



# SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ





ORDU ÜNİVERSİTESİ

ISSN: 1309 - 9302  
**SOSYAL BİLİMLER**  
**E N S T İ T Ü S Ü**

**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**(ÖÜSBAD) TEMMUZ 2014**

ISSN: 1309 - 9302



## **SAHİBİ**

**Ordu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına**

Doç. Dr. Serhat YENER  
(SBE Müdürü)

## **EDİTÖR**

Doç. Dr. Mehmet YILMAZ

## **EDİTÖR YARDIMCISI**

Yrd. Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK

## **YABANCI DİL DANIŞMANI**

Yrd. Doç. Dr. Cüneyt ÖZATA

## **E-DERGİ SİSTEM DANIŞMANI**

Yrd. Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK

## *İçindekiler*

---

Adnan ALTUN	5 - 15	Medya Okuryazarlığı Eğitimine Yönelik Türkçe Yayınlar: Bir Bibliyografya Denemesi
Fatih ÜNAL	16 - 26	Rus Ressam Zaharov'un Hatıralarında İstanbul
Işıl ÖZCAN	27 - 32	Re-enacting America: Case Studies in the Transformation of Cultural Representation
İzzet YÜCETOKER Nezihe ŞENTÜRK	33 - 37	Barok Dönem Piyano Eserlerine Yönelik Güçlük Düzeyi Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Seher BAYAT Ömer KARAMAN	38 - 45	Öfke Temasını İçeren İlkokul Dördüncü Sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programının Kapsamlı Gelişimsel Modelli Geliştirme Çalışması
Selçuk BALI Mehmet Ozan CİNEL Ali Haydar GÜNDAY	46 - 50	Hisse Senedi Fiyatlarını Etkileyen Temel Makroekonomik Faktörlerin Bist 100 Endeksi'ne Etkisinin Ölçümlenmesi
Yeter DEMİR USLU Mustafa Fedai ÇAVUŞ	51 - 54	Örgütsel Adalet ve Kaytarma Davranışları

<b>Prof. Dr. Atilla SİLKÜ - Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi</b>
<b>Prof. Dr. Gaye ÖZDEMİR EREL - Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi</b>
<b>Prof. Dr. Walter EPP - Kanada Üniversitesi, Eğitim Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Ahmet BÜYÜKŞALVARCI - Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Enver SARI - Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Fatih SANCAKTAR - İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Ferit BULUT - Niğde Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı</b>
<b>Doç. Dr. Gürol ÖZCÜRA - Ordu Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Necip Fazıl DURU - Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI - Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Sema SEVİNÇ - Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi</b>
<b>Doç. Dr. Zeliha SEÇKİN - Aksaray Üniversitesi, Ortaköy Meslek Yüksek Okulu</b>
<b>Doç. Dr. Zihni MEREY - Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi</b>

# MEDYA OKUR YAZARLIĞI EĞİTİMİNE YÖNELİK TÜRKÇE YAYINLAR: BİR BİBLİYOGRAFYA DENEMESİ

Adnan ALTUN<sup>1</sup>

## ÖZET

*Medya okuryazarlığı eğitimi alanı, ülkemizde 2000'li yıllardan sonra akademik ilginin giderek arttığı bir disiplin olmuştur. Günümüze kadar devam eden bu sürece bakıldığında medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkiye'de dikkate değer bir birikimin olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada konuyla ilgilenen araştırmacılara yol gösterici olması ve derli toplu bir bibliyografya sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada doğrudan medya okuryazarlığı ile ilgili olan çalışmalara yer verilmiştir. Sonuçta medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili olduğu düşünülen 233 çalışmanın tam künyesine yer verilmiş, ayrıca yıl, yayın türü ve içerik açısından analiz edilerek Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarının genel bir fotoğrafi ortaya konulmaya çalışılmıştır.*

*Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi, bibliyografya, Türkiye.*

## TURKISH PUBLICATIONS INTO MEDIA LITERACY EDUCATION: AN ESSAY OF BIBLIOGRAPHY

### ABSTRACT

*The interest in media literacy in Turkey has steadily increased after the 2000s. A significant accumulation was seen when considering the movement of media literacy education in Turkey. The purpose of this study is to provide a bibliography for beginners in the study of the media literacy education in Turkey. The bibliography included researches directly related to media literacy and media literacy education. As a result, they were included 233 researches thought to be related to media literacy education in this study. In addition, an overview of media literacy education efforts in Turkey is given as analyzed in terms of year, type and content.*

*Keywords: Media literacy, media literacy education, bibliography, Turkey.*

### GİRİŞ

Yeni bir konuda çalışmaya başlayanların yaptıkları ilk iş ilgili çalışmaları araştırmak ve okumaktır. Bu çaba hem konunun bütüncül olarak görülmesine hem de tekrarlardan kaçınarak özgün çalışmaların yapılmasına yardımcı olmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi için de bu durum geçerlidir. Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ilginin Türkiye'de 2000'li yılların ortalarında ortaya çıktığı görülmektedir. Söz konusu tarihten sonra da ilginin büyüyerek devam ettiği görülmüş ve konuyla ilgili çalışmaların bir envanterinin hazırlanması gerekliliği belirmiştir. Bilindiği kadarıyla şu ana kadar Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi alanındaki yayınları topluca veren bir bibliyografya bulunmamaktadır. Bu amaçla Türkçe yayımlanan kitapların, kitap bölümlerinin, yüksek lisans ve doktora tezlerinin, bilimsel projelerin, periyodik akademik yayınlardaki (dergiler) makalelerin ve çeşitli dokümanların (rapor, belge, bildirge vb.) tam künyelerine yer vermeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı, medya okuryazarlığı eğitimi alanında çalışanlara bir bibliyografya sunmaktır.

### Medya Okuryazarlığı

Okuryazarlık sadece alfabe vasıtasıyla anlamın yazılabilmesi ve okunabilmesi olarak ifade edilemeyecek geniş bir kavramdır, özellikle de günümüzde. "Artık var olmayan yıldızların haritasını 'okuyan' bir gökbilimci; bir evin yapılacağı yeri kötü ruhlarla karşı korumak için 'okuyan' Japon mimar; ormanda hayvanların izlerini 'okuyan' zoolog; kazanacak kâğıdı oynamadan önce ortağının hareketlerini 'okuyan' kâğıt oyuncusu; koreografin notlarını 'okuyan' dansçı ve dansçının sahnedeki hareketlerini 'okuyan' izleyici; örülmekte olan bir halının karmaşık desenini

'okuyan' dokumacı; sayfanın üstünde birleştirilmiş birden çok nota dizinini 'okuyan' org sanatçısı; bebeğin yüzünde neşe, şaşkınlık ya da korkunun belirtilerini 'okuyan' ana baba..." Bu örneklerin her biri okuryazarlık kavramının sınırları konusunda ipucu vermektedir. İnsanoğlunun anlamak veya anlatmak için meşgul olduğu her şey okuryazarlıkla ilgilidir aslında. Günümüzde teknoloji, medya aracılığıyla anlamı aktaran ve alan insanoğlu, bu ortamlarda okumaya ve yazmaya devam etmektedir.

Medyanın diliyle okuyup yazabilme becerisi olarak tanımlayabileceğimiz medya okuryazarlığı alan yazında çoğunlukla "medya okuryazarlığı, çeşitli biçimlerde mesajlara erişme, analiz etme, değerlendirme ve mesajı iletme becerisi" (Aufderheide, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık ile karşılaştırılacak olursa erişim, analiz ve değerlendirme becerileri bir nevi okuma; üretim becerisi de ise yazma olarak nitelendirilebilir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi, formal eğitim, yetişkin eğitimi vb. boyutlarıyla yapılan çalışmalar da medya okuryazarlığı eğitimi olarak adlandırılmaktadır.

### Türkiye'de Medya Okuryazarlığı

Türkiye'de medya okuryazarlığı çalışmalarının RTÜK'ün 22 Eylül 2004 tarihli toplantısında gündeme gelmesi ve medya okuryazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile resmi temasa geçilmesi ile başladığı ileri sürülebilir (Şiddeti Önleme Platformu, 2004). Bu girişimin sonucunda 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında "Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi

<sup>1</sup>Yrd. Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, aaltun@ibu.edu.tr

Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31 Ağustos 2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir. İlköğretimde 6, 7 veya 8. sınıfta haftada bir saat ve seçmeli olarak verilen bu ders 2012 yılında yapılan değişiklikle ilköğretim 7 veya 8. sınıfta haftada 2 saat ve seçmeli olarak verilmeye devam etmiştir.

RTÜK tarafından yapılan araştırmalar medya okuryazarlığı dersinin verimli yürütülemediği sonucu ortaya koyması üzerine 2013 yılında öğretim programı ve ders kitabını yenilmek üzere çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öncelikle öğretim programı yenilenmiş ve 11.12.2013 tarihinde “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” adıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiştir. 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak olan öğretim programı için ders kitabı kullanılmaması, bunu yerine öğretim materyali kullanılması kararı alınmıştır. Öğretim materyalinin hazırlanmasına ve çevrimiçi ortamda öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir.

RTÜK’ün 2012 tarihli Medya Okuryazarlığı Çalıştayı Sonuç Bildirgesi’nde de ifade edildiği gibi Türkiye’de ilerleyen yıllarda medya okuryazarlığı eğitiminin “Okul öncesinden itibaren bütün eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) ilgili derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek” verileceği öngörülmektedir. Bu perspektiften medya okuryazarlığının sadece Sınıf, Türkçe ve Sosyal öğretmenlerinin değil, farklı kademe ve branşlardaki öğretmenlerin de eğitim süreçlerine dâhil olabileceği ileri sürülebilir.

Medya okuryazarlığına yönelik gün geçtikçe artan bu ilgi, Türkçe alan yazındaki çalışmaların sayısındaki artışta da görülmektedir. Bu çalışmanın konuya ilgi duyan araştırmacılara Türkçe alan yazına ulaşma açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmanın içeriğini oluşturan yayınları belirlemek için tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya konu eserlerin belirlenmesinde “medya okuryazarlığı, medya eğitimi, medya pedagojisi ve medya yetkinliği” kavramları esas alınmış ve “medya okuryazarlığı eğitimi” olarak adlandırdığımız alan eğitimiyle ilgili olan çalışmalar ele alınmıştır. Alan eğitime yönelik olduğu için “medyanın etkileri”, “çocukların medya kullanımı”, “medya ve çocuk”, “medya ve sağlık”, “medya ve şiddet” ile “medya ve bilinçli tüketicilik” gibi başlıklara çalışmanın kapsam sınırlılığı nedeniyle yer verilmemiştir. Bir tema olarak bakıldığında bu konuların bibliyografyadan ziyade “meta-analiz” çalışmalarına konu olması ve Türkiye’deki mevcut durumun ortaya konulabilmesi daha faydalı olacaktır. Ayrıca çalışmaların Türkçe olmasına ya da Türkçeye tercüme edilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada sadece makaleler ile sınırlı kalmamış, kitap ve kitap bölümleri başta olmak üzere farklı akademik çalışmalara da yer verilmiştir. Bunun dışında özellikle, çok yazarlı kitap, bildiri kitabı ve çeşitli raporların sadece medya okuryazarlığı ile ilgili bölümlerine yer verilmiş, dolaylı olanlar ise kapsam dışında bırakılmıştır. Örneğin I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı’nda yer alan çalışmaların hemen hepsi medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebilir ancak doğrudan ilgili olanlara yer verilmiştir. Bu nedenle konuyla ilgilenecek

araştırmacıların bu tür yayınların içeriğini detaylı olarak incelemeleri önerilmektedir.

Verilerin elde edilmesinde yazarların “medya okuryazarlığı eğitimi” ile ilgili olarak çalışmaya başladığı 2004 yılından bugüne arşivledikleri çalışmalardan istifade edilmiştir. Bunun dışında İnternet ortamında “YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, Milli Kütüphane ve Google Akademik” gibi veri tabanları taranmıştır. Ayrıca elde edilen yayınların kaynakçaları gözden geçirilerek, periyodik basılı yayınlar taranarak ve alanda pek çok yayın sahibi olan akademisyenlere e-posta aracılığı ile ulaşılarak çalışmanın kapsam geçerliliği olabildiğince artırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte alan eğitime yönelik olduğu için “medyanın etkileri”, “çocukların medya kullanımı”, “medya ve çocuk”, “medya ve sağlık”, “medya ve şiddet” ile “medya ve bilinçli tüketici” gibi başlıklara çalışmanın kapsam sınırlılığı nedeniyle yer verilmemiştir. Sonuç olarak bu çalışmanın içeriği 233 yayından oluşmuştur. Yapılan bunca çabaya rağmen gözden kaçan çalışmaların olabileceğini kabul etmek gerekir. Bu eksikliklerin giderilmesi ve bu çabanın güncellenmesi görevi sonraki çalışmalara düşmektedir.

## BULGULAR

### (Medya Okuryazarlığı Bibliyografyası)

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitime yönelik yapılan yayınlar incelenmiş ve bu inceleme sonucunda aşağıdaki 233 çalışmaya ulaşılmıştır:

- (1) Akbulut, H., Akça Baştürk, E. ve Vural, R. A. (2011). Katılımcı yurttaşlığın bir aracı olarak medya okuryazarlığı: Kocaeli’nde yurttaşlık kavrayışı açısından kadınların televizyon izleme pratikleri üzerine bir araştırma ve bir eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi model önerisi. TÜBİTAK SOBAG Proje 109K034, 2011: 1-110
- (2) Akıncı, N. (2008). Çocuk ve Medya. Türkiye Klinikleri Pediatrik Bilimler Dergisi, 4(6), s. 72-75.
- (3) Akkor Gül, A. (2013). Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı: Düzenleme ve Çalışmalarda Gözlemlenen Eğilimler. AJIT: Online Academic Journal of Information Technology. 2013 Winter/Kış – Cilt/Vol: 4 □ Sayı/Num: 11, s. 15-33.
- (4) Akşit, F. ve Dönmez, B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Erciyes İletişim, 2 (1).
- (5) Aktaş, C. (2008). İlköğretim Okullarında Medya Okuryazarlığı Öğretimi. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi “Risk Altındaki Çocuklar” içinde (Cilt 1, 217-226). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- (6) Aktı, S. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (7) Alagözlü, Ç. (2012). Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanlığı Uzmanlık Tezi.
- (8) Alagözlü, Ç. (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı (Örnek İncelemeler). İstanbul: Pelikan Yayıncılık.
- (9) Algan, E. (2007). “Medya Okuryazarlığı Alanında Teorik Ve Pratik Yaklaşımlar”. N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul : Kalemus

- (10) Allen, M. G. ve Lee, R. S. H. (2012). Medya Eğitimi Bir Gözden Geçirme Zamanı (Çev. İ. E. Bilici). Erciyes İletişim, Ocak 2012, s. 76-82.
- (11) Altun, A. (2002). 'E-Okuryazarlık', Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 23-25 Mayıs 2002.
- (12) Altun, A. (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (13) Altun, A. (2007). "Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve İhtiyaçları". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.
- (14) Altun, A. (2008a). Medya Okuryazarlığı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı 103, s. 27-34, Ankara.
- (15) Altun, A. (2008b). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı. İlköğretmen Eğitimci Dergisi, Sayı 16, s. 30-34, Ankara.
- (16) Altun, A. (2009a). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Ders Programına Eleştirel Bir Bakış. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009, s.97-109, Kırşehir.
- (17) Altun, A. (2009b). Medyadaki Kalıp yargıların (Stereotiplerin) Üstesinden Gelmek İçin Medya Okuryazarlığı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı 111, s.20-34, Ankara.
- (18) Altun, A. (2009c). 21. Yüzyıl Vatandaşlığı İçin Gerekli Bir Beceri Olarak Medya Okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- (19) Altun, A. (2010a). Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- (20) Altun, A. (2010b). Kanada'daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 2, s. 41-57, Bolu.
- (21) Altun, A. (2010c). "Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Medya Okuryazarlığı Eğitimi Uygulaması: Propaganda Farkındalığı Geliştirme" Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II (Ed. Refik Turan, Ali Murat Sümbül ve Hakan Akdağ). Pegem Akademi, Ankara.
- (22) Altun, A. (2011a). UNESCO'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi Faaliyetleri (1977-2009). Milli Eğitim Dergisi, Sayı 191 Yaz, s. 86-107, Ankara.
- (23) Altun, A. (2011b). Tavsiye Kararları Çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Vizyonu. Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2011, Cilt: VIII, Sayı: I, 58-86, Van.
- (24) Altun, A. (2012a). Kanada'daki Sosyal Bilgiler Programlarında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, yıl 2012 sayı 1, Tokat.
- (25) Altun, A. (2012b). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medyadaki Tarih Yapımlarına İlişkin Görüşleri, 2. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 14-16 Haziran 2012, Trabzon.
- (26) Altun, A. ve Çakmak, E. (2012). Medya Okuryazarlığı ve Öğretmen Eğitimi: Medya Okuryazarlığı Dersini Kim Öğretmeli? 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, 12-14 Eylül 2012, İstanbul.
- (27) Altun, A. ve Çakmak, E. (2013). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Nisan 2013, 4(1): 237-254.
- (28) Altun, A. (2013a). Sosyal Katılım Platformu Olarak "Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Web Siteleri", Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu II (USBES II), 26-28 Nisan 2013 Aksaray.
- (29) Altun, A. (2013b). "Medya Okuryazarlığı" Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar (Ed. Ebru Gençtürk ve Kadir Karatekin). Pegem Akademi, Ankara.
- (30) Altun, A. (2013c). "Okul Öncesi, İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri: Medya Okuryazarlığı Derslerle Nasıl İlişkilendirilebilir?" H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul: Çocuk Vakfı Yay. 104, s. 59-82.
- (31) Altun, A. (2014a). "Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Bir Medya Okuryazarlığı Konusu: Bilginin Güvenilirliği" Sosyal Bilgiler Öğretimi Kılavuzu (Ed. Dursun Dilek). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- (32) Altun, A. (2014b). Yeni Medya Okuryazarlığı Programı Neler Getirdi? Uluslar Arası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu III (USBES III), 28-30 Nisan 2014 Ankara: Gazi Üniversitesi.
- (33) Alver, F. (2006). Medya Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri, Kocaeli Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi, No:7, 9-26, Kocaeli.
- (34) Apak, Ö. (2008). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- (35) Arslan, M. S.; Genç, E.; Kaya, N. ve Azer, H. (2011). Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: MEB Yayınları. URL: [www.medyakuryazarligi.org.tr/documents/0kilavuzkitap.pdf](http://www.medyakuryazarligi.org.tr/documents/0kilavuzkitap.pdf).
- (36) Aslan, H. (2009). "Medya Okuryazarlığının Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi Ekseninde Çözümlemesi". Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (37) Asrak Hasdemir, T. (2009). Medya Okuryazarlığı ve İnsan Hakları: Türkiye Örneği. Gürel Tüzün (editör) Ders Kitaplarında İnsan Hakları II; Tarama Sonuçları. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları s. 313-336.
- (38) Asrak Hasdemir, T. (2012). Gelenekselden Yeni Medya Okuryazarlığına: Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl 5, Sayı 2, Aralık 2012, s.23-40.
- (39) Asrak Hasdemir, T. (2013). Ortaokulda Eğitim Gören Çocukların Geleneksel ve Yeni Medya İle Olan İlişkileri ve İlişkilerinin Doğasının Karşılaştırılması Projesi - MEDYAK. II. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi, 2013, İzmir, URL: <http://www.23nisanocukkongresi.com/wp-content/uploads/2013/07/Tuba-Asrak-Hasdemir-Uyumluluk-Modu-pdf.pdf>.
- (40) Avşar, Z. (2014). Medya Okuryazarlığı. İletişim ve Diplomasi, Ocak 2014, Sayı 2, URL: <http://www.iletisimvediplomasi.com/medya-okuryazarligi-prof-dr-zakir-avsar/>.
- (41) Aydeniz, H. (2011a). Bilinçli Medya Kullanımı. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- (42) Aydeniz, H. (2011b). Medyayı Kavramak. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- (43) Aydeniz, H. (2011c). Medyayı Tanımak. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- (44) Ayerden, A. N. (2008). Medya Okuryazarlığı (6, 7 veya 8. sınıflar için ders kitabı). Ankara: İşıldak Yayınları.
- (45) Bacaksız, T. (2010). Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı (İzmir'de medya okuryazarlığı dersinin



öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına olan etkisi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(46) Bakan, U. (2011). İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(47) Balaban Sarı, J.; Ünal F. ve Küçük M. (2008) "İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Amaçlarının ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi", 8th International Educational Technology Conference, Eskişehir. s.555-559.

(48) Belçika Fransız Topluluğu Medya Okuryazarlığı Yüksek Konseyi (2011). Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu. URL: [http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/yayinlar/bruksel\\_deklarasyonu.pdf](http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/documents/yayinlar/bruksel_deklarasyonu.pdf).

(49) Bilici, İ. E. (2011). Türkiye'de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

(50) Bezirgan Arar, Y. (2007). Televizyon Ve Gazete Haberlerinde "1 Mayıs" Temsilleri: Bir Medya Okuryazarlığı Çalışması". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul : Kalemus.

(51) Binark, M. (2005). "Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Temel Kavramlar ve Uygulama Örnekleri: G.Ü. İletişim Fakültesi Radyo-TV ve Sinema Bölümü 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Medya Metinlerini Okuma Edimleri". I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, Mayıs, İstanbul.

(52) Binark, M. (2013). Yeni Medya Okuryazarlığı: Bileşenler ve Paydaşlar. I. Çocuk ve Bilgi Güvenliği Kongresi, 7-9 Kasım 2013, Ankara; Çocuk ve Bilgi Güvenliği Derneği ve Ankara Üniversitesi.

(53) Binark, M. ve Gencil Bek, M. (2007). Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

(54) Bostancı, N. (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kitabı. Ankara.

(55) Bütün, E. (2010), "Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri (Samsun İli Örneği)". Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(56) Büyükcoşkun, S. (2008). Ekran ile Monitör Arasında Çocuklar. V. Aile Şurası "Aile Destek Hizmetleri" Bildirileri (Ed. Kalaycı vd.). Ankara: ASAGEM Yayınları 137, s. 237-247.

(57) BYEGM, Çocuk Vakfı ve RTÜK (2013). Çocuk Bildirisi. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, 14-15 Kasım 2013, İstanbul.

(58) BYEGM, Çocuk Vakfı ve RTÜK (2013). Kapanış Bildirisi. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, 14-15 Kasım 2013, İstanbul.

(59) Cantek Ş. F. ve Cantek, L. (2007). "Artık Ben de Bir Yazarım" Milliyet Gazetesi Blog Sayfası ve Blog Yazarlığı. Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2007,(7):27-54

(60) Coşkunserçe, S. (2007). Medya ile Yaşamayı Öğrenmek: Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Yıldırım Ajans.

(61) Çakır, H., Koçer, M. ve Aydın, H. (2012). Medya okuryazarlığını alan ve Almayan ilköğretim öğrencilerinin medya izleme davranışlarındaki farklılıkların belirlenmesi. Selçuk İletişim, 2012,7(3):42-54

(62) Çakmak, E. (2010). İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

(63) Çakmak, E. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EP-ODER), 27-29 Eylül 2012, Bolu.

(64) Çakmak, E. ve Altun, A. (2012). UNESCO ve AB'nin Medya Okuryazarlığı Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, 12-14 Eylül 2012, İstanbul.

(65) Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2013, 9(2): 152-170.

(66) Çakmak, E. (2013a). Çocuk Hakları ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 10, Sayı 22, s. 209-224.

(67) Çakmak, E. (2013b). "Öğretim Programlarında Bir Katılım Biçimi Olarak Medya Yazarlığı". H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 104, s. 41-58.

(68) Çakmak, E. (2013c). "Kil Tabletten Tablet Bilgisayara Okuryazarlık" Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar (Ed. Ebru Gençtürk ve Kadir Karatekin). Pegem Akademi, Ankara.

(69) ÇBGD-Çocuk ve Bilgi Güvenliği Derneği (2013). Kongre Programı. I. Çocuk ve Bilgi Güvenliği Kongresi, 7-9 Kasım 2013, Ankara. URL: <http://www.cocukveinternet.org/images/duyuru2.pdf>.

(70) Çelik, M. (2008). Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği: Medya okuryazarlığı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(71) Çelik, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(72) Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. Uluslar Arası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu III (USBES III), 28-30 Nisan 2014 Ankara: Gazi Üniversitesi.

(73) Çetinkaya, S. (2008). Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(74) Çınarlı, İ. ve Yılmaz, E. (2007). "Sağlık Bilincinin Oluşturulmasında Medya Okuryazarlığı'nın Önemi". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.

(75) Çinelioğlu, G. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Tutumları. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(76) Çoban, S. (2006, 12 Şubat). "Eğitim ve Medya Okuryazarlığı", [www.radikal.com.tr](http://www.radikal.com.tr)

(77) Çoban, S. (2011). Medya Okuryazarlığı Mümkün Mü? XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı, 30 Kasım-2 Aralık 2011, Ege Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Konak, İzmir.

(78) Damlapınar, Z (2014). Medya Okuryazarlığı Dersi Tercihlerine Göre İlköğretimdeki Çocukların Medya Tutumları ve Davranışları. Selçuk İletişim Dergisi, Cilt 8, Sayı 2, s. 177-191.

(79) Demirkaya Gedik, H. ve Altun, A. (2008) . Sosyal Bilgilerde Medya Okuryazarlığı ve Güncel Olaylar. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi, s. 497-539.

- (80) Deveci, H. ve Tuba Çengelci (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2008. Cilt:V, Sayı:II, 25-43. URL: <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- (81) Efe Özad, B. (2007). "Medya Okuryazarlığı ve Yetişkinlerin Öğrenmesi". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.
- (82) Eker, M. ve Aslan, H. (2010). Görsel Kültür ve Medya Okuryazarlığı: Sanat Eğitiminin Kamusal Açılımı. Milli Eğitim Dergisi, 187, s. 251-268.
- (83) Elma, C.; Kesten, A.; Dicle, A.N.; Mercan, E.; Çınkır, Ş. Ve Palavan, Ö. (2009a), "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27:93-113.
- (84) Elma, C.; Kesten, A.; Dicle, Abdullah N.; Mercan, E.; Çınkır, Ş. Ve Palavan, Ö. (2009b), "Medya Okuryazarlığı Dersinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36:87-96.
- (85) Elma, C. ve Arkadaşları (2009c). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 27, s. 93-113.
- (86) Elma, C. ve Diğerleri (2010). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medyanın İşleyişi ve Etik İlkeler Açısından Bir Değerlendirme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz 2010, ss.1413-1458.
- (87) Erdoğan, İ. (2007). Medya Okuryazarlığı. (TTKB başkanı konuşma metni), <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 08.11.2007 tarihinde elde edilmiştir.
- (88) Erdoğan, M. T. (2010). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasında Medya Okuryazarlığının Rolü (Uzmanlık Tezi), T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- (89) Erkilic, T. A. (2008). "Medya ve Eğitim İlişkisi Üzerine (Eskişehir'de Yerel Basın Üzerine Yapılan Araştırmadan Bir Kesit)", 7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 2-4 Mayıs 2008. Bildiriler. 913-917.
- (90) Ertürk, Y.D., & Gül, A.A. (2006). Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin medya okuryazarı olun. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- (91) Ersöz, S. ve Meral, P. S. (2007). "İnternet Okuryazarlığı ve Dijital Uçurum". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.
- (92) Federov, A. (2013). "Çocuklar İçin Medya Okuryazarlığı: Medya Metinlerindeki Karakterleri Sınıfta Çözümlemek" (Çev. Merve Kurt). H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 2). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 105, s. 139-156.
- (93) Frau-Meigs, D. (2006). "Media Education", "A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals" UNESCO, L'expriemur - Paris. "Yetişkinler, Öğrenciler, Öğretmenler ve Medya Çalışanları İçin Medya Okuryazarlığı, URL: <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/>.
- (94) Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt 2, Sayı 4, s. 41-54.
- (95) Gömleksiz, M. N. ve Duman, B. (2013). Medya Okuryazarlığı Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Turkish Studies, Volume 8/9 Summer 2013, p. 265-278.
- (96) Gündüz Kalan, Ö. (2010). Medya Okuryazarlığı Ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 39, s. 59-73.
- (97) Güner, F. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (98) Güneş, A. (2013). "Medya Pedagojisi". H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 104, s. 83-98.
- (99) Güneş, F. (2010). "Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme" Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7(14), 1-20.
- (100) Gürcan, H. İ. (2011). İnternette Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı. XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı, 30 Kasım-2 Aralık 2011, Ege Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi,
- (101) Güven, İ. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi. Turkish Studies, 9 (2), s. 787-800.
- (102) Hayes, R. (2012). Bilim insanının medya rehberi. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- (103) Hepkon, Zelika ve Oya Şakı Aydın (2006). Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı (23-25 Mayıs 2005) Bildiri Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- (104) Hepkon, Z. ve Şakı Aydın, O. (2007). "Medya Okuryazarlığına Politik Bir Bakış: Medya Okuryazarlığı Hareketi". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.
- (105) Hobbs, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma (Çev. Melike Türkan Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 1, Ankara.
- (106) Hobbs, R. (2010). Dijital Çağda Medya Okuryazarlığını Yeniden Tanımlamak. (Çev. Filiz Yıldız) Erciyes İletişim, 1 (3), s. 87-95.
- (107) İnal, K. (2009). Medya Okuryazarlığı El Kitabı. Ankara: Ütopya Yayınları.
- (108) İnal, K. (2011). "Çocuklar Niçin Medya Okuryazarı Olmalı?" (içinde) Ed. Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 88, s. 417-426.
- (109) İnal, K. (2012). Çocuklar İçin Medya Okuryazarlığı İhtiyacı. Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu. 18-19 Mayıs 2012, Ankara. URL: [http://kasumer.kku.edu.tr/anasayfa/dokumanlar/Uluslararası\\_Katılımlı\\_Cocuk\\_Ihtiyaçları\\_Sempozyumu\\_Bildiri\\_Kitabı.pdf#page=22](http://kasumer.kku.edu.tr/anasayfa/dokumanlar/Uluslararası_Katılımlı_Cocuk_Ihtiyaçları_Sempozyumu_Bildiri_Kitabı.pdf#page=22).
- (110) İnan, T. (2010). "Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri". Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- (111) İnan, T. ve Bayındır, N. (2009), "Medya Okur-Yazarlığı Dersinin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri", I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, Çanakkale. 1-3 Mayıs.
- (112) İnceoğlu, Y. (2007). "Medyayı Doğru Okumak". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.
- (113) İnceoğlu, Y. (2008a). Bir Üçleme: Çocuk, Medya ve Eğitim. (İçinde Işık ve Erdem, 2008). Tüm Yönleriyle Medya ve İletişim. Eğitim Kitabevi. URL: <http://www.yasemininceoglu.com/makaleler2.php>
- (114) İnceoğlu, Y. (2008b). Uluslararası Medya. İstanbul: Der yayımları. (bkz. Ekler)
- (115) İnceoğlu, G. Y, Akner, N. (2008), Medya ve Çocuk

hberi, İletişim Araştırmaları İçin Rehber Kitap, Eğitim Kitabevi, Konya.

(116) Jools, T. ve Thoman, E. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçeri Etkinlikler, (Çev. Cevat Elma, Alper Kesten). Ankara: Erkinos Yayınevi.

(117) Karaman, M. K. ve Adem Karataş (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. İlköğretim Online Dergisi, Eylül 2009, Cilt 8, Sayı 3, s.798-808. URL: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m14.doc>.

(118) Karaman, M. K. (2010). Öğretmen Adaylarının TV ve İnternet Teknolojilerini Kullanma Amaç ve Beklentilerinin Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2010) 3/2, 51-62.

(119) Karataş, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

(120) Kartal, O. Y. (2007). Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

(121) Kartal, O. Y. ve Kıncal, Y. R. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2012,(36):169-191.

(122) Kejanlıoğlu, D. B. (2007). "Türkiye'de Medyanın Dönüşümü ve Medya Okuryazarlığı Zemini". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.

(123) Keleş, S. (2009), "İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri". Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

(124) Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2 (1), May 2002, s. 105-132.

(125) Kıncal, R. Y. ve Kartal, O. Y. (2009). "Medya Okuryazarlığı Eğitimi", Milli Eğitim Dergisi, 181: 318-333.

(126) Koçak, B. (2011). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları (Erzurum İli Örneği). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(127) Kolektif (2012). Medya Okuryazarlığı Dersi Öğrenci Kitabı (İlköğretim 6-7-8). Ankara: Sobil Yay.

(128) Kolektif (2013). Medya Okuryazarlığı: Avrupa Profili (Ed. Nurdan Öncel Taşkıran). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

(129) Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 8 (2), s. 110-126.

(130) Kösebalaban Doğan, N. ve Taşköprülü Ş. S. (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Sayı 38, s.81-96.

(131) Kurbanoglu, S. ve Torun, O. (2009). II. Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı; "Bilgi Okuryazarlığı"ndan "Yaşam Boyu Öğrenme"ye: Sonuç Bildirgesi. Özel Üsküdar Amerikan Lisesi, Okul Kütüphanecileri İstanbul Grubu (OKİG) ve Türk Kütüphaneciler Derneği (TKD) İstanbul Şubesi, 27 Haziran 2009, İstanbul.

(132) Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2008). Medya Okuryazarlığı

ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Kavramsal Bir Bakış. Yayınlanmamış Bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Uluslar arası Eğitim Teknolojileri. URL: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008.html>.

(133) Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2008). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Kavramsal Bir Bakış. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 2, Sayı 2, s. 20-34.

(134) Kurudayıoğlu, M. ve Sait Tüzel (2010) "21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi" Türklük Bilimi Araştırmaları, Güz 2010, S.28, s.283-298.

(135) Kutoğlu, Ü. (2007). "Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.

(136) LFM (tarıhsız). Medya ile Yaşamayı Öğrenme. URL: [http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf\\_download.php?products\\_id=270](http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=270).

(137) MEB (2008). İlköğretim 4-8. sınıf öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde gazete kupürlerinden yararlanma. URL: <http://ttkb.meb.gov.tr>.

(138) MEB (2014). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. URL: [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/medyaokuryazarligi\\_ortaokul.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/medyaokuryazarligi_ortaokul.pdf).

(139) Mihailidis, P. ve Fromm, M. (2013). "Kürasyonun Derinleştirilmesi: Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Dijital Yetkinlikler Geliştirilmesi" (Çev. Pınar Şengözer Şiraz). H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 2). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 105, s. 199-214.

(140) Mora, N. ve Gülter, P. (2008). Medya Çalışmaları Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(141) MTF Yayın Kurulu (2009). Medya Okuryazarlığı. İstanbul: MTF Yayınları.

(142) Murdochowicz, R. (2011). Medya Eğitimi Devlet Politikası Olduğunda. (Çev. Kihitir, A.) İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, Sayı 40, s. 25-36.

(143) Nacaroglu, D. (2007). "Etkin Bir Medya Okur-Yazarlığı İçin Yerel Olanak Ya Da Olanaksızlıklar". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul : Kalemus.

(144) NRW (tarıhsız). Medya ile Yaşamayı Öğrenme. URL: [http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Pressemeldungen/mitmedien\\_tur.pdf](http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Pressemeldungen/mitmedien_tur.pdf).

(145) Ocak, G., ve Yıldırım, R. (2013). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Etkinliklerine Yönelik Tutumları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi – Sayı 38 – Ekim 2013, s. 23-37.

(146) Oktay, H. T. (2013). Demokrasi kültürünü geliştirme aracı olarak medya okuryazarlığı: Türkiye uygulaması. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(147) Orhon, E. N. (2011). "Çocuklar İçin Eleştirel Medya Okuryazarlığı" (içinde) Ed. Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 88, s. 379-394.

(148) Oskay Yurttaş, G. (2013). İnternet kullanım alışkanlıkları açısından ilköğretim 5.-6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin durumu - internet kullanımı ile ilgili ailelerin değerlendirmeleri. Ankara: Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(149) Önal, H. İ., (2007), Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı, Türk Kütüphaneciliği, Cilt: 21, Sayı: 3.

(150) Önür, N. (1998), Medya ve eğitim. Ankara: Atilla Yayınevi.

- (151) Özalpman, D. (2008). Farklı medya okur-yazarlığı kavramlarının teorik temelleri. İstanbul: Galatasaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (152) Özeren, A. (2007). Medya Okuryazarlığı ve Yaygın Müzik Eğitimi Bağlılarında; “Gürültü Toplumu”ndan “Müzik Toplumu”na Uzman Uzun İnce Yol, 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, 19-21 Kasım 2007, Ankara, Bildiri Kitabı, s. 235-249.
- (153) Özmen, Ü. (2007). Medya okuryazarlığı. Ankara: Paydos Yayıncılık.
- (154) ÖzönurÇöloğlu, D. ve Özalpman, D. (2009). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. Marmara İletişim Dergisi, Temmuz 2009, Sayı 15, s. 195-212.
- (155) Özsoy, A. (2010). Türkiye’de Kentli Çekirdek Ailelerin Medya Okuryazarlığı Olabilirliği Üzerine Bir Alan Araştırması. Erciyes İletişim, 1 (3), s. 47-58.
- (156) Paker, K. O. (2009), “Çocuk Temsilleri ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi”, Çocuk ve Medya, (Ed.) Selda İçin Akçalı, Nobel Yayın, Ankara, s. 129-151.
- (157) Pekman, C. (2006). Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı (23-25 Mayıs 2005) Bildiri Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- (158) Pekman, C. (2007). “Avrupa Birliği’nde Medya Okuryazarlığı”. N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- (159) Potter, W. J. (2013). “Çocukları Medya Şiddetinden Kaynaklanan Potansiyel Zararlardan Korumak İçin Medya Okuryazarlığı Müdahaleleri Tasarlamakta Kullanılacak Kuramsal Temele Dayanan İlkeler” (Çev. Merve Kurt). H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 2). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 105, s. 157-182.
- (160) RTÜK (2006a). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması. URL: [http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik\\_id=5eafb205-dcac-4aac-b585-df0e17acf634](http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=5eafb205-dcac-4aac-b585-df0e17acf634).
- (161) RTÜK VE MEB (2006b). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- (162) RTÜK (2007a). Medya Okuryazarlığı Projesi. URL: [http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=fceac66b-d555-433f-9f0b-bcd2cc852eec](http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=fceac66b-d555-433f-9f0b-bcd2cc852eec).
- (163) RTÜK (2007b). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı. (Ed. Naci Bostancı). Ankara: RTÜK Yayınları.
- (164) RTÜK (2007c). Medya Okuryazarlığı (Çalıştay Kitabı). Medya Okuryazarlığı Çalıştayı, 24.11.2006, Ankara: RTÜK Yayınları.
- (165) RTÜK (2008a). Medya Okuryazarlığı Şiir Kitabı. İlköğretim Öğrencileri Arasında Düzenlenen Medya Okuryazarlığı Konulu Şiir Yarışmasında Ödül Alan Eserler. Ankara.
- (166) RTÜK. (2008b). İletişim şurası. URL: [www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=c7fcb3f7-a8bf-406e-92ff-2873cbd029cd](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=c7fcb3f7-a8bf-406e-92ff-2873cbd029cd).
- (167) RTÜK (2011). “Medya Okuryazarlığı Dersi” Araştırması 2011. Ankara: RTÜK Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- (168) RTÜK (2012a). Medya Okuryazarlığı Çalıştayı Sonuç Bildirisi. URL: [http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik\\_id=7cd3e6fd-e7de-4227-b0c4-9cca3ee90ae9](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=7cd3e6fd-e7de-4227-b0c4-9cca3ee90ae9).
- (169) RTÜK (2012b). “Medya Okuryazarlığı Dersi” Araştırması 2012. Ankara: RTÜK Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı. URL: <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirmalar/moyyy.pdf>.
- (170) RTÜK (2013). Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlığı Araştırması. Ankara: RTÜK.
- (171) Sadriu, S. (2009). Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir “Pilot Araştırma”. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (172) Salman Günalp, Ö. (2007). “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Resmi Yayın Kurumu BRT’de Yayınlanan Çocuk Programlarının Yurttaşlık Eğitimine Katkısı, Eğitim- Medya İlişkisi”. N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.
- (173) Semiz, L. (2013). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (174) Sevim, F. (2013). Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (175) Sezen, D. (2011). Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- (176) Sezgin, A. ve Gül, A. (2010). İnternet Vasıtasıyla Medya Yazarı Olabilmek: Türkiye’deki Weblog Yazarları Üzerine Bir Araştırma. XV. Türkiye’de İnternet Konferansı, 2-4 Aralık 2010, İstanbul Teknik Üniversitesi, Ayazağa, İstanbul.
- (177) Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesinde bir uygulama. Selçuk İletişim, 2012,7(3):55-61
- (178) Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, January 2012, 2(1), s.104-119.
- (179) Söylemez, Y. S. (2012). Yeni Zelanda’da Medya Okuryazarlığı Uygulama ve Deneyimleri. Avrasya İncelemeleri Dergisi. Cilt 1, Sayı 2, s. 311-341.
- (180) Söylemez, Y. S. (2014). Malezya’da Medya Tüketimi ve Medya Okuryazarlığı Uygulamaları. Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. Cilt 3, Sayı 3, s. 98-118.
- (181) Spanhel, D. (2010). Medya Pedagojisi Öğretmen Eğitiminde (Çev. Emine Uçar İlboğa). İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. Sayı 38, s. 65-74.
- (182) Şahin, Ç. ve Sait Tüzel (2011). Medya Dünyasının Gerçek Dünyayı Yansıtma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi. EducationandScience 36 (159): 126-139.
- (183) Şahin, T. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Ürünlerini Algılama Süreçlerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Önemi. <http://iletisim.ieu.edu.tr/karine/?p=285> adresinden 19.11.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- (184) Şahin, M. (2012). Medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan ilköğretim okulu öğrencilerinin medya tüketim alışkanlıkları farklılaşması. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (185) Şeylan, S. (2008). “Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar”, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (186) Şiddeti Önleme Platformu (2004). Medya ve Şiddet Çalışma Grubu Raporu.

