean-Louis Borloo		1 (% 12,5)	-	-
EdouardDrumont		1 (% 12,5)	-	-
AmedyColulibaly		1 (% 12,5)	-	-
GuntherJikeli		1 (% 12,5)	-	-
Angela Merkel		1 (% 12,5)	-	-
<b>Gazetelerde Yer Alan Toplam Haber</b>	<b>Yer</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Haberlerin hangi kaynağın görüşlerine başvurularak yapıldığı, haberde kimin konuşturulduğu, kaynağın hangi cümlelerin nasıl kullanıldığı, haber içeriğinin yanlışlığının ortaya konulması bakımından önemlidir. Yapılan incelemede, her üç gazetede de kaynak olarak en çok “Yeni Antisemitizm Manifesto”nun ve Fransa Adalet Bakanı Nicole Belloubet’in kullanıldığı görülmüştür. Yeni antisemitizm manifestosundan kesitlerin alınarak yapılan haberlerin oranı, *Le Monde*’de yüzde 62,5, *Le Parisien*’de yüzde 75, *Le Figaro*’da yüzde 50’dir.

Fransa Adalet Bakanı Nicole Belloubet ise oransal anlamda fazla olmasa da her üç gazetede de en az bir haberde kaynak olarak gösterilmiştir. Haberlere Belloubet’in “Fransa’nın yapısı gereği bir çeşitlilik ve uyum ülkesi olduğu ve cemaatlerin savaşından kaçınmak için ne lazımsa yapılması gerektiği” sözleri konu olmuştur. Bu sözler, Belloubet’in Kuran reformuna atfen ifade ettiği sözlerdir.

Üç gazetede yer alan haberlerin tamamında kullanılan 25 kaynağın yüzde 64’ü Müslüman antisemitizmini olumlayan, yüzde 28’i ise Müslüman antisemitizm iddialarına tepki gösteren kişilerden oluşmaktadır. Bununla beraber yüzde 8’i de (25 kaynaktan 2’si) Müslümanların Yahudi aleyhtarı olduğunu desteklemek için kullanılmış iki uç örnektir. Bu örneklerden biri, Hyper Cacher’de yakalanan Amédy Coulibaly, diğeri de *Yahudi Aleyhtarı* broşürünün yazarı Edouard Drumont’tur.

**Tablo 6.** Manifestoya İlişkin Haberlerin Görsel Argümanlarında Yeni Antisemitizm ve İslam Arasında Kurulan Paralel Bağın Sıklığını Gösterir

Gazeteler	<i>Le Monde</i>	<i>Le Parisien</i>	<i>Le Figaro</i>
<b>Y. Antisemitizm-İslam Bağ</b>	3 (% 60)	2 (% 50)	4 (80)
<b>Gazetelerde Görsel Argüman Kullanılan Haber Sayısı</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Haberler gerek fotoğraf, gerek karikatür gerekse videolarla desteklenmiştir. Yapılan incelemede, görsel argümanla desteklenen haberlerinde *Le Monde* yüzde 60, *Le Parisien* yüzde 50, *Le Figaro* yüzde 80 oranında yeni antisemitizm ve İslam bağı kurmuştur. Bu bağı olmadığı görsellerin tamamında, haber kaynağının fotoğrafı kullanılmıştır.

*Le Monde* ve *Le Parisien*'de yayınlanan fotoğraflardan biri Mireille Knoll'un öldürülmesinden sonra yapılan yürüyüşle ilgilidir (*Le Monde*, 25.04.2018, *Le Parisien*, 21.04.2018). Yürüyüşte Fransa'dan birçok insanın antisemitizme karşı protestosu gösterilerek, haber içeriğindeki Müslüman antisemitizmi yürüyüş özdeşleştirilerek, suskunluk sarmalı bağlamında değerlendirilebilecek bir tepki ortaya konmuştur.

Bununla beraber haberlerde görsellik kullanılarak Yahudi halkının durumunun dramatize edildiği de olmuştur. Buna ilişkin bir fotoğraf, *Le Figaro*'da yer almaktadır. (*Le Figaro*, 22.04.2018).



**Şekil 1.** Bu fotoğraf Batı Kudüs'te kippa satan bir dükkanın önünde çekilmiştir. Thomas Coex/AFP (*Le Figaro*, 22.04.2018).

Fotoğrafta, demir kafes üzerinde asılı kippalar arkaya doğru flulaştırılarak çekilmiş, fotoğrafla dramatisasyon yapılmıştır. Bu fotoğraf, *Le Figaro*'da manifestonun *Le Parisien*'de yayınlanmasından sonra çıkan “Yeni antisemitizme karşı: yüzlerce önemli isim bir bildiğe imzaladı” başlıklı ilk habere aittir.

Bir başka fotoğraf ise, *Le Parisien*'de yayınlanan ve camide namaz kılan bir gence aittir (*Le Parisien*, 24.04.2018).

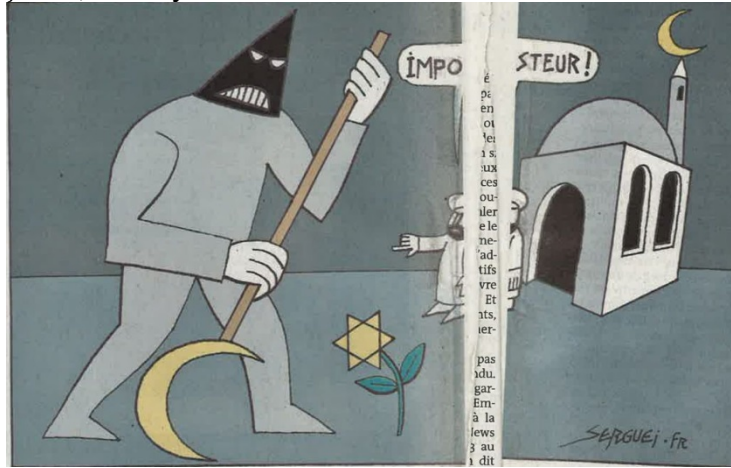


**Şekil 2.** LP/Yann Foreix (*Le Parisien*, 24.04.2018). Fotoğraf alt metni: “İslam'ın yıkıcı metinleri ve uygulamaları, Müslüman cemaatini öfkeliyor, dini bir anarşi ürettiyor, bütün toplumu sarsıyor”, diyor bu imamlar.

30 imamın bildirgesine ilişkin yayınlanan, “Otuz imam, antisemitizm ve terörizme karşı bir bildiri imzaladı” başlıklı habere ait bu fotoğrafta, tek başına camide namaz kılan bir genç sırt kısmından, karanlık bir biçimde gösterilmiştir. Fotoğraf çekimi yukarıdan yapılmıştır. Fotoğraf alt metni ve haber ana metninde odaklanılan temel nokta, Müslüman imamların yirmi yıldan fazla bir süredir Müslüman toplumundaki yıkıcı okumaların ve uygulamaların dini bir anarşi ürettiğini, bu duruma bazı imamların katkıda bulunduğunu, bu durumun kanserli ve bilinçsizce yapıldığını ifade etmesidir. Metin ve fotoğraf ilişkilendirildiğinde, fotoğrafla İslam'ın haberde anlatılan karanlık yüzüne vurgu yapıldığı görülmektedir.

Kullanılan diğer fotoğraflar, *Le Monde*'de Hyper Cacher saldırısına (*Le Monde*, 24.04.2018), *Le Figaro*'da cemaat halinde namaz kılan bir camiye aittir (*Le Figaro*, 24.04.2018). Bunun yanı sıra *Le Figaro*'da iki de video bulunmaktadır: Bunlardan ilki imzalanan manifesto, imamlardan Kuran'ın “nefret dolu” bölümlerini \* yeniden yorumlamalarının talebi ve Paris Büyük Camii'nin bu durumu haksız ve sanrılı bir yargılama olarak kınaması üzerine durmaktadır (*Le Figaro*, 22.04.2018). Diğer ise, manifesto ve Albin Michel yayınevi tarafından yayınlanan on beş kişi tarafından hazırlanan ve *Yeni Antisemitizm* adını taşıyan bir kitabın Kuran'daki Yahudilik görüşünü sorgulaması ve buna imamlardan gelen cevabın verildiği (*Le Figaro*, 24.04.2018) iki video da bulunmaktadır.

*Le Monde*'de yayınlanan bir karikatür de ilgi çekicidir. Gunther Jikeli tarafından hazırlanan, “Müslüman antisemitizmi bir gerçektir” başlıklı araştırma habere konulan karikatürde elindeki hilal uçlu sabanı, Davut yıldızı şeklindeki çiçeğe, cami önünde duran ve bu çiçeği işaret eden bir Müslüman din adamının buyruğu ile kesmek için sallayan cellat gösterilmiştir. Müslüman din adamının buyruğu “dolandırıcı” şeklindedir. Burada cellat kılığındaki kişi radikal bir Müslüman'dır. Müslüman din adamı, Kuran'ı yorumlayan ilahiyatçıların, Davut yıldızı Yahudilerin temsilidir.



**Şekil 3.** *Le Monde*'de yayınlanan “Müslüman antisemitizm bir gerçektir” haberinin üst orta kısmına yerleştirilen karikatür (*Le Monde*, 25.04.2018).

## SONUÇ

Çoğulluğa ve bu çoğulluk içindeki her bir parçanın değerliliğine dayanan postmodernizm, kimliklerin bir düşün olarak eş değer olacağı ya da görüleceği zemini üzerine kuruludur. Postmodern dönemde parçalanmışlık, çoğulluk, farklılık vurgusu yapılmakta ve kimlikler de çoklu özellikler göstermektedir. Bu dönemde kimlikler arasındaki farklılıklar; ayrı ayrı, mutedil bir biçimde yönetilmek istenmektedir.

Bu yönetme ve yönetilme biçimi, İslamî kimliği de etkilemiştir. Postmodernizm ile birlikte, hiyerarşik

\* “Nefret dolu” ifadesi gazetenin kendisine aittir.

yapının reddi farklı dinsel kimliklerin belirginleşmesini beslemiştir. Postmodern dönemde hiçbiri diğerinden daha üstün olmayan kültürel yapıların ve dinlerin, dini kimliklerin yan yana sıralanacağı belirtilir. İslamî kimlik de bundan etkilenmiştir. Beklenti, İslamiyet'in yeni dünya düzeninin problemlerini çözüme kavuşturmak için bir siyasi ideolojik hareket olarak kendisini göstermesi ve böylece İslamî kimliğin benimsenmesidir.

Ancak özellikle 1990'lı yıllardan sonra siyasi, toplumsal alanda meydana gelen gelişmeler, beklentilere uygun değildir. Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Doğu Bloku'nun çökmesinin ardından, iki kutuplu dünya düzeni bozulunca Batının kendi kimliğini ötekine karşı konumlandığı süreç de bozulmuştur. Bunun üzerine geçmişte komünist ideolojinin doldurduğu alana ise, Batı tarafından siyasal İslam konmuştur. 11 Eylül ile de süreç kendisini reel politik tabloda gösteren bir söyleme, islamofobiye emanet etmiştir. 11 Eylül, Batının İslamiyet'i terörizmle ilişkilendirdiği önemli bir dönüm noktasıdır. Bu noktadan sonra Batı hegemonik tavrına meşruiyet kazandırmak ve dünya kamuoyundan onay almak için bu ilişkilendirmeyi kullanmıştır.

Bununla birlikte Batı ve İslamiyet arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde ele alınması gereken diğer bir nokta daha vardır. Bu nokta, uluslararası göç akımı ile Batının yeni kimliklerle karşılaştığı sürece bir tepki olarak geliştirdiği statü katmanlaşmasıdır. Kendinden olmayanı dışlamayı gerekli gören statü katmanlaşması, postmodernizm ile çağrılan ve hiyerarşik yapı yerine yan yanalığın tercih edildiği kimlikler için bir tehdittir. Özellikle savaşlar ve göçler nedeniyle içinde bulunduğu zor durum ekseninde Müslümanların itibarsızlaştırması bu çerçeveden ele alınabilir.

Batı'nın İslamiyet için geliştirdiği politikaların ve kurguladığı söylemlerin aktarıldığı en önemli mecra ise, medyadır. Dünyada İslamiyet'e karşı bir kamuoyu oluşturmak için kullanılan Batılı medya, özellikle son yıllarda geliştirdiği islamofobi çığırkanlığı ile faaliyetlerine meşruiyet kazandırmaktadır.

Bu çalışmada, Fransa'da yayınlanan *Le Parisien* gazetesindeki 22 Nisan 2018 tarihli "Yeni Antisemitizme Karşı Manifesto" başlıklı haber üzerine yine Fransa'da yayınlanan ve en çok takip edilen üç gazetede *Le Monde*, *Le Parisien*, *Le Figaro* haberler incelenmiştir. "Yeni Antisemitizme Karşı Manifesto", İslam Peygamberi Hz. Muhammed'in karikatürlerini yayınlamasıyla da ünlü *Charlie Hebdo*'nun haber editörlüğü ve yöneticiliğini yapan Philippe Val tarafından yazılmış ve aralarında eski Fransız Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy ve birçok ünlü siyasetçi, aydın, sanatçı tarafından imzalanmıştır. Manifestoda, Yahudi aleyhtarı olduğu iddia edilen ayetlerin Kuran-ı Kerim'den Müslüman ilahiyatçılarca çıkarılması, talep edilmiştir.

Bu çalışmada, manifestonun yayınlanmasının ardından liberal sol kesime hitap eden *Le Monde*, sağ kesime hitap eden *Le Parisien* ve muhafazakar sağ kesime yakın duruşu ile dikkat çeken *Le Figaro* gazetelerinde yayınlanan haberler bir hafta süre ile takip edilmiştir. Elde edilen haberler, içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur.

Çalışmada, haberlerin hangi tema üzerinde yoğunlaştığı, haber başlık, spot ve ana metin ve görsellerinde antisemitizm ve İslamiyet arasındaki ilişkisellik ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, çalışmada yalnızca istatistikî bir değerlendirme yapılmamış, nitel değerlendirmelerde de bulunulmuştur.

*Le Monde*, *Le Parisien*, *Le Figaro* gazetelerinde 22 Nisan-29 Nisan 2018 tarihleri arasında 20 adet haber yayınlanmıştır. Bu haberler üzerinde yapılan çözümlemede ilk olarak haberlerin Yahudi cinayetleri, İslamî radikalizm, manifestoyu imzalayan isimler ve Kuran reformu üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. 2006 yılında İlan Halimi, 2012 yılında Toulouse'de bir okulda gerçekleşen cinayet, 2015'te Hyper Cacher saldırısı, 2017'de Sarah Halimi ve aynı yıl Mireille Knoll cinayetlerinin hepsine veya bir ya da birkaçına haberlerde önemli oranda yer verilerek manifestoda talep edilen Kuran-ı Kerim reformuna meşruiyet kazandırılmak istenmiştir. Haberlerde Yahudilerin öldürülmesine ilişkin "sessiz etnik temizlik" ifadesinin kullanılması da, yaşanan olayları Müslümanların gerçekleştirdiği bir soykırımla bağdaştırmış, haber dramatize edilmiştir. Ayrıca haberlerde, yapılan araştırmalar sonucunda Fransa'da yaşayan Yahudilerin Müslümanlara oranlara 25 kat daha fazla tehlikede olduğuna da değinilmiş, bu istatistikî veri ile okuyucuda güven hissi uyandırılmak istenmiştir.

Haberlerde fail olarak radikal İslamcılar gösterilmiştir. İslamî radikalleşme, iyi ve kötü Müslüman

ayırımı yapmak için kullanılan önemli bir söylemdir. Bu söylem ile aslında Müslümanların potansiyel olarak tehlikeli oldukları kabul edilmektedir. Ayrıca, haberlerde gösterildiği kadarıyla, İslamî radikalizmi yalnızca manifestoyu imzalayanlar değil, manifestoya karşı çıkarak bir bildirme yayınlayan Müslüman din adamları da kabul etmektedir.

Haberlerde manifestonun talebine de sıkça yer verilmiştir. Manifesto Yahudilerin, inanmayanların, Hıristiyanların öldürülmesine dair Kuran-ı Kerim’de yer alan ayetlerin çıkarılmasını istemektedir. Haberler bu talepten bahsederken Kuran’ın nefret çağrısı yaptığından bahsetmişlerdir. Bu talep ile istenen aslında, kutsal bir metnin bütünlüğünü bozarak, onun kutsiyetini ortadan kaldırmaktır. Haberlerde bahsedilen diğer bir tema da manifestoyu imzalayan isimlerdir. Manifestoyu eski bir cumhurbaşkanı, üç eski başbakan, seçilmiş siyasetler, aydın ve sanatçıların imzaladığı belirtilmiş ve böylece manifestonun itibarı artırılmıştır.

Haberlerde Müslüman din adamlarının manifestoya gösterdikleri tepkilere de yer verilmiştir; ancak haberlerden biri hariç tamamında manifestoyu destekleyenlerin sözlerinden bahsedilerek karşılık verilmiştir.

Haberlerde başlıklarda daha çok manifestoyu imzalayanlardan, yeni manifestodan ve manifestoya gösterilen tepkilerden söz edilmiştir. Spotlarda ise, üç gazetede en çok manifestoya din adamlarının gösterdiği tepkiden bahsedilmiştir. Haberlerde kaynak olarak da en çok Yeni Antisemitizm manifestosunun kullanıldığı görülmüştür. Bununla beraber Fransa Adalet Bakanı Nicole Belloubet kullanılmıştır. Belloubet’in Fransa’nın yapısı gereği bir çeşitlilik ve uyum ülkesi olduğu ve cemaatlerin savaşından kaçınmak için ne lazımsa yapılması gerektiğine dair sözleri Kuran-ı Kerim’in değiştirilmesine atfen ifade edildiği için önemlidir. Son olarak haberlerde yer alan görseller de içeriğe hizmet etmektedir. Kullanılan karikatür, fotoğraf ve videolar da antisemitizm ve İslamiyet arasında paralel bir ilişki kurmuştur.

Üç gazetede de yeni antisemitizm ve İslamiyet arasında bir ilişki kurulduğu görülmüştür. Gazetelerde Vatikan nasıl İncil’i değiştirdiyse, Kuran-ı Kerim’in de Müslüman ilahiyatçılar tarafından değiştirilmesine dair manifestonun beklentisi ifade edilmiş, kaynak olarak en çok manifesto gösterilerek yoğun bir propaganda yapılmıştır. Özellikle Yahudi cinayetleri konusunda radikal İslamcılar hedef gösterilmiş, Müslümanlar potansiyel suçlu olarak addedilmiştir. Böylece uluslararası kamuoyunda, İslamiyet ve şiddet arasında bir bağ kurulmasına, İslamiyet’in antisemitizmle özdeşleştirilmesine neden olacak bir imaj oluşturulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Durakçay F. A. , Güneş A.G. (2017). Fransa’da Yükselen Nefret Söylemi ve Nefret Suçu: Tematik Bir Çözümleme. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economic*, Vol.4, 126-145.
- Balibar E., Immanuel W. (2000). *İrk Ulus Sınıf*, N. Ökten (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Baudrillard, J. (2011). *Simulakrlar ve Simülasyon*. O. Adanır (Çev.), Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Cesari, J. (2015). Batıda İslamofobi: Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri Arasında Bir Mukayese, İslamofobi. J. Esposito, İ.Kalın. (Ed.). *21. Yüzyılda Çoğulculuk Sorun* içinde (s. 63-95). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Connor S. (2001). *Postmodernist Kültür*. D. Şahiner (Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Giddens, A. (2012) *Modernliğin Sonuçlar*. E. Kuşdil (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gülalp, H. (2003a). Modernizm, Postmodernizm ve İslamcılık. *Kimlikler Siyaset, Türkiye’de Siyasal İslam’ın Temelleri* içinde (s. 116-144). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gülalp, H. (2003b). Tarihsel Perspektiften İslamcılık. *Kimlikler Siyaseti, Türkiye’de Siyasal İslam’ın Temelleri* içinde (s. 9-24). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gülenç, K. (2011) Küreselleşme, Postmodernizm ve Siyasal İslam. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı: 17, 121-137.
- Hobson J. M. (2008). *Batı Medeniyetinin Doğulu Kökenleri*. E. Ermert (Çev.), İstanbul: YKY.
- Huntington S. P. (2005). *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*. M. Turhan, Y.Z.C. Soydemir (Çev.). İstanbul: Okyanus Us Yayınları.
- Huntington, S. P. (2006). *Medeniyetler Çatışması mı? Medeniyetler Çatışması*. Ankara: Vadi



Yayınları, 23-56.

Jameson, F. (2011). *Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı*, N. Plümer, A. Gölcü (Çev.). Ankara: Nirengi Kitap.

Keyman, F. E. (2002). Globalleşme, Oryantalizm ve Öteki Sorunu: 11 Eylül Sonrası Dünya ve Adalet. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 20,11-33.

Meriç, Ö., Yazar, N. (2015). İmparatorluğu Sorunsallaştırmak:# **Charliehebd**o Saldırısı ve İslami Radikalizm. *Ankara Üniversitesi İLEF Dergisi*, 2 (1),.11-43.

Parla, J. (2018). *Efendilik, Şarkiyatçılık, Kölelik*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Poole E. (2002). *Media Representations of British Muslims: Reporting İslam*, Newyork: I.B. Tauris&Co Ltd.

Runnymede Trust. (1997). Islamophobia a Challenge for Us All. *Report of the Runnymede Trust Comission on British Muslims Anda Islamophobia*.

Said E. (2013). *Şarkiyatçılık*, B.Ülner (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Sajid, A. (2005). Islamophobia: A New Word for an Old Fear. *Palestine-Israel Journal*, Vol. 12, No: 2-3, Erişim: <http://www.pij.org/details.php?id=344>

Sayım, G. (2017). Batı'da İslamofobi ve Medya: Fransa Örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı* (Yüksek Lisans Tezi).

Tekin, M. (2015). Postmodernizmin 'Din' Sorunu. *Milel ve Nihal*, C: 12, S: 2, 7-24.

Toynbee, A. (1961). *A Study of History*, Volume 5, London: Oxford University Press.

Wakchaure, S. (2012). What is Postmodernism? *Proceedings of National Seminar on Postmodern Literary Theory and Literature*.

West, D. (2008). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*. A.Cevizci (Çev.) İstanbul: Paradigma Yayınları.

Yüksel M. (2014). İslamofobinin Tarihsel Temellerine Bir Bakış. Oryantalizm ya da Batı ve Öteki. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, C: 72, S: 1, 189-200.

#### **Gazeteler**

«Contre le nouvel antisémitisme» : des centaines de personnalités signent une tribune. *Le Figaro*. (2018, 22 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)

30 imams s'engagent à combattre la radicalisation. *Le Figaro*. (2018, 24 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)

Antisémitisme : plus de 300 personnalités dénoncent « une épuration ethnique. *Le Monde*. (2018, 22 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)

Antisémitisme: «procès injuste» contre les musulmans (Grande mosquée de Paris). *Le Figaro*. (2018, 23 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)

Antisémitisme: le Coran au coeur de la controverse. *Le Figaro*. (2018, 24 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)

Borloo, le M. Banlieues de Macron, tacle le manifeste contre l'antisémitisme musulman : "Remettons la République, pas par des phrases, pas par des tribunes. *Le Monde*. (2018, 29 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)

Des centaines de personnes dénoncent «un nouvel antisémitisme» dans un manifeste. *Le Monde*. (2018, 23 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)

Désigner un «nouvel antisémitisme musulman» est «dangereux» (Chevènement). *Le Figaro*. (2018, 24 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)

Il convient de repenser les formes actuelles de la lutte contre l'antisémitisme. *Le Monde*. (2018, 24 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)

Jikeli G. L'antisémitisme musulman est bien une réalité, *Le Monde*, (2018, 25 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)

L'appel des 300 «contre le nouvel antisémitisme» «ridiculise la cause qu'il prétend défendre». *Le Monde*. (2018, 25 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)

Les musulmans divisés sur le «nouvel antisémitisme». *Le Figaro*. (2018, 22 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)

Manifeste : «On ne dénonce jamais assez l'antisémitisme», réagit Hortefeux. *Le Parisien*. (2018, 22 Avril). Erişim adresi: [www.leparisien.fr/](http://www.leparisien.fr/)

Manifeste «contre le nouvel antisémitisme». *Le Parisien*. (2018, 21 Avril). Erişim adresi: [www.leparisien.fr/](http://www.leparisien.fr/)

Manifeste contre l'antisémitisme : Boubakeur dénonce un «procès délirant» fait à l'islam. *Le Parisien*.

(2018, 23 Avril). Erişim adresi: [www.leparisien.fr/](http://www.leparisien.fr/)  
Manifeste contre le «nouvel antisémitisme» : la colère des représentants musulmans. *Le Monde*. (2018, 26 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)  
Pina, C. Tribune des 300 contre l'antisémitisme, tribune des 30 imams: le décryptage de Céline Pina. *Le Figaro*. (2018, 25 Avril). Erişim adresi: [www.leparisien.fr/](http://www.leparisien.fr/)  
Tribune contre «l'antisémitisme musulman» : Dalil Boubakeur dénonce un « procès injuste et délirant ». *Le Monde*. (2018, 23 Avril). Erişim adresi: [www.lemonde.fr/](http://www.lemonde.fr/)  
Trump Kaşıkçı cinayeti ile ilgili CIA'ye Prens Selman'ı savundu. Euronews. Erişim adresi: <https://tr.euronews.com/>  
Une autorité religieuse égyptienne dénonce le manifeste «contre le nouvel antisémitisme» ». *Le Figaro*. (2018, 25 Avril). Erişim adresi: [www.lefigaro.fr/](http://www.lefigaro.fr/)  
Une trentaine d'imams signent une tribune contre l'antisémitisme et le terrorisme. *Le Parisien*. (2018, 24 Avril). Erişim adresi: [www.leparisien.fr/](http://www.leparisien.fr/)

### Extended Abstract

Postmodernism based on pluralism and the worthiness of each part of pluralism is on the basis that ignored identities in modern times will be equivalent as turn of mind or will be seen as equivalent. Deterioration, pluralism, dissimilarity are implied and identities display multiple characteristics in the postmodern period. Differences among identities are intended to govern separately and in a moderate way in this period. This governing and governed way has also effected Islamic identity. The rejection of the hierarchical structure of Postmodernism and the recall of conservative structures othered different and variable religious identities. It is stated that the cultural structures and religions, none of which is superior than the others, religious identities will be aligned within this period. Islamic identity has been also affected from this. It's expected that Islamism will demonstrate itself as a political ideological movement in order to solve the new world order's problems and so Islamic identity will be adopted. However, political and social developments especially after 1990s have not been compatible with these expectations. Bipolar world order has broken down after disintegration of the Soviet Union and the collapse of the East Block; in addition to these, the process which the West positioned its identity against the East has also collapsed; therefore, Islamism has taken the place of the field of communist ideology in the past. The foundation of the contrast between the West and Islamism stems from the old times. The West's contrast against the East which is actually based on the ground of the Crusades strengthened after Political Islam had substituted for Communism. The process on the September 11 gave place to the Islamophobia which is a discourse appearing on the real political spectrum. September 11 is a remarkable turning point where the West associated Islamism with Terrorism. After that point, the West used this relation so as to justify the West's hegemonic attitude and to obtain the approval of world public opinion. In addition, there is another point to be handled for the resolution of the contrast emphasizing West against Islam: The status stratification which the West developed as a reaction whenever the West came across new identities through international immigration. The status stratification considering isolation of the foreign party necessary is a threat for the identities called together with Postmodernism and preferred equality instead of hierarchical order. Particularly, disgrace of the Muslims within the difficult situation due to wars and immigrations can be viewed from this perspective. The most significant channel which the West's policies developed for Islamism and the determined statements are transferred is media. The Western media which is used for creating a public opinion against Islamism throughout the world has justified its actions via the repercussion of Islamophobia in recent years. In this study, the news from *Le Parisien* in France, titled "Manifest Against New Anti-Semitism" dated April 22, 2018 and the news from the most frequently read three newspapers: "*Le Monde, Le Parisien, Le Figaro*" have been discussed. "Manifest against New Anti-Semitism" has been written by Philippe Val who is the editor and director of Charlie Hebdo famous for Muhammad's comics and signed by such famous politicians as the former French President Nicolas Sarkozy, intellectuals, celebrities and many artists. Within this Manifest, it has been demanded that the verses from the Quran which are asserted to the opposite of Judaism should be eliminated. In this study, the news reported in the newspapers, *Le Monde* addressing liberal left wing after the publication of manifest, *Le Parisien* addressing right wing, *Le Figaro* drawing attention with its closeness to the Conservative Right Wing has been followed for one week. The collected news has been subjected to content analysis. In the study, many issues have been determined: which theme the news have been

centered upon, whether there is a mutual relation between Anti-Semitism and Islamism on the title of the news, its spot, whether main text and visuals have been bonded or not; if there is a bond, whether this bond is strong or not, who has been used as a source of the news and what is its statistical frequency of use. Furthermore, not only statistical analysis has been made but also qualitative evaluation has been carried out within the context of this study. As a result of the study, it has been observed that a parallel connection has been established between Anti-Semitism and Islamism in these three newspapers. The expectation on which the Quran will be changed by Muslim theologians is implied like how Vatican has changed the Bible. The manifest has been demonstrated as the main source of this and heavy propaganda has been made. Particularly, radical Islamists have been pointed as a target on Jewish murders and the Muslims have been declared as potentially guilty; what's more, even Islamism has been implied following Jewish murders in some news and it has been notified that "Don't kill" order from the Old Testament has to be preferred instead of the Quran in which "Don't hurt people living with you in peace" order asserted to be given to the Muslims.



## KAVRAM BULMACALARININ 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER BAŞARISINA ETKİSİ\*

Bayram YESARİ\*\*

Halil TOKCAN\*\*\*

### ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretiminde kavram bulmacalarıyla desteklenen öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Bu deneysel çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde Adana il merkezinde bulunan bir devlet ortaokuluna devam eden 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma, bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan toplam 52 altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplam 15 ders saati sürmüştür. Deney grubunda öğretim, kavram bulmacası etkinliklerine dayalı olarak yapılırken, kontrol grubunda ise programa dayalı öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları kavram bulmacalarına dayalı öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretimin programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram Bulmacaları, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kavram Öğretimi

## THE EFFECT OF CONCEPT PUZZLES ON THE ACHIEVEMENT OF 6TH GRADE STUDENTS IN SOCIAL STUDIES

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of concept puzzle supported teaching practice on the academic achievement of students in social studies course. This experimental study was designed in the pretest-posttest control group design model. The participants of the study were 6th grade students attending to a state school in Adana in the spring term of 2016-2017 academic year. The experimental and the control groups of the study were comprised of 52 students. It took 15 hours to implement the study in which the instruction was based on concept puzzles activities for the experimental group. Although the content domains were the same, a traditional instruction was performed for the control group. The results of the study indicated that using concept puzzles as a teaching method in instructional activities seem to be more effective than the traditional teaching methods in social studies.

**Keywords:** Concept Puzzles, Social Studies Education, Concept Teaching

### GİRİŞ

Bulmaca, Türk dil kurumuna göre çeşitli biçimlerde düzenlenen düşündürerek ve aratarak buldurmayı amaç edinen oyunlardır (TDK). Günümüzde daha çok gazete ekleri ile sunulan bulmacalar çok farklı çeşitlerde olup her yaşta insanın zevkle uğraştığı bir oyun haline gelmiştir. Eğlendirmesinin yanı sıra düşünmeye, akıl yürütmeye sevk etmesi, kolay öğrenmeyi ve de öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlaması yönüyle de eğitim alanında kendisine yer bulmuştur (Aslan, 2012: 46).

\* Bu çalışma, 28 Nisan-1 Mayıs arasında düzenlenen III. INES Education and Social Science Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Uzman, Özel Final Okulları, Adana, bayramyesari@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde, haliltokcan@gmail.com

Kare bulmacanın ilk örneği 14 Eylül 1890 tarihinde İtalyan dergisi olan *II Secolo Illustrato della Domenica*'da görülür. Bu ilk örnek Giuseppe Airoldi tarafından tasarlanır ve "Per passare il tempo" ("To pass the time= vakit geçirmek için") olarak adlandırılır. Airoldi'nin bulmacası 4'e 4 kareler, yatay ve dikey ipuçları içerir ancak siyah kutular yoktur. Bilinen ilk bulmaca örneğini 1913 Yılında İngiliz göçmen Arthur Wynne yapmıştır. Wynne, New York World gazetesinde çalışırken editörü, kendisinden Pazar eğlence sayfası için yeni bir oyun bulmasını istedi. O da çocukluğundan hatırladığı sihirli kareler adlı bulmacaya benzeyen kelime oyununu yaparak bugünkü bulmacanın temelini atmış oldu. İlk bulmaca böylece World gazetesinin pazar eki olan Fun 'da yayımlandı ve kısa zamanda halkın çok büyük bir ilgi ve beğenisini kazandı. İlk çıktığı yıllarda "word-cross" adıyla anılan bu bulmaca daha sonra "cross-word" olarak değiştirilir ve nihayet "crossword" halini alır. New York World gazetesinde bulmacalar haftalık, düzenli bir içerik haline gelir ve 1923'e gelindiğinde ise ABD'nin önde gelen gazetelerinin çoğunda artık bulmacalar yayınlanıyordu. (Aktaran, Tikbaş, 2011:8; Aslan, 2012: 46-47; Aydemir 2012: 15-16; Wise, 2001:180).

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak günümüz eğitiminin en önemli meselelerinden birisi olmuştur. Çünkü öğrenciler ne kadar derslere aktif katılırlarsa hem sıkılmadan öğrenebilmekte hem de öğrenilenlerin kalıcılığı artmaktadır. Öğrencileri derste aktifleştirmek için birçok yöntem-teknik bulunmakta, bunlar içinde de çeşitli etkinlikler yapılabilmekte ve bunlar sürekli geliştirilmektedir. Deste öğrencileri aktifleştirecek ve onların eğlenirken öğrenmelerini kolaylaştıracak yollardan birisi de bulmaca kullanımınıdır (Tokcan, 2017: 61). Derslerde bulmaca kullanımının kelime hazinesini geliştirdiği, zihni aktifleştirdiği, eleştirel düşünmeye yardımcı olduğu ve eğlenceli bir şekilde öğrenmeye yardımcı ettiği yapılan araştırmalarda görülmüştür (Saxena, Nesbitt, Pahwa & Mills, 2009:1457; Shah, Lynch & Macias-Moriarity, 2010:1).

Günümüzde eğitimin her alanında bulmaca kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bulmacaların bir kısmı klasik kare, çengel bulmaca türünde etkinlik olarak uygulanırken, ayrıca son yıllarda web tabanlı bulmacalarında yaygınlaştığı görülmektedir (Bakla ve Sarıçoban, 2015:131-132). Eğitimde bulmacaların kullanım amaçları (Gürdal, Öztuna ve Önen 2015; Bakla ve Sarıçoban, 2015:131) şu şekildedir:

- Yaratıcılığı teşvik etmek
- Öğrencilerin kavram öğrenmelerini sağlamak,
- Yeni kelimeler öğrenmek ve önceden öğrenilen kelimeleri tekrar gözden geçirmek,
- Mesaj vermek,
- Öğrencileri derse motive etmek,
- Öğrencilerin eğlenirken öğrenmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin meraklarını canlı tutmak,
- Konuları pekiştirmek
- Öğrencilerin bağımsız çalışmasına yardımcı olma ve
- Ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilir.

