

**rsss**



Researcher ISSN: 2148-2691  
Social  
Science  
Studies

volume **8**  
number **1**





# RESEARCHER: SOCIAL SCIENCE STUDIES

## 2148-2691

Researcher: Social Science Studies (**RSSS**) is an online national refereed journal that is published four times in a year. Lingual, scientific and legal responsibility of all articles which are published in **RSSS** belongs to author; rights of publication belong to [www.rssstudies.com](http://www.rssstudies.com). The articles cannot be published, printed or copied partly/fully without **RSSS**'s written permission. Editorial Board is free to publish or not to publish articles which are sent. Once authors send a manuscript, it is not given back.

### *Indexed by*

*Index Copernicus, Germany National Library, ABL Universität Bibliothek Leipzig, German Institute of Global and Area Studies GIGA, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, Bibliotek Hamburg, Elektronische Zeitschriften Bibliothek EZB, Google Scholar, Academic Keys, Research Bible, Sosyal Bilimler Atif Dizini SOBIAD, SIS (Scientific Indexing Services).*

**DERGİ SAHİBİ / OWNER**  
**TÜRKİYE VERİMLİLİK VAKFI adına**  
**Cemalettin KÖMÜRCÜ**

**BAŞ EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**  
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

**YARDIMCI EDİTÖR / ASSISTANT EDITOR**  
Öğr. Gör. Hasan ATMACA

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**  
Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN – Prof. Dr. Akif AKKUŞ  
Prof. Dr. Emrullah GÜNEY – Prof. Dr. İhsan BULUT  
Prof. Dr. Ramazan SEVER – Prof. Dr. H. James BİRİX  
Prof. Dr. Aleksandra VRANEŠ – Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIĆ  
Doç. Dr. İbrahim TOSUN – Öğr. Gör. Hasan ATMACA

**DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD**  
Prof. Dr. İlyas GÖKHAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ünal İBRET (Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Assoc. Prof. Dr. Marija DINDIĆ (Serbian Academy of Science and Arts)

**RESEARCHER: SOCIAL SCIENCE STUDIES**  
**2148-2691**

**2020, Volume 8, Issue 1**

---

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirli  
Gün ve Haftalara Yönelik İşlenen Müzik Dersi ile İlgili Görüşleri**

*Duygu PİJİ KÜÇÜK - Vildan ÖZDEMİR*

01 – 19

**Dokuma Yüzeylerde Renk Düzenlemelerinin Desen Görünümüne Etkisi**

*Fatma Nur BAŞARAN - Nazlı KEŞİKCİ*

20 – 39

**Sürrealizm Gerçekliğinde Kadın İmgesi ve Sürrealist Kadın Sanatçılar**

*Serpil AKDAĞLI*

40 – 56

**Etkin Lider Algısının Tükenmişlik Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi**

*Süreyya ECE – Gülçin ÇETİNKAYA ÖZDEMİR*

57 – 70

**Taşlıcalı Yahya'nın "Bana" Redifli Gazelinin Şerhi**

*Bahadır GÜLDEN*

71 – 85

**Homofobi: Kuramsal ve Görgül Bir Değerlendirme**

*Hasan ATAK – Tuğba KIRMAN*

86 – 104

**Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile  
Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları**

*İlknur KABAŞ – Sevilay YILDIZ*

105 – 134

**Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon : Travma Bilgilendirilmiş Örgüt**

**Kültürü Yaratma Süreci**

*Ayşen Temel EĞİNLİ - Şenel KARAMAN - Ayşe NARİN*

135 – 160

---

**Türkiye’deki Üniversitelerinin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Tematik Olarak  
İncelenmesi**

*Meryem EMEKÇİ – Süleyman DOĞAN*  
161 – 203

**Cemil Meriç’te “İhya” ve “Kendi”**

*Kemal ŞAMLIOĞLU*  
204 – 213

**Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin  
Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından Değerlendirilmesi**