URL: [http://www.aile.gov.tr/images/icerik/20069659809/doc/SIDDETI\\_ONLEME\\_PLATFORMU\\_MEDYA\\_VE\\_SIDDET\\_CALISMA\\_GRUBU\\_RAPORU\\_05.DOC](http://www.aile.gov.tr/images/icerik/20069659809/doc/SIDDETI_ONLEME_PLATFORMU_MEDYA_VE_SIDDET_CALISMA_GRUBU_RAPORU_05.DOC).

(187) Şirin, M. R. (2011). Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 88.

(188) Şirin, M. R., Altun, A. ve Çakmak, E. (2013). Çocuk ve Medya Hareketi Küçük El Kitabı, Çocuk Vakfı Broşür Dizisi 25.

(189) Şirin, M. R. (2013). Çocuk ve Medya Hareketi Büyük El Kitabı, Çocuk Vakfı Broşür Dizisi 24.

(190) Şirin, M. R., Oktay, N. ve Altun, A. (2013). I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi Birinci Taslağı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 107.

(191) Şahin, A. (2011). Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Öğretmenler, Öğretmen Adayları Ve Medya İle Bağı Olan Herkes İçin. Ankara: Anı Yayıncılık.

(192) Taşkıran Öncel, N. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş. İstanbul: Beta Yayınları.

(193) Tekinalp, Ş. ve Akkor Gül, A. (2011). "Eleştirel Medya Okuryazarlığında Anahtar Kavramlar: Okullarımızda Medya Okuryazarlığı Programı" (içinde) Ed. Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 88, s. 395-416.

(194) Tellan, D. (2008). Halk Eğitimi Örneği Olarak Medya Okuryazarlığı. Atatürk Üniversitesi Kültür Merkezi'nde gerçekleştirilen Konferans Sunumunun Tam Metni. 11.01.2008, <http://deryatellan.blogcu.com/medya-okuryazarligi.html>.

(195) TGC, British Council ve BBC World Service Trust (2008). Medya ve Çeşitlilik Kılavuzu: Çocuk. URL: <http://www.tgc.org.tr/COCUK-TR-ENG.pdf>

(196) Toker Erdoğan, M. (2010). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanmasında Medya Okuryazarlığının Rolü. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi

(197) Toprak Alayoğlu, S. (2007). "Gazetecinin Medya Okuryazarı Olabilirliği". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul : Kalemus.

(198) Topuz, H. (2007). "Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul : Kalemus.

(199) Treske, G. (2007). "Medya Okuryazarlığı: Neden gerekli?". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul : Kalemus.

(200) Tufan, E. (2007). Medya Okuryazarlığı Dersinin Okullardaki Şiddet Üzerine Etkileri. 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu: "Sanat Eğitimi ve Şiddet", Gazi Üniversitesi, 19-21 Kasım 2007, Bildiri Kitabı, Ankara, s. 33-42.

(201) Tuncer, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri: İzmir örnekleme. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(202) Tural Cheviron, N. (2007). "Medya Okur-Yazarlığı: Erişim Sorunu, Seyrilleşme Ve Sansasyonelleşme". N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, Medya okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus.

(203) TÜİK (2013). "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya" H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 104, s. 433-444.

(204) Türkoğlu, N. (2005). I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildiri Özetleri Kitapçığı. 23-25 Mayıs 2005, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, URL: <http://www.medya-okuryazarligi.org.tr/kaynaklar/konferans1.pdf>

(205) Türkoğlu, N. (2006). Şeytan'ın Akordeonu ve Sazı: Medyada Bolluklar ve Boşluklar. Küresel İletişim Dergisi, Sayı 1.

(206) Türkoğlu, N. (2007). Okuryazarlıktan medya

okuryazarlığına: şifrelerin ortaklığını aramak. N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek. (Ed.). Medya okuryazarlığı (1.Baskı) içinde (s.277-283). İstanbul. Kalemus Yayınları.

(207) Türkoğlu, N. ve Melda Cinman Şimşek (2007). Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Kalemus Yay.

(208) Türkoğlu, N. ve Melda Cinman Şimşek (2011). Medya Okuryazarlığı. İstanbul: Parşömen Yayınları.

(209) Tüzel, S. (2012a) Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9. Cilt 18. Sayı: 81- 96.

(210) Tüzel, S. (2012b) "Okul Öncesi Müfredatlarında Medya Okuryazarlığı İzler: Kanada Örneği". TRT Okul Öncesi Çocuk ve Medya Uygulamaları Kongresi 17-18 Nisan 2012 Konya/Turkey.

(211) Tüzel, S. (2012c) Türkçe Ders Programında Yeni Bir Öğrenme Alanı: Medya Okuryazarlığı? X. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı. 5-6 Temmuz 2012 Mersin Üniversitesi: Mersin

(212) Tüzel, S. (2012d). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

(213) Tüzel, S. (2012e) TheFootsteps of Media Literacy Training in Mother Language Training Standards in AustraliaandCanada (Ontario). Eighth International Congress of QualitativeInquiry. University of Illinois at Urbana-Champaign (16-19 May 2012) / USA.

(214) Tüzel, S. (2013a) Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9 (2): 48-55.

(215) Tüzel, S. (2013b). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya Ana Dili Öğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi ve Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, DOI:10.12738/estp.2013.4.1825 (SSCI)

(216) Tüzel, S. (2013c) Sosyal Medyada Hikâyeyi Görsel Dilde Anlatmak: Bir Eylem Araştırması. XI. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı. 4-6 Temmuz 2013 Niğde Üniversitesi: Niğde

(217) Tüzel, S. (2013d) Media literacymovement in Turkey. 13th Global Fusion Conference 2013. Southern Illinois University, Carbondale, (5-6 October 2013), USA.

(218) Tüzel, S. (2013e). "Okul İle Öğrenci Yaşamı Arasındaki Duvarları Yıkmak: Popüler Medyayı Sınıfa Taşımak". H. Yavuzer ve M. R. Şirin içinde, I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 104, s. 13-40.

(219) Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. Journal of History School, 6(XV): 577-596

(220) Ulucak, E. M. (2007). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi. Harp Akademileri Dergisi, Ekim 2007, Yıl 7, Sayı 21, s. 35-46.

(221) Uyanık, M. (1937). Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete (İkinci basım: 2007 Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi 40. Yıl Kitaplığı No: 3). İstanbul: Devlet Basımevi.

(222) Ülker, M. (2012). Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

(223) Vural, İ. (2008). Televizyon Haberlerini Okumak: Çocuk İzleyicilere Göre Televizyon Haberlerinden Yansıyan Türkiye. Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2008,(9):69-100.

(224) Yazgan, A. D. (2010). Kitap İnceleme: Binark, M. ve Bek, M.G. (2007). Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar. İstanbul: Kalkedon Yayınları. İlköğretim-Online, 2010,9(1): 3-5.

(225) Yazıcı, A. F., Beldağ, A., Gök, E. ve İpek, C. (2014). Medyanın Beş Temel İlkesinin Uygulanması: Sınıfta Hayvan Çiftliği Filmini İzlemek. Uluslar Arası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu III (USBES III), 28-30 Nisan 2014 Ankara: Gazi Üniversitesi.

(226) Yavuzer, H. ve Şirin, M. R. (2013a). I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 1). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 104.

(227) Yavuzer, H. ve Şirin, M. R. (2013b). I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı (Cilt 2). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 105.

(228) Yıldırım Ankaralıgil, S. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(229) Yıldız, V. A. (2013). Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

(230) Yılmaz, M. (2010). Medya Okuryazarlığı Öğrenciyi Bilinçlendiriyor, Semerkand Dergisi, Sayı: 60.

(231) Yılmaz, N. (2007). Bilgi Toplumunda Okul ve Medya İlişkisi: Türkiye Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

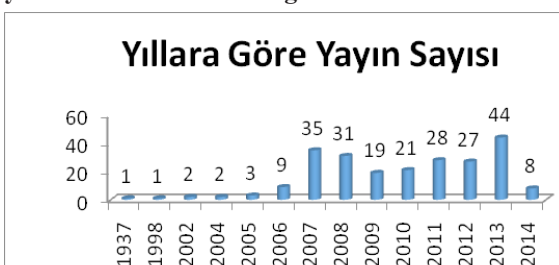
(232) Yılmaz, Ö. ve Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Electronic Journal of Vocational Colleges-May/Mayıs 2013, s.178-183.

(233) Yurdođdu, B., (2008). Dijital Toplumun Öngördüğü Bilgi Uzmanlığı, URL: <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-5.pdf>.

## SONUÇLAR

Türkiye’de yaklaşık 10 yıl önce başlayan medya okuryazarlığı hareketi günümüze kadar kitaptan araştırma raporuna, makaleden bildiriye birçok çalışma ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar yıllara göre değerlendirildiğinde medya okuryazarlığı yayınlarında her geçen yıl bir artış eğilimi olduğu ileri sürülebilir. Bu eğilim içerisinde özellikle 2007 ve 2008 yıllarındaki yayınların çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu artış şu iki gelişme ile ilişkilendirilebilir: RTÜK ve MEB arasında yapılan protokol çerçevesinde 2006 yılında hazırlanan Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlayan Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi. Yine 2013 yılındaki ve 2014 yılının ilk birkaç ayındaki yayın sayıları dikkate alındığında da önümüzdeki yıllarda medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ilginin artarak devam edeceği ileri sürülebilir (bkz. Şekil 1).

### Şekil 1: Türkiye’deki Medya Okuryazarlığına Yönelik Yayınların Yıllara Göre Dağılımı



Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmaların yayın türlerine göre yapılan analizi Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1: Türkiye’deki Medya Okuryazarlığına Yönelik Yayınların Kaynak Türüne Göre Dağılımı**

Kaynak Türü	f	Kaynak Numaraları
Makale	58	2, 3, 4, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 33, 38, 40, 59, 61, 65, 66, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 94, 95, 96, 99, 101, 117, 118, 121, 125, 129, 130, 133, 134, 145, 149, 154, 155, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 205, 209, 214, 215, 219, 220, 223, 230, 232.
Kaynak kitap	28	8, 9, 12, 41, 42, 43, 53, 60, 90, 107, 114, 115, 128, 140, 150, 165, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 204, 207, 208, 221, 226, 227.
Bildiri	27	11, 25, 26, 28, 32, 39, 47, 51, 52, 64, 72, 77, 89, 100, 109, 132, 152, 176, 183, 194, 210, 211, 213, 216, 217, 225, 233.
Kitap bölümü	26	13, 21, 29, 31, 37, 50, 68, 74, 79, 81, 91, 104, 112, 113, 122, 135, 143, 156, 158, 172, 193, 197, 198, 199, 202, 206.
Yüksek Lisans Tezi	26	6, 34, 36, 45, 46, 55, 71, 73, 75, 97, 110, 120, 123, 126, 146, 148, 151, 171, 173, 174, 184, 185, 201, 228, 229, 231.
Basılı bildiri	15	5, 18, 30, 56, 63, 67, 98, 103, 108, 111, 147, 157, 200, 203, 218.
Kurumsal Doküman	11	48, 57, 58, 69, 87, 131, 137, 164, 166, 168, 186.
Doktora Tezi	8	19, 49, 62, 70, 119, 175, 212, 222.
Çeviri makale	8	10, 92, 105, 106, 124, 139, 142, 159.
Çeviri kitap	6	93, 102, 116, 136, 144, 195.
Araştırma Raporu	4	160, 167, 169, 170.
Ders Kitabı	4	44, 127, 141, 153.
Uzmanlık Tezi	3	7, 88, 196.
Proje	2	1, 162.
Öğretmen Kılavuzu	3	35, 54, 163.
Öğretim Programı	2	138, 161.
Köşe yazısı	1	76.
Kitap inceleme	1	224.

Yaklaşık 10 yıllık süreç içerisinde yapılan yayınlar türlerine göre incelendiğinde ise en fazla yapılan yayın türünün makale olduğu görülmektedir. Yapılan makale, bildiri ve yüksek lisans tez yayınının fazla olması konuya olan akademik ilginin de giderek arttığını göstermektedir. Kitap ve kitap bölümü sayısının da fazla olması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Bunlara karşın yayın türüne yönelik yapılan inceleme özellikle iki önemli eksikliğin olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki çeviri eserlerin sayısının az olmasıdır. İngiltere, Kanada, ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa veya Rusya gibi medya okuryazarlığı eğitimindeki öncü ülkelerin yarım asırdan daha fazla olan birikimleri, ülkemizdeki medya okuryazarlığı çabaları için yol gösterici olabilir. Bu birikimi dilimize aktarmada oldukça yavaş hareket edildiği görülmektedir. Ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitimcilerinin tercüme çalışmalara da ağırlık vermesi gerekliliği öne çıkmaktadır. İkinci önemli eksiklik ise öğretim programı, ders kitabı, kılavuz kitabı ve öğretim kitabı gibi uygulamaya yönelik yayınların azlığıdır. Seçmeli medya okuryazarlığı dersini vermekte olan on binlerce öğretmenin eğitimden geçmesi ve medya okuryazarlığı öğretimi için gerekli yeterlikleri kazanması bir hayli zaman alacaktır. Bu süreç zarfında yaşanacak aksaklıkları giderilmesinde uygulamaya dayalı çalışmalar yol gösterici olabilir ve yaşanacak öğretim sorunlarına çözüm olabilir. Bu sebeple medya okuryazarlığı eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin uygulamaya dayalı

çalışmalara da ağırlık vermesi doğru bir tercih olacaktır.

Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmaların konu alanına göre yapılan analizi Tablo 2’de gösterilmiştir:

**Tablo 2: Türkiye’deki Medya Okuryazarlığına Yönelik Yayınların Konu Alanlarına Göre Dağılımı**

<b>Medya Okuryazarlığı Teması</b>	<b>f</b>	<b>Kaynak Numaraları</b>
Medya okuryazarlığı (teorik)	58	9, 10, 13, 14, 17, 29, 33, 35, 40, 52, 53, 60, 68, 70, 73, 76, 77, 87, 89, 90, 94, 98, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 125, 139, 140, 141, 143, 147, 150, 151, 153, 188, 189, 192, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 221, 224, 226, 227, 229, 230, 231,
Medya okuryazarlığı (uygulama)	24	5, 21, 31, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 92, 93, 97, 116, 120, 121, 136, 137, 144, 165, 195, 218, 225,
Öğretim Programı İncelemeleri	19	16, 19, 24, 27, 30, 32, 34, 47, 49, 62, 63, 65, 67, 123, 138, 161, 193, 215, 222,
Medya okuryazarlığı dersi	18	55, 71, 75, 78, 83, 84, 85, 95, 111, 126, 127, 145, 167, 169, 171, 173, 183, 184,
Ülke incelemeleri	17	3, 15, 20, 22, 23, 38, 86, 122, 154, 157, 158, 172, 179, 180, 217, 220, 223,
Disiplinler arası Çalışmalar	16	2, 25, 36, 37, 66, 74, 79, 82, 146, 152, 156, 187, 209, 211, 212, 213
Medya okuryazarlığı politikası	12	48, 57, 58, 103, 104, 142, 162, 164, 166, 168, 186, 190,
Medya kullanımı	11	1, 4, 39, 56, 69, 102, 130, 148, 160, 170, 203,
Medya okuryazarlığının ölçülmesi	11	6, 61, 72, 110, 117, 119, 129, 178, 201, 228, 232,
Öğretmen Eğitimi	11	26, 28, 54, 80, 118, 163, 181, 182, 191, 214, 219,
Çoklu okuryazarlıklar	10	11, 12, 91, 99, 100, 101, 124, 132, 133, 134,
Karşılaştırmalı ülke incelemeleri	7	7, 8, 18, 64, 128, 175, 185,
Halk Eğitimi	5	88, 155, 174, 194, 196,
Kütüphaneçilik	3	131, 149, 233
Medya üretimi	3	59, 176, 216,
Okul Öncesi	3	96, 135, 210,
Medya şiddeti	2	159, 200,
Yetişkin Eğitimi	1	81,
Yüksek Öğretim	1	177,
Medya çalışanları	1	197,

Türkiye’de medya okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmaların konu alanına göre yapılan analizi sonucunda özellikle teorik çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Medya okuryazarlığı ile yeni tanışan bir ülkede, bu kavramın anlamının ne olduğunun, özelliklerinin neleri içerdiğinin, nasıl bir tarihi gelişim izlediğinin, sınırlarının nasıl çizilebileceğinin anlaşılabilmesi için teorik çalışmalara ağırlık verilmesi olağandır. Ancak bu çalışmalar gözden geçirildiğinde henüz medya okuryazarlığı kavramının ne anlama geldiğinin tartışıldığı kapsamlı bir çalışmanın bile ortaya konulmadığı görülmektedir. Ayrıca çalışılan teorik konuların bütüncül bir görünüm arz ettiği de ileri sürülemez. Hedefin yapılan çalışmalarda bütüncül bir teorik çer-

çeve oluşmasını sağlamak olup olmaması da elbette tartışmaya açık bir mevzudur. Fakat ortada olan bir gerçek var ki, o da Türkiye’nin kendine özgü kuramsal bir medya okuryazarlığı çerçevesi oluşturması gerekliliğidir. Bunun için Türk medyasının ve toplumun (farklı katmanlarıyla birlikte) medya ile olan ilişkisinin ortaya konulmasıyla başlamak doğru bir tercih olabilir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar elbette vardır, fakat medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yapılan yayınlarda görünürlüğü yetersizdir. Başka bir ifadeyle medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili yapılan yayınlarda; Türk medyasına yönelik yapılan ve toplumun (farklı katmanlarıyla birlikte) medya ile olan ilişkisini ele alan çalışmaların dikkate alınmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte teorik yayınların çoğunluğu (yukarıda çeviri eserlerin azlığı eleştirisi unutulmamakla birlikte) her ne kadar tercüme olmasa da içeriği incelendiğinde yapılan alıntılarla nedeniyle tercüme ağırlıklı olarak nitelendirilebilir. Bu durumda Türkiye’de özgün bir medya okuryazarlığı eğitimi çerçevesinin oluşturulmasına engel teşkil etmektedir. Örneğin konu alanının uzmanlarından biri medya okuryazarlığı eğitimi yaklaşımlarından “korumacı yaklaşımı” yaptığı alıntılardaki görüşlerin etkisiyle olumsuz ve kesinlikle uygulanamaz olarak okuyucuya sunabilmektedir. Alıntı yaptığı yabancı medya okuryazarlığı uzmanı medya okuryazarlığının yarım asırdan fazla süredir uygulandığı bir ülkede yaşamakta ve bu ülkede halkın önemli bir kısmı, yetişkinleriyle genciyle medya okuryazarlığı eğitimi almaktadır. Yani vatandaşlarının önemli bir kısmının bilinçli birer medya okuryazarı olduğu ileri sürülebilir. Böyle bir ülkenin medya okuryazarlığı eğitimcisinin tam da söz edilen sebepten dolayı “korumacı yaklaşımı” eleştirmesi; bunun karşılığında “yetkilendirici yaklaşımı” önermesi doğal olsa gerek. Ancak Türkiye’de medya okuryazarlığı ortaokullarda açılan seçmeli bir ders yoluyla yaklaşık 7 yıldır verilmeeye çalışılmaktadır. Ayrıca bu yıllara kadar da vatandaşlarına yönelik herhangi bir medya okuryazarlığı eğitimi faaliyeti yürütmemiştir. Böyle bir ülkede yaşayan medya okuryazarlığı eğitimi uzmanının (!) peşinen “korumacı yaklaşımı” reddetmesi ve “yetkilendirici yaklaşımı” tek çözüm olarak sunması ne kadar doğrudur ve ne kadar millidir? Hak ve özgürlükler temelinde farklı yaklaşımlar bir arada kullanılamaz mı? Özetle bu iki husus Türkiye’nin özgün bir medya okuryazarlığı eğitimi çerçevesi oluşturmasında ciddi engeller olarak görünmektedir.

Konu alanına göre yapılan analiz medya okuryazarlığı eğitiminin durumuna ilişkin teorik bağlamda bu iki sorunu ortaya koymakla birlikte uygulama açısından da önemli sonuçlar çıkarmaya katkı sağlamaktadır. Özellikle uygulamaya yönelik yapılan çalışmaların artması, seçmeli medya okuryazarlığı dersine ve bu dersin öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların fazla olması olumlu gelişmeler olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimi ve medya okuryazarlığı becerisinin ölçülmesi konusunda yapılan çalışmalar da uygulama sürecine katkı anlamında örnek gösterilebilir. Uygulama bağlamında bu olumlu gelişmelerin yanı sıra bazı olumsuz sonuçlar da ortaya konulabilir. Örneğin bunlardan ilki okul öncesine, yükseköğretime, yetişkin eğitime ve medya çalışanlarına yönelik yapılan medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarının yetersiz olmasıdır. Medya okuryazarı bir toplumdaki söz edebilmek için uygulama boyutunun hayat boyu öğrenme çerçevesince (okul öncesinden yetişkin eğitime kadar) eğitimin farklı kademelerini ve toplumun farklı kesimlerini (çocuklar, gençler, yetişkinler, yaşlılar, öğretmenler, medya çalışanları vb.) kapsamı gerekmektedir. Bir diğer olumsuz durum ise medya okuryazarlığının disiplinler

arası pencereden yeterince ele alınmamasıdır. Tablo II’de disiplinler arası çalışmalar fazla gibi görünse de alt başlıklar açısından bakıldığında yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Sağlık eğitimi, dil eğitimi, sanat eğitimi, vatandaşlık eğitimi, tarih eğitimi, teknoloji eğitimi vb. bağlamlar yeterince ele alınamamakta ve bu nedenle medya okuryazarlığı becerisini gerçek yaşamla ilişkilendirerek öğretmek güçleşmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimini seçmeli bir ders yoluyla öğretmek bu disiplinler arası bağlamların her birini görmezden gelmeye neden olmaktadır. Bu dezavantaj yapılan çalışmalarda da kendini göstermektedir.

Konu alanına göre yapılan analiz sonuçlarıyla ilgili olarak vurgulanması gereken iki önemli nokta daha bulunmaktadır. Birincisi, yapılan ülke incelemeleri ve karşılaştırmalı ülke incelemeleridir ki bu dünyadaki mevcut tecrübeden istifade etme iradesini göstermektedir. Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimi açısından bunun önemli bir çaba olduğu düşünülmektedir. İkinci önemli nokta da medya okuryazarlığı politikaları başlığına ilişkin yapılan çalışmaların da sayısının artmakta olduğudur. Bu durum devletin de medya okuryazarlığı eğitimi ile yakından ilgilendiğini göstermektedir. Umut edilir ki yakın gelecekte bu ilgi çemberine medya kuruluşları başta olmak üzere özel sektör de dâhil olur.

Sonuç olarak bu çalışmanın medya okuryazarlığı ile ilgilenen akademisyenlere, uzmanlara, öğretmen adaylarına ve özellikle de genç araştırmacılara katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.



# RUS RESSAM ZAHAROV'UN HATIRALARINDA İSTANBUL

Fatih ÜNAL<sup>1</sup>

## ÖZET

*İvan Zaharov, Petersburglu sıradan bir ressamdır. 19. asır Rus aydın ve elitlerin yurtdışı modasına kapılarak, biraz da olumsuz şartları zorlayarak askeri bir gemide kendisine yer bulur ve 1849 yazında İstanbul'a gelir. İstanbul'a gelişi hayatının dönüm noktasıdır. Çünkü birçok kimseye nasip olmayacak bir fırsatı İstanbul'da yakalayarak dönemin padişahı Abdülmecit tarafından Çırağan Sarayı'nda kabul edilir ve şehzadelerin portrelerini yapmakla vazifelendirilir. Zaharov'un portreleri padişah, devlet adamları ve İstanbul'daki sanat çevreleri tarafından beğenilir ve ilgiyle karşılanır. Yaptığı resimler karşılığında padişahтан yüklü miktarda para ödülü alan Zaharov, bu parayla Yunanistan ve İtalya'ya seyahatler gerçekleştirir. Seyahatlerini tamamlayıp ülkesine döndüğünde artık meşhur bir ressamdır. Zaharov yaklaşık 4-5 ay kaldığı İstanbul'da resim çalışmaları yanı sıra başta Çırağan Sarayı olmak üzere Boğaz'a, Büyükdere'ye, Galata ve Pera (Beyoğlu) ya ait gözlem ve değerlendirmeler yapar. Osmanlı padişahları tarafından huzura kabul edilen ve kendisine resim yaptırılan ilk Rus ressam olması bakımından Zaharov, Rus gezgin sanatkarlar arasında ayrı bir yere sahiptir. Bu çalışmada onun İstanbul'a dair gözlem ve intibaları ortaya konulmuştur.*

*Anahtar Kelimeler: Zaharov, Büyükdere, İstanbul, Çırağan, Galata, Pera*

## CONSTANTINOPLE IN RUSSIAN ARTIST ZAHAROV'S MEMORIES

### ABSTRACT

*İvan Zaharov was an ordinary artist from Petersburg. Since there was a travelling trend among Russian elite and intellectuals, he had travelled to Constantinople in the summer of 1849 on deck of a navy ship despite his bad financial situation. This had been a turning point for his life. Because Ottoman Sultan Abdalmeddud invited him to Ceragan Palace to paint his children's portraits. Zaharov's portraits drew interest from sultan himself, Ottoman bureaucrats and artists. Zaharov had been paid well for his paintings by Sultan Abdalmeddud and travelled to Greece and Italy with that money. Zaharov had become a famous artist on his return. Besides, Zaharov's painting reflects his memoirs about his days in Constantinople. In those memoirs he wrote his observations on Ceragan Palace, Bosphorus, Buyukdere, Galata and Pera. Ivan Zaharov has an exceptional place among Russian traveller artists because he is the first Russian artist to hold audience in front of Ottoman Sultan and painted portraits of his children. In this study Zaharov's observations and impressions about Constantinople were revealed.*

*Keywords: Zaharov, Buyukdere, Constantinople, Ceragan, Galata, Pera*

## GİRİŞ

Siyasi, dini ve iktisadi sebepler dolayısıyla İstanbul, Rusların Bizans döneminden beri hep ilgi odağı oldu. Türkler tarafından fethinden sonra da bu alaka artarak devam etti. Osmanlıların yükselme döneminde İstanbul'da bulunan Ruslar ya siyasi münasebetler kurmak için çarları tarafından gönderilen diplomatlar ya da ticaret maksadıyla Osmanlı ülkesine gelen Rusyalı tüccarlar idi. Bunlara hacı olmak maksadıyla yola çıkanları da ilave etmek gerekir. Çünkü bu maksatla gelenler İstanbul'da Hıristiyanlar için kutsal mekânları ziyaret ettikten sonra Afon (Aynaroz)'u ve ardından Kudüs'ü ziyaret ederek hac vazifelerini yerine getiriyorlardı. Ülkelere döndükten sonra İstanbul'a ve Osmanlı ülkesine dair intibaları hac rehberi mahiyetinde dini temalı olup çok renkli bilgiler sunmasa da Rus kamuoyunda büyük alaka ve ciddi bilgi birikiminin oluşmasını sağlıyordu. İstanbul'a dair Rus yerel matbuatına, tarihi, sosyo-kültürel, etnografik alanlarda Batı dillerinden Rusçaya çevrilen eserleri de ilave etmek gerekir.

Osmanlı-Rus ilişkilerinin arttığı 18 ve 19. asırlarda geçici ya da daimi maksatla İstanbul'a gelen elçilerin raporları her ne kadar siyasi muhtevalı olsa da İstanbul'a ve Osmanlı ülkesi-

ine dair bilgiler de ihtiva ediyordu. 19. asrın başlarından itibaren Rusya'daki siyasi, kültürel ve ekonomik gelişmelere paralel olarak çeşitli meslek gruplarından yurtdışı seyahatlerine çıkanların sayısında patlama yaşandığı görüldü. Siyasi-diplomatik vazifeyle gönderilmiş olanlar dışında ressamlar, din adamları, yazarlar, sanatçılar, bilim adamları, araştırmacılar, sıradan Rus gezginler turistik maksatlarla İstanbul'da görülmeye başladı. Batı dünyasında Bizans mirasına, antik Grek kültürüne alakanın arttığı bu dönemlerde Rusya'dan Avrupa'ya yapılan seyahatlerin güzergâhında İstanbul ve Atina başlıca duraklar haline geldi.

Rusların İstanbul'a ve Türkiye'ye alakasının artmasında hiç şüphesiz Rusya'nın siyasi hedeflerinin rolü büyüktü. 18. asırdan itibaren Rusya'nın yayılmacı politikalarının yönü Karadeniz'e, Kafkaslara, Orta Asya'ya yönelik iken sonraki asırda Balkanlar da buna ilave edildi. İstanbul ve Boğazlar Rusların bu hedeflerinin son halkası idi. İmparatorluklar başkenti, Doğu-Batı kültür ve medeniyetinin bulunduğu dünyanın gözde mekânlarından biri olarak İstanbul, bu dönemde sadece Rusların değil tüm dünyanın ilgi odağı idi. Batılı Rus gezginlerin ve sanatçıların en rahat ulaşabileceği, Doğu'nun en görkemli ve gizemli dünyasının başlangıcı sayılıyordu. Büyüleyici manzarası, padişah sarayları, harem hayatına dair Batı'da yaygın fantastik kurgular İstanbul'a

<sup>1</sup>Doç.Dr., Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, fatih2unalan@yahoo.com.

İstanbul'a ve Türkiye'ye dair Rusya'daki matbuat hakkında kısa değerlendirmeler için bkz., Elfine Sibgatullina, "XIX.-XX. Yüzyıl Başında Rusya'da Basılmış İstanbul'u Tanıtıcı Kitaplar", 7. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri-I İstanbul Tarihi: Medeniyetlerin Buluşma Noktası Olarak İstanbul (5-10 Ekim 2009), TTK, Ankara. s. 3073-3078; A.D. Jeltyakov, "50 Yıllık Sürede (1917-1967), Leningrad'da Türkiye'nin Tarih, Kültür ve Ekonomisinin Araştırılması", Çev. İbrahim Şahin, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2004, No 11-II, s.123-134.

gelen hemen her seyyahın belleğinde adeta “binbir gece masalları’nın” yaşandığı bir diyar olarak yer almıştı. Her ne kadar şehrin içlerine, kenar mahallelerine girildiğinde sokakların darlığı ve kirliliği, sürüler halinde dolaşan sokak köpekleri, evlerin bakımsızlığı, çarşı pazarın karmaşası İstanbul algısını olumsuz etkilese de şehrin silüetinin olağanüstülüğü konusunda hemen her seyyah hemfikir idi.

Refah düzeyinin artması, bilim ve sanat hayatında yaşanan büyük patlama Rusya’da yeni bir zümre ortaya çıkardı. Bunlar içerisinde bilhassa keşif tutkusuna yenik düşen ve heyecan arayan sanatkarlar, yurtdışına çıkmaya, başka dünyaları görmeye, sanatlarına yeni açılımlar kazandırmaya yöneldi. Rusya’nın meşhur ressamlarından Bryullev, 1834’de bir süre İstanbul’da kalarak resimler yapmış; sanat alanında “düşler ressamı/denizler ressamı” olarak ün salacak olan Ayvazovskiy, 1845’te Grandük Konstantin Nikolayeviç’e refakat ederek ilk İstanbul seyahatini gerçekleştirmişti ( Berezin, 1854:333; 2007: 609). İstanbul’a gelmiş olan Rus aydınların ülkelerine döndükten sonra bu rüya şehre dair yazıp çizdikleri sanat çevrelerinde tarifi imkânsız alaka uyandırmıştı.

Zaharov, bunlar kadar şanslı değildi. Yurtdışına seyahat edebilecek maddi imkânlardan yoksundu. Yurtdışına çıkmak ve İstanbul’a ulaşmak hayali kendi ifadesiyle “tedavisi mümkün olmayan bir hastalık gibi” için kemiriyordu. Ne var ki, hiç beklemediği bir anda öyle bir fırsat doğdu ki, hazırlıksız bir şekilde kendisini İstanbul’da buldu. Burada yakaladığı bir fırsatı iyi değerlendiren ressam Zaharov daha sonra Yunanistan ve İtalya’ya seyahatler gerçekleştirdi.

## 1-İvan Dimitriyeviç Zaharov’un Hayatı

Zaharov’un yaşamı ve eserleri hakkında kaynaklarda yer alan bilgiler oldukça sınırlıdır. 1816’da Rusya’da doğmuş, 1838’de Güzel Sanatlar Akademisi’nin derslerine dışarıdan katılmış, 1844’te ise ressamlık diploması almıştır.Zaharov kendi ülkesinde dahi çok tanınmayan bir portre ressamıdır. Resmin hemen her dalı ile ilgilenmekle birlikte daha çok portre dalında eserler vermiştir. Kemik üzerine minyatür resim denemeleri olmuştur. Yaşadığı dönemde Rusya’da yeni bir moda sayılan “cam üzerine resimler” de yaptığı bilinmektedir. Resim sanatı tekniğine vakıf olduğu, minyatürlerini kopyalama yöntemiyle yaptığı, portrelerinin gayet açık ve doğru şekilde çizildiği, renkler açısından güzel, ancak resim sanatı açısından biraz soğuk olduğu sanat çevreleri tarafından dile getirilir (İbrahimzade vd., 2005: 63-64). Zaharov’un henüz İstanbul’a gelmeden önce Çar II. Nikola ve aile üyelerinin resimlerini yaptığını ve bu taş baskı resimleri İstanbul’a gelirken yanında getirdiğini, sarayda bir vesile ile bu resimlerin başta padişah Abdülmecit ve çocukları olmak üzere saray mensupları tarafından görülmesini sağladığını hatıralarından biliyoruz (Zaharov, 1854: 45-47).

Zaharov’un yaşamındaki şüphesiz en ilginç dönem kendisinin de ifade ettiği gibi tamamen talihinin bir sonucu olarak İstanbul’a gelişi ve hayal bile edemeyeceği bir şekilde saraya girerek portreler yaptığı dönemdir. Bu sırada II. Mahmut’un reformları cılız da olsa etkisini göstermeye başlamış, Türkiye her alanda Batılılaşma çabası içerisine girmişti. Osmanlı sarayı ve aristokrasisi kültürel değişim yaşıyordu. Osmanlı tahtında resme tutkun olduğu ve resim yaptığı bilinen bir padişah olan Abdülmecit bulunuyordu ( Başbuğ, 2007: 603). Avrupa ve Rusya’daki res-

sam ve sanatkarların İstanbul’a olan ilgisi biraz da Osmanlı devletinin Batılılaşma eğilimleri ve dönemin padişahlarının sanata alakalarıyla ilgili olsa gerektir. Sanat alanında görülen bu iyimler havanın etkisiyle Zaharov, çizdiği bu portrelerin yanı sıra İstanbul’da iken yaptığı diğer resim ve eskizlerin sergilendiği bir sergi açmaya da muvaffak olur. İstanbul’da Rusya Sefarethanesi’nde açılan bu ilk resim sergisi Avrupa basınında geniş yankı uyandırır. Zaharov’un bu çalışmaları karşılıksız kalmaz ve Abdülmecit tarafından kendisine 25 bin piastır verilir. Zaharov bu parayla İstanbul’dan sonra seyahatine Yunanistan ve İtalya’da devam eder(Stolpyanski, 1916: 291-293).

Zaharov tüm seyahati boyuncabirçok ülkeyi görmüş, buralarda sanatını icra etmiş, dahası herkese nasip olamayacak bir hayali gerçekleştirerek Osmanlı padişahını tanımış, sarayda resimler yaparak padişahın lütfunu kazanmış biri olarak Petersburg’a döndüğünde artan şöhreti, sanat çevrelerinde kıskançlıklara da yol açar. Zaharov ülkesine döndüğünde, o zamanlar daha yeni kurulmuş olan Passaj Galerisi’nde resim ve eskizlerinin sergilendiği bir sergi açar. Rusya’da o zamana kadar sadece Resim (Sanat) Akademisi tarafından sergi açılabilirdiğinden bu alışılmamış durum sanat çevrelerinde geniş yankı uyandırır. Zaharov’un bu sergisi Petersburg’da açılan ilk bireysel sergi olur ve büyük bir ilgi toplar. Hayır amaçlı kullanılmak üzere gümüş parayla 1 Ruble giriş ücreti konulur. Bir sanatsever bu ücreti yüksek bulup SankpeterburgskiyVedomost gazetesinde Zaharov’a açık mektup yayımlayarak Zaharov’danbu ücreti düşürmesini rica eder ve imalı bir şekilde “Sultan tarafından cömertçe ödüllendirilmiş olan ressamın paranın kıymetini unutmuş olacağını” yazar (Stolpyanski, 1916: 291-293).

Açtığı bu sergiyle şöhreti daha da artan Zaharov 1852’de Resim (Sanat) Akademisi’ne müracaat ederek akademiden iki ricada bulunur.Bu ricaların ilki, İstanbul’da düzenlenen donanma resmi töreninin tasvirini yapmak için çalışacağı bir mekan ve parasal bir destek; ikincisi de akademiye üye olmaktı.Sanat Akademisi Kurulu onun her iki ricasını da çeşitli gerekçelerle geri çevirir. Akademi’nin bu tutumu karşısında Zaharov kendisini aşağılanmış ve hakarete uğramış hisseder. Bu yüzden akademiye girmek için ısrarcı olmaz ve alaylı ressam olarak kalmayı yeğler. Bundan sonraki hayatında resim çalışmaları yapmaya devam eder. Bu arada seyahat hatıralarını da yayımlar.

Eserlerinden, okuyucusuna verdiği mesajlardan, karşılaştığı olaylar karşısında duruş ve tavırlarından anlaşıldığı kadariyle Zaharov kişilik olarak onurlu, dindar ve vatanperverdir. Ressamın sonraki hayatı hakkında fazla bir şey bilinmiyor.

## 2-Odessa’dan İstanbul’a

Zaharov 12 Ağustos 1849’da Grozniy adlı Rus askerî gemisiyle Odessa limanından ayrılarak hayallerinin şehri İstanbul’a doğru yola çıktı. Odessa-İstanbul arası yaklaşık iki gün sürüyordu. İstanbul’a gelen Rus gezginler seyahatlerini çoğunlukla deniz yoluyla, Karadeniz üzerinden gerçekleştirdiğinden hemen hepsindetehlikeli bir Karadeniz algısı vardı. Daha önce deniz seyahatine çıkmamış olan Zaharov, bir yandan heyecanlı ve şaşkın iken öte yandan ‘deniz hastalığı’ hakkında duymuş olduğu korkunç hikayeler sebebiyle korku ve endişe içindeydi. Havanın güzel olması, kaptan ve diğer askeri personelin ressama karşı nazik tutumları ve hoşsohbetleri onun heyecanının yatışmasını sağlar. Karanlık çöktüğünde ise korkuları yeniden canlanır.

<sup>3</sup>Piastır o tarihlerde Türkiye’de, Mısır’da, Libya’da ve daha başka ülkelerde değişim aracı olarak kullanılan eski İspanyol parası.