İlköğretim öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin genelde kavramları (terimleri) öğretmede güçlük çektikleri (% 66) vurgulanmaktadır (Safran ve Ata, 2003; Şahin-Yanpar, 1997). Halbuki kavramlar yeterince bilinmediğinde kitaplardan okunanlar ve anlatılanlar, öğrencilere sıkıcı gelecektir. Ünite çalışmalarının başlangıcında kavram bulmacalarına yer verme bu açıdan önemli bir açığı giderecektir. Kavram bulmacaları öğrencilerin bağımsız öğrenme yetenekleri de geliştirir. (Aktaran, Taşlı 2005: 118). Bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretiminde kavram bulmacalarına dayalı öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemektir.

## YÖNTEM

Kavram bulmacalarının sosyal bilgiler 6. Sınıf demokrasinin serüveni ünitesinde öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende denekler, deneysel çalışmanın hem öncesinde hem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçüme tabi tutulurlar. Bu desende denekler, deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılırlar (Karasar, 1999: 97; Büyüköztürk, 2001: 21, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 205). Öntest-sontest kontrol gruplu desenin simgesel olarak görünümü Şekil 1’deki gibidir.

		ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
$G_D$	R	$O_1$	X	$O_3$
$G_K$	R	$O_2$		$O_4$

Şekil 1: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen (Büyüköztürk, 2016: 205)

Şekil 1’de  $G_D$ ; deney grubunu,  $G_K$ ; kontrol grubunu, R; grupların seçkisiz (yansız) oluşturulduğunu  $O_1$  ve  $O_3$ ; deney grubuna uygulanan öntest ve sontest ölçümlerini  $O_2$  ve  $O_4$ ; kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontest ölçümlerini, X; deney grubundaki deneylere uygulanan bağımsız değişkeni (öğretim modelini) göstermektedir.

### Çalışma Grubu (Denekler)

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde Adana il merkezinde bulunan bir devlet ortaokula devam eden 6. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. İlgili okulun araştırma için seçilmesinde okulun kolay ulaşılabilir olması, sosyo-ekonomik ve başarı durumu açısından okulun ortalama özelliklere sahip olması yani evrenin genel özelliklerini temsil eden tipik bir devlet okulu olması etkili olmuştur. İlgili okulda toplam 4 tane 6. Sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu dört şubeden kolay ulaşılabilir örneklem olması nedeniyle araştırmacının tanıdığı öğretmenin öğretim yaptığı iki şubeden birisi deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçkisiz (yansız) biçimde atanmıştır. Çalışma grupları deney grubu 28, kontrol grubu 30 olmak üzere toplam 58 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen farkı olmayan şubeler tercih edilerek öğretmenden kaynaklanabilecek ölçme hataları ve farklılıkların ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Deney grubu için belirlenen sınıfta 28, kontrol grubu için belirlenen sınıfta 30 öğrenci olmasına rağmen bu gruplarda yer alıp da ön test veya son testte katılamayan öğrenciler uygulama sonucunda verilerin analizinden çıkarılmış ve son analizde deney grubu için atanan grupta 26, kontrol grubu için atanan grupta ise yine 26 öğrenci kalmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada 2005 programında yer alan 6. Sınıf “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı “Demokrasinin Serüveni” ünitesindeki konuları içeren 68 soruluk dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinin madde analizinden sonra ayırt etme gücü 20’nin altında olan sorular ile programla uyumlayan toplam 16 soru testten çıkarılmıştır. Ayırt etme

gücü 0,20 ile 0,29 arasında olan 7 soru kapsam geçerliliğini sağlamak için düzeltilerek testte kullanılmıştır. Düzeltme uygulanan maddelerle beraber 52 soruluk başarı testi elde edilmiştir. Testin kapsam geçerliliğinin sağlanması için testteki soruların tüm konu içeriğini örneklemesine ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği kazanım ve kavramı en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş bunun için uzman görüşüne başvurulmuştur. Teste ilişkin konu uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli diğer düzeltmeler yapılmıştır. Başarı testi, sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Başarı testinde bazı sorular tek kazanımı bazıları ise birden fazla kazanımı kapsamaktadır.

### **Uygulama**

Araştırmanın deneysel işlem süreci için Adana il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulu seçilmiş ve Adana Valiliği ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Okullarda bulunan 4 tane 6. Sınıf şubesi içinde kolay ulaşılabilir örneklem olması nedeniyle araştırmacının tanıdığı öğretmenin öğretim yaptığı iki şubeden birisi deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçkisiz (yansız) biçimde atanmıştır. Uygulama için seçilen 5 haftalık 15 ders saatinin 4 saati öntest-sontest uygulamasına ayrılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden oluşan sınıfların dersleri yine kendi öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı deney grubunda etkinliklerin uygulanmasında ders öğretmene yardımcı olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin dersleri kavram bulmacalarına dayalı öğretim etkinlikleri ile işlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin dersleri programa dayalı öğretime göre öğretmen tarafından yürütülmüştür. Öğretim etkinlikleri, “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı, Demokrasinin Serüveni ünitesi (6. Ünite) üzerinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda kullanılmak üzere geliştirilen bulmacalar “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı, “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde yer alan kazanımlar incelendikten sonra dersin giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde verilecek kavramlara uygun olarak hazırlanmıştır. Bu üniteye toplam beş kazanım olup her kazanım için ayrı ayrı bulmacalar hazırlanmış ve her kazanım sonrası bulmacalar uygulanmıştır. Birinci kazanım için sarmal bulmaca 1 ve çengel bulmaca 1; ikinci kazanım için kelime yerleştirme 1 ve kare bulmaca 1; üçüncü kazanım için çengel bulmaca 2; dördüncü kazanım için çengel bulmaca 2; kelime avı bulmaca 1 ve beşinci kazanım için sarmal bulmaca 2 ve kelime yerleştirme 2 bulmacaları uygulanmıştır. Böylece çalışma için 5 farklı bulmaca çeşidinden (çengel, kelime avı, sarmal, kare, kelime yerleştirme) oluşan 9 adet bulmaca etkinliğine hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulanan bulmacalardan iki tanesi ekler kısmına örnek olarak konulmuştur.

Uygulama 5 hafta ve toplam 15 saat sürmüştür. Uygulama için seçilen 5 haftalık 15 ders saatinin 4 saati öntest-sontest uygulamasına ayrılmıştır. Uygulama kontrol grubunda da aynı sürede başlamış ve bitirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma için gerekli veriler başarı testi ile elde edilmiştir. Başarı testi, 2005 sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Başarı testinde bazı sorular tek kazanımı bazıları ise birden fazla kazanımı kapsamaktadır. Testin değerlendirilmesinde her doğru cevaba “1” puan, yanlış ve boş cevaplar için ise “0” puan verilmiştir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan “52”dir. Başarı testinin güvenilirlik analizi ITEMAN (Item and Test Analysis program) programı ile yapılmıştır. Testin ortalama güçlük derecesi 0,450 olup bu da oldukça yeterli bir orandır. Testteki maddelerin ayırt edicilik güçleri 0,20 ile 0,79 arasında değiştiği yani testin ayırt edicilik gücünün yeterli bir seviyede olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS – 15.00 (Statistical Package for the Social



Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin analizlerinde bağımlı gruplar için t testi kullanılırken; kontrol ve deney grupları arasındaki değerlendirmeler için elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, deneysel çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya alınan deneklerin sorulara verdikleri doğru cevapların veya puanlarının toplamları, alt problemler için veri olarak kabul edilmiştir. Sonra, bu değerlerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları 26'şar kişidir. Bu nedenle, takip eden analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ön test puanlarına ilişkin istatistiksel analiz uygulayabilmek için öncelikle test sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılması gerektiğinden elde edilen veriler "Tek Grup Kolmogorov-Smirnov Testi" kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

		Kontrol Grubu					Deney Grubu				
		N	$\bar{X}$	S	Z	p	N	$\bar{X}$	S	Z	p
<b>Ön</b>	<b>Akademik</b>	26	22.5	8.14	0,727	0,667	26	20.80	6.82	0,730	0,661
	<b>Başarı</b>										
<b>Son</b>	<b>Akademik</b>	26	30.5	8.06	0,790	0,560	26	39.12	6.80	0,764	0,604
	<b>Başarı</b>										

Tablo 1 incelenecek olursa her iki grup içinde bütün test puanlarının normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) söylenebilir. Ön test puanlarının normal dağılım göstermesi verilere parametrik testlerin uygulanabileceği anlamına gelir. Bu çalışmada kullanılan parametrik veriler bağımsız gruplar t testidir. Çalışmada bunun için alt problemlere ilişkin sonuçlara yönelik olarak t testi uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi "Kavram bulmacalarıyla öğretimin yapıldığı deney grubu ile programa dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretime başlamadan önce uygulanan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	26	20,80	6,82	50	-,822	,415
Kontrol	26	22,53	8,29			

\* $p>.05$

Kavram bulmacalarıyla ile programa dayalı öğrenme yönteminin 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinde akademik başarıya etkisini araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına yapılan öntest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından

anlamli bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo 2’de de görüldüğü gibi deney grubunun aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 20,80$  iken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 22,53$ ’dür. Ön test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamli bir farklılık göstermemiştir ( $t_{(50)} = -0,822$ ,  $p > 0,05$ ). Bu bulgu her iki grubun deney öncesi ön bilgilerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun, ön test ve son test sonuçları arasında anlamli bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3:** Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Öntest	26	22,53	8,14			
Kontrol	Sontest	26	30,50	8,06	25	-5,151	,000

\* $p > 0,05$

Tablo 3’de görüldüğü gibi programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun öntest aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 22,53$  iken, sontest aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 30,50$ ’ye yükseldiği, yani kontrol grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 7,97’lik bir artışın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamli olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamli düzeyde olduğu görülmektedir ( $t_{(25)} = -5,151$ ;  $p < 0,05$ ). Sonuç olarak programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarısında bir artış gözlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kavram bulmacalarıyla öğretimin yapıldığı deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamli bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4:** Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	Öntest	26	20,80	6,82	25	-17,117	,000
Deney	Sontest	26	39,12	6,88			

\* $p > 0,05$

Kavram bulmacalarıyla öğretimin yapıldığı deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları Tablo 4’ten incelendiğinde, deney grubunun öntest aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 20,80$  iken, sontest aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 39,12$  olduğu, yani deney grubunun öntest ile sontest başarı puanı arasında 18,32’lik bir artışın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamli olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamli olduğu görülmektedir ( $t_{(25)} = -17,117$   $p < 0,05$ ). Bu sonuç bize kavram bulmacalarıyla öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrenci başarısında bir artış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kavram bulmacalarıyla öğretimin gerçekleştiği deney grubu ile programa dayalı öğretimin gerçekleştiği kontrol grubunun, öğretim bitiminde

uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5:** Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanların Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	26	39,12	6,88			
Kontrol	26	30,50	8,06	50	4,174	,000

\*p>0,05

Tablo 5’de deney ve kontrol grubunun sontest başarı puanlarına göz atıldığında, deney grubunun aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 39,12$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ( $\bar{X} = 30,50$ ) 8,62 daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t_{(50)} = 4,174$ ,  $p < 0,05$ ). Elde edilen bu sonucuna göre kavram bulmacalarıyla destekli öğretim yapılan gruptaki öğrenci başarısı, programa dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrenci başarısına göre anlamlı düzeyde bir farka yol açmıştır. Bu sonuçlara göre kavram bulmacalarına dayalı öğretimin, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı 6. sınıf “demokrasinin Serüveni” ünitesinde kavram bulmacalarına dayalı öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Bu amaçla yapılan çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır.

Kavram bulmacalarına dayalı öğretim etkinlikleriyle öğretimin gerçekleştiği deney grubu ile programa dayalı öğretimin gerçekleştiği kontrol grubunun, ön test sonuçlarının analizine göre, öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Yani grupların deney öncesi “Demokrasinin Serüveni” ünitesindeki ön bilgilerinin denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde hem programa dayalı hem de kavram bulmacaları etkinlikleri yoluyla yapılan öğretimin 6. sınıf “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde başarıyı arttırdığı söylenebilir. Ama deney grubuna uygulanan kavram bulmacalarıyla destekli öğretimdeki başarı artışının (deney grubu son test - ön test ortalama farkı  $X = 18,32$ ) programa dayalı yapılan öğretimden (kontrol grubu son test - ön test ortalama farkı  $X = 7,97$ ) çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretim faaliyetleri sonunda hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Bu sonuç bize kavram bulmacalarına dayalı öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretimin, sadece programa dayalı yapılan öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir ( $t_{(50)} = 4,174$ ,  $p < 0,05$ ). Yani 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde kavram bulmacalarına dayalı öğretim başarıyı arttırmada programa dayalı öğretimden daha etkilidir. Bu sonuçlar daha önce bulmacalar üzerine yapılan çalışmaları (Aslan, 2012; Aydemir, 2012; Çakmak ve Çelik, 2016; Songur, 2006; Akkuş ve Aslan, 2013; Kızıl, 2015; Moursund, 2006;

Balley, Hsu ve Dıcarlo 1999; Saran ve Kumar 2015; Adedoja ve Fakokunda, 2015) destekler niteliktedir.

## ÖNERİLER

Çalışma sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir.

- Bu çalışma 2005 programında yer alan 6. sınıf “Demokrasinin Serüveni” ünitesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kavram bulmacalarının etkililiğine dair 2018 sosyal bilgiler programında yer alan farklı öğrenme alanlarında yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma sosyal bilgiler öğretiminde kavram bulmacalarının etkililiğini araştırmıştır. Farklı ders ve konularda bu konuda çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin proje ve performans ödevlerinde kavram bulmacaları hazırlamaları istenerek konulara olan ilgileri arttırılmalıdır.
- 7. Sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenler yaptıkları mesleki çalışmalarda ve zümre toplantılarında kavram bulmacaları kullanımını teşvik edici kararlar almalıdır.

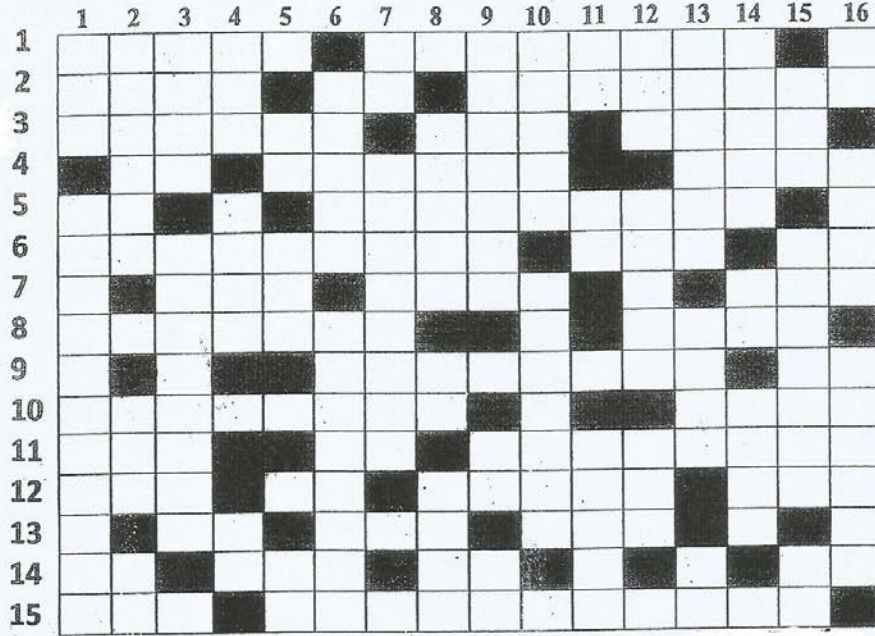
## KAYNAKLAR

- Adedoja, G. O. ve Fakokunde, J. B. (2015). Effects of Computer-Based Instructional Puzzle on Students' Learning Outcomes and Retention in Social Studies. *International Journal of Humanities and Social Science*. Volume. 5, No. 11; November
- Akkuş, Z. ve Aslan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi. *International Journal Social Science Research*. Year: 2, Issue:2, ISSN: 2146-8257
- Aslan, S. (2012). *8.sınıf t.c. inkılap tarihi ve atatürkcülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydemir, E. (2012). *Çevrimiçi Bulmaca Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bakla, A. ve Sarıçoban, A. (2015). Interactive Puzzles in Vocabulary Instruction: Teachers and Learners as Designers. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(1), 129-143.
- Balley, C. M., Hsu, C. T., ve DiCarlo, S.E. (1999). Educational Puzzles For Understanding Gastrointestinal Physiology, *Advances In Physiology Education*, Volume 21: Number 1 – June 1999, *Department of Physiology, Wayne State University School of Medicine*, Detroit, Michigan 48201
- Büyüköztürk, Ş. (2001), *DeneySEL Desenler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri Ankara: Pegem Yayınları
- Çakmak M. A. ve Çelik A. U. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi ‘İpek Yolunda Türkler’ Ünitesi İçin Kavram Öğretim Materyali Geliştirme Çalışması. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 3, Sayı: 6, Mart, s. 70-79
- Gürdal, A., Öztuna, A. ve Önen, F. (2015). *Oluşturmacı Yaklaşımında Kullanılan Yöntem ve Teknikler*. Çevrim-içi: <http://www.f2e2-ogretmen.com/in-service/SeminerİCalistaylar/Yontemİteknikleri.pdf> Erişim tarihi: 09 Ocak 2016.
- Karasar, N. (1999), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızıl, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler 6. sınıf “ülkemin kaynakları” ünitesinin kavram bulmacası etkinlikleri yoluyla öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Moursund, D.G. (2006). *Introduction to Using Games in Education: A Guide for Teachers and Parents*. Access at <http://uoregon.edu/~moursund/Books/Games/games.html>.

- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. Cemalettin Şahin (Editör): *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Saran, R. ve Kumar, S. (2015). Use of crossword puzzle as a teaching aid to facilitate active learning in dental materials. *Indian Journal Of Applied Research*, Volume: 5 Issue : 4 April 2015 ISSN - 2249-555X
- Saxena, A., Nesbitt, R., Pahwa, P., & Mills, S. (2009). Crossword puzzles: active learning in undergraduate pathology and medical education. *Archives of pathology & laboratory medicine*, 133(9), 1457-1462.
- Shah, S., Lynch, L. M., & Macias-Moriarity, L. Z. (2010). Crossword puzzles as a tool to enhance learning about anti-ulcer agents. *American journal of pharmaceutical education*, 74(7), 117.
- Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşlı, İ. (2005). 4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Üniteleri İle İlgili Kavram Bulmacaları Örnekleri. *Milli Eğitim*, 166. Çevrimiçi online adres: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-tasli.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-tasli.htm) 14 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- TDK: <http://www.tdk.gov.tr/>
- Tikbaş, F. (2011). *Kültür, eğitim ve kültür ekonomisi kapsamında bulmacaların işlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H. (2017). Sosyal Bilgilerde Bir Etkinlik Türü Olarak Kavram Bulmacaları. R. Turan&H.Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III içinde* (58-93), Ankara: Pegem Akademi.
- Wise, A. (2001). Web-based crossword puzzles support revision. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 180-188.

## EKLER

## DEMOKRASİNİN SERÜVENİ -KARE BULMACA ETKİNLİĞİ 1

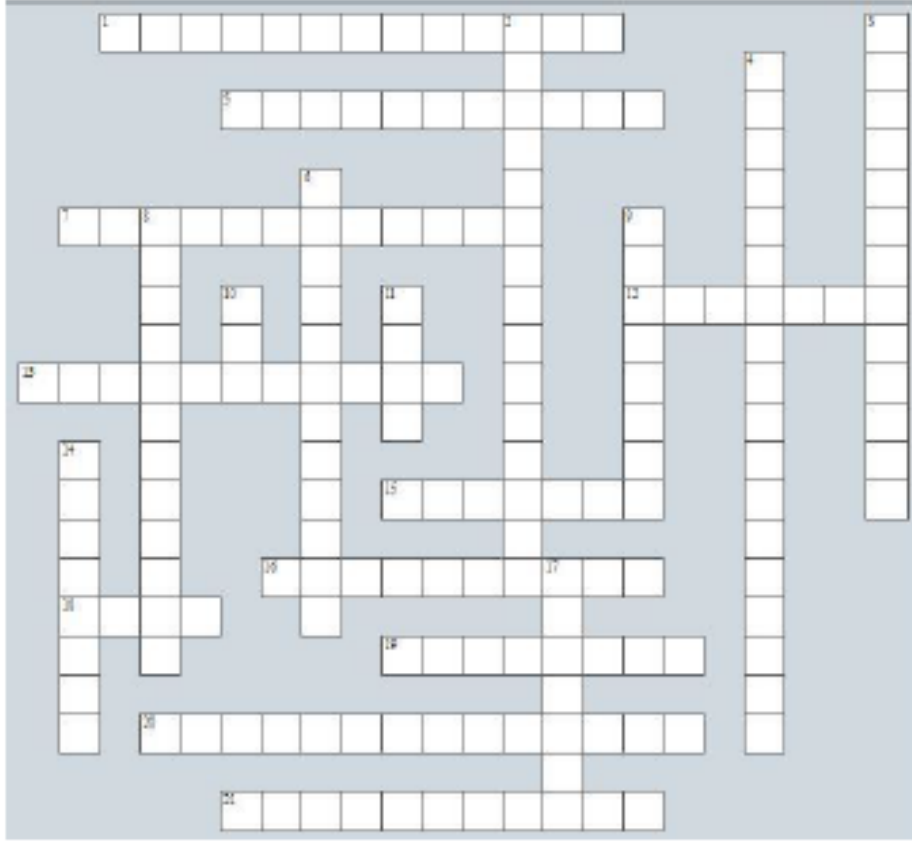
SOLDAN SAĞA

1) Eski Türk Devletlerinde hükümdar adı -Dini kurallara uygulandığı yönetim biçimi.2) Hakka göre davranan, Adaletli olan -Eski Türklerde yurt, vatan- .....Fermanı, Osmanlıda kişiye devle haklarını özetleyen ferman.3) Günümüzde Sincan Uygur Özerk Bölgesinde yer alan kent (Karahanlıların eski başkenti)- Eski Türklerde Yasama Organı, Meclis- Osmanlıda toplumun önde gelenleri, vali.4) Lityumun simgesi- Yurtla ilgili olan-Hitit tarih yazınları, Hitit Yıllıkları5) Bir bağlaç- Halk egemenliğine dayanan yönetim şekli, Cumhuriyet. 6) Karşılıklı olarak birbirini etkileme-Gelecek-Milimetre (kısaltma). 7) Ut çalan kişi-Genelde Monarşik devletlerde ülkeyi yöneten kişi-Bir yılan türü. 8) İçinde akrep olan-Bir element. 9) Tanrıbilim, Teoloji- Anadolu Ajansı (kısaltma). 10) Anlaşmak, Kural olarak benimsenmiş, kriter. 11) Adıyaman'ın bir ilçesi-Küçük bitkilerin ortak adı-Hâkimiyetin bir grup ya da zümreye ait olduğu yönetim biçimi. 12) Falan filan- Mağara-Volkanik kökenli bir taş türü-Oklava (eski dil). 13) Şaşırma ünlemi-Bir süre adı-Eski Türklerde büyücü, şaman. 14) Bir nota-Küçük sandal-Rusça evet- Mililitre (kısaltma). 15) Birinci- 1876 yılında ilan edilen Türk Tarihinin ilk anayasası

YUKARIDAN AŞAĞIYA

1)Hukuka uygunluk, kazanım-Hz. Muhammed'in 632 yılında yaptığı insan haklarını da içeren meşhur konuşması. 2) Hak ve hukuk uygunluk-Eziyet etme, ayıplama, küçük düşürme-Şehir. 3) Şahıs-Eski Türklerde Meclis. 4) Su yosunu-Körpe sebze ya da çiçek- Avrupa Birliği (kısaltma). 5) Hayvanları yakalama ya da vurma işi-İngilizce dudak-Yayla atılır. 6) Dilek, istek, buyruk- Bir içecek. 7) Türk lirası (kısaltma)-Örgüt, yapı. 8) Onarma işi-Beyaz-Bir ülkenin askeri gücünün genel adı. 9) Özerklik durumu-Bir sayı-Çok kısa zaman. 10)kürekle, yelkenle ya da kimi zaman motorla yürütülen ufak tekne-Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması.11) Radon'nun simgesi-Mısır güneş tanrısı- Bir yerde oturma. 12) Üye- Demokrasinin doğduğu şehir, Yunanistan'ın başkenti-Mobil cep telefonu (İngilizce-kısaltma). 13) politik-İtalya'da yanardağ-Radyum'un simgesi. 14) İmanla ilgili-iri ve zehirli örümcek- Bir şeyin iki ucu arasında eşit uzaklıkta bulunan yer. 15) Anne- Siyasal gücün bir tek kişinin elinde bulunduğu ve yönetimin genellikle babadan oğula geçtiği yönetim biçimi-Bir nota. 16) Bir binek hayvanı-Peru'nun başkenti-Deniz Kuvvetlerinde komutan

## DEMOKRASİNİN SERÜVENİ-ÇENGEL BULMACA ETKİNLİĞİ 1



### SOLDAN SAĞA

1. Osmanlı Devleti'nde demokratikleşme alanında atılan ilk adım.
5. Kadınlara miras, boşanma, evlenme gibi konularda eşitlik hakkı veren kurum.
7. .... Evrensel Beyanamesi ( bireylere tanınan hak ve özgürlüklerin güvence altına alındığı bildiri).
12. Günümüzde Monarşi ile yönetilen bir ülke.
13. Türkiye'nin ilk kadın valisi.
15. Yöneticilerin hükümdar, kral, imparator, şah, padişah gibi çeşitli unvanlar aldığı yönetim biçimi.
16. Hükümdarın mutlak yetkilerinin bir bölümünü anayasal kurumlara ve meclise devrettiği yönetim biçimi.
18. Demokrasinin gelişmeye başladığı ilk şehirlerden biri.
19. Dini otorite organlarının devlet idaresini elde tuttuğu yönetim biçimi.
20. Demokrasilerde hükümeti kuran parti.
21. Hz. Muhammed'in 632 yılında yaptığı insan haklarıyla ilgili meşhur konuşması.

### YUKARIDAN AŞAĞIYA

2. Fransa'daki mutlak monarşinin devrilip, yerine cumhuriyetin kurulmasına neden olan gelişme.
3. Devletin yürütme görevini icra eden yöneticilerden biri.
4. Bilinen kapsamlı ve en eski yazılı hukuk yasaları.
6. Türkiye'nin kadın pilotu.
8. .... Hakkı. (Demokrasilerde vatandaşlara yasalarca tanınan, oy vermeyi ve seçimle işbaşına gelmeyi güvence altına alan hak).
9. Hükümetin sadece bir grup ya da partiye ait olduğu yönetim biçimi.
10. Eski Türklerde danışma meclisi.
11. Günümüzde teokrazi ile yönetilen bir ülke.
14. Demokrasinin temel ilkelerinden biri.
17. Devleti oluşturan üç temel organdan biri.

### **Extended Abstract**

Nowadays, the puzzles presented with newspaper supplements are in many different varieties and have become a game that people of all ages have to enjoy with pleasure. In addition to being entertaining, these materials provide students with chances to think, to reason, to learn easily, and to make the learned information permanent. Achieving active participation of students in class has been one of the most important issues of today's education. As long as the students participate actively, they can learn both intensely and the persistence of the learners is increasing. There are many instructional activities for activating students, various activities can be carried out and the crossword puzzles is one of the ways that facilitate learning while they are having fun. These puzzles not only develop vocabulary, stimulate the mind, help to think critically, and help to learn in an exciting environment as well. The purpose of this study is to investigate the effect of concept puzzle supported teaching practice on the academic achievement of students in social studies course. The participants of the study were 6th grade students attending a state school in Adana in the spring term of 2016-2017 academic year. In the study, an achievement test with 68 questions was prepared, covering the learning outcomes of "Adventure of Democracy" topic. After the item analysis of the achievement test, 16 questions having discrimination power below .20 were excluded from the test. The achievement test is based on the achievements of the social studies curriculum. The formation of the experiment and control group were conducted by their own teachers. The researcher helped the course teacher in the implementation of the activities in the experimental group. While the subjects of the experiment group were taught with teaching activities based on concept puzzles, the courses of the control group students were conducted by using traditional teaching activities. The application lasted 5 weeks and a total of 15 hours. The data were analyzed using SPSS package program using the statistical techniques appropriate to the characteristics of the data. Paired samples t test was used for the dependent groups in the analysis of the pretest and post test scores of the experimental and control groups whereas independent samples t test was used for independent groups in evaluating the data obtained for evaluations between control and experimental groups. The results of the study showed that the increase in success in teaching supported by concept puzzles applied to the experimental group (the difference between the test group and the pre-test mean difference  $X = 18,32$ ) was much higher than the teaching based on the traditional (control group difference between pre-test and control group  $X = 7.97$ ) methods. At the end of the teaching activities, the tests were again applied to both experimental and control groups and the outcomes indicated that the students in the experimental group were more successful than the students in the control group. This result shows us that designing instructional activities with concept puzzles is more effective than the traditional teaching activities ( $t(50) = 4,174, p < 0.05$ ). In other words, conceptual puzzles-based activities is more effective than traditional instructional activities in "Adventure of Democracy" subject of 6th grade social studies course. For future studies, new comparative studies can be made in different learning areas in social studies.



## ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ BİLDİRİLERİNDEKİ ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ

Cem ASLAN\*  
Ufuk ÖZKUBAT\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada; 2007-2017 yılları arasında Türkiye'de düzenlenen Ulusal Özel Eğitim Kongreleri'nin bildiri kitapçıklarında basılan bildiriler incelenmiştir. Böylelikle, özel eğitim bildirilerindeki genel araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda on bir Ulusal Özel Eğitim Kongresi ile birlikte bu kongrelerin bildiri kitapçıklarında basılan 1742 bildiri çalışmanın kapsamını oluşturmuştur. Çalışmada, bildirileri sistematik olarak kodlamak ve sınıflamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Bildiri İnceleme Formu kullanılmıştır. Çalışmada, içerik analizine yer verilmiştir. Bunu yaparken bildiriler; yıl, yazar sayısı, yetersizlik grubu, örneklem grubu, araştırma modeli, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve konu kategorileri altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ifade edilen değişkenler açısından raporlaştırılmıştır. Son olarak, bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, içerik analizi, araştırma eğilimleri, bildiri, özel eğitim kongresi

## RESEARCH TRENDS IN THE PAPERS PRESENTED IN NATIONAL CONGRESSES ON SPECIAL EDUCATION: A CONTENT ANALYSIS

### ABSTRACT

In this study, papers published in the booklets of national congresses on special education held in Turkey between the years 2007-2017 were examined. The aim is to determine the research trends in the field of special education. For this purpose, 1742 papers obtained from eleven different national congresses were analyzed. In the analysis, "Paper Classification Form" developed by the researchers was employed in order to systematically classify the papers. Data analysis was carried out with content analysis. The data related to research topic, year of congress, number of authors, disability group, sample group, research model, data collection tools, and data analysis were descriptively analyzed. Obtained results were reported according to given variables. Finally, results were discussed in the framework of the related literature.

**Key Words:** Special education, content analysis, research trends, research paper, congress of special education

\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, e-posta: cernaslan@gazi.edu.tr

\*\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, e-posta: ufukozkubat@gazi.edu.tr

## GİRİŞ

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla; personel yetiştirme sürecinin hızlanması, özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yapılması ve özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının düzenlenmesi açılarından önemli gelişmeler ortaya çıktığı belirtilmektedir (Kargın, 2003). Özel eğitim, hem uygulama alanı hem de kapsamı itibarıyla dünyada ve ülkemizde her geçen gün gelişmekte ve daha da ileriye gitmektedir (Çitil, 2017). Günümüze kadar, özel eğitim hizmetlerinin gelişiminde önemli bir ivme yaşanmıştır. Özellikle 20. yüzyılda ortaya çıkan, bilimsel ve toplumsal yaşamdaki hızlı değişimler (Köse, Gül ve Konu, 2014), psikometrideki gelişmeler ile birlikte "eğitimde bireysel farklılıklara verilen önemin artması (Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014), yasal düzenlemelerin yapılması (Kargın, 2003), toplumsal ihtiyaçların değişimi ve bilgi çağı toplumuna yönelme (Yıldırım, 2000)" olarak betimlenen değişimlerin gerçekleşmesinde belirtilen ivmenin önemli rolleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, günümüzde özel eğitim alanında Türkiye’de yapılan araştırmaların anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir (Diken, Bozkurt ve Güldenoğlu, 2009). Eğitimin, değişim ve gelişim hareketlerinden erken olarak etkilenen alanların başında gelmesi nedeni ile özellikle eğitim alanında yapılan araştırmaların takip edilmesi gerektiği ve bu sürecin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Belirli bir alana veya konuya ilişkin eğilimlerin belirlenmesinin en uygun yolunun, ilgili alan veya konuya ilişkin yapılan araştırmaları incelemek olduğunu, bu incelemenin periyodik olarak belirli zaman aralıkları ile tekrarlanması gerektiği belirtilmektedir (Staton ve Wulff, 1984). Benzer olarak, Cohen, Manion ve Morrison (2007) belirli aralıklarla eğitim araştırmalarının incelenerek düzenlenmesinin, aynı zamanda alana yönelik genel araştırma eğilimlerinin belirlenmesinin; alanda araştırma yapacak/yapan pek çok bilim insanına veya araştırmacıya yol gösterici olacağını belirtmektedirler. Falkingham ve Reeves (1998) ise belirli alanlarda yayınlanan çalışmaların içerik analizi ile incelenmesinin okuyuculara yardımcı olacağını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, alana ilişkin bir rehber niteliğinde olan eğilim belirleme araştırmalarının, bundan sonra yapılacak yeni çalışmalara öncülük edebileceği belirtilmektedir (Chang, Chang ve Tseng, 2010; Keselman ve diğ., 1998). Belirtilen işlevlerin yanı sıra, çalışmaları sınıflandırma ile araştırmalardaki genel eğilimlerin tespit edilmesinin özellikle araştırmacılar için kendi çalışma alanlarındaki güncel durumların belirlenmesi açısından önemli getirileri olacağı belirtilmektedir (Lee, Wu ve Tsai, 2009). Günümüzde eğitim alanında farklı konular ile ilgili birbirinden bağımsız araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmacılar, genellikle çalıştıkları konu ile ilgili araştırmaların hemen hemen hepsine/tümüne erişmekte zorlanabilmekte ve kimi zaman bunun için çok vakit harcayabilmektedirler (Göktaş ve diğ., 2012a). Bu noktada, belirli bir alan veya konu bağlamında gerçekleştirilen içerik analizlerinin araştırmacılar açısından kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir (Tavşancıl ve diğ., 2010). Ayrıca, alanyazının kümülatif olarak özetlenmesinin hem araştırmacılar hem de uygulamacılar için önemli getirilerinin olabileceği belirtilmektedir (Aslan ve Karasu, 2018).