*Abdullah UĞUR – Mesut GÜN*  
214 – 235

**Kültürel Melezleşme Olgusunun Karadeniz Popüler Müziği Üzerindeki  
Görünümü**

*Erkan SARAL*  
236 – 247

**Enverî Divanı’nda Deyimler**

*Ömer SAVRAN*  
248 – 273

**Aşık Dertli Divanı’nin Bestelediği ve Derlediği Şanlıurfa Yöresindeki Beş  
Türkü ve Bu Türkülerin Türk Halk Müziği Analizleri**

*Feyzi YAĞCI*  
274 – 294

**Etkileşimsiz Dinlemede Veri Kaybı Üzerine Bir Durum Çalışması**

*Berker KURT*  
295 – 312



# RESEARCHER: SOCIAL SCIENCE STUDIES

## 2148-2691

Değerli Bilim İnsanları,

"*Researcher: Social Science Studies*" olarak 8. yılımızda 1. sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

RSSS Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As *Researcher: Social Science Studies*, we are very proud of publishing first issue of 2020 in the 8<sup>th</sup> year of RSSS. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

RSSS Editorial Team

## İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik ve Sınıf Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara Yönelik İşlenen Müzik Dersi ile İlgili Görüşleri

Duygu PİJİ KÜÇÜK<sup>1</sup>, Vildan ÖZDEMİR<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada, örnekleme İstanbul ilinde bulunan ilköğretim okullarında müzik ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 195 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, müzik ve sınıf öğretmenlerinin, müzik dersini belirli gün ve haftalara yönelik işlemeyi yararlı buldukları, müzik öğretmenlerinin; belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıları, müzikal yapıları bakımından kısmen uygun, sözleri bakımından ise uygun buldukları, sınıf öğretmenlerinin; belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların sözlerini, yöneldiği yaş grubu ve yöneldiği yaş grubunun sözcük dağarcığı bakımından kısmen uygun buldukları, kolay öğrenilebilir ve akılda kalıcı olmaları açısından uygun buldukları saptanmıştır. Müzik ve sınıf öğretmenleri, belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrencilerin yurt ve ulus sevgini artırmalarına, trafik kurallarına ve yasalara uyma sorumluluğu geliştirmelerine, tabiatı koruma konusunda daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmalarına genel anlamda katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Müzik ve sınıf öğretmenlerinin, müzik dersinde en çok kutladıkları/andıkları belirli gün ve haftaların; Atatürk Haftası, Öğretmenler Günü, İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü, Şehitler Günü ve Anneler Günü olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Belirli gün ve haftalar, müzik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri.

## The Perceptions of Primary School and Music Teachers Towards Music Lessons with Respect to Specific Days and Weeks

### Abstract

In this research, it is aimed to identify the opinions of music teachers and classroom teachers working in primary schools about the music lessons which take place on specific days and weeks. In the research conducted in accordance with the screening model, to fit for this basic aim; teachers were asked about the musical structures, quantitative and qualitative qualities of the school songs related to specific days and weeks, and what problems they have with respect to the teachings of the songs. The population of this research consists of music teachers and classroom teachers working in primary schools in Istanbul, and the sample consists of music teachers and classroom teachers who were selected randomly, working in primary schools in 2017-2018 school year. The following results are obtained from the findings in the study: Music and classroom teachers found that music lessons are useful for certain days and weeks;

<sup>1</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, duygupiji@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0942-2002

<sup>2</sup> Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, vildan.ozdemir@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1670-8217

music teachers found that the musical structures (melody, form, sound limits etc.) of songs that exist for certain days and weekends are "partially appropriate" and the words are "appropriate" (meaning, vocabulary); classroom teachers found that the words of existing songs for certain days and weeks are "partially appropriate" in terms of their age group they are oriented to and the age group's vocabulary, and the songs are "appropriate" for their reminiscence and easiness to learn. Music and classroom teachers have the opinion that music lessons for specific days and weeks increase students' love of the country and nation, improve their responsibility to comply with traffic rules and legislation, be more conscious and responsible for the conservation of nature etc. will contribute in general terms. Teachers mostly celebrate/memorialize the following specific days and weeks in their music lessons: Atatürk Week, Teacher's Day, Acceptance of Independence Anthem and Mehmet Akif Ersoy's Commemoration Day, Martyrs' Day and Mother's Day.