Dalga sesleri ve askerlerin ayak sesleri dışında gemide sükunet hakimdir. Deniz bu sessizlikte ona daha da ürkütücü gelir. Zaharovdüşüncelere dalar, kötü bir tablo hayal eder. Korkunç bir düşünce, yerini başka bir korkunç düşünceye bırakır. Bu halden kurtulmak için Tanrı'ya yalvarır ve battaniyesini başına geçirerek uyumaya çalışır. Bu durumun ne kadar sürdüğünü hatırlamayan Zaharov gözlerini açtığı anda artık sabah olmuştur. Tayfalar güvertede çalışmaktadır. Kalkar, giyinir ve güverteye çıkar. Çocukluğundan beri hakkında çok korkunç hikâye ve masallar dinlediği Karadeniz'i, bu fırtınalı denizi, dikkatlice seyrederek. Ancak bu sırada deniz fırtınalı değildir. Gemide yine sessizlik hâkimdir ve askerlerin rutin faaliyetleri devam etmektedir.

Zaharov bu şekilde bazen denizi seyredip derin düşüncelere dalarak, bazen gemideki yaşlı bir Rus denizciden Türk-Rus savaşlarındaki kahramanlık hikayelerinin dinleyerek geçirdiği iki günlük enteresan yolculuğun ardından akşam üzeri Boğazın girişinde, Asya ve Avrupa kıyısındaki fenerler görünür. Rus seyyahlar, kendilerinden önce İstanbul'a gelmiş olan gezgin ya da diplomatların eserlerini, Avrupalı seyyahların hatıralarını; Rusya'da İstanbul'a, Osmanlıya, genel olarak Şarka dair yazılmış olan eserleri okuyarak yola çıktıkları için belli bir önyargı sahibidirler. İstanbul onlara göre masalsı, gizemli, fantastik bir yerdir. Yolculuğun son gününde geminin güvertesinden hiç ayrılmayan Zaharov'un merak ve heyecanı İstanbul'a yaklaştıkça tasvir edilemez boyutlara ulaşır. Zaharov o anki duygularını şöyle anlatıyor:

"Türkiye'ye yaklaştıkça merakım da o derece artmaya başladı. Avrupa'yı Asya'dan ayıran sihirli Boğaz'ın, gizemli haremeleriyle muazzam sultan saraylarının, haşin, sert yeniçerilerin, yüzleri kasvetli Türklerin, tarihi Bizans'ın ve daha neler nelerin bulunduğu fantastik bir ülkeye gidiyordum. Bütün bunlar hayalimde aynen binbir gece masallarındaki gibi olağanüstü bir tablo şeklinde canlandı. Gerçekten de gemi henüz Boğaza girmeye başlamıştı ki, (deniz) fenerlerinin kırmızı, mavimsi ışıkları parladı ve hoş bir koku yayıldı. Bu sihi tamamlamak için bütün Boğazı aydınlatan ay göründü. Sanki bizi selamlıyordu. Suda yansıyan gülmüş ışınlarıyla bize konuksever ülkenin yolunu uzun uzun gösteriyordu. Bu ışınlar sayesinde Asya ve Avrupa'nın her iki sahilini, kalelerini, istihkâmlarını, etrafa dağılmış ışıkları belli belirsiz yanan küçük köylerini açık bir şekilde görebildik (Zaharov, 1854: 5-6).

Boğaza giren Rus gemisinin ilk durağı Büyükdere oldu. Zira yabancı sefirlerin bazılarının yazlık sefarethaneleri burada bulunuyordu. Rus sefirinin yazlık sefarethanesi de burada, hemen sahilde bulunduğu için gerek diplomatik maksatla İstanbul'a gelen Ruslar olsun gerekse sıradan gezginler ya da postalar olsun deniz yoluyla gelenler Büyükdere'deki sefarethaneye mutlaka uğruyordu. Zaharov'u getiren Grozniyalı gemi de Büyükdere'de Rusya sefreti önünde demir attı. Bu sırada vakit geç olduğu için Zaharov geminin güvertesinden bakınca, sahilde ışıkları yanan evlerin dışında belirgin bir şeyler göremediğini, ancak bazı evlerden piyano sesleri ve İtalyan aryaları duyulduğunu yazıyor. Ancak ertesi gün sabah saat 7'de uyanıp penceresi sahile dönük kamarasından bakınca gördüklerine inanamadı ve kendisini düşlerde zannetti. İlk dikkatini çeken muhteşem Boğaz manzarası, yeşillikler, bağ bahçeler, sahilhaneler ve çeşitli milliyetlerden oluşan insan grupları idi. Gördüğü tabiat ve insan manzaralarını Zaharov şöyle tasvir ediyor:

"Önümde harikulade bir panorama açıldı. Güney ülkelerine mahsus yeşilliklerle kaplı, biri diğerinden yüksek dağlar, dağların yamaçlarında harika bahçeler, üzüm bağları, ceviz, servi ve Murt (Myrtus/Mersin) ağaçları. Ağaçların arasında değişik renk ve mimaride yapılmış olup sarmaşıklarla ve asma dallarıyla sarılı konaklar ve evler görünüyor. Sahil çizgisi boyunca elçilerin yazlık malikâneleri ve zengin tüccarların

konakları bulunuyor. Sabahın bu erken vaktinde sahilde farklı kıyafetlerde yetişkin ve çocuklardan oluşan Türk, Ermeni, Rum insan kümeleri, Türk ve Rum kızları görüldü. Orada eğri kılıçlı kasvetli bir Türk askeri yürüyor, tespih çeken, bıyıklı zayıf bir Rum, geniş örtülerle yüzleri kapalı kadınlar gölge gibi yokuş turmanıyor. Katırlı bir Sırp, katırın her iki tarafındaki eyerde bakar kazanlar iliştilmiş ve süt süt diye bağıyor. Avrupalı kıyafetlere bürünmüş Türk askerleri geçiyor, eşek üzerinde ayakları neredeyse yere değecek bir Ermeni turis gidiyor. Bu tabloya bakıp uzun süre yatakta yattım ve sonunda Türkiye'de bulunduğumuzu, bütün bu gördüklerimin gerçek olduğunu idrak edince derhal yataktan fırladım, giyindim ve etrafi tümüyle seyretmek için güverteye çıktım" (Zaharov, 1854: 6-7).

Zaharov ve gemideki askerler güvertede etrafi seyredip gördükleri üzerine sohbet ederken bir anda kayıklar etraflarını sarar ve Zaharov Türklerle ilk alışverişini burada yapar. Alışverişte kullanılan paralar, alışveriş dili, biçimi ona oldukça ilginç gelir. Anlaşma dilinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların nasıl halledildiğini şöyle anlatır:

"Subaylarla birlikte güvertede etrafi seyredip gördüğümüz yerler üzerine konuşurken gemiyi her taraftan kayıklar sardı. Şeftali, kayısı ve üzüm dolu kayıklar ve her bir satıcı kısa aralıklarla, kimisi Türkçe, kimisi Rumca ürünlerini pazarlıyor. Fakat bizden hiç kimse Türkçe ve Rumca bilmediğinden alışverişte sıkıntı ortaya çıktı. Sorun devam ederken bize doğru yaklaşan bir (Rus) tayfa "Efendim müsaade edin, ben istediğiniz gibi alışveriş yapayım." dedi. Biz ona kim ne kadar ne istiyorsa söyledik. Tayfa satıcılardan birine yaklaştı ve "Hey ahbab, buraya şu kadar elma, şu kadar üzüm vs. dedi ve aldatmak yok tamam mı." diye ilave etti. Satıcı tayfa tarafından söylenen istekleri tarttı ve tayfadan Rus parası (tselkoviy) aldı ve tayfaya Türk parası (piastr) verdi. Tayfa paraları saydı. Kime ne kadar vereceğini denkleştirdi ve bize verdi. Böylece tayfa aracılığıyla Türkiye ile ilk alışverişimizi yapmış olduk" (Zaharov, 1854: 7-8).

Gemide yapılan bu ilk alışverişin ardından Zaharov, daha önce İstanbul'da bulunan ve İstanbullu bazı Rumlarla ahbaplık kurmuş olan yol arkadaşı subaylarla birlikte sahile çıkarak Rum ailelere misafir olur. Zaharov girdikleri sokağı, misafir oldukları bir Rum evini, evin dekorasyonunu, Rum aileyi, misafirlik adetlerini ve yapılan ikramları büyük bir dikkatle izler ve mukayeseler yapar. Ona göre, Türk ve Rum evleri Avrupalıların evlerine benzemez. Üst katlar kirişlere dayalı olarak öne doğru çıkıntılıdır. Zaten dar olan sokaklar sanki sundurmayla kapalı gibidir. Evler avlusuz ve ocaksızdır. Evlerin içindeki tüm dekorasyon hemen hemen her odada pencerelerin altına duvar boyunca çepeçevre kurulu divanlardan oluşmaktadır.

"Odaya girdiğimizde divanlarda oturan kadınlar ve kızlar ayağa kalktılar ve bizi Rumca 'sosproskinokarie, ti kanis kala i sı' şeklinde selamladılar ve hatırımızı sordular. Biz ise 'naşepoçtenie, kak vaşezdorove?' (Hürmetler ederiz! Siz nasılsınız?) şeklinde Rusça karşılık verdik. Herkesle eğilerek selamlaşıp hal hatır sorduktan sonra divana oturduk. Erkekler misafirlerle alakadar olmak için yanımıza oturdular ve kuşkusuz pandomim üzerine sohbet başladı. Bu arada kadınlar su dolu bardaklar ve reçel kavanozları konulmuş büyük bir tepsiyle gelerek her bir misafire ikrama başladılar. Bu kaideleri bilen subaylar birkaç kaşık reçel aldılar ve üstüne su içtiler. Bu duruma bakanak bende onlar gibi yaptım. Reçelin ardından kremasız kahve ikram ettiler. Bu da soğuk su ile ikram edildi. Tatlı ve kahve ikramı adet olduğu üzere her zaman su ile birlikte veriliyor. Bu adet sadece Türkiye'de ve Yunanistan'da değil aynı zamanda İtalya'nın her tarafında da böyledir. Biraz bekledikten sonra ikramların bittiğini anladık. Pandomim üzerine yapılan sohbet de kesildi. Dolayısıyla şapkalarımızı aldık, vedalaştık ve şehri, Yedi Kardeş 'Semi Bratev' vadisini, gezmeye gittik" (Zaharov, 1854: 9).

### 3-Büyükdere Çayırı- "Semi Bratev" (Yedi Kardeş Vadisi)

Rusya'nın İstanbul'daki yazlık sefarethanenin bulunduğu yer olması dolayısıyla Büyükdere, İstanbul'a gelen Rusların hatıralarında özel bir yere sahiptir. Büyükdere çayırı eskiden beri İstanbul halkının eğlence ve mesire yerlerinden biridir. Osmanlı padişahlarının da ilgi gösterdiği bu çayırda birçok av eğlenceleri tertip edildiği, II. Mahmut'un dinlenmek, temiz hava almak için buraya sık sık uğradığı ve burada Yeniçerilerin oynadığı "tokmak oyunu" nu seyrettiği biliniyor. Derin vadi, Çayırbaşadlılarıyla da bilinen bu mesire yeri muazzam çınarlarıyla da meşhurdur. İçlerinden bir tanesi, hakkında dolaşan rivayetler dolayısıyla İstanbul'a gelen hemen her Batılı seyyahı Büyükdere'ye çekmiş ve bu seyyahların hatıratlarında yer almış, şöhreti bu vesileyle Avrupa'ya yayılmıştır. I. Haçlı Seferi komutanı Godfroy de Bouillon'un adına nispetle Avrupa'da platane de Godefroy de Bouillon adıyla bilinen bu çınar yerli halk arasında Kırkağaç, Büyükdere Çınarı ya da 7 ağaç gövdesinin birleşmesiyle oluşmuş olduğundan Yedi Kardeş Çınarı olarak da bilinmektedir. Boyu 60 metre, kapladığı alan ise 112 metre kare olarak hesaplanan bu ağacın 1000 yaşında olduğu, kimilerine göre ise daha abartılı bir biçimde 2000 hatta 4000 yaşında olduğu ileri sürülür (Koçu, 1963: 3249-3255; Moltke, 1969: 67; Dethier, 1993: 83). Zaharov İstanbul'da karaya ayak bastığı bu ilk gün, denizci subaylarla birlikte Büyükdere vadisini gezer. Yeryüzünün en meşhur, en büyük ve en uzun ömürlü bu çınarın hikâyesinden dolayı Yedi Kardeş Vadisi olarak adlandırılan Büyükdere vadisini anlatırken Yedi Kardeş Çınarı hakkında duyduklarını da şöyle nakleder: "Yedi Kardeş (Semi Bratev) vadisi, bu adı vadinin ortasında yalnız kasna duran büyük bir ağaçtan alıyor. Rivayetlere göre bu ağaç Kudüs'ü kurtarmak için Filistin'e giden Haçlı ordusunun bu vadiye kamp kurdukları sırada karargâhlarının tam olarak bulunduğu noktada haçlı yedi kardeş tarafından dikilmiştir. Bunun gerçek olduğunu kesin olarak söyleyemem. Ancak gerçekten de ağaç, tek bir kökten farklı yönlere uzanan yedi gövde üzerinde yükseliyor. Ağacın altı küçük peykeler ve tabureler konularak kahvehane haline getirilmiş. Kahvehanede kahve ve nargile ( bizde 'kalyan' olarak adlandırılıyor. Neden böyle adlandırılıyor onu da bilmiyorum) dışında başka hiçbir şey bulunmuyor. Bu vadiye haftada iki defa eğlence gezisi düzenleniyor. Cuma günleri Müslümanlar, Pazar günleri ise Hıristiyanlar için. Türkiye'de ilk gezimiz olması dolayısıyla bunu kutlamak için taburelere oturduk ve kahve ve nargile rica ettik. Nargilemizi henüz yakmaya başlamıştık ki kahveci bize küçük fincanlarda şekerli ve köpüklü kahve getirdi. Ancak olağanüstü lezzetli idi. Zira Türkiye'de en kaliteli Lübnan kahvesi kullanılıyor"(Zaharov, 1854: 10-11).

Kahvelerinin ardından bir müddet vadiye gezinti yapan Zaharov ve beraberindekiler Rus sefaretine doğru yola koyulurlar. Bu esnada Büyükdere sahili satıcılarla, gezmeye çıkmış insanlarla cıvıl cıvıldır. İlk defa İstanbul'a gelen bir yabancı için bu manzaralar oldukça ilginçtir.

"Sahilde tüm Büyükdere sakinleri dolaşıyordu. İlk defa gören gözler için bu görüntü olağanüstü enteresandı. Orada Asya ve Avrupa birbirine karışıyordu. Dünyanın bu kısmının temsilcileri, her biri kendi (milli) kıyafetlerinde, kendi tavrı tarzı içerisinde, kendi adetleriyle sahilde gezmek ve iskelelerde kurulmuş olan banklarda dinlenmek için akşamları bir araya geliyorlar. Rumlar buraya 'karaşamorojna, zaslıvočka, zlimonçika!' (kaymaklı dondurma, limonlu dondurma) şeklinde Rusça bağırarak dondurma satmaya geliyorlar"(Zaharov, 1854: 11).

#### 4-Baltacı'nın Yalısı

Zaharov'un gözlemlerinde Boğaz manzaraları ve Boğaz yaşantısına dair dikkat çekici ayrıntılar da yer almaktadır. İşte

bu ayrıntılardan biri Galata bankerlerinden olup Baltacı adıyla da bilinen İtalyan asıllı İstanbul Levantenlerinden Baltazzi'nin Boğaz'daki yalısına misafir oluşudur. İstanbul'a geldiği ilk gündür. Rus elçiliği sekreteri ile birlikte kayığa binerek Baltacı'nın sayfiyesine doğru yola çıkarlar. Sahil boyunca önünden geçtikleri köşk ve yalıları seyrederek. Sultanın birkaç gün dinlenmek üzere haremiyle birlikte geldiği bağlar, bahçeler ve gülistanlıklarıyla göz kamaştıran sultan sarayının (köşkünün) önünden geçerler. Zaharov yol boyunca sekreterden Türkiye'de meydana gelmiş olan olayları dinlediğinden vaktin nasıl geçtiğini anlayamaz. Bu esnada kayık Baltacı konağının önüne yaklaşmıştır. Boğazdaki yalılara çoğunlukla deniz yoluyla gelindiğinden kıyıda yalıların önünde kayıkların sokulabileceği girintiler bulunmaktadır. Kayıkçı, yolcularını kıyıya çıkardıktan sonra kavurucu sıcaktan kurtulmak için kayığı böyle kuytu bir yere çeker. Zaharov yalının sahibi Baltacı'yı, ailesini, yalıyı, misafirlik kaidelerini, yapılan ikramları şöyle anlatıyor:

"İstanbul aristokrasisinin konakları içerisinde Baltacı Bey'in konağını ilk sırada saymak mümkündür. Evin ve bahçenin diğer kısımlarında yarı Avrupalı, yarı Asyavari bir ihtiyaç ve şatafat gözlenmektedir. Eve yaklaşınca bahçe kapısındaki bakır halkayı tıkdattık. Kapılarda çan bulunmuyor. Kapı o anda açıldı ve merdivenlere girdik. Orada bizi Avrupalı tarzda ve oldukça derli toplu giyinmiş bir hizmetçi karşıladı. Bizi üçüncü kata, birkaç misafirin bulunduğu salona götürdü. Ev sahibi mükemmel görünümüne, Avrupalı eğitim almış genç bir adamdı. Saygıyla eğilerek bizimle selamlaştı ve buyur etti. Sekreter beni, kısa bir süre önce Rusya'dan gelen biri diye takdim etti ve biz gösterilen yere oturduk. Hemen o anda uzun çubuklu pipolar (çubuk) ve bakır tepsiler getirildi. Bu tepsiler, halı yerine serilen hasırları kirlenmemesi ve yakmaması için zemine, pipoların (çubuk) altına konuyor. Hasırlar kaliteli yapılmış, bizdeki gibi alelade değil. Konaklarda, camilerde ve hatta sultan saraylarında yerlere döşeniyor. Biraz sohbetin ardından ev sahibi bizi evlerin odalarını ve dekorasyonunu gösterdi. Bu esnada IX. Papa Pie (Pius/Pio) tarafından hediye edilmiş olan iki adet Mark Avreli ve Yuli Sezar'ın atlı bronz heykelciklerini gösterdi. Bu heykelcikler Papa tarafından hediye edildiği için kıymetli, yoksa sanatsal bakımdan o kadar da mükemmel değil"(Zaharov, 1854: 12).

Zaharov yalıyı gezdikten sonra Baltacı'nın eşiyle de tanışır. Hanımefendi olağanüstü güzellikte zarif bir hanımdır. Kendisiyle bir müddet İstanbul üzerine sohbet ederler. Ardından ev sahibiyle vedalaşarak Büyükdere'ye dönerler.

Zaharov, Büyükdere'de kaldığı sıralarda zamanının çoğunu İstanbul'un görülmeye değer mekânlarını gezerek geçirir. İstanbul'a gelen yabancılar için en ilginç yerlerden biri olan pazarları, kahvehaneleri, kaleleri ve istihkâmları gezer. Zaharov, Büyükdere'de birkaç gün daha gemide kalır. Daha sonra da İstanbul'da sürekli ikamet edeceği yer olan Galata'ya geçer. Galata'ya geçerken Boğaz'da yaptığı kısa yolculuk esnasında, hava kapalı olmasına rağmen güverteden hiç ayrılmayarak Boğaz'ın her iki yakasını büyük bir dikkatle seyreden Zaharov gördüklerini ve duyduklarını ilginç yorumlar da katarak şöyle anlatır:

"İstanbul'a 9 verst uzaklıkta Asya ve Avrupa taraflarında tarihi kaleler görüldü. Venedikliler tarafından mı yoksa Grekler (Rumlar) tarafından mı yapıldı bunu kesin olarak söyleyemiyorum. Ancak onların kuleleri (burçları) Moskova Kremlini'nin yuvarlak kuleleriyle büyük bir benzerlik gösteriyor. Asya tarafında, kalenin yakınında en yüksek noktada Sultan Mahmut tarafından yaptırılmış olan ve aynı zamanda bu padişahın hayata gözlerini kapadığı yer olan saray bulunuyor. Bu saray çok geniş değil, ancak gerçek manada Avrupalı stilde yapılmış ve oldukça zarif bir saray. Bu saraydan İstanbul'un tüm çevresini görmek mümkündür.

<sup>4</sup>Pantomim ya da Pantomim, düşünce ve duyguları müzik ya da çeşitli eşyalar eşliğinde bazen dansla bazen de vücut ve yüz hareketleriyle yansıtan sözsüz oyundur. Mim sanatı adıyla da bilinir.

<sup>5</sup>XVIII. yüzyılın son çeyreğinde inşa edildiği düşünülen bu yalı Baltacıoğlu Yalısı ya da Mısırlı Fuat Bey Yalısı adıyla bilinmektedir

Anlattıklarına göre Sultan Mahmut bu sarayı İstanbul'da olup biten her şeyi tepeden görebilmek ve reformlar için en uygun planları buna göre hazırlamak için bilhassa buraya yaptırmıştır"... "Boğazın her iki yakasına serpiştirilmiş vezirlerin ve paşaların başlık bahçelik gülistanlık şatafatlı yazlıkları, çeşitli biçimlerde minareleriyle camilerin kubbeleri, kırmızı bayraklarıyla ve burnunda altın aslanlarıyla askerî savaş gemileri hakkında fazla söze hacet yok. Asya tarafında yine Sultan Mahmut tarafından yaptırılmış olan Beylerbeyi Sarayı'na yaklaştığımız zaman, Ayasofya Camisi'yle, Sarayburnu Sarayı'yla, diğer muazzam camileriyle, sayısız minareleriyle ve yine denizde seyreden sayısız ticaret gemileri ve farklı büyüklükte kayıklarıyla, Türkçe 'Kız Kulesi' adlandırılan 'LeandrovaBaşnya', PrensAdaları, ardında ise Marmara Denizi ile uzaktan İstanbul panoraması... İşte böyle bir tablo gözlerimizin önüne serildi"(Zaharov, 1854: 15-16).

## 5-Galata ve Pera (Beyoğlu)

Zaharov, Tophane'de yol arkadaşlarıyla vedalaşarak gemiden ayrılır ve Galata'da bir otele yerleşir. Ertesi gün sabah erkenden otelden çıkarak şehri; kahvehaneleri, berberleri ve başka şeyleri görmek için gezilere başlar. Sarayları, camileri, derviş tekkelerini, tersaneyi, gemileri, kale ve istihkâmları, çarşı-pazarları, işyerlerini dolaşır. Artık İstanbul'u daha yakından tanıyacak ve İstanbul'un harika manzaralarının, muhteşem saray ve yalılarının dışında, 19. asrın hemen her seyyahının dikkat çektiği diğer yüzüyle karşılaşacaktır. Bunu şu sözlerle dile getirir:

"Eşsiz İstanbul manzarasının tadını çıkarmak ve herhangi bir gezinde hayal kırıklığı yaratmamak için Boğaz'a gece girilmeli, sabahın erken saatlerinde İstanbul'a yaklaşarak onu etraflıca seyretmeli ve geri dönülmeli. (İşte) o zaman gerçekten efsunlu şehri gördüğünü söylemek mümkündür. Ancak sahile çıkar çıkmaz o sihir! kayboluyor. Her tarafta pislik, izdiham, evler ve dükkânlar düzensiz, sokaklar dar, eğri büğrü, çok sapaklı ve tepeden tepeye uzanıyor. Tek kelimeyle söylemek gerekirse öyle bir labirent ki, ilk defasında kaybolmadan geçmek imkansız."(Zaharov, 1854: 15).

Galata ve Pera, Zaharov'un hatıralarında İstanbul'un enteresan varoşlarından. Galata ve Pera'yı, Rus elçiliğini ve diğer sefarethaneleri şöyle anlatır:

"Tophane'ye varmadan, önümüzde Galata varoşu ve Pera açıldı. Sonuncusunda (Pera) tepenin yamacında harika büyük bir bina, daha doğrusu bütün İstanbul'da Türkçe 'Moskof Saray' olarak adlandırılan bir bina gördük. Bu bina öyle güzel bir yerde bulunuyor ki, oradan Boğazın hemen hemen tüm çevresi, Üsküdar, Kadıköy ve hatta Prens Adaları görünüyor. Rus sarayı büyük küçük herkes tarafından biliniyor. İlk karşılaştığımız insana 'Moskof Saray' nerede diye sorun hemen o anda gösterir"(Zaharov, 1854: 17)...."Pera'da hemen hemen hiç Türk evi yoktur. Hepsî Avrupalıdır. Sefarethaneler ise, elçilerin evlerinin dışında her birinin kendi posta istasyonu, ticari kançılıyası, tercümanlık dairesi bulunuyor. Pera'da yine çok sayıda taş yapıları büyük ticaret binaları, sıra sıra oteller, kahvehaneler, İtalyan operalarının sahnelendiği tiyatro, ahşap örgülü olmakla birlikte izleyicisi oldukça düzenli bir sirk bulunuyor"(Zaharov, 1854: 18).

İstanbul'daki eğlence mekânlarına işaret eden Zaharov, bilhassa kışın gençlerin belirli bir ücret karşılığında gazinoda ya da herhangi bir otelde tertiplenen cemiyet balolarına katıldıklarını ve buralarda yere yığılana kadar dans ettiklerini söylüyor. Zaman zaman izlemeye gittiği İstanbul sirkî, sirkteki ilginç karakterleri, göstericiler ve gösteri sonrasında halkın gezinti yaptığı Pera Caddesi (Beyoğlu), kısaca Pera'da yaşam Rus gezginin hatıralarında şöyle dile getiriliyor:

"Sirk, rastgele tahtalardan birbirine tutturulmuş basit bir yapıdan oluşuyordu. Mekân geniş, ferah ve giriş ücreti ucuzdu. Bizim paramızla 2 tane iki grivennik (1 grivennik 10 kopeklik) ya da 50 para ediyordu.

Buna rağmen sirkte mükemmel bir topluluk gösteri yapıyordu. Böyle ziyaretlerimin birinde, henüz gösteri başlamadan önce sirke girdim ve yerime oturdum. İzleyici azdı, gelenlerin çoğunluğu çocuktü. Sirkîn dağınık yerlerine yerleşmiş olan çocukların ellerinde sopa ve çubuklar vardı. Gelin görün ki, bunlar İstanbul alkışçıları imiş. Elleriyle alkışlamak onlar için yeterli olmamış, bu yüzden ellerindeki sopa ve çubukları şaklatıyorlar. Öyle bir gürültü ve çatırtı yükseliyor ki, insanın sirkten kaçması gelir. Çocuklar oyuncunun rolünü iyi mi yoksa kötü mü icra ettiğini ayırt edemiyorlar. Fakat oyuncunun her bir hareketinin ardından çubuklarını şaklatarak alkışlamayı vazife sayıyorlar. Gösterilerin can alıcı yerinde ise artık uyumuş oluyorlar. Gösterilerin bittiği ilan edilince derhal yeniden çubuklarına davransıyorlar. Buradaki sirkîn göstericilerinden olup halkın büyük sevgisine mazhar olan kadın at cambazlarından birisi Sinyora Jozefina'dır. Türk alkışçıların kulakları sağır eden alkışlarına rağmen gösterilerin sonuna kadar bu fırtınaya kahramanca dayandım. Sirkte gösteriler genellikle saat 10'da sona eriyor ve halk doğrudan İstanbul'un en iyi caddelerinden Pera Caddesi (Beyoğlu) boyunca ellerinde fenerleriyle gezmeye çıkıyor. Pera Caddesi'nde büyük zenginlerin evleri, çeşitli devlet binaları, bunların arasında Rus ve Avusturya sefarethaneleri, daha ileride Rum patriğinin evi, tiyatro, sirk, gösterişli mağazalar, kahvehaneler ve oteller bulunuyor. Tek kelimeyle söylemek gerekirse Pera Caddesi'nden bakınca Müslüman bir memlekette yaşadığını unutman mümkün. Bir Avrupa şehrinde de değilsin. Sadece caddede göze görünen kırmızı fesler buranın bir Türk şehri olduğunu hatırlatır. Pera Caddesi oldukça uzun bir cadde. Bu cadde topçu kışlasından başlıyor ve Boğaz sahilinde sona eriyor. Fakat öylesine dar ki, sadece bir kolyaska geçebilir. İki kolyaskanın karşılaşması durumunda ise hemen hemen hiçbir şekilde geçme imkânları yoktur. Kaldı ki, caddede odun kesiliyor, kestone pişiriliyor ve daha başka ticari işler yapılıyor. İşte bu yüzden buraya hemen hemen hiç araç çıkmıyor. Hatta seçkin çevrelerin hanımları bile mecburen yaya olarak caddeye çıkıyor"(Zaharov, 1854: 63-65).

## 6-Rus Ressam Osmanlı Sarayında

Zaharov'un hayatta iki emeli vardı. Biri İstanbul'u görmek, diğeri de padişahın portresini yapmaktı. Zaharov'a göre İstanbul mucizevî, olağanüstü bir şehirdir. Diğer Avrupa şehirlerinden çok farklı olup orijinal bir yapısı vardır. Bu efsunlu şehre gelerek ilk emeli gerçekleşen Rus ressam, bu ikinci emelini gerçekleştirmek için büyük bir çaba içerisine girer. Ancak bunun ne kadar zor olduğunun da farkındadır. Zira Avrupa'dan, Rusya'dan İstanbul'a gelen birçok ressamın hayali padişah resmi yapmaktır fakat birçoğu bunu başaramamıştır. 1834'te İstanbul'da bir süre kalmış ve meşhur Rus ressamlarından Bryullov, çok istediği halde bu arzusuna erişememiştir. Zaharov, bu emelini gerçekleştirebilmek için İstanbul'da büyük bir çaba içerisine girecek, karşısına çıkan tüm fırsatları değerlendirecek, hatta saraya girerek padişah ve çocuklarını, devlet adamlarını yakından tanıyacaktır. Zaharov bu çabasını şöyle anlatıyor:

"Sultan, Peygamberin vekili olarak her Cuma ibadetini herhangi bir camide gerçekleştirmekle yükümlü idi ve Sultanın Cuma'sı her zaman törensel nitelikte idi. Ben bunu dikkate aldım ve hiçbir Cuma'yı kaçırmamaya başladım. Törenleri izledim ve onun yüz hatlarını ezberlemek için tüm tasavvur gücümü zorladım. Birinde yetişemediğimi bir diğesinde tamamladım. Bu yeni resim teşebbüsüm yaklaşık bir ay devam etti ve portrem istediğim gibi sona yaklaştı"(Zaharov, 1854: 26).

Zaharov, Abdülmecit'i uzaktan gözlemleyerek yaptığı bu portrenin ardından padişahın at üzerinde bir resmini yapmaya karar verir ve yine Cuma günlerini takip etmeye başlar. Bu sıralarda padişaha yakın bazı kişilerle tanışır. Herkes tarafından büyük bir beğeni kazanan bu ikinci portreyi tamamlayınca, padişahın bir şekilde bunu görmesinin yollarını arar. Bu esnada İstanbul'da Rus dilini çok iyi bilen, zaman zaman İstanbul gezilerine

<sup>6</sup>Verst, 1.06 km'ye eş eski uzunluk ölçüsü birimi.

<sup>7</sup>Kolyaska bir adet kapısı, iki tarafında penceresi bulunan, kapalı ve iki hamal tarafından taşınan Avrupalı binek sedyesi ya da ekipaj.

birlikte çıkacağı bir Rum ressamla tanışır. Gezmeye çıktıkları bir cuma günü Donanma Bakanlığı'nda (Tersane-i Amire) tören yapılacağını öğrenince bu töreni izlemenin bir yolunu ararlar. Töreni izleyebilmek o kadar da kolay değildir. Tören yabancı ziyaretçilere kapalıdır. Donanma Bakanlığı'nın etrafı duvarlarla çevrili olduğu için uzaktan izlemenin de imkânı yoktur. Üstelik Zaharov'un padişahı yakından görmesi gerekmektedir. Bu engeli aşmak için Rum dostuyla birlikte kararlı bir şekilde doğrudan Tersane-i Amire Müşiri (Bahriye Nazırı/Donanma Bakanı) Süleyman Paşa'ya giderek ondan ricada bulunurlar. Süleyman Paşa Avrupa görmüş, iyi tahsilli, Batı'ya dönük devlet adamlarından biridir. Sonraları kendisiyle dost olacakları Süleyman Paşa onların bu arzusunu geri çevirmez. Zaharov bu görüşmeyi şöyle anlatıyor:

*"O bizi nezaketle karşıladı, yanına oturttu ve hemen o anda kahve ve tütün getirmelerini emretti. Benim, donanmaya girmemize müsaade edilmesi, insanların daha az olduğu, sultana daha yakından bakabileceğim ve hazırladığım portredeki eksiklikleri giderebileceğim uygun bir oturma yeri tahsis edilmesi yönündeki ricamı dinledi. Ben ona neredeyse tamamlanmış olan portreyi gösterdim. Bu portre minyatürümsü idi ve oldukça küçük boyutlardaydı. Süleyman Paşa çok memnun kaldı ve bana elçi olarak bulunduğu Paris'te bütün meşhur ressamların atölyelerini ziyaret etmiş biri olarak böylesi küçük boyutlarda, bu kadar bir benzerliği yakalayana rastlamadığını söyledi. O anda donanmaya alınmamızı ve en uygun yerin seçilmesini emretti"* (Zaharov, 1854: 27).

Böylece Zaharov töreni izler, padişahı çok yakından görme fırsatı bulur. Saltanat kayığıyla tören alanına gelen padişahı Türk usulünce selamlar; ayağa kalkar, fötrünü çıkarır, elini göğsüne ve başına götürerek padişaha selam verir. Zaharov padişahla ilk karşılaşmasını şöyle anlatıyor:

*"Sultan en fazla 8 sajen kadar bir mesafeden yanımızdan geçti. O bizi fark etti ve iskeleye çıkarken kim olduğumuzu ve orada ne münasebette bulunduğumuzu sordu. Sultanın refakatinde bulunan Süleyman Paşa ona her şeyi etraflıca anlattı. Yapılan duanın ardından o (Süleyman Paşa) bana yaklaştı ve yanıma portreyi alarak Veziriazam Reşit Paşa'ya gitmemi emretti"*.

Böylece Zaharov'a sarayın kapıları aralanıyordu. Zaharov ertesi gün yanına iyi bir tercüman olarak Reşit Paşa'nın huzuruna çıktı. Reşit Paşa Zaharov'aher şeyden haberdar olduğunu, portreyi sultana takdim etmesini, böylesi bir sürprizin padişahın hoşuna gideceğini söyledi. Bir hafta sonra Zaharov kaldığı otele geldiğinde saraydan gelen görevlilerin kendisini aradıklarını ve ertesi gün Zaharov'un hiçbir yere ayrılmamasını tembih ettiklerini öğrendi. Heyecanından o geceyi adeta uyumadan geçirdi. Sabah olup görevliler onu almaya geldiğinde ise aşırı telaşlıydı; beraberinde götürüleceği tercümanın adresini bilmiyordu. Ancak imdadına Rum bir ahbap yetişti. Tercüman sorununu böylece halletmiş oldu. Ancak kafasında birçok soru vardı. Nereye, niçin gidiyordu. Nasıl olacaktı... Saray görevlisinin "Lütfen bizi takip edin" demesiyle yola koyuldular. İlk olarak başkuluk'un evine geldiler. Burada önceden hazırlanmış eyerli atlara binerek sahile, oradan dakayıkla veziriazamın konağına doğru devam ettiler. Ancak bu sırada veziriazam konakta değildi. Saraya gitmişti. Onlar da saraya yöneldiler. Bu sırada sarayda işlerini tamamlayarak konağına dönmekte olan veziriazamla Zaharov karşılaştı ve aralarında geçen kısa konuşmada veziri-

azam, Zaharov'a üç gün sonra kışlık saray olan Çırağan Yalısına gitmesini ve orada padişahın mabeyin kâtibi Saffet Efendi'yi bulmasını söyledi. Sultan Abdülmecit, ailesiyle birlikte kısa bir süre önce yazlık olarak kullandığı Beylerbeyi Sarayı'ndan, kışlık ikametgahı olan Çırağan'a<sup>10</sup> geçmiş bulunuyordu.

## 7-Zaharov Çırağan Sarayı'nda Abdülmecit'in Huzurunda

Zaharov veziriazam Reşit Paşa'yla yapılan bu kısa konuşmanın ardından, belirlenen günde yanına iyi bir tercüman alarak Çırağan yalısının yolunu tuttu. Orada Saffet Efendi'yi buldu. Halen tam olarak niçin çağırıldığı konusunda kendisine bir şey söylenmemişti. Sultan'ın kendisini huzura kabul edeceğini hemen o anda öğrenince heyecanlanan Zaharov, telaştan ne yapacağını şaşırıldı. Zira bu durum, yabancı bir ressam için alışılmamış bir durumdu. Zaharovsarayın kural ve kaidelerine yabancıydı. Üstelik herhangi bir resmi vazifesi bulunmadan koskoca bir cihan padişahının huzuruna çıkmak, olağanüstü bir durumdu. Padişahın huzuruna çıktığı anı, o anki duygularını ve aralarında geçen sohbeti, Zaharov şöyle anlatıyor:

*"Al sana şimdi! "Bana niçin önceden söylemediniz" diye çılgık attım... Sultanın huzuruna çıkmak! Şaka olsa gerek! Hiç değilse huzura nasıl çıkacağımı, zât-ı şahânelerini nasıl selamlayacağımı öğretiniz bana... Saffet Efendi gülümseyerek, endişelenmeyin, ressamların çara (hükümdara) takdim edildikleri gibi huzura kabul edileceksiniz dedi. Merdivenleri çıktık. Muhteşem dekore edilmiş bir salona girdik. Girişin tam karşısında, ikinci odanın kapısında, oldukça sade giyimli bir adamın durduğunu fark ettim. Dikkatli bakınca gördüm ki bu kişi sultanın ta kendisi idi. Büyük oğlu Sultan Murat'la birlikte duruyordu. Saygılı bir biçimde daha yakınına vardık, adet olduğu üzere selam kabilinde hafifçe eğildik ve sultanın bize ne söyleyeceğini beklemeye başladık. O ise selamlaşma sözlerini her zaman yabancılarından duymaya alışık olduğundan meğerse söze başlamayı benden bekliyormuş. Birkaç saniye süren sessizliğin ardından meseleyi anladım ve tercümana dönerek, 'Haşmetmeâblarının ve bütün vezirlerin bana karşı gösterdiği bu ilgiye karşı şükran duygularımı nasıl ifade edeceğimi bilemiyorum.' diyerek sözlerime başladım... Tercüman sözlerimi tercüme etti. Sultan minyatür halinde üstelik giyaben yapıp verdiğim portresi için duyduğu memnuniyeti ve şükranlarını ifade etti. Yanında duran genci göstererek 'İşte bu benim büyük oğlum. Onun portresini de yapmanı arzu ederdim. Zira onun portresini henüz yapan olmadı.' diye ilave etti. Bana gösterdikleri bu lütuftan dolayı yeniden şükranlarımı ifade ettim ve bütün gücümle bana verilecek vazifeleri tam manasıyla yerine getirmeye çalışacağıma söz verdim"* (Zaharov, 1854: 33-34).

Aralarında geçen bu konuşmanın ardından padişah, çarın ve tüm ailesinin sağlık ve afiyetini sorduktan sonra, resim için ne gerekiyorsa yapılması hususunda maiyetindekilere talimatlar vermiştir. Zaharov padişahın huzurundan ayrılırken bir de küçük kaza atlattır. O anı şöyle anlatıyor:

*"Nihayet kabul sona erdi. Sultanı daha fazla yormamak için eğilerek selam vermeye başladım ve bu arada Saffet Efendi'ye baktım o da eğilerek selam veriyor ve bunu yaparken aynı zamanda ağır ağır geri çekiliyor. Burada kaidelerin böyle olduğunu düşünerek ben de, bizi salonun ortasına kadar geçiren Sultan'a yüzüm dönük olarak geri çekilmeye başladım. Tam orada bir kaide üzerinde büyük bir forfor vazo bulunuyormuş. O anda az kalsın bir şanssızlık yaşıyordum. Bilmediğin bir mekânda ve geri geri çekilerek, arkamda ne olduğunu bilemedim ve az daha vazoyu deviriyordum. Şansımıza tam orada durmuştuk ki, Sultan 'Ben bu vazoyu çok seviyorum. Çünkü o bana sizin devletli imparatorunuz tarafından hediye edildi.' diyerek bana vazoyu gösterdi"* (Zaharov, 1854: 34-35).

<sup>8</sup>Sajen 2.13 metrelik uzunluk ölçü birimi.

<sup>9</sup>Doğrusu başkarakulluk olup emniyet ve asayiş umuminin başıdır.