Alanyazındaki çeşitli türlerdeki araştırmaların (örn., tez, makale, bildiri) konu, araştırma deseni, veri toplama, çalışma grubu, veri analizi vb. gibi başlıklar kapsamında analiz edilmesinin ilgili alanın daha iyi anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Bir bilimsel alana ilişkin akademik disiplinlerin gelişiminin, alana ilişkin akademisyenler ve/veya uzmanlar tarafından yapılan bilimsel araştırmalar ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Seçer ve diğ., 2014). Bu doğrultuda son yıllarda araştırma eğilimlerinin tespiti konusunda çeşitli disiplinler ve bilim dallarında, bilimsel bir alana ait gelişmeleri ortaya koymaya yönelik pek çok kesitsel araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Alanyazında, araştırma eğilimlerini belirlemeye çalışan bu tür araştırmaların yoğunluk kazanmaya başladığı söylenebilir. Örneğin; okul öncesi (Yılmaz ve Altınkurt, 2012), sınıf (Küçüköğlü, Taşgın, Ozan ve Kaya, 2011), sosyal bilgiler (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010), coğrafya (İncekara, 2009), matematik (Baki, Güven, Karataş, Akkan ve Çakıroğlu, 2011; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Kayhan ve Özgün-Koca, 2004; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yücedağ ve Erdoğan, 2011), fen (Çalık, Ünal, Coştu, ve Karataş,

2008; Sözbilir ve Kutu, 2008), eğitim bilimleri (Arık ve Türkmen, 2009; Erdem, 2011; Karadağ, 2009; Tavşancıl ve diğ., 2010), eğitim araştırmaları (Göktaş ve diğ., 2012b), eğitim teknolojileri (Alper ve Gülbahar, 2009; Göktaş ve diğ., 2012a; Gülbahar ve Alper, 2009; Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012), eğitim yönetimi (Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010; Aydın ve Uysal, 2011; Aypay ve diğ., 2010; Balcı ve Apaydın, 2009), eğitim programları ve öğretimi (Ozan ve Köse, 2014) gibi çeşitli disiplin alanlarında makale ve/veya tezler incelenmiş ve ilgili alanlara ilişkin araştırma eğilimleri ortaya çıkarılmıştır.

Yukarıda belirtilen alanlarda olduğu gibi özel eğitim alanında da eğilim araştırmalarının yapıldığı görülmektedir (Çoşkun, Dünder ve Parlak, 2014; Demirok, Bağlama ve Beşgül, 2015; Diken ve diğ., 2009; Diken, Ünlü ve Karaaslan, 2008; Diken, Görgün, Öğülmüş, Kurnaz ve Baki, 2016; Gül ve Diken, 2009; Özkardaş, 2013; Melekoğlu ve diğ., 2018; Özkubat, Karasu, Yılmaz ve Altun, 2014; Tiryakioğlu, 2014; Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016). Özel eğitim alanında yapılan eğilim araştırmaları incelendiğinde, araştırmaları tez ve makale bibliyografyası (Diken ve diğ., 2008, 2009, 2016; Sarı, 2017), tez incelemeleri (Çoşkun ve diğ., 2014; Gül ve Diken, 2009; Küçüközyiğit, Aslan, Karasu ve Çitil, 2016; Özkubat ve diğ., 2014), bildiri (Melekoğlu ve diğ., 2018) ve makale incelemeleri (Demirok ve diğ., 2015; Tiryakioğlu, 2014; Yıldız ve diğ., 2016) olarak sınıflandırmak mümkündür. Tez ve makale bibliyografyaları incelendiğinde, belirtilen çalışmaların özel eğitim alanında yapılan tezlerin ve makalelerin tanıtımı amacıyla hazırlanmış bir kaynak niteliği taşıdığı belirtilebilir. Özel eğitim alanında yapılmış tez çalışmalarının içerik analizinin yapıldığı araştırmada, Gül ve Diken (2009) erken çocukluk özel eğitimi kapsamı içerisindeki 24 tez çalışmasını konularına göre kategorilere ayırarak incelemiştir. Bu kapsamda, Türkiye de 0-6 ile 8 yaş aralığında gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk, aile, öğretim ve hizmet kategorilerindeki çalışmalar hakkında bilgi vermiş ve çalışmaları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, otizmli çocuklar ile çalışılan tezlerin çoğunlukta olduğu, tezlerin yarısından fazlasının nicel araştırma türünde olduğu, kullanılan veri toplama araçlarının çoğunluğunun araştırmacıların kendisi tarafından geliştirildiği ve bazı çalışmalarda belirli bir beceriye odaklanıldığı görülmektedir. Çoşkun ve diğ. (2014) özel eğitim alanında gerçekleştirilen tezleri incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; en fazla tezin 2008 yılına ait olduğu ve "zihin engelliler" alanındaki tezlerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Yüksek lisans tezlerinin sayıca fazla olduğu ve tez kaynakçalarında yer alan referansların (yerli/yabancı) eşit yüzdelere sahip olduğu ifade edilmiştir. Özel eğitim alanındaki tezleri inceleyen bir diğer araştırma Özkubat ve diğ. (2014) tarafından yürütülmüştür. Araştırmada, özel eğitim alanında Türkiye'de tamamlanmış tezler incelenerek özel eğitim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla tezler; araştırma alanı, konu, kullanılan yöntem ve desen, örneklem seçimi ve büyüklüğü, veri toplama ve analizi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, tezlerin yaklaşık %80'inin yüksek lisans tezi olduğu, en fazla 2009 yılında tez üretildiği, çalışma konularının beceri öğretimi, kaynaştırma, okuma yazma öğretimi, dil ve iletişim olarak sıralandığı, araştırma deseni olarak en fazla tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı, nicel araştırmaların çoğunlukta olduğu, örneklem büyüklüklerine en çok 1-10 arası katılımcı ile yapılan tezlerin ilk sırada yer aldığı, veri toplama aracı olarak gözlem tekniğinin en fazla kullanıldığı ve betimsel analiz tekniklerinin yüksek sıklıkta tercih edildiği görülmektedir. Tez çalışmalarının içerik analizinin yapıldığı bir başka araştırmada Küçüközyiğit ve diğ. (2016) görme engelliler eğitimi alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin içerik analizlerini gerçekleştirmişlerdir. 155 tez çalışması incelendiğinde alandaki doktora çalışmalarının sayıca az olduğu özellikle vurgulanmıştır. Çalışmalarının büyük çoğunluğu, betimsel ve tek denekli araştırma türlerinde yapılmıştır. Görme engelli çocukların kaynaştırma, cinsel eğitimi, aile özellikleri ve sorunları gibi konularda ise çok sınırlı düzeyde çalışma olduğu belirtilmiştir. Son sınıflamada makalelerin incelenmesi ele alınmış, bu sınıflamada içerik analizleri, özel eğitim alanı ile ilgili yayım yapan dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Tiryakioğlu (2014) "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi"nde, yayımlanmış makaleleri sayı, konu, araştırma türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve

analizi gibi çeşitli değişkenler bağlamında incelemiştir. Verileri içerik analizine tabi tutarak alanın genel araştırma eğilimleri görünümünün ortaya konmuştur. Araştırmada 85 makale incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, sayısal olarak en fazla makalenin 2004 yılında üretildiği, en fazla derleme türünde araştırmaların yayımlandığı, nicel araştırmaların çoğunlukta olduğu belirtilmiştir. Demirok ve diğ. (2015) tarafından 400 makalenin incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2009-2014 yılları arasında, özel eğitime öncülük eden 17 uluslararası dergide yayımlanan araştırmalar konu, tür ve örneklem grubu gibi çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, en fazla makalenin 2012 yılında yayımlandığı, yayımların çoğunun iki yazarlı olduğu, makalelerin çoğunluğunun fiziksel yetersizliği olan öğrenciler ile gerçekleştirildiği ve makalelerin yarısından fazlasında deneysel yöntemlerin kullanıldığı vurgulanmıştır. Yıldız ve diğ. (2016) özel eğitimle ilgili bilimsel araştırmaları incelemişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar, dergilerde yer alan makaleleri yayımlanmaya başladıkları tarihten 2013 yılı başına kadar geçen dönemde kapsamında ele almışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde, ilgili dergilerin bütün sayılarında özel eğitimle ilgili basılan makale sayısı 113 olarak tespit edilmiştir. Bu sayının tüm yayınlar içerisindeki oranı ise %3 olarak rapor edilmiştir. Yazarların kurumları ise sırasıyla Anadolu, Ankara ve Gazi Üniversitesi yönündedir. İncelenen makalelerin çoğunluğunun tek yazarlı olduğu ve tek denekli deneysel araştırma yönteminin sıklıkla tercih edildiği araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Melekoğlu ve diğ. (2018) tarafından yapılan araştırmada ise özel eğitim kongrelerinde sunulan bildiriler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları arasında; özellikle tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, otizm ve zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışıldığı yer almaktadır.

Farklı alanlarda yapılan eğilim araştırmaları kapsamında yapılan araştırma bulguları özetlendiğinde, içerik analizi yapılan araştırmaların önemli işlevlerinin olduğu söylenebilir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Suri ve Clarke, 2009). Örneğin bilgiyi yaygınlaştırma, ileriki araştırmaları ve uygulamaları şekillendirme, politikalara yön verebilme bu işlevlerden bazılarıdır. Araştırma sentezleri, Türkiye'de diğer alanlarda ve özel eğitim alanında yapılan tezler ile makalelerdeki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktadır. Yapılan alan yazın taramasında Türkiye'de özel eğitim kongre bildirilerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma tespit edilmiştir (Melekoğlu ve diğ., 2018). Bu yönüyle, bu çalışma ile alan yazında görülen bir araştırma boşluğunun doldurulması düşünülmektedir. Bu çalışma ayrıca, özel eğitimdeki genel araştırma eğilimlerinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. 1991 yılından bu yana düzenlenen (Melekoğlu ve diğ., 2018) Ulusal Özel Eğitim Kongresi (UÖEK) her yıl düzenli olarak güz döneminde, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden özel eğitim alanına katkı sağlayan birçok paydaşı (örn., öğretmen, akademisyen, aile) bir araya getirmektedir. Söz konusu paydaşlar, UÖEK'ne dinleyici olarak katılabildikleri gibi; yaptıkları çalışmalarını bildiri olarak da sunabilmektedirler. Özel eğitim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi doğrultusunda sunulan bildirilerin incelenmesi ise genel eğilimlerin ortaya çıkarılmasında önem arz etmektedir. Özel eğitim kapsamında gerçekleştirilen bilimsel bildirilerin incelenmesi; özel eğitimde araştırma yapan/yapacak olan akademisyen, lisansüstü öğrenci ve/veya araştırmacı vb. gibi bilim insanlarına güncel bilgiler sağlaması açısından rehber niteliğinde olabilir. Bu rehber(ler) sayesinde araştırmacılar sık veya az çalışılan konu alanlarını, yetersizlik gruplarını, araştırma yöntemlerini, veri toplama araçlarını vb. görebileceklerdir. Böylelikle; hem konu seçimi bağlamında hem de yönlendirici bilgiler sunması açısından avantajlar sağlayabilecektir. Bunlara ek olarak, UÖEK bildirilerinin tek bir çatı altında toplanarak bildirilere ulaşmak isteyen bütün araştırmacılara kümülatif bir bakış açısı sunulması ileride yapılması planlanan araştırmalara yol gösterici olabilecektir. Bu kapsamda, UÖEK bildirilerine yönelik geniş ve daha kapsamlı bir şekilde yapılan bu çalışmanın genel amacı; 2007–2017 yılları arasında Türkiye'de düzenlenen UÖEK'lerinin bildiri kitapçıklarında basılan bildirilerin incelenerek özel eğitim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. UÖEK'lerindeki toplam bildiri sayıları yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
2. UÖEK'lerindeki bildirilerde yer alan toplam yazar sayıları yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
3. UÖEK'lerindeki bildirilerde çalışılan yetersizlik grupları nasıl dağılım göstermektedir?
4. UÖEK'lerindeki bildirilerde çalışılan örneklem grupları nasıl dağılım göstermektedir?
5. UÖEK'lerindeki bildirilerde sıklıkla kullanılan araştırma modelleri nelerdir?
6. UÖEK'lerindeki bildirilerde sıklıkla kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
7. UÖEK'lerindeki bildirilerde sıklıkla tercih edilen veri analiz yöntemleri nelerdir?
8. UÖEK'lerindeki bildirilerde ele alınan konular nasıl dağılım göstermektedir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülen betimsel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu kapsamda, "nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bu verileri okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlama" olarak tanımlanan (Yıldırım ve Şimşek, 2006) betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar ile içeriğin daha küçük kategorilere ayrılarak sistematik olarak özetlendiği yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

## Çalışmanın Kapsamı

u çalışmada, 2007–2017 yılları arasında çeşitli üniversiteler tarafından düzenlenen UÖEK'lerinin bildiri kitapçıklarında (özet/tam metin) basılmış olan bildiriler incelenerek özel eğitim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 11 UÖEK ile birlikte bu kongrelerin bildiri kitapçıklarında basılan 1742 bildiri çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Çalışmada, bildirileri sistematik olarak sınıflamak amacıyla Bildiri İnceleme Formu (BİF) geliştirilmiştir. BİF, alanyazındaki benzer çalışmalar (örn., Küçüközyiğit ve diğ., 2016; Özkubat ve diğ., 2014; Sözbilir, Kutu ve Yasar, 2012; Sözbilir ve diğ., 2015) referans alınarak oluşturulmuştur. Form çalışmanın kapsamında yer alan bildiriler için revize edilerek kullanılmıştır. Oluşturulan form, özel eğitim alanından üç öğretim üyesi ve ölçme değerlendirme alanından 2 öğretim üyesi olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne sunulmuş ve formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınarak form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. BİF, 6 bölüm ve 21 alt başlıktan oluşmaktadır. 1. *Bölüm*: Künye (yıl, tür ve yazar sayısı), 2. *Bölüm*: Çalışma grubu (yetersizlik ve örneklem grubu), 3. *Bölüm*: Yöntem (araştırma modeli), 4. *Bölüm*: Veri toplama aracı, 5. *Bölüm*: Veri analizi, 6. *Bölüm*: Konu (akademik beceri, öğretmen, kaynaştırma, aile, davranış, genel özel eğitim, günlük yaşam, duyuşal özellikler, fiziksel beceri, teknoloji, meslekî eğitim ve kendini yönetme) kategorilerini içermektedir.

## Verilerin Kodlanması

Bu çalışmanın ana veri kaynağını UÖEK bildirileri oluşturmaktadır. Bu nedenle, öncelikli olarak 2007-2017 yılları arasında düzenlenen UÖEK'lerinin bildiri kitapçıklarına ulaşılması gerekmiştir. Bunun için araştırmacılar, söz konusu yıl(lar) aralığındaki bildiri kitapçıklarına ulaşarak kitapçıkların birer basılı kopyasını almıştır. Ardından "Microsoft Office Excel" programından yararlanılarak yukarıda tanıtılan BİF, veri kodlama için çalışma sayfasına dönüştürülmüştür. Bu kapsamda, BİF'te yer alan tüm bölümlere, alt başlıklara ve alt başlıkların içerisindeki maddelere bir kod/kategori numarası verilmiştir. Araştırmacılar tarafından bu

kod/kategori numaraları dikkate alınarak bilgisayar üzerinden (Excel) kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Her bildiri birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamalar birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş; ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Kodlamalarda anlaşmazlık olduğu durumlarda, araştırmacılar bir araya gelerek kodlamanın hangi kod/kategorinin içerisinde yer alacağına karar vermişlerdir. Bu kapsamda, toplam 1742 bildirinin kodlaması gerçekleştirilmiştir. Kodlamaların bulunduğu Excel dosyası, SPSS paket programına aktarılarak veri analizlerine başlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada, hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda, incelemeye alınan bildirilerin yıl, yazar sayısı, yetersizlik grubu, örneklem grubu, araştırma modeli, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi değişkenlerine ilişkin veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bildirilerde en sık ve en az sıklıkta ele alınan konuların ve alt konu alanlarına (kategorilerine) ilişkin verilerin analizinde ise içerik analizine yer verilmiştir. İncelemeye alınan her bildirinin konusu/konuları ayrı ayrı olacak şekilde alt kategoriler olarak incelenmiş; bu konuların birleşiminden oluşturulan başlıklar ise genel kategori olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Çalık ve Sözbilir (2014), betimsel içerik analizlerinde yer alan kod, boyut ve temaların tablo, diyagram veya grafik olarak görselleştirilmesi ve örneklendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle, çalışmadan elde edilen veriler; frekans (f), yüzde tabloları (%) ve sütun grafiklerine dönüştürülerek sunulmuş ve bazı örneklerine yer verilmiştir.

### Kodlamacılar Arası Güvenirlik

Çalışmada, verilerin kodlama sürecine ilişkin kodlamacılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu kapsamda, çalışmada incelenen bildirilerin (n=1742) %20'si yansız atama tekniği ile random olarak seçilmiştir (n=348). Belirlenen 348 bildiri, ikinci araştırmacı tarafından BİF'te yer alan kategori ölçütleri doğrultusunda detaylı bir biçimde değerlendirilmiş ve her iki araştırmacının elde ettiği veriler karşılaştırılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar arasında anlaşmazlığa düşülen durumlar olduğunda; içerik analizi konusunda daha fazla deneyimi bulunan ve özel hakkında bilgi birikimine sahip olan bir diğer araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda "Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100" formülü (Tekin-İftar, 2012) kullanılarak çalışmadaki kodlamacılar arası güvenilirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre güvenilirlik katsayısı %98,8 olarak belirlenmiştir.

### BULGULAR ve YORUMLAR

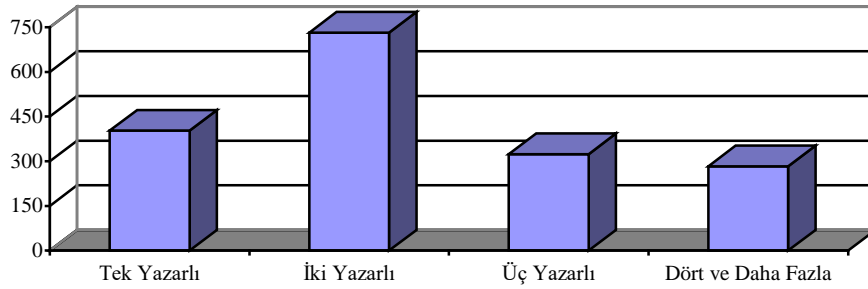
Çalışmadan elde edilen sonuçlar, araştırma soruları dikkate alınarak sırası ile sunulmuştur. İlk ve ikinci araştırma sorusu kapsamında, UÖEK'lerindeki toplam bildiri sayıları ve bildirilerde yer alan toplam yazar sayısının yıllara göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir. Buna göre, UÖEK'lerinde 1201 sözlü (%68,9), 523 poster (%30,1) ve 18 diğer (%1) olmak üzere toplam 1742 bildiri yer almıştır. En fazla bildiri sırasıyla 23. (235), 27. (232) ve 24. (215) UÖEK'sinde; en az bildiri ise sırasıyla 18. (91) ve 21. (99) UÖEK'sindedir. Toplam yazar sayıları incelendiğinde, UÖEK'lerindeki bildirilerde toplam 4201 araştırmacı yazar olarak yer almıştır. Katılımcı yazar sayısı en fazla 23. UÖEK (%13,6) iken; en az ise 18. UÖEK'dir (%4,9).

**Tablo 1.** UÖEK'lerindeki Bildirilerin ve Toplam Yazar Sayılarının Dağılımı

Kongre / Yıl	Sözlü (Sözel) Bildiriler	Poster Bildiriler	Diğer Bildiriler	f	%	Toplam Yazar Sayısı	
						f	%
17. UÖEK (2007)	61	43	-	104	6,0	248	5,9
18. UÖEK (2008)	66	25	-	91	5,2	206	4,9
19. UÖEK (2009)	50	87	3	140	8,0	311	7,4
20. UÖEK (2010)	102	34	2	138	7,9	333	7,9
21. UÖEK (2011)	78	19	2	99	5,7	227	5,4
22. UÖEK (2012)	129	34	10	173	9,9	436	10,4
23. UÖEK (2013)	180	55	-	235	13,5	571	13,6

24. UÖEK (2014)	159	55	1	215	12,3	549	13,1
25. UÖEK (2015)	95	39	-	134	7,7	338	8,0
26. UÖEK (2016)	122	59	-	181	10,4	451	10,7
27. UÖEK (2017)	159	73	-	232	13,3	531	12,6
Toplam	1201 (%68,9)	523 (%30,1)	18 (%1,0)	1742	100,0	4201	100,0

Çalışmada, toplam yazar sayılarına ek olarak, bildirilerdeki yazar sayısı kategorileri incelenmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, bildirilerin çoğunlukla iki (%42,1), ardından tek (%23,1) ve üç (%18,6) yazarlı olduğu görülmektedir. Dört ve dörtten fazla yazarın yer aldığı bildiriler (%16,2) ise düşük frekanslarda olduklarından "dört ve daha fazla yazarlı" kategorisi altında birleştirilmiştir.



**Şekil 1.** Bildirilerin Yazar Sayısı Kategorilerine Göre Dağılımı

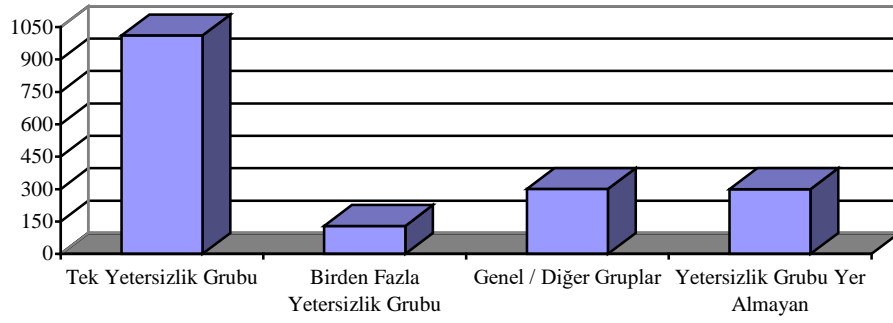
Üçüncü araştırma sorusu kapsamında bildiriler, çalışılan yetersizlik grupları bakımından incelenmiştir (Tablo 2). Buna göre, bildirilerde en fazla otizm spektrum bozukluğu (OSB) (%18,6) ve zihinsel yetersizlik (%16,8) ile çalışılmıştır. Çalışılan diğer yetersizlik gruplarına ilişkin veriler ise Tablo 2'de ayrıca özetlenmiştir. Çalışmada diğer/genel (örn., özel gereksinimli, engelli vb.) (%18,7) ile yetersizlik grubu yer almayan (%16,1) grup kategorilerinde önemli miktarda bildiri tespit edilmiştir. Yetersizlik gruplarına ek olarak normal gelişim gösteren çocukların yer aldığı 119 (%6,4) bildiri bulunmaktadır.

**Tablo 2.** Bildirilerde Çalışılan Yetersizlik Gruplarının Dağılımı

Yetersizlik Grupları	f	%
Otizm Spektrum Bozukluğu (YGB, Asperger)	347	18,6
Zihinsel Yetersizlik (Mental Retardasyon)	314	16,8
İşitme Yetersizliği	107	5,7
Üstün Zekâ / Üstün Yetenek	89	4,8
Öğrenme Güçlüğü (Disleksi, Diskalkuli, Okuma Güçlüğü)	71	3,8
Görme Yetersizliği (Az Gören, Total)	55	2,9
Gelişimsel Yetersizlik (Gelişimsel Bozukluk, Serabral Palsi)	55	2,9
Ağır ve Çoklu Yetersizlik	32	1,7
Dil ve Konuşma Bozukluğu	16	0,9
DEHB / Duygu Davranış Bozukluğu	12	0,6
Normal (Olağan) Gelişim Gösteren	119	6,4
Genel / Diğer Gruplar (örn., Özel Gereksinimli, Engelli vb.)	349	18,7
Yetersizlik Grubu Yer Almayan	300	16,1
Toplam	1866*	100,0

\*Birden fazla yetersizlik grubunun bulunduğu bildiriler olduğundan dolayı, yetersizlik grupları toplam bildiri sayısından fazladır.

Çalışmada, çalışılan yetersizlik gruplarına ek olarak yetersizlik grubu kategorileri incelenmiştir. Buna göre Şekil 2'ye bakıldığında incelenen bildirilerde çoğunlukla tek yetersizlik grubu ile çalışılmıştır (%58,1). Birden fazla yetersizlik grubunun (örn., otizm-normal gelişim gösteren, öğrenme güçlüğü-normal gelişim gösteren vb.) yer aldığı bildirilerin oranı ise %7,5'dir.



**Şekil 2.** Bildirilerin Yetersizlik Grubu Kategorilerine Göre Dağılımı

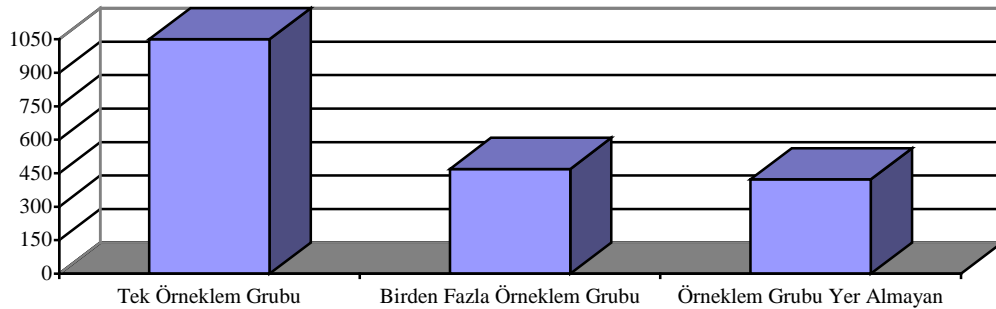
Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, bildirimlerdeki örneklem grupları incelenmiştir. Bu bağlamda Tablo 3'de özetlenen veriler incelendiğinde, 867 (%43,3) bildirimde öğrenciler; 1136 (%56,7) bildirimde ise diğer bireyler (örn., aile, öğretmen) ile çalışılmıştır. Veriler kategorik olarak değerlendirildiğinde; öğrenci grupları içerisinde okul öncesi/erken çocukluk (%12,3) ve ilköğretim (%17,0) öğrencilerinin en fazla çalışılan grup olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, çalışılan diğer gruplar içerisinde genellikle öğretmen (%15,1) ve aile/veli (%12,2) grupları ile çalışmalar yürütülmüştür. Ayrıca örneklem grubu yer almayan önemli miktarda bildirim bulunmaktadır (%21,9).

**Tablo 3.** Bildirilerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem Grupları		f	%
Öğrenci	Okul Öncesi / Erken Çocukluk	247	12,3
	İlköğretim	340	17,0
	Ortaöğretim	124	6,2
	Lisans / Lisansüstü	156	7,8
	<i>Ara Toplam</i>	<i>867</i>	<i>43,3</i>
Diğer	Öğretmen	302	15,1
	Aile / Veli	244	12,2
	Ergen / Yetişkin	48	2,4
	Yönetici / İdareci	43	2,1
	Denetmen / Müfettiş	8	0,4
	İşveren	7	0,3
	Öğretim Elâmanı / Üyesi	7	0,3
	Diğer Örneklem Grupları (örn., Bakım Elemanı, Uzman vb.)	38	1,9
	Örneklem Grubu Yer Almayan	439	21,9
	<i>Toplam</i>	<i>2003*</i>	<i>100,0</i>

\*Birden fazla örneklem grubunun bulunduğu bildirimler olduğundan dolayı, örneklem grupları toplam bildirim sayısından fazladır.

İncelenen bildirimlerdeki örneklem grubu kategorileri Şekil 3'de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmacıların genellikle tek örneklem grubu ile çalıştıkları belirlenmiştir (%55,5). Ayrıca birden fazla örneklem grubunun (örn., aile-öğretmen, öğrenci-öğretmen vb.) yer aldığı bildirimlerde bulunmaktadır (%23,4).



**Şekil 3.** Bildirilerin Örneklem Grubu Kategorilerine Göre Dağılımı



Beşinci araştırma sorusu kapsamında, bildirilerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımı incelenmiştir (Tablo 4). Buna göre en sık kullanılan araştırma modelleri sırasıyla betimsel (tarama) (%18,0), tek denekli (%16,6) ve meta analiz/sistemik derlemedir (%8,9). Diğer kategorisine giren araştırma modellerinin kullanıldığı az sayıda bildiri (%2,6) olmakla birlikte; araştırma modeli bilgisi yer almayan önemli miktarda bildiri belirlenmiştir (%39,1).

**Tablo 4.** Bildirilerde Kullanılan Araştırma Modellerinin Dağılımı

Araştırma Modelleri	f	%
Betimsel (Tarama)	317	18,0
Tek Denekli	292	16,6
Meta Analiz / Sistemik Derleme (Review)	157	8,9
Deneysel	62	3,5
Vaka / Örnek olay	48	2,7
İlişkisel (Korelasyonel)	45	2,6
Karşılaştırmalı	36	2,0
Eylem	27	1,5
Ölçek Geliştirme / Uyarlama (Geçerlik, Güvenirlik)	27	1,5
Karma	14	0,8
Diğer Araştırma Modelleri (örn., Epistemolojik Yöntem, Tarihi Yöntem vb.)	46	2,6
Araştırma Modeli Bilgisi Yer Almayan	689	39,1
Toplam	1760	100,0

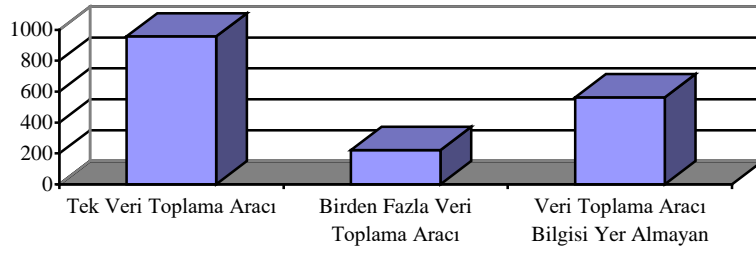
Altıncı araştırma sorusu kapsamında, bildirilerde sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarının dağılımına bakılmıştır. Buna göre, en sık kullanılan veri toplama araçları sırasıyla; görüşme/mülakat (%17,7), ölçek (%12,9), doküman (%9,2), ölçü/değerlendirme aracı (%8,6) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, 140 (%7,0) bildiride diğer veri toplama araçları (örn., sosyal atom çizdirme, portfolyo vb.) kullanılırken, veri toplama aracı bilgisi yer almayan 563 (%28,3) bildiri belirlenmiştir.

**Tablo 5.** Bildirilerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Görüşme / Mülakat	352	17,7
Ölçek	257	12,9
Doküman (örn., Tez, Makale vb.)	182	9,2
Ölçü Aracı / Değerlendirme Aracı	171	8,6
Anket	122	6,1
Video Kaydı / Ses Kaydı	84	4,2
Gözlem	53	2,7
Kontrol Listesi / ÖBT	51	2,6
Başarı Testi	12	0,6
Diğer Veri Toplama Araçları (örn., Portfolyo, Sosyal Atom Çizdirme vb.)	140	7,0
Veri Toplama Aracı Bilgisi Yer Almayan	563	28,3
Toplam	1987*	100,0

\*Birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı bildiriler olduğundan dolayı, veri toplama araçları toplam bildiri sayısından fazladır.

Veri toplama araçları kategorik olarak incelendiğinde, Şekil 4'teki görünüm ortaya çıkmaktadır. Buna göre, araştırmacılar çoğunlukla tek veri toplama aracını (%54,9) kullanırken, birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı bildirilerde (%12,7) bulunmaktadır (örn., ölçek-görüşme, video/ses kaydı-görüşme, ölçü aracı-anket vb.).



**Şekil 4.** Bildirilerin Veri Toplama Aracı Kategorilerine Göre Dağılımı

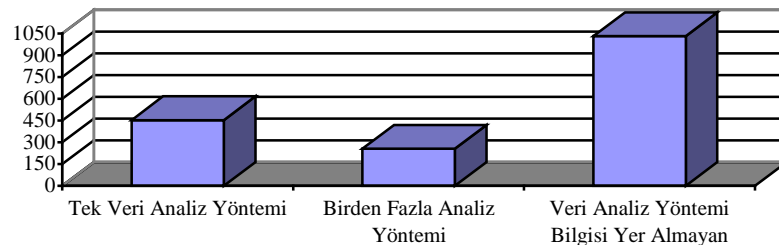
Yedinci araştırma sorusu kapsamında, tercih edilen veri analiz yöntemleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir. İncelenen bildirilerde veri analiz yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmekle birlikte sıklıkla tercih edilen yöntemleri frekans/yüzde dağılımı (%9,9), içerik analizi (%7,8), ortalama/standart sapma (%7,2) ve grafiklerle gösterim/görsel analizdir (%5,3). Düşük frekanslarda olan diğer veri analiz yöntemlerinin oranı %4,8'dir (örn., Doküman Analizi, Spearman Korelasyon vb.). Bildirilerin yaklaşık yarıya yakınında ise (%49,1) veri analiz yöntemi bilgisi yer almamaktadır.

**Tablo 6.** Bildirilerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Veri Analiz Yöntemleri	f	%
Frekans / Yüzde Dağılımı	207	9,9
İçerik Analizi	163	7,8
Ortalama / Standart Sapma	151	7,2
Grafikle Gösterim / Görsel Analiz	112	5,3
t-testi	91	4,3
Anova (Ancova) / Manova (Mancova)	82	3,9
Ölçek Geliştirme / Uyarılama (Geçerlik / Güvenirlik) / Faktör Analizi	39	1,9
Pearson Korelasyon Analizi	36	1,7
Mann Whitney U Testi	30	1,4
Etki Büyüklüğü	22	1,0
Kruskal Wallis-H Testi	15	0,7
Regrasyon Analizi	10	0,5
Ki Kare Testi	5	0,2
Tukey Testi	5	0,2
Diğer Veri Analiz Yöntemleri (örn., Doküman Analizi, Spearman Korelasyon vb.)	101	4,8
Veri Analiz Yöntemi Bilgisi Yer Almayan	1032	49,1
<b>Toplam</b>	<b>2101*</b>	<b>100,0</b>

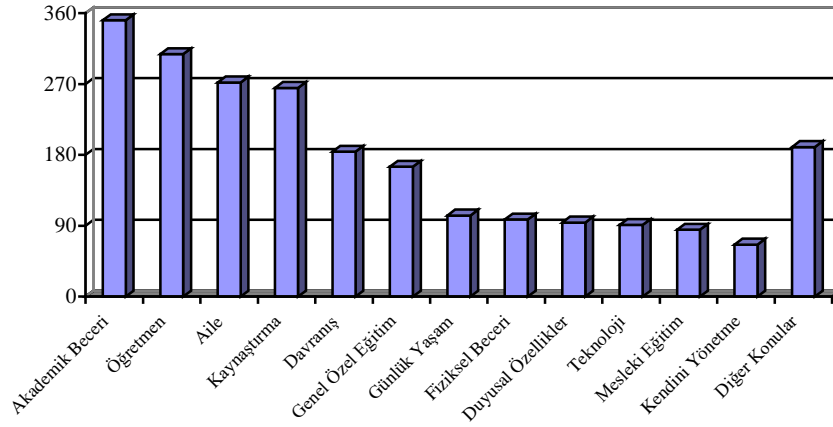
\*Birden fazla veri analiz yönteminin kullanıldığı bildiriler olduğundan dolayı, veri analiz yöntemleri toplam bildiri sayısından fazladır.