**Keywords:** Specific days and weeks, music teachers, classroom teachers.

## GİRİŞ

Bireylere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığıyla olmaktadır. Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2006). Öğretim programı ise bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2007). Eğitim programlarının içerdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretilmesi ve kazandırılması, eğitim-öğretim süreçleri içerisinde olmaktadır. Okullarda eğitim programlarının amaçlarına göre davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi, içeriğin etkin yöntemlerle verilmesi ile mümkündür (Arslantaş, 1989).

Bir eğitim kurumunun eğitim programı, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetlerini kapsamaktadır (Varış, 1996). Bu faaliyetler içerisinde, ders dışı etkinlikler olarak bilinen sosyal kulüpler, törenler, millî bayramlar, belirli gün ve haftalar, genel millî kültürümüzü arttırıcı çalışmalar, özel ilgi ve meraklar yönünden çalışmalar, beden eğitimi çalışmaları, okullarda çıkarılacak dergi, gazete ve yıllıklar, okullarda gösterilecek filmler ve yapılacak çeşitli gösteriler, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar da girer (Hesapçıoğlu,1998).

Okullarımızda, bireylerin geleceğin etkin ve sosyal vatandaşları, toplumda başarılı bir insan olabilmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen sosyal etkinliklerin başında belirli gün ve haftalar gelmektedir. Belirli gün ve haftalar ülkedeki bazı evrensel ve millî değerleri korumak, toplum için önemli konulara dikkat çekmek, toplumsal ve ekonomik sorunlara karşı halkı uyarmak amacı ile ortaya çıkmıştır. Hızla gelişen ve ilerleyen dünyada toplumsal, kültürel gelişme ve değişimler; bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan yaşamı üzerindeki etkileri, insanların sık sık yer değiştirmeleri ve yeni yerler tanımaları, gezilerin artması, nüfusun hızla çoğalması, dünya üzerindeki uluslarda meydana gelen siyasal ve ideolojik değişimler, kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi ve değişmesi, belirli gün ve haftaların kutlanmasının önemini arttırmaktadır. Toplumların dünyaya entegrasyon isteklerinin hızla artmasının yanında, kendi kültürel ve millî



yapılarını kaybetmeme çabaları da belirli gün ve haftaların gereğince kutlanmasını önemli kılmaktadır (Gürdal, Şimşek ve Üredi, 1998). Belirli gün ve haftalar içerik açısından, toplumun yaşam biçimini yansıtmakta, sosyal bir öğrenme alanı sağlamaktadır. Bireylerin bu etkinliklere önem vermeleri ve bunu benimsemeleri sosyal sorumluluk bilinci üzerindeki yansımaları güçlendirmekte, aynı zamanda içten içe toplumun kökleriyle olan bağlarının da gelecek nesillere taşınmasında etkin olduğu görüşünü savunma noktasında etken bir temsil oluşturmaktadır (Dönmez, 2016).