<sup>10</sup>Bu saray Sultan II. Mahmut tarafından yaptırılmış olan Eski Çırağan Sarayı'dır. Abdülmecit'in kışlık olarak kullandığı bu saray sonraları onun tarafından yıktırılacak ve kendisinden sonra tahta çıkan Sultan Abdülaziz tarafından yeniden yaptırılacaktır.

Sarayda bulunuşunu, Sultan'la tanışmasını ve aralarındaki sohbeti bu şekilde anlatan Zaharov, saraydan ayrıldıktan sonra derhal resim çalışmalarına başlar. Yapılacak resmin ebatları, profili, resimde kullanılacak malzeme ve çalışma takvimi belirlenir. Ertesi gün sarayın bu iş için tahsis edilen salonunda çalışmalar başlar. Padişahın çocuklarının eğitimi için tahsis edilen o salona Saffet Efendi refakatinde giren Zaharov, salonda gördüklerini şöyle anlatıyor:

*“Saffet Efendi'nin bizi götürdüğü çalışma salonunda Sultanın büyük oğlu Murat ve küçük oğlu Hamit Efendiler ile kızı Fatma Sultan vardı. Hamit Efendi ve Fatma Sultan her biri kendi hocasıyla ders halindeydi. Fakat Sultan Murat için bu saat resim seansı için belirlenmiş olduğundan onun hocaları yoktu. Fakat Sultan Murat'ın yanında olduğu gibi Hamit Efendi'nin yanında da lalalar ve cüceler vardı. Lalaların görevi, yetiştirmelerine refakat etmektir ki, (şehzadeler) o olmadan hiçbir şey yapmaya teşebbüs edemezler; ya da kendi kafalarına göre herhangi bir yere çıkamazlardı. Cüceler ise efendilerini komiklik yaparak eğlendirmekle vazifelidir. Sadece Fatma Sultan yalnızdı. Yanında ne lala, ne cüce, ne de herhangi bir kadın vardı” (Zaharov, 1854: 41-42).*

Zaharov Saffet Efendi tarafından Sultan'ın çocuklarına tanıtıldı. Çalışma yapacağı salonu dikkatlice inceledi. Salon bu çalışmalar için yeterli büyüklükteydi. Salonda kırmızı çuha ile kaplı büyük bir divan vardı. Duvarda büyük bir ayna asılıydı. Perdeler Avrupa modasına uygundu. Yerde serili olan kıymetli halının üzerinde, içerisinde kitap, defter ve diğer eğitim-öğretim araçlarının muhafaza edildiği değişik desenlerde altın varakla işlenmiş sandıklar bulunuyordu. İşe başlamak için tüm hazırlıklar yapıldı. Bu cümleden olarak, Zaharov'un isteği üzerine bazı pencereler kapatıldı. Masa ve iki sandalye getirildi. Sultan Murat sandalyeye oturtuldu. Şehzade Hamit ve Fatma Sultan ile birlikte orada hazır bulunan hocalarının dikkatli ve meraklı bakışları altında Zaharov çalışmalara başladı. Çalışma ancak bir saat sürdü. Zira Zaharov daha çalışmanın başında Sultan Murat'ın hem uzun süre aynı yerde hem de alışık olmadığı Avrupalı tarzda oturmakta zorlandığını fark etmişti. Bu yüzden çalışmayı uzun tutmadı. Yapılan bu ilk çalışma henüz başlangıçtı, renkler ve resmin diğer özellikleri henüz belirsizdi. Sultan Murat ise resmin bitince nasıl olacağı konusunda sabırsızlanıyordu. Zaharov'un yanında tamamlanmış resim olup olmadığını öğrenmek istedi. O anda Zaharov'un çantasında Rusya'da iken yaptığı birkaç çalışması bulunuyordu. Onların arasından imparatorun, imparatoriçenin ve Büyük Knez Mihail Nikolayeviç'in taş basma portrelerini çıkardı. Sultan Murat başta olmak üzere orada bulunan herkes büyük bir heyecanla yaklaşarak bu resimlere bakmak istedi. Sadece Fatma Sultan divanda oturmaya devam ediyordu. Zaharov o anları şöyle anlatıyor:

*“Sadece Fatma Sultan yerinde kaldı. Çünkü kaideler erkek kardeşleri gibi ona serbest hareket etme izni vermiyordu. Fakat onun yüz ifadesinden güçlü bir biçimde portrelere bakma arzusunu fark ettim ve hemen o anda çantayı lalaya verdim ve tercümanıma çantayı Fatma Sultan'a göstermesini ve resimleri ona ayrıntılı bir biçimde anlatmasını söyledim. Fatma Sultan bu duruma çok memnun oldu ve bakışlarıyla bana teşekkür etti” (Zaharov, 1854: 46).*

Murat ve Hamit Efendi'ler Büyük Knez'le ve Petersburg'la ilgili merak ettikleri her şeyi Zaharov'a sorarlar. Çar ailesine ait bu resimler Saffet Efendi tarafından padişaha da gösterilir. Zaharov bu ilk çalışması dolayısıyla 2-3 saat sarayda kalır. Sultanın

çocukları, rutin yaşamlarına renk kattığı, onlara yeni bir eğlence sunduğu için Zaharov'un gelişinden oldukça memnundurlar. Öyle ki, çalışma sonunda yalından ayrılan Zaharov'u gözden kayboluncaya kadar sarayın penceresinden izlemeye devam ederler.

## **8-Zaharov; Sultan Abdülmecit'i, Şehzadeleri ve Osmanlı Devlet Adamlarını Anlatıyor**

Zaharov, şehzade Murat'ın resmini yapmak için sarayın yollarını aşındığı sırada başta padişah Abdülmecit olmak üzere, şehzadeleri, kızı Fatma Sultan'ı ve devlet erkânını yakından görme ve tanıma imkânı bulmuş, devletin ileri gelenleriyle tanışmış, sanattan, siyasete kadar çeşitli konularda zaman zaman onlarla sohbet etmiştir. Bu vesileyle onların fiziki özellikleri, giyim-kuşamları; karakterleri, tavırları ve daha başka saray gözlemlerini notlarında ayrıntılı bir biçimde anlatır. Zaharov'un notlarında anlattığına göre Abdülmecit bu sırada yaklaşık 35 yaşında bir görünüme sahiptir. Orta boyludur. Halim selim bir çehresi vardır. Gözleri mavidir. Kaşları kısadır ve yay biçimindedir. Saçları koyu kumraldır ve oldukça gürdür. Sakalları saçlarıyla aynı renkte olup, kısa ve traşlıdır. Siyah denebilecek kadar koyu kahverengi gözlere sahip olması dışında, babasına en çok benzeyen, 12 yaşındaki Şehzade Murat'tır (Zaharov, 1854:36).

Şehzade Hamit Efendi ise babasına pek benzemez. Yüz hatları düzgündür. Ciddi ve düşünceli bir görünüme sahiptir. Onun bu karakterini fark eden Zaharov, Hamit Efendi'ye 'filozof' yakıştırmalarını yapmış ve yanında bulunan tercüman ressamın bu yakıştırmalarını o anda Şehzade'ye tercüme etmiştir.

Padişahın evlatları arasında en büyüğünün Fatma Sultan olduğunu söyleyen Zaharov, onun 13 yaşında olduğunu ve fiziki gelişimini hemen hemen tamamladığını belirtir (Zaharov, 1854:44). Anlattığına göre, Fatma Sultan'ın çehresi tümüyle bir Asyalı tipinde değildi. Gözleri mavi, saçları ve kaşları kumraldı. Saçları fazla uzun değildi, örülmemiş serbest bırakılmıştı ve bu yüzden çehresinin bir kısmını kapatmıştı. Bundan dolayı Rus ressam ilk bakışta onun yüz hatlarını tam olarak görememiş, ancak dikkatlice bakınca, düzgün çehresini; hoş, zarif ve kusursuz burnunu ve dudaklarını fark etmiştir. Fatma Sultan'ın kıyafetleri boldur ancak çok uzun değildir. Elbisesi, mor renkli atlas kumaştan yapılmıştır ve elbisenin kollukları geniştir. Elbisesinin üzerinde koyu kırmızı renkli kadife ceket vardır. Ceketin göğüsleri ve kısa yarıları gümüşle işlenmiştir. İpek şalvar giymiş olan Fatma Sultan'ın ayağında ise altın ve ipek işlemeli, uçları sivri, kıymetli pabuçları vardır. Başında ipek kumaştan, kenarları altın yaldızlı kadifeyle işlenmiş kırmızı fes, fesin önünde ise kuş tüyüne benzer pırlanta toka takılıdır (Zaharov, 1854: 43).

Devlet adamlarının resmi kıyafetlerini Rusya'daki Kazakların (Kazaçi) kaftanlarına benzeten Zaharov, farklılığın sadece yaka ve göğüslerde makam ve mevkileri dikkate alınarak işlenmiş olan yaldızlı dikişler olduğunu belirtir. Devlet adamlarının fesleri aynı biçimde olup sadece ipek püsküllerin renkleri farklıdır. Sultan'ınki siyah, diğer tüm devlet adamlarınınki ise lacivert renklidir (Zaharov, 1854: 39).

Zaharov, Osmanlı ve Doğu'nun diğer hükümdarları hakkında

<sup>11</sup>1876'da tahta çıkan ve 93 gün tahtta kaldıktan sonra akli dengesini yitirdiği gerekçesiyle tahttan indirilen 33. Osmanlı padişahı V. Murat.

<sup>12</sup>V. Murat'ın ardından 1876'da Osmanlı tahtına çıkan ve 1909'a kadar hüküm süren 34. Osmanlı padişahı II. Abdülhamit.

<sup>13</sup>Zaharov Murat'ın yaşı konusunda yanılmıştır. Şehzade Murat 1840 doğumlu olup bu sırada 9 yaşındadır.

Kardeşi Hamit ise iki yaş küçük olup 7 yaşındadır.

<sup>14</sup>Zaharov Fatma Sultanın yaşı konusunda da yanılmıştır. Fatma Sultan Murat'tan bir yaş büyük olup bu sırada 10 yaşındadır.

çoğu zaman Batılı oryantalist seyyahlar tarafından yapılan niteleksiz, sıradan, yaşlı, despot gibi yakıştırımların aksine olumlu yaklaşım ortaya koyar. Ona göre Türk vezir ve Paşalarının hemen hepsi gençtir ve nezaket sahibidir. Güzel sanatlardan siyasete kadar pek çok konuda fikir sahibi olan bu paşalar içinde Rus ressamın en beğendiği üç kişiden ilki Nafia Nazırı (Amme Hizmetleri ve Ziraat Nazırı) Feth Ali Paşa'dır. Kabiliyetli ve kıvrak zekâlı Feth Ali Paşa birçok yabancı dile vakıftır. Ondan sonra Tevfik Paşa gelir. Sultanın saray ressamı olan Tevfik Paşa, Paris ve Roma'da eğitim almıştır. Üçüncü kişi de 'Gofmareşal' rutbesine sahip olan Halil Efendi'dir. Zaharov bu üç paşayla da sarayda tanışmış, bu paşaların evlerine misafir olacak kadar ahbaplık kurmuştur. Tanıştığı ilk devlet adamlarından biri olan Bahriye Nazırı Süleyman Paşa uzun boylu, yakışıklı ve iyi eğitim almış bir kişidir. Sadrazam Reşit Paşa'nın orta boylu, sempatik, yaşına göre oldukça genç görümlü, güler yüzlü ve zeki olduğunu, insanda iyi bir idareci izlenimi uyandırdığını belirten Zaharov, bu devlet adamları arasında en yakışıklısının, padişahın damadı ve aynı zamanda Serasker olan Mehmet Ali Paşa olduğunu söyler (Zaharov, 1854: 39-40).

### 9-Çırağan'da Siyasi Sohbetler

İstanbul'un 19. asırdaki Rus misafirlerinin; ister sıradan gezgin ister araştırmacı, bilim adamı, sanatçı olsun, hiçbirinin siyasete kayıtsız kalmadığı görülmektedir. Ruslar yabancı bir ülkede nasıl bir Rus imajı bıraktıklarına, ülkelerini nasıl onurlu bir şekilde temsil ve müdafaa ettiklerine dair Rus kamuoyuna, okuyucu kitlelerine, siyaset çevrelerine mesaj verme çabası içerisinde olmuşlardır. Bu çerçevede, Rusların kendi hükümdarlarına sadık oldukları, hem kendilerinin hem de sair milletlerin kanunlarına saygılı oldukları; şahsi çıkarları için ülkesini, milletinfeda etmedikleri vurgulanır. Türk-Rus ilişkilerinin genelde çalkantılı siyasi seyrine genel anlamda vakıf olan Rus gezginler bu ilişkilerin tasvirinde Rusya'yı aklama gayreti içerisindeydiler. Devlet ve siyaset işlerine dair çok fazla malumat verilmemekle birlikte Zaharov'un hatıralarında da siyasi yaklaşım ve değerlendirmeleri bu yöndedir.

Zaharov, resim çalışmaları için saraya geldiğinde tercümanı ile birlikte bir müddet mabeyinde bekletiliyor; burada kendisine tütün, kahve, şerbet ikram ediliyor ve hazırlıklar tamamlanınca çalışacağı salona götürülüyordu. Bu esnada mutad görüşmeler için saraya gelen devlet adamları da huzura çıkmadan evvel mabeyine uğrayıp bir müddet burada vakit geçirdiklerinden Zaharov hemen hepsini tanıdı. Burada kaldığı süre boyunca devlet adamlarıyla arasında siyasi, askerî konular da dahil olmak üzere pek çok konuda ilginç diyaloglar cereyan etti. Bir sanat adamı olduğu için bu konularla ilgili karşılaştığı soruları tuhaf karşılansa da bu sorulara cevap vermekten geri durmadı. Zaharov'un anlatım tarzına bakılırsa adeta sorgu havasındaydı. O ise onurlu ve dik bir duruş sergileyerek bir diplomat gibi ülkesini ve milletini savundu.

Rusya'ya karşı İngiltere, Fransa ve Osmanlı Devletinin yaklaşması ve Kırım Savaşı'nın öncesinde her iki tarafın genel algısını yansıtmaları bakımından bu siyasi konuşmalar dikkat çekicidir. Bu çerçevede ilk muhatap olduğu soru Rus ordu-

sunun asker sayısı ve vaziyeti, Rus donanmasının durumu oldu. *"Böyle bir soru bana tuhaf geldi. Çünkü ben bir asker değildim, sadece ressamdım. Bu yüzden doğru cevap veremezdim. Fakat, bilmiyorum demeyi de bir nevi cehalet olarak gördüm."* diyen Zaharov paşalara genel bir rakam vermeye karar verir ve Rusya'nın 1 milyon muvazzaf, 1 milyon da yedek askeri bulunduğunu; gerek Rus halkının gerekse askerin 10 yıl yetecek erzakının bulunduğunu, askerin 10 yıl yetecek barut stokuna ve 6 milyon insanı teçhiz edecek silaha, bol miktarda top ve mermiye sahip olduklarını söyler. Rus askerinin moral bakımından da iddiaların aksine iyi durumda olduğunu söyler. Türk-Rus ilişkilerinde Kafkaslar her zaman öncelikli sorunlardan biri olmuştur. Bununla ilgili olarak paşaların *"Madem Rus ordusunun vaziyeti bu kadar iyi, o halde Rusya şimdiye kadar Kafkasları neden zapt edemedi?"* sorusunu da tuhaf karşılayan Zaharov, *"Kafkaslar zaten Rusya'nın hudutları dahilinde bulunuyor. Her taraftan Rus şehir ve kaleleriyle çevrili, daha nasıl zapt edilebilir ki?"* diyerek şaşkınlığını ifade eder. Paşalar biraz sustuktan sonra Zaharov'a son olarak Kırım'da, Kazan'da ya da Astrahan'da bulunup bulunmadığını, Tatarların buralarda ne halde olduğunu, nasıl yönetildiklerini, yönetimden memnun olup olmadıklarını sorarlar. Zaharov verdiği cevapta şöyle der: *"Kazan'da ve Astrahan'da bulunmadım. Kırım'da ise bulundum diye cevap verdim. Tatarların ne halde olduğunu ve nasıl yönetildiklerini biliyorum. Onlar huzur ve barış içerisinde yaşıyorlar. İşleyebilecekleri kadar toprak sahibi olabiliyorlar. Hatta sahibi oldukları toprakları istediklerine satabiliyor ya da ipotek edebiliyorlar. Onların inanç dokunulmazlıkları var. İstedikleri kadar cami ve mescit yapabiliyorlar. Hatta bazılarında hazineden ödenek dahi tahsis ediliyor. Yağma, çatışma gibi önemli suçlara karışmış olanlar hariç - ki onlar ister Rus ister Tatar olsun merhamet edilmiyor - kendi liderleri tarafından idare ediliyorlar. Müftü ve molla sizdeki gibi bizde de aynı haklara sahip"* (Zaharov, 1854: 51-53).

Zaharov'un İstanbul'a geldiği sırada Osmanlı-Rus ilişkileri, Macar Mültecileri Problemi dolayısıyla gergin bir sürece girmiş, bu arada Macaristan'daki olaylar Eflak-Boğdan'a da sıçramıştı. Ayaklanmanın liderleri Layoş Koşut (Lajos Kossuth) ve YuzefBema (Jozef Zacharias Bem-Amurat Paşa) ile yapılan müzakereler dolayısıyla Rus elçisi Osmanlı ile ilişkileri kesmiş bulunuyordu. Çırağan'daki konuşmalar siyasi muhtevalı olunca Zaharov da bu meseleyle ilgili görüşlerini paşalara ifade etmekten geri durmadı. Türk-Rus ilişkilerinin gerginleşmesinin sorumlusunun Rusya olmadığını, üstü kapalı bir biçimde de olsa tüm bunlara Batılı devletler ve onların İstanbul'daki misyonlarının sebep olduğunu, Rusya'nın Türkiye üzerine gizli hesapları olmadığını, bu şer! odaklarının ilişkileri bozmak için güya "Rusya Türkiye'yi işgal edecekmiş ve Müslümanları Hıristiyanlaştıracakmış." gibi absürt propagandalar yaydıklarını söyleyerek, ilişkileri düzeltmenin tek yolunun bunların tümünü Türkiye'den kovmaktan geçtiğini söylemiştir (Zaharov, 1854: 53-54).

Tabi bu konuşmaların ne şekilde cereyan ettiği, tam olarak nelerin konuşulduğu bilinmez; ancak Rusya'yı, Rus ordusunu, yabancı bir memlekette, üstelik ilişkilerin her an bozulabileceği bir ülkede nasıl savunduğu hakkında kendi okuyucu kitlesine mesaj vermek istediği âşikârdır. Bu mesajlar sadece Osmanlı devlet adamları karşısındaki duruşu ile sınırlı kalmaz, Batılı

<sup>15</sup>Macarlar Avusturya'ya karşı Layoş Koşut ve YuzefBema liderliğinde ayaklanınca Avusturya Rusya'dan destek istemiş, Rus ordusu da Macarlar üzerine yürüyünce Macarlar Osmanlı devletine sığınmıştı. Bir süre sonra olaylar Eflak-Boğdan'a da sıçrar. Ayaklanmaların oluşturduğu geçici hükümet Rusya egemenliğinden çok Osmanlıya bağlı kalmak istediğinden, Osmanlı devleti ayaklananlarla anlaşma eğilimi gösterir. Bu durum Osmanlı-Rus ilişkilerinin gerginleşmesine yol açar. Rusya Eflak-Boğdan'ın kuzey tarafını, Osmanlı orduları da ülkenin güneyini ele geçirir. Sonrasında yapılan Petersburg Konvansiyonu ile Eflak-Boğdan anlaşmazlığı iki devlet arasında sorun olmaktan çıkar. Bkz., Enver Ziya Karal, Osmanlı Tarihi V, TTK, Ankara 1983, s.213-217.



devlet temsilcilerine yönelik tavırlarıyla da aynı mesajlar verilir.

İngiliz aleyhinde okuyucu kitlesine mesaj verdiği başka bir olay da İngiliz elçiliği tercümanının kendisini ziyareti dolayısıyla anlatılmaktadır. Olay şöyle cereyan eder: Galata'da kaldığı otel dairesinde bir sabah çalışırken ahbabı Konstaki ile birlikte güzel giyimli bir beyefendi kendisini ziyarete gelir. Güzel giyimli bu kişi İngiliz elçiliği tercümanıdır. Zaharov'la tanışmak ve onun yaptığı resimleri görmek ister. Zaharov onun bu arzusunu geri çevirmez. Tercüman resimleri hayranlıkla izler ve övgü dolu sözlerinin ardından özellikle sultan çocuklarının ve bilhassa şimdiye kadar kimsenin görmediği Fatma Sultan'ın portrelerini İngiliz elçisi Lord Redklif (Stratford De Redcliffe/Stratford Canning)'e göstermek üzere yanına almak istediğini, bunun mümkün olup olmayacağını sorar. Zaharov, "Yabancı birilerinin eline sultan çocuklarının portrelerini vermeyi nezaketsizlik sayarım." diyerek bu isteği geri çevirir ve "Şayet elçiniz benim çalışmalarımı görmeyi çok arzu ediyorsa buraya gelmesinde bir sakınca yok." diye ilave eder. Bu çıkışın ardından tercüman Zaharov'un kendisini yanlış anladığını, bu değerli çalışmaların hak ettiği yerde sergilenmesi gerektiğini, bunun yerinin Londra'da kraliyet ailesi olduğunu, Lord Redklif'in tavassutuyla bunun sağlanabileceğini söylemek istediğini belirtir. Zaharov, "Bu desteğiniz için teşekkür ederim. Ben bir Rus'um ve Rus gibi düşünüyorum... Herkes kendi yoluna..." diyerek İngiliz tercümanın teklifini reddettiği gibi onu kovmaktan da beter eder (Zaharov, 1854: 55-57).

Bu tepki aslında tercümanın şahsında İngiltere elçisine sergilenen bir tavidir. Zira İngiltere'nin en kurnaz diplomatlarından biri olarak bilinen İngiliz elçisi Redklif, Rusya'da sevilmeyen biriydi. Redklif diplomatlığa atıldığında Petersburg'a tayin edilmiş, Çar Nikola her nedense itimatnamesini reddetmiş ve o zamandan beri Redklif Rusya'ya karşı tavır almıştı. Zaharov elçiye karşı bu tutumu ile İngilizler tarafından gelen cazip teklifleri geri çevirerek Rusya'ya sadakatini ispatladığı gibi, Rusya'da sevilmeyen İngiliz elçisine koyduğu tavır Rus okuyucusuna aktarmış oluyordu.

## 10-Büyük Mezarlık (Bolşoy Kamp)

İstanbul'a gelen gezgin seyyahların uğradığı mekânlardan biri şüphesiz kabristanlardır. Kabristanlar gezme, görme, eğlenme, bedeni ve ruhu dinlendirme mekânları olarak İstanbul halkının en gözde yerleri arasındadır. Bu bakımdan ister Müslüman ister gayrimüslim olsun halk, belirli günlerde koyu servilerle kaplı, tertemiz havasıyla insanlara büyük haz ve tefekkür imkânı veren mezarlıklara akın eder. Ölülerle dirilerin buluştuğu kabristanlar gündelik yaşamla iç içe olduğundan İstanbul'daki yabancı temsilcilerin ve turistlerin de mutlaka uğradığı, buralarda gözlemlerde bulunduğu, hafızalarında derin izler bıraktığı yerler arasındadır. Yabancılar için başka bir toplumun sosyal hayatının, yaşam ve ölüm algısının en iyi gözlemlenebildiği yerlerdendir. Zaharov'un İstanbul'da bulunduğu sırada sık sık uğradığı mezarlıklardan birisi Büyük Mezarlık ya da Avrupalıların Grand champs des morts diye adlandırdığı Rum, Ermeni, Frenk, Türk mezarlıklarıdır (Kömürçüyan, 1988: 38, 242-244). Tophane'ye inen vadinin üzerinde yer alan bu devasa mezarlık, birçok yabancı gezginin anılarında zikredilir. 19. yüzyılın ortalarında Türkiye'de uzun süre kalan ve Osmanlı'nın sosyal ve gündelik hayatına dair kıymetli gözlemleri bulunan Ubucini'ye göre bu mezarlık adeta bir parkı andırır ve sosyetenin güzel havalarda buluşma yeridir. Gezilen, sohbet edilen, sigara ve kahve

içilen, dondurma yenen bir mekândır. Boğazın ve İstanbul'un en muhteşem seyirlik yerlerindedir (Ubucini, 1977: 87-88). Zaharov bu mezarlıktan Büyük Mezarlık manasında Rusça Bolşoy Kamp diye bahseder ve özellikle Pazar günleri mutlaka bu mezarlığa gider. Zira o gün her zamankinden daha canlıdır. Kabristan gezilerine katılan özellikle gayrimüslim hanımlara, kıyafetlerine, tavırlarına dair gözlemlerini Zaharov şöyle anlatır: "Mezarlık düz bir alana yerleşmişti. Yol bir taraftan Büyükdere istikametine uzanıyor, diğer taraftan Boğaz sahiline iniyordu. Yol üzerindeki yüksek ve olağanüstü harika mevkilerde kahvehaneler bulunuyordu. Oradan Avrupa sahilinin bir kısmı, Asya sahillerinin tamamı, Sultan sarayları Çırağan ve Beylerbeyi sarayları görünüyordu. Boğaz'da demirlemiş savaş ve ticaret gemileri, vapurlar, ileri beri seyreden kayıklar vardır. Kahvehanelerin altında harika bahçeler, içerisinde çeşitli ölçü ve biçimlerde mezar taşlarının yer aldığı orman gibi koyu servi koruluğu bulunuyor. Altın yıldızla nakışlı bu anıtlar en kaliteli beyaz mermerden yapılmış ve ağaçların arasında sanki gölge gibi bir görünüşte kayboluyor" (Zaharov, 1854: 57).

"Pazar günleri kabristanlıkta geziler düzenleniyor. Bu gezilere Avrupalı kesimin en seçkinleri katılıyor. Orada endamlı, güzel, fantastik, sadece kadınlara özel bir cazibe katan oldukça şık kıyafetli güzel Ermeni ve Rum kızlarıyla karşılaşmak hiç de zor değil. Ermeni ve Türk hanımların kıyafetleri hemen hemen birbirinin aynı. Sadece Ermeni hanımları Türk hanımları gibi yüzlerinin tamamını değil bir kısmını örtüyorlar ve bir de sarı öksesiz ayakkabılar yerine Avrupalı moda uyan, geniş ancak çok uzun olmayan üst kıyafetlerine yakışan ve küçük kibar ayaklarına hayranlıkla bakma imkânı veren botlar giyiyorlar. Yüzleri örtüyle yarı kapalı olan bu kadınlar çok düzgin ve hatta çekici. Gerek erkekleri olsun gerekse hanımları olsun Ermeni halkı çok güzel. Zengin ve genç Ermeniler daha büyük bir şıklık içerisindedir. Onlar tam olarak Avrupalı tarzda kıyafetler giyiyorlar. Son stil dikilen redingotlar, subyeli pantolonlar ve vazgeçilmez rügan ayakkabılar. Başlarında ise küçük kırmızı fes bulunuyor. Rum ve Ermeni kostümlerinin dışında bu gezilerde tüm Avrupalı milletlerin kıyafetleriyle, şapkalar, paltolar, burnuslar ve fraklarla karşılaşmak mümkün. Yine orada son moda arabalar görmek mümkün. Öyle arabalar ki İstanbul'un diğer kısımlarında hiçbir zaman karşılaşamazsınız. Çünkü bu şehirde yükseklerle kurulmuş olan sokaklar dar ve eğri büğrü. Büyük Mezarlık'ta gezi eğlencesi, yaz vakitlerinde İstanbul'un tüm Avrupalı sakinleri için denilebilir ki biricik mekândır. Fakat ne canlılığı ne de eğlencesi yönüyle hiçbir özelliği yoktur. Bu gezilerde müzik ve diğer eğlence faaliyetleri yapılmaz. Halk kâh o tarafa kâh bu tarafa yürüyüş yapar. Kimileri kahvehanelerde taburelere oturup sigara ve çubuk içer kimileri kahve içer kimileri ise İstanbul'un güzel kızlarını ve gelinlerini süzer" (Zaharov, 1854: 62-63).

Kahvehanelerin yakınında bulunan Topçu Kışlası'nı ve her gün güneş batımında orada yapılan töreni izlemeye giden Zaharov, kahvehanede kahvesini yudumlarken hem töreni seyrederek hem de güneşin batışını izler ve bundan öylesine keyif alır ki kendisini adeta fantastik bir dünyada hisseder.

"Topçu Kışlası'nın karşısında, yolun öte tarafında etrafı duvarlarla çevrili bir tören alanı bulunuyor. Topçu uzmanları burada bir kez bile göremedim. Sebebi belki de Türk askerlerinin top eğitimiyle çok az uğraşmalarıdır. Her gün güneş batımında burada akşam duası yapılıyor. İlk önce bütün askerler kışladan çıkarak tören alanına geliyorlar. Üzerlerinde mavi renkli, iliksiz ve kolsuz kaputlar bulunuyor. Üç ya da dört sıra halinde diziliyorlar. Davul sesiyle birlikte törene start veriliyor ve milli marş bandosu çalmaya başlıyor. Bandodan sonra birkaç kişi dua okuyor, duanın son sözü bütün saflar tarafından tekrar ediliyor. Daha sonra 'padişahım çok yaşa' nidalarının ardından askerler kışlalarına dönüyorlar. Ben hemen hemen her akşam töreni seyretmek ve hayranlıkla güneşin batışını izlemek için oraya giderim. Kahvehanedeki tabureye oturup kendime kahve söyler ve iki saat boyunca karanlık tam çökene kadar güneşin ağır ağır tepelerin ardından batışını, aydınlığın nasıl yavaş yavaş kaybolduğunu seyredirim ve bütün tabiat derin bir rüyaya dalar. O hazzı tasvir etmem mümkün değil." (Zaharov, 1854: 58).

## 11-Galata'da Kiralık Katiller ve Avukat Loski Cinayeti

İstanbul'da asayiş ve güvenlikle ilgili bazı anılarını anlatan Zaharov, şehrin pek de tekin olmadığına işaret eder. Bu noktada İstanbul'a gelecek gezginler için bazı uyarılarda bulunur: Tenha yerlerde dolaşımaması, akşamları belirli bir saatten sonra fenersiz dışarı çıkılmaması gibi... Aksi takdirde kişinin makam ve mevki ne olursa olsun karakolda sabahlamak zorunda kalacağını söyler. Zaharov mezarlık gezilerinde kiralık katillerle karşılaşması gibi yaşadığı bazı korku dolu maceralarını da okuyucusuyla şöyle paylaşır.

*"Böyle akşamların birinde ticaret şirketinde çalışan bir dostumla tören alanına gittim. Töreni izledikten sonra Büyük Mezarlık yanından geçerek şehir dışına giden yol boyunca yürüyorduk. Sohbet ederek yürürken oldukça uzağa gitmiş olduğumuzu fark edemedik. Vakit oldukça ilerlemiş, saat yaklaşık 10 olmuştu. Bu arada İstanbul'da saat 9'lardan sonra çok istisnai durumlar dışında sokaklarda gezmek yasaklanıyor. O durumda da mutlaka fener bulundurulmalı. Aksi takdirde makam ve mevki ne olursa olsun, ya da dışarı çıkma sebebin ne kadar önemli olursa olsun fark etmiyor, doğrudan karakola çekiyorlar. Bu durumu ilk hatırlayan dostum oldu ve biz herhangi bir tütün dükkânından -İstanbul'da kağıttan yapılmış fenerler kullanıyorlar ve bu fenerler 3 gümüş Kopek'e satılıyor- fener almak için derhal geri döndük. Henüz köşeyi dönmemiştik ki, harap haldeki bir evin duvarlarının ardından bir ışık görüldü ve ardından elinde fenerli Türk kıyafetli, büyük av bıçağına benzer uzun hançerleri bulunan üç kişi çıkıverdi. Kim oldukları belirsiz bu kişilerden birisi doğrudan bize yaklaştı ve feneri, boyu benimkinden kısa olan dostumun yüzüne tuttu. Türkçe ve Rumcaya iyi derecede vakıf olan dostum, moralini kaybetmedi ve gelen kişi ile eski bir dostuymuş gibi konuşmaya başladı. Kendisini bir yerde görmüş olduğunu ancak nerede gördüğünü hatırlamadığını söyledi. Yabancı adam dostumun yüzüne dikkatlice baktıktan sonra karşılık verdi. Diğer ikisi bu sırada büyük bir dikkatle kıpırdamadan az ötede beklediler. Sonunda feneri tutan adam uzaklaştı ve biz eve döndük. Kıymetli dostum bana 'bunların kim olduğunu biliyor musun?' diye sordu. Ben 'belli ki senin tanışların' diye cevap verdim. 'Nerden benim tanışlarım. Ben onları hiç tanımıyorum. Kıyafet ve silahlarından anladım ki bunlar kiralık katil' dedi ve 'iyi ki bizi aradıkları kişiye benzetmediler, aksi takdirde durumumuz vahimdi' diye ekledi" (Zaharov, 1854: 58-59).*

Bu olay üzerine Zaharov ve dostu, kışla istikametine doğru hızla yürümeye başladılar. Bu arada arkalarında elinde feneri ile başka bir şahıs belirir. Adımlarını sıklaştırırlar. Ancak kışla yakınına geldiklerinde onun bir eşkiya olmadığı hatta yanındaki dostunun bir ahbabı olduğu anlaşılınca onun fenerinin ışığı altında yollarına devam ederek geceyi karakolda geçirmekten kurtulurlar. Bütün bu yaşadıkları ve duydukları Zaharov'a bir şaka gibi gelmiş ve dostunun anlattığı "kiralık katil" olayına da pek inanmamıştır. Ancak bu olaydan birkaç gün sonra Pera'dan Galata'ya giderken, dar ve تنها bir sokakta, gündüz saat 12'de, gözlerinin önünde işlenen bir cinayet bu düşüncesini değiştirmesine yol açar ve bu olaydan sonra İstanbul'da daha dikkatli olmaya özen gösterir. Cinayeti anılarında anlatırken Türkiye'de işlenen suçların ceza müeyyidelerine de temas eder: *"Karşımda 20 sajen (1 sajen 2.13m) uzaklıkta Avrupalı kıyafetli bir adam yukarı doğru çıkıyordu. Sokağı kesen köşeye gelmişti ki beklenmedik bir anda köşeden bir adam peyda oldu. Hançeri onun boğruüne sapladı ve hemen o anda yok oldu. Yaralı adam zor bela çılgın atabildi ve yere devrildi. Kısa süre sonra polisler geldiğinde yaralı zar zor nefes alabiliyordu. Ertesi günü sabaha doğru zavallı adam hayata veda etti. Ölen kişi meşhur avukat Loski idi. Onun ölümü hakkında sonradan çeşitli Avrupa gazetelerinde haberler çıktı. Bu arada suçlu yakalandı ve cezalandırıldı. Türkiye'de adam öldürme ile ilgili yargılama süreci oldukça kısa. Şöyle ki suçlu derdest bir şekilde olay yerine getiriliyor ve o anda infaz ediliyor. Suçlunun cesedi infaz edildiği yerde bir süre bekletiliyor ve daha sonra ceset alınarak toprağa gömülüyor. Gündüz*

*ortasında gözlerimin önünde gerçekleştirilen bu kötü olayın ardından İstanbul'un ücra sokaklarında gece değil gündüz bile yürümeyi bıraktım" (Zaharov, 1854: 61).*

## 12-İstanbul'da İlk Resim Sergisi

Batılılaşmanın ağır aksak da olsa hemen her alanda etkisini gösterdiği bu dönemde resim sanatı padişahlar tarafından teşvik edilmiş ve himaye altına alınmıştır. Böyle bir dönemde İstanbul'da bulunan Zaharov, resim alanında ilklere imza atmıştır. İlk defa bir resim sergisi açılması ve Osmanlı Hanedanı'ndan bir hanımın ilk defa resminin yapılıp sergilenmesinde Zaharov'un imzası bulunur.

Bir Rus ressamın, bir süredir padişahın sarayında çocuklarının portrelerini yapması İstanbul'da yerli yabancı sanat ve siyaset çevrelerinde konuşulan konulardan biri olur. Bu portreleri görmek isteyenlerin sayısı çoğalınca Zaharov, bir sergi açmaya karar verir. Böylece Rusya sefiri vasıtasıyla sefarethanede herkese açık bir sergi düzenlenir. Ressamın İstanbul'da yaptığı resimlerle birlikte Şehzade Murat, Şehzade Hamit ve Fatma Sultan'ın resimleri de burada sergilenir. İlk defa Osmanlı hanedanından bir hanımın portresi olması bakımından Fatma Sultan'ın portresi bunlar arasında en ilgi çekici olanıdır. Avrupa basınında geniş yankı uyandıran bu sergiden Osmanlı çevrelerinin de memnun kaldığı anlaşılmaktadır. Sergi kapandıktan sonra Zaharov portreleri saraya götürmüştür. Ancak padişah bu sırada rahatsız olduğundan onunla görüşmemiştir. Saffet Efendi Zaharov'apadişahın portreleri beğendiğini, teşekkür etmek üzere kendisini görevlendirdiğini söyleyerek emekleri için Abdülmecit tarafından takdir edilen 25 bin kuruşu Zaharov'a takdim etmiştir. Tercümanların her ikisine de 1000'er Ruble verilmiştir. Zaharov, Saffet Paşa'yla vedalaşarak saraydan ayrılmıştır (İbrahimzadev.d., 2005: 73).

Yaklaşık 4,5 ay İstanbul'da bulunan Zaharov, 24 Aralık 1849'da bir Fransız gemisiyle İstanbul'dan ayrılmıştır. Sire adasında bir müddet karantinada kaldıktan sonra seyahatine Yunanistan istikametinde devam etmiştir. Pire'de, Atina'da ve gezdiği diğer yerlerde resimler yapmış; buralara dair gözlemlerini ve anılarını ülkesine döndükten sonra hatıralarında yayınlamıştır.

## SONUÇ

Zaharov'un İstanbul'a dair dikkate değer intibaları Büyükdere hakkında verdiği bilgilerle başlar. Büyükdere vadisi ve meşhur Büyükdere Çınarı'na dair anlattıkları daha önce birçok seyyahın anlattıklarıyla benzerlik gösterse de verdiği ilginç detaylar dikkat çekicidir. İstanbul'un yerli Rumlarının ve levantenlerin yaşantısından sunduğu kesitler, evler, malikâne, bilhassa dekorasyonlar, âdet ve geleneklere dair gözlem ve yorumları, o dönem Osmanlı toplumunun gayrimüslimlerinin hayatını yansıması bakımından önemlidir. Zaharov'un gözlemlerinde Galata ve Pera, İstanbul'un bambaşka bir mekânıdır. Burası elçilik ve ticaret binaları, otelleri, sokakları, mağazaları, kahvehaneleri, eğlence hayatı ile ne bir İslam muhiti ne de tam manasıyla bir Avrupalı muhittir. Pera'nın eğlence dünyası içerisinde Zaharov'un zaman zaman ziyaret ettiği sirke, sirkin izleyicilerine, cambazlara dair verdiği bilgiler oldukça enteresandır.

Zaharov'u diğer Rus seyyahlarından farklı kılan hiç şüphesiz onun bir resim sanatçısı oluşu ve Osmanlı sarayında yaptığı resim çalışmalarıdır. Bu vesileyle Padişah Abdülmecit'i,

şehzade ve sultanları, dönemin devlet adamlarını yakından tanımış olmasından dolayı, onlara dair verdiği bilgiler, gözlem ve değerlendirmeleri onun hatıralarının en önemli ve orijinal kısımlarını teşkil eder. Padişahla tanışması, huzura kabul edilişi, teşrifata dair verdiği bilgiler, padişahla aralarında geçen diyaloglar oldukça ilginçtir. Zaharov'un Eski Çırağan Sarayı'na, Şehzade Murat ve Hamit Efendiler ile Fatma Sultan'a dair verdiği bilgiler, onların şahsiyetleri, fiziki özellikleri, giyim kuşamları, eğitimleri, tavırları, bir ressam gözüyle ayrıntılı biçimde gözler önüne serilmiştir.

Dönemin Osmanlı devlet adamlarını yakından tanıma fırsatı bulmuş olan Zaharov hatıralarında onlardan bahsederken isimlerini, vazifelerini, maharetlerini, fiziki ve şahsi özelliklerini belirtir. Sanat ve siyasete dair onlarla yaptığı sohbet ve diyaloglar, dönemin devlet adamlarının Rusya algısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu çerçevede Osmanlı devlet adamlarının Kafkaslara, Kırım, Kazan, Astrahan ülkelerine; buralarda yaşayan Müslüman Türk kavimlerinin siyasi, dinî, içtimai vaziyetlerine dikkat çekmeleri oldukça anlamlıdır. Zaharov'un Türk-Rus siyasi ilişkilerine dair vermek istediği mesaj Rusya'nın Osmanlı devletine karşı herhangi bir düşmanca tutum ve davranışının olmadığı, meydana gelmiş olan anlaşmazlıkların Avrupa devletlerinden ve onların İstanbul'daki temsilcilerinin hile ve entrikalarından kaynaklandığı yönündedir.