Veri analiz yöntemleri kategorik olarak incelendiğinde; bildirilerin %26,1'inde tek veri analiz yöntemi, %14,7'inde ise birden fazla veri analiz yönteminin (örn., t-Testi-ANOVA, pearson korelasyon analizi- regrasyon analizi, frekans/yüzde-içerik analizi vb.) kullanıldığı görülmektedir (Şekil 5).



**Şekil 5.** Bildirilerin Veri Analiz Yöntemi Kategorilerine Göre Dağılımı

Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Bildirilerin konu kategorilerine göre dağılımı.

İncelenen bildirimlerdeki genel konu kategorilerine ek olarak, bu kategoriler içerisinde yer alan alt konu alanlarına yönelik sıklıkla çalışılan ve az sıklıkta çalışan başlıklar Tablo 7'de özetlenmiştir. Veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde; kaynaştırma kategorisinde yer alan *kaynaştırma uygulamaları* (%7,3) konu başlığının en sık çalışılan konu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla öğretmen kategorisinden *öğretmen görüşleri* (%6,7), akademik beceri kategorisinden *okuma/yazma* (%4) ve *matematik* (%3,8), aile kategorisinden *aile eğitimi* (%3,6), davranış kategorisinden ise *davranış değiştirme/UDA* (%3,4) izlemektedir.

Tablo 7. Bildirilerde Sıklıkla ve Az Sıklıkta Ele Alınan Konuların Dağılımı

Kategoriler	Sıklıkla Çalışılan Alt Konu Alanları	f	%	Az Sıklıkta Çalışılan Alt Konu Alanları	f	%
Akademik Beceri	Okuma / Yazma	91	4,0	Resim İş / Modelaj	6	0,3
	Matematik	86	3,8	Sosyal Bilgiler	5	0,2
	Dil ve Konuşma	49	2,2	İşlevsel Akademik Beceriler	4	0,2
	Fen Bilgisi / Hayat Bilgisi	19	0,8	Din Kültürü	3	0,1
	Müzik	19	0,8	Tarih	2	0,1
	Kavram Öğretimi	18	0,8	Coğrafya	1	0,1
	Türkçe	17	0,7	Yabancı Dil	1	0,1
Öğretmen	Öğretmen Görüşleri	153	6,7	Öğretmen Tükenmişlik / Umutsuzluk / Kaygı / Öğretmen Gereksinimleri	14	0,6
	Öğretmen İş/Yaşam Doyumu / Motivasyon	40	1,8		11	0,5
	Öğretmen Yetiştirme / Eğitimi	37	1,6			
	Öğretmen Tutum / Beceri	29	1,3			
	Öğretmen Sorunları	24	1,1			
Kaynaştırma	Kaynaştırma Uygulamaları	165	7,3	Yerleştirme	3	0,1
	Tanımlama / Değerlendirme	49	2,2	Gezici Öğretmenlik	1	0,1
	BEP	28	1,2			
	Destek Eğitim	19	0,8			
Aile	Aile Eğitimi	81	3,6	Aile Sorunları	13	0,6
	Aile Görüşü	61	2,7	Aile Öz Yeterlik	6	0,3
	Yaşam Doyumu / Aile Yükü / Sosyal Destek	48	2,1	Aile İlişkileri	5	0,2
	Aile Gereksinimleri	36	1,6			
	Aile Tükenmişlik /Umutsuzluk / Yalnızlık	22	1,0			
Davranış	Davranış Değiştirme / UDA	77	3,4	Problem Çözme	6	0,3
	Sosyal Beceri	45	2,4	Okul Sorunları	4	0,2
	İletişim / Etkileşim Davranışları	25	1,1	Yönergelere Uyuma / Sıra Alma Davranışları	3	0,1
Genel Özel Eğitim	Özel Eğitim Bakış Açısı / Değerlendirme	59	2,6	Özel Eğitim Durum Tespiti	10	0,4
	Özel Eğitim Algı / Tutum	43	1,9	Özel Eğitim Sorunlar	4	0,2
	Tarihi Gelişim / Süreç	25	1,1			
	Politikalar / Yasal Haklar	24	1,1			
Günlük Yaşam	Günlük Yaşam Becerileri	58	2,6	Cinsel Eğitim	16	0,7
	Beceri Öğretimi	29	1,3			
Duyusal Özellikler	Öğrenci Görüşü / Algısı	20	0,9	Dikkat / Dikkat Eğitimi	3	0,1
	Duyusal Farkındalık / Duyusal Entegrasyon	17	0,7	Sosyal Kabul	3	0,1
	Benlik Algısı / Benlik Saygısı	11	0,5	Ses Bilgisel Farkındalık	3	0,1
	Empati	9	0,4	Düşünme Eğitimi	1	0,1
	Depresyon / Kaygı	8	0,4	Renk Algısı	1	0,1
Fiziksel Beceri	Oyun / Oyun Becerileri	40	1,8	İşlevsel Görme / Görme Becerileri	5	0,2
	Yüz İşleme/Jest/Ortak Dikkat	19	0,8	İşaret Dili	4	0,2
	Psikomotor / Fiziksel Beceriler	16	0,7	Yönelim ve Bağımsız Hareket	1	0,1
Teknoloji	Teknoloji/WEB/İnternet Kullanımı	72	3,2	Teknoloji Entegrasyonu	2	0,1
	Arttırıcı Alternatif İletişim (AAC)	11	0,5	Fatih Projesi / EBA	1	0,1
Mesleki	İstihdam	19	0,8	Mesleki Eğitim Merkezleri	9	0,4

<b>Eğitim</b>	Meslekî (İş) Becerileri Eğitimi	17	0,7	Meslekî Gelişim / Meslekî Olgunluk	8	0,4
	Geçiş Süreci / Becerileri	13	0,6	İşveren Görüşü	6	0,3
	Yönetici / İdareci Görüşü	12	0,5	Meslekî Güçlükler	1	0,1
<b>Kendini Yönetme</b>	Strateji Kullanımı / Öğretimi	45	2,0	Kendini Düzenleme Kullanımı	12	0,5
				Üst Biliş	9	0,4

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2007-2017 yılları arasında Türkiye'de düzenlenen UÖEK'ndeki bildirimler çeşitli değişkenler açısından incelenerek özel eğitim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Genel amaç doğrultusunda toplam sekiz araştırma sorusuna yanıt verilmiştir. Bu kapsamda, bildirimler yıl, yazar sayısı, yetersizlik ve örneklem grupları, araştırma modeli, veri toplama aracı, veri analizi ve konu değişkenleri açısından değerlendirilmiştir.

2007-2017 yılları arasında yapılan UÖEK'lerindeki bildirimlerin yıllara göre dağılımının yıllar içerisinde artış gösterdiği ve dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Bununla birlikte, bildirimlerin dağılımının 2013 yılında zirve yaptığı ve daha sonradan durağanlığa geçtiği ifade edilebilir. Ardından, 2015 yılında önemli derecede azalmasına ilk kez 2015 yılları faaliyetleri esas alınarak başvuru yapılan Akademik Teşvik Ödeneği'nin neden olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmacıların teşviklerden faydalanma amacı ile bildirimlerini, bu araştırmada incelenen ulusal kongreler yerine uluslararası katılımlı gerçekleşen kongrelere sunulmak amacı ile yönlendikleri düşünülmektedir. Bildirimlerin büyük çoğunluğu (%65,2) tek ya da iki yazarlıdır. Yazar sayısının tespiti, eğilim belirleme çalışmalarında önemli bir değişken olarak görülmektedir (Ozan ve Köse, 2014). Bildirimlerdeki yazar eğilimi, ikiden fazla araştırmacının yer aldığı çalışmaların az olduğu yönündedir. Özel eğitim alanı dışındaki diğer araştırmacılar bu bulguyu şu şekilde açıklamaktadırlar: "Akademisyenler/araştırmacılar arasındaki işbirliğinin yetersizliği ve akademik kariyer gereksinimleri" (Alper ve Gülbahar, 2009); "eğitim araştırmacılarını ekip çalışmasına henüz yatkın olmamaları" (Arık ve Türkmen, 2009). Ozan ve Köse'ye (2014) göre bu durum, akademik yükselme ile atama kriterlerinin ve araştırmacıların akademik kaygılarının bir sonucu şeklinde ifade edilebilir. Özellikle doçentlik kriterlerinin değişmesinin yayınlar üzerindeki etkilerini ortaya koyan araştırmalarda (Çalışkan-Tür ve Aksay, 2012) araştırmacıların öncelikle doçentlik kriter(ler)ini karşılayacak niteliklere sahip yayın yapma çabası içinde oldukları vurgulanmaktadır (Yıldız ve diğ., 2016).

İncelenen bildirimlerde kullanılan araştırma modelleri incelendiğinde, sırasıyla en fazla betimsel (tarama), tek denekli ve derleme modelinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgular, hem özel eğitim alanı dışındaki çalışmalar (Çiltaş ve diğ., 2012; Göktaş ve diğ., 2012b; Seçer ve diğ., 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014) hem de özel eğitim alanındaki çalışmalar ile (Coşkun ve diğ., 2014; Demirok ve diğ., 2015; Küçüközyiğit ve diğ., 2016; Özkubat ve diğ., 2014; Tiryakioğlu, 2014; Yıldız ve diğ., 2016) benzer olduğu söylenebilir. Betimsel model ile yürütülen çalışmanın bu denli çok sayıda olması; örneklem grup ve/veya gruplarına ulaşmada hızlılık, kolaylık ve zaman etmenleri ile açıklanabilir. Tarama araştırmaları, olguların çeşitli yönlerini ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koyamaması nedeniyle bilimsel çabanın başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu doğrultuda, tarama araştırmasından elde edilen verilerin arasındaki ilişkileri, neden ve sonuçlarıyla ortaya koyabilme amacıyla ilişkisel ve deneysel araştırmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın bulguları özel eğitim alanında yapılan deneysel araştırmaların yetersizliğini de ortaya koymaktadır. Deneysel olan çalışmaların büyük çoğunluğu yarı deneyseldir. Deneysel çalışmaların incelenmesi sonucunda ise en çok tek denekli araştırma yöntemlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu bulgu özel eğitim alanında yapılan diğer araştırmalar ile de tutarlıdır (Melekoğlu ve diğ., 2018; Özkubat ve diğ., 2014; Yıldız ve diğ., 2016). Bu bağlamda, ülkemizde özel eğitim alanında yapılan araştırmaların içinde deneysel araştırma sayısının artması ile bilimsel araştırmalarla elde edilen bilgi düzeylerinin betimlemeden uygulamaya doğru değişebileceği düşünülmektedir. Karma desenle yayınlanan (%0,8) ve eylem araştırması (%1,5) çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

"Nitel ve nicel verilerin bir çalışma kapsamında birlikte ele alınarak, veri kaynaklarının birbirine dönüştürüldüğü ve doğrulandığı yöntem" karma araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Creswell, Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Belirtilen tanımın önemi dikkate alındığında; özel eğitim araştırmalarında karma çalışmalara öncelik verilmesi verilerin çoklu şekillerde yorumlanması açısından araştırmacılara önerilebilir. Bu sayede araştırma problem durumlarının altında yatan sebepler daha derinlemesine incelenebilir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, en fazla görüşme/mülakat (%17,7) ve ölçekler (%12,9) kullanılmıştır. Bu sonuç alan yazında yapılan diğer eğilim belirleme araştırmaları ile örtüşmektedir (Alper ve Gülbahar, 2009; Erdem, 2011; Seçer ve diğ., 2014; Özkubat ve diğ., 2014). Ölçek ve ankete dayalı çalışmaların çok kullanılması ulaşım kolaylığı, maliyet, emek ve zaman hususları açısından daha fazla avantaj sağlamasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Baş, 2005). Veri toplama araçları açısından, bu araştırmada incelenen bildirilerin yarısından fazlasında tek veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Alan yazınla tutarlı olarak, birden fazla veri toplama arac(lar)ının kullanılması ile çalışmaların daha kaliteli bir hale gelebileceği (Sözbilir ve Kutu, 2008) ve araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliklerini etkileyeceği belirtilmektedir (Özkubat ve diğ., 2014). Bildirilerin örneklem grupları incelendiğinde, okul öncesi ve ilkokul döneminde bulunan öğrenciler ile yürütülen bildiriler (%29,3) ile öğretmen ve ebeveynler ile yürütülen bildirilerin (%27,3) örnekleme ilk sıralarda yer aldıkları görülmektedir. Örneklem grupları bağlamında, okul öncesi ve ilkokul döneminde bulunan öğrenciler ile yürütülen bildirilerin fazla olması, özel eğitimin temel amacı açısından, 0-6 ile 8 yaş aralığındaki gelişim döneminin çok önemli bir alan olması ile yorumlanabilir (Gül ve Diken, 2009). Lisans/lisansüstü öğrencileri, öğretmen, müfettiş, öğretim elemanı ve ebeveynler ile yürütülen bildirilerin sayısının tüm bildirilerinin sayıca yaklaşık yarısını oluşturması, belirtilen gruplardan veri toplamanın kolay, maliyetinin görece az olması, ulaşılabilir olmaları ve zaman anlamında avantaj sağlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim, alan yazınla tutarlı olarak; lisans/lisansüstü öğrencileri ile yürütülen çalışmaların yoğunluk göstermesi belirtilen örneklem grubuna ve/veya gruplarına kolay erişim, izin süreçlerinin uzun ve zahmetli olması, ders yükü fazlalığı, bilimsel çalışmaya ayrılan zamanın azlığı gibi bazı unsurlar ile açıklanabilmektedir (Alper ve Gülbahar, 2009; Ozan ve Köse, 2014; Seçer ve diğ., 2014; Selçuk ve diğ., 2014).

Bildirilerdeki veri analiz başlıkları incelendiğinde sırasıyla frekans/yüzde (%9,9), içerik analizi (%7,8), ortalama/standart sapma (%7,3) ve grafikte gösterim/görsel analiz (%5,3) tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Belirtilen bulguların, bildirilerde kullanılan yöntemsel modeller ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, yarı deneysel olan tek denekli deneysel desenlerin bildirilerde sıklıkla kullanılan yöntem olduğu düşünüldüğünde, belirtilen yöntemin veri analiz tekniğinin grafikte gösterim/görsel analiz olacağı bilinmektedir. Özellikle tarama modelinin sıklıkla kullanıldığı bildirilerde gelişmiş istatistiksel analiz tekniklerinin (örn., Ancova, Manova, Regresyon, Tukey, Yapısal Eşitlik) sınırlı bir biçimde kullanıldığı görülmüştür. Bu durum ise araştırmacıların ileri analiz tekniklerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir (Erden, 2011). Bu bağlamda, gelişmiş istatistiksel analiz tekniklerinin kullanılması daha uygun olan deneysel çalışmalarda diğer istatistiksel analiz tekniklerinin tercih edildiği (örn., t-testi, %5,3) görülmektedir. Bu çalışmada, incelenen bildirilerin çeyreğinden fazlasında tek veri analiz yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Alan yazınla tutarlı olarak, Çiltaş ve diğ. (2012) bunun bir sonucu olarak da, tek veri analiz yöntemi kullanılarak araştırılan konu üzerinde tek bir değişkenin etkisinin incelendiği belirtmişlerdir. Belirtilen durumu önleyebilmek amacıyla araştırmaların tasarımına gereken önemin verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Yapılan içerik analizinde bildirilerin konuları, sıklıkla çalışılan konu alanları ve az sıklıkta çalışılan konu alanları olarak iki kategori altında toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, özel eğitim alanında en sık araştırılan konular arasında kaynaştırma, öğretmenler ile yürütülen araştırmalar ve akademik beceriler konusunun yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç özel eğitim

alanında yapılan diğer eğilim araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Coşkun ve diğ., 2014; Özkubat ve diğ., 2014; Yıldız ve diğ., 2016). Kaynaştırma kategorisi içerisinde kaynaştırma uygulamaları en fazla bildirinin sunulduğu konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte Coşkun ve diğ. (2014) kaynaştırma konusunda yürütülen tezleri inceleyerek konuya ilişkin ayrıntılı bir makale üretmişlerdir. İlk sırada yer alan kaynaştırma konusundan sonraki sırada öğretmen görüşleri yer almaktadır. Özel eğitim alanında öğretmen görüşlerinin önemli bir konu alanı olduğu bilinmektedir. Öğretmen görüşleri konusunun hem genel eğitim hem de özel eğitim alanında yayınlanan makalelerde en sık rastlanılan konulardan biri olduğu görülmektedir (Mason, Thormann, O'Connell ve Behrmann, 2004). Bu bağlamda, özel eğitim alanında araştırma yürütenlerin bu konuda araştırma yapma gereksinimi duymaları konunun güncelliğini yitirmeyen bir konu olarak süregelmesinin sonucu olarak değerlendirilebilir (Yıldız ve diğ., 2016). Kaynaştırma ve öğretmen görüşleri konuları bir arada ele alındığında, ülkemizde hizmet içi eğitim çalışmalarının sınırlılığı ile birlikte, özellikle problemlerin çözümünde yetersiz kalındığı ortaya çıkmaktadır (Çiltaş ve diğ., 2012). Dolayısıyla belirtilen araştırma konularına daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Konu bağlamında, okuma-yazma ve matematik kategorilerinin ilk sıralarda yer almasının özel eğitim alanı açısından beklendiği bir durum olduğu söylenebilir. Bu durum özel gereksinimli bireylerin tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi yaşamlarını bağımsız ya da en az düzeyde bağımlı olarak sürdürebilmeleri açısından okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerileri kazanmaları gerekliliği ile açıklanabilir (Özkubat ve Özmen, 2018). En az sıklıkta araştırılan konular incelendiğinde, teknoloji, meslekî beceriler ve kendini yönetme konularının yer aldığı görülmektedir. Teknolojinin eğitim alanındaki yansımaları düşünüldüğünde, bu kategoride daha fazla çalışmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Genel eğitimde kullanıldığı gibi özel eğitim alanında da pek çok teknoloji yer almaktadır (Aslan, 2018). Doğal olarak teknolojinin özel eğitime yansımaları kaçınılmazdır, ancak özel eğitim alanında bu konu üzerinde yeteri kadar durulmadığı söylenebilir. Benzer olarak, Demirok ve diğ. (2015) özel eğitim alanında teknoloji destekli öğretimlerin yer alması gerektiğini, bu yeni yaklaşımın özel eğitim alanına yeni bir bakış açısı sağlayacağını belirtmişlerdir. Meslekî beceri bağlamında elde edilen bulgular incelendiğinde istihdam ve iş becerileri gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin işe yerleştirmeleri ve istihdamları oldukça sınırlı çalışılan konulardan olduğu belirtilmiştir (Demirkıran ve Özkubat, 2014). Az sıklıkta çalışılan konulardan bir diğeri ise kendini düzenleme konu kategorisidir. Bu kategori içerisinde yer alan alt konuların az sıklıkla çalışılıyor olmasının nedeni; strateji kullanımı, kendini düzenleme ve üst biliş gibi konulara ilişkin özel eğitim alanındaki uzman yetersizliğinin olduğu düşünülmektedir. Ancak üstbilişsel veya bilişsel strateji çalışmaları bakımından sınırlı olan özel eğitim alan yazınına (Doğanay- Bilgi ve Özmen, 2014; Karabulut, 2015; Özkubat ve Özmen, 2018; Özmen, 2006) ağırlık verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada incelenen toplam 1742 bildirinin, belirlenen sekiz alt amaç doğrultusunda bulgularına bakıldığında, her bir ilgili amaca ilişkin tablolarda "yer almayan" (örn, araştırma model bilgisi yer almayan, veri toplama aracı bilgisi yer almayan vb.) ifadesi/ifadeleri yer almaktadır. Belirtilen bulgu UÖEK'nde bildirisi bulunan akademisyen, öğretmen, öğrenci veya diğer paydaşların bildiri hazırlamada rehberleri göz önüne almadıkları şeklinde yorumlanabilir. Kongreler gibi bilimsel toplantılara genelde bir özet ile başvurulmakta ve özetler bildiri (sözlü/poster) olarak değerlendirilmektedir (Herdman, 2006). UÖEK'nin bildiri kitapçıklarında yer alan özetler için belirli bir kelime sayısı ve başlık, amaç, yöntem ve sonuçlara ilişkin bilgiler yer alması gerekliliğine ilişkin rehberler hazırlanmaktadır. Genel olarak birçok kongre kapsamında özet hazırlama için kelime sınırlaması bulunmaktadır. Ancak yinede, bir özete içeriği başlık, amaç, yöntem, örneklem, veri toplama ve analizi, sonuç olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Burns ve Grove, 1993). Alanyazında sözel ve poster bildiri hazırlamaya ilişkin rehber geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Aksayan ve Cimete, 1999; Herdman, 2006). Bu doğrultuda, özel eğitim alanında ilerleyen dönemlerde yapılacak UÖEK'nde yer alacak bildirilerde belirtilen durumlara dikkat edilmesi gerektiği

söylenbilir. Nitekim UÖEK duyurusunun yapılması ile bu toplantının gerçekleştirilmesi arasında en az altı ile on iki aylık bir hazırlık süresi bulunmaktadır. Sıklıkla gözlenen eğilim bu kısa süre içerisinde bilimsel toplantının ana konularına yönelik araştırmaların plânlanması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi yönündedir. Bu durum çoğu zaman gönderilen araştırmaların türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama ve analiz yöntemleri gibi birtakım değişkenlerinde sınırlılık olması nedeni ile bildirinin bilimsel kalitesine gölge düşürülmesi ile sonuçlanabilmektedir.

Sonuçları özetlemek gerekirse; 2007-2017 yıllarında gerçekleştirilen UÖEK bildirimlerindeki genel eğilimler şu yöndedir: a)tercihen az yazarlılık, b)tek yöntemlilik, c)sıklıkla anket ve ölçek kullanımı, d)daha kolay (bilinen) istatistiklerin tercih edilmesi. Bu kapsamda; çok değişkenli araştırmaların, araştırma modellerinin ve farklı analiz tekniklerinin kullanılması özel eğitim alanının gelişimine katkı sunacağı söylenebilir. Özellikle yarı deneysel desenler yerine deneysel desenlerin öne çıkarıldığı uygulamalara ağırlık verilmelidir. Bu sonuçlara yönelik olarak, nitelik açısından güçlü araştırmalar yapmak amacıyla farklı üniversite ya da farklı disiplinlerdeki araştırmacılarla işbirliği kurularak çok yazarlı çalışmalar yapılması, veri analiz tekniklerine ilişkin olarak ileri istatistik tekniklerinin kullanıldığı çalışmaların sayısının artırılması, dünyadaki eğilimler ve diğer alanlardaki eğilimler de göz önünde bulundurularak alan eğilimleri bağlamında yeni plânlanan araştırmaların nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesi ve özellikle özel eğitim alanına özgü Türkiye ile yurt dışındaki bilimsel araştırma eğilimlerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların plânlanması önerilebilir. İleriki dönemlerde Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının durumunun belirlenmesi amacıyla benzer çalışmaların belirli aralıklarla yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Böylece özel eğitim alanındaki araştırmacılarının Türkiye’deki özel eğitim araştırmalarının durumunu bir bütün olarak görmeleri sağlanır ve bu bakış açısı ile geçmiş dönemlerdeki eğilimler ile var olan dönem eğilimlerini karşılaştırma fırsatı elde ederler. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların özel eğitim alanı ile ilişkili akademisyen ve diğer paydaşların akademik çalışmaların kapsamalarını genişletmelerine ve uygun kararlar almalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır.

#### **KAYNAKLAR**

- Aksayan, S., & Cimete, G. (1999). Sözel ve poster bildirisi hazırlama, sunma ve değerlendirilmesine ilişkin bir rehber. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Alper, A., & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 8(2), 124-135.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. Paper presented at Turkey International Congress of Educational Research, Çanakkale-Turkey.
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102-120.
- Aslan, C., & Karasu, N. (2018). Sabit bekleme süreli öğretimle gerçekleştirilen çalışmaların etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21-40.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A., & Uysal, Ş. (2011). Türkiye’de ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A. D., Tunçer, B., Emran, B., Attila, Ş. M., vd. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.

- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Trends in Turkish mathematics education research: From 1998 to 2007. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir? (3. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research conduct, critique, and utilization (2nd ed.)*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, (15)2, 375-396.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, 23-45.
- Çalışkan-Tür, F., & Aksay, E. (2012). Acil tıp uzmanlarının uluslararası yayın üretimi: Amaç sadece doçentlik mi? *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(2), 77-81.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de özel eğitim tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize.
- Demirkıran, V., & Özkubat, U. (2014, Eylül). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukları işe yerleştirme uygulamaları: Ereğli down kafe ve özel gençler sanat evi projesi*. Paper presented at 24th National Special Education Congress, Trakya University, Edirne, Turkey.
- Demirok, M. S., Bağlama, B., & Beşgül, M. (2015). A content analysis of the studies in special education area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 2459-2467.
- Diken, İ. H., Bozkurt, F., & Güldenoğlu, B. (2009). *Türkiye kaynaklı özel eğitimde makale bibliyografyası (1990-2009)*. Ankara: Maya.
- Diken, İ. H., Ünlü, E., & Karaaslan, Ö. (2008). *Zihinsel yetersizlik ve yaygın gelişimsel bozukluk alanlarında lisansüstü tez bibliyografyası*. Ankara: Maya.
- Diken, İ. H., Görgün, B., Öğülmüş, K., Kurnaz, E., & Baki, K. (2016). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu alanlarında lisansüstü tez bibliyografisi 2008-2015*. Ankara: Eğiten.
- Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2014). The impact of modified multi-component cognitive strategy instruction in the acquisition of metacognitive strategy knowledge in the text comprehension process of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 707-714.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis-A technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R&D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.



- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. vd. (2012a). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. vd. (2012b). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Gül, S. O., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Content analysis of the studies in instructional technologies area. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 93-111.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- İncekara, S. (2009). Uluslararası alanda coğrafya eğitimi araştırmaları ve Türkiye'den örnekler: Mevcut durum ve gelecek yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21, 123-136.
- Karabulut, A. (2015). *Anla ve çöz stratejisinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerisindeki etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 106-116.
- Kayhan, M., & Koca, S. A. Ö. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72-81.
- Keselman, H. J., Huberty, C. J., Lix, L. M., Olejnik, S., Cribbie, L. A., Donauhe, B., et al. (1998). Statistical practices of educational researchers: An analyses of their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA analyses. *Review of Educational Research*, 68(3), 350-386.
- Köse, E. Ö., Gül, Ş., & Konu, M. (2014). Türkiye'de sosyal bilimler veri tabanında taranan biyoloji eğitimi araştırmalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 265-276.
- Küçükkoğlu, A., Taşgın, A., Ozan, C., & Kaya, H. İ. (2011, Mayıs). *Sınıf öğretmenliği lisansüstü eğitim uygulamalarına ilişkin bir araştırma*. Paper presented at 10th National Classroom Teacher Education Symposium, Sivas, Turkey.
- Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., Karasu, N., & Çitil, M. (2016, Mayıs). *Türkiye'de görme engellilerin eğitimi alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi: İçerik analizi*. Paper presented at Effective Leadership and Management in Inclusive Schools: Teacher Training and Vocational Education, Arts and Sports Congress, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey.
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Mason, C., Thormann, M. S., O'Connell, M., & Behrmann, J. (2004). Priority issues reflected in general and special education association journals. *Exceptional Children*, 70(2), 215-229.
- Melekoğlu, M. A., Kartal, M. S., Melekoğlu, M., Tosun, D. G., Çattık, E. O., Paftalı, A. T. ... Sağlam, A. (2018). *Geçmişten günümüze ulusal özel eğitim kongresi*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Özkubat, U., & Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 155-180.

- Özkubat, U., Karasu, N., Yılmaz, B., & Altun, N. (2014, Eylül). *Türkiye'de özel eğitim alanına ilişkin araştırma eğilimleri: 2004-2014 dönemi lisansüstü tezlerin içerik analizi*. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing on mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-294.
- Sarı, H. (Ed.). (2017). *Özel eğitim alanında yapılmış kategorik tez çalışmaları*. Ankara: Nobel.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*. Paper presented at 12th Academic Informatics Conference, Uşak University, Uşak, Turkey.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., vd. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education [Special issue]*, 1-22.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.), *The world of science education: Handbook of research in Europe* (pp. 1-35). Rotterdam: Sense Publishers.
- Staton, A. Q. S., & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education*, 33(4), 377-391.
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Tarman, B., Acun, İ., & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S. vd. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder1.pdf?show>.
- Tekin-İftar, E. (Ed.). (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tiryakioğlu, Ö. (2014). Content analysis of the articles published in the Ankara University Special Education Journal within the years 2004-2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 1164-1170.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Varısoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yıldırım, İ. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3227-3241.
- Yücedağ, T., Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.

### Extended Abstract

In this study, research papers published in the booklets of national congresses on special education held in Turkey between the years 2007-2017 were examined. The aim is to determine the research trends in the field of special education through the content analysis of certain variables, which include research topic, year of congress, number of authors, disability group, sample group, research model, data collection tools, and data analysis. The following questions have been asked within the context of this research: What is the distribution of the total number of published through the years? What is the distribution of the total number of authors through the years? What is the distribution of disability groups examined in the papers? What is the distribution of sampling groups examined in the papers? What are the frequently used research models in the papers? What are the frequently used data collection tools in the papers? What are the frequently used data analysis methods in the papers? What is the distribution of frequently studied research topics in the papers? In this study, national congresses of special education (NCSE) organized by various universities or society between 2007-2017 were examined. In this context, this study analyzes the content of 1742 papers published in the conference booklets of 11 NCSE. In the research, a "Paper Classification Form" (PCF) was developed in order to systematically classify the papers. The PCF was developed with reference to similar studies in the literature (e.g., Küçüközyiğit et al., 2016; Özkubat et al., 2014; Sözbilir et. al., 2012; Sözbilir et al., 2015). Content analysis was applied to each paper by using the PCF. A code and category number was assigned each item in all parts and subcategories contained in the PCF. Coding was carried out on the computer (Excel). Coding was done by the first researcher and checked by the second researcher. In this context, a total of 1742 papers were coded. Following the coding process, the obtained data were recorded to a computerized database and transferred to SPSS. In data analysis, both descriptive statistics and content analysis techniques were utilized. The data related to research topic, year of congress, number of authors, disability group, sample group, research model, data collection tools and data analysis were analyzed descriptively. The results of the study showed that a majority of the papers were written by one or two authors. It was observed that a wide variety of research models were mostly employed. As for data collection tools, researchers generally utilized scales and questionnaires. Besides, significant amount of interviews were conducted in the studies. Studies mostly included school-aged students and their families as participants. The analysis of this study indicated an increase in the number of papers in 2013. Determination of the total number of authors is an important variable in the research tendency determination studies (Ozan & Köse, 2014). When the total number of authors of the papers were examined, it was seen that the number of studies conducted by two authors were the highest. This finding indicates that researchers prefer a collaborative process in special education. It has been advised that collaborative research can be performed in order to give more comprehensive and objective results in advanced research (Demirok et al., 2015). More research is on special education and special education research should be conducted. In addition, researches should be supported and informed about the use of further methods of analysis in special education. It was found out that the majority of the papers employed quantitative research methods. When the data analysis tools of the papers were examined, it was discovered that non-experimental quantitative techniques were utilized for the most part. Majority of the experimental research was seen to be semi-experimental. It was observed that the vast majority of the non-experimental papers were descriptive research (review or scale). Another result on data collection tools showed that survey forms were used in the majority of research in the field of special education. Within the small number of the experimental studies, single-subject research methods were the preferred methods. It is considered that as the number of experimental studies increases in special education in Turkey, the level of information obtained through research is expected to change from understanding to explanation (Coşkun et al., 2014; Demirok et al., 2015; Özkubat et al., 2014; Tiryakioğlu, 2014; Yıldız et al., 2016). When the papers were examined in terms of data analysis methods, the most

frequently used techniques were recurrence/rate and mean/standard deviation followed by t-test and ANOVA individually. The most frequently utilized strategy was content analysis. ANCOVA, relapse examination, MANOVA, MANCOVA and auxiliary equity were utilized less. Frequently studied research topics were found in the categories of academic skills, teacher, family and inclusion. When the data were evaluated as a whole, inclusion seems to be the most frequently studied subject. The following topics were teachers' opinions, reading / writing, mathematics, family training and applied behavior analysis, respectively. Considering the structure and extension of the special education field, the distribution of the papers according to the categories of research topics were at the expected level. It is an important goal in special education that students need to gain fundamental academic skills for achieving success in their school lives and live independently in the society. The fundamental academic skills intended to be gained are as reading, writing, basic operations, and problem solving. This finding supported the results of the analysis conducted by Özkubat et al. (2014) and Coşkun et al. (2014). However, we recommend that the number of papers on the study areas such as learning strategies, reading comprehension techniques, meta-cognition, and self-control should be the actual fields of research though they are not adequately studied. The most frequently studied groups were pre-school/early childhood, elementary education and secondary education. The reason behind this result can be the ease of reaching teachers and parents. Besides, the reason why there are relatively few investigations conducted with other study groups can be the fact that it requires a significant long investment to take fundamental formal authorizations in Turkey (Ozan and Köse, 2014).

## ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ

Alpaslan KARABULUT\*

Alperen YANDI\*\*

Ali KAYA\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, genel akademik başarılarına ve bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016– 2017 Eğitim-öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören toplam 154 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre “sınıf yönetimi” alt boyutu ve toplam ölçek puanları için kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında genel akademik başarılarına göre anlamlı fark bulunmamıştır. Son olarak katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinde, bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre de anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcı sayısı eşit olan gruplar üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre “Öğrenci Katılımı” alt boyutu öz-yeterlik inanç düzeyleri, bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin, bölüm hakkında bilgi sahibi olmayanlara nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirebilecek ortamların oluşturulması önerileri getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi.

## DETERMINATION OF SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES STUDYING IN SPECIAL EDUCATION DEPARTMENT

### ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the self-efficacy beliefs of special education teacher candidates and to determine whether these beliefs differ according to their grade level, gender, grade point average and having information about the department in advance. The research was carried out in the survey model. “The Teacher Self-Efficacy Scale” was used as the data collection tool. The study group consisted of 154 teacher candidates studying in Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Special Education Teaching Undergraduate Program in the 2016 - 2017 academic year. According to the findings of the research, it can be said that self-efficacy beliefs of teacher candidates are quite sufficient. It was determined that the self-efficacy levels of teacher candidates differed significantly in favor of women for sub-dimension of “classroom management” and total scale score according to gender. No significant difference was found between the grade levels. There was also no significant difference between special education teacher candidates' self-efficacy beliefs according to variables of grade point averages and having information about the department in advance. But according to results of analysis carried out on the groups whose number of participants equalized, the self-efficacy belief levels for “Student Engagement” sub-dimension, students who had information about department in advance were significantly higher than the students who did not have any information about department at all. Based on these findings, it was suggested to create environments that could improve self-efficacy beliefs of teacher candidates.