Ders dışı etkinlikler içerisinde yer alan belirli gün ve haftalar ilk kez 1968 ilkököl programında eğitici kol çalışmaları içerisinde “ek ünite” olarak uygulamaya konmuştur (Arslantaş, 1989). Eğitici kol çalışmaları ilk olarak, 1962 ilkököl program taslağında haftalık ders dağıtım çizelgesinde ders saati olarak konulmuş, daha sonra 1968 ilkököl programında ve 1974’de gerçekleştirilen IX. Millî Eğitim Şûrasında eğitici kol çalışmalarına rehberlikle birlikte ilk defa belirgin bir yer verilmiştir. Eğitsel çalışmalar dersi, ilkököl ders dağıtım çizelgesinden 21.4.1986 tarihinde çıkarılmıştır. Eğitici kol çalışmalarının 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi, 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler derslerinin içerisinde yapılacağı belirtilmiştir (Arslantaş, 1989). Belirli gün ve haftalar, Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği olarak adlandırılan, 2 Ağustos 1976 tarih ve 1894 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan yönetmelikte yer almıştır. Bu yönetmelik daha sonra 13 Ocak 2005 tarihinde değişikliğe uğramış ve 25699 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıştır. Bu yönetmelik ilkököl, ortaokul, lise ve dengi okullarda yürütülecek ders dışı etkinlikleri sosyal etkinlikler olarak adlandırmıştır (Dönmez, 2016). Ayrıca 1998 İlköğretim Programında da belirli gün ve haftalara değinilerek 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi dersi, 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler dersi içerisinde kutlanılacak belirli gün ve haftalar belirtilmiştir (Şiringel, 2006). Günümüzde ise belirli gün ve haftalar, 30090 sayı ile 08.06.2017 tarihinde resmî gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde yer almaktadır.

Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve müzik dersi öğretim programları (MEB, 2018) incelendiğinde; kazanımlarda, belirli gün ve haftalar ile benzerlik taşıyan konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Örnek olarak hayat bilgisi dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan kazanımlar ele alındığında, sağlık, temizlik ve hastalıklar ile ilgili olan kazanımların bulunduğu görülmektedir. Belirli gün ve haftalar listesi incelendiğinde, bu kazanımın pekiştirilmesine ve etkili öğrenim sağlanmasına yardımcı olabilecek belirli gün ve haftaların bulunduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler ve müzik derslerinde de benzer örnekler mevcuttur.

Müzik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıf müzik dersinin dinleme-söyleme öğrenme alanında “belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.” şeklinde belirtilmektedir. 8. sınıfta ise, “toplum hayatımızda önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler.” ibaresi bulunmaktadır. Ayrıca, Müzik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018), öğrencilerin belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılmalarına (söyleme, dinleme, izleme vb.) ve önemli gün ve haftalar dolayısıyla düzenlenecek Atatürk ile ilgili müzik etkinliklerine katılmaları için gerekli yönlendirmelerin yapılmasına, öğrencilerin, belirli gün ve haftaların anlamına uygun müzikleri, millî ve manevi değerlerimizi ve kültürümüzü yansıtan şarkı, türkü, marş, ilahi

vb. örnekleri seslendirmelerine veya örnekleri dinlemelerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Buna göre, dinleme-söyleme öğrenme alanının, belirli gün ve haftalar ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Bilindiği gibi nitelikli bir eğitim için, farklı içerik, yetenek ve disiplinlerin bilgi esasına önem vermekle birlikte disiplinler arası öğretime odaklanmayı sağlayan yüksek kalitede ve işbirlikçi programa sahip olmak da gerekmektedir. Ayrıca nitelikli bir eğitim için farklı alanlardan düşünce ve kavramların birbirine bağlandığı bir programın hazırlanmasında “sanat eğitimi” birleştirici olma görevini üstlenebilir (İşler, 2004). Birçok Avrupa ülkesinde farklı disiplinlerin birbiriyle olan ilişkileri üzerine kurulu müfredatlar kullanılmakta ve bu özellikle resim ve müzik alanı desteğiyle yapılmaktadır. Günümüzde, eğitimin yeni yollar arama gayesi içinde yerini alan disiplinler arası yöntemleri, müzik-matematik gibi alanlarda öğrenme kalitesini arttırmayı amaçlayan ve bu noktada da müzik-resim alanlarının kullanıldığı örnekleri görmekteyiz (Özdemir, 2014). Müzik alanının desteği ve şarkıların aracılığıyla, diğer disiplinler pekiştirilip öğrenme kalitesi ve kalıcılığı artırılabilir. Müziğin diğer disiplinlerle olan ilişkisini ve diğer disiplinlere olan yararını inceleyen birçok araştırma mevcuttur (Şaktanlı, 2007; Dikici, 2002). Ayrıca Müzik Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) da, “Müzik Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında bulunan; “Dersin işlenişinde belirli gün ve haftalarda, ilgili kazanımlarla gerekli ilişkilendirmeler yapılmalıdır.” ibaresinin, belirli gün ve haftaların Müzik dersi kapsamındaki önemini vurguladığı söylenebilir.