Ruslar kendilerini Batı-Hıristiyan kültür ve medeniyetinin bir parçası saydıklarından Batılı seyyah ve gezginlerin anlatımlarında görülen oryantalist yaklaşım, Asyalı-Avrupalı vurgusu çok güçlü olmamakla birlikte Zaharov'un anlatımında da göze çarpar. Zaharov zaman zaman Osmanlıdaki modernleşme ve Batılılaşma olgusuna göndermeler yapar, askeri ve sosyal reformların etkilerine dikkat çeker. Türklerin bunu başarmakta zorlandığını vurgular. Örneğin ona göre sahilde göze çarpan askerlerin kıyafetleri, silahları, Avrupalı tarzdadır; ancak Avrupa usulü askeri eğitimden yoksundurlar. Zaharov Şehzade Murat'ın resmini yaparken onu Avrupalı bir sandalyeye oturtur ancak Şehzade'nin bir süre sonra alışık olmadığı bu oturma biçiminden sıkıldığını, bunda zorlandığını gözlemler ve çalışmayı bırakmak zorunda kalır. Osmanlı gayrimüslimleri Batılılaşma ve modernleşme konusunda daha başarılı görülür. Rum ve Ermeniler Avrupalı modayı takip ederler. Ermeni hanımlar kıyafetleriyle, şıklıklarıyla, endam ve güzellikleriyle cezbedici bulunur. Gayrimüslimler Avrupa modasını takip ederek redingotlar, şapkalar, subyeli pantolonlar, fraklar ve rügan ayakkabılar giyerler. Levantenlerin ihtişamı yarı Avrupalı yarı Asyalı görülür. Ev sahibinin Avrupalı eğitim aldığı, hizmetçinin dahi Avrupalı tarzda giyindiği vurgulanır. Bunun dışında Zaharov'un Batılı gezginlerin birçoğu gibi Türkiye'ye, Türklere ya da Doğu'ya karşı önyargılı olmayıp, gördüklerini olduğu gibi anlatma çabasında olduğu söylenebilir. Netice olarak Zaharov'un İstanbul'a ve Osmanlıya dair izlenimleri olumlu olup Rus kamuoyunda Türkiye'ye karşı müspet algı oluşturmuştur. Onun seyahat notları Rusyalı bir sanatçı bakışıyla 19. asır Türkiye'sine perde aralamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Başbuğ, F. (2007). "Düşler Ressamı Ayvazovski ve Üsküdar", Üsküdar Sempozyumu V, c.II, İstanbul.
- Berezin, İ. (1854). Poseşenie Tsaregradskih Dostoprimeçatelnosteyvo Vremya Prebivaniya v Konstantinopole Ego İmperatorskogo Vişoçestva Vel

ikago Knyazyza Konstantina Nikolayeviça v 1845 godu, Sanktpeterburg. Dethier, P.A. (1993). Boğaziçi ve İstanbul, Ümit Öztürk (Çev.). İstanbul: Eren.

Eremya Çelebi, K. (1988). İstanbul Tarihi XVII. Asırda İstanbul, Hrand D. Andreasyan-Kevork Pamukciyan (Haz.). İstanbul.

İbrahimzade, K. Natalya, G. Ve Orhan, U. (2005). "Sultan Abdülmecit ve Rus Ressam İvan Zaharov", Sanat Tarihi Defterleri, İstanbul.

Jeltyakov, A.D. (2004). "50 Yıllık Sürede (1917-1967), Leningrad'da Türkiye'nin Tarih, Kültür ve Ekonomisinin Araştırılması", İbrahim Şahin (Çev.) Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, No 11-II.

Karal, E. Z. (1983). Osmanlı Tarihi V, Ankara: T.T.K.

Koçu, R. E. (1963). İstanbul Ansiklopedisi, c.6, İstanbul.

Moltke, H. V. (1969). Türkiye Mektupları, İstanbul: Remzi.

Sibgatullina, E. (5-10 Ekim 2009). "XIX.-XX. Yüzyıl Başında Rusya'da Basılmış İstanbul'u Tanıtıcı Kitaplar", 7. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri-I İstanbul Tarihi: Medeniyetlerin Buluşma Noktası Olarak İstanbul, Ankara: T.T.K.

Stolpyanskiy, P. (1916). "Zaharov İvan Dmitriyeviç", Russkiy Biograficheskiy Slovar, (Haz.). Jabokritskiyy-Zyalovskiyy, Petrograd.

Ubucini, F.H.A. (1977). 1855'de Türkiye, Ayda Düz (Çev.). I.cilt, İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.

Zaharov, İ. (1854). Puteviya Zapiski Russkago Hudojnika İ. Zaharova, Sobranniya Vo Vremya Puteşestviya Po Rossii, Turzii, Gretzii, İtalii i Germanii, Sanktpeterburg.

Ek/1 - Fatma Sultan



ФАТМА СULTАН

# RE-ENACTING AMERICA: CASE STUDIES IN TRANSFORMATION OF CULTURAL REPRESENTATION<sup>1</sup>

Işıl ÖZCAN<sup>2</sup>

## ABSTRACT

*How a nation understands itself and how such understandings are evaluated by critics and thinkers yield myriad definitions of a national culture. With an eye to the abundant ways of creating and representing national culture, this study looks at four recent examples of American Studies scholarship and the argument focuses on two questions: if there were such a thing as American national culture, where, exactly, would we find it within the messiness of everyday cultural practices: and, what could the cluster of practices called American national culture mean for Americans and for the scholar representing them?*

*Keywords: American national culture, Michael Kammen, George Lipsitz, Greil Marcus, Tom Lutz.*

## YENİDEN SAHNELENEN AMERİKA: DEĞİŞEN KÜLTÜR TEMSİLİ ÖRNEKLERİ

### ÖZET

*Bir milletin kendini nasıl tanımladığına ve bu tanımlamanın eleştirmenler tarafından nasıl değerlendirildiğine bakıldığında, milli kültürün pek çok farklı tanımı ortaya çıkar. Milli kültürün oluşma ve temsil edilme örnekleri üzerine yoğunlaşan bu çalışma, dört çağdaş Amerikan Etütleri çalışmasını inceler ve tartışma iki problem çerçevesinde şekillenir: eğer Amerikan milli kültürü diye bir olgu var ise, bunu gündelik hayatın karmaşıklığı içinde nerede bulabiliriz: Amerikan milli kültürünü oluşturan uygulamaların tümü Amerikalılar için ve eleştirmenler için ne iade eder?*

*Anahtar Kelimeler: Amerikan milli kültürü, Michael Kammen, George Lipsitz, Greil Marcus, Tom Lutz.*

### INTRODUCTION

Notwithstanding the plurality of the United States of America, the discipline of American Studies continues its efforts to define American national culture and character. The field, of course, has undergone many transformations with regard to the ideological ends and means of such definitions; from the founding texts of the Myth and Symbol school to the recent works of New Americanists, American Studies has turned from celebration to critique of exceptionalism. With that in mind, what America is might be a difficult question to tackle for further reasons. For one thing, nation as a category has been dissolving for quite some time in critical discourse and making it difficult to treat nation as a distinct and determinate entity. Another matter is the scope and definition of America. Following Lawrence Buell's suggestion that we deploy the term America as "the cultural entity" and the United States as "the political unit" (Buell, 1996, p. 88), this study attempts at dealing with one among many ways of American Studies' ventures into the definition of America and investigates the ways in which we can arrive at a distinctly "American" character without re-endorsing American exceptionalism.

The contention of this study is that approaching a category as ever-changing and ever-forming as national culture from myriad viewpoints may offer valuable insights into the make-up of a nation. In fact, the abundance of definitions of and suggestions for American national character as seen in four American Studies texts that this study analyzes may attest to the relentless makings and re-makings of a nation. In other words, this study discuss-

es some recent studies of the American character and national culture by covering four American Studies books with distinct subject matters and different theories and methodologies. Michael Kammen, Greil Marcus, George Lipsitz, and Tom Lutz represent America from their selected standpoints and offer re-definitions of America.

### AMERICA IN ART

In *Visual Shock, A History of Art Controversies in American Culture* (2006), Michael Kammen looks at American public art from the 1830s to the early twenty-first century. In Kammen's picture, America is a place where public art is one of the main sites where the democratic national character is re-enacted, confirmed, and re-built. Heated debates may take place when Americans think that they are not represented appropriately in art. Their concerns may range from the size and style of works of art, the adequate representation of the uniqueness of the nation, historical accuracy, and the fairness of public funding. For example, since some Americans considered non-European aesthetic a key component of the American national narrative, they criticized the statue of George Washington built in 1839. The difficult question was one of style: how should "the father" of the country be represented? As a classical god, or as a loved and respected American statesman? The sculptor, Horatio Greenough, chose to place a Washington-like head on a half-naked Greco-Roman body. While the statue became a favorite target for public insults, more charitable critics referred to it as George Jupiter Washington. For many Americans, the style was pretentious and

<sup>1</sup>An earlier version of this study was presented in American Studies Association of Turkey 33rd Annual American Studies Conference, Adapting America/America Adapted.

<sup>2</sup>Arş.Gör.Dr., Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Dokuz Eylül Üniversitesi, isil.ozcan@deu.edu.tr

<sup>3</sup>The recent work on Trans-National American Studies and Post-National American Studies is a case in point. See especially Rowe (2000). See Kaplan (2002) for a discussion of American national identity to the extent that it is shaped by U.S. international affairs.

un-American. Ironically, The Washington Monument (1855), despite its fusion of Egyptian and Greek styles, was received by most people as characteristically American, perhaps because, as Kammen suggests, it was big and simple, like ancient monuments. With The Washington Monument, Americans have built the tallest structure in the world and "big was beautiful because national competitiveness made it a point of pride" (Kammen, 2006, p.17).

In the early twentieth century, American patriotism did not approve of modern art. Many believed that it was imposed upon America by Europe and that it was based on a chaotic sensibility that produced art for art's sake. Those who affirmed modernism wished to turn attention away from Europe and concentrate it on American art. Modernism aroused fear of disorder in America where art was for the public, not for art's sake. Autonomous, enigmatic, non-representational art could lead to social chaos and cultural collapse; it could not provide society with a model of harmonious order. Representational public art in the form of murals during the New Deal period was capable of such harmonious order. The most popular murals were those that recreated the "moments of genesis" and development of a particular community or gave historical highlights of the national story of the formation of the United States of America (Kammen, 2006, p.125).

This formula failed in some instances. When Anton Refregier depicted the history of California with 27 panels in San Francisco's Rincon Post Office in 1948, the historical accuracy of his murals was publicly challenged. The local community did not wish to be reminded of the role of the Chinese workers in the construction of the transcontinental railroad, or the tragic labor strikes of the past. His depictions of European immigration and of pioneers populating the state after the mid-nineteenth century were also disliked. Critics talked about the depiction of the California Indians as defiant victims in contrast to the warlike and cruel appearance of the Spanish and English explorers. Refregier's vision ran counter to the public's self-image, and in 1953, he was put on trial for slandering the state's pioneers as well as for communist propaganda due to his apparent sympathy for labor. Both the artwork and its version of history were put on trial and the result was that both were publicly corrected.

Indecency in art was perhaps the single most important cause for public concern. Ironically, Hiram Power's plaster sculpture (later copied in marble and subsequently mass produced in miniature for sale to the public) depicted a young and chaste nude called "The Greek Slave" (1841) (Kammen, 2006, p.56). She was justified in her nudity, according to Northern viewers, since she was holding a rosary which seemed to mean that she was a naked African slave who had become a Christian and an American deserving liberation from her inhuman degradation by Southern whites. However, the "conscious sensuality" of a sculpture to be exhibited at the World's Columbian Exposition in 1893, Rodin's *The Kiss* (1886), led to its being placed by the Chicago fair authorities within an inner chamber the admission into which required personal application and special permission

(Kammen, 2006, p.58). In this case, conventional middle-class morality could not come up with a redeeming story as it did in "The Greek Slave" to justify the display of obscenity, that is, two naked figures kissing in public. Such response further crystallizes American perception in art in contrast to Europe: "in terms of long-standing transatlantic differences, the United States remained squeamish about nudity and 'decency' in art (and in art classes) long after they came to be taken for granted in Europe," where artistic "insensitivity" meant art's depiction of "cruelty and death" or its "sheer ugliness" in contrast to the American definition of insensitive, "offensive" art as dealing with "sex or sexuality" (Kammen, 2006, p.354, 374).

Michael Kammen does not give us a history of art in America. Instead, he examines America's public discourse over public art because, for him, such discourse illustrates the change in the public perception of the role of and expectations from art in American democracy. Nearly all the art controversies Kammen discusses begin with a pluralism and end in a consensus that leads to censorship or alteration in accordance with the ideology and cultural values of the times. Kammen's method is to trace the rhetoric of democracy that pervades these debates, to demonstrate the degree to which "public art discourse had become a site of struggle over the meaning of democracy" (Kammen, 2006, p.240). The problem seems to be that, in America, the democratization of art and society are assessed with the same criterion: consensus.

If we see the democratization of art as the public affirmation of the legitimacy of art's irreducible ambiguity, the possibility of multiple meanings, and the validation of pluralism in judgment, then, the public's quest for consensus-building contradicts such artistic democracy. Because, the consensus that solves art controversies usually removes, restricts, alters, or destroys art if the majority will feel better. That is to say, the public rejects ambiguity. The taxpaying citizens become in this way non-professional critics who also have a vote on what they pay for. In the consensus they form, art becomes adapted to their demands, thereby violating the artists' freedom of expression. Perhaps most important of all, aesthetics does not really matter in Kammen's analyses. An arena of conflict between high art and the middle class, art controversies position the artists as dissenters, as creators of the radical, the revisionary, and the public as the arbiter of taste, propriety, and the truth. Consensual democratization of art adapts American art to the middle-class perspective and American public's self-perception cannot easily be reconciled with the artists' perception of America.

## AMERICA IN MUSIC

The second book of this analysis is *Footsteps in the Dark: The Hidden Histories of Popular Music* (2007) by George Lipsitz. Lipsitz looks at the past two decades in America and argues that the history of multicultural America is inadequately registered in official records. He presents the history of popular music, both as cultural practice and as industry, as an alternative archive. The popular musical expressions of this period reflect and shape important historical realities. The shared memories, experiences,

<sup>4</sup>All four writers are authoritative scholars of American culture and history. For instance, Kammen is the recipient of the 1973 Pulitzer Prize for History for his *People of Paradox: An Inquiry Concerning the Origins of American Civilization* (1972) and Marcus is the writer of the renowned *Lipstick Traces: A Secret History of the Twentieth Century* (1989). Lipsitz is a pioneer in black studies and sociology, and Lutz, an influential cultural critic, is currently the editor of the *Los Angeles Review of Books*.

<sup>5</sup>See Kammen's 1999 book *American Culture and American Tastes* for his discussions of the American national taste in relation to consumer culture.

and aspirations of ordinary people, whose perspectives rarely appear in formal history, appear in their full and truthful complexity in popular music.

It would suffice to mention two case studies from the book. The first considers the banda music of rural Mexico and Mexican identity in the U.S. In the early 1990s, at a time when working-class Mexican-Americans and migrant Mexicans faced an extraordinarily difficult time in the U.S., Mexico's rural banda music became popular in Los Angeles radios. With tuba and bass drums, these largely instrumental songs became hits among Mexicans and Mexican-Americans. The sudden success of banda did not stem from its lyrics which rarely addressed explicitly political and social issues. It was through the practices that accompanied the music, such as dance routines and dress codes, that banda reflected and shaped new social relations and identities in an essentially hostile environment. Mexicans and the Mexican-Americans initially formed separate dancing clubs, and only later began to get together in larger parties. By creating physical spaces through dress and performance, banda "affirmed an intense affiliation with regional identities and Mexican cultural nationalism" and became a movement that "helped young people to address the issue of being Mexican" (Lipsitz, 2007, p.63). It turned into an act of solidarity where Mexicans "celebrated their origins and flaunted their identities in the face of hate crimes and harsh policing, low-wage labor and unsafe working conditions" (Lipsitz, 2007, p.58).

It would suffice to mention two case studies from the book. The first considers the banda music of rural Mexico and Mexican identity in the U.S. In the early 1990s, at a time when working-class Mexican-Americans and migrant Mexicans faced an extraordinarily difficult time in the U.S., Mexico's rural banda music became popular in Los Angeles radios. With tuba and bass drums, these largely instrumental songs became hits among Mexicans and Mexican-Americans. The sudden success of banda did not stem from its lyrics which rarely addressed explicitly political and social issues. It was through the practices that accompanied the music, such as dance routines and dress codes, that banda reflected and shaped new social relations and identities in an essentially hostile environment. Mexicans and the Mexican-Americans initially formed separate dancing clubs, and only later began to get together in larger parties. By creating physical spaces through dress and performance, banda "affirmed an intense affiliation with regional identities and Mexican cultural nationalism" and became a movement that "helped young people to address the issue of being Mexican" (Lipsitz, 2007, p.63). It turned into an act of solidarity where Mexicans "celebrated their origins and flaunted their identities in the face of hate crimes and harsh policing, low-wage labor and unsafe working conditions" (Lipsitz, 2007, p.58).

The second example concerns the multiple social functions Lipsitz ascribes to music: its role as an archive of urban history, as a repository of regret and resentment, as a mechanism for making the memories of the past a useful and creative part of the present. Ry Cooder's 2005 album *Chavez Ravine* is one example. The *Chavez Ravine* of the album's title was one of the neighborhoods in Los Angeles razed by urban renewal projects in the mid-1990s, leaving the residents displaced, dispossessed, disinherited. For Lipsitz, the album is a great example of an American Studies work; first, due to its collaborations with

artists who have first-hand accounts of urban renewal and who offer different perspectives on the matter, and second, due to Cooder's meticulous and extensive research about actual events of urban renewal.

The songs on the album echo the dynamism of the barrio before urban renewal. They honor the vernacular culture of the streets. They report the bittersweet history of Latinos and Asians living together in Los Angeles. They reveal the sad memories of the former Chavez Ravine residents who still try to locate within and around the newly built baseball stadium where their homes used to stand. For Lipsitz, these songs testify to the persistence and power of collective memory and the utility of music as a repository of social history.

Rap and hip hop manifest the social functions of music, too. In the late 1990s, there was a crusade against rap and hip hop. In legislative hearings, these genres were held responsible for youth crime, drug use, and hostility toward the police, misogyny, obscenity, and social disintegration in Black communities. The music's defenders claimed that rappers reported and recorded what they had seen with their own eyes. As "underground street reporters," they told the truth about the devastation caused by deindustrialization and disinvestment in inner-city communities, about the effects of economic restructuring, the failure to enforce civil rights law, the pervasiveness of police brutality (Lipsitz, 2007, p.166). For Lipsitz, the hearings took social realities out of their contexts; hid their causes and consequences by making them matters of personal and private morality. Criticizing rap music enabled conservatives and their allies to run away from their own responsibilities for today's social problems.

What Lipsitz finds significant is that pop songs demonstrate the dialogic nature of culture. As "surface manifestations of long and largely unrecorded histories," pop songs exhibit an "ongoing conversation with the past "and" mark the present as history" by registering changes as they happen (Lipsitz, 2007, p.xxiv). Lipsitz's method in this book is to look at the popular as the source of the radical, the plural, as the site of cultural struggle. Within the popular, there is no consensus, no conformism: there is only dissensus and cultural contestation. While the middle class suppresses social memory, the popular brings them out, uninhibited. Lipsitz disrupts consensus America by uncovering America's underground multicultural history in popular music.

## **AMERICA IN POPULAR CULTURE AND POLITICAL RHETORIC**

The third book of this discussion is *The Shape of Things to Come, Prophecy and the American Voice* (2006) by Greil Marcus. Marcus's America is a land of promises and betrayals. As the New Jerusalem, Americans entered a covenant with God and decided to create a perfect community, "the city upon a hill." Like the Israelites, they knew that God would be their judge if they betrayed their covenant. However, "as the country took shape and announced itself a nation, the ground shifted. America became a country that was a nation because it had made a covenant with itself. It made certain promises about who its citizens might be, how they might live, and for what purposes" (Marcus, 2006, p.11). In the absence of God who will judge the nation, "passing that judgment on America became everyone's burden and liberation" (Marcus, 2006, p.8). If the country betrayed its promises, it would betray itself; each citizen would find

himself for herself betrayed by every other. The sense of betrayal produced American prophetic figures who prophecy one thing: “as God once judged the Children of Israel, America has to judge itself” (Marcus, 2006, p.12). The prophets of America repeated over and over the story of America as the Promised Land, or, as the land of betrayed promises. Their voice was of truth, but also of paranoia and dread.

According to Marcus, there are three landmark speeches that created the American rhetoric of apocalyptic times: John Winthrop’s sermon on board the *Arbella* (1630), Abraham Lincoln’s Second Inaugural (1865), and Martin Luther King’s address to the March on Washington (1963). As the nation’s founding prophets, they told that America constantly needs to re-focus on its exceptional mission, which is to fulfill its destiny as God’s people, or risk total doom. On board the *Arbella* in 1630, John Winthrop spoke of salvation and delight, of ruin and damnation. In 1865, when Abraham Lincoln delivered his Second Inaugural, he returned to the foreboding of the Puritans and retold “the American story and its guilt” (Marcus, 2006, p.28). He envisioned a punishment for the many sins of slavery and warned of the danger America will face from within. In 1963, Martin Luther King wanted to “renew the nation by leading it to finally keep the promises it had broken” (Marcus, 2006, p.31). King repeated “Winthrop’s ancient, forgotten call for a people knit together as one, as members of the same body” (Marcus, 2006, p.32). His dream of liberty was the founding promise of the nation but it was as broken as it remained real.

These three landmark speeches warned of ruin and damnation, of the danger America will face from within, and the urgency of renewing “the nation by leading it to finally keep the promises it had broken” (Marcus, 2006, p.31). Their prophecies “judge[d] the nation, call[ed] on each member to judge it in turn” (34). To these landmark speeches we might add Barack Obama’s acceptance speech at the Democratic National Convention in 2008. The speech fell on the forty-fifth anniversary of Martin Luther King’s speech and defined the present as “one of those defining moments”: “The American promise has been threatened once more” warned Obama, “this election is our chance to keep the American promise alive . . . it’s time for us to change America” (Obama, 2008, n.pag.). In prophetic words, Obama urged Americans to “pledge once more to march into the future” (Obama, 2008, n.pag.). The promises of the past, the betrayals of the present, and the utopia of the future are woven together in this latest prophecy.

According to Marcus, the prophetic discourse of national salvation and national damnation has become increasingly rare in political speech. In art and literature, as well as in certain areas of popular culture, however, the prophetic impetus continues to judge the country. In other words, what was once part of political speech has now become the story the artists pursue: in the works of Philip Roth, Allen Ginsberg, David Lynch, in the faces and gestures of the actor Bill Pullman and actress Sheryl Lee, in the music of Corin Tucker’s band Heavens to Betsy and of David Thomas’s art-punk band Pere Ubu, artist-prophets have been foretelling doom because America has broken its side of the covenant. Popular culture, with its prophetic eyes, judges the country. For example, according to Marcus, the films of David Lynch show that ordinary life in America is riddled with perversion underneath a fraudulent, yet elaborately woven, surface of civilization. Seemingly saved, yet actually damned, Lynch’s America, as it appears in *Lost Highway* (1997), for ex-

ample, is not so much “a place for self-invention but for self-displacement” and crisis, in the manner of schizophrenia and paranoia (Marcus, 2006, p.143). For Marcus, one place where we can read the predicament of America in Lynch films is the faces of the characters. In *Lost Highway*, the face of the character played by the actor Bill Pullman is “a nihilist kingdom where anything can happen and nothing can be said” (Marcus, 2006, p.142). The actor’s “blocked gestures,” his almost meaningless and ordinary face tell stories of ruin, of betrayal (Marcus, 2006, p.15). His face is America: there is no safe place to stand, no words that aren’t already lies, and no promises that can remain unbroken. There is even a re-enactment of a Puritan drama on his face: “an America defined not by hope but by fear, not by reason but by paranoia, not by mastery but by sin, crime and error” (Marcus, 2006, p.138).

In line with this, in *The Human Stain* (2001) and *American Pastoral* (1997), Philip Roth connects the American individual’s personal drama to the nation’s drama by exposing the secrets that lie at the root of American identity (Marcus, 2006, p.96). Roth’s characters, Coleman Silk and Swede Levov are examples of how “the burden of creating a new nation shifts into the thrilling, terrifying obligation to create a new self” (Marcus, 2006, p.100). According to Marcus, Coleman Silk’s attempts to re-invent himself in defiance of racial and social limitations and categorizations must be understood as heroic. His success, however, was also a blindness to the changes in American social history. What he represses and transforms returns as resentment and revenge, and eventually threatens to categorize him in accordance with new pieties of the times. Thus, Silk’s attempt at transcendence, his promise of carefree freedom and happiness fail. And when Swede Levov’s American Dream fails in *American Pastoral*, the failure is not only his: it is a betrayal, by everybody, of America itself. Betrayals of promises create the national drama, the engine of American history: for Roth, a sense of inevitable doom becomes the quintessential American identity.

Obviously, Marcus’s concept of prophecy is not one in the sense of predicting the future. For Marcus, the prophets of America “were not there to predict the future . . . prophecy has more to do with the past than the future” (Marcus, 2006, p.11). America’s future belongs to the fulfillment of the promises of the past. This makes America’s covenant one that “the past made with the future” and that “every present maintains with both the future and the past” (Marcus, 2006, p.8). Therefore, American prophecy refers “always backward and forward to the New Jerusalem, somewhere in the past, somewhere in the future” (Marcus, 2006, p.25). For Marcus, avant-garde and mainstream art and literature, as well as popular cultural phenomena, can still be usefully understood within the framework of that tired paradigm described by the phrases: national promise, national prophecy, national guilt, national redemption, national hope, national utopia.

## AMERICA IN ATTITUDES TO WORKING AND IDLING

Finally, in his 2006 book *Doing Nothing: A History of Loafers, Loungers, Slackers and Bums in America*, Tom Lutz analyzes America’s complexly distorted perceptions on work and idling. Lutz uses the figure of the slacker as a lens to examine the socioeconomic and psychological changes from the early republic to the present day. Lutz adapts American history to the slacker

perspective which defines and re-defines what it means to be an American when major social changes take place. In this account, the right to do nothing becomes another inalienable American right and the slacker becomes the necessary twin of the self-made American man. Lutz reminds us that, in America, work is considered “the prime moral imperative” (Lutz, 2006, p.10). Yet, if we look at America from the perspective of the slacker, we discover versions of the American work ethic that tend toward the slacker ethic.

In America, work is considered “the prime moral imperative” due to the Protestant work-ethic. The Puritans established the notion of the calling, and this “basic life task, a chosen field of endeavor ordained by God” has been central to American culture since the beginning (Lutz, 2006, p.26). In colonial America, work was the highest calling on the one hand, the lowest degradation on the other. It was a custom to exploit New England through bondage (slaves, indentured servants). By the time of the Revolution, rebellion against the symbolic father of England was followed by rebellion against fathers and their Puritan work ethic. For Lutz, “the work ethic Ben Franklin espoused in his Poor Richard epigrams and described in his autobiography was more than anything a program for making one’s way in a world devoid of authority” (Lutz, 2006, p.58). Franklin had major conflicts with his father about becoming tradesman or a man of letters. In his daily life, Ben Franklin had plenty of leisure time in contrast to the famous daily schedule he envisioned for a rigorous cultivation of the virtues for regular, regulated work. He was notorious for his daily “air baths” (Lutz, 2006, p.74) which consisted of lying uncovered and naked on a bed for an hour. John Adams, who worked with Franklin, complained about Franklin’s long salon afternoons, his fancy late suppers, and his lack of interest in work. For Adams, Franklin was punctual only at one thing: noting down the constant dinner invitations in his pocket notebook and attending them.

To illustrate with literary examples, Lutz writes that Washington Irving’s “Rip Van Winkle” is “the best-known American literary take” on industry and slacking. Winkle’s sleep represents America’s fondest fantasies of escaping the nuisances of everyday life, the new world of “profitable labor”. He also represents the nation’s deepest fears of losing life altogether by not working and staying behind in oblivion in a fast changing world. For Lutz, these are America’s defining pathologies: excessive working and reckless idling. Similarly, Melville writes one of the biggest paeans to slackerdom in “Bartleby, the Scrivener” (1853). For Lutz, Bartleby is the prototype of the modern slacker who becomes a slacker because of the circumstances. He prefers not to because he realizes that industrial labor is repetitive, boring, seemingly pointless and there might not be a difference between doing it or not doing it.

In this account, Thoreau emerges as “one of the great mid-nineteenth-century loafers” amid the nation’s manic, obsessive-compulsive workaholic syndromes (Lutz, 2006, p.37). He rejects alienated labor and moves to Brook Farm to “find good, solid, satisfying labor in hoeing his own beans and building his own room” (Lutz, 2006, p.37). In *Walden* (1854), he “rails against working for a living and praises the study of nature, a study his neighbors mistake for idleness” in the middle of industrial fervor (Lutz, 2006, p.17). Likewise, Whitman praises “loafing, lounging, and idling as the royal road to social and aesthetic pleasure and fulfillment” (23). At the start of “Song of Myself” Whitman

writes, “I loafe and invite my soul, I lean and loaf at my ease observing a summer grass” (qtd. in Lutz, 2006, p.23). Whitman even pictures a nation of loafers. “Only think of it,” writes Whitman, “an entire kingdom of loafers! Adam was a loafer, and so were all the philosophers” (qtd. in Lutz, 2006, p.23).

In the late nineteenth century, work and idling defined the classes. Industrial workers asserted their right to leisure and demanded shorter working hours in their excessively regimented schedule. However, the upper-middle-class claimed that they were the real victims of overwork, the pace of modern, and industrial life. They were diagnosed with Neurasthenia, an authentic American disease. The cure for the debilitated bourgeoisie was a medically sanctioned period of pure slackerhood. After World War I, the nature of work ethic changed and Neurasthenia switched classes. In the 1920s, work meant feeling good and “the hedonistic work ethic” was born (Lutz, 2006, p.117). Jobs became something like “secular religion” where one may find “personal identity, salvation, purpose, and direction” (Hunnicuttd. in Lutz, 2006, p.118). Nonmanual workers like writers and intellectuals prescribed rest to the now-Neurasthenic working class and praised industriousness for their own class. “[M]iddle-class men would become Neurasthenic only if they didn’t get enough work as machines replaced them. Neurasthenia could now be cured by the happiness, self-sufficiency, and dignity one could find only in one’s work” (2006, p.193). For Lutz, the bored and nervous characters in Fitzgerald’s *The Great Gatsby* (1925) suffer from the “conspicuous near absence” of meaningful work in their lives and the novel is “nostalgic” for “honest work” that brings pleasure (2006, p.199).

In the 1950s and the 1960s, doing nothing was an attack on conformity, “a political and a philosophical project [,] . . . a repudiation of desire itself” (Lutz, 2006, p.41). Striving destroyed the world with forms of violence, pollution, tyranny, corruption, and doing nothing was wisdom. Tom Lutz himself was one of those who believed that “America’s success was the cause of a global crisis, and that to take part in it was evil [,] . . . refusing to work in this huge, evil machine was a moral victory” (Lutz, 2006, pp.43,44). The 1890s and 1990s were the golden age of slacker narratives in which the slackers acted as “idling mirror images” of Information Age workers (Lutz, 2006, p.283). These slackers claimed to have as much “self-expression, self-fulfillment, dignity, and autonomy” as the high-fly traders (Lutz, 2006, p.289). As for the America of the millennium, “mainstream culture is deeply infused with slacker variations, from Seinfeldian shows about nothing to celebrity Buddhism, and from South Park’s loafer children to the election and reelection of a president with a well-noted distaste for diligence, a spotty employment record, and the most extensive vacation schedule of anyone who has ever held the office” (Lutz, 2006, p.51).

In this discussion, Lutz shows that the slacker ethic is as much part of America at this point in history as the vaunted work ethic. In fact, they are the two sides of the same coin, because each offers a basis for identity in terms attitude to work. Both the slacker ethic and the work ethic define who we are with what we do; define how we feel about ourselves with how we feel about our jobs. So, in the slacker ethic, “to decide whether to work or be idle is a question not just of whether we do something or not, but of what kind of person we decide we are, or find ourselves to be” (Lutz, 2006, p.73). Being a slacker in a culture obsessed with purpose, pragmatism, and productivity is having a counter-cultural identity. Moreover, behind the slacker’s



self-absolution from worldly success and bourgeois desires lies a sense of loss: “a loss of innocence, a loss of ideals, a loss of purpose” (Lutz, 2006, p.54). The boredom, the depression, the exhaustion of the slacker signify that the country feels the same way about many of its values. However, the enduring success of the slacker shows that America is not coming to conclusions: the culture avoids conclusions, embraces its own contradictions, and bathes them in laughter in the sympathetic slacker figures of entertainment.

## CONCLUSION

To conclude, accounts of American national culture that Kammen, Lipsitz, Marcus, and Lutz present us attest to the inexhaustible ways of understanding a nation and a culture. Not uniform nor definite, cultural practices of everyday life and the many forms of art may constitute affirmations and re-enactments through dissensus the multiform national culture of America. As the range of these scholars' interests expand to include various sites of cultural practices, our ways of understanding American national culture increase. Kammen's focus on America's public discourse over public art illustrates the change in the public perception of the role of and expectations from art in American democracy. The art controversies Kammen studies may be fuelled by a belief in pluralism yet most end in a consensus that leads to censorship or alteration that reinforce the dominant ideology and cultural values. By tracing the rhetoric of democracy that pervades such debates, Kammen demonstrates the degree to which “public art discourse had become a site of struggle over the meaning of democracy,” albeit one that assesses art and society through the sole criterion of consensus. (Kammen, 2006, p.240). Lipsitz, too, deploys art's force to crystallize the contours of some pervasive consensus and re-discovers multicultural America's most reliable official records through popular music which functions as an archive of urban history and as a repository of social history. In other words, Lipsitz interrupts America's consensus through a reading of America's popular music as the nation's underground multicultural history. Marcus's tracing of the rhetoric of national salvation and national damnation from colonial period to the present offers another sense of American history that is made and remade by the ironically refreshing paradigms of betrayal and doom: the American national drama is one that is revitalized as long as it is threatened with doom. For Lutz, similarly, the transformation of the slacker is always the American self in the making; cherished or damned, idleness defines American character as does the principled worker. The many ways a national culture forms and reforms itself, when unpacked in such multifaceted ways, attest to nothing but the essential occupation of a nation to define itself in ever new ways. Laying bare the ins and outs of such occupation is one of the primary tasks of the discipline of American Studies.

## REFERENCES

Buell, L. (1996). “Are We Post-American Studies?” in *Field Work: Sites in Literary and Cultural Studies*, Eds. Garber, M., Paul B. F., Walkowitz, R. L., New York: Picador, pp.87-93.  
Kammen, M. (1996). *American Culture, American Tastes: Social Change and the 20th Century*, New York: Alfred A. Knopf.  
Kammen, M. (2006). *Visual Shock, A History of Art Controversies in American Culture*, New York: Vintage.  
Kaplan, A. (2002). *The Anarchy of Empire in the Making of U.S. Culture*, Massachusetts: Harvard University Press.

Lipsitz, G. (2007). *Footsteps in the Dark: The Hidden Histories of Popular Music*, University of Minnesota Press: Minneapolis.  
Lutz, T. (2006). *Doing Nothing: A History of Loafers, Loungers, Slackers and Bums in America*, New York: Farrar, Straus and Giroux.

Marcus, G. (2006). *The Shape of Things to Come, Prophecy and the American Voice*, New York: Picador.

Obama, B. (2008). *Democratic National Convention Speech*. Access: <http://www.zimbio.com/Democratic+National+Convention+Speech+Transcripts/articles/17/2008+Barack+Obama+Convention+Speech+Transcript>.

Rowe, J. C. (2000). Ed. *Post-Nationalist American Studies*, Berkeley: University of California Press.

# BAROK DÖNEM PİYANO ESERLERİNE YÖNELİK GÜÇLÜK DÜZEYİ ALGI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

İzzet YÜCETOKER<sup>1</sup>  
Nezihe ŞENTÜRK<sup>2</sup>

## ÖZET

Güçlük düzeyi algı ölçeği, müzik bölümü öğrencilerinin barok eserlerin teknik davranışlarında yaşadıkları güçlükleri çözüm bulabilmeleri, eserleri seslendirmeden önce hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilmeleri ve barok dönem eserleri ile ilgili diğer çalışmalara katkı sağlayacağı amacıyla geliştirilmiştir. İlk ölçek, ilgili alan yazın taranarak, eserlerin teknik ve müzikalite göstergeleri incelenerek 42 madde halinde hazırlanmıştır. Bu maddeler piyano eğitimi alanı ile ilgilenen akademisyenlere görüş geçerliliği için sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. 42 maddeden oluşan ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser – Meyer – Olkin ve Bartlett testleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda işlemeyen 13 madde ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 29 madde ölçeğe alınmıştır. Döndürme işlemi sonucunda ölçekte üç faktör oluşmuştur. Bu faktörler, “teknik boyutta yaşanan güçlükler” 21 madde, “müzikalite boyutunda yaşanan güçlükler” 5 madde ve “eserin genel yapısında yaşanan güçlükler” 3 maddedir. Bu aşamadan sonra çalışmada Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .924 olarak bulunmuştur. Araştırmada belirlenen üç faktörün öz değerleri belirtildikten sonra ölçeğin toplam test korelasyon değerleri tablolar halinde gösterilmiştir. Güçlük düzeyi algı ölçeği, istatistiksel analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Barok Dönem, Piyano Eğitimi, Repertuar, Güçlük Düzeyi Algı Ölçeği.

## DIFFICULTY LEVEL OF PERCEPTION SCALE INTO BAROQUE PERIOD FOR PIANO WORKS: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

### ABSTRACT

Level of difficulty Perception Scale, colleges of education fine arts education department of music education students in the baroque works of art behavior they have experienced difficulties, musicality size of their difficulties and work's overall structure while performing their difficulties against the solutions they can find, works voiceover before the level of readiness to detect and baroque works related to other work was developed in order to contribute. The first scale, related literature and broque literature screening instrument made by forming, in other areas examined 42 substances were prepared in literacy. These substances academics interested in the field of piano training provided for the validity of opinions and views were taken. The scale consists of 42 items for factor analysis to determine the suitability Kaiser - Meyer - Olkin and Bartlett tests were conducted. As a result of factor analysis of 13 items inoperative and the remaining 29 items from the scale, the scale has been removed. The scale factors in the third rotation are formed. These factors, “the technical difficulties of size” 21 material “in size, difficulties musicality” and Article 5 “of the difficulties in the overall structure of the work” is 3 items. After this stage, study, Cronbach's alpha internal reliability coefficients were calculated and were found to be .894. In the study identified three factors stated core values of the scale after total correlation values shown in the tables. Perception of the level of difficulty scale, as a result of statistical analysis concluded that a reliable and valid scale and these results are in line with the recommendations given.

Key Words: the Baroque Period, Piano Education, Repertoire, Difficulty Level of Perception Scale.

### GİRİŞ

Barok dönem, müzik tarihinde diğer dönemler gibi belirli bir tarih kesitini kapsayan ve kendisine has belirli özellikleri içerisinde bulunduran bir dönemdir. Bu dönem ilgili kaynaklarda 1600 ile 1750 yılları arasında kalan bir zamanı belirtmektedir. Selanik (1996:68)'e göre barok sözcüğü “Portekizce Barocco sözcüğü ile akrabadır ve garip biçimli inci anlamını taşımaktadır. Bu anlamı dışında barok teriminin müzikteki anlamı ise anlatımda ayrıntılara dek inen ağırbaşlı ve görkemli bir üslubu biçimlendirir” şeklindedir.

Barok dönemde çok fazla besteci yetişmiş ve çalgı müziği için eserler bestelemişlerdir. Tuşlu çalgılar için eserler besteleyen bestecilerin genellikle o dönemin ünlü çalgısı olan klavsen için beste yaptıkları bilinmektedir. İkinci ve Demirtaş (2013:240)'e göre barok döneminin popüler çalgısı klavsen, bugün bildiğimiz piyanoya çok benzese de mekanizma, ses rengi ve çalgı tekniği

bakımından piyanodan tamamen farklıdır. Piyanoda sesin gürülüğünü azaltmak ve çoğaltmak mümkün iken, klavsende bunu yapmak mümkün değildir. Bugün piyanoda icra edilen barok dönemde bestelenmiş yapıtların büyük bir çoğunluğu aslında klavsen için bestelenen yapıtlardır.