**Key Words:** Self efficacy, self-efficacy beliefs, special education teacher candidates, teacher education.

\*Dr. Öğretim Üyesi, BAİBÜ, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Bolu e-posta: karabulut\_a@ibu.edu.tr

\*\* Ar. Gör. Dr. BAİBÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitimbilimleri Bölümü e-posta: alperenyandi@gmail.com

\*\*\*Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacıbektas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Nevşehir e-posta: alikayya@gmail.com

## GİRİŞ

Öğretmen yeterlikleri genel eğitimin her alanında önemli olduğu kadar özel eğitim alanında da önemli bir konudur. Özel eğitim disiplinler arası çalışma gerektiren bir bilim alanıdır. Bu alanda farklı disiplinlerden oluşacak ekip üyelerinin en önemlilerinden bir tanesi de özel eğitim öğretmenleridir. Bu paradigma içerisinde özel eğitim öğretmenlerinin diğer alanlarda yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken sabır, anlayış, güler yüzlülük (Taşkaya, 2012) gibi becerilere sahip olmalarıyla birlikte bu becerileri daha zor şartlarda sergilemeleri gerekebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle birlikte öz-yeterlikleri de ön plana çıkmaktadır.

### 1.1. Öz-yeterlik Kavramı

Bandura (1993, 1994) öz-yeterliği bireylerin yaşamlarına yön veren olaylara etki eden belirli eylemleri organize etmelerini sağlayan yeteneklerine dair inançları olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik kavramı temellerini sosyal bilişsel öğrenme kuramından almaktadır (Bandura, 1986, 1997) ve istenilen başarı düzeyine erişebilmek için yeteneklerin değerlendirilmesi şeklinde kavramlaştırılmaktadır (Bandura, 1997). Gist (1987; s. 472) öz-yeterliği bireyin bir görevi yerine getirebilme becerisine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bireyin kişisel yetkinliğine olan inancı hem davranışlarını hem de düşünce kalıplarını etkilemektedir (Pajares, 1996). Bandura'ya (1997) göre inançlar dört durumdan etkilemektedir: (a) Bireylerin geleceğine dair yaptıkları seçimler ve gelecek eylemleri, (b) bireyin belirli bir faaliyet için ne kadar çaba harcayacağı, (c) bireyin engellerle karşılaştığı sürecin ne kadar uzun olacağı ve (d) bireyin engeller karşısında göstereceği dayanıklılık. Woolfolk (2004) için ise öz-yeterlik "belirli bir alandaki bireysel yetkinliğimiz veya etkinliğimiz hakkındaki inançlarımız" olarak kabul edilir. Genel olarak ise öz-yeterlik, insanların başarı düzeylerinin nasıl yönetilebileceği ve öz potansiyelleri açısından en üst düzeye nasıl çıkarılabileceğinin daha iyi anlaşılmasında bir etken olarak incelenmektedir (Gist, 1987).

### 1.2. Öğretmen Öz-yeterliği

Öğretmen öz-yeterliği genel öz-yeterliğe benzer bir konudur. Ancak öğretmenin özellikle zor öğrencilere rağmen sınıf ortamı ve öğrenci ile ilgili istenen sonuçları elde edebilme yeteneğine sahip olduğu inancıyla yakından ilgili bir durumdur (Fives, Hamman, & Olivarez, 2005). Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini üç boyutta ele almaktadır. Bunlardan ilki öğretmenin öğrencilerini öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmesi, ikincisi öğretmenin öğrenme hedefleri dahilinde akışı destekleyecek sınıf yönetimi becerisi ve üçüncüsü ise uygun eğitim bilimi teknikleri ve stratejilerini öğrencinin öğrenmesini sağlayacak yeterliğe sahip olmasıdır. Ashton ve Webb (1986) ile Romi ve Leyser (2006) öğretmen öz-yeterliğini genel öğretmen yeterlikleri ve bireysel öğretim yeterlikleri olarak iki alana ayırmışlardır. Bu kuramcılara göre genel öğretmenlik yeterliği farklı değişkenler olan çevre ve öğrenci potansiyelinden bağımsız olarak öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmenin bireysel öğretim yeterliği ise öğretim yeteneklerinin öğrencinin öğrenmesini sağlayacağına olan inançtır.

### 1.3. Özel Eğitim ve Öz-yeterlik İnancı

Öz-yeterlik, bilgi/beceri düzeyi ve etkili öğretim uygulamaları arasındaki bağlantı göz önüne alındığında özel gereksinimi olan çocukların yönetiminde veya eğitilmesinde bir öğretmen için dikkate alınması gereken önemli değişkenlerden biridir. (Schwarber, 2006). Düşük öz-yeterlik inancının, işleri zorlaştırarak stres ve depresyon duygularını geliştirdiği düşünülürken; yüksek öz-yeterlik inancının ise zor görevlere yaklaşımda yetkinlik duygularını teşvik etmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir (Pajares, 1996). Buradan yola çıkarak özel gereksinimi olan çocukların farklılaşan eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle özel eğitim öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları gerektiği söylenebilir. En stresli meslekler arasında yerini alan öğretmenlik mesleği, özel gereksinimi olan çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu

çocukların özel gereksinimlerinden dolayı daha da stresli hale gelebilmektedir (Karahan ve Balat, 2011).

Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere kıyasla öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için daha fazla zaman ve enerji harcamaları gerekmektedir (Jennett, Harris ve Mesibov 2003). Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, diğer öğretmenlere göre özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Embich, 2001; Lazuras, 2006; Weiskopf, 1980). Campbell-Whatley, Obiakor, & Algozzine (1995) genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklarla çalışma açısından daha uzun süreli mesleki deneyime sahip olmalarına karşın ilgili çalışma sürelerinin özel gereksinimi olan çocuklara öğretme deneyimlerini olumlu etkilemediklerini belirtmektedir. Jones ve Messenheimer-Young (1989) araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki her 10 genel eğitim öğretmeninden dokuzunun özel gereksinimi olan çocukları eğitmek için gerekli becerileri kullanmadıklarını bildirmişlerdir.

Türkiye'de 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişiklik sonrasında özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ders programlarında genel kültür ve meslek bilgisi dersleri haricinde 10 saati uygulama olmak üzere 94 saat özel eğitimde alan eğitimi dersleri bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Özel eğitim öğretmeni adaylarının özel eğitim kurumlarında alan deneyimi kazanmaları öz-yeterlik inançları ve mesleki başlangıçları açısından önemlidir. Bu amaçla programda yer alan uygulama dersleri öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyleri özel eğitim ortamlarında görerek deneyim edinmelerine olanak sağlamaktadır. Etkili uygulama deneyimleri yeterlilik bilgisinin en etkili kaynağıdır. Çünkü kişinin ilgili işte başarılı olmak için gerekenleri yapıp yapamayacağı ve ustalaşıp ulaşamayacağına dair en gerçekçi kanıtı sağlarlar (Bandura, 1997). Özel eğitim öğretmenliğim bölümünün uygulamaya dönüklüğü ve öğrencilerle yakın çalışmaları içermesi nedeniyle öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının öğrenim yıllarında şekillenmeye başladığı söylenebilir. İlgili tutumlar mesleki yaşamlarında yaşam kalitelerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenim yıllarında şekillenecek olan tutumların öz-yeterlikle yakından ilgisi olduğu varsayımından yola çıkılarak bu araştırmanın öğretmen öz-yeterliği alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu düşünce doğrultusunda özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve genel akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan durumun var olan bu yönüyle herhangi bir müdahale söz konusu olmaksızın ortaya konulması planlanmıştır. Bu yönüyle araştırma tarama modeli türündedir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler 2012-2013 ve 2016-2017 eğitim öğretim dönemleri arasında öğrenimine başlamış olan 1., 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Araştırma sürecinde toplam 166 öğrenciden veri toplanmıştır. Analizler öncesinde tek değişkenli uç değer hesaplamaları yapılmıştır. Tek değişkenli uç değer hesaplamalarında her bir öğrencinin ölçekte yer alan maddelerden almış oldukları puanları z standart puanına dönüştürülmüştür. Dönüştürülen z puanları, her bir madde için incelenmiştir. Yapılan incelemelerde madde düzeyinde standart z puanı  $\pm 3.29$  aralığı dışında kalan öğrenciler uç değer olarak nitelendirilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır (Field, 2009). Uç değer olarak belirlenen öğrenci sayısı 12'dir. Uç değer temizleme işleminin ardından toplam 154 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler yürütülmüştür.

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değişkenler açısından dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı

Cinsiyet	N	Sınıf Düzeyi	N	Lise Düzeyi	N	Bilgisi olma durumu		N	GANO	N	Toplam
						Var	Yok				
Erkek	83	1	43	Anadolu/Fen	97	Var	105	1.99 ve altı	6	6	
		2	40	A. Öğretmen							
Kadın	71	3	32	Meslek	35	Yok	49	2.00-2.99	114	114	154
		4	39	Diğer							

Öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde çalışma grubunda erkek öğrencilerin (N=83) daha fazla olduğu görülmektedir. Buna ek olarak çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Anadolu/Fen lisesi mezunu olduğu (N=97) ortaya konmuştur. Lisans öğreniminde ise öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının çoğunlukla 2.00 – 2.99 arasında olduğu (N=114) sonucuna ulaşılmıştır. Demografik bilgilerden elde edilen en önemli sonuç ise çalışmaya katılan öğrencilerin bir çoğunun özel eğitim bölümüne ilişkin önceden bilgi sahibi olmasıdır (N=105). Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu bölümü isteyerek tercih ettiğini göstermektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi için “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının orjinal, uyarlanan ve bu çalışmada kullanılan formu için yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 2.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Orjinal Formu

Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği, Tschannen ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan geliştirme çalışmaları üç aşamalı şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında 52 madde yer almıştır. Gerçekleştirilen aşamalı inceleme süreçlerinde madde sayısı ilk olarak 32'ye ardından 18'e düşürülmüştür. Son olarak gerçekleştirilen incelemelerle birlikte araştırmacılar ölçeğin kısa ve uzun olmak üzere iki formunu ortaya koymuşlardır. Ölçeğin kısa



formunda 12, uzun formu ise 24 madde yer almaktadır. Bu çalışmada ölçeğin uzun formu kullanılmıştır. Geliştirme çalışmasında ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları 0.87 ile 0.94 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin uzun formunun geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin 0.47 – 0.78 arasında değiştiği ve yeterli olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç alt boyuta ayrıldığı ve ortaya çıkan boyutların toplam varyansın %58.47'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin uzun formunda yer alan maddelere ve alt boyutlara ilişkin bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği boyut ve madde bilgileri

Alt Boyut	Maddeler
OK: Öğrenci Katılımı	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
ÖS: Öğretim Stratejileri	7, 10, 11, 17, 1, 20, 23, 24
SY: Sınıf Yönetimi	3, 5, , 13, 15, 16, 19, 21

Ölçekte yer alan üç alt boyut olan “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarının her birinde 8’er madde bulunmaktadır. Buna ek olarak ölçekte yer alan 24 maddenin tamamı olumlu yapıda oluşturulmuştur. Ölçekteki puan düzeyleri için 8,9 çok yeterli; 6,7 oldukça yeterli; 4,5 biraz yeterli; 2, 3 çok az yeterli ve 1 yetersiz şeklinde bir isimlendirme yapılmıştır (Azar, 2010). Buna göre ölçek “yetersiz” – “çok yeterli” aralığında 9’lu likert şeklinde puanlanan yapıdadır. Ölçekte alınan en düşük puan 1, en yüksek puan ise 216’dır. Katılımcıların her bir alt boyuttan veya tüm ölçekten aldıkları puanların yüksek olması, alt boyutta belirlenmek istenen özellik ve öz-yeterlilik bakımından yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçekten toplam puan alınması tek boyutlu yapıda olduğunu göstermemektedir. Ölçeğin üç alt boyutundan alınan puanların toplamı, öğretmenlerin genel öz-yeterlilik algısına, alt boyutlar ise öz-yeterlilik yapısının farklı yanlarına ilişkin bilgi sağlamaktadır. Ölçeğin yapısında alt boyut puanları ve toplam puan alınabilmesi mümkündür.

### 2.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Uyarlanan Formu

Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları sırasıyla 0.82, 0.86 ve 0.84’dür. Bunun yanı sıra geçerlik çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde RMSEA uyum indeksi 0.065; TLI ve CFI uyum indeksleri ise 0.99 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir yapıya sahiptir.

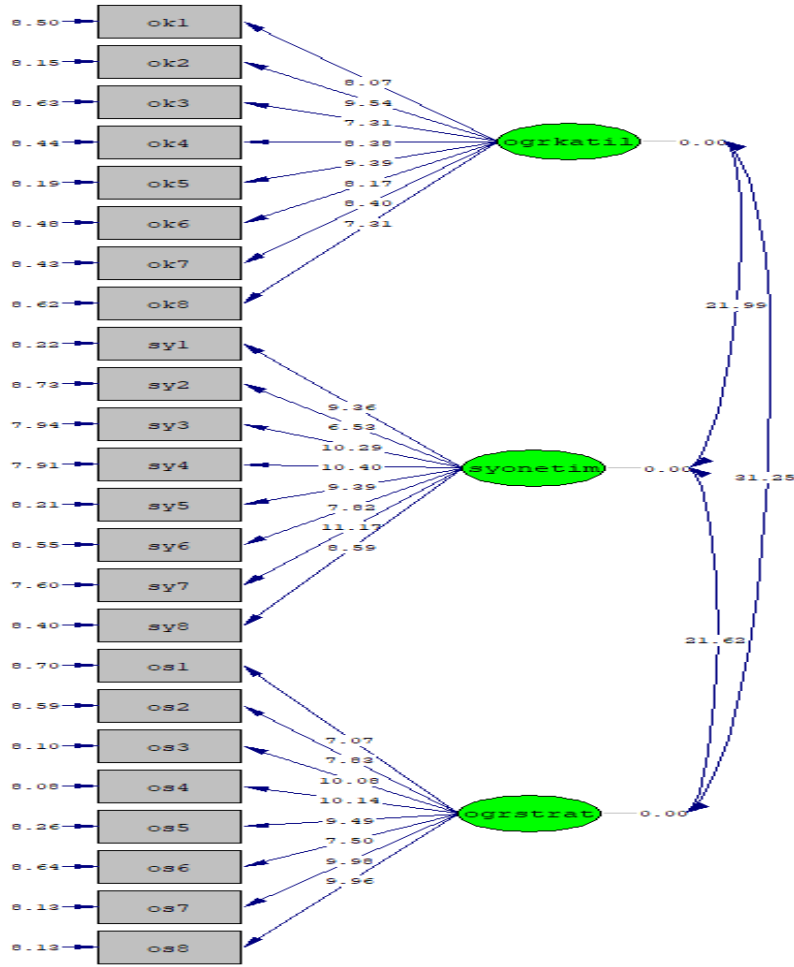
**2.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği için bu çalışmada yapılan güvenirlik geçerlik analizleri**  
Araştırma kapsamında ölçeğin uygulandığı örneklemin değişmesi nedeniyle geçerlik ve güvenirlik analizler tekrarlanmıştır. Bu bağlamda Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları sırasıyla 0.82, 0.86 ve 0.85 şeklindedir. Elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Uyum indeksi	Değer	Karar
Ki-Kare	515.47	
Serbestlik derecesi(sd)	249	
Ki-Kare/sd	2.07	Mükemmel
RMSEA	0.08	Kabul edilebilir
SRMR	0.069	Kabul edilebilir
CFI	0.96	Kabul edilebilir

NFI	0.92	Kabul edilebilir
NNFI	0.95	Kabul edilebilir

Tablo 3'te gösterilen sonuçlara göre Öğretmen Öz-Yeterliliği Ölçeği'nin araştırma kapsamındaki çalışma grubundan elde edilen veriler için 3 faktörlü 24 maddelik yapısının doğrulandığı ileri sürülebilir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçek maddelerine ilişkin herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen bir diğer bulgu maddelerin t değerlerine ilişkindir. Bir maddenin t değerinin 2.58'den büyük olması o maddeden boyuta giden yolun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir (Schumacker ve Lomax, 2010). Madde t değerlerinin görülebildiği yol diyagramı (path diagram) şekil 1'de verilmiştir. Ölçeğe ilişkin elde edilen bu sonuçlar geçerlik kanıtı olarak ele alınabilir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yol diyagramı

Şekil 1'den yer alan yol diyagramında, ölçeğin üç alt boyutunda yer alan t değerlerinin 6.53 ile 11.17 arasında değiştiği sonucu ortaya konmuştur. Buna göre ölçeğin tüm maddelerinden boyutlara giden yollar 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Güvenirlilik (Cronbach Alpha) ve geçerlik (doğrulayıcı faktör analizi) analizleri sonuçları tümüyle ele alındığında, Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği'nin bu çalışmadaki katılımcılar için geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği çıkarımı yapılabilir. Bir başka ifadeyle araştırmadaki çalışma grubu için Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği iç tutarlılığı ve yapı geçerliği yüksek bir ölçme aracıdır.

## 2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri ve verilerin düzenlenmesinin ardından ele alınan değişkenlere göre uygun olan analiz teknikleri belirlenmiş ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde toplanan veriler için cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, mezun olunan lise türü ve bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenlerine göre incelemeler yapılmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyet ve bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenleri iki alt gruba ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra genel akademik not ortalaması ve mezun olunan lise türü değişkenleri üç; sınıf düzeyi değişkeni ise dört alt gruba ayrılmaktadır. Değişkenlere göre uygun istatistiksel tekniğin belirlenme sürecinde iki alt gruba ayrılan değişkenler için yalnızca normallik incelemesi yapılırken; ikiden fazla alt gruba sahip değişkenler için normallik ve varyans homojenliği testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik incelemeleri için alt kategoriler düzeyinde her bir alt boyut puanı ve toplam ölçek puanı için çarpıklık basıklık katsayıları z değerlerine dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işlemi için eşitlik 1 ve 2’de verilen formül kullanılmıştır.

$$Z_{\text{çarpıklık}} = \left| \frac{\text{çarpıklık katsayısı}}{\text{çarpıklık katsayısı standart hatası}} \right| \quad (\text{Eşitlik 1.})$$

$$Z_{\text{basıklık}} = \left| \frac{\text{basıklık katsayısı}}{\text{basıklık katsayısı standart hatası}} \right| \quad (\text{Eşitlik 2.})$$

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının z değerlerine dönüştürülmesi sonrasında elde edilen bu değerlerin anlamlılığı kontrole edilmiştir. Z değerlerinin 1.96’dan büyük olması 0.05 düzeyinde normal dağılımdan anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009). Bir başka ifadeyle, 1.96’dan büyük z değerine sahip katsayının bulunduğu puan türü normal dağılım göstermemektedir. Normal dağılım için elde edilen sonuçlar tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Değişkenler düzeyinde alt boyut ve toplam ölçek puanı normal dağılım incelemeleri

Değişken	Alt kategori	Katsayı	Ö.K.*	Ö.S.*	S.Y.*	TOP.	Değişken	Alt kategori	Katsayı	Ö.K.	Ö.S.	S.Y.	TOP.
Bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu	Evet	Çarpıklık	0.150	0.237	0.255	0.146	Mezun olunan Lise Türü	Anadolü/Fen	Çarpıklık	0.195	0.244	0.272	0.262
		St. Hata	0.236	0.236	0.236	0.236			St. Hata	0.245	0.245	0.245	0.245
		<b>Z çarp.</b>	<b>0.638</b>	<b>1.004</b>	<b>1.084</b>	<b>0.619</b>			<b>Z çarp.</b>	<b>0.797</b>	<b>0.998</b>	<b>1.109</b>	<b>1.071</b>
		Basıklık	0.253	0.488	0.094	0.346			Basıklık	0.588	0.766	0.508	0.624
		St. Hata	0.467	0.467	0.467	0.467			St. Hata	0.485	0.485	0.485	0.485
		<b>Z basık.</b>	<b>0.542</b>	<b>1.045</b>	<b>0.201</b>	<b>0.740</b>			<b>Z basık.</b>	<b>1.211</b>	<b>1.578</b>	<b>1.047</b>	<b>1.287</b>
	Hayır	Çarpıklık	0.067	0.135	0.614	0.295		Meslek	Çarpıklık	0.315	0.032	0.478	0.122
		St. Hata	0.340	0.340	0.340	0.340			St. Hata	0.398	0.398	0.398	0.398
		<b>Z çarp.</b>	<b>0.196</b>	<b>0.399</b>	<b>1.808</b>	<b>0.868</b>			<b>Z çarp.</b>	<b>0.791</b>	<b>0.081</b>	<b>1.201</b>	<b>0.308</b>
		Basıklık	0.441	0.658	0.118	0.382			Basıklık	0.073	0.403	1.301	0.215
		St. Hata	0.668	0.668	0.668	0.668			St. Hata	0.778	0.778	0.778	0.778
		<b>Z basık.</b>	<b>0.660</b>	<b>0.985</b>	<b>0.177</b>	<b>0.572</b>			<b>Z basık.</b>	<b>0.093</b>	<b>0.518</b>	<b>1.672</b>	<b>0.276</b>
Cinsiyet	Kadın	Çarpıklık	0.077	0.030	0.217	0.001	Diğer	Çarpıklık	0.526	0.095	0.177	0.124	
		St. Hata	0.264	0.264	0.264	0.264		St. Hata	0.491	0.491	0.491	0.491	
		<b>Z çarp.</b>	<b>0.293</b>	<b>0.112</b>	<b>0.823</b>	<b>0.003</b>		<b>Z çarp.</b>	<b>1.071</b>	<b>0.194</b>	<b>0.360</b>	<b>0.252</b>	
		Basıklık	0.299	0.352	0.191	0.244		Basıklık	0.421	1.373	0.352	1.187	
		St. Hata	0.523	0.523	0.523	0.523		St. Hata	0.953	0.953	0.953	0.953	
		<b>Z basık.</b>	<b>0.573</b>	<b>0.673</b>	<b>0.366</b>	<b>0.466</b>		<b>Z basık.</b>	<b>0.442</b>	<b>1.441</b>	<b>0.369</b>	<b>1.245</b>	
	Erkek	Çarpıklık	0.112	0.463	0.339	0.281	1. sınıf	Çarpıklık	0.530	0.300	0.676	0.587	
		St. Hata	0.285	0.285	0.285	0.285		St. Hata	0.361	0.361	0.361	0.361	
		<b>Z çarp.</b>	<b>0.395</b>	<b>1.626</b>	<b>1.190</b>	<b>0.988</b>		<b>Z çarp.</b>	<b>1.466</b>	<b>0.829</b>	<b>1.872</b>	<b>1.624</b>	
		Basıklık	0.412	0.652	0.070	0.335		Basıklık	0.288	0.856	0.086	0.198	
		St. Hata	0.563	0.563	0.563	0.563		St. Hata	0.709	0.709	0.709	0.709	
		<b>Z basık.</b>	<b>0.732</b>	<b>1.160</b>	<b>0.124</b>	<b>0.596</b>		<b>Z basık.</b>	<b>0.406</b>	<b>1.207</b>	<b>0.121</b>	<b>0.279</b>	
GANO	1.99 ve altı	Çarpıklık	0.242	0.189	0.269	0.049	Sınıf düzeyi	2. sınıf	Çarpıklık	0.348	0.156	0.372	0.412
		St. Hata	0.845	0.845	0.845	0.845			St. Hata	0.374	0.374	0.374	0.374
		<b>Z çarp.</b>	<b>0.286</b>	<b>0.224</b>	<b>0.318</b>	<b>0.057</b>			<b>Z çarp.</b>	<b>0.931</b>	<b>0.418</b>	<b>0.995</b>	<b>1.103</b>
		Basıklık	0.924	2.135	1.343	1.392			Basıklık	0.539	0.372	0.492	0.295
		St. Hata	1.741	1.741	1.741	1.741			St. Hata	0.733	0.733	0.733	0.733

2.00 - 2.99	<b>Z basık.</b>	<b>0.531</b>	<b>1.227</b>	<b>0.771</b>	<b>0.800</b>	3. sınıf	<b>Z basık.</b>	<b>0.736</b>	<b>0.508</b>	<b>0.672</b>	<b>0.403</b>
	Çarpıklık	0.176	0.237	0.424	0.284		Çarpıklık	0.067	0.051	0.296	0.066
	St. Hata	0.226	0.226	0.226	0.226		St. Hata	0.414	0.414	0.414	0.414
	<b>Z çarp.</b>	<b>0.776</b>	<b>1.045</b>	<b>1.873</b>	<b>1.255</b>		<b>Z çarp.</b>	<b>0.162</b>	<b>0.122</b>	<b>0.715</b>	<b>0.160</b>
	Basıklık	0.179	0.740	0.206	0.326		Basıklık	0.039	0.320	0.381	0.563
3.00 ve üzeri	St. Hata	0.449	0.449	0.449	0.449	St. Hata	0.809	0.809	0.809	0.809	
	<b>Z basık.</b>	<b>0.399</b>	<b>1.646</b>	<b>0.458</b>	<b>0.726</b>	<b>Z basık.</b>	<b>0.048</b>	<b>0.395</b>	<b>0.471</b>	<b>0.696</b>	
	Çarpıklık	0.096	0.070	0.082	0.014	Çarpıklık	0.050	0.698	0.563	0.469	
	St. Hata	0.403	0.403	0.403	0.403	St. Hata	0.378	0.378	0.378	0.378	
	<b>Z çarp.</b>	<b>0.239</b>	<b>0.173</b>	<b>0.202</b>	<b>0.036</b>	<b>Z çarp.</b>	<b>0.133</b>	<b>1.847</b>	<b>1.489</b>	<b>1.241</b>	
3.00 ve üzeri	Basıklık	0.690	0.063	0.016	0.243	Basıklık	0.281	0.071	0.204	0.077	
	St. Hata	0.788	0.788	0.788	0.788	St. Hata	0.741	0.741	0.741	0.741	
	<b>Z basık.</b>	<b>0.876</b>	<b>0.080</b>	<b>0.020</b>	<b>0.308</b>	<b>Z basık.</b>	<b>0.380</b>	<b>0.096</b>	<b>0.275</b>	<b>0.104</b>	

\*Ö.K. = Öğrenci Katılımı, Ö.S. = Öğretim Stratejileri, S.Y. = Sınıf Yönetimi

Tablo 4'te verilen sonuçlar incelendiğinde "Öğrenci Katılımı" alt boyutunda en küçük z değeri 0.04 iken en yüksek z değeri 1.46; "Öğretim Stratejileri" alt boyutunda en küçük z değeri 0.08, en yüksek z değeri 1.85; "Sınıf Yönetimi" alt boyutunda ise en küçük z değeri 0.02, en yüksek z değeri 1.87 olarak hesaplanmıştır. Toplam puan düzeyinden ise en küçük z puanı 0.003, en yüksek z değeri 1.62 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre alt boyut ve toplam puanların tümünde araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin tüm alt kategorilerinde normallik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm z değerlerinin 1.96'dan küçük olduğu ortaya konmuştur.

Üç ve daha fazla alt kategorili değişkenler olan mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri için normallik dağılımına ek olarak varyans homojenliği varsayımı da incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı için ise Levene F testinden faydalanılmıştır. Levene F testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Alt boyut ve toplam ölçek puanları için varyans homojenliği incelemeleri

	Puan	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Mezun olunan lise türü	Öğrenci Katılımı	2.11	2	151	0.13
	Öğretim Stratejileri	2.93	2	151	0.06
	Sınıf Yönetimi	3.21	2	151	0.43
	<b>Toplam</b>	<b>2.34</b>	<b>2</b>	<b>151</b>	<b>0.10</b>
GANO	Öğrenci Katılımı	1.97	2	151	0.14
	Öğretim Stratejileri	0.51	2	151	0.60
	Sınıf Yönetimi	0.25	2	151	0.78
	<b>Toplam</b>	<b>1.50</b>	<b>2</b>	<b>151</b>	<b>0.23</b>

Tablo 5'te sunulan sonuçlara göre mezun olunan lise türü ve GANO değişkenleri alt kategorilerinde tüm puan türlerinin varyanslarının benzer olduğu ortaya konmuştur. Yapılan ön incelemelerde araştırma kapsamında ele alınan tüm değişkenler için ilgili varsayımların sağlandığı görüldüğünden parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda iki alt gruba değişkenler için yapılan incelemelerde ilişkisiz örneklem T-testi, ikiden fazla alt gruba ayrılan değişkenler için ise tek örneklem ANOVA testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Anlamlı farkın olduğu belirlenen durumlar için ise etki büyüklüğü hesaplamaları da gerçekleştirilmiş ve söz konusu farkın önemi bu değerler üzerinden yorumlanmıştır. Bütün bu analizler için SPSS 20.0 paket programından faydalanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan araştırma soruları ve bu araştırma soruları için gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlerin alt kategorileri için alt boyut ve toplam ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açıklanmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular tablo 6’da sunulmuştur.

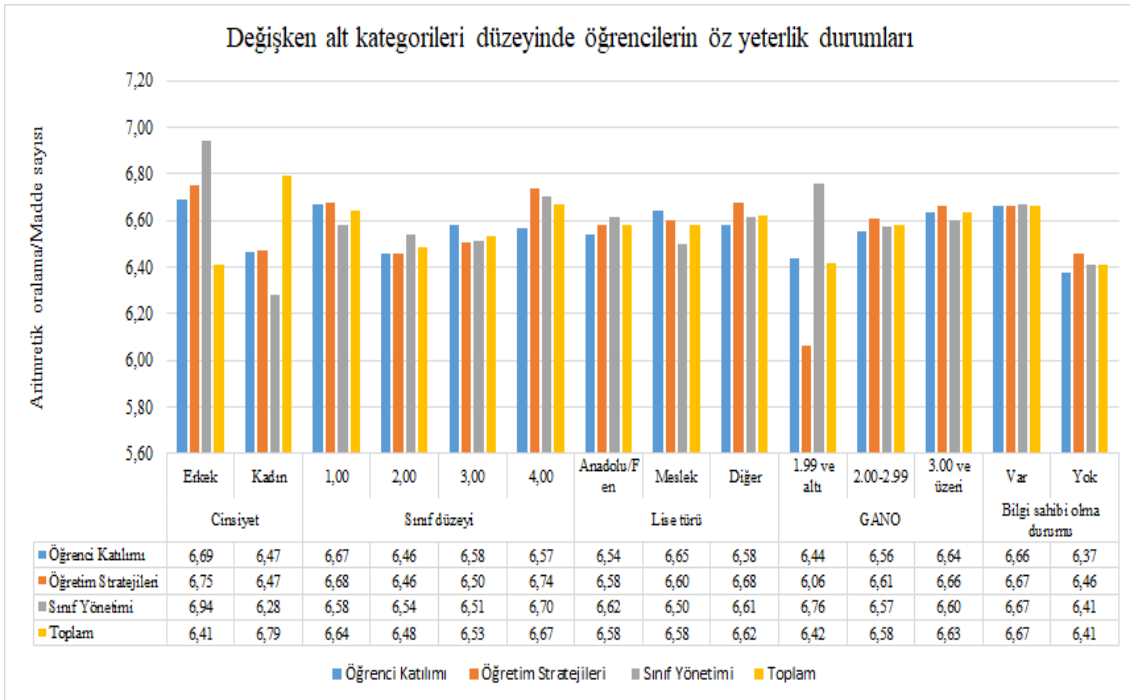
**Tablo 6.** Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Değişken	Öğrenci Katılımı		Öğretim Stratejileri		Sınıf Yönetimi		Toplam	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
<b>Cinsiyet</b>								
Erkek	53.53	6.34	53.99	6.95	55.53	7.00	153.77	20.60
Kadın	51.72	7.36	51.77	7.64	50.27	7.83	163.04	18.02
<b>Sınıf Düzeyi</b>								
<b>1</b>	53.33	6.90	53.42	7.80	52.67	9.26	159.42	20.69
<b>2</b>	51.66	7.72	51.64	7.86	52.33	7.42	155.63	21.00
<b>3</b>	52.67	6.41	52.02	6.06	52.09	5.94	156.78	16.18
<b>4</b>	52.53	6.73	53.92	7.46	53.60	8.23	160.05	21.14
<b>Lise Türü</b>								
Anadolu/Fen/ A.Öğretmen	52.32	7.27	52.64	7.77	52.92	8.32	157.88	21.00
Meslek	53.16	7.08	52.83	7.77	51.97	8.25	157.96	20.80
Diğer	52.64	5.30	53.41	4.84	52.89	5.08	158.93	13.30
<b>Gano</b>								
1.99 ve altı	51.50	8.55	48.50	8.76	54.08	9.04	154.08	25.57
2.00-2.99	52.45	6.51	52.87	7.14	52.59	7.85	157.90	18.95
3.00 ve üzeri	53.10	8.18	53.29	7.94	52.82	8.04	159.22	22.52
<b>Bölüme ilişkin daha önceden bilgi sahibi olma durumu</b>								
Var	53.29	7.13	53.32	7.39	53.36	8.04	159.97	19.87
Yok	50.99	6.31	51.65	7.34	51.28	7.44	153.92	19.64

Tablo 6’da sunulan verilere göre erkek öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaya “sınıf yönetimi”; kız öğrencilerin ise “öğretim stratejileri” alt boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin en düşük aritmetik ortalamaları ise “öğrenci katılımı” alt boyutunda iken; kız öğrencilerinin ki ise “sınıf yönetimi” alt boyutundadır. Sınıf düzeyi değişkeni alt kategorilerinde yapılan incelemede ise 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler için en yüksek aritmetik ortalamalar sırasıyla “öğretim stratejileri”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci katılımı” ve “öğretim stratejileri” alt boyutlarında elde edilmiştir. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu boyutların aynı olması araştırmada elde edilen göze çarpan bulgular arasındadır. Sınıf düzeyi alt kategorilerindeki en düşük aritmetik ortalamalar ise 1. sınıf öğrencileri için “öğrenci katılımı”, 2. ve 3. sınıf öğrencileri için “öğretim stratejileri”, 4. sınıf öğrencileri için ise “sınıf yönetimi” alt boyutlarında hesaplanmıştır. Mezun olunan lise türü alt kategorilerinde ise Anadolu/Fen liselerinden mezun olan öğrenciler en yüksek aritmetik ortalamayı “sınıf yönetimi”, en düşük aritmetik ortalamayı “öğrenci katılımı”; meslek lisesi mezunu öğrenciler en yüksek aritmetik ortalamayı “öğrenci katılımı”, en düşük aritmetik ortalamayı “sınıf yönetimi”; son olarak diğer liselerden mezun öğrenciler ise en yüksek aritmetik ortalamayı “öğretim stratejileri”, en düşük aritmetik ortalamayı ise “öğrenci katılımı” alt boyutlarından almışlardır. Gano değişkeni alt kategorileri için elde edilen aritmetik ortalamalara göre ise 1.99 ve altı kategorisi için en yüksek değer “sınıf yönetimi”, en düşük değer ise “öğretim stratejileri” alt boyutu için hesaplanmıştır. 2.00 – 2.99

ve 3.00 ve üzeri alt kategorilerinde en yüksek aritmetik ortalamalar “öğretim stratejileri”, en düşük aritmetik ortalamalar ise sırasıyla “öğrenci katılımı” ve “sınıf yönetimi” alt boyutları için elde edilmiştir. Bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma değişkeni alt kategorilerinde en yüksek aritmetik ortalamalar, bilgi sahibi olanlar için “sınıf yönetimi” iken bilgi sahibi olmayanlar için “öğretim stratejileri”dir. Öte yandan her iki alt kategoride en düşük aritmetik ortalamaların “öğrenci katılımı” alt boyutunda olduğu ortaya konmuştur.