Şiringel (2006)’in Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6. ve 7. Sınıfta Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı çalışmasında; bazı belirli gün ve haftaların öğrenme sağladığı (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı vb.) bazılarının ise (Birleşmiş Milletler Günü, İnsan Hakları Haftası, vb.) öğrenme sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kaltsounis (2005; Akt. Deveci, 2003)’in çalışmasında, ilkökul programı içerisinde yer alan ve tüm derslerle ilişkili olmasına rağmen 1968 ilkökul programıyla Sosyal Bilgiler dersi içerisine dâhil edilen belirli gün ve haftaların, disiplinler arası iş birliğinin sağlanması için çok önemli bir boyut olduğu, çünkü belirli gün ve haftalar kutlanırken gerçekleştirilen etkinliklerin farklı branşların kaynaşmasını sağlayacak çok zengin bir içeriğe sahip olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmayla, belirli gün ve haftaların önemine ve belirli gün ve haftaların birçok dersin kazanımlarını pekiştirmek amacıyla müzik dersinde kullanılabileceğine ilişkin farkındalık sağlanması amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilkökul ve ortaokul müzik dersi kitaplarının içerikleri incelendiğinde, belirli gün ve haftalara yönelik okul şarkılarının yetersiz olduğu, öğretim programında ve sosyal etkinlikler yönetmeliğinde yer almasına rağmen belirli gün ve haftaların ders içi uygulamalarda kendine sınırlı yer bulduğu görülmektedir. Araştırmada, müzik ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde var olan durumun ortaya konmasıyla, eksikliklerin, karşılaşılan sorunların giderilmesi için yapılacak çalışmalara, yeni gelişmelere, programların değerlendirmesine ve oluşturulacak eğitim müziği dağarına yönelik katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu düşüncelerden hareketle araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde, müzik ve sınıf öğretmenlerinin, belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkılarının müzikal yapısı (söz, ezgi, form, ses sınırları vb.) ve sözleri hakkındaki görüşleri, belirli gün ve haftalara yönelik şarkı dağarcığının sayıca yeterli olup olmaması ile ilgili görüşleri, müzik dersini belirli gün ve haftalara yönelik işleyip işlemedikleri ve belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin çeşitli konularda yararlı olup olmadığı hakkındaki görüşleri, belirli gün ve haftalara yönelik var olan repertuara ulaşabilme kolaylığının ne durumda olduğu, belirli gün ve haftalardan hangilerini kutladıkları/andıkları ile ilgili boyutlarda görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### YÖNTEM

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşlerini belirlemek ve var olan durumu ortaya koymak amacıyla tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012, s.77).