Klavsen için bestelenen yapıtlar daha sonraları yayınevleri, piyanistler ve notistler tarafından piyano çalgısı için düzenlenmişlerdir. Düzenlenen bu eserler günümüzde konser repertuarlarında ve piyano eğitiminde kullanıldığı görülmektedir.

Piyano eğitimi, çalgı eğitiminin alt dallarından birini ifade etmektedir. Günay ve Uçan (1980: 8)'in keman eğitimi tanımından yola çıkılarak piyano eğitimi, piyano öğretimi yoluyla bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.

<sup>1</sup>Ars. Gör., Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, yucetoker21@hotmail.com

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nezihesenturk@gmail.com

Piyano eğitimi tüm dünyada kabul görmüş bir çalgı eğitimi olarak düşünülmektedir. Ülkemizde ise piyano eğitimi, üniversitelere bağlı müzik bölümlerinin yanında özel dersler ve müzik dershaneleri aracılığıyla da gösterilmektedir. Kutluk (1996:4)'a göre piyano eğitiminin fakültelerde zorunlu ders olarak verilmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler şunlardır:

1: Piyano çalan bir kişi çoksesliliği kavrama, deşifre, müziksel işitme, armoni, biçim yönünden bilgilendirme gibi müziğin çok önemli alanlarında gelişme olanağı bulur.

2: Piyanonun kendine yeten bir solo çalgısı olmasının yanı sıra, başka çalgılara ya da insan seslerine eşlik yapmakta kullanılan bir eşlik çalgısı olması eğitsel müzik öğretimindeki önemini artırmaktadır.

Her eğitim alanında olduğu gibi piyano eğitiminde de materyal kullanımı önemli bir yere sahiptir. Öğretici, öğrencinin çalacağı eserleri doğru ve hedefe uygun seçmeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini göz ardı etmeden öğretim basamakları oluşturmalıdır. Gökbudak (2013:5)'a göre eser seçimi "Öğrencilerin öğrenme durumları, yetenek seviyeleri gibi bireysel farklılıkların yanında öğretmen faktörü, çalışma olanakları ve disiplinleri gibi nedenlerden hedeflenen basamakların altına ya da üstüne çıkılması gerektirmektedir". Bu tanımdan yola çıkılarak hedeflenmiş olan piyano repertuarı kişinin belirli özelliklerine göre değişim gösterir olarak ifade edilebilir.

Ülkemizdeki konservatuarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde, eğitim fakültelerine bağlı müzik öğretmenliği bölümlerinde ve güzel sanatlar liseleri ders programlarında piyano eğitimi dersinin var olduğu görülmektedir. Bu fakülte ve okullarda öğrenim gören müzik öğrencilerinin piyano repertuarlarında klasik batı müziğinin her dönemine ait eserlere yer verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerden bu dönem eserlerinden biri olan barok dönem eserlerinin stil özelliklerini yansıtmaları ve tanımları beklenmektedir. Ancak klavye için yazılan bu eserler piyano ile çalındığında, eserlerin çalış stilleri vetechnik davranışları öğrencilere zor gelmektedir. "Türkiye de mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerinin, piyano eğitiminde barok dönemin stil özelliklerini istenilen düzeyde kavrayamadıkları ve bu döneme ait eserleri seslendirirken beklenen düzeyde performans sergileyemedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin çalıştıkları barok dönemi piyano eserlerine yönelik bilişsel ve beceri düzeylerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir." Ekinci ve Demirtaş (2013:241). Öğrencilerin bilişsel ve beceri düzeylerinin bu eserleri seslendirmelerinde yeterli olmadığı düşünüldüğünde öğretim elemanlarının bu sorunları çözmeleri gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin barok dönem eserlerini seslendirmedeki bilişsel ve davranışsal yetersizliklerini ölçebilecek belirli bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin, barok eserlerdeki teknik davranışları hangi düzeyde gerçekleştirdiğini tespit etmek için bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülerek "barok dönem eserlerine yönelik algı ölçeği" geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin barok eserlerini seslendirmeden önce teknik ve müzikalite davranışlarına yönelik algılarını, hangi becerilerin eksik olduklarını belirlemek ve bu becerilere yönelik eser tespit etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Öğrencilerin barok eserlerine yönelik güçlük düzeylerini ölçebilmek için geliştirilen bu ölçekte ilk olarak barok dönem literatürü taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu bu alana yönelik soru listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan listedeki sorular Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman akademisyenlere kapsam ve görüş geçerliliği için sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 42 maddelik ilk proto-tip ölçek oluşturulmuştur. Beşli likert tipinde olan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Niğde Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 281 sayıda öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler; "tamamen" için 5, "oldukça" için 4, "biraz" için 3, kısmen" için 2 ve "hiç" için 1 şeklinde sıralanarak puanlanmıştır. Ölçekteki soruların, olumsuz ya da olumlu olarak gruplandırılmasına özenle dikkat edilmiştir. Böylelikle proto-tip ölçekten alınabilecek en yüksek puan 210 olurken, en düşük puan ise 42'dir. Proto-tip ölçeğin uygulanması sonucu yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. "Faktör analizi, gözlemlenen çok sayıda değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak için yapılır" (Ural, Kılıç, s.281:2006). Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek amacıyla 281 öğrenciden toplanan verilerin analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .850, Bartlett testi ise 1.179 olarak bulunmuştur. Yapılan ilk analizin sonucunda iki faktör arasındaki yük değerleri 1 den küçük olan maddeler işlemeyen maddeler olarak kabul edilerek ölçekten 13 madde çıkarılmıştır. Böylelikle barok dönem eserlerine yönelik güçlük düzeyi algı ölçeği 29 madde olarak müzik eğitimi bölümü öğrencilerine uygulanmıştır.

Barok Eserlerine Yönelik Güçlük Düzeyi Algı Ölçeği, 281 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak toplanan veriler bilgisayar paket programı SPSS 16.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksene göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü .450 den büyük olan maddeler işleyen maddeler olarak seçilmiştir. Geçerlik analizlerinden sonra ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach Alpha tekniğinden yararlanılarak iç tutarlılık katsayısı bulunmuştur. Cranbach Alpha, ölçeğin tümü ve ölçeğin her bir alt boyutu için iç tutarlılık anlamında kullanılan bir güvenirlilik katsayısı hesaplama biçimidir. (Büyüköztürk, 2005). Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde – toplam test korelasyonları incelenmiş ve ölçek faktörlerinin belirlenmesinde faktör öz değer hesaplamaları yapılmıştır. (Adıgüzel, 2011).

Güçlük Düzeyi Algı Ölçeğine ilişkin yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda asal eksene göre döndürülmüş ve temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan döndürme analizi sonucunda dört faktör belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ve bu faktörlerin maddeleri tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Ölçeği Oluşturan Alt Faktörler ve Maddeler**

F1	F2	F3
11, 12, 24, 10, 13, 27, 28, 21, 16, 20,	3, 26, 5, 23,	19, 8, 18
30, 2, 4, 5, 29, 17, 15, 1, 9, 31, 6	14	

Tablo 1’de ölçeği oluşturan maddelerin kaç faktör altında toplandığı ve bu maddelerin ilgili faktörlere göre dağılımı yer almaktadır. Ölçeğin 11, 12, 24, 10, 13, 27, 28, 21, 16, 20, 30, 2, 4, 5, 29, 17, 15, 1, 9, 31 ve 6. soruları birinci faktörde, 1, 26, 5, 23, ve 14. soruları ikinci faktörde ve son olarak 19, 8 ve 18. soruları ise üçüncü faktörde bulunmaktadır. Yapılan ölçümlerde analiz edilen 29 maddenin öz değeri 1’den büyük üç ana faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu dört faktör toplam varyansın %46,475’ini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %17,072’sini, ikinci faktör toplam varyansın %16,358’ini, üçüncü faktör toplam varyansın %15, 310’unu ve dördüncü faktör ise toplam varyansın %12,645’ini açıklamaktadır. Faktör analizi sonucu ölçekte yer alan 29 soruya yönelik ortaya çıkan üç ana başlık aşağıdaki gibi adlandırılmıştır.

- Eserlerin teknik davranışlarında yaşanan güçlükler
- Eserlerin müzikalite boyutunda yaşanan güçlükler
- Eserlerin genel yapısını seslendirirken yaşanan güçlükler

## BULGULAR VE YORUM

### Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 31 sorudan oluşan güçlük düzeyi algı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik ölçümü sonuçlarına ve bu sonuçlara ait yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Tablolar ve yorumlar birleştirilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) Bartlett’sSphericity Testi Sonuçları**

Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy			.894
Bartlett’s Test	Approx. Chi-Square		3,898
of Sphericity			
	Sig.		.000

Tablo 2’ye göre, güçlük düzeyi algı ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için veriler üzerinde ilk olarak KMO ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO= 0,894; Bartlett testi değeri ise  $\chi^2=3,898$   $p=0,000$  olarak belirlenmiştir. Bartlett’sSphericity anlamlılık değerinin .05’ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). KMO değerinin de .60 dan yüksek olması Bartlett’in anlamlı olduğunu göstermektedir. Böylelikle KMO ve Bartlett testi değerlerine bakıldığında ölçeğin anlamlı bir ölçek olduğu ve bu ölçekten faktör çıkarılabilir olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Faktör Analizi Sonuçları**

Madde	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktörler		
		F1	F2	F3
11	,740	,744		
12	,753	,728		
24	,735	,699		

10	,697	,680	
13	,714	,678	
28	,701	,678	
21	,750	,672	
16	,616	,668	
20	,612	,663	
30	,676	,635	
2	,609	,617	
4	,614	,602	
15	,542	,590	
29	,644	,584	
17	,469	,565	
25	,545	,521	
1	,613	,520	
9	,577	,509	
31	,603	,498	
6	,461	,477	
3	,447		,731
26	,569		,680
5	,572		,568
23	,424		,454
14	,482		,412
7	,505		,410
19	,572		,767
8	,571		
18	,505		,748
			,645

Tablo 3’de güçlük düzeyi algı ölçeğinin döndürme öncesi ve sonrası faktör yükleri verilmiştir. Döndürme öncesi faktör yük değerleri .424 ile .750 arasında, döndürme sonrasında ise .410 ile .767 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörlerin madde faktör yük değerleri ayrı ayrı incelendiğinde; birinci faktörün .477 ile .744 arasında, ikinci faktörün .410 ile .731 arasında ve son olarak üçüncü faktörün .645 ile .767 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 4.Sorulara Ait Madde Toplam Korelasyonları**

F1	r	F2	r	F3	r
11	,616	3	,576	19	,622
12	,586	26	,493	8	,576
24	,560	5	,372	18	,519
10	,580	23	,275		
13	,515	14	,311		
27	,555				
28	,538				
21	,590				
16	,442				
20	,421				
30	,460				
2	,420				
4	,399				

5	.372
29	.441
17	.391
15	.349
1	.502
9	.374
31	.378
6	.355

Tablo 4’de görüldüğü gibi sorulara ait madde toplam korelasyon katsayıları birinci faktör için .349 ile .616; ikinci faktör için .311 ile .576; üçüncü faktör için .519 ile .6822 arasında değişmektedir. Her bir madde, faktörün geneli ile anlamlı ve pozitif ilişki içermektedir. ( $p < 0,001$ ). Bu katsayılar her bir maddenin geçerlik katsayısı olup faktörün bütünü ile tutarlılığını; bir başka ifade ile faktörün genel amacına hizmet edebilme düzeyini ifade etmektedir. (Carminesi ve Zeller, 1982; Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988 ve Yüksel, 2009’dan Akt. Korkmaz, Ö., Yeşil, R. 2011).

### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için veriler üzerinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler ve bulguları aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5. Faktörlere Göre Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Alt Boyutlar	İşleyen Maddeler	Çıkarılan Madde Sayısı	Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları
1. Faktör	11,12,24,10,13,27,28,21,16,23,30,2,4,5,29,17,15,1,9,31,6	5	.932
2. Faktör	3,26,5,23,14,	2	.738
3. Faktör	19,8,18	3	.702
GENEL	31	10	.924

Tablo 5’ya göre ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik hesaplamalarında, ölçeğin bütün olarak güvenilirlik katsayısı .924 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında ölçeğin her bir alt boyutuna güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, birinci faktör güvenilirlik katsayısı .932, ikinci faktör güvenilirlik katsayısı .738, üçüncü faktör güvenilirlik katsayısı .695 olarak bulunmuştur. Bayram (2004)’e göre Cronbach Alpha değerlerinin .700’ün üzerinde olması güvenilirlik için yeterli olduğu kabul edilmektedir. Bu sonuçlara göre Güçlük Düzeyi Algı ölçeğinin hem alt boyutları hem de genel yapısının yeterli bir şekilde güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 7. Soruların Her Biri ile Ölçeğin Bütünü Arasındaki Analizlerin Sonuçları**

Her Bir Soru ve Bütün Arasındaki İstatistikler				
Maddeler	Ölçeğin Ortalaması	Ölçeğin Var yansı	Bütün Arasındaki Korelasyon	Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, barok eserlerine yönelik güçlük düzeyi algı ölçeği geliştirme aşamaları anlatılmıştır. Bu amaçla ölçeğin geliştirilmesinde araştırmamızın örneklemini Niğde Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalından ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 281 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 120’si Niğde Üniversitesi müzik öğretmenliği bölümünde, 161’i ise Necmettin Erbakan Üniversitesi müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Ölçek, barok eserleri güçlük düzeyleri üzerine yapılmış çalışmalar yardımıyla ve alan literatür taraması yardımıyla güçlük düzeylerine yönelik soru listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan listedeki sorular Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman akademisyenlere kapsam ve görüş geçerliliği için sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 42 maddelik ilk proto-tip ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde KMO değeri .850, Bartlett testi ise 1.179 olarak bulunmuştur. Yapılan ilk analizin sonucunda iki faktör arasındaki yük değerleri .1 den küçük olan maddeler işlemeyen maddeler olarak kabul edilerek ölçekten 13 madde çıkarılmış, 29 madde işleyen madde olarak ölçeğe alınmıştır. Yapılan döndürme analizi sonucunda KMO testi .894 çıkmış olup, ölçekte üç faktör oluşmuştur. Buna göre; “eserlerin teknik davranışlarında yaşanan güçlükler” 21 madde, “eserlerin müzikalite boyutunda yaşanan güçlükler” 5 madde ve “eserlerin genel yapısını seslendirirken yaşanan güçlükler” ise 3 maddeden oluşmaktadır. Döndürme öncesi faktör yük değerleri .424 ile .753 arasında, döndürme sonrasında ise .410 ile .767 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .924 olarak bulunmuştur. Güçlük Düzeyi Algı Ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan madde – toplam toplam test korelasyon değerinin .311 ile .622 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, “Güçlük Düzeyi Algı Ölçeği”nin geliştirilmesinde döndürme öncesi ve sonrası yapılan analizler sonucuna bakıldığında önemli derecede farklılık görülmektedir. Bu farklılık ölçeğin güvenilirliğini artırılması yönündedir. Böylece hazırlanan ölçeğin geliştirilmesinde, tüm analizler sonucunda ulaşılan değerler ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Hazırlanan ölçeğin, konservatuarlarda, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümlerinde, eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümlerinde ve güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek için kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin barok eserlerinde yaşadıkları güçlükleri önceden tespit ederek hangi teknik davranışlarda eksikliklerini belirleyip eksik olduğu davranışlara uygun eserler vermek için kullanılması önerilmektedir.

NOT: Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Nezihe Şentürk Danışmanlığında, İzzet Yücetoker tarafından hazırlanmakta olan doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

## KAYNAKÇA

- Selanik, C. (1996). Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni, Ankara: Doruk Yayımcılık.
- Ekinci, H. ve Demirtaş, H. O. (2013). Barok Dönemi Piyanos Eserlerini Yorumlamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müzik Öğretmeni Adaylarının Görüşleri, E – Journal of New World Sciences Academy, ISSN: 1306 – 3111/1308 – 7290.
- Günay, E. ve Uçan, A. (1980). Çevreden Evrene Keman Eğitimi I, Ankara: Dağarcık Yayınları.
- Kutluk, Ö. (1996). Okul Şarkılarına Piyanos İle Eşlik Yapabilme Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma, Konya:

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.  
Gökbudak, S. (2013). Pişano Eğitiminde Öğretim Eserleri ve Basamakları, Pişano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.  
Ural, A., Kılıç, İ. (2006), Bilimsel Araştırma Süreci ve SPP İle Veri Analizi, 2. baskı Detay Yayıncılık, Ankara  
Büyüköztürk, ř. (2004), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 4. Basım, Ankara, Pegem A yayıncılık.  
Adıgüzel, A. (2011), Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.  
Çokluk, O., şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, ř., (2010), Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS VE Lirselle Uygulamaları. Pegem A yayıncılık  
Carmines, e.g, Zeller, R. A. (1982). Reliability and Validity Assessment, 5th ed. Beverly Hills: Sage Publications Inc.  
Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2011), Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSN: 1303 – 5134, Cilt, 8, Sayı:2.  
Bayram, N. (2004), Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi, Bursa, Ezgi Kitabevi.

# ÖFKE TEMASINI İÇEREN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMININ KAPSAMLI GELİŞİMSEL MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Seher BAYAT<sup>2</sup>  
Ömer KARAMAN<sup>3</sup>

## ÖZET

*Bu çalışmada ilkokullarda uygulanabilecek örnek kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeline uygun eğitim programı geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Örnek program sistem yaklaşımı temel alınarak hazırlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıflarda Mart ayı ilkokul programı ile bütünleştirilen “Öfke” temasını içeren örnek program; ilkokul programında yer alan Türkçe, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar dersleri ile ilişkilendirilerek kazanım, içerik, yapılabilecek etkinlik ve değerlendirme çalışmaları ile birlikte tablolarda sunulmuştur.*

*Anahtar Kelimeler: Kapsamlı Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Program Geliştirme, Sınıf Rehberlik Programı.*

## INCLUDED ANGER THEME FOR PRIMARY 4<sup>TH</sup> GRADERS GUIDANCE AND COUNSELING CURRICULUM DEVELOPMENT STUDY WITHIN THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENTAL MODEL

## ABSTRACT

*In the study, it is aimed to develop a curriculum which is compatible with developmental psychological counseling and guidance model which might be widely applicable in the primary school. Literature examining method was used in the study. The model curriculum was prepared by basing on “system approach”. The model curriculum, which included ‘anger theme’ and integrated into the fourth grade primary school classes’ curriculum in March month section, is presented in the tables by relating to; Turkish, Physical Education, Social Studies, Science and Technology, Art lessons, and also along with the acquisitions, content, applicable activities and evaluation studies.*

*Key Words: Comprehensive Guidance and Counseling Curriculum, Curriculum Development, Class Counseling Curriculum.*

## GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri dünyada ve bunun paralelinde ülkemizde birçok değişiklikler geçirmiştir. Picard (2002) son yirmi yıldaki eğitim reformlarının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını bu nedenle kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeline dayanan bir çerçeve programının hazırlanmasının gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeli öğrencilerin yanı sıra okul yönetimine, velilere, öğretmene, yerel eğitim yöneticilerine, rehberlik servisine, işgücü piyasası ve endüstriye büyük yararlar sağlar. Öğrenciye sağladığı yararlar akademik başarı, mesleki gelişim, problem çözme ve karar verme yeteneğinin gelişimi, kendini tanıma ve etkili iletişim becerilerini kazanımlar olarak sıralanabilir. Öğretmene sağladığı yararlar ise öğrenci ihtiyaçlarını ve yetkinliklerini destekleme ile akademik başarıları artırmadaki fonksiyonlarıdır (Bates ve ark. 1999). Bunların yanısıra kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerin ihtiyaçları ve okulun amaçları doğrultusunda öncelikleri belirleme, izlenebilirlik, müfredatla uyum, temel yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve zaman yönetimi konularında etkilidir (Gybers,2001).

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, son yıllarda gelişimsel yaklaşım, okul müfredatlarında yer almıştır. Buna göre birey

sürekli gelişim halindedir ve her gelişim döneminde gelişim görevlerini başarması gerekmektedir ve bir gelişim dönemini başarı ile geçirenler daha sonraki gelişim döneminin görevlerini daha iyi başaracaktır (Cobia ve Henderson, 2007, Aktaran; Terzi ve ark,2011). Bu doğrultuda Türk Eğitim Sistemi “Kapsamlı Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Modeli” temelli müfredat değişikliklerine 2006 yılında ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında başlamıştır (Yeşilyaprak, 2009).

Cobia ve Henderson (2007) kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programının öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve kariyer becerilerinin gelişimini desteklemek, sorumlu ve üretici bireyler olmalarını sağlamak için tasarlanmış rehberlik aktivitelerini ve yapılandırılmış grup yaşantılarını içermesi gerektiğini belirtmişlerdir (Terzi ve ark,2011). Diğer taraftan Myrick (1997) kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programının oluşturulması ve yürütülmesinde, bütün öğrencileri içermesi, etkin planlama yapılması, ardışık ve esnek olarak yapılandırılması, tüm eğitim sisteminin tamamlayıcı bir parçası olması, bütün okul personelinin katılımının sağlanması, öğrencilerin etkili ve yeterli öğrenmelerine katkı vermesi ve iyi yetişmiş profesyonel psikolojik danışmanlara gerek duyulması ilkelerini sıralamıştır (Terzi ve ark,2011). Nazlı (2005) kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programını öğrencilerin gelişimlerini bir program çerçevesinde destekleyen,

<sup>1</sup>Bu çalışmanın bir bölümü 7-9 Mayıs 2014 tarihlerinde, Gaziantep Üniversitesi’nde düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuştur.

<sup>2</sup>Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, seherbayat@hotmail.com

<sup>3</sup>Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, omerkaraman@odu.edu.tr

bilgi, beceri ve yeterliliklerini kazandırmaya çalışan uygulama biçimi olarak tanımlanmıştır. Fakat ülkemizde programı oluşturma ve uygulama sürecinde problemler meydana gelmiştir. Terzi ve arkadaşları (2011) kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programlarının değerlendirilmesine yönelik yaptıkları çalışmada; programın içeriğinin yetersiz olduğu, personelin uygulamada güçlükler yaşadığı ve tüm okul personelinin uygulamada aktif yer almadığı ile ilgili verilere ulaşmıştır. Benzer olarak Nazlı (2008) yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışını benimsedikleri fakat uygulamada güçlükler yaşadıklarını, bu nedenle hizmetiçi eğitimlere gereksinim duyduklarını belirlemiştir.

İlkokullarda rehberlik programlarının uygulanmasına yönelik iki hafta ara ile 1 rehberlik ders saati Talim ve Terbiye Kurulunun 20.07.2010 tarihli ve 75 sayılı kararı ile kaldırılmıştır. Ülkemizde 2006 yılında uygulanmaya başlanan kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modelinde ise rehberlik saatine yönelik sınıf rehber öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2006). Yeni uygulama ile etkinlik uygulamalarının tümü kaldırılmıştır. Çalışma meydana gelen bu belirsizliğe yönelik çözüm önerisi getirmeyi amaçlanmaktadır.

İlkokullarda rehberlik saatinin kaldırılması ve bu nedenle rehberlik programının ilköğretim programı ile bütünleşmesi, eğitim programının etkin bir şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir. Çalışmanın amacı, kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışa uygun, bu anlayışa model olabilecek 4. sınıf ilköğretim öğretim programı ile bütünleşmiş program önerisi geliştirmektir. Demirel (2010), ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk göstermesi için; okula alışma ve gelişim isteği uyandıran bir sınıf havası oluşturmaya, sağlıklı toplumsallaşmayı gerçekleştirmesi, öğrencileri tanıma ve kendilerini tanımalarına yardımcı olması ve eğitsel rehberlik ile psikolojik danışma etkinliklerini içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışa uygun şekilde “Öfke” temasının, bir aylık 4. Sınıf ilköğretim programı ile bütünleştirilmesi ve yeniden yapılandırılması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Mevcut 4. sınıf ilköğretim programı ile bütünleştirilen “öfke” temasına dayanan çalışmada, alanyazın tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda program geliştirmede yaygın olarak kullanılan Sistem Yaklaşımı Modeli, Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba-Tyler modeli, Rasyonel Planlama Modeli, Durumsal Model, Süreç Yaklaşımı modeli ve MEB program geliştirme modelleri incelenmiştir. Çalışmada Sistem Yaklaşımı esasına dayanan Wulf ve Schave (1984) tarafından geliştirilen program geliştirme modeli uygulanmıştır. Sistem yaklaşımı, bilgisayar sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte öne çıkmaya başlamıştır. Buna göre, çok basitçe, girdi-ler bir işlem süreci sonucunda çıktılara dönüşür. Çıktılar, bir geri besleme mekanizması aracılığı ile bir sonraki adımda sisteme tekrar girebilir. Bu yaklaşım, eğitime uygulandığında Ralph Tyler (1949) tarafından geliştirilen ürün yaklaşımı ve Lawrence Stenhouse (1975) ile özdeşleştirilen süreç yaklaşımının her ikisini de içeren daha bütüncül bir bakış açısı getirmektedir (Acun, 2011).

Bu modelde öncelikle “Ne öğretelim?” sorusunun cevabı

doğrultusunda program içeriği belirlenmekte ve daha sonra amaçlar oluşturulmaktadır. Amaçlar, Bloom (1999) tarafından önerilen aşamalı sınıflamadaki, sistematik yaklaşım temelinde yapılandırılmaktadır. Ayrıca amaçlar davranış cinsinden ifade edilmekte ve bu davranışları kazandıracak öğrenme ortamlarını düzenlemek için ders planları ve öğretim materyalleri hazırlanmakta ve uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır. Modelin son aşaması olan değerlendirme ise öğrenme durumlarına dayalı olarak farklı birçok şekilde yapılmaktadır (Demirel, 2004; Büyükkaragöz, 1997). Bu çalışmada hedef- davranış yerine var olan programda kazanım ifadeleri yer aldığı için kazanım yazılmıştır.

## PROGRAMIN GELİŞTİRME AŞAMALARI

**Program Geliştirme Komisyonunun Belirlenmesi:** Komisyon eğitim programları ve öğretimi alan uzmanı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan uzmanı, sınıf öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni ve görsel sanat kültürü öğretmenlerinden oluşturulmuştur.

**Programın İçeriğinin Belirlenmesi:** 4. Sınıf ilköğretim programına bir aylık bir süre ile entegre edilecek olan sınıf rehberlik programı kapsamında “Öfke” temasının işlenmesine karar verilmiştir. İçeriğin düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımı esas alınmıştır. Bu tip programda içerik doğrusal bir sıra izlemez. Daha önce öğrenilmiş konular genişletilerek tekrar edilebilir (Demirel:2004).

Komisyon tarafından hazırlanan içeriğin düzenlenme ve sıralanma aşamaları şöyledir;

1. Öğrencilerin gelişimsel yaş özellikleri doğrultusunda şu sorular analiz edilmiştir; Öfke nedir? Öfkenin vücut ve ruh sağlığına zararları nelerdir? Öfkemizi uygun bir dille nasıl ifade ederiz? Öfkemizi nasıl kontrol ederiz? Çocuklarda öfkenin nedenleri nelerdir?
2. Var olan 4. Sınıf ilköğretim programında Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar Kültürü, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi ve Türkçe öğretim programları kazanım, içerik ve programda önerilen etkinlikler açısından incelenmiştir.
3. Sınıf rehberlik programı hafta, ders ve konu bağlamında planlanmış ve kazanımlara yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Diğer taraftan etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikler, materyaller ve değerlendirme süreci belirlenmiştir.
4. Sarmal program yaklaşımı gereği bir derste teorik olarak verilen konu diğer bir derste uygulamaya yönelik olarak genişletilmiştir.

**Programın Geliştirilmesi:** Bu aşamada kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeline göre yapılandırılarak, 4. Sınıf ilköğretim öğretim programı ile bütünleştirilmiş ve program önerisi geliştirilmiştir. Program geliştirme planı çerçevesinde yapılan çalışmalar Tablo 1.'de verilmiştir.



Tablo 1. Programı Geliştirmede İzlenen Aşamalar

Aşama	İşlem
Problemin tanımı	<b>Amacın belirlenmesi:</b> Gelişimsel rehberlik anlayışına uygun sınıf rehberlik programı geliştirilmesi bağlamında “Öfke” temasını bir aylık 4. Sınıf ilköğretim programı ile bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Programın genel hedefi, öfke duygusunu tanıma, öfke duygusunu uygun bir dille ifade edebilme ve öfkeyi kontrol altına alabilme becerisinin geliştirilmesidir.
Gelişme	<p><b>Amaçların davranışa dönüştürülmesi:</b> Programın genel amacı doğrultusunda komisyon üyelerince kazanımlar yazılmıştır.</p> <p><b>Uygun ders planlarının yazılması:</b> Kazanımlar ve içerik çerçevesinde yapılacak etkinlikler planlanmıştır.</p> <p><b>Öğretim materyallerinin geliştirilmesi:</b> etkinliklerde kullanılacak olan, sunu, video, broşür, afiş, çalışma yaprakları vb. gibi öğretim materyalleri geliştirilmiştir.</p> <p><b>Öğrenme ortamının desenlenmesi:</b> Planlanan etkinliklerin uygulanabilmesi için ders öğretmenleri ile etkinliklerin uygulanmasındaki adımlar hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmış, geliştirilen öğretim materyalleri tanıtılmış, kullanacakları yöntem ve teknikler planlanmıştır.</p>
Değerlendirme	<p><b>Sonuçların değerlendirilmesi:</b> Program başlamadan önce öğrencilere uygulanacak olan saldırganlık ölçeği ile program sonunda uygulanacak olan saldırganlık ölçeğinden alınan puanlar arasındaki anlamlı farkın hesaplanması, her bir etkinliğin kendi içinde değerlendirilme sonuçlarının analizi, program sonunda öğretmenler ile programın etkiliği hakkında görüşme yapılması,</p> <p>Sürekli dönüt sağlanması:</p>

Çalışma Planı: Programın uygulanmasında izlenecek çalışma planı Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2. Programın Uygulanmasında İzlenecek Çalışma Planı

Şubat I. Hafta	Okul müdürü ve öğretmenlere program tanıtım seminerinin verilmesi		
Şubat II. Hafta	Programın Uygulayıcısı Öğretmenlerle Bilgilendirme Toplantısının yapılması		
Şubat III. Hafta	Programın uygulanacağı sınıfın velilerine “Öfke Duygusu ve Öfke Kontrolü” seminerinin verilmesi		
Programın uygulanması			
	Zaman -Süre	Ders	İçerik
Mart I-IV. Hafta	I. Hafta	Türkçe	Öfke duygusunu tanıyorum
		Beden Eğitimi	Öfke duygusunun zararları
		Sosyal Bilgiler	Öfkeyle baş etme yolları
	II. Hafta	Beden Eğitimi	Öfkeyi ifade etme becerisi
		Sosyal Bilgiler	Öfkeyle baş etme yolları
		Türkçe	Öfkeyi ifade etme becerisi
	III. Hafta	Fen ve Teknoloji	Öfkeyi ifade etme becerisi
		Beden Eğitimi	Öfkeyle baş etme yolları
		Sosyal Bilgiler	Öfkeyle baş etme yolları
	IV. Hafta	Görsel Sanatlar	Öfkeyle baş etme yolları
		Sosyal Bilgiler	Öfkeyle baş etme yolları
	Nisan I-IV. Hafta	Program Değerlendirme Çalışmalarının Yapılması	

İlkokul dördüncü sınıflarda Mart ayı ilköğretim programı ile bütünleştirilen “Öfke” temasını içeren örnek program; ilköğretim programında yer alan Türkçe, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar derslerinin kazanımları ile ilişkilendirilerek kazanım, içerik, yapılabilecek etkinlik ve değerlendirme çalışmaları ile birlikte tablolarda sunulmuştur.

Beden Eğitimi dersi ilişkilendirilen sınıf rehberlik programı Tablo3’de, Sosyal Bilgiler dersi ilişkilendirilen sınıf rehberlik programı Tablo 4.’de, Fen ve Teknoloji dersi ilişkilendirilen sınıf rehberlik programı Tablo 5.’de, Türkçe dersi ilişkilendirilen sınıf rehberlik programı Tablo 6.’da, Görsel Sanatlar dersi ilişkilendirilen sınıf rehberlik programı Tablo 7.’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Beden Eğitimi Dersi ile Bütünleştirilen Sınıf Rehberlik Programı**

Ders Hafta	DERS KAZANIMI	ETKİNLİK	SINIF REHBERLİK PROGRAMI
I. HAFTA BEDEN EĞİTİMİ	Kazanım: 1.1. Sağlığını korumak için vücudunu nasıl kullanması gerektiğini kavrar	> Sağlıklı olmak için vücudunun değerini ve önemini bilir, etkinliklerde vücuduna zarar verecek davranışlardan kaçınır	Kazanım: Vücut sağlığımız ka dar ruh sağlığımızın da önemli olduğunu bilir. İçerik: Öfke yalnızca insanlarla ilişkilerimize zarar vermez. Sağlığımızla ve performansımızla ilgili önemli sorunlara sebebiyet verir. Bunlar farklı türde hastalıkları tetikleyebileceği gibi iş performansını ve verimi olumsuz etkiler  Öfkenin Olumsuz Etkileri Davranışsal Tepkiler      Zihinsel Tepkiler      Aşırı      Fizyolojik Tepkiler Alkolizm,      Düşük performans, Unutkanlık,      Nabızın ve kan basıncının artması, Sigara tiryakiliği,      Uykusuzluk,      Sık sık ve zor nefes alma,      Kas ağrıları, Baş, sırt, boyun ağrıları. Huzursuzluk,      Dikkatsizlik, Acelecilik,      Konsantrasyon bozukluğu. İlaç kullanımı
			Etkinlik: Öfkenin sağlığımıza zararları konulu sunumun izletilmesi. Değerlendirme: Öfke duygusu sağlığımıza ne gibi zararlar verir? Sorusunun tartışılması.
II. HAFTA BEDEN EĞİTİMİ	Kazanım: 1.20. Fiziksel etkinliklere katılmaya gönüllü olur.	> 1.20. Penguen Yarışı: Oluşturulan takımlar bir çizgi ardında sıralanır. Öğrencilerle iki, üç, dört takım oluşturulabilir. Takımların ilk yarışmacılarına birer top verilir. Yarışmacılar topları bacak aralarına sıkıştırarak on beş metre ötedeki hedefe doğru penguen yürüyüşü ile ilerler ve geri dönerler, topu ikinci yarışmacılara bırakarak sıra sonuna geçerler. Bu şekilde devam eder. Yarışma süresince ilk bitiren grup bir puan alır. İki puanı bulan ilk takım yarışmayı kazanır. Arkadaşlarıyla oyun oynamaya heveslendirilir. Oyunun kurallarına uyulması istenir.	Kazanım: Başarısızlık durumunda kendisine öfke duymaması gerektiğini kavrar. İçerik: Öfke duygusunun nedenlerinden biri de başarısızlık, yetersiz olma, kendini baskı altında hissetmektir. Hayatta başarısızlığa uğradığımız anların olması çok normaldir. Her zaman her konuda başarılı olamayız. Bu durumlarda öfke duymak yerine bir dahaki sefere başarılı olmak için kendimize şans vermeliyiz. Etkinlik: Neyse Etkinliği Penguen oyununa başlamadan öğretmen buna bir de Neyse etkinliği ekleyelim der. Ve yarışma da başarısız olanların kendilerine kızıp başarısızlık duygusuna kapılmak yerine, yüksek sesle “Neyse, bir dahaki oyunda başarabilirim!” demelerini ister. Değerlendirme: Oyun sonunda “ Kendimize olan öfkemizi yatıştırmamızın yararları nelerdir?” sorusu birlikte tartışılır.
III. HAFTA BEDEN EĞİTİMİ	Kazanım: 1.21. Bireysel farklılıkları olanlarla fiziksel etkinlik yapmaya istekli olur.	>1.21 Kanguru Oyunu: Öğrenciler üç eşit gruba ayrılır ve bir çizgi arkasında sıralandırırlar. Verilen başlama işareti ile ilk yarışmacılar kanguru sıçrayışı yaparak on beş metre ilerideki işaretin etrafından dönerek geri gelir ve kendilerini bekleyen arkadaşlarının eline dokunarak sıra sonuna geçerler. Yarışma iki oyuncuyla birlikte devam eder. İlk bitiren grup bir puan alır. İki puana ulaşan ilk grup yarışmanın galibi olur.	Kazanım: Oyun kurallarına uymayan arkadaşlarına öfkesini uygun bir dille ifade eder. İçerik: Öfkemizi uygun bir şekilde ifade edebildiğimizde öfkemizi yenmemize yardımcı olur. Etkinlik: Kırmızı Kart Öğretmen oyunlarımızda arkadaşlarımızdan bazıları bazen oyun kurallarını ihlal ediyor. Bu durumda ne hissediyorsunuz? Bazen onlara bağırduğımızı görüyorum. bugün oyun sırasında her birinize kırmızı kartlar vereceğim. Oyun kurallarına uymayan bir arkadaşımız olursa ona hiçbir şey söylemeden kırmızı kart çıkartmanızı istiyorum. Oyun sonunda durum değerlendirmesi yapalım der ve Kanguru oyununa Kırmızı kart etkinliği eklenir. Değerlendirme: Oyun sonunda, “Öfkemizi uygun bir şekilde ifade etmek bize neler kazandırır?” sorusu tartışılır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi ile Bütünleştirilen Sınıf Rehberlik Programı

Ders Hafta	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	SINIF REHBERLİK PROGRAMI	AÇIKLAMALAR
I-IV. HAFTA SOSYAL BİLGİLER	<p>1. İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmi kurum ve grupları fark eder.</p> <p>2. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.</p> <p>3. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.</p> <p>4. Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.</p> <p>5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlikler önerir.</p>	<p>“Bir Gazete Sayfası Hazırlayalım” (Çevredeki sosyal problemlere karşı duyarlılığı arttırma, neden sonuç ilişkisini belirleme becerisini geliştirme amacıyla yönelik olarak, bir haberden hareketle gazete sayfası hazırlanır.) (1, 2. kazanım)</p> <p>“Gönüllü Çalışanlar” (Yardımsızlık ve dayanışma değerlerini vurgulayan fotoğraflar ve temsili resimler incelenir.) (1, 2. kazanım)</p> <p>“Nasıl Güzelleştirebiliriz?” (“Çevremizi nasıl güzelleştirebiliriz?” vb. sorularla ilgili küçük grup çalışmaları yapılır.) (2, 3, 5. kazanım)</p> <p>“Bir Sorunumuzu Çözelim” (Proje ya da grup çalışması ile yaşanan çevreden, örnek sosyal bir sorun belirlenerek çözüm aşamaları ve öneriler sunulur.) (2, 3, 5. kazanım)</p> <p>“İlk Adımı Atanlar” (Toplumsal duyarlılığı sağlama ve katılımcı birey olmayı cesaretlendirme amacıyla, birçok kişinin yaşamını etkilemiş, önemli başarılar elde etmiş insanlar ile ilgili araştırma yapılır.) (4, 5. kazanım)</p> <p>“İki Elim Sesi” (Öğrenci tarafından seçilen veya tasarlanan bir grup, kuruluş veya sosyal örgüte yeni üyeler kazandırmak için kısa bir metin hazırlanır ve sınıfta sunulur.) (2, 5. kazanım)</p>	<p><b>Kazanım:</b> Öfke duygusuyla baş etme konusunda çevresindeki arkadaşlarına yardım eder.</p> <p><b>İçerik:</b> Öfke duygusunu kontrol altına almanın birçok yolu vardır. Nefes egzersizleri, spor yapma, olumlu düşünme, etkin dinleme, zaman yönetimi vb.</p> <p><b>Etkinlik: Öfkeye karşı örgüdeniyorum.</b></p> <p><b>Etkinliğin uygulanması:</b> Sınıf 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Her bir grup öfkeyle baş etme yollarından birinin temsilcisidir. Resim yapma, müzik dinleme, dans etme, etkin dinleme vb. Her grup, öfke duygusu yaşayan arkadaş kendisine başvurduğunda kurduğu grup üyeleri ile arkadaşına yardımcı olur. Örneğin; Öfke içindeki kişi gittiği grup üyeleri ile müzik dinler- dans eder.</p> <p><b>Değerlendirme:</b> Ümitsizlikten kaçınarak siren çalışmalar sonucunda her grup yaptığı etkinlikleri ve aldıkları sonuçları arkadaşları ile paylaştıkları sözlü bir sunum hazırlar. Yapılan çalışmalar tartışma tekniği ile beraber değerlendirilir.</p>	<p>[!] öğretmen projeye başlama dan önce öfkeyle baş etme yolları hakkında bilgi verir.</p> <p>[!] Örgütlerin kendi yöntemlerini seçme ve çalışmalarını planlamalarına yardımcı olur.</p> <p>[!] Öğretmen her bir örgütün çalışmalarını yakından takip eder, rehberlik eder.</p>

Tablo 5. Fen ve Teknoloji Dersi ile Bütünleştirilen Sınıf Rehberlik Programı

DERS /HAFTA	KAZANIMLAR	SINIF REHBERLİK PROGRAMI
III. HAFTA FEN VE TEKNOLOJİ	<p><b>8. Sesin işitmedeki rolü ile ilgili olarak öğrenciler;</b></p> <p>8.1. Her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini fark eder.</p> <p>8.2. Sesi duyabilmemizi sağlayan özelliğinin sesin şiddeti olduğunu ifade eder.</p> <p>8.3. Aynı sesin değişik uzaklıklardan dinlendiğinde şiddetinin değiştiğini fark eder.</p> <p>8.4. Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>8.5. Ses şiddetini değiştirmeye ve işitme yetimizi geliştirmeye yarayan araçlara örnekler verir (FTTÇ-13).</p> <p>8.6. Teknolojik tasarımın aşamalarını uygulayarak daha iyi işitmeyi sağlayacak bir araç geliştirir (FTTÇ-6).</p> <p>8.7. İşitme kaybını engellemek için yüksek sesteki konumun gerektiğini ifade eder (FTTÇ-35).</p>	<p><b>Kazanım:</b> Öfke duygusuna kapıldığında yüksek sesle konuşmanın faydasız olduğunu kavrar.</p> <p><b>İçerik:</b> Öfke duygusunu dışarı vurulurken yapılan yanlış davranışlardan biri de öfke anında karşımızdakine sesimizi yükseltmektir. Ancak bu sorunu çözmek yerine kendimizi doğru ifade edemememize sebep olur.</p> <p><b>Etkinlik:</b> “Sesimi Yükseltmeden” etkinliği</p> <p>İki farklı senaryo canlandırılır.</p> <p><i>Senaryo I: Teslim etmek üzere hazırlanmış bir ev ödevinin üzerine bir arkadaşına kaza ile su döker. Diğeri ona bağırmağa başlar. “ Ne yaptın? Ben şimdi öğretmene ne diyeceğim? Ne kadar dikkatsizsin? Bunu nasıl yaparsın?” vb.” Karşındaki arkadaş da aynı şekilde sesini yükselterek “ Kaza ile oldu anlamıyor musun?” der ve gerginlik devam eder.</i></p> <p><i>Senaryo II: Teslim etmek üzere hazırlanmış bir ev ödevinin üzerine bir arkadaşına kaza ile su döker. Diğeri ona “ Bu ödevi bugün teslim etmem gerekiyordu. Şimdi öğretmene durumu nasıl açıklayacağım?”</i></p> <p><i>“ Özur dilerim öğretmene bir kaza olduğunu ben açıklarım.”</i></p> <p><i>“Ödevi tekrar nasıl hazırlarım?”</i></p> <p><i>“Mutlaka öğretmenimiz de bir çözüm üretir ama ben sana yardımcı olurum. Gerçekten üzgünüm.”</i></p> <p>Her iki senaryo canlandırıldıktan sonra öfke duyma anında yüksek sesle konuşmanın faydasız olduğu, sorunu çözmek yerine çıkmaza ittiği tartışılır.</p> <p><b>Değerlendirme:</b> Öfke anında yüksek sesle konuşmayı tercih eder misiniz? Neden? Sorunun tartışılması.</p>

Tablo 6. Türkçe Dersi ile Bütünleştirilen Sınıf Rehberlik Programı

DERS HAFTA		KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	SINIF REHBERLİK PROGRAMI
II. HAFTA	TÜRKÇE	<b>Kendini Yazılı Olarak İfade Etme</b> 1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. 2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır. 3. Mantıksal bütünlük içinde yazar.	Beni tamamla etkinliği	<b>Kazanım:</b> Öfke duygusunu uygun bir dille ifade etme yollarını kavrar.  <b>İçerik:</b> Öfkeyi saldırganlıkla değil de sözel olarak ifade etmek, en sağlıklı yoldur. Bunu yapabilmek için, istediklerimizin ne olduğunun farkına varmalı, bunları açık ve karşımızdakini incitmeyecek bir şekilde aktarmalıyız. Bunu yapabildiğimiz sürece hem çevremizdeki insanlarla ilişkilerimize zarar vermeyiz hem de öfke duygusunu daha fazla taşımaktan kendimizi alıkoyabiliriz.  <b>Etkinlik: “ Beni tamamla ” Etkinliği</b> Öfkeye neden olabilecek durumların yazılı olduğu cümleler verilerek bu durum karşısında öfkesini nasıl ifade edeceğini yazması istenir. Örnek: 1. Arka daşımın benden izinsiz kitabımı almasına öfkelenim ve ona... 2. Kardeşim oyunda beni yendi ve hep başarısız olduğumu üst üste söyleyerek beni öfkelenirdi. Ben de ona... Tamamlanan cümleler sınıfta okutulur.  <b>Değerlendirme:</b> Öfkemizi uygun bir dille ifade etmenin bize yararları nedir?