Katılımcıların alt boyutlardan ve toplam ölçekten almış oldukları aritmetik ortalamaların ölçek puan skalasına (1-9) indirgenerek yorumlanması, öz-yeterlik düzeylerinin daha iyi şekilde resmedilmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda puanlar 1 – 9 aralığına indirgenmiştir. Bu işlem elde edilen aritmetik ortalamalarının, ilgili alt boyuttaki ve toplam ölçekteki madde sayısına bölünmesi ile gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bu değerlerin yorum aralıkları, ölçekte dokuz puan düzeyi ve sekiz aralık olduğundan 8/9 işlemi ile elde edilen 0.889 kullanılarak oluşturulmuştur. Yorum aralıkları şu şekildedir: 1 – 1.889 (yetersiz); 1.890 – 2.779; 2.780 – 3.669; 3.670 – 4.559; 4.560 – 5.448; 5.449 – 6.338; 6.339 – 7.228; 7.229 – 8.118; 8.119 – 9.000 (Çok yeterli). Değişken alt kategorileri için hesaplanan aritmetik ortalama/madde sayısı değerleri grafik 1.’de gösterilmiştir.



**Grafik 1.** Öğretmen adayları öz-yeterlik inanç düzeylerinin değişken bazında inceleme sonuçları

Grafik 1’de elde edilen değerler incelendiğinde tüm değişkenlerin alt kategorilerinde katılımcıların tamamının “oldukça yeterli” aralığında cevaplar verdikleri görülmektedir. Tüm değişkenlerin alt kategorilerindeki aritmetik ortalama/madde sayısı değerleri 6.06 – 6.94 aralığında değişmektedir. Bu değerler de yorum aralığı olarak belirtilen aralıklardan altıncı ve yedinciye denk geldiğinden “oldukça yeterli” olarak yorumlanmıştır. Bu sonuç katılımcıların değişkenlerin alt kategorilerinden bağımsız şekilde özel eğitim konusunda kendilerini yeterli gördüğüne işaret etmektedir.

### 3.2 “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Özel eğitim bölümü öğrencilerini Öğretmeni Öz-yeterlik ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Erkek	83	51.72	7.36	-1.61	152	0.108
	Kadın	71	53.53	6.34			
Öğretim Stratejileri	Erkek	83	51.77	7.64	-1.864	152	0.064
	Kadın	71	53.99	6.95			
Sınıf Yönetimi	Erkek	83	50.28	7.83	-4.532	152	0.000*
	Kadın	71	55.53	7.00			
Toplam	Erkek	83	153.77	20.60	-2.948	152	0.004*
	Kadın	71	163.04	18.02			

\*p<0.05

Tablo 7’de sunulan sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf yönetimi [t(152)=-4.532, p<0.05] ve toplam ölçek puanları [t(152)=-2.948, p<0.05] için cinsiyet değişkeni alt kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer alt boyut puanları için ise cinsiyet değişkeni alt kategori puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin öz-yeterlilik inanç puanlarının kadın öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam ölçek puanları içinde bu duruma benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bir başka ifadeyle erkek öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeyleri, kadın öğrencilere göre daha üst düzeydedir şeklinde çıkarımda bulunmak mümkündür. Buna ek olarak anlamlı farklılık çıkan boyutlar için cinsiyet değişkeninin etki büyüklükleri (eta kare,  $\eta^2$ ) hesaplanmıştır. Hesaplanan bu etki büyüklükleri sınıf yönetimi alt boyutu ve toplam ölçek puanları için sırasıyla 0.12, 0.05 şeklindedir. Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi düzeyleri üzerinde orta ( $0.06 > \eta^2 > 0.138$ ), toplam ölçek puanları üzerinde ise düşük ( $0 > \eta^2 > 0.06$ ) düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi ve toplam ölçek puanlarındaki değişkenlikler %12 ve %5 düzeyinde cinsiyet değişkeni ile açıklanabilmektedir.

### 3.3. "Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?"

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Özel eğitim bölümü öğrencilerini Öğretmeni Öz-yeterlik ölçeği puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	57.866	3	19.289	0.395	0.757
	Gruplarıçi	7323.415	150	48.823		
	Toplam	7381.281	153			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	139.380	3	46.460	0.848	0.470
	Gruplarıçi	8214.470	150	54.763		
	Toplam	8353.851	153			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	49.184	3	16.395	0.260	0.854
	Gruplarıçi	9473.025	150	63.154		
	Toplam	9522.209	153			
Toplam	Gruplararası	523.476	3	174.492	0.434	0.729

Gruplariçi	60292.706	150	401.951
Toplam	60816.182	153	

Tablo 8’de verilen sonuçlar, öz-yeterlilik inanç düzeyi puanları için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine anlamlı şekilde farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre farklı sınıf düzeylerindeki bireylerin öngörülen durumun tersine öz-yeterlilik inanç düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

### 3.4. “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Özel eğitim bölümü öğrencilerini Öğretmeni Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablo 9’da sunulmuştur. Bu araştırma sorusu için parametrik olan yöntemlerden İlişkisiz Örneklem T-testinden yararlanılmıştır.

**Tablo 9.** Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	18.211	2	9.106	0.187	0.830
	Gruplariçi	7363.069	151	48.762		
	Toplam	7381.281	153			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	10.690	2	5.345	0.097	0.908
	Gruplariçi	8343.161	151	55.253		
	Toplam	8353.851	153			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	23.932	2	11.966	0.190	0.827
	Gruplariçi	9498.278	151	62.903		
	Toplam	9522.209	153			
Toplam	Gruplararası	20.333	2	10.166	0.025	0.975
	Gruplariçi	60795.849	151	402.622		
	Toplam	60816.182	153			

Tablo 9’da verilen sonuçlar incelendiğinde, öz-yeterlilik inanç düzeyleri için elde edilen sonuçların sınıf düzeyindeki sonuçlara benzer şekilde olduğu söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan bireylerin öz-yeterlilik inanç puanlarının mezun olunan lise türü değişkeni alt kategorileri arasında anlamlı şekilde farklılığa sahip olmadığı ortaya konmuştur.

### 3.5 “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan: “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında açıklanmıştır. Bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	7363.074	151	48.762	0.187	0.830
	Gruplariçi	7381.281	153			
	Toplam	119.766	2	59.883		



Öğretim Stratejileri	Gruplararası	8234.085	151	54.530	1.098	0.336
	Gruplarıçi	8353.851	153			
	Toplam	13.437	2	6.719		
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	9508.772	151	62.972	0.107	0.899
	Gruplarıçi	9522.209	153			
	Toplam	143.439	2	71.720		
Toplam	Gruplararası	60672.743	151	401.806	0.178	0.837
	Gruplarıçi	60816.182	153			
	Toplam	7363.074	151	48.762		

Tablo 10’da verilen sunulan sonuçlara göre öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeylerindeki farklılığın anlamlılık durumu diğer iki çok alt kategorili değişkende olduğu şeklindedir. Öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeyleri genel akademik not ortalaması değişkeni için belirlenmiş üç alt kategoride benzer seviyededir. Bir başka ifadeyle ele alınan bu değişkenin alt kategorileri arasında öz-yeterlilik inanç düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

### 3.6. “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen ÖZ-yeterlik ölçeği puanlarında bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan: “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen ÖZ-yeterlik ölçeği puanlarında bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bulgular tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Bölüm Hakkında Önceden Bilgi Sahibi Olma Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Puan	Bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Var	105	53.29	7.13	1.93	152.00	0.06
	Yok	49	50.99	6.31			
Öğretim Stratejileri	Var	105	53.32	7.39	1.31	152.00	0.19
	Yok	49	51.65	7.34			
Sınıf Yönetimi	Var	105	53.36	8.04	1.54	152.00	0.13
	Yok	49	51.28	7.44			
Toplam	Var	105	159.97	19.87	1.77	152.00	0.08
	Yok	49	153.92	19.64			

Tablo 11’de açıklanan sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan bölümle ilgili daha önceden bilgi sahibi olma değişkeni farklı alt kategorilerinde yer alan öğrencilerin, öz-yeterlilik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre bölümle ilgili önceden bilgi sahibi olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin benzer olduğu çıkarımı yapılabilir. Ancak her iki alt kategoride yer alan bireylerin sayısı arasındaki farklılık göz önüne alındığında, anlamlı bir fark olmaması durumunun alt kategorilerdeki kişi sayısı düzeyiyle ilişkili olabileceği ileri sürülebilir. Bölüme ilişkin bilgi sahibi olma durumu değişkeni alt kategorilerindeki katılımcı sayıları arasındaki fark nedeniyle, katılımcı sayıları dengelenerek analizler tekrarlanmıştır. Grup sayılarının dengeleme işlemi için bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan katılımcılar arasından SPSS 20.0 paket programı yardımıyla 49 katılımcı seçilmiştir. Seçimin ardından alt boyut ve toplam ölçek düzeyi puanlarının çarpıklık basıklık katsayıları

kontrol edilmiş ve puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bunun üzerine yeni oluşturulan veri setinde ilişkisiz örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan t-testi sonuçları tablo 12’de açıklanmıştır.

**Tablo 12.** Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Bölüm Hakkında Önceden Bilgi Sahibi Olma Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları (Katılımcı sayıları dengelenmiş gruplarda)

Puan	Bölüme ilişkin		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
	önceden bilgi sahibi olma durumu							
Öğrenci Katılımı	Var	Yok	49	53.47	6.04	1.99	96.00	0.049*
Öğretim Stratejileri	Var	Yok	49	52.69	6.58	0.74	96.00	0.46
Sınıf Yönetimi	Var	Yok	49	53.23	7.56	1.29	96.00	0.20
Toplam	Var	Yok	49	159.40	17.47	1.46	96.00	0.15
			49	153.92	19.64			

\*p<0.05

Tablo 12’de açıklanan sonuçlarda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenci katılımı alt boyutu puanlarında, bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur [t(96.00)=-1.987, p<0.05]. Diğer alt boyut puanları ve toplam ölçek puanları için ise değişkenin alt kategori puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin puanlarının bilgi sahibi olmayan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin öğrenci katılımını sağlama konusunda öz-yeterlik düzeyleri daha üst düzeydedir denilebilir. Anlamlı farklılık tespit edilen öğrenci katılımı düzeyleri üzerinde bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkeni düşük bir etkiye sahiptir ( $\eta^2 = 0.04$ ;  $0 > \eta^2 > 0.06$ ). Söz konusu bu değişken aracılığı ile öğrenci katılımı düzeylerindeki değişkenliğin %4’ü açıklanmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada genel olarak; (a) erkek öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin kadın öğrencilerle karşılaştırıldığında daha üst düzeyde olduğu, (b) farklı sınıf düzeylerindeki bireylerin öngörülen durumun tersine öz-yeterlik inanç düzeylerinin benzer olduğu, (c) bireylerin öz-yeterlik inanç puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı, (d) öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin genel akademik not ortalaması değişkeni için belirlenmiş üç alt kategoride benzer seviyede olduğu ve (e) bölümle ilgili önceden bilgi sahibi olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin benzer olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ersel-Kaymakamoğlu (2017) özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarını araştırdığı nicel çalışmasında öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerinde öz-yeterlik inançlarının değişmediğini bulmuştur. İlgili çalışmanın bu bulgusu bu araştırma ile paralellik göstermesine karşın aynı çalışmada öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İlgili çalışmanın bu bulgusu bu araştırmanın erkek

öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermemektedir.

Gürbüz ve Bozgeyikli (2014) çalışmalarında rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. İlgili araştırma bulgusunun eldeki çalışma bulgularıyla örtüşmüyor olması, farklı örneklem grupları ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Buna karşın Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını araştırdıkları çalışmalarında öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını erkek adayların öz-yeterliklerin daha yüksek çıktığını bulmuşlardır. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak Brandon (2000) çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bingöl (2018) çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak okul psikolojik danışman adaylarının özel eğitime ilişkin öz-yeterlik inançlarının sınıf ve yaş düzeyleri arttıkça yükseldiği bulmuştur. Öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı oranda farklılaşmadığı bulgusu Bayrakdar, Batık ve Barut (2016) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler bağlamında yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın genel sonucu Gavish ve Bar-On'un (2016) araştırmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin hem aldıkları eğitimi hem de kendilerini sertifikalı öğretmenlere ve branş öğretmenlerine göre tüm alt alanlarda (mesleki bilgi, beceri, işbirliği ve tutum) daha yeterli gördüklerini bulmuşlardır. Bu bulgu araştırmanın genel öz-yeterlik bulgusu ile uyum göstermektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli algılamaları ile olumlu tutumlar sergilemeleri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Bayrakdar, Batık ve Barut, 2016). Bu durum ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında özel gereksinimi olan öğrencilerine yüksek öz-yeterlik inançlarıyla olumlu tutumlar sergileyebilecekleri söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirebilecek ortamların oluşturulması önerilebilir. Bu araştırma sadece BAİBÜ Özel Eğitim Bölümünde okuyan öğrencilerle sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı üniversitelerdeki farklı sınıf düzeylerindeki özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, tutumları vb, farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilebilir. Ayrıca ileri araştırmalara yönelik olarak örneklemin Türkiye'nin farklı bölge ve şehirlerinden seçilerek bulguların daha genellenebilir olması önerilebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının değerlendirildiği bu çalışmaya benzer olarak özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi önerilebilir.

Son olarak katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinde, bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre de anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcı sayısı eşit olan gruplar üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" alt boyutu öz-yeterlik inanç düzeyleri, bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin, bölüm hakkında bilgi sahibi olmayanlara nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin akademik başarı düzeylerinin öz-yeterlik durumlarını etkilememe nedenleri ve erkek özel öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin kadın özel eğitim öğretmeni adaylarından neden yüksek olduğunun araştırılmasının özel eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **KAYNAKLAR**

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning [Electronic Version]. *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayrakdar, U., Batık, M. V., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Bingöl, T. Y. (2018). Okul Psikolojik Danışman Adaylarının Genel Öz-Yeterlik ve Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığa İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 40-40.
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64(1), 36-43.
- Cambell-Whately, Obiakor, & Algozzine (1995). Perceptions of competencies for including students with disabilities in elementary and secondary school classrooms. *Special Services in the Schools*, 10, 1995.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). *Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Eğitim ve Bilim, 30(137).
- Dove Jones, S., & Messenheimer-Young, T. (1989). Content of special education courses for preservice regular education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 154-159.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Ersel Kaymakamoğlu, S. (2017). Self-Efficacy Beliefs of Special Education Student Teachers: Implications for Teacher Training Programmes. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (2), 209-221.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2005). *Does burnout begin without student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, CA.
- Gavish, B., & Bar-On, S. (2016). Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 31(1), 10-22.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of management review*, 12(3), 472-485.
- Gürbüz, S. F., & Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- Jennett, H. K., S. L. Harris, and G. B. Mesibov. 2003. "Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33: 583-593.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Self-efficacy beliefs of classroom teachers. *International Journal of Management, Economics & Business*, 8(16), 269-283.
- Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2018). Ankara: Yükseköğretim Kurulu

- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings [Electronic version]. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Schwarber, L. A. (2006). A comparison of general education and special education teachers' knowledge, self-efficacy, and concerns in teaching children with autism (Doctoral dissertation, Miami University).
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tschannen-Moran, M., and A. H. Hoy. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Weiskopf, P.E.(1980). Burnout Among Teachers Of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 47.
- Woolfolk, A. (2004). Educational Psychology. The Ohio State.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresi üzerinden 10.04.2019 tarihinde indirilmiştir.

### **Extended Abstract**

Teacher and teaching efficiency are two concepts that complement each other. One of the most important concepts that reinforce the ability of the teacher to teach and sustain teaching is self-efficacy belief. The term self-efficacy is derived from social cognitive learning theory (Bandura, 1986, 1997). It is conceptualized as an evaluation of abilities in order to reach the desired level of success (Bandura, 1997). The subject of teacher self-efficacy is discussed in three dimensions. The first is that the teacher should actively involve his / her students in the learning process, and second, that the teacher has classroom management skills to support the flow within the learning objectives, and the third one is the efficiency to enable the student to learn the appropriate educational science techniques and strategies. Tschannen-Moran and Hoy (2001), Ashton and Webb (1986), Romi and Leyser (2006) divided teacher self-efficacy into two areas: general teacher efficiency and individual teaching efficiency. The teacher's individual teaching efficiency is the belief that teaching skills of the teacher will enable the student to learn. While low self-efficacy beliefs are thought to develop stress and depression feelings by making work difficult; higher self-efficacy beliefs encourage the feeling of efficiency in approaching difficult tasks (Pajares, 1996). From this point of view, considering the differentiated educational needs of the children with special needs, it can be said that especially teachers and teacher candidates working in the field of special education should have high self-efficacy beliefs. The teaching profession, which takes its place among the most stressful professions, can become more stressful due to the needs of special education children (Karahan and Balat, 2011). In particular, depending on the intensity of direct contact with students, it is stated that special education teachers are more likely to experience burnout than other teachers (Embich, 2001; Lazuras, 2006; Weiskopf, 1980). In addition, special education teachers need to spend more time and energy to reach their learning goals than other teachers (Jennett, Harris and Mesibov, 2003). Considering the link between self-efficacy, knowledge / skill level and effective teaching practices, self-efficacy is another important variable to be considered for a teacher in the management or education of children with special needs (Schwarber, 2006). In

Turkey, except for the general cultural and professional lessons, totally 94-hour lessons including 10-hour lessons in addition to practices are in the course program of the teacher candidates studying in special education undergraduate programs (YOK, 2018). Gaining field experience in private education institutions for special education teacher candidates is important in terms of self-efficacy beliefs and professional start-ups. For this purpose, the lessons including practices included in the program allow teachers to gain experience by seeing individuals with special needs in special educational settings. Effective experiences regarding field practices are the most effective source of qualification knowledge. Because the experiences in this process provide the most realistic proof of whether a person can or cannot do what is necessary to be successful in the relevant work (Bandura, 1997). Since special education field is more practical than other fields and includes more studies with students, professional attitudes of teacher candidates begin to take shape in their school years. Attitudes can affect their quality of life positively or negatively. It is thought that this research will contribute to the educational sciences based on the conclusion that attitudes that will take shape during the school years are closely related to self-efficacy. In line with this idea, it is aimed to determine the self-efficacy beliefs of special education teacher candidates and to examine whether these beliefs differ according to their grade level, gender, high school type and grade point average. The study group of the study consisted of 154 students studying at the Special Education Department of Bolu Abant İzzet Baysal University. The students in the study group were 1st-2nd- 3rd and 4th grade students who started their education between 2012-2013 and 2016-2017. In the research process, “The Teacher Self-Efficacy Scale” (Tschannen and Hoy, 2001) consisting of 24 items was used for determining the self-efficacy beliefs level of teacher candidates. “The Teacher Self-Efficacy Scale” was adapted to Turkish culture by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). Teacher Self-Efficacy Scale is a 9-point Likert-type measurement tool consisted of in 3 sub-dimensions. All of the 24 items included in the Teacher Self-Efficacy Scale were positive. Therefore, no inverse coding (recoding) was performed before the analysis process. For the data collected during the research process, gender, grade level, grade point average, the high school type and having information about the department in advance were examined. The variables of gender and having information about the department in advance were divided into two subgroups. In addition, the grade point average and the high school type variables were divided into three; and the grade level variable was divided into four subgroups. In the process of determining the appropriate statistical technique according to the variables, only the normality examination was performed for the variables divided into two subgroups. For variables with more than two subgroups, in addition to normality variance homogeneity tests as well were performed. For sub-group level, sub-dimension scores and total scale scores were reviewed for skewness – kurtosis coefficients and histogram graphs. Considering the  $\pm 1$  interval as the acceptance criteria for the skewness – kurtosis coefficients, the histogram plots showed that the plot was compared to the normal distribution curve. Levene F test was used for examining assumption of homogeneity of variance.

When the results of the research are examined, the following findings regarding self-efficacy beliefs of special education teacher candidates are suggested in terms of the variables in hand:

- (a) the self-efficacy belief levels of male teacher candidates are higher than the female teacher candidates,
- (b) teacher candidates at different grade levels have similar self-efficacy beliefs in contrast to the predetermined results,

- (c) the self-efficacy belief levels of the teacher candidates do not have a significant difference according to the high school type variable,
- (d) the self-efficacy belief levels of the teacher candidates are similar in the three sub-groups of the grade point average variable,
- (e) the self-efficacy belief levels of the teacher candidates are also similar for the teacher candidates with and without prior information about department.
- (f) the self-efficacy belief levels for “Student Engagement” sub-dimension, the students had information about department in advance are higher than the students had not information about department in advance according to results of analysis carried out on the groups whose number of participants equalled.

As a result, according to the research findings, it is seen that self-efficacy beliefs of special education teacher candidates are high in the context of various variables. The overall result of this research is consistent with the studies of Gavish and Bar-On (2016). In their study, Ergül, Baydık and Demir (2013) found that special education teachers found sufficiency in all sub-areas of teacher’s attributes (etc. professional knowledge, skills, cooperation and attitudes) against certified teachers and branch teachers. This finding is consistent with the general self-efficacy finding of this research. In addition, it is stated that there is a correlation between the sufficiency perceptions of the special education teacher candidates and their positive attitudes (Bayrakdar, Batık & Barut, 2016). This situation and the results obtained from this research indicate that special education teacher candidates may have positive attitudes towards students with special needs when they have high self-efficacy beliefs. Based on the findings of the study, it is thought that the reasons why teacher candidates’ academic achievement levels do not affect their self-efficacy beliefs and the fact that self-efficacy beliefs of male special education teacher candidates are higher than female special education teacher candidates will contribute to the field. In addition, more generalized results will be obtained in the future researches by repeating this research on the sample selected from different regions and cities of Turkey.





## PROGRAMLAMA ÖĞRETİMİNİN BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ \*

Didem ALSANCAK SIRAKAYA\*\*

### ÖZ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda öğrencilerin çeşitli becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu becerilerden bir tanesi de bilgi işlemsel düşünme becerisidir. Bilgi işlemsel düşünme bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak problem çözmenin, sistem tasarlamının ve insan davranışlarını anlamının bir yolu olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde bu beceri sadece bilgisayar uzmanları değil tüm bireyler tarafından sahip olunması gereken bir beceri olarak ifade edilmektedir. Bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Programlama öğretimi bu becerinin öğretiminde kullanılan yöntemlerdendir. Alanyazında programlamanın problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda, 21. yy becerilerini kapsayan bilgi işlemsel düşünme üzerine programlama öğretiminin etkisi olduğuna işaret edilmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada programlama öğretiminin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Güz döneminde Bilgisayar Programcılığı bölümü 1. sınıfta Programlama Temelleri dersini alan 54 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bilgisayarca Düşünme Becerileri ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ve ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bilgi işlemsel düşünme becerisi puanı açısından çalışma grubunun öntest- sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve programlama becerisi açısından bilgi işlemsel düşünme becerisinin farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme üzerinde olumlu etkisi olabileceği ve bu etkinin cinsiyet ve programlama beceri düzeylerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** programlama öğretimi, bilgi işlemsel düşünme becerisi

## THE EFFECT OF PROGRAMMING TEACHING ON COMPUTATIONAL THINKING

### ABSTRACT

Students in the 21st century are expected to have various skills. One of these skills is the ability of computational thinking. Computational thinking involves solving problems, designing systems, and understanding human behavior, by drawing on the fundamental concepts of computer science. Computational thinking is a fundamental skill for everyone, not just for computer scientists. Different methods are used for the development of computational thinking skills. One of these methods is programming teaching. There are studies in literature in which programming impacted 21st century skills such as problem-solving, creativity and critical thinking. It is possible to think that it may be the effect of programming on computational thinking in the light of findings of researches. For these reasons, the aim of this study is to examine the effect of programming on students' computational thinking skills. The study group of the study is composed of 54 students who are taking the programming courses in the Computer Programming Department of Ahi Evran University's Vocational School of Technical Sciences in 2016-2017 Fall semester. Computational thinking scale is used as data collection tool. Descriptive statistics and associated samples t-test were applied in the analysis of the obtained data. At the end of the study, it was concluded that there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the study group in terms of the score of computational thinking skills and this effect is independent of gender and programming skill level.

**Keywords:** programming teaching, computational thinking skill

\* Bu çalışma 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Teknik Bilimler MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Kırşehir, didemalsanacak@ahievran.edu.tr

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında gelişen teknolojiler sürekli olarak çeşitlenmekte ve insan hayatını doğrudan etkilemektedir. Bu etki insan hayatının sağlık, eğitim, sosyal ve mesleki birçok bölümünde ortaya çıkmaktadır. Hayatın her yönünü etkileyen teknolojilerin insanlar üzerindeki en önemli etkisi ise şüphesiz insanların bazı becerilere sahip olmasını gerekli kılmıştır. Bilgi çağında yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte insanların sahip olması gereken, edindiklerinde hayatlarını daha kolay ve etkili kılan beceriler ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerisi olarak ifade edilen bu becerilerin edinilmesi bireylerin yaşantılarında karşılaşılabilecek problemleri çözme açısından önemlidir (Yıldız, Çiftçi ve Karal, 2017). Bu becerilerden bir tanesi de günümüz öğrencilerinin sahip olması gereken bir beceri olarak ifade edilen bilgi işlemsel düşünme becerisidir. Wing (2008) tarafından 21. Yüzyıl becerilerinin ön koşulu olarak belirtilen bilgi işlemsel düşünme becerisi alanyazında “computational thinking” olarak ifade edilmektedir. Ulusal alanyazındaki çalışmalarda ise hesaplamalı düşünme (Yecan, Özçınar ve Tanyeri, 2017), bilgisayarca düşünme (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017; Oluk ve Korkmaz, 2016), bilgi işlemsel düşünme (İlic, Tuğtekin ve Haseski, 2016; Demir ve Seferoğlu, 2017; Demir, Çaka ve Kuzu, 2016; Barut, Tuğtekin ve Kuzu, 2016), komputasyonel düşünme (Şahiner ve Kert, 2016) ve bilgisayarlı düşünme (Çınar ve Tüzün, 2017) gibi farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise bilgi işlemsel düşünme becerisi olarak ele alınacaktır.

Bilgi işlemsel düşünme Wing (2006) tarafından bilgisayar biliminin temel kavramlarından yararlanarak problem çözmenin, sistem tasarlanmanın ve insan davranışlarını anlamının bir yolu şeklinde tanımlanmıştır. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) (2015)'na göre bilgi işlemsel düşünme, teknoloji ile düşünce birleşimini güçlendiren bir problem çözme yaklaşımıdır. Aho (2012) ise problem çözme sürecinde bilgi işlemsel süreçlerin ve algoritmaların kullanıldığı düşünce süreci olarak ifade etmiştir. Bir başka tanımda benzer şekilde problem çözme sürecini yönetmeye yönelik düşünce stratejisi olarak ele alınmıştır (Barr, Harrison ve Conery, 2011). Bilgi işlemsel düşünme bilgisayar bilimi kavramı olmakla birlikte tüm alanlarda problem çözme amaçlı kullanılan bir beceridir (Wing, 2006). Alanyazında varolan tanımların çoğunda bilgi işlemsel düşünmenin bir problem çözme becerisi olarak ifade edildiği görülmektedir. Fakat bilgi işlemsel düşünme becerisinin problem çözme becerisinin yeni ismi olarak düşünülmesi yanlış olacaktır; çünkü bu beceri sadece problem çözme becerisi değil eleştirel düşünme, soyutlama ve algoritmik düşünme becerilerini de kapsamaktadır (Wing, 2008). Bilgi işlemsel düşünme günlük hayatta kullanılacak bir soyut düşünme şeklidir (Lye ve Koh, 2014). Sadece bilgisayar uzmanları değil herkes tarafından edinilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin edinilmesi ile amaçlanan sadece bilgisayar bilminde ilerlemek değil öğrencilerin bilgisayarca düşünme yeteneklerini bir alışkanlık olarak diğer derslerde de uygulamalarını sağlamaktır (ISTE, 2015). Okuma, yazma gibi temel beceriler arasında yer alacağı belirtilen bilgi işlemsel düşünme yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirlikli öğrenme ve iletişim becerileri ile ilişkilidir (Wing, 2006). ISTE (2015) tarafından yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmenin dışavurumu olduğu ve bu beceriler kapsamında tanımlanabileceği ifade edilmektedir. Bilgi işlemsel düşünmenin bu alt becerileri kapsadığı söylenebilir. Bu becerilerin kısaca tanımlanması bilgi işlemsel düşünmenin anlaşılabilirliğini sağlamak açısından faydalı olacaktır:

**Yaratıcılık:** Aksoy (2004) tarafından olaylara farklı bakış açıları geliştirebilmek için, yeni ilişkiler ortaya çıkarmak, zihinde bulunan farklı kavramlardan yola çıkarak yeni bileşimler oluşturmak şeklinde tanımlanmıştır.

**Algoritmik Düşünme:** Algoritmik düşünme bireylerin eylemleri sıraya koyma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ross, 1998). Brown (2015) tarafından ise algoritmaları anlama, uygulama, değerlendirme ve üretme becerisi olarak tanımlanmıştır.

**Eleştirel Düşünme:** Bireyin sahip olduğu bilişsel beceriler ya da stratejilerin kullanılması" olarak tanımlanmıştır (Halpern, 1996).

**Problem Çözme:** Bir amacı gerçekleştirme sürecinde karşılaşılan engelleri aşabilme gücüdür. Problem çözme bir amaca ulaşma, o amaca ulaşmak için araçlar geliştirme ve karşılaşılan engelleri aşma süreçlerini içerir (Koray ve Azar, 2008).

**İşbirlikli Öğrenme:** İşbirlikli öğrenme hem bireysel hem de diğer grup üyelerinin öğrenmelerinin en üst düzeye çıkarılmasının amaçlandığı bir öğrenme yöntemidir (Veenman, Benthum, Bootsma, Dieren, & Kemp, 2002).

Eğitim süreci açısından önemli olan, yapılan çalışmalarda birçok açıdan ele alınan ve düzenlenen eğitim ve etkinlikler ile geliştirilmesi amaçlanan bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimi eğitim süreci açısından önemlidir. Bu nedenle eğitim sürecinin bu amaç doğrultusunda planlanması ve bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimine destek olması eğitimciler ve araştırmacılar tarafından dikkate alınan bir konu haline almıştır. Yapılan araştırmalarda farklı yaklaşımlar ile bu becerinin nasıl geliştirilebileceğine odaklanılmıştır. Robotik, dijital oyun ve elektronik legolar, bilgi işlemsel düşünme gelişimi için başvurulan yaklaşımlardandır (Çınar ve Tüzün, 2017). Programlama öğretimi de bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesi sürecinde başvurulan yaklaşımlar arasındadır. Çünkü programlama öğretimi 21. yy becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılacak yaklaşımlardan bir tanesidir (Akçay ve Çoklar, 2016) ve araştırmacılar tarafından bilgi işlemsel düşünmeyi geliştirme yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Lye ve Koh, 2014). Programlama bir problemin çözümüne yönelik kodların bilgisayar ortamında derlenmesi, işlenmesi ve çalıştırılmasıdır (Arabacıoğlu, Bülbül ve Filiz, 2007). Aslında bir problem çözme süreci olan programlama gibi tasarım tabanlı öğrenme aktiviteleri bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dünyada Kodlama Saati (Hour of Code) ve “Bilge Kunduz Uluslararası Enformatik Ve Bilgi-İşlemsel Düşünme Etkinliği (Bebras International Challenge on Informatics and Computational Thinking)” gibi etkinlikler ile öğrencilerin bilgi işlemsel düşünmeyi geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu etkinlikler ile öğrencilere programlamayı sevdirmek ve öğretmek amaçlanmıştır (Demir ve Seferoğlu, 2017). Ayrıca birçok ülkede programlama ulusal, bölgesel ya da okul bazında eğitim müfredatlarına dahil edilmiştir. Böylece verilen programlama dersleri ile bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitekim alanyazında varolan çalışmalarda da programlamanın öğrencilerin problem çözme becerisi üzerine olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Kaucic ve Asic , 2011; Nam, Kim ve Lee, 2010; Çakıroğlu, Sarı ve Akkan, 2011; Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013; Kim, Chunk ve Yu, 2013; Çetin, 2012; Coşar, 2013). Ayrıca alanyazında programlamanın problem çözme dışında yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi diğer 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalarda mevcuttur (Clement ve Gullo, 1984; Kaucic ve Asic, 2011; Coşar, 2013). Bu araştırmalar ışığında 21. Yüzyıl becerilerini kapsadığı ifade edilen bilgi işlemsel düşünme üzerine programlamanın etkisi olabileceğini düşünmek mümkündür. Bu gerekçelerden dolayı bu çalışma ile programlama öğretiminin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca başta bilgi işlemsel düşünmenin kapsadığı beceriler olarak ifade edilen 21. yy becerileri olmak üzere birçok özellik üzerinde etkili olduğu bulunan cinsiyet değişkeni açısından da bilgi işlemsel düşünme becerisi ele alınacaktır. Alanyazında programlama becerisinin problem çözme, algoritmik düşünme, sorgulama becerisinin gelişimine katkı sağladığı alanyazında ifade edilmektedir (Akçay ve Çoklar, 2016) ve bu ifadeyi destekleyen araştırmalarda mevcuttur (Clement ve Gullo, 1984; Kaucic ve Asic, 2011; Coşar, 2013). Bu bilgilerden hareketle programlama becerisinin bilgi işlemsel düşünme üzerinde de etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle programlama becerisi bir diğer değişken olarak çalışma kapsamında ele alınmaktadır.

Yeni bir çalışma konusu olarak ele alınan bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili ulusal alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalar genelde literatür taraması şeklindedir (Çetin ve Toluk Uçar, 2017; Çınar ve Tüzün, 2017; Demir ve Seferoğlu,2017). Bilgi işlemsel düşünme üzerine deneysel çalışmalar yeni bir alan olmasından kaynaklı olarak henüz

sınırlıdır. Daha küçük yaş grubunda örnekleri bulunan deneysel çalışmalara üniversite örnekleminde pek rastlanmamaktadır. Uluslararası alanyazında ise örneklemini üniversite öğrencilerinin oluşturduğu çalışmalarda bilgi işlemsel düşünmenin eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu (Walden, Doyle, Garns, ve Hart, 2013), algoritmik düşünme tarafından belirlendiği (Csernoch, Biró, Máth, ve Abari, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Hem ulusal alanyazında sınırlı olarak çalışılmış olması hem uluslararası alanyazında yapılan çalışma sonuçları bilgi işlemsel düşünme açısından programlama öğretiminin ele alınması gereken bir konu olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle bu çalışmada önlisans öğrencilerinde programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimine etkisini incelemek ve ilgili eğitmen ve araştırmacılara fikir vermek amaçlanmıştır.

**Araştırmanın Amacı:** Araştırmanın amacı programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerine olan etkisini incelemektir. Ayrıca bilgi işlemsel düşünme becerisinin cinsiyet ve programlama becerisi değişkenleri açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Bilgi işlemsel düşünme becerisi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Bilgi işlemsel düşünme becerisi programlama beceri düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney desen türünde modellenmiştir. Bu desende seçkisizlik ve eşleştirme yoktur, seçilen bir gruba bağımsız değişken uygulanır ( Büyüköztürk vd., 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Güz döneminde Bilgisayar Programcılığı bölümü 1. sınıfında Programlama Temelleri dersini alan 54 kişi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun cinsiyet ve programlama beceri düzeyi algılarına göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Örneklem grubunun cinsiyet ve programlama beceri düzeyine göre dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	22	41
	Erkek	32	59
	Toplam	54	100
Programlama beceri düzeyi algısı	Acemi	28	51,9
	Orta	23	42,6
	İleri	2	3,7
	Uzman	0	0
	Belirtilmeyen	1	1,9
	Toplam	54	100

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri ölçeği uygulanmıştır. Bilgisayar Düşünme Becerileri Ölçeği Korkmaz, Çakır ve Özden (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde olup Hemen Hemen Her Zaman (5), Sık Sık (4), Zaman Zaman (3), Nadiren (2), Hemen Hemen Hiçbir Zaman (1) şeklinde puanlanmaktadır.