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ilinde bulunan devlet (n=46) ve özel (n=39) ilköğretim okullarında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan, random yoluyla seçilen müzik öğretmenleri (n=65) ve sınıf öğretmenleri (n=130) oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla anketin uygulandığı müzik ve sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Müzik Öğretmenlerinin Cinsiyet, Hizmet Süresi, Mezun Olunan Okul, Görev Yapılan Okul Türü ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	45	69.23
	Erkek	20	30.77
	Toplam	65	100.0
Hizmet Süresi	1-5 yıl	15	23.08
	6-10 yıl	10	15.38
	11-15 yıl	11	16.92
	16-20 yıl	13	20.00
	21 yıl ve üzeri	16	24.62
	Toplam	65	100.0
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi/Müzik Öğretmenliği	43	66.15
	Devlet Konservatuvarı	14	21.54
	Güzel Sanatlar Fakültesi/Müzik	6	9.23
	Diğer	2	3.08
	Toplam	65	100.0
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet Okulu	34	52.31
	Özel Okul	31	47.69
	Toplam	65	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	50	76.92
	Yüksek Lisans	15	23.08
	Doktora	0	0
	Toplam	65	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, müzik öğretmenlerinin %69.23ü kadın, %30.77’si ise erkektir. Öğretmenlerin %23.08’inin 1-5 yıl, % 15.38’inin 6-10 yıl, %16.92’sinin 11-15 yıl, % 20.00’sinin 16-20 yıl, %24.62’sinin 21 yıl ve üzeri görev deneyimi bulunmaktadır. Müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%66.15) eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği anabilim dallarından mezun olmuştur. En düşük yüzdeye sahip olan seçenek ise; %3.08 ile enstitüler vb. yanıtların yer aldığı “Diğer” seçeneğindeki mezuniyet durumlarıdır. Müzik öğretmenlerinin %52.31’i devlet okullarında, %47.69’u ise özel okullarda görev yapmaktadır. Müzik öğretmenlerinin %76.92’si lisans mezunudur.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Hizmet Süresi, Mezun Olunan Okul, Görev Yapılan Okul Türü ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	91	70.0
	Erkek	39	30.0
	Toplam	130	100.0
Hizmet Süresi	1-5 yıl	13	10.0
	6-10 yıl	20	15.4
	11-15 yıl	27	20.8
	16-20 yıl	24	18.5
	21 yıl ve üzeri	46	35.4
	Toplam	130	100.0
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet Okulu	92	70.8
	Özel Okul	38	29.2
	Toplam	130	100.0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	14	10.8
	Lisans	91	70.0
	Yüksek Lisans	24	18.5
	Doktora	1	0.8
	Toplam	130	100.0

Tablo 2’de, sınıf öğretmenlerinin %70’inin kadın, %30’unun ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı grubu en çok (%35.4) 21 yıl ve üzeri, en az (%10.0) 1-5 yıldır görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Öğretmenlerin, %70.8’i devlet okullarında, %29.2’si özel okullarda görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %70’i lisans mezunu, %0.8’i ise doktora mezunudur.

Araştırmanın verileri, ilköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anketlerle toplanmıştır. Sınıf ve müzik öğretmenleri için iki ayrı anket hazırlanmış olup, müzik eğitimi alanında üç uzman görüşü alınmış ve İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan 20 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulamalar sonucunda, anlamlı olmayan sorular çıkarılmış ve anketlere son şekilleri verilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşlerini almak amacı ile toplam üç bölümden oluşan anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümü cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, hizmet süresi ve mezun olunan okul türü ile ilgili olan demografik bilgilere ulaşmayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm müzik ve sınıf öğretmenleri için farklı nicelik ve nitelikteki sorulardan oluşmuştur. İkinci bölümde müzik öğretmenlerinin, belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkılarının müzikal yapısı (söz, ezgi, form, ses sınırları vb.), müzik dersini belirli gün ve haftalara yönelik işleyip işlemedikleri ve belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin, çeşitli konularda yararlı olup olmadığı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 25 soru

oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri için ise, belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkıları hakkındaki görüşlerini, öğretmenlerin müzik dersini belirli gün ve haftalara yönelik işleyip işlemediklerini ve belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin, çeşitli konularda yararlı olup olmadığı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 19 soru hazırlanmıştır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin, belirli gün ve haftalardan hangilerini müzik derslerinde kutladıklarını/andıklarını öğrenmek amacıyla, 30090 sayılı 08.06.2017 tarihinde resmî gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nden alınan belirli gün ve haftaların tam listesi (54 adet) verilmiş, içlerinden kutladıklarını/andıklarını işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla; İstanbul ili, Kadıköy, Bahçeşehir, Beşiktaş, Ümraniye, Beylikdüzü, Ataşehir, Bahçelievler, Kartal, Beykoz, Avcılar, Maltepe, Küçükçekmece, Üsküdar, Fatih, Beşiktaş, Eyüp ve Pendik ilçelerinde bulunan 85 okulda görev yapan toplam 195 öğretmene ulaşılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamalarında SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Çözümlenen veriler, frekans (f) ve yüzdelerine (%) göre yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, müzik ve sınıf öğretmenlerinden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan sorular çerçevesinde sunulmuştur.