DERS HAFTA		KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	SINIF REHBERLİK PROGRAMI
I. HAFTA	TÜRKÇE	<b>Dinleme kurallarını uygulama</b> 1. Dinlediklerinin konusunu belirler. 2. Dinlediklerinin ana fikrini belirler. <b>Kendini Sözlü Olarak İfade Etme</b> 1. Kendine güvenerek konuşur. 2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır. 3. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. 4. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	Sunu izleme etkinliği  4-5 dakikalık bir konuşma yapma etkinliği	<b>Kazanım:</b> Öfke ve öfkenin nedenlerini tanımlar.  <b>İçerik:</b> Öfke korkmak, mutlu olmak gibi her insanın hissettiği doğal bir duygudur. Bizi rahatsız eden bir durum karşısında duyduğumuz kızgınlık ve hiddet olarak tanımlanabilir. Sadece insanlar değil hayvanlar da öfke duygusuna kapılır. Öfke duygusuna kendimize kızgınlık kaygı gibi içsel durumlar neden olabileceği gibi dışarıdan engellenme, baskı altına alınma, incitilme gibi durumlar da neden olabilir.  <b>Etkinlik: “Konuşmamı Sunuyorum Etkinliği”</b> Öfke ve nedenleri konulu 10 dk. sunu izlenir. Öfke duygusuna kapıldıkları anlarla ilgili kısa bir konuşma planlamaları için 10 dk. bir zaman verilir ve konuşmalarını sunmak için yeterli zaman tanınır.  <b>Değerlendirme:</b> a) Öfke duygusunu tanımlayınız. b) Hangi durumlar öfkelenmemize neden olur?

Tablo 7. Görsel Sanatlar ile Bütünleştirilen Sınıf Rehberlik Programı

DERS HAFTA	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	SINIF REHBERLİK PROGRAMI
IV. HAFTA GÖRSEL SANATLAR	<p>1. İki ve üç boyutlu görsel sanat eserlerini ayırt eder.</p> <p>2. Üç boyutlu eserlere, farklı yönlerden bakıldığında değişik görünümleri olduğunu fark eder.</p> <p>3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder</p>	<p>Öğrencilerden, öncelikle çevrelerindeki eşyaları incelemeleri istenir ve bu yolla üç boyutluluğu fark etmeleri sağlanır. Daha sonra kuş, balık, çiçek, kurbağa, gemi vb. figür ve nesnelerin resimleri çizilir ve renklendirilir.</p> <p>Öğrenciler, resmini yaptıkları nesnelere kartona yapıştırıp-kesme çubuk,tejl vb. malzeme kullanarak ya da kâğıt katlama (oğgami) veya yoğurma malzemeleri (kil, alçı, tutkal, oyun hamuru) kullanarak üç boyutlu hale getirirler.</p>	<p><b>Kazanım:</b> Öfke duygusuyla baş etme yollarını uygular.</p> <p><b>İçerik:</b> Öfkeyle baş etme yollarından biri de olumlu düşünmedir. Hayal ederek bireyi gevşetecek bir yer ya da bir ortamı düşünmek ve gözünün önüne getirmeye çalışmak sakinleşmek açısından önemli ve yardımcıdır. Geçmişte kişinin kendisini çok sakin hissettiği bir yeri hatırlaması da yardımcı olabilir.</p> <p><b>Etkinlik: "Burada İyiyim" etkinliği</b> Kendilerini iyi rahat hissettikleri bir ortamı hayal ederek üç boyutlu bir çalışma yapmalarını istenir. Yapılan çalışmalar ile ilgili sınıf içi sergi oluşturularak her bir öğrencinin çalışmasını arkadaşlarına sunması istenir.</p> <p><b>Değerlendirme:</b> Öfke anında yaptığımız bu çalışma daki ortamı hayal ederseniz sizi rahatlatır mı? Sorusunun tartışılması.</p>

## SONUÇ

Sonuç olarak, öfke ve öfke kontrolü konulu rehberlik çalışması ilköğretim 4. Sınıf Mart ayı eğitim programında yer alan Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar Kültürü, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri ile bütünleştirilmiştir. Ayrıca Mart ayı içerisinde yer alan belirli gün ve haftalardan Yeşilay Haftası ve Dünya Kadınlar Günü ile ilgili etkinlikler Öfke ve Kontrolü ile ilişkilendirilmiştir. Diğer taraftan veli eğitim programı oluşturulmuş ve okulun tüm personelinin ortak çalışmasına yönelik stratejik plan çalışması yapılmıştır. Böylece bir aylık bir süreçte öğrencilerde öfke kontrolüne yönelik kazanımlara ulaşılabileceği varsayılmıştır.

Kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modelinde, okul türüne ve sınıf düzeyine göre program oluşturma, sürecin tümünün temelini oluşturur ve bu nedenle en önemli faktördür. Çünkü programda eğitim yaşantısı içerisinde okulun çevresi, yönetim, eğitim çalışanları, veli ve diğer personel yer almalıdır. Ayrıca program okuldaki eğitsel kulüplere, kutlanacak belirli gün ve haftalar ile öğretim programına düzenli bir şekilde yerleştirilmelidir. Bu karmaşık fakat düzenli bir şekilde yürütülmesi gereken programı oluşturmak da farklı disiplinlerin ortak çalışmasını gerektirir. Çalışma eğitim programları ve öğretimi, sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışma alan uzmanları ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Böylece programın uygulanmasının ve belirlenen hedeflere ulaşımının daha güçlü olarak gerçekleşeceği düşünülmüştür.

Çalışmada ön test ve son test değerlendirme araçları olarak "Saldırganlık Ölçeği" kullanılabilir. Ayrıca uygulamayı yapacak öğretmenlere ve sınıfın velilerine bilgilendirici toplantılar yapılarak ve memnuniyet anketleri ile süreç analiz edilebilir.

Literatürde (Demirel, 2010; Terzi, E. Tekinalp ve Leuwerke, 2011) kapsamlı gelişimsel rehberlik programının değerlendirildiği çalışmalarda da programın uygulamasındaki güçlükler dikkat çekilmektedir. Bu çalışmada makro hedef olarak, ülkemizde uygulanmaya çalışılan kapsamlı gelişimsel

psikolojik danışma ve rehberlik modelinin etkililiğini artırmaya yönelik, örnek bir temalı çalışma modeli sunulmuştur. Ayrıca mikro hedef açısından, bir aylık süreçte "öfke ve öfke kontrolü" konusunda, öğrencilerin davranışlarında anlamlı bir değişikliğin olacağı varsayılmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Acun, R. (2011). Sistem yaklaşımıyla tarihte program geliştirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (2), 823-838
- Bates C, Abernethy G, Branford-Jackson A. Brantley G. (1999). The South Carolina comprehensive developmental guidance and counseling program model. South Carolina Department of Education, Columbia, 14.
- Bloom, B. S. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme "Kaynak Metinler", Konya: Kuzucular Ofset.
- Demirel M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 35 (156): 46-60.
- Demirel, Ö. (2004). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gysbers Norman C, Henderson P.(2001). Comprehensive guidance and counseling programs: a rich history and a bright future. Professional School Counseling, 4 (4), 11-246.
- MEB. (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı.
- Nazlı s. (2005) Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları.(2. Baskı ). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı s. (2008) Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(20), 11-25
- Picard J. C. (2002). Louisiana model for comprehensive guidance and counseling. Louisiana State Department of Education. May, 11, 34.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heineman. Terzi Ş, Ergüner Tekinalp

- B, Leuwerke W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.1(1):51-60
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculumandinstruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Wulf, K.M andSchave.(1984). Curriculumdesign: A handbook-foreducators. California: Scott, ForesmanandCo.
- Yeşilyaprak B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 42(1):193-213

# HİSSE SENEDİ FİYATLARINI ETKİLEYEN TEMEL MAKROEKONOMİK FAKTÖRLERİN BİST 100 ENDEKSİ'NE ETKİSİNİN ÖLÇÜMLENMESİ

Selçuk BALI<sup>1</sup>  
Mehmet Ozan CİNEL<sup>2</sup>  
Ali Haydar GÜNDAY<sup>3</sup>

## ÖZET

*Ekonominin göstergelerinden biri olarak da borsa endeksleri kabul edilmektedir. İşte bu noktada endeksin seviyesinde etkili olan temel makroekonomik faktörleri ve söz konusu faktörlerin endeksi etkileme yönü ile derecesini bilmek başarılı bir yatırım stratejisi için oldukça önemli hale gelmektedir. Çalışmanın temel amacı, söz konusu faktörlerin BIST 100 Endeksi'ne etkisinin ölçülmesidir. Çalışmada, BIST 100 Endeksi ile temel makroekonomik faktörler arasındaki ilişki "Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli" kullanılarak incelenmiş ve veri seti olarak Ocak 2003 - Mayıs 2013 dönemine ait aylık veriler kullanılmış olup, olağan şartlarda BIST 100 Endeksi'nin döviz kurlarından etkilenmediği değerlendirildiğinden uygulamaya alınmamıştır.*

*Anahtar Kelimeler: BIST 100 Endeksi, Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli, GSYİH, Sanayi Üretim Endeksi*

## COMPUTATION OF THE EFFECTS OF BASIC MACROECONOMIC FACTORS WHICH AFFECT THE SHARE PRICES TO XU 100 INDEX

### ABSTRACT

*Stock market indexes are accepted among the indicators of economy. At this point in order to have a successful investment strategy it is important to know the the basic macroeconomic factors which are effective at the level of the index and also the degree and the influence direction of these factors. The basic aim of this study is the computation of the effects of these factors to XU 100 Index. In the study, the relation between XU 100 Index and basic macroeconomic factors is analyzed with "Multiple Regression Method" and as the data set the monthly data of January 2003-May2013 period is used, The Exchange rates are not included to the practice since it is evaluated that in normal conditions XU 100 Index is not influenced by exchange rates.*

*Keywords: XU 100 Index, Multiple Regression Model, GDP, Industry Production Index*

## GİRİŞ

Borsa endeksleri ekonominin göstergelerinden biri olarak kabul edilmekte ve hisse senedi fiyatları ekonominin ve işletme performansının bir yansıması olarak görülmektedir. Hisse senetleri diğer yatırım araçlarına nazaran daha yüksek risk taşımakta, buna karşılık da daha yüksek getiri sağlamaktadır. İşte bu noktada, hisse senedi fiyatlarını etkileyen makroekonomik faktörleri ve söz konusu faktörlerin etkileme yönünü bilmek başarılı bir yatırım stratejisi için oldukça önemli bir hal almaktadır.

Çalışmanın amacı, BIST 100'de işlem gören hisse senetlerinin fiyatları ile makroekonomik faktörler arasındaki ilişkiyi incelemek ve söz konusu faktörlerin BIST 100 Endeksi'ne etkisinin ölçülmesidir.

Çalışmada, BIST 100 Endeksi ile temel makroekonomik faktörler arasındaki ilişki "Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli" kullanılarak incelenmiştir. Veri seti olarak, Ocak 2003 - Mayıs 2013 dönemine ait aylık veriler kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak BIST 100 Endeksi'nin kapanış fiyatı, bağımsız değişkenler olarak da Faiz Oranı (FO), Para Arzı (M2), Enflasyon (TÜFE), Sanayi Üretim Endeksi (SÜE) ve Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH) alınmıştır. Olağan şartlarda BIST 100 Endeksi'nin döviz kurlarından etkilenmediği değerlendirildiğinden uygulamaya alınmamıştır.

## 1. Hisse Senetlerinin Ekonomi Açısından Önemi

Hisse senetleri mülkiyet hakkı sağlayan menkul değerlerdir. Hisse senetleri esas olarak anonim şirketler tarafından ihraç edilmekte ve söz konusu senetleri alan yatırımcılar ortaklık hakkı kazanmaktadır.

Hisse senedi piyasalarının bir ülkenin ekonomik gelişiminde çok büyük katkıları vardır. Bu piyasalar yolu ile şirketler önemli tutarda öz kaynak sağlarken ülkeye de yurtdışı piyasalardan döviz girişi olur.

Hisse senetleri, geniş halk kitlelerinin küçük tasarruflarını büyük işletmeler için bir araya getirerek hızlı bir kalkınma için gerekli sermaye birikimini sağlar.

Hisse senetleri, üretim araçlarının ve iktisadi işletmelerin mülkiyetini geniş halk topluluklarına dağıtmak suretiyle refahı geniş bir tabana yayarlar ve daha dengeli bir gelir dağılımı sağlarlar. Hisse senetleri, halkı ekonomik kararlarda az çok söz sahibi yaparak demokrasinin iktisadi yanını tamamlarlar. Hisse senetleri, halkın tasarruflarına ek gelir sağlarken bunu faiz yoluyla değil enflasyona karşı dayanıklı, enflasyonla birlikte değerlendirilen bir yatırım yoluyla sağlar, hem yatırım hem de gelirin değerini enflasyona karşı korur (Karan, 2011, s. 313).

<sup>1</sup>Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Ünye İİBF, İşletme Bölümü, Muhasebe ve Finansman ABD, selcukbali@odu.edu.tr

<sup>2</sup>Öğr. Gör., Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, ocinel@odu.edu.tr

<sup>3</sup>Türk Silahlı Kuvvetleri, Ankara

## 2. Hisse Senedi Fiyatlarını Etkileyen Temel Makroekonomik Faktörler

Hisse senedi fiyatlarını etkileyen faktörler genel olarak makroekonomik ve mikroekonomik faktörler olarak sınıflandırılmaktadır. Makroekonomik faktörler uygulamada değişken olarak ele alınmış ve bu bölümde çok kısa bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Mikroekonomik faktörler ise, genel olarak işletme düzeyinde ortaya çıkabilecek faktörler olarak ifade edilmektedir.

### 2.1. Faiz Oranı

Faiz oranları, para ve sermaye piyasası arasındaki dengeyi sağlayan oranlardır. Fon arz ve talebindeki değişiklikler faiz oranının yükselmesine ya da düşmesine neden olmaktadır. Eğer piyasada bir fon açığı varsa yani fona olan talep fazla ise piyasadan fon çekebilmek için faiz oranları yükselir, fon fazlası var ise faiz oranları düşmektedir (Ceylan, 1995, s. 20).

Hisse senedi piyasası, faiz oranındaki değişikliklere karşı duyarlı bir yapıya sahiptir. Faiz oranlarındaki değişiklikler hisse senedi fiyatına, değişikliğin tersi yönünde yansımaktadır. Yani piyasa faiz oranları arttıkça hisse senedi fiyatı düşmekte, faiz oranları düştükçe hisse senedi fiyatı artmaktadır. Faiz oranına, para arzı ve enflasyonda meydana gelen değişiklikler doğrudan etki etmektedir. Para arzında herhangi bir sebeple meydana gelen bir artış; para piyasası vasıtasıyla faiz oranının düşmesine neden olacaktır. Faiz oranı ile hisse senetleri arasındaki negatif fonksiyonel bir ilişki nedeniyle dolayı; faiz oranının düşmesi hisse senedi fiyatının yükselmesine neden olacaktır. Ekonomide para arzında meydana gelen bir azalışta ise faiz oranları yükselmeye başlayacak ve hisse senetlerine olan talep azalacak, hisse senedine yatırım yapmak isteyen yatırımcılar alternatif yatırım araçları bulacaklardır. Faiz oranlarının yükselmesi hisse senetlerinden elde edilecek olan gelirlerin cari değerini azaltacak ve hisse senedi fiyatlarının düşmesine neden olacaktır. Yatırımcılar bu düşüşün yaygınlaşması endişesi ile daha fazla zarar etmemek için sahip oldukları hisse senetlerini biran önce ellerinden çıkaracaklardır (Kanalıcı, 1997, s. 58-59).

### 2.2. Para Arzı (M2)

Para arzında meydana gelen değişimlerde en belirgin güç T.C. Merkez Bankası'nın elinde olup, para arzı söz konusu kurum tarafından belirlenmektedir.

Para arzındaki artış oranı yüksek ise kredi olarak borç verilebilecek para miktarındaki fazlalıktan dolayı piyasa faiz oranları düşecektir. Bunun yanı sıra para arzındaki yüksek artış oranı firmaların faaliyetlerinde bir artışa neden olacak böylece ekonominin büyümesi sağlanacaktır. Bu da hisse senetleri fiyatlarında artışa neden olacaktır. Ayrıca yüksek para arzı enflasyona neden olarak faiz oranlarını artıracak dolayısı ile para arzındaki artış nedeniyle ortaya çıkan hisse senedi fiyatlarındaki artış, enflasyonu kontrol etmek amacıyla uygulanan kısıtlamalar nedeniyle olumsuz etkilenecektir (Durukan, 1999, s. 27).

### 2.3. Sanayi Üretim Endeksi (SÜE)

Sanayi Üretim Endeksi, TÜİK'in açıkladığı istatistikler arasında yer alan endekslerden birisidir. Sanayi üretim endeksi sanayi sektöründe yer alan şirketlerin üretimlerinin bir göstergesidir. Daha da detaya girersek; sanayi üretim endeksi hesaplanması, 2005 yılındaki sanayi üretimini 100 birim kabul edip, her yıldaki

Sanayi üretim endeksi hesaplamasına imalat, madencilik, elektrik üretim ve dağıtım sektörleri dahil edilir. Belirlenen şirketlerin üretim miktarları alınarak hesaplama yapılır. Türkiye'deki tüm şirketler endeks hesaplanırken değerlendirilmeye alınmaz, bu imkansızdır zaten. Ancak Türkiye'deki toplam üretimin büyük çoğunluğunu oluşturan şirketlerin üretimleri hesaplanır, bu da aşağı yukarı Türkiye geneli için aynı rakamı ifade eder.

Mevsim ve takvim etkilerinden arındırılmış sanayi üretim endeksi ise, sanayi üretim endeksinin normalizasyon yapılması ile elde edilir. Yani o ay içindeki tatil günlerinin fazlalığı (bayram tatilleri vs.) ihmal edilir ve o günlerde de üretim yapılmış gibi kabul edilir.

Sanayi üretim endeksinin önemi, ülke ekonomisi için önemli bir göstergesinin olmasından kaynaklanır. Sanayi üretim endeksinin artması demek, daha fazla üretim yapılması ve ülke ekonomisinin büyümesi demektir. Sanayi üretim endeksindeki artış, ülke ekonomisi büyüyor olduğu yönünde yorumlanır.

Ekonomik faaliyetin firma kazançları üzerindeki etkisinden dolayı, hisse senedi fiyatlarını etkilediği savunulmaktadır. Başka bir deyişle ile artan üretim beklenen nakit akışlarını artırarak, hisse senedi fiyatlarını artırıcı etkiye sahip olmaktadır (Durukan, 1999, s. 26).

### 2.4. Enflasyon (TÜFE)

Enflasyon, fiyatlar genel seviyesinin sürekli ve hissedilir bir şekilde yükselmesi şeklinde tarif edilebilir. Fiyatlar genel seviyesindeki değişiklikler, hisse senedi fiyatlarını farklı şekillerde etkilemektedir. Yüksek enflasyon, reel faizlerin yükselmesi ile bir yandan mali piyasanın etkin çalışmasını diğer yandan ise üretime yönelik yatırımların yapılmasını önlemektedir. Ekonomik belirsizlik ve oynaklıklar artmakta, fiyat beklentileri yükselmektedir (İnsel, 2001, s. 50).

Fiyatlar genel seviyesindeki hızlı bir artış ve bunun uzun süre devam etmesi durumu yatırımlarda azalmaya sebep olacaktır. Şirketlerin satışlarında düşme görülecek ve bunu üretimdeki azalma takip edecektir. Şirketin kazançları bu unsurlara bağlı olarak düşmeye başlayacaktır. Daha az kazanç elde eden şirketin ortaklara dağıtması beklenen temettü miktarı da az olacaktır. Yüksek bir oranda bulunan enflasyon sonuçta hisse senedinin fiyatının düşmesine neden olacaktır.

### 2.5. Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH)

GSYİH, Gayri Safi Milli Hâsıla (GSMH)'dan farklı olarak, bir ülke sınırları içerisinde belli bir zaman içinde, üretilen tüm nihai mal ve hizmetlerin para birimi cinsinden değeridir. Sürdürülebilir bir ekonomik büyümeden söz edilebiliyorsa; büyüme hızının yüksek olduğu bir yılda, yatırımlar ve ihracatın duraklaması gibi bir durum söz konusu olmaz.

**GSYİH = Tüketim + Yatırım + Devlet Harcamaları + (İhracat - İthalat)**

Yukarıdaki eşitlikte, tüketim ve yatırım, nihai mal ve hizmetler için yapılan harcamalardır. Eşitliğin ihracat eksi ithalat kısmı ise harcamaların yurt içinde üretilmemiş kısmını (ithalat) düşüp, yurt içi üretimin içeride tüketilmemiş kısmını (ihracat)



eklemek suretiyle dengeler. İktisatçılar (Keynes'ten bu yana), genel tüketim kavramını, özel tüketim ve kamu sektörü tüketimi olmak üzere ikiye bölmeyi tercih etmişlerdir. Bu nedenle GSYİH şu şekilde ifade edilir.

**GSYİH = Özel Tüketim + Yatırım + Devlet Harcamaları + Net İhracat**

### 3. Uygulama

Çalışmanın bu bölümünde, hisse senedi ve makroekonomik faktörler arasındaki ilişki, Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 3.1. Veri Seti

Uygulamada veri seti Ocak 2003 - Mayıs 2013 dönemi için aylık verilerden oluşmaktadır. Bu aşamada, BIST 100 Endeksi bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler olarak; hazine bonosu, faiz oranı, para arzı (M2), sanayi üretim endeksi (SÜE), enflasyon (TÜFE) ve GSYİH fiyatları alınmıştır. Veriler T.C. Merkez Bankası resmi internet sayfasından temin edilmiştir. Kullanılan veriler aylık olarak ve ay sonları itibarı ile dikkate alınmış, BIST 100 Endeksi'nin kapanış fiyatları kullanılmış ve veriler SPSS 17 Paket Programı ile analiz edilmiştir.

#### 3.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli

Regresyon analizi; veriler kullanılarak "bağımlı değişken" ile "açıklayıcı değişken veya değişkenler" olarak adlandırılan bağımsız değişken veya değişkenler arasındaki ilişkiyi ele almaktadır.

Regresyon analizi, bilinen bulgulardan, bilinmeyen gelecekteki olaylarla ilgili tahminler yapılmasına imkân verir. Sonuçların tahmin edilmesini ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanışlı bir tekniktir.

Regresyon analizi genel olarak aşağıdaki sorulara cevap aramada kullanılabilir:

- Bağımlı değişkendeki değişimin önemli bir kısmı bağımsız değişkenlerce açıklanabilir mi?
- Bağımlı değişkendeki değişimin ne kadar bağımsız değişkenlerce açıklanabilir?
- Değişkenler arasında ne tür bir ilişki vardır?
- Bağımlı değişkene ait ileriye dönük değerleri tahmin etmek mümkün müdür?

- Belirli şartların kontrol edilmesi durumunda spesifik bir değişken veya değişkenler grubunun diğer değişken veya değişkenler üzerindeki etkileri nedir ve bu etki nasıl değerlendirilmektedir?

Bir bağımlı değişken ve birden fazla bağımsız değişkenin yer aldığı regresyon analizine de çok değişkenli regresyon analizi denilmektedir. Çok değişkenli regresyon analizinde bağımsız değişkenler eşzamanlı olarak bağımlı değişkendeki değişimi açıklamaya çalışılmaktadır (Altunışık vd., 2010, s. 231-238).

Çoklu doğrusal regresyon modeli genel bir formülle şu şekilde gösterilebilir:

$$Y_i = a + b_1X + b_2X + \dots + b_nX_n + \epsilon$$

Yi: Bağımlı değişken

Xi: Bağımsız değişken

a ve bi regresyon katsayılarıdır.

a katsayısı regresyon doğrusunun dikey eksenini kestiği noktayı veya bağımsız değişkene ait değerlerin sıfır olması durumunda bağımlı değişkenin aldığı değeri göstermektedir.

bi katsayısı, Xi değişkeninin nispi etkisini veya bağımlı değişkeni açıklama kabiliyetini gösterir.

$\epsilon$  Hata terimi'dir.

R (multiple R) Çoklu Korelasyon (İlgileşim) Katsayısı: Bir bağımlı değişkendeki değişim ile aynı anda ele alınan birden fazla bağımsız değişkendeki değişim arasındaki ilişkinin derecesini göstermektedir. Yani bağımlı değişken ile bağımsız değişkendeki korelasyonun bir göstergesidir.

R2, birlikte ele alınan bir grup bağımsız değişkendeki değişimin bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını% açıkladığının bir ölçüsüdür.

$\beta$  (Beta) Katsayısı: Her bir bağımsız değişkene aittir ve diğer bağımsız değişkenlerin etkisi sabit tutularak söz konusu değişkenin bağımlı değişkeni belirleme etkisini ifade eder.  $\beta$  katsayısının işareti söz konusu değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü göstermektedir.

$\beta$  değeri modelde yer alan değişkenler arasında açıklayıcılık açısından sağlıklı karşılaştırma yapmaya imkân vermektedir.

$\beta$  değerine karşılık gelen t değeri ve buna tekabül eden anlamlılık derecesi Sig. Kısmı'nda verilmektedir. Anlamlılık seviyesinin %5 seviyesinde 0.05'ten küçük olması durumunda söz konusu değişkenin modelin açıklanmasında önemli katkı sağlayacağı değerlendirilir.

F Testi: Regresyon analizinde sabit parametre dışındaki tüm parametrelerin bir bütün olarak anlamlılıklarını sınamak için "F Testi" kullanılmaktadır. Bu test ile bütün bağımsız değişkenlerin birlikte bağımlı değişkeni açıklama gücüne sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Yani modelin anlamlı olup olmadığını incelemek için kullanılmaktadır.

#### 3.3. Çoklu Regresyon Modeli'nde Hipotez Testleri

Regresyon denklemi yardımı ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne oranda etkilediği anlaşılabilir. Birden fazla değişkene bağlı olan konularda çoklu regresyon modeli kullanılmaktadır (Greene, 2003, s. 7-12). Çoklu regresyon modelinde H0 hipotezi tüm regresyon katsayılarının sıfıra eşit olduğu (H0:  $\beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_p = 0$ ) şeklinde kurulurken, H1 hipotezi en az bir  $\beta_i$ 'nin sıfırdan farklı olduğu şeklinde kurulur. Parametrelerin tek tek istatistiksel olarak anlamlılığı için t testi ve modelin bir bütün olarak anlamlılığı için ise F testine bakılır.

Çalışmada kullanılan SPSS programında uygulama sonucunda elde edilen veriler ve sonuçların yorumları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmada çoklu regresyon analizi kullanılmış olup, değişken seçiminde ise standard metot (enter) kullanılmıştır. Söz konusu metotta bağımsız değişkenlerin tamamı aynı anda modele dâhil edilmektedir. Araştırmada kullanılan değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de yer almakta olup, BIST 100 Endeksi bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak; Faiz Oranları, Tüketici Fiyat Endeksi, Para Arzı (M2), Sanayi Üretim Endeksi ve Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla (GSYİH) yer almaktadır.

Tablo 2'de, modele dâhil edilen değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere; GSYİH'nin 2,93731E11 ve M2'nin 8,03562E7 olarak bulunan standart sapmaları çok yüksek çıkmıştır.

Söz konusu çoklu korelasyon matrisi ile bağımlı değişken olan BIST 100 Endeksi ile bağımsız değişkenler olan Enflasyon, GSYİH, Faiz, M2 ve SUE değişkenlerinin her birisi ile olan korelasyonun yanında, bağımsız değişkenlerin birbirleri ile olan korelasyonu Tablo 3'te gösterilmektedir. Burada bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyonlara dikkat edilmelidir (\*\*). Çünkü bu söz konusu değişkenlerin benzer bilgileri sağlaması sonucunu oluşturacağından her bir değişkenin değerini ayırıştırmak zorlaşmaktadır. Bu değer düşük olması analiz sonuçlarının daha doğru ve güvenilir olarak elde edilmesi bakımından tercih edilmektedir.

**Tablo 1. Değişken Seçiminde Kullanılan Metot**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ENF., GSYIH, FAIZ, M2, SUE a	-	Enter

a. All requested variables entered

**Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler**

	Mean	Std. Deviation	N
BIST 100	33199,3548	13307,37010	125
ENF.	132,1202	23,55560	125
GSYIH	2,3128E12	2,93731E11	125
FAIZ	23,3069	6,76365	125
M2	1,7958E8	8,03562E7	125
SUE	126,8575	17,72110	125

**Tablo 3. Çoklu Korelasyon Matrisi**

		BIST 100	ENF	GSYIH	FAIZ	M2	SUE
Pearson Correlation	BIST100	1,000					
	ENF.	0,725	1,000				
	GSYIH	0,746	0,643	1,000			
	FAIZ	- 0,658	- 0,611	- 0,546	1,000		
	M2	0,741	0,995**	0,655	- 0,611	1,000	
	SUE	0,407	0,006*	0,539	- 0,170	0,012*	1,000

Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki "çoklu korelasyon katsayısı (multiple R)" ile verilmiş olup söz konusu değer 0,869'dır. Bu değer "R2 (R Square)"nin" kareköküdür. Söz konusu katsayı bağımlı değişken ile bütün bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi verir.

Tanımlayıcılık katsayısı R2 doğrusal modelin uyum iyiliğinin en yaygın ölçüm biçimidir. Söz konusu katsayı bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ifade eder. Bu durum regresyon modelinin açıklayıcılık gücünün iyi bir göstergesidir. Bütün gözlemler regresyon doğrusu üzerinde yer alırsa R2 = 1 olur (Akgül, 2005, s. 333). Tablo 4 ve 5'te görüldüğü üzere R2 = 0,755'tir ve bu katsayı bağımlı değişken olan BIST 100 ile bağımsız değişkenler arasında kuvvetli bir doğrusal ilişkinin olduğunu ifade eder.

Başka bir deyişle BIST 100'deki değişimlerin yaklaşık %75'i bağımsız değişkenlerce açıklanabilmektedir.

Örneklem R2, modelin evrene ne kadar uyduğu ile ilgili iyimser bir tahmindir. Genellikle model içinden alınan örnekleme uyduğu gibi evrene uymaz. Bu sebepten dolayı düzeltilmiş R2 olarak ifade edilen değer, R2'nin düzeltilmesi yoluyla modelin evrene uyum iyiliğini daha iyi yansıtmak amacıyla kullanılır. Düzeltilmiş R2, BIST 100 verisi ile çıktıda "Adjusted R Square" adı altında verilmiş olup söz konusu değer 0,747'dir ve bu değer daha gerçekçidir.

Tablo 5'te yer alan bilgiler çerçevesinde F = 49,924 ve p < 0.01 olması nedeni ile bu örnekte bağımlı değişken olan BIST 100 ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Yani söz konusu model bağımlı değişkeni açıklamada önemli bir katkı sağlamaktadır. Bağımlı değişken olan BIST 100 Endeksi'nin açıklanmasında bağımsız değişkenlerin etkisi olduğunu gösteren regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6'da bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık dereceleri yer almaktadır. Her bir bağımsız değişkenin etkisini değerlendirmek için Coefficients kısmına bakılmaktadır. Bağımsız değişkenlerden GSYIH ve enflasyon hariç diğer bağımsız değişkenlerin BIST 100 Endeksi'ni açıklamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu Tablo 6'dan anlaşılmaktadır (GSYIH için p = 0,332 ve Enflasyon için p = 0,07 iken SUE için p < 0,01, Enflasyon, M2 ve Faiz için p < 0,05'dir.

Model	R	R2	Adjusted R2	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					
					R2 Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	DW
1	0,869a	0,755	0,747	6786,97258	0,755	49,924	5	125	0,000	0,424

**Tablo 4. Model Özeti**

a. Predictors: (Constant), SUE, ENF, FAIZ, GSYIH, M2  
b. Dependent Variable: BIST 100

**Tablo 5. F Testi**

**ANOVA<sup>b</sup>**

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,150E10	5	2,300E9	49,924
	Residual	3,731E9	125	4,606E7	
	Total	1,523E10	126		

a. Predictors: (Constant), SUE, ENF, FAIZ, GSYIH, M2  
b. Dependent Variable: BIST 100

Tablo 6. Katsayılar<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95,0% Confidence Interval for $\beta$		Collinearity Statistics			
	$\beta$	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF		
1	(Constant)	36598,420	28648,478		1,277	0,205	-20403,064	93599,905			
	ENF	-600,805	326,734	-1,063	-1,839	0,070	-1250,904	49,294	0,009	110,592	
	GSYIH	4,599E-9	0,000	0,102	0,976	0,332	0,000	0,000	0,279	3,579	
	FAİZ	-454,165	141,495	-0,231	-3,210	0,002**	-735,695	-172,635	0,585	1,710	
	M2	,000	0,000	1,588	2,700	0,008**	0,000	0,000	0,009	114,400	
	SUE	226,235	58,134	0,301	3,892	0,000*	110,566	341,903	0,505	1,981	

a. Dependent Variable: BIST 100

\*p < 0,01 ve \*\*p < 0,05

Negatif  $\beta$  değeri bağımlı değişken olan BIST 100 ile bağımsız değişkenler arasında negatif bir ilişkinin olduğunu, pozitif  $\beta$  değeri ise bağımlı değişken olan BIST 100 ile bağımsız değişkenler arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

BIST 100 verisi kullanılarak "BIST 100" için tahmin edilen örneklem regresyon eşitliği şöyle ifade edilebilir:

$$\text{BIST 100} = 36598,420 - 600,805 \text{ ENF} + 4,599\text{E-}9 \text{ GSYIH} - 454,165 \text{ FAİZ} + 0,000 \text{ M2} + 226,235 \text{ SUE}$$

Çoklu regresyon analizinde  $\beta$ 'nin altındaki katsayılar kısmi regresyon katsayılarıdır ve diğer bağımsız değişkenin etkisi sabit tutulduğunda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin ölçüsüdür.

Tahmin modelini standardize edilmiş katsayılarla tekrar ifade edilecek olursa;

$$\text{BIST 100} = -1,063 \text{ ENF} + 0,102 \text{ GSYIH} - 0,231 \text{ FAİZ} + 1,588 \text{ M2} + 0,301 \text{ SUE}$$

Parametreler her bir bağımsız değişken diğer bağımsız değişkenler sabit tutulmak kaydıyla şu şekilde yorumlanabilir:

Enflasyon (TÜFE) değişkenindeki bir birimlik değişime karşılık BIST 100 değişkeninde meydana gelecek değişim ters yönde 600,805 birimdir.

GSYIH değişkenindeki bir birimlik değişime karşılık BIST 100 değişkeninde meydana gelecek değişim aynı yönde 4,599E-9 birimdir.

Faiz değişkenindeki bir birimlik değişime karşılık BIST 100 değişkeninde meydana gelecek değişim ters yönde - 454,165 birimdir.

M2 (para arzı) değişkenindeki bir birimlik değişime karşılık BIST 100 değişkeninde bir değişikliğin meydana gelmesi beklenmemektedir.

SUE (sanayi üretim endeksi) değişkenindeki bir birimlik değişime karşılık BIST 100 değişkeninde meydana gelecek değişim aynı yönde 226,235 birimdir.