Toplamda 29 maddeden oluşan ölçek 5 faktör altında toplanmaktadır. “Yaratıcılık” faktörü 8 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı 0,843, “Algoritmik Düşünme” faktörü 6 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı 0,869, “İşbirliklilik” faktörü 4 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı 0,865, “Eleştirel Düşünme” faktörü 5 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı 0,784 ve “Problem Çözme” faktörü ise 6 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,727’dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 0,822’dir.

Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise “Yaratıcılık” faktörü için 0,86, “Algoritmik Düşünme” faktörü için 0,91, “İşbirliklilik” faktörü için 0,89, “Eleştirel Düşünme” faktörü için 0,88 ve “Problem Çözme” faktörü için ise 0,83’dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 0,89’dur.

### Uygulama Süreci

Uygulama 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Sürecin başında öğrencilere kişisel bilgi formu ve Bilgisayarca Düşünme Beceri ölçeği uygulanmış, uygulama sürecinde programlama öğretimi gerçekleştirilmiş, süreç sonunda ise bilgisayarca düşünme beceri ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Toplam 10 hafta olan uygulama sürecinin ilk haftasında veri toplama aracı öntest olarak uygulanmış, son haftasında ise veri toplama araçları sontest olarak uygulanmıştır. 8 hafta boyunca ise öğrencilere programlama dilleri dersinin içeriğine yönelik eğitim verilmiştir. Eğitim kapsamında öncelikli olarak algoritma konusuna sonrasında ise programlamaya yönelik temel bilgi ve kavramlara yer verilmiştir. Haftalara göre ders içeriği Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Haftalar göre ders içeriği

Hafta	Dersin İçeriği
Hafta 1	Öğrencilerle tanışma Öntestlerin uygulanması
Hafta 2	Algoritma nedir?
Hafta 3	Algoritma örnekleri ve akış şeması
Hafta 4	Programlama araçları, değişkenler ve sabit
Hafta 5	Giriş çıkış işlemleri Aritmetik ve mantıksal operatörler
Hafta 6	Karar yapıları
Hafta 7	Döngü kontrolleri
Hafta 8	Temel programlamaya giriş örnekleri- Dört işlem
Hafta 9	Temel programlamaya giriş örnekleri- Faktöryel
Hafta 10	Sontestlerin uygulanması

Algoritma konusunun işlendiği ilk 3 haftada algoritmanın ne olduğu, günlük hayattan algoritma örnekleri ile başlamıştır. Daha sonra akış şeması konusu üzerinde durulmuştur. İlk hafta ağırlıklı olarak konu anlatımı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki iki haftada ise matematikteki işlemlerin algoritmasının yazımı üzerinde durulmuştur. 1’den 100’e kadar olan sayıların toplamı, girilen 3 sayıdan en büyüğünü bulan algoritma gibi algoritma yazımları gerçekleştirilmiştir. Programlama öğretimi kısmında ise önce değişkenler, sabit, aritmetik ve mantıksal operatörler anlatılmıştır. Daha sonra dört işlem, faktöryel, hesap makinası gibi temel program örnekleri yazılmıştır. Programlama dili olarak C# kullanılmıştır. Teorik olan konu anlatımlarında genellikle düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Diğer uygulama ağırlıklı kısımlarda ise gösterip yaptırma, problem çözme gibi öğrenci merkezli yöntemlerden yararlanılmıştır.

**Veri Analizi**

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı örneklem t-testi ve Mann Whitney U kullanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce parametrik test varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Örneklem sayısının 30'dan büyük olması örneklem varsayımının karşılandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca basıklık-çarpıklık katsayılarının  $\pm 2$  aralığında yer alması (George ve Mallery, 2010) ve Kolmogirov-Smirnov sonucunun  $p > 0.05$  olması (Büyüköztürk, 2007) verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Bakınız Tablo3). Analiz sonuçları Tablo 3'de gösterilmektedir. Cinsiyet ve programlama beceri düzeyine göre yapılan analizlerde ise örneklem sayısı 30'dan küçük olduğu için Mann Whitney U analizi yapılmıştır.

**Tablo 3.** Ön-test ve son test sonuçlarına ilişkin basıklık çarpıklık katsayıları

	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogirov-Smirnov
Yaratıcılık	-,469	-,136	0,2
Algoritmik düşünme	,239	-,610	0,2
İşbirlikli öğrenme	-,617	,500	0,2
Eleştirel düşünme	,102	-,768	0,7
Problem Çözme	,772	,470	0,2
Bilgi işlemsel düşünme	,649	,321	0,2

**BULGULAR**

Çalışma grubunun bilgi işlemsel düşünme ölçeği toplam puanı ile yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme alt faktörleri açısından öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Bilgi işlemsel düşünme öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Ölçüm		N	$\bar{x}$	SS	Sd	T	P
Yaratıcılık	Ön-test	54	4.07	.47	53	1.21	0.23
	Son-test		3.97	.72			
Algoritmik Düşünme	Ön-test	54	2.6	1.11	53	-3.36	.001
	Son-test		3.00	.97			
İşbirlikli Öğrenme	Ön-test	53	3.87	.89	52	.370	.715
	Son-test		3.83	.81			
Eleştirel Düşünme	Ön-test	54	3.40	.89	53	-1.06	.291
	Son-test		3.53	.82			
Problem Çözme	Ön-test	54	2.31	.77	53	-2.18	.034
	Son-test		2.56	.87			
Bilgi İşlemsel Düşünme (Toplam puan)	Ön-test	54	16.1	2.43	53	-2.24	.029
	Son-test		16.9	2.53			

Bilgi işlemsel düşünmenin yaratıcılık alt faktörü açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t=1.21$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuç yaratıcılık üzerinde programlama öğretiminin etkisi olmadığını göstermektedir.

Bilgi işlemsel düşünmenin algoritmik düşünme alt faktörü açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t=-3.36$ ,  $p<.05$ ). Bu farkın son test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Öntest ortalama puanı  $\bar{x}=2.6$  iken sontest ortalama puanı  $\bar{x}=3$ 'dür. Buradan hareketle programlama öğretiminin algoritmik düşünme üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Bilgi işlemsel düşünmenin işbirlikli öğrenme alt faktörü açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t=.37$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç işbirlikli öğrenme üzerinde programlama öğretiminin etkisi olmadığını göstermektedir.

Bilgi işlemsel düşünmenin eleştirel düşünme alt faktörü açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t=-1.06$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç eleştirel düşünme üzerinde programlama öğretiminin etkisi olmadığını göstermektedir.

Bilgi işlemsel düşünmenin problem çözme alt faktörü açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t=-2.18$ ,  $p<.05$ ). Bu farkın son test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Öntest ortalama puanı  $\bar{x}=2.31$  iken sontest ortalama puanı  $\bar{x}=2.56$ 'dır.

Bilgi işlemsel düşünme genel puanı açısından ise ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t=-2.24$ ,  $p<.05$ ). Bu farkın son test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Öntest ortalama puanı  $\bar{x}=16.1$  iken sontest ortalama puanı  $\bar{x}=16.9$ 'dur. Buradan hareketle programlama eğitiminin bilgi işlemsel düşünme üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

### Bilgi İşlemsel Düşünmenin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Bilgi işlemsel düşünmenin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Öntest puanları arasında fark olmayan öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme sontest puanları üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Bilgi işlemsel düşünmenin cinsiyet açısından incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Mann Whitney U	P
Yaratıcılık	Kadın	22	25.86	569	316	.525
	Erkek	32	28.63	916		
Algoritmik Düşünme	Kadın	22	26.77	589	336	.778
	Erkek	32	28	896		
İşbirlikli Öğrenme	Kadın	22	27.66	608.5	348.5	.951
	Erkek	32	27.39	876.5		
Eleştirel Düşünme	Kadın	22	26.52	583.5	330.5	.704
	Erkek	32	28.17	901.5		
Problem Çözme	Kadın	22	30.82	678	279	.198
	Erkek	32	25.22	807		
Bilgi İşlemsel Düşünme (Toplam puan)	Kadın	22	26.93	592.5	339.5	.826
	Erkek	32	27.89	892.5		

Kadın ve erkek öğrenciler arasında bilgi işlemsel düşünmenin yaratıcılık ( $U=316$ ,  $p>.05$ ), algoritmik düşünme ( $U=336$ ,  $p>.05$ ), işbirlikli öğrenme ( $U=348.5$ ,  $p>.05$ ), eleştirel düşünme ( $U=330.5$ ,  $p>.05$ ), problem çözme ( $t=U=279$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları açısından ve genel bilgi

işlemsel düşünme becerisi ( $U=339.5$ ,  $p>.05$ ) açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bilgi işlemsel düşünme becerisinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

### Bilgi İşlemsel Düşünmenin Programlama Becerisi Açısından İncelenmesi

Bilgi işlemsel düşünmenin programlama beceri düzeyine göre farklılaşma durumunu incelemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler acemi, orta, ileri ve uzman olarak algıladıkları programlama beceri düzeylerini ifade etmişlerdir; fakat öğrenciler sadece acemi ve orta düzeyde olduklarını ifade ettikleri için analizlerde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Öntest puanları arasında fark olmayan öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri son test puanları üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Bilgi işlemsel düşünmenin programlama becerisi açısından incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçüm	Programlama Becerisi	N	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	Mann Whitney U	P
Yaratıcılık	Acemi	28	24.79	694	288	.268
	Orta	25	29.48	737		
Algoritmik Düşünme	Acemi	28	22.96	671	265	.129
	Orta	25	30.40	760		
İşbirlikli Öğrenme	Acemi	28	26.54	743	337	.816
	Orta	25	27.52	688		
Eleştirel Düşünme	Acemi	28	22.93	642	236	.041
	Orta	25	31.56	789		
Problem Çözme	Acemi	28	29.23	818.5	287.5	.264
	Orta	25	24.50	612.5		
Bilgi İşlemsel Düşünme (Toplam puan)	Acemi	28	25.02	700.5	294.5	.323
	Orta	25	29.22	730.5		

Programlama becerisi acemi ve orta düzey olan öğrenciler arasında bilgi işlemsel düşünmenin yaratıcılık ( $U=288$ ,  $p>.05$ ), algoritmik düşünme ( $U=265$ ,  $p>.05$ ), işbirlikli öğrenme ( $U=337$ ,  $p>.05$ ), problem çözme ( $U=287.5$ ,  $p>.05$ ), alt boyutları açısından ve genel bilgi işlemsel düşünme becerisi ( $U=294.5$ ,  $p>.05$ ), açısından anlamlı bir fark olmadığı eleştirel düşünme ( $U=236$ ,  $p>.05$ ) açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bilgi işlemsel düşünme becerisinin programlama becerisi açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmanın sonucunda uygulanan programlama öğretimi sürecinin genel bilgi işlemsel düşünme ile algoritmik düşünme ve problem çözme alt boyutları üzerinde anlamlı etkisi olduğu, yaratıcılık işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme alt boyutları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları alt boyutlar açısından alanyazındaki çalışma sonuçları ile birlikte ele alınmıştır.

Çalışmada ilk olarak bilgi işlemsel düşünmenin yaratıcılık üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ISTE (2015) tarafından bilgi işlemsel düşünmenin yaratıcılığın bir dışavurumu olduğu ifade edilmiştir. Aynı şekilde programlamanın yaratıcılığı geliştirdiği farklı çalışmalarda da dile getirilmiştir (Akçay ve Çoklar, 2016). Bu çalışmada fark çıkmaması ders içeriğinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğrenciler ilk kez programlama dersi aldıkları için daha çok kavram öğretimine odaklanılmış ve farklı bakış açıları geliştirme imkanları çok



olmamıştır. Alanyazında programlama öğretiminin yaratıcılık üzerine olan etkisinin incelendiği farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu bazı çalışmaların sonuçları tarafından desteklenirken bazı sonuçlar ile örtüşmemektedir. Örneğin Glements ve Gullo (1984) tarafından yapılan çalışmada genel yaratıcılık puanı ile akıcılık ve orijinallik boyutlarında fark çıkmış, esneklik ve elaborasyon (detaylandırma) boyutlarında çıkmamıştır. Yecan, Özçınar ve Tanyeri (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin programlamanın öğrencilerinin yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağladığı düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde programlama öğretiminin yaratıcılık üzerine olan etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu sınırlı sayıdaki çalışmada elde edilen farklı sonuçlardan hareketle programlama öğretiminin yaratıcılık üzerindeki etkisinin farklı örneklem ve farklı uygulamalara göre değiştiğini söyleyebiliriz. Var olan sınırlı sayıdaki çalışma bu kapsamda net bir bulgu sunmamaktadır. İleride yapılan çalışmalar ile birlikte bu konuda daha net sonuçlara ulaşılması mümkün olabilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünmenin algoritmik düşünme alt boyutu üzerinde etkisi olduğudur. Çalışmada uygulanan programlama öğretimi süreci sonunda öğrencilerin algoritmik düşünme düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Algoritmik düşünme algoritma ve programlama ile doğrudan ilgilidir (Erümit, Benzer, Aksoy, Aksoy ve Şahin, 2017). Dolayısıyla, algoritma öğretimi sürecini de kapsayan programlama öğretimi sonrasında algoritmik düşünme becerisinin gelişmesi beklenen bir sonuçtur. Ders kapsamında ele alınan algoritma ve bir probleme yönelik olarak algoritma ve program yazma konuları öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Hem algoritma hem programlama sürecinin bu şekilde gerçekleşmesi sebebiyle öğrencilerin tüm uygulama boyunca algoritma yazmaları, programlama sürecinde problemi anlamaları ve problemin çözümüne yönelik eylemleri sıraya koymaları bu gelişiminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Diğer alt faktörlere oranla tüm uygulama boyunca yapılan etkinliklerin algoritma yazma temelinde olması algoritmik düşünme becerisinin gelişmesini sağlamıştır. Buradan hareketle programlama öğretimi ile algoritmik düşünme becerisinin geliştirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında, algoritmik düşünme bilgi işlemsel düşünmenin kapsamını belirlemede en çok kullanılan 3 değişkenden biri olarak ifade edilmektedir (Çetin ve Toluk Uçar, 2017; Kalelioğlu, Gülbahar ve Kukul, 2016). Ayrıca alanyazında programlama öğretiminin algoritmik düşünmenin gelişimine katkı sağladığının ifade edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Genç ve Karakuş, 2011; Erümit, Benzer, Aksoy, Aksoy ve Şahin, 2017). Alanyazındaki çalışmalarda programlama öğretimi algoritmik düşünmenin geliştirilmesinde bir yöntem olarak kullanılmıştır (Cooper, Dann ve Pausch, 2000) Hem bu çalışmanın hem de alanyazındaki çalışmaların sonuçları algoritmik düşünme üzerine programlama öğretiminin etkisi olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle algoritmik düşünme becerisinin gelişimi için programlama öğretiminin kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Çalışma kapsamında öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında eleştirel düşünme boyutu açısından fark olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Alanyazında programlama öğretimi üzerine kavramsal bilgilerin ifade edildiği bazı araştırmalarda eleştirel düşünmeye olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir (Akçay ve Çoklar, 2016; Şendurur, 2017). Deneysel çalışma örneklerinde ise örneklemini daha küçük yaş gruplarının oluşturduğu çalışmalarda programlama öğretiminin eleştirel düşünmeye olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Kaucic ve Asic (2011) tarafından yapılan çalışmada görsel programlama öğretiminin Çoşar (2013) tarafından yapılan çalışmada ise web tabanlı bilgisayar programlama dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Alanyazında bu konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu farklılık örneklem, uygulama süreci ve eğitimci değişkenliğinden kaynaklanmış olabilir. Uygulama sürecinde yürütülen program, gerçekleştirilen etkinliklerin türü ve eğitimcinin rolü bu farklılığın nedeni olabilir.

Öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasındaki problem çözme düzeyleri arasında bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma programlama öğretiminin problem çözme üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Zaten programlama bir problemin çözümüne hizmet edecek algoritmaların geliştirilmesi ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Akçay ve Çoklar, 2016). Bir diğer tanımda, programlama bir problemin çözümüne yönelik kodların bilgisayar ortamında derlenmesi, işlenmesi ve çalıştırılması şeklinde ifade edilmektedir (Arabacıoğlu, Bülbül ve Filiz, 2007). Dolayısıyla temeli problem çözme olan programlamanın öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi muhtemel bir sonuçtur. Liao ve Bright (1991) tarafından yapılan çoğunluğu yükseköğretimde uygulanan ve programlamanın bilişsel gelişim üzerine etkilerini inceleyen çalışmaların değerlendirildiği meta-analiz çalışmasında çalışmaların büyük bir kısmında programlamanın problem çözme yeteneğini geliştirmeye olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Farklı çalışmalarda da programlamanın problem çözme üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2012; Çakıroğlu, Sarı ve Akkan, 2011; Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013; Kaucic ve Asic, 2011; Kim, Chunk ve Yu, 2013; Nam, Kim ve Lee, 2010). Ayrıca öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmada da öğretmenler programlamanın öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Yecan, Özçınar, Tanyeri, 2017). Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan Liao ve Bright (1991) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında programlama öğretiminin problem çözme ve bilişsel beceriler üzerine negatif etkisinin olduğu veya anlamlı bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar olduğu da ifade edilmiştir. Benzer şekilde ulusal alanyazında yer alan ve Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) ve Genç ve Tınmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da programlama öğretiminin problem çözme üzerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan farklı çalışmaların olması yürütülen programlama öğretiminde kullanılan yaklaşımların ve ortamların farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir. Bazı çalışmalarda klasik kod yazımı üzerinden programlama öğretilirken bazılarında görsel programlama ortamları kullanılmıştır. Bu farklılıklar öğrencilerin sürece olan ilgi ve motivasyonu etkilemiş ve farklı sonuçların ortaya çıkması neden olmuş olabilir. Ayrıca bu farklılıkların bir diğer nedeni örneklem düzeyinin çalışmalarda farklılık göstermesi olabilir.

Bir diğer sonuç programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme üzerine olumlu etkisi olduğudur. Programlama, kodlamanın ötesinde öğrencileri problem çözme de kapsayan bilgi işlemsel düşünmeye maruz bırakmaktadır (Lye ve Koh, 2014). Bilgi işlemsel düşünmenin öğretimi için programlama bir gereklilik değildir (Özçınar, 2017); fakat bilgi işlemsel düşünmenin öğretimini sağlamada tercih edilebilecek bir yol olarak ifade edilmektedir (Voogt, Fisser, Good, Mishra ve Yadav, 2015). Bu nedenle programlama öğretimi sonrasında bilgi işlemsel düşünmenin gelişmesi beklenmektedir. Bu sonuç alanyazında bilgi işlemsel düşünme üzerine programlamanın etkisinin olacağını ifade eden çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Nitekim Oluk ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan programlama becerisi ile bilgi işlemsel düşünme becerisi arasında ilişki olduğu sonucu bu sonuç ile paralellik göstermektedir. Oluk, Korkmaz ve Oluk (2018) bir diğer çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerini örneklem grubu olarak ele almışlar ve uygulama sonrasında Scratch kullanımının bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Portelance (2015) tarafından erken çocukluk döneminde ScratchJr ile programlama öğretiminin çocukların bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmede çeşitli fırsatlar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ISTE (2015) tanımlarında bilgi işlemsel düşünmenin problem çözmenin bir dışavurumu olarak ifadesi bu edilmesi bu sonucun beklenen bir sonuç olduğunu göstermektedir. Bu açıdan ele alındığında alanyazında varolan sonuçların çalışmanın sonuçlarını desteklediğini ve programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünmenin gelişimi açısından bir araç olarak kullanılabilirliğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünmenin cinsiyete göre farklılaşma gösterme durumu da incelenmiştir. Bunun sonucunda yaratıcılık, analitik düşünme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme alt faktörleri ve genel bilgi işlemsel düşünme becerisi açısından

öğrenciler arasında cinsiyete göre bir fark oluşmamıştır. Alanyazında robotik ve blok tabanlı ortamlarla programlama öğretimini kapsayan çalışmalarda da bilgi işlemsel düşünme becerisi cinsiyet açısından ele alınmıştır. Örneğin Oluk ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada Scratch kullanılmış süreç sonunda cinsiyetin bilgi işlemsel düşünmesi üzerinde etkin bir rolü olmadığı bulunmuştur. Atmatzidou ve Demetriadis (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilere robotik eğitimleri verilmiş ve bilgi işlemsel düşünme becerisinin cinsiyetten bağımsız olarak geliştiği görülmüştür. Ayrıca tarama türünde yapılan çalışmalarda da cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Korucu, Gençtürk ve Gündoğdu (2017) tarafından yapılan çalışmada bilgi işlemsel düşünmenin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmışken başka bir çalışmada sadece eleştirel düşünme boyutunda erkekler lehine bir fark bulunmuştur (Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu, 2015). Varolan çalışmalarda da, bu çalışmanın bulgusuna benzer olarak, cinsiyete göre bilgi işlemsel düşünmenin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulması ile birlikte cinsiyetin bilgi işlemsel düşünme üzerinde etkin bir rol oynamadığı söylenebilir.

Son olarak elde edilen bulgu ise bilgi işlemsel düşünme becerisinin eleştirel düşünme boyutunda programlama beceri düzeyine göre farklılaşma olduğu diğer boyutlarda farklılaşma olmadığıdır. Eleştirel düşünme açısından bakıldığında benzer bir bulgu Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2017)'in çalışmasında da elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada programlama öz-yeterliği ile eleştirel düşünme arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunu eleştirel düşünme dışındaki boyutlar için programlamanın bilgi işlemsel düşünme üzerine etkisinin programlama beceri düzeyinden bağımsız olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Programlama beceri düzeyi farklı öğrenciler arasında bilgi işlemsel düşünme düzeyinin programlama öğretiminden sonra geliştiğini söylemek mümkündür. Ama bu anlamda daha genel ve net ifadeler söylememiz mümkün değildir; çünkü yeterince çalışma yoktur. Bununla ilgili daha net ifadeler söyleyebilmek için daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

### **Öneriler**

Bu çalışma tek grup öntest-sontest deneysel desen olarak modellenmiştir. Bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Kontrol grubunun olduğu çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca bu deneysel çalışmalarda programlama öğretiminde farklı yaklaşımlar kullanılarak bu yaklaşımların bilgi işlemsel düşünme üzerine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Örneğin görsel programlama öğretimi ile blok temelli programlama ortamlarının kullanıldığı programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme üzerine olan etkisi incelenebilir.

Farklı örneklem düzeylerinde uygulamalar yapılabilir. Programlama öğretimi hem Dünya'da hem Türkiye'de erken yaştaki öğrenciler için dikkate alınan bir konu haline almıştır. Bu nedenle daha küçük yaş gruplarında bilgi işlemsel düşünme becerisinin gelişimini ele alan çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme algılarını belirlemeye yönelik bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Alanyazında bilgi işlemsel düşünme becerisinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde daha derin yaklaşımlar ile ölçülmesi gerektiği (Denner ve Werner, 2011) ve kapsamlı yapısı itibarıyla tek bir veri toplama aracı kullanılarak ölçülmemesi (Ömer ve Seferoğlu, 2017) gerektiği ifade edilmektedir. İleride yapılacak olan çalışmalarda derinlemesine veri elde edilmesini sağlayacak ve gözlem, görüşme gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak değerlendirmeler yapılabilir. Üst düzey bilişsel bir beceri olduğu için kapsamlı değerlendirmeler yapmak daha nitelikli sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ün, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835. doi:10.1093/comjnl/bxs074
- Akçay, A. ve Çoklar, A. N. (2016). Bilişsel Becerilerin Gelişimine Yönelik Bir Öneri: Programlama Eğitimi. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* (ss. 121- 140) içinde. Ankara: TOJET-Sakarya Üniveritesi.
- Akpınar, Y., ve Altun, A.(2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 1-4.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacıoğlu, T., Bülbül, H. İ., ve Filiz, A. (2007). *Bilgisayar programlama öğretiminde yeni bir yaklaşım*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. Erişim adresi: [http://ab.org.tr/ab07/kitap/arabacioglu\\_bulbul\\_AB07.pdf](http://ab.org.tr/ab07/kitap/arabacioglu_bulbul_AB07.pdf)
- Ater-Kranov, A., Bryant, R., Orr, G., Wallace, S., ve Zhang, M. (2010). *Developing a community definition and teaching modules for computational thinking: Accomplishments and challenges*. 25. Symposium on Applied Computing Sempozyumunda sunulan bildiri, Sierre, Switzerland.
- Atmatzidou,S., ve Demetriadis, S (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661–670.
- Barr, D., Harrison, J. ve Conery, L.(2011, Mart/Nisan). Computational thinking: a dijital age skill for everyone, *Learning & Leading with Technology Magazine*, Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918910.pdf>
- Barut, E., Tuğtekin, U., ve Kuzu, A. (2016). *Programlama eğitiminin bilgi işlemsel düşünme becerileri bağlamında incelenmesi*. 4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Brown, W. (2015). Introduction to Algorithmic Thinking. Available at: [www.cs4fn.com/algorithmicthinking.php](http://www.cs4fn.com/algorithmicthinking.php)
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K.,Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Clement,D. H., ve Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition, *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1051-1058.
- Cooper, S., Dann, W., ve Pausch, R. (2000). *Developing algorithmic thinking with Alice*. In The Proceedings of ISECON, (pp. 506-539).
- Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Csernoch, M., Biró, P., Máth, J. ve Abari, K. (2015).Testing algorithmic skills in traditional and non-traditional programming environments, *Informatics Educ.*, 14 (2),175–197.

- Çakıroğlu, Ü., Sarı, E., ve Akkan, Y. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilere programlama öğretiminin problem çözmeye katkısı konusunda öğretmen görüşleri*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Çetin, E. (2012). *Bilgisayar programlama eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, İ., Toluk Uçar, Z. (2017). Bilgi İşlemsel Düşünme Tanımı ve Kapsamı. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* (ss. 41-74) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, M., ve Tüzün, H. (2017). *Eğitimde bilgisayarlı düşünme uygulamalarına ilişkin bir alanyazın incelemesi*. 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Demir, K., Çaka, C., ve Kuzu, A. (2016). *Bilgi işlemsel düşünme ve eğitime yansımaları*. 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Demir, Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* (ss. 468- 484) içinde. Ankara: TOJET-Sakarya Üniversitesi.
- Demirer, V., ve Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Denner, J., ve Werner, L. (2011). *Measuring computational thinking in middle school using game programming*. American Educational Research Association (AERA) Sempozyumunda sunulan bildiri New Orleans, USA.
- Erümit, A. K., Benzer, A. İ., Aksoy, D. A., Aksoy, A., ve Şahin, G. (2017). Algoritmik düşünme için programlama öğretimi adımları. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* (ss. 1- 11) içinde. Ankara: TOJET-Sakarya Üniversitesi.
- Fessakis, G., Gouli, E., ve Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
- Genç Z. ve Karakuş S. (2011). *Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch kullanımı*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Genç, Z., ve Tınmaz, H. (2010). *Programlama dilleri dersi içerisinde öğrencilerin problem çözme becerileri ve bilgisayar tutumları değerlendirmesi: Bir Fırat Üniversitesi örneği*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulan bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Turkey.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Glements, D. H., ve Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition, *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1051-1058.
- Halpern, D. F. (1996). *Thoughts and knowledge: an introduction to critical thinking*, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ISTE(2015). CT Leadership toolkit. Available at <http://www.iste.org/docs/ct-documents/ct-leadership-toolkit.pdf?sfvrsn=4>.

- İliç, U., Tuğtekin, U., ve Haseski, H.İ. (2016). *Eğitsel Dijital oyunlarda bilgi-işlemsel düşünme: bir ölçme aracı geliştirme çalışması*. 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu, Rize, Türkiye.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic J. Modern Computing*, 4(3), 583-596.
- Kalelioğlu, F., ve Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via scratch on problem solving skills: a discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*,13(1), 33-50.
- Kaucic, B. ve Asic, T. (2011). *Improving introductory programming with Scratch?* 34. MIPRO konferansında sunulan bildiri, Opatija, Croatia.
- Kim, S., Chung, K., ve Yu, H. (2013). Enhancing digital fluency through a training program for creative problem solving using computer programming. *The Journal of Creative Behavior*, 47, 171-199.
- Koray, Ö., Azar A. Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi.16(1), *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 125-136.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M.Y., Oluk, A., ve Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 68-87.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., ve Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.
- Korucu, A. T., Gençtürk, A. T., ve Gündoğdu, M. M. (2016). Examination of the computational thinking skills of students. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 2(1),11-19.
- Liao, Y. C. ve Bright, G. W. (1991). Effects of computer programming on cognitive outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 7(3), 251-268.
- Lye, S. Y., ve Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- Mutlu Bayraktar D., Yılmaz Ö. (2017). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının programlama öz-yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*, 5. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Nam, D., Kim, Y., ve Lee, T., (2010). *The effects of scaffolding-based courseware for the scratch programming learning on student problem solving skill*. 18. International Conference on Computers in Education konferansında sunulan bildiri. Putrajaya, Malaysia.
- Oluk, A., ve Korkmaz, Ö. (2016). Comparing students' scratch skills with their computational thinking skills in terms of different variables. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 11, 1-7.
- Oluk, A., ve Korkmaz, Ö., ve Oluk, H. A. (2016). Scratch'ın 5. Sınıf Öğrencilerinin Algoritma Geliştirme ve Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9 (1), 54-71.
- Özçınar, H. (2017). Hesaplamalı düşünme araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 149-171.
- Park , I., Kim, D., Oh, J., Jang, Y., ve Lim, K. (2015). Learning Effects of pedagogical robots with programming in elementary school environments in Korea, *Indian Journal of Science and Technology*, 8(26), doi: 10.17485/ijst/2015/v8i26/80723.

- Portelance, D.J. (2015). *Code and tell: An exploration of peer interviews and computational thinking with ScratchJr in the early childhood classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tufts Üniversitesi, Massachusetts.
- Ross, K. A. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proofs in school mathematics. *The American mathematical monthly*, 105(3), 252-255.
- Sebetçi, Ö., ve Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 65-83.
- Şahiner, A., ve Kert, B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi, *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 38-43
- Şendurur, P. (2017). Bilişsel Araçlar ve Bilgi İşlemsel Düşünme. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* (ss. 79-98) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Veenman, S., Benthum, N., Bootsma, D., Dieren, J. & Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. ve Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728.
- Walden, J., Doyle, M. Garns, R. ve Hart, Z. (2015). An Informatics Perspective on Computational Thinking, in *Proceedings of the 18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education*, 4-9.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Commun. ACM* 49. 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 3717-3725. doi:10.1098/rsta.2008.0118.
- Yecan, E., Özçınar, H., ve Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri, *İlköğretim Online*, 16(1), 377-393.
- Yıldız M., Çiftçi E., Karal H. (2017). Bilişimsel düşünme ve programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* (ss. 75-86) içinde. Ankara: TOJET-Sakarya Üniversitesi.

### Extended Abstract

Technological developments in the age of information and communication that we are in are constantly diversifying and directly affecting human life. This effect is seen in many parts of human life such as health, education, social life and occupation. The most important effect of developing technologies on people is that people need to have certain skills. One of these skills is computational thinking skill. This skill is expressed as a skill that today's students should possess. Computational thinking is defined as a way of understanding problem solving, system design and human behavior by exploiting the basic concepts of computer science. Computational thinking is a form of abstract thinking that can be used in everyday life. It is a skill that should be acquired by everyone, not just computer experts. The development of computational thinking skills is important for the educational process. Researches have focused on how to develop this skill with different methods and techniques. Robotics, digital gaming and electronic legos are methods used for the development of computational thinking. Programming teaching is one of the methods used in the process of developing computational thinking skill. Programming skills support the development of skills such as problem solving, critical thinking, creativity, algorithmic thinking, inquiry, reflection. There are studies in literature in which programming has been found to impact 21st century skills such as problem-solving skills and creativity, critical thinking. Programming is also a method applied to the development of computational thinking that includes these 21st century skills. It is possible to think that it may be the effect of programming on computational thinking in the light of researches' findings. For these reasons, the aim of this study is to examine the effect of

programming on students' computational thinking skill. This effect will also be considered in terms of gender and programming level. The study group of the study is composed of 54 students who are studying in the first year and taking the programming course in the Computer Programming Department of Ahi Evran University's Vocational School of Technical Sciences in the 2016-2017 Fall semester. The study was modelled as a single group of pretest-posttest. The Personal information form and the Computational Thinking skill scale were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics and associated samples t-test were applied in the analysis of the obtained data. The study was implemented in content management systems course. At the beginning of the process, personal information form and Computational Thinking Skills Scale were applied to the students. Programming instruction was carried out in the implementation process and at the end of the process, the Computational Thinking Skills Scale was applied again as a posttest. Algorithm and basic knowledge and concepts for programming are taught. At the end of the study, it was concluded that there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the study group in terms of the score of computational thinking skills. In terms of sub-factors, it has been reached that there is a difference between algorithmic thinking and problem solving dimensions. It can be said that it is possible to develop algorithmic thinking and problem solving skills with programming teaching. As a matter of fact in literature, it is stated that programming teaching contributes to the development of algorithmic thinking and problem solving. It has been reached that there is not a difference between creativity, cooperative learning and critical thinking dimensions. Within this study it seems that programming education does not have an effect on creativity, cooperative learning and critical thinking. In addition, there is not a significant difference in computational thinking skill in terms of gender and programming skill. From these results, it can be said that programming instruction can have a positive effect on cognitive thinking and this effect is independent of gender and programming skill level. There are studies indicating similar and different results in the literature. These differences may be due to implementation-specific situations such as implementation process, sampling, teacher. This study is modelled as a single group pretest-posttest experimental design. This is one limitation of study. Experimental studies can be made in future studies. The effect of different methods used in programming teaching on computational thinking can be examined comparatively in these experimental studies. Studies can be done at different sample groups. In literature stated that computational thinking skill needs to be measured by qualitative and deeper approaches. For this reason different data collection tools such as observation and interview can be used in future studies.