Müzik ve sınıf öğretmenlerinin, müzik dersini belirli gün ve haftalara yönelik işleme durumları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik ve Sınıf Öğretmenlerinin, Müzik Dersini Belirli Gün ve Haftalara Yönelik İşleme Durumları

Maddeler	Öğretmenler	Okul Türü	n	Evet		Kısmen		Hayır	
				f	%	f	%	f	%
Müzik dersini, belirli gün ve haftalara yönelik işlemekte misiniz?	Müzik Öğretmenleri	Devlet Okulu	34	18	52.9	14	41.1	2	5.8
		Özel Okul	31	14	45.1	14	45.1	3	9.6
		Toplam	65	32	49.2	28	43.1	5	7.7
	Sınıf Öğretmenleri	Devlet Okulu	92	58	63.0	31	33.6	3	3.2
		Özel Okul	38	23	60.5	14	36.8	1	2.6
		Toplam	130	63	48.5	58	44.6	6	4.6

Tablo 3 incelendiğinde, "Müzik dersini, belirli gün ve haftalara yönelik işlemekte misiniz?" sorusuna müzik öğretmenlerinin %49.2'lik kısmının, sınıf öğretmenlerinin ise %48.5'lik kısmının "evet" cevabını verdikleri görülmektedir. "Evet" seçeneğini işaretleyen müzik ve sınıf öğretmenlerinden, devlet okullarında görev yapanların, özel okullarda görev yapanlara oranla sayıca fazla olduğu söylenebilir.

Müzik ve sınıf öğretmenlerinin, belirli gün ve haftalara yönelik var olan repertuara ulaşabilme durumları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik ve Sınıf Öğretmenlerinin, Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Var Olan Repertuara Ulaşabilme Durumları

Maddeler	Öğretmenler	Okul Türü	n	Evet		Kısmen		Hayır	
				f	%	f	%	f	%
Belirli gün ve haftalara yönelik var olan repertuara ulaşabilme kolaylığı konusunda sorun yaşamakta mısınız?	Müzik Öğretmenleri	Devlet Okulu	34	5	14.7	8	23.5	21	61.7
		Özel Okul	31	4	12.9	11	35.4	16	51.6
		Toplam	65	9	13.8	19	29.2	37	56.9
	Sınıf Öğretmenleri	Devlet Okulu	92	14	15.2	26	28.2	52	56.5
		Özel Okul	38	7	18.4	7	18.4	24	63.15
		Toplam	130	21	16.2	33	25.4	76	58.5

Tablo 4'te, öğretmenlerin belirli gün ve haftalara yönelik var olan repertuara ulaşabilme kolaylığı konusunda sorun yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek üzere sorulan soruya ilişkin müzik öğretmenlerinin %56.9'luk, sınıf öğretmenlerinin ise %58.5'lik çoğunluğunun "hayır" cevabını verdikleri görülmektedir. Müzik öğretmenlerinden devlet okullarında görev yapanların %61.7'si "hayır" seçeneğini işaretlemişken, özel okullarda görev yapanların %51.6'sı "hayır" seçeneğini işaretlemiştir. Sınıf öğretmenlerinden devlet okullarında görev yapanların %56.5'i "hayır" seçeneğini işaretlemişken, özel okullarda görev yapanların %63.15'i "hayır" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre, müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik var olan repertuara ulaşabilme kolaylığı konusunda sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Müzik ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okulları müzik dersinde kullanılmaya uygun, belirli gün ve haftalara yönelik şarkı dağarcığının sayıca yeterlilik durumları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Müzik ve Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okulları Müzik Dersinde Kullanılmaya Uygun, Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Şarkı Dağarcığının Sayıca Yeterlilik Durumuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğretmenler	Okul Türü	n	Evet		Kısmen		Hayır	
				f	%	f	%	f	%
Müzik dersinde kullanabileceğiniz, belirli gün ve haftalara yönelik okul şarkıları sayıca yeterli midir?	Müzik Öğretmenleri	Devlet Okulu	34	7	20.5	19	55.8	8	23.5
		Özel Okul	31	9	29.0	14	45.1	8	25.8
		Toplam	65	16	24.6	33	50.8	16	24.6
	Sınıf Öğretmenleri	Devlet Okulu	92	23	25.0	43	46.7	26	28.2
		Özel Okul	38	17	44.7	13	34.2	8	21.0
		Toplam	130	39	30.0	56	43.1	34	26.2