## SONUÇ

Çalışmada, hisse senedi fiyatları ile makroekonomik faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bağımlı değişken olarak BIST 100 Endeksi, bağımsız değişkenler olarak Faiz Oranları, Tüketici Fiyat Endeksi, Para Arzı (M2), Sanayi Üretim Endeksi ve Gayri Safi Yurt içi Hâsıla (GSYIH) ele alınmıştır. Veri seti Ocak 2003 - Mayıs 2013 dönemini kapsamaktadır. Hisse senedi fiyatları ile ilişki Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Bütün bağımsız değişkenler, Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli'nde, %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak Enflasyon ve Faiz Oranı ile BIST 100 Endeksi arasında negatif bir ilişki, GSYIH ve Sanayi Üretim Endeksi ile BIST 100 Endeksi arasında pozitif bir ilişki olduğu ve Para Arzı ile BIST 100 Endeksi arasında da bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara: Kişisel Yayınlar.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri - SPSS Uygulamalı. 6. Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ceylan, A. ve Korkmaz, T. (1995). Borsa'da Uygulamalı Portföy Yönetimi. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Durukan, M.B. (1999). İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda Makro Ekonomik Değişkenlerin Hisse Senedi Fiyatlarına Etkisi. İMKB Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 11, 19-48.
- Greene, W.H. (2003). Econometric Analysis. 5th Ed., New Jersey: Prentice Hall.
- İnsel, A. (2001). Türkiye Ekonomisinde Göstergeler Arası İlişkiler ve Enflasyon Analizi. İktisat İşletme Finans Dergisi, Mayıs, 43-59.
- Kanalıcı, H. (1997). Hisse Senedi Fiyatlarının Tespiti ve Tesir Eden Faktörler. Ankara: SPK Yayınları, Yayın No: 77.
- Karan, M.B. (2011). Yatırım Analizi ve Portföy Yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

# ÖRGÜTSEL ADALET VE KAYTARMA DAVRANIŞLARI

Yeter DEMİR USLU<sup>1</sup>  
Mustafa Fedai ÇAVUŞ<sup>2</sup>

## ÖZET

Günümüzde başarıyı hedefleyen her işletme, çalışanlarına güvenmek ve çalışanlarına karşı cömert olmak durumundadır. Çalışanlar arasındaki işbirliği ve dayanışmanın, işletmenin başarısı için zorunlu olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmaktadır. İşletmenin başarısı aynı zamanda çalışanların aynı hedefi paylaşmalarına ve birbirlerini tamamlamalarına bağlıdır. Nitekim ekip çalışmalarının işletmelerde çok daha fazla yer tutması sonucunda sosyal kaytarmanın önüne geçmek yöneticiler açısından zorunluluk arz etmektedir. Sosyal kaytarma, grup üyesi olarak harcanan çabanın bireylerin tek tek harcayacağı çabadan daha az olmasıdır. Sosyal kaytarmanın yapılan araştırmalar sonucunda, bireyler, sosyal kurumlar ve toplumlar için olumsuz sonuçlar oluşturabilecek bir sosyal hastalık olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu sosyal hastalığın çözümlenmesinde ise örgütsel adalet algısının ve uygulamalarının rolü olabileceği düşünülerek hazırlanan bu çalışmada, örgütsel adalet algısının sosyal kaytarma davranışını önemli oranda açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kaytarma, örgütsel adalet, işten kaytarma, siber kaytarma

## ORGANIZATIONAL JUSTICE AND LOAFING BEHAVIORS

### ABSTRACT

Nowadays, each business which targets achievement have to trust and be generous toward its employees. It is proven in researches that employee cooperation and solidarity are compulsory for the company's success. Also, business success depends on employees share the same target and complement each other. To prevent social idleness as a result of team work stake part a lot more in business, is a necessity for executives. Social idleness is the effort of individuals as a member of a group is less than the effort of individuals as individually. The results of researches demonstrate that social idleness is a social disease might form negative consequences for individuals, social institutions and society. In the study it is assumed that organizational justice perceptions and practices might have role in resolving the social illness and it is revealed that social loafing behaviour widely explained by organizational justice perceptions.

Key Words: Social loafing, organizational justice, social loafing, cyberloafing.

## GİRİŞ

Çalışanların performanslarının artırılması belki de iş hayatının en önemli uğraş alanlarından birisi olmuştur. Çalışanların iş hayatında davranışlarını etkileyen pek çok unsur bulunmakla birlikte bunlar içerisinde en başta gelenlerden birisi adalet algısıdır ve örgütsel davranış yazınında önemli bir yer almaya başlamıştır (Cropanzano ve Randall, 1993, Nadiri ve Tanova, 2010).

İş yerinde yöneticilerin çalışanlara veya işe yönelik almış oldukları kararlar ve yapmış oldukları uygulamaların çalışmaları tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiğini kapsayan adalet, çalışanın bu algı çerçevesinde örgüte ve çalışanlarına karşı tutunacağı tavrı önemli ölçüde etkilemektedir. Örgütsel adalet algısının bireysel ve örgütsel düzeyde önemli sonuçları olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Luo vd., 2013; Johnson vd. 2006).

Bu çalışma örgütsel adalet algısının çalışanların sosyal ve siber kaytarmaları üzerinde bir etkisi olup olmadığının tespit edilmesi ve olumsuz etkiler görülüyor ise bu etkilerin azaltılmasına yönelik yönetsel ve örgütsel faaliyetlerin ortaya konmasını amaçlamaktadır.

## ÖRGÜTSEL ADALET VE SOSYAL KAYTARMA İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

Adalet kavramı, tarihin başlangıcından günümüze kadar araştırmacıların, filozofların ve bilim insanlarının odaklandığı bir konu olmuştur. Tarihin en eski dönemlerine kadar geri gidildiğinde Aristo'dan 17. yüzyılda Locke ve Hobbes'in araştırmalarına ve 19'uncu yüzyılda Mill'in çalışmalarına kadar adalet kavramının normatif bir olgu olarak ele alındığı görülmektedir. Tarihin başlangıcından beri söz konusu olan adalet, bir düşünürden diğerine göre farklılık gösteren görelî bir kavramdır. Bunun sebeplerinden biri; bireysel yargıların farklılık göstermesi, diğeri ise ideal olan adalete ulaşmaya yönelik çabadır. Adalet; doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yemelik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet ve iyilik gibi kavramlarla eşdeğerlik ve benzerlikler gösterir (Karaman, 2009: 5). Greenberg'e (1990) göre örgütsel adalet, çalışanların örgüt içindeki adaleti algılamalarıdır. Örgütsel adalet, sosyal adalet kavramının örgütlere uyarlanmış halidir (Eğilmezkol, 2011:8) ve adalet kavramı örgütlerde ödeme, ödül sistemleri, özendirme vb. kaynakların dağıtımıyla ilgili olarak günümüzde değer kazanmış olan bir kavramdır (Titrek, 2009: 552).

<sup>1</sup>Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, dryeterdemir@gmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İİBF, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, mfcavus@oku.edu.tr

Sosyal kaytarma; bireyin grupta birlikte çalışırken, yalnız başına çalışırken daha az üretken olma eğilimini ifade etmektedir (Harcum ve Badura, 1990: 629). Sosyal kaytarma; bireyin tek başına çalışmasının aksine grup olarak çalışıldığında oluşmakta ve bireyin grupta kendini saklama çabası üzerine kurulu olmaktadır.

Sosyal kaytarma, "Ringelmann Etkisi" olarak da bilinmektedir (Schermerhorn vd., 2008: 172; Witte, 1989: 147). 1920'lerin sonlarında Max Ringelmann, yapmış olduğu halat çekme deneyinde aylıklık olarak bilinen kaytarma kavramını ilk defa ifade etmiştir. Ringelmann yaptığı deneyde, grubun verimliliğinin, bireylerin tek başlarına gösterdikleri verimliliklerden yola çıkılarak hesaplanan toplamdan daha düşük olduğunu bulmuştur (Harkins ve Petty, 1982: 1214).

Ringelmann'ın deneyinde; kişiler tek başlarına halatı ortalama 63 kg'lık bir kuvvetle çekmektedirler. Aynı kişilerden oluşan 3 kişilik bir grup halatı çektiğinde, ortalama kuvvet 53 kg olmaktadır. Grubun 8 kişi olması durumunda da grubun ortalaması 31 kg'a düşmüştür. Ringelmann, grubun çabasının en azından, grup üyelerinin tek başlarına bulduklarında gösterdikleri çabaların toplamına eşit olacağını beklemekteydi. Fakat araştırmanın sonuçları Ringelmann'ın beklentileri doğrultusunda olmamıştır (Robbins ve Judge, 2011: 326). Steiner'a göre aradaki bu tutarsızlık, koordinasyon kaybindan ve/veya bireysel çabalardaki azalmadan kaynaklanmaktadır (Harkins ve Petty, 1982: 1214). Latane vd. (1979: 823-826) tarafından yapılan deneyde de erkek öğrencilerden ellerini çırpıp mümkün olduğu kadar ses çıkarmaları istenmiştir. Denekler yalnızken, iki, dört ve altı kişilik gruplardayken ellerini çırpıp ses çıkartmışlardır. Sonuçta; deneklerin yalnız olarak çıkardıkları sesin iki, dört ve altı kişilik gruplarda çıkardıkları sestən çok fazla olduğu görülmüştür. Gruptaki kişi sayısı arttıkça, deneklerin her birinin çıkardığı gürültü azalmıştır (Kağıtçıbaşı, 2008: 301).

Bireylerin, sosyal kaytarma davranışı sergileme nedenleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Hitt vd., 2009: 383-384; Moorhead ve Griffin, 2010: 235; McShane ve VonGlinow, 2010: 238; Robbins ve Coulter, 2009: 255; Karau ve Williams, 1997: 156; Earley, 1989: 565-566; Plaks ve Higgins, 2000: 962):

- İnsanlar grup içinde çalışırken harcadıkları çabanın gözden kaybolup gideceğini düşünebilirler.
- Grup üyeleri, kendi bireysel çıktılarının tespit edilebilir olduğunu düşünmeyebilirler.
- Kişiler, gruptaki diğer kişilerin kaytarma davranışı göstereceklerini düşünebilirler ve bu yüzden de kendi çabalarını azaltarak eşitlik sağlayabilirler.
- Grup üyeleri, üzerlerine düşen görevleri yapmadıklarında oluşacak eksikliği grubun diğer üyelerinin kapatacağını varsayabilirler.
- Birçok kişinin bir görev üzerinde çalışması halinde, bazı kişiler kendilerinin ve yapacakları katkıların gerekli ve önemli olmadığını düşünebilirler.
- Grup sadece tek bir çıktı üretiyorsa bireyler daha az çaba gösterebilirler.

Sosyal kaytarmasının sonuçları arasında yer alan en önemli olgu, genel olarak grup performansının düşmesi şeklindedir. Bununla bağlantılı olarak takım üyelerinin kurdukları iletişim süreçlerinin sağlıksızlığı ve böylelikle ortaya çıkan güvensizlik olgusu de söz konusu sonuçlar arasında sayılabilir. Motivasyonun

azalması ve takımında çok çaba gösteren bireylerin çaba göstermeyen bireylerle eşit şartlarda değerlendirilmesi başarılı bireylerin çalışma azimlerini gölgede bırakmaktadır. Bu durumda da örgütte yer alan takımlarda koordinasyon kaybı gözlenecektir.

## MATERYAL VE METOT

### Örneklem

Araştırmanın evrenini iki devlet üniversitesinde akademik ve idari kadroda çalışan 109 personel oluşturmaktadır. Katılımcıların 45 (%41.3)'ü kadın, 64 (%58.7)'ü erkek, 46 (%42.2)'sı akademik, 63 (%57.8)'ü idari personeldir. Katılımcıların demografik durumları Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1: Katılımcıların demografik durumları**

Demografik faktörler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	45	41,3
	Erkek	64	58,7
Yaş	18-25	5	4,6
	26-30	21	19,3
	31-35	34	31,2
	36-40	31	28,4
	41-50	14	12,8
	51 ve üstü	4	3,7
Eğitim	Lise	4	3,7
	MYO	14	12,8
	Lisans	36	33,0
	Lisansüstü	55	50,5
Kadro	İdari	46	42,2
	Akademik	63	57,8
Çalışma süresi	0-5	28	25,7
	6-10	40	36,7
	11-15	19	17,4
	16-20	10	9,2
	21 ve üstü	12	11,0

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik niteliklerinin tespitine yönelik bilgileri edinmek amacıyla hazırlanmış sorular yer alırken, ikinci bölümde Hoy ve Tarter(2004)'ün on ifadeden oluşan ve Beşli Likert (1-Kesinlikle katılmıyorum. 5-Kesinlikle katılıyorum) ile değerlendirilen örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır. Yüksek ortalama, örgütsel adalet algısının olumlu yönde olduğunu ifade etmektedir. Üçüncü bölümde George (1992) tarafından oluşturulan anketin daha anlaşılabilir hale getirilmesiyle oluşturulan on dört ifade içeren sosyal kaytarma davranışına yönelik sorular yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise siber kaytarma davranışlarını değerlendirmek amacıyla Blanchard ve Henle(2008)'den alınan yirmi iki maddelik ölçeğe iki madde daha eklenerek oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Sosyal ve siber kaytarma ölçekleri de beşli Likert (1-Kesinlikle katılmıyorum. 5-Kesinlikle katılıyorum) kullanılarak değerlendirilmiştir. Her iki ölçekte yüksek ortalamalar kaytarmasının yüksek olduğunu göstermektedir.

## Analizler ve Bulgular

Çalışmada örgütsel adalet algısı ile sosyal kaytarma ve siber kaytarma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle faktör ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Örgütsel adalet ölçeği için yapılan faktör analizi, tek aktörlü ve toplam varyansın %61'ini açıklayan bir yapı göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği, 92 olarak bulunmuştur.

Yapmış olduğumuz analiz sonucunda sosyal kaytarma ölçeğinin faktör yükleri düşük olan 4 maddesi çıkarıldıktan sonra, tek faktörlü, toplam varyansın %45'ini açıklayan ve 82 güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Siber kaytarma ölçeği için yaptığımız faktör analizinde de tek faktörlü, toplam varyansın %59'unu açıklayan bir yapı ve ölçeğin güvenilirliği 97 olarak elde edilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir. Analiz sonuçları göstermektedir ki örgütsel adalet ile sosyal kaytarma (-.398 ve  $p < 0.05$ ) ve siber kaytarma (-.188 ve  $p < 0.01$ ) davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

**Tablo 2: Örgütsel adalet, sosyal kaytarma ve siber kaytarma korelasyon analizi**

	Örgütsel adalet	Sosyal kaytarma	Siber kaytarma
Örgütsel adalet	1		
Sosyal kaytarma	-,398**	1	
Siber kaytarma	-,188*	,397**	1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Örgütsel adalet algısının sosyal kaytarma ve siber kaytarma üzerindeki etkisini görmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 3'de örgütsel adalet ve sosyal kaytarma ilişkisine yönelik analiz sonuçları görülmektedir. Analiz sonucu göstermektedir ki, örgütsel adalet, sosyal kaytarma davranışını %15 ( $\text{AdjR}^2 = .15$ ) seviyesinde açıklamaktadır.

**Tablo 3: Örgütsel adalet ve sosyal kaytarma regresyon analizi sonuçları**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-5,177E-17	,088		,000	1,000
Örgütsel adalet	-,398	,089	-,398	-4,494	,000

a. Bağımlı değişken: sosyal kaytarma,  $p < 0.00$

Örgütsel adalet ve siber kaytarma arasındaki ilişkinin şiddetini ölçmek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Analiz sonuçlarını göre modelin açıklayıcılığı ( $\text{AdjR}^2 = 0.26$ ) oldukça düşüktür. Bununla birlikte örgütsel adalet ve siber kaytarma arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

**Tablo 4: Örgütsel adalet ve sosyal kaytarma regresyon analizi sonuçları**

(Constant) Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-1,284E-17	,095		,000	1,000
Örgütsel adalet	-,188	,095	-,188	-1,984	,050

a. Bağımlı değişken: siber kaytarma,  $p < 0.05$

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında; değerlendirilen çalışanların örgütsel adalet algıları ile sosyal kaytarma ve siber kaytarma davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal kaytarma davranışı ile çalışılan kadro arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine sosyal kaytarma davranışı ile cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sosyal kaytarma davranışına eğitim düzeyi açısından baktığımızda en çok kaytarma davranışının ön lisans mezunlarında olduğu gözlenmiştir. Yine örgütsel adalet algısının sosyal kaytarma ve siber kaytarma üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda örgütsel adalet algısının sosyal kaytarma davranışını önemli oranda açıkladığı görülmektedir. İletişim ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle beraber artık çalışanların performans kayıplarını takip etmek ve bunun için gerekli önlemleri almak ve bununla birlikte örgütsel adalet algısını güçlendirmek profesyonel uygulamaların gereği olarak düşünülmektedir. Özellikle de ekip çalışmalarının zorunlu olduğu örgütlerde bu takibi yapmak gerek yönetim gerekse yöneticiler açısından hayati önem taşımaktadır. Söz konusu süreçte kullanılacak araçlar, sosyal kaytarmayı meydana getiren unsurların içinde gizlenmektedir.

Kısaca özetlersek sosyal kaytarma, örgütlerde performans kayıplarına, motivasyon kaybına ve verimlilikte azalmaya sebep olmaktadır. Özellikle grup çalışmalarının ön planda olduğu örgütlerde, sosyal kaytarmasının irdelenmesi, önlemler alınması ve konuya bilinçli bir şekilde yaklaşılması örgütün devamlılığı açısından büyük önem teşkil etmektedir (Liden, 2004: 27).

Sosyal kaytarmasının etkilerini önlemek veya sınırlamak amacıyla, bir takım lideri takımını hedeflere doğru yönlendirme noktasında ve ekip üyelerinin çabalarını yönetmede aşağıda sıralanan yöntemleri kullanabilir (Cox, vd. 2000: 75, Brooks, Ammons 2004: 49).

- Davranış kuralları geliştirmek,
- Uygun grup boyutları oluşturmak,
- Bireysel sorumluluklar vermek,
- Grup sadakatini teşvik etmek,
- Ekip sözleşmesi oluşturmak,
- Tamamlayıcı ekip üyelerini belirlemek,
- Görevleri tanımlamak,
- İletişime önem vermek.

## KAYNAKLAR

Blanchard, A. & Henle, C. (2008). Correlates of Different Forms of Cyberloafing: The Role of Norms and External Locus of Control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067–1084.

Cropanzano, R., and Randall, M. L. (1993). Injustice and work behavior: A historical review. In Cropanzano, R. (ed.), *Justice in the Workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Earley, P. C. (1989). "Social Loafing and Collectivism: A Comparison of the United States and the People's Republic of China", *Administrative Science Quarterly*, 34, ss. 565-581.

Eğilmezkol, G. (2011). Çalışma Yaşamında Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık: Bir Kamu Bankasındaki Çalışanların Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Algılamalarının Analizine Yönelik Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

George, J., M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, 35(1), 191-202.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.

Harcum, E. R. ve Badura, L. L. (1990), "Social Loafing as Response to an Appraisal of Appropriate Effort", *The Journal of Psychology*, 124 (6), ss. 629-637.

Harkins, S. G. ve Petty, R. E. (1982), "Effects of Task Difficulty and Task Uniqueness on Social Loafing", *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (6), ss. 1214-1229.

Hitt, M. A., Miller, C. C., Colella, A. (2009), *Organizational Behavior: A Strategic Approach*, Second Edition, John Wiley & Sons, Inc., USA.

Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18, 250-259.

Johnson R.E., Selenta C., Lord R.G. (2006), When organizational justice and the self-concept meet: consequences for the organization and its members, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99 (2), ss. 175–201

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008), *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, 11. Basım, Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti., İstanbul.

Karau, S. J. ve Williams, K. D. (1997), The Effects of Group Cohesiveness on Social Loafing and Social Compensation, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1 (2), ss. 156-168.

Karaman, P. Örgütsel Adalet Algısı ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009

Luo, Z. Qu, H. ve Marnburg, E. (2013). Justice perceptions and drives of hotel employee social loafing behavior, *International journal of hospitality management*, 33, ss. 456-464

Moorhead, G. ve Griffin, R. W. (2010), *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*, Ninth Edition, International Edition, South-Western, Cengage Learning, China

McShane, S. L. ve VonGlinow, M. A. (2010), *Organizational Behavior: Emerging Knowledge and Practice for the Real World*,

Fifth Edition, McGraw-Hill International Edition, The McGraw-Hill Companies, Inc., New York.

Nadiri H. ve Tanova C. (2010). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry, *International Journal of Hospitality Management*, 29 (1), ss. 33–41

Plaks, J. E. ve Higgins, E. T. (2000), "Pragmatic Use of Stereotyping in Teamwork: Social Loafing and Compensation as a Function of Inferred Partner-Situation Fit", *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (6), ss. 962-974.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2011), *Organizational Behavior*, Fourteenth Edition, Global Edition, Pearson Education, Inc., New Jersey

Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2009), *Management*, Tenth Edition, Pearson International Edition, Pearson Education, Inc., New Jersey.

Schermerhorn, Jr., J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. (2008), *Organizational Behavior*, 10th Edition, John Wiley & Sons, Inc., USA.

Titrek, O. (2009). "Okul Türlerine Göre Okullardaki Örgütsel Adalet Düzeyi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S. 6 (2), s. 551-573

Witte, E. H. (1989), "Köhler Rediscovered: the anti-Ringelmann Effect", *European Journal of Social Psychology*, 19, ss. 147-154.

# ORDU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (OÜSBAD) /ISSN: 1309 - 9302

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yayınlanan Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi yayın hayatına 2010'da yılda iki sayı olarak başlamıştır. Dergi 2014 itibariyle Mart, Temmuz, Kasım olmak üzere yılda üç sayı olarak yayınlanacaktır. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, uluslararası hakemli ve çevrimiçi akademik bir dergidir.

Dergi; iktisat, işletme, maliye, sosyal politika, çalışma ilişkileri, siyaset bilimi, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler, hukuk, davranış bilimleri, tarih, sanat tarihi, arkeoloji, Türk dili ve edebiyatı, eğitim bilimleri, tarih, coğrafya, iletişim bilimleri, sosyoloji, felsefe, antropoloji, sanat ve tasarım, yabancı diller ve edebiyatları, dil bilimlerinin üretilen Türkçe ve İngilizce çalışmaları ve araştırmaları yayınlamak üzere Türkiye'de bu alandaki birikime katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Dergiye; araştırma makaleleri, sosyal bilimler alanında farklı disiplinlerde üretilen kitapların ve bilimsel etkinliklerin değerlendirilmeleri, tartışma-derleme, çeviri ve kitap tanıtım-eleştiri türünden metinler yazım kurallarına uygun olmak koşuluyla gönderilebilir. Değerlendirilmek üzere dergiye gönderilen çalışmalar konusuna göre alandan iki hakemin değerlendirmesine sunulur. Kitap ve bilimsel etkinlikler ile ilgili yazılar hakem değerlendirme sürecine girmez. Gönderilen makalelerde fotoğraf, grafik, tablo ve harita gibi görsel malzeme yer verilmişse, bunların ayrı bir dosya olarak başvuru CD'sine veya e-postaya eklenmesi gerekmektedir.

## **Yazıların Değerlendirilme Süreci**

Dergiye gönderilen yazılar Yayın Kurulu tarafından biçim ve içerik açısından ön değerlendirmeden geçirilir. Kurulun onayladığı yazılar alanıyla ilgili iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Hakem değerlendirmesinin sonucunda iki hakemden de olumlu rapor alan yazılar yayımlanır. Hakem raporlarından biri olumlu diğeri olumsuz ise, yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakem tarafından da olumsuz görüş bildirilen yazı yayımlanamaz. Hakemlere yazar adı gönderilmez ve hakemlerin isimleri gizli tutulur.

Hakem değerlendirmesi sonucu, varsa istenilen değişiklik ve düzeltmeler ile birlikte yazarlara bildirilir. Düzeltme ve değişiklik istenmesi durumunda yazarlar, yazı ile ilgili kararın kendilerine bildirilmesinden itibaren en geç 15 gün içerisinde yazıyı yaptıkları düzeltmelere ilişkin raporlarıyla birlikte düzeltilmiş olarak, düzenledikleri telif-devir sözleşmesi ile dergi iletişim adresine gönderirler. Yazarlar hakemlerin eleştiri ve düzeltmelerinde katılmadıkları hususlar varsa gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Düzeltmeler için yazara verilen sürenin aşılması durumunda yazı bir sonraki sayı için değerlendirmeye alınır. Yayınlanması kabul edilmeyen yazılar yazarlara iade edilmez.

## **Dergi Politikası**

Dergiye gönderilen yazıların başka hiçbir yerde yayınlanmamış olması ya da yayın için değerlendirme aşamasında bulunmaması gerekmektedir. Yayınlanan yazıların her türlü sorumluluğu yazar(lar)ına aittir. Yayın için kabul edilen yazıların yayın hakkı, yayınlanan yazıların da her türlü telif hakkı dergiye aittir. Dergide yayınlanan yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı

yapılamaz. Dergide yayımlanmak üzere kabul edilen yazılar, "Yayın Hakkı Telif Devri Sözleşmesi"nin yazarlar tarafından imzalanması ile dergide yayımlanmaya hak kazanır.

## **Yazı Teslim Kuralları**

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisine gönderilen yazılar, referans sistemi, dipnot gösterme biçimi ve kaynakça düzenlenmesinde American Psychological Association (APA) stilinde hazırlanmalıdır.

**Başlık:** İçerik ile uyumlu olmalı, yazıların ve özetlerin üzerinde, sadece yazının başlığı bulunmalı, yazar adı yer almamalıdır. Ayrı bir kapak sayfasında yazarlar, isimlerini, tam ve açık kurum adreslerini, telefon ve faks numaralarını ve elektronik posta adreslerini bildirmelidirler. Bu bilgiler, hakemlere gönderilmeyecektir.

**Öz:** Gönderilen makalelerde 100 kelimeyi geçmeyen Türkçe ve İngilizce Öz (Abstract), en fazla beş anahtar kelime (hem İngilizce hem Türkçeleri) olmalıdır. Bir toplantıda tebliğ edilmiş ancak yayımlanmamış olan bildirilerde toplantının adı, tarihi ve yeri belirtilmelidir.

**Ana metin:** 10 punto ile 1.5 satır aralığında yazılıp, 6.000- 9.000 sözcük arasında olmalı ve Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3'er cm boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar koyu (kalın) değil eğik harflerle (italik) yazılmalıdır. Alıntılar tırnak içerisinde verilmeli, beş satırdan az alıntılar satır arasında, beş satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan 1.5 cm içeride blok halinde ve 1 satır aralığıyla 1 punto küçük yazılmalıdır. Bölüm başlıkları; yazı, giriş bölümüyle ikinci sayfadan başlamalı ve uygun bölümlere ayrılmalıdır.

**Notasyon ve Kısaltmalar:** ilgili bilim alanının standart notasyon ve kısaltmaları olmalı veya metin içinde ilk geçtiği yerde tanımlanmalıdır. Gerekli durumlarda, notasyon ve kısaltmalar Giriş bölümünde veya bu bölümü izleyen ayrı bir bölüm içinde verilebilir.

**Sekiller ve Tablolar:** tüm çizimler, haritalar, grafikler, fotoğraflar vb. şekil olarak değerlendirilmelidir. Şekiller, ardışık olarak numaralandırılmalıdır. Bunlara metin içinde "Şekil 1." şeklinde atıfta bulunulmalıdır. Her bir şekil için uygun bir başlık kullanılmalı ve başlık şeklin altına numarasıyla birlikte yazılmalıdır. Tablolar ardışık olarak numaralandırılmalıdır. Tablolara metin içinde numaralarıyla "Tablo 1." şeklinde atıfta bulunulmalıdır. Her bir tablo için uygun bir başlık kullanılmalı ve bu başlık tablonun üzerine numarasıyla birlikte yazılmalıdır.

## **Metin İçinde Başka Eserlere Yapılan Atıflar:**

- Yazar soyadı, yıl ve sayfa kullanılarak "(Yazar, 1999, s.113)" şeklinde yapılmalıdır.
- İki yazarlı eserlerde iki yazarın soyadı "(Yazar ve Yazar, 2000, s.120)" şeklinde kullanılmalıdır.
- Daha çok yazarlı eserler, yalnızca ilk yazarın soyadı verilerek "Yazar vd." şeklinde ve yine benzer biçimde yıl ve sayfa numarası yazılarak kullanılmalıdır.



- İlk yazarı aynı olan eserlerde sıralamayı belirlemek için sırasıyla ikinci ve daha sonra gelen yazarların soyadları kullanılmalıdır.
- Tüm yazarları aynı olan eserler yılına göre eskiden yeniye doğru sıralanmalıdır.
- Tüm yazarları ve yılları aynı olan eserler ise yılın sonuna eklenen küçük harfler kullanılarak “1999a” ve “1999b” şeklinde birbirlerinden ayrılmalıdır.
- İlk yazarı ve yılı aynı olan üç ve daha fazla yazarlı eserler de aynı şekilde ayrılmalıdır.
- Metnin tümü, ara başlıklar dâhil, son notlar (endnote) hariç, iki satır aralıkla yazılır.
- Metinde paragraflar sola yaslı olarak başlatılır.
- Metin içinde kitap, dergi ve film, TV programı adları italik yazılır. Örneğin, Siyaset Meydanı programında (...). Ayrıca yeni veya teknik bir terim metin içinde ilk geçtiği anda italik yazılabilir, sonrasında italik yazılmaz. Örneğin, 1990’lardan sonra alımlama çalışmaları Türkiye’de de artış göstermiştir. İngilizcede yaygın olan ifadeler ve kısaltmaları italik yazmayınız. Örneğin, a priori, vis-a-vis vb... Metinde bir ifadeyi daha çok vurgulamak amacıyla italik yapmayınız.
- Sayıların kullanımı: Cümlelere başlarken sayısal ifadeler sözcük olarak verilir. Örneğin: Elli iki tezden yirmisi (...) metin analizi üzerineydi, kalan 10 tanesi üretim süreçlerinin ekonomi politiği ile ilgiliydi.
- Bir ifadeyi aniden kesintiye uğratacak bir bilgi veriliyorsa, çift çizgi kullanılır. Örneğin: Bu iki katılımcı – biri ilk gruptan diğeri ikinci gruptan seçilmişlerdi- ayrı ayrı test edildiler.
- Metinde dipnotlar, ilgili olduğu sayfada numaralandırılarak verilir; metin sonuna konulmaz.
- Metinde sadece tek ek var ise Ek olarak italik başlıklandırılabilir ve metinde böyle yer alabilir. Birden çok ek var ise Ek A, Ek B biçiminde harflendirilerek sıralanabilir. Metin sonunda yer alan bu eklere başlıkları verilmelidir. Ana metinde etiketleri ile belirtilmelidir. Örneğin: Türkiye’de yapılmış haber konusundaki doktora tezlerinin ve master tezlerinin konu dağılımına bakıldığında (Ek A ve Ek B), 1990’lardan itibaren bunların çoğunun temsil, ideoloji ve söylem meselelerine odaklandığı görülmektedir.

#### **Kaynakça**

- Kaynakçada tüm yazarların soyadları ve diğer adlarının ilk harfleri yer almalıdır. Kaynaklar aşağıdaki örneklerle uygun olarak yazılmalıdır.
- Kaynakçada aynı yazarın çok sayıda kaynağı varsa, kaynaklar eskiden yeni tarihe doğru sıralanarak yazılır. Aynı tarihli kaynaklarda harf ile sıralama yapılır. Örneğin: 2000a, 2000b.
- Dergilerin varsa DOI numaraları yazılır. Örneğin: Anderson, A. K. (2005). Affective Influences on the Attentional Dynamics Supporting Awareness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 154, 258–281. doi:10.1037/0096-3445.134.2.258 Yoksa url numaraları yazılır. Örneğin Fe: Feminist eleştiri dergisi url’si. <http://cins.ankara.edu.tr/cansun.html>
- Klasik eserlerin (Marx, Freud gibi) özgün tarihleri biliniyorsa kaynağın sonunda şu şekilde verilir: (Özgün eser 1846 tarihlidir)
- Aynı soyadlı yazarlardan, yayını daha eski tarihli olsa bile adının ilk harfi alfabetik olarak önce gelen kaynakçada önce belirtilir. Örneğin: Köker, E. (1998). Politikanın İletişimi İletişimin Politikası, Ankara: Vadi. Köker, L. (2007). Hukuk Reformları Sürecinde Türkiye’nin İnsan Hakları Sorunu. İnsan Hakları Haberciliği, (der.) Sevdâ Alankuş, İstanbul: IPS Vakfı.
- Kitap ve raporların kaynakçada gösteriminde önce yayımlandığı yer ve sonra kitabevi, yayınevi adı, ‘kitabevi’, ‘yayınevi’, ‘yay.’ vb. ekler belirtilmeksizin verilir. Örneğin:

Ankara: İmge  
London, UK:Routledge  
İstanbul: Konrad Adenauer Vakfı.

#### **Tek yazarlı kitap**

Balı, S. (2012). Egzotik Opsiyonlar-İşleyiş ve Fiyatlama-MATLAB®Kodları ile.İstanbul: Çatı Kitapları.  
Philip Kolker, R. (1999). Yalnızlık Sineması- Penn, Kubrick, Coppola, Scorsese, Spielberg, Altman. Ertan Yılmaz (Çev.). Ankara: Öteki.

#### **Cok yazarlı kitap**

Güneri Fırlar, B. ve Yeygel Çakır, S. (2004). Sanal Ortamda Bütünleşik Pazarlama İletişimi. İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.

Atabek, N. ve Dağtaş, E. (1998).Kamuoyu ve İletişim.

Eskişehir: Anadolu Üni. Yay.

Editörlü kitap

Ata, B. (Ed.) (2008). Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme.

Pegem Akademi Yayıncılık:Ankara.

#### **Editörlü kitapta bölüm**

Uluç, G., Yılmaz, M. ve Işıkdag, Ü. (2009). Blogs and Forums in a Presidential Election Process in Turkey. Fiordo, R. ve Dumova, T. (Ed.). Handbook of Research on Social Interaction Technologies and Collaboration Software: Concepts and Trends içinde (ss. 372-382). Hershey-New York: IGI Global Publications.

#### **Sadece elektronik basılı kitap**

O’Keefe, E. (n.d.). Egoism & thecnsts in Western values.

Erişim <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asplitem I 135>

#### **Kitabın elektronik versiyonu**

Freud, S. (1953). The method of interpreting dreams: An analysis of a specimendream. J. Strachey (Ed. & Trans.), The standart edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 4, pp. 96-121).<http://books.google.com/books> (Özgün eser 1900 tarihlidir)

Shotton, M. A (1989). Computer addiction? A study of computer dependency [DX Reader version]. Retrieved from <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/html/index.asp>

Schiraldi, G. R. (2001). The post-traumaticstressdisordersourcebook: A guide To healing, recovery, and growth [Adobe Digital Editions version].doi: 1 0.1036/0071393722

#### **Elektronik adresten yararlanılan kaynak**

kaynağın erişilebileceği URL verilir.

URL: <http://www.bianet.org/bianet/toplum/119375-avatar-in-sozde-solculugu-uzerine>.

#### **Elektronik makaleler**

Varsa digital object identifier (DOI) numarası belirtilmelidir. Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. Knowledge Management Research & Practice.

Advance online

publication. doi: 1 0.1 057/palgrave.kmrp.8500141.

#### **Elektronik gazete makaleleri**

Çetin, Ö. (2010, 21 Ocak). Televizyon alışkanlıklarımız IPTV ile değişecek. [www.hurriyet.com.tr](http://www.hurriyet.com.tr).

#### **Kitaptan çevrilmiş bölüm**

Kaynakça:

Weber, M. (1958). The Protestan Ethic and The Spirit of Capitalism. T. Parsons (Çev.). New York: Charles Scribner’s Son. (İlk baskı. 1904-1905).

Metin İçindeyse: (Weber, 1904-1905/1958)

### **Rapor ve teknik makaleler**

Gencil Bek, M. (1998). Mediscape Turkey 2000 (Report No. 2). Ankara: BAYAUM.

### **Dergiden tek yazarlı makale**

Öksüz, O. (2007). Kamuoyu Oluşum Sürecinde Basın-Siyaset Etkileşiminin Etik Açısından Değerlendirilmesi: "Kıbrıs Müzakerelerinin Hürriyet Gazetesi'nde Sunumu". Selçuk İletişim Dergisi, 5(1), 66-81.

### **Dergiden çok yazarlı makale**

Yılmaz, M., Işıkdag Ü., (2011). Reflections on the 2008 U.S. Presidential Election in the Turkish Blogosphere. International Journal of Interactive Communication Systems and Technologies, 1 (2), 68-71.

### **Elektronik dergiden makale**

Conway, P. (2003). Truth and reconciliation: The road not taken in Nambia. Online Journal of Peace and Conflict Resolution, 5 (1).

(varsa doi numarası, yoksa URL verilir. Örneğin; URL: [http://www.trinstitute.org/ojpcr/5\\_1conway.htm](http://www.trinstitute.org/ojpcr/5_1conway.htm)

Kaynağa ait sayfanın adresi (URL) ya da varsa sadece doi numarası yeterlidir.

### **Yazarı belli olmayan editör yazısı**

Editorial: "What is a disaster" and why does this question matter? [Editorial].

(2006). Journal of Contingencies and Crisis Management, 14, 1-2.

### **Yazarı belli olmayan gazete ve dergi yazıları için**

The United States and the Americas: One History in Two Halves. (2003, 13 Aralık). Economist, 36.

Strong after chocks continues in California. (2003, 26 Aralık). New York Times [Ulusal Baskı.]. s.23.

Metin İçindeyse: (United States and the Americas, 2003) (Strongaftershock, 2003)

### **Tanıtım yazıları**

Orr, H. A. (2003, 14 Ağustos). What's not in your genes? [Review of the book Nature via nurture: Genes, experience, and what makes us human]. New York Review of Books, 50, 38-40.

### **Basılmamış tezler, posterler, bildiriler**

YÖK Tez Merkezi'nden indirilmiş ise URL adresi de künye bilgileri sonuna verilir.

Sarı, E. (2008). Kültür Kimlik ve Politika: Mardin'de Kültürlerarasılık. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

### **Ansiklopediler**

Balkans: History. (1987). Encyclopaedia Britannica içinde (15. Baskı. Cilt. 14, s. 570-588). Chicago: Encyclopaedia Britannica.

Metin İçindeyse: (Balkans: History, 1987).

### **Sözlükler**

Gerrymander. (2003). Merriam-Webster's collegiate dictionary (11.Baskı). Springfield, MA: Merriam-Webster's.

Metin İçindeyse: (Gerrymander, 2003).

### **Görüşme**

Arroyo, Gloria Macapagal. (2003). A time for Prayer. Michael Schuman ile söyleşi. Time. 28 Temmuz 2003. Erişim Tarihi 13 Ocak 2004, <http://www.times.com/time/nation/article/0,8599,471205,00.html>

### **Televizyon programı**

Kaynakça gösterimi: Long, T. (Yazar), ve Moore, S. D. (Yönetmen). (2002). Bart vs. Lisa vs. 3. Sınıf [Televizyon Dizisi]. B. Oakley ve J. Weinstein (Yapımcı), Simpsonlar içinde. Bölüm: 1403 F55079. Fox.

Metin İçinde gösterimi: (Simpsonlar, 2002)

### **Film**

Huston, J. (Yönetmen/Senaryo Yazarı). (1941). Malta Şahini [Film]. U.S.: Warner.

Metin İçindeyse: (Malta Şahini, 1941)

### **Fotoğraf**

Adams, Ansel. (1927). Monolith, the face of Half Dome, Yosemite National Park [Fotoğraf]. Art Institute, Chicago.

Metin İçindeyse: (Adams, 1927)

### **Yazıların Gönderilmesi**

Belirtilen ilkelere uygun olarak hazırlanmış yazılar, internet üzerinden derginin web sayfasındaki makale gönderme sistemi kullanılarak elektronik ortama yüklenmelidir.



ORDU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Cumhuriyet Yerleşkesi, Cumhuriyet Mah. P.K: 52200 Eğitim Fak.

Kat:1 Sosyal Bilimler Enstitüsü Merkez/ORDU/TÜRKİYE

Tel : 0452 234 50 10 / 1016 - Müdüriyet Özel Kalem 1776

Faks : (0452) 226 52 31

Mail : [sbe@odu.edu.tr](mailto:sbe@odu.edu.tr)

Web : [sbe.odu.edu.tr](http://sbe.odu.edu.tr)