## FLÜT EĞİTİMİNDE GÜNLÜK ÇALIŞMA YAPMANIN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE STRES KONTROLÜ AÇISINDAN ETKİSİ

Emre ÜSTÜN\*

### Özet

Çalgı eğitimi sürecinde bireyin çalgı çalma becerisini geliştirebilmesi doğru planlanmış düzenli çalışmalarla mümkün olacaktır. Bu sürecin önemli boyutlarından birini de flüt eğitimi oluşturmaktadır. Müziksel becerileri kazandırmayı amaçlayan flüt eğitiminin öğrenme alanları ve bu alanları oluşturan hedef davranışların kazandırılması programlı ve düzenli olarak günlük çalışma yapılmasıyla ve pratiğin geliştirilmesiyle amacına ulaşacaktır. Öğrencilerin günlük ve düzenli çalışmaları aksatmadan yapmalarının belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde karşılaşılan birçok sorunu ortadan kaldıracığı, bu çalışma ile stres kontrol düzeylerinin ve bilinçli farkındalıklarının gelişim göstereceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmada stres yönetimi ve bilinçli farkındalık ölçeğinden faydalanılmış ve deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “ön test-son test deseni “ tercih edilmiştir. Çalışma NEVÜ Üniversitesi Müzik Bölümü flüt eğitimi alan 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan 10 haftalık deney sürecinin ardından grupların puanlamaları t testi kullanılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel çalgı flüt eğitimi düzenli ve günlük çalışma yapmanın bilinçli farkındalık ve stres kontrolü üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çalgı eğitimi, flüt eğitimi, günlük çalışma, bilinçli farkındalık, stres kontrol.

## THE EFFECT OF DAILY PRACTICE IN FLUTE EDUCATION ON STUDENTS IN TERMS OF CONSCIOUS AWARENESS AND STRESS CONTROL

### Abstract

It is possible for an individual to improve his/her instrument playing skill through properly scheduled regular exercises in instrument training process. One of the important dimensions of this process is flute education. Learning areas of flute education aiming at acquiring musical skills and attaining the target behaviors that constitute these areas will be achieved by programmed and regular daily practice and improvement in this practice. It is considered that the level of stress control and conscious awareness will be developed, and many problems will be encountered in the process of reaching the determined targets of daily and regular practice of the students through this study. Based on these, an experimental method was employed in the present study by benefiting from the stress management and conscious awareness scales. The pre-test-post test design was chosen in this method. The study was conducted with 22 students who studied flute in the Music Department of NEVÜ University. After a 10-weeks trial period, points of the groups were scored using t-test. At the end of the study, it was found that regular and daily practice on individual instrument flute education had a positive effect on conscious awareness and stress control.

**Key words:** Instrument training, flute training, daily practice, conscious awareness, stress control.

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir HBV Üniv. GSF Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü emreustun@nevsehir.edu.tr

## 1.GİRİŞ;

Sanat, bireylerin yetişmesine ve yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlayan etkin bir alandır. Sanat dalları içerisinde yaşamın bir parçası olan müzik sanat eğitiminin ve çağdaş eğitimin önemli bir koludur. “Müziğin, insandan insana uzanan evrensel bir dil olması, insanları aynı ezgide birleştirecek güce sahip olması, ona, diğer sanat dalları içinde ayrı bir yer, farklı bir ayrıcalık vermiştir” (Öz, 2001:103). Bu farklı ayrıcalık ile müzik duygu ve düşünceleri birbirine bağlayarak öğrenme ve gelişme sürecinde bir bütün olarak karşımıza çıkar. Bu bütünlük içerisinde toplumsallaşma, değişim, gelişim ve eğitim en önemli faktörlerdir. Bu önemli faktörlerden biri olan “eğitim sürecinin başarıya ulaşması için bireylerde öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğrenmenin olmadığı bir durumda eğitimden söz etmek mümkün değildir” (Sönmezöz&Hakyol, 2016:726). Bu sebeple eğitim “yaratıcı, iletişime açık, duyarlı kişiler oluşturma, birey ve toplum yaşamının niteliğini yükseltme gibi görevlerde giderek daha önemli bir yer tutmaktadır” (San, 1994: 261). Yaşam niteliğinin ve toplum yaşamının yükselmesi açısından eğitim birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlar içerisinde eğitim “insanları geliştirme işlevlerini yerine getirirken sanat eğitimi boyutundan önemli derecede yararlanır. Sanatın en önemli dallarından biri olan müzik; bireyin doğum öncesi ile başlayıp, doğumdan sonra doğrudan ilişki biçimine dönüşür ve bu ilişki yaşam boyu sürer” (Üstün&Kaya,2016:777). Bu bağlamda müzik eğitiminin toplumu çağdaşlaştırma, uygarlaştırma ve kültürleştirme işlevleri içinde büyük rolü vardır. “Dünyada bütün toplumlar tarih boyunca müziğin eğitim işlevine inanarak, müziğe bir eğitim aracı olarak büyük önem göstermişlerdir” (MEGEP,2007:3).” Her insan, yaşamı boyunca, eğitim ve öğretimi sürdürürken çok yönlü bir müzik ortamı içinde bulunur” (Öz, 2001:104). “Müzik eğitiminin tüm yönleriyle doğru kavranması ve bu kavrayışın gerçekçi, sağlam ve tutarlı bir temel dayandırılması zorunludur. Bu bağlamda, böyle bir temel üzerine kurulan müzik eğitiminin genel, özengen ve mesleki türleriyle bir bütün olarak ülkenin gerçeklerine, toplumun beklentilerine, alanın özelliklerine ve çağın gereklerine uygun bir çerçeve içine alınması ve böylece gerçek yörüngesine oturtulması gerekmektedir” (Uçan, 1994: 7). Okul öncesinden yüksek öğretim kurumlarına kadar uzanan müzik eğitimi bireylerin müziksel yeteneklerini geliştirerek etkili biçimde çalma, söyleme ve müziksel yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlar. Bu amaçlar doğrultusunda çalgı eğitimi müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bireysel çalgı eğitimi verilen kurumlarda eğitimcilerin amacı öğrencilerin çalgısını etkili bir şekilde kullanabilmesi ve bu beceriyi geliştirebilmesidir. “Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda, müzik eğitimi ya eksik, ya yetersiz ya da yeterince sağlam ve tutarlı olamaz” (Tanrıverdi, 1997: 153). “Çalgı öğretimi, çalgı çalmayı çalgı öğrenmenin gerçekleşmesi ve çalgıyı seslendirmek için bireyin davranışlarında teknik ve estetik nitelikli yeni davranışlar geliştirmek amacıyla uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu bir iletişim sürecidir. Çalgı öğretim sürecinde bilgi, beceri kazanılır ve davranışlar geliştirilir, estetik anlayış edinilir ve kişilik oluşumu sağlanır” (Akkuş, 1996: 164). Çalgı eğitimi sürecinde bireyin çalgı çalma becerisini geliştirebilmesi doğru planlanmış düzenli çalışmalarla mümkün olacaktır. Doğru yapılandırılmış düzenli çalışmalar, bireyin çalgı eğitiminde istikrarlı bir gelişim göstermesini, sahip olduğu müzikal anlayışı ve özgüvenini performansa yansıtabilmesine olanak sağlayacaktır. “Çalgı eğitimi uzun ve zorlu bir yol olmakla birlikte aynı zamanda özenli sabırlı ve planlı çalışma gerektiren bir süreçtir” (Parasız, 2009:19). Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunun artırılması ve çalgı eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi açısından düzenli olarak çalışma ve bu çalışmanın belirlenmiş zaman aralıklarında uygulanması bu süreçte öğrencinin çalgı becerisinin gelişim göstermesine yardımcı olacaktır. “Düzensiz ve süreklilik arz etmeyen bir çalışma, düzey olarak ileriye hedeflemekten çok, unutulmuş davranışları tekrar hatırlamaya yarayacaktır. Bu süreç, çalgıda belirlenen hedeflere ulaşma yolunda problemlere ve zaman kaybına neden olacaktır. Tüm bu problemler ve zaman kaybı, öğrencinin çalgı dersine karşı ilgi ve motivasyonunu düşüreceğinden, çalgı dersindeki başarısı da olumsuz etkilenecek ve dolayısıyla hem öğrenci hem de öğretmen açısından çözümü gittikçe güçleşen sıkıntılı bir süreç yaşanmaya başlanacaktır” (Pirgon, 2013:41). Böyle bir sürecin yaşanmaması adına çalgı eğitiminde düzenli ve planlanmış bir çalışmanın uygulamaya geçirilmesi çalgı gelişimini ve ders başarısını yükseltme hedeflerine ulaşılmasını sağlayacaktır. “Çalgı çalma psikomotor, bilişsel ve

duyuşsal davranışların kombinasyonlarını gerektiren bir davranış örüntüsüdür ve bu davranış örüntülerinin yeterli derecede gerçekleşmesi, planlı ve programlı bir eğitim süreci ile mümkündür” (Akbulut, 2013:59). Bu planlı ve programlı sürecin önemli boyutlarından birini de flüt eğitimi oluşturmaktadır. Flüt eğitiminin temelinde flüt çalmayı öğrenebilme, geliştirebilme ve etkin bir şekilde kullanabilme basamakları uygulanır. Flüt eğitimi ülkemizde, konservatuarlarda, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde ve güzel sanatlar ve spor liselerinin müzik bölümlerinde verilmektedir. Bu eğitim süreci içerisinde bulunan öğrencilerin becerisi, bilgisi ve tekniği hedeflenen düzeye getirilerek, müziği dinleme, anlama yorumlama ve müziğe karşı duyarlılıklarının gelişimi sağlanacaktır. Bu gelişim sürecinde hedeflenen temel davranışlar “çalma pozisyonunda doğru duruş ve tutuş, diyafram nefesini doğru ve istenilen nitelikte kullanma ve buna bağlı olarak güçlü bir ton elde edilmesidir. Bunu takip eden süreçte etüt ve eserlerin seslendirme tekniklerine dikkat ederek çalınması, süslemelerin yapılarına uygun olarak çalınması, etüt ve eserlerdeki gürlük değişikliklerini doğru olarak seslendirmesi, bütün oktavlarda temiz ve kaliteli bir ton elde edilmesi ve çaldığı etüt ve hız basamaklarına uygun olarak çalınmasıdır” (Yayla, 2000: 11). Flüt eğitiminde bu hedef davranışların günlük olarak özenle çalışılıp öğrenmenin gerçekleştiği pekiştirme sürecinin uygulanmasıyla ortaya çıkacaktır. Öğrenme süreci içerisinde pekiştirme yapılması ve pekiştirme sürecinin planlı ve düzenli zaman dilimleriyle programlanarak uygulanması öğrenilen davranışın iyice kavranması ve özümsemesi açısından önem taşımaktadır. Lewis (1996) çalışmasında; 24 saat içerisinde yapılan pratiğin öğrenmeyi maximum olarak ortaya çıkardığını, ortaya çıkan bu öğrenme oranının yaklaşık %90 olduğunu 48 saate kadar yapılmayan pratikte öğrenmenin yalnızca hafızada kaldığını belirtmektedir.

Müziksel becerileri kazandırmayı amaçlayan flüt eğitiminin öğrenme alanları ve bu alanları oluşturan hedef davranışların kazandırılması programlı ve düzenli olarak günlük çalışma yapılmasıyla ve pratiğin geliştirilmesiyle amacına ulaşacaktır. Bu durum hedeflenen düzeye erişim açısından birçok problemin oluşmasını engelleyerek gelişim sürecini ileri bir seviyeye taşıyıp flüt eğitiminin etkililiğini ortaya çıkaracaktır. Bireysel çalgı flüt eğitimi ile öğrencilerin müziksel algılama yeteneği, müzik yaşamı, derse ve çalgılarına karşı olan bilinçli farkındalıkları ve yaşadıkları stres durumlarını kontrol edebilme yetileri geliştirilmeli ve bu sürecin devamı sağlanmalıdır. Bu sayede daha sağlıklı bir eğitim süreci geçirilerek, başarılı bireyler yetiştirmede de önemli bir adım atılmış olur. Bu önemli adımla öğrencilerin flüt eğitimi sürecinde günlük ve düzenli çalışmaları aksatmadan yapmalarının belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde karşılaşılan birçok sorunun ortadan kalkacağı ayrıca öğrencilerin stres kontrol düzeylerinin ve bilinçli farkındalıklarının gelişim göstereceği düşünülmektedir.

### **1.1.Problem Cümlesi**

Tüm bu anlatılanlar çerçevesinde bu çalışmanın problem cümlesi, “flüt eğitiminde düzenli olarak günlük çalışma yapmanın flüt öğrencileri üzerinde bilinçli farkındalık ve stres kontrol açısından etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

### **1.2.Alt problemler**

Flüt eğitiminde düzenli olarak günlük çalışma yapmanın flüt öğrencileri üzerinde bilinçli farkındalık açısından etkisi nedir?

Flüt eğitiminde günlük çalışma yapmanın flüt öğrencileri üzerinde stres kontrolü açısından etkisi nedir?

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinde öğrencilerin etkili bir müzik eğitimi almaları onların kişisel ve sosyal yönlerini geliştirerek başarı, güven ve saygı unsurlarını kazanmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; müzik bölümlerinde eğitim alan bireysel çalgı flüt öğrencilerine günlük çalışma yapmanın düzenli şekilde uygulanmasıyla bu öğrencilerin bilinçli farkındalık ve stres kontrol etkilerini ortaya çıkarmaktır.

## **2.YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem ve araştırmanın modeli açıklanmakta, kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir. “Araştırma yöntem ve teknikleri, problemin tanımlanmasından çözümüne kadar olan zihinsel çabaların tümünü ve yöntemi somutlaştıran teknikleri içerir” (Karasar, 2009:49). Ayrıca araştırmada izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir çalışmadır. “Betimsel analiz: bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım Şimşek, 2006: 224).

### **2.1.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerinde bireysel çalgı flüt eğitimi alan öğrenciler, örneklemini ise, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü bireysel çalgı flüt eğitimi almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır.

### **2.2.Araştırma Grubu**

Araştırma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde bireysel çalgı flüt eğitimi alan 22 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu oluşum içerisinde deney ve kontrol grubunun homojen olması açısından öğrencilerin sınıf düzeyi, başarı düzeyi, seviyesi, teknik düzeyi ve kişisel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin not ortalamaları, düzenli derse katılımları, teknik ve ton anlamında çalgılarına hâkim olmaları, etüt ve eser bazında uygun seviyede olmaları ve güzel sanatlar ve spor lisesi çıkışlı olma durumları incelenerek grupların oluşumu sağlanmıştır. Yine homojenliğin sağlanması anlamında her sınıftan eşit sayıda öğrenci gruplara dağıtılmaya çalışılarak 4 sınıftan 11 öğrenci deney, 11 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır.

### **2.3.Araştırmanın Deneysel Deseni**

Araştırmada, literatür taramasının ardından deneysel süreç için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu aşamanın ardından öğrencilerin 10 haftalık eğitim süreci içerisinde seviyelerine uygun olarak devam edecekleri parça(etüt) lar belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bir önceki sene devam ettikleri etüt kitabı ve buldukları seviye göz önünde bulundurularak her bir öğrenci için 10 etüt tamamlamaları hedeflenmiştir. Bu açıdan Taffanel Gaubert, Köhler Etüt ve Romantik Köhler flüt etüt kitaplarından yararlanılmıştır. Deneysel çalışma öncesi güvenilirliği sağlanmış olan stres yönetimi kontrol değerlendirme ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçeği ön test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Ön test sonrası 10 haftalık eğitim süreci uygulanmış bu süreç içerisinde kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı çalışma zamanlamasına hiçbir müdahalede bulunulmayıp bu süreç kendilerine bırakılmıştır. Ders dışı çalışma sürecinde deney grubuna o hafta çalışmaları gereken parça (etüt) larını 5 gün boyunca aralıksız en az 45 dakika en fazla 1 saat olmak şartıyla çalışmaları gerektiği belirtilmiş ve bu uygulamada her bir deney grubu öğrencisi araştırmacı tarafından denetlenmiştir. 10 haftalık sürecin bitiminde son test olarak stres yönetimi kontrol değerlendirme ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçeği tekrar uygulanmış, veriler ilk ve son haliyle analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

### **2.4.Veri Toplama Aracı**

Bu başlık altında, araştırma deney gruplarını test etmek için stres yönetimi ve bilinçli farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde kullanılan tekniklere, araştırma ve sürecinin planlanmasına yer verilmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “ön test-son test deseni “ tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü bireysel çalgı flüt öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 22 öğrenci ile yapılan çalışmada 11 öğrenci deney, 11 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

**2.4.1. Stres Yönetimi (Kontrol Değerlendirme) Ölçeği;**

Stres yönetimi kontrol değerlendirme ölçeği Özbay ve Palancı (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 7 likertten ve 10 maddeden oluşmaktadır. Kuramsal bakış açısından Bandura (1982), Skinner (1996), Lazarus ve Folkman (1984) temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin puan aralığı 10 ile 70 arasında değişmektedir. Stres Yönetimi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Özbay ve Palancı (1999) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmalar bu ölçeğin bu araştırma için kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

**2.4.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ);**

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), anlık deneyimlerin farkında olma ve bu deneyimlere karşı dikkatli olma eğilimini ölçmektedir. BİFÖ tek faktörlü yapıda olup tek bir toplam puan verir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu gösterir. Ölçek 6 likertten ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Brown ve Ryan 2003). Yapılan çalışmalar bu ölçeğin bu araştırma için kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Ayrıca ölçeklerin bu araştırma için güvenilirliğini sağlamak amacıyla deney-kontrol grubu dışında 70 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler, yapılan analizler sonucunda ölçeklerin iç tutarlık katsayıları (cronbach alfa) stres yönetimi ölçeği için  $\alpha=.86$  ve bilinçli farkındalık ölçeği için  $\alpha=.78$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

**2.5. Verilerin Çözümlemesi**

Elde edilen verilerin içerik analizi değerlendirilmesinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasında takip edilen yollar, aşamalar ve bu aşamalar sonucu elde edilen bulguların biçimlendirilmesi, alt problem sırasına göre verilmiştir. Verilerin çözümlemesinde SPSS programından yararlanılmış, verilerinin analizi için uygun istatistiksel yöntemler seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlamaları t testi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak kabul edilmiştir.

**3. BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

**3.1. Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular;**

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Günlük Çalışma Durumlarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Bilinçli Farkındalık	N	X	t	P	S.S.	
Deney	Öntest	11	3,0364	3,068	,012	,93021
	Sontest	11	2,1758			
Kontrol	Öntest	11	2,8364	-,839	,421	-,38788
	Sontest	11	3,2242			

$p>.05$

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki bireylerin bilinçli farkındalık ölçeğinden aldıkları ön test ve son test toplam puanları öğrencilerin günlük çalışma yapmaları açısından deney grubunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $P: ,012 <.05$ ). Kontrol grubu verileri incelendiğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında ise deney grubunda belirgin bir azalma yaşanırken kontrol grubunda artış ortaya çıktığı görülmektedir (Deney X: 3,0364-2,1758-Kontrol X: 2,8364-3,2242). Bilinçli farkındalık

ölçeğinin negatif yönde sorularından yola çıkacak olursak deney grubundaki bu belirgin azalmanın bilinçli farkındalık açısından öğrenciler üzerinde belirgin şekilde ortaya çıktığı yorumlanabilir. Ayrıca kontrol grubunun ortalamasındaki artış bu gruptaki öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının azaldığı yönünde yorumlanabilir. (Deney X fark: 0,8606 azalma-Kontrol X fark: 0,3878 artış). Bu bulgulara göre öğrencilerin günlük çalışma uygulamalarının bilinçli farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### 3.2. İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular;

**Tablo 2.** Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Stres Kontrol Düzeylerinin Günlük Çalışma Durumlarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Stres Kontrol		N	X	t	P	S.S.
Deney	Öntest	11	3,7879			
	Sontest	11	4,9727	-2,265	,047	1,73506
Kontrol	Öntest	11	4,3737			
	Sontest	11	4,3737	-,391	,704	1,39836

p>.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki bireylerin stres kontrol ölçeğinden aldıkları ön test ve son test toplam puanları öğrencilerin günlük çalışma yapmaları açısından deney grubunda anlamlı bir farklılık göstermektedir (P: ,047 <.05). Kontrol grubu verileri incelendiğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında ise deney grubunda belirgin bir artış yaşanırken kontrol grubunda artış ya da azalmanın olmadığı görülmektedir (Deney X: 3,7879-4,9727-Kontrol X: 4,3737-4,3737). Deney grubundaki bu belirgin artışın stres kontrol açısından öğrenciler üzerinde belirgin şekilde ortaya çıktığı yorumlanabilir. Ayrıca kontrol grubunun ortalamasının değişmemesi bu gruptaki öğrencilerin stres kontrolünün aynı düzeyde kaldığı yönünde yorumlanabilir. (Deney X fark: 1,1848 artış-Kontrol X fark: 0,0 ). Bu bulgulara göre öğrencilerin günlük çalışma uygulamalarının stres kontrol üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1.Sonuç;

Bireysel çalgı flüt eğitimi sürecinde öğrencilerin bu süreç içerisinde düzenli günlük çalışma yaparak bilinçli farkındalık ve stres kontrolü eğilimlerinin gelişimini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada deney ve kontrol öğrenci gruplarının homojenliği sağlanarak toplam 22 öğrenci ile deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sürecinde 11 kişiden oluşan deney grubuna haftanın 5 günü düzenli olarak belirlenen zaman aralığında seçilen parça(etüt)larla çalışmaları istenmiş ve bu süreç araştırmacı tarafından denetlenmiştir. Aynı süreç içerisinde kontrol grubunun belirlenen parça(etüt)ları çalışma sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmayarak öğrencilerin çalışma zaman aralığı ve günleri kendilerine bırakılmıştır. 10 haftalık bu süreçte flüt etüt kitapları olan Taffanel Gaubert, Köhler ve Romantik Köhler den yararlanılmış hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin her birinin seviyelerine uygun olarak tespit edilen 10 etütü bitirmeleri hedeflenmiştir. Bu süreç başlamadan önce stres kontrol ve bilinçli farkındalık ölçekleri ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. 10. haftanın bitiminde son test olarak tekrar aynı ölçekler öğrencilere uygulanarak çalışmanın uygulama aşaması sonlandırılmıştır. Bu doğrultuda veriler deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık açısından düzenli olarak günlük çalışma yapmaları sonucu anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test son test ortalama puanları karşılaştırıldığında belirgin bir azalma olduğu görülmektedir. Ön test uygulanan deney grubu öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeğinde bulunan negatif yönlü sorulara 10 haftalık düzenli günlük çalışma sürecinin ardından son test olarak yeniden verdikleri cevaplarda kayda değer bir azalma görülmektedir. Bu azalmanın bilinçli farkındalık açısından öğrenciler üzerinde belirgin şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca kontrol grubundaki ortalama puanın artması düzensiz bir çalışma ile bilinçli farkındalığın

kaybolduğunu göstermektedir. Deney grubunun aynı şekilde düzenli günlük çalışma yapması stres kontrol açısından da anlamlı bir farka yol açmıştır. Deney grubunun ön test son test ortalama değerleri incelendiğinde bu grupta düzenli günlük çalışmanın yapıldığı 10 haftanın ardından kayda değer bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun verileri incelendiğinde ise geçen 10 haftanın ardından stres kontrol anlamında herhangi bir gelişim göstermedikleri görülmektedir. Her iki ölçeğin ön test son test verileri deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde karşılaştırılmasıyla elde edilen veriler bireysel çalgı flüt eğitiminde düzenli ve günlük çalışma yapmanın bilinçli farkındalık ve stres kontrolü üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu göstermiştir.

#### **4.2.Tartışma;**

Pirgon (2013)'ün "piyano eğitiminde günlük çalışma yapmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi" isimli çalışmasında; deneysel "kontrol gruplu ön test-son test" modelinden faydalanılarak çıkan veriler doğrultusunda piyano eğitiminde düzenli ve günlük çalışmanın etkililiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak piyano eğitimi alan öğrencilerin günlük ve düzenli çalışma yaptıkları takdirde belirlenen hedeflere ulaşması sürecinde, günlük ve düzenli bir çalışma programı ile çalışmayan öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Özmenteş (2013)'in "çalgi eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri" isimli çalışmasında; bireysel çalgı çalışma sürecinin çalgı başarısını artırma adına en önemli etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı lisans düzeyinde çeşitli çalgı dallarında eğitim almakta olan 79 öğrenci ile çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin düzenli ve programlı çalışmadıkları ve çalışma saatlerine çok fazla önem göstermedikleri görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin kişisel özelliklerine ya da genel çalışma anlayışı ve çalışma disiplini bağlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesini ve bu gelişimin çalgı başarısı için önem taşıyan bir etken olduğunu belirtmiştir.

Parasız ve Gülüm (2017)'ün "öğrencilerin haftalık keman çalışma alışkanlıklarının incelenmesi" isimli çalışmasında ise; öğrencilerin haftalık çalışma alışkanlıklarını çalışma öncesi hazırlık, teknik, müzikalite gibi değişkenler çerçevesinde incelenerek var olan eksiklikler tespit edilmiştir. Günlük çalışma alışkanlıklarının tespiti için öğrenciler serbest çalışma saatleri içerisinde incelenmiştir. Sonuç olarak çalışma alışkanlıklarının dört sınıf düzeyinde tam anlamıyla yapılamadığı sonucuna varılmıştır. Keman eğitiminde bireysel çalışma alışkanlıklarının ayrıntılı bir şekilde planlanması ve geliştirilmesi gerektiği ve bu planlama ile öğrencilerin çalgısında teknik açıdan gelişim göstereceği belirtilmiştir.

Babacan (2014)'in "aday müzik öğretmenlerinin piyano eğitimi sürecindeki bireysel çalışma yöntemlerinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında; müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi sürecindeki bireysel çalışma yöntemleri ve çalışma süreci değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu piyano eğitimi alan 15 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak çalışma sürecinde öğrencilerin bireysel çalışma sürelerinin ortalaması 40 dakika olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel çalışma sürelerinin artması ile parçanın çalışılma ve yorumlama aşamalarındaki başarı düzeyinin de artış gösterdiği, öğrencilerin piyano çalışmalarına ayırdıkları süre ile çalışmanın belirli bir plan doğrultusunda yapma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve buna bağlı olarak çalışma süresi arttıkça, çalışma alışkanlığına sahip olma durumunda da artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Babacan, Yüksel, Küçükosmanoğlu, Babacan, (2017)'in "müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi" isimli araştırmasında müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları incelenerek öğrencilerin zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda orta düzeyde çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin zamanı daha doğru kullanma ve verimli çalışmaları için daha düzenli çalışma programı oluşturmaları ve çalışma sürelerini kademeli olarak artırmaları gerektiği belirtilmiştir.

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre çalgı eğitiminin her alanında düzenli ve programlı olarak çalışma yapmanın öğrenciler açısından hem başarı durumlarının hem de kişisel özelliklerinin geliştirilmesi anlamında önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak yapılan çalışmanın yukarıdaki çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel çalışmalarında zamanı verimli olarak nasıl kullanacakları konusunda bilgi ve deneyim kazanmaları için çalgı eğitimcilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Eğitimcilerin öncelikli amacı, öğrencilerinin düzenli çalışmalarını, çalışma zaman dilimlerini programlayarak çalışmalarında istek, arzu, motivasyon ve bireysel davranışlarını geliştirmek olmalıdır.

#### 4.3.Öneriler;

1. Uygulanan çalışmada daha kesin genellemelere varmak için daha uzun bir süreçte ve daha büyük bir örneklem grubuyla uygulamak çalışmayı daha anlamlı kılabilir.
2. Uygulanan çalışmada öğrencilerin ortaya koydukları olumlu yaklaşımları, ilgileri ve yüksek motivasyonları göz önüne alındığında, öğrencilerin çalgı eğitiminde bilinçli farkındalıklarını arttırmanın ve stres kontrollerinin gelişimini sağlamanın bu tür farklı çalışmalarla giderilebileceği düşünülebilir.
3. Üniversitelerde verilen bireysel çalgı derslerinin ders programları geliştirilerek derslerde öğretim yöntemlerine daha fazla önem verilmeli, uygulamalara daha fazla zaman ayrılmalıdır.
4. Üniversitelerde müzik eğitimi veren eğitimciler bu alanda eğitim alan öğrencileri bir bütün olarak algılayıp her türlü kişisel özelliklerini düşünerek öğrencileri farklı birer birey olarak görmeli ve tutarlı, geliştirici ve anlayışlı yaklaşımlar sergilemelidir.
5. Bireysel çalgı eğitimine yönelik yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin çalışmaları ortaya koyacak nitelikte araştırmaların yapılması, öğrencilerin ve eğitimcilerin faydalanabileceği kaynakların çoğaltılması önerilmektedir.
6. Bireysel çalgı dersleri, içerik ve yöntem olarak çok yönlü hale getirilip zenginleştirilmelidir.
7. Üniversite öğrencilerine ders ve çalgı kapsamında müzikal bir bilinç oluşturmak ve bu bilincin farkındalığının artırılması amacıyla yapılacak çalışmalara önem verilmelidir.
8. Üniversite öğrencilerinin bireysel çalgı dersi kapsamında müzikal bir bilinç oluşturmak amacıyla ders içi ve ders dışı çalışmalarında stres kontrollerinin gelişimini sağlayacak çalışmalara önem verilmelidir.
9. Bireysel çalgı eğitimcilerinin öğrenciler için örnek bir model olması, öğrencilerin motivasyonlarını üst seviyede tutarak kendilerini devamlı geliştirmeleri önerilmektedir.
10. Sosyal, kültürel ve sanatsal bir olgu olan çalgı eğitiminin daha iyi algılanabilmesi için öğrencilerin derslerine olan ilgilerinin artırılması ve istedik müziksel davranışların kazandırılması önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı “bireysel çalgı” dersi hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri açısından bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:21, No:1, 57-68.
- Akkuş, R. (1996). “AGSL’nden Mezun Olan Öğrencilerin Öğrenci Giriş Davranışlarının Çalgı Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi”, Birinci Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa.
- Babacan, E. (2014) “Aday Müzik Öğretmenlerinin Piyano Eğitimi Sürecindeki Bireysel Çalışma Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” *Sanat Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Volume 2, Issue 1.
- Babacan, E., Yüksel, G., Küçükosmanoğlu, O., Babacan, D. (2017) “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği)” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* Haziran 2017, Cilt:6, Özel Sayı:1, Makale No: 39.



- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewis, Martha Beth (1996). "How to Help Your Child Practice at Home"  
<https://static1.squarespace.com/static/590a327459cc68c870460707/t/59c14e029f8dcec80d3ecff/1505840643334/Thoughts+on+Parents+and+Practicing.pdf>
- Megep, (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Müzik Etkinlikleri*, Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Öz, N. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XIV, Sayı: 1, Bursa, ss. 101- 106.*
- Özmenteş, S. (2013) "Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri" *Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü 26 (2), 2013, 439-453.*
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi / Journal Of Fine Arts Faculty. Sayı:15, 19-24.*
- Parasız, G.& Gülüm, O. (2017) "Öğrencilerin Haftalık Keman Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi" *İdil Dergisi, Cilt 6, Sayı 31, Volume 6, Issue 31.*
- Pirgon, Y. (2013) "Piyano Eğitiminde Günlük Çalışma Yapmanın Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi, Ağustos 2013 Cilt:2 Sayı:3.*
- San, İ. (1991). "Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi e Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama" *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar, I. Sempozyum, İstanbul.*
- Sönmezöz, F. & Hakyol, F.L.H. (2016)."Çocuk gelişimi Eğitim Kurumlarında Müzik Eğitiminde Kullanılan Materyallerin Çocuk gelişimi Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education, Makaleler 12(3), 723-737 ISSN: 1304-9496.*
- Tanrıverdi, A. (1997) "Güzel Sanatlar Liselerinin Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı Eğitimi ve Viyolanın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri", *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi,16,Selva Yayıncılık. Trabzon.*
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.*
- Üstün, E. & Kaya, E. (2016) "Üniversite Öğrencilerinin Müzik Eğitimi Düzeylerinin Öğretim Yöntemleri, Planlama ve Uygulama Alt Boyutları Açısından İncelenmesi; Çocuk Gelişimi Programı" *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19 Fall 2016, p. 773-788.*
- Yayla, A. (2000). "Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Flüt Eğitiminde Öğrencilerin Psikomotor Alan Hedef ve Davranışlara Ulaşma Düzeyleri" ,*Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.*
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2006) "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" , *Seçkin Yayıncılık, Ankara.*
- Özbay, Y., & Palancı, M. (1999, July). The Effect of Control Appraisal and Gender on Coping With Daily Stress. In *20 th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow,(12-14).*
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37(2), 122.*
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of personality and social psychology, 71(3), 549.*
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine, 282-325.*

### **Extended Abstract**

Art is an active field that contributes to development of creativity. Art education is an important part of contemporary education. Music education is one of the most important parts of this field.

It has an important role in modernization, civilization and culturalization functions of society. Music education aims to develop individuals' musical abilities and musical creativity from preschool education institutions to higher education institutions. In accordance with these objectives, instrument education has an important place in music education. Students' ability to use their instruments effectively will improve through individual instrument education. It will be possible for an individual to develop ability to play instruments by performing regular exercises. Achieving intended goals of students will improve with regular practice. One of the important dimensions of this planned and programmed process is flute education. Flute education will enable one to reach target behaviors through scheduled and regular daily practice. This will prevent many problems and have a positive impact on development process. This effect will reveal students' awareness and ability to control stress conditions and have positive effects on individuals' educational process. In flute education, which aims to develop musical skills, the attainment of target behaviors will be achieved through daily and regular practices. Students' conscious awareness and their ability to control stress conditions should be developed. Students' daily and regular practices during flute education process without disrupting will reduce problems they may encounter. It is also thought that students will improve their stress control and conscious awareness levels. The aim of this article is to reveal the effects of daily practice for flute students who are educated in music departments in terms of conscious awareness and stress control. In this context, the research group was comprised of 22 students who received flute education in 2017-2018 academic year. In this formation, class level, achievement level, technical level and personal development of students were taken into consideration in terms of homogeneity of experiment and control groups. Groups; the students' academic grades, regular course attendance, technical and tone levels, were defined according to the status of graduates of fine arts high school. As a result, 11 students were assigned to the control group and 11 students were assigned to the experimental group. In the analysis of the data obtained from the stress management and conscious awareness scale, the techniques used to test the experimental groups were included in the research and planning of the process. Experimental method was used in the research. Pretest - posttest model of this method was employed. After the literature review, experimental and control groups were assigned for the experimental process. Following this stage, studies were conducted in accordance with the level of the students during 10-weeks education period. In this context, Taffanel Gaubert, Köhler etude and Romantic Köhler flute etude books were used. Before the experimental study, stress control scale and conscious awareness assessment scale were applied to both groups as pre-test. After the pre-test, a 10-week training period was applied. During this period, the control group did not intervene in the practice program and the planning of this process was left to them. This process was observed under the control of the researcher. The experimental group was required to study for 5 days each week. In this application, the experimental group students were supervised by the researcher. At the end of the 10-weeks study, the stress management scale and the conscious awareness scale were re-applied as a posttest. The pretest and posttest scores of the experimental and control groups were determined by t test. Significance level was accepted as  $p < 0.05$  when interpreting the results. When the pre-test and post-test mean scores of the students in the experimental group were compared in terms of conscious awareness, a significant difference was observed. After 10 weeks of study, there was a significant decrease in the answers of the experimental group students to the negative questions on the conscious awareness scale. In addition, the increase in the mean scores in the control group shows that conscious awareness is lost through an irregular study. The daily practice of the experimental group also created a significant difference in stress control. When the mean values

of the experimental group were examined, it was seen that there was a significant increase after 10 weeks of regular daily practice. When the data of the control group were examined, it was seen that there was no improvement in stress control. When the pre-test and post-test data of both scales in the experimental and control groups were compared, it was shown that regular and daily work in individual instrument flute training had a positive effect on conscious awareness and stress control.