Tablo 5’de görüldüğü gibi, “müzik dersinde kullanabileceğiniz, belirli gün ve haftalara yönelik okul şarkıları sayıca yeterli midir?” sorusuna ilişkin müzik öğretmenlerinin %50.8’lik, sınıf öğretmenlerinin ise % 43.1’lik çoğunluğunun “kısmen” seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. Ayrıca özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin %44.7’sinin “evet” seçeneğini işaretledikleri, devlet okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise %46.7’sinin “kısmen” seçeneğini işaretledikleri; özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin %45.1’inin “kısmen” seçeneğini işaretledikleri, devlet okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ise %55.8’inin “kısmen” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Buna göre, genel anlamda müzik ve sınıf öğretmenlerinin, müzik dersinde kullanabileceği belirli gün ve haftalara yönelik okul şarkılarını sayıca kısmen yeterli buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların müzikal yapılarının (söz, ezgi, form, ses sınırları vb.) uygunluk durumlarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, anketlerde yer alan sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Müzik öğretmenlerine şarkıların aralık yapısı, ses sınırları, tartımsal yapıları vb. sorular sorulmuşken, sınıf öğretmenlerine şarkıların yaş gruplarına uygunluğu hakkında sorular sorulmuştur.

Müzik öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların müzikal yapılarının (söz, ezgi, form, ses sınırları vb.) uygunluk durumları hakkındaki görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.



**Tablo 6.** Müzik Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Var Olan Şarkıların Müzikal Yapılarının (Söz, Ezgi, Form, Ses Sınırları vb.) Uygunluk Durumlarına İlişkin Görüşleri

Madde No	Maddeler	n	Evet		Kısmen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
5	Belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının ezgileri; sözün genel yapısına uygun mudur?		19	29.2	42	64.6	4	6.2
6	Belirli gün ve haftalara yönelik var olan okul şarkılarının aralık yapısı, yöneldiği yaş grubuna uygun bir yapıda mıdır?		19	29.2	32	49.2	14	21.5
7	Belirli gün ve haftalara yönelik var olan okul şarkılarının ses sınırları, yöneldiği yaş grubuna uygun bir yapıda mıdır?		14	21.5	41	63.1	10	15.4
8	Belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkılar, form açısından uygun mudur?		20	30.8	43	66.2	2	3.1
9	Belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının tartımsal yapısı, hecelerin konumuna (açık-kapalı hece) uygun mudur?	65	18	27.7	43	66.2	4	6.2
10	Belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların sözleri, yöneldiği yaş grubuna uygun bir anlam yapısına sahip midir?		36	55.4	25	38.5	4	6.2
11	Belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının sözleri, yöneldiği yaş grubunun sözcük dağarcığına uygun mudur?		33	50.8	30	46.2	2	3.1
12	Belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının sözleri, kolay öğrenilebilir ve akılda kalıcı mıdır?		37	56.9	25	38.5	3	4.6

Tablo 6 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının müzikal yapılarının (söz, ezgi, form, ses sınırları vb.) uygunluk durumları hakkında, şarkıların ezgilerinin, sözün genel yapısına “kısmen” uygun, aralık yapısının ve ses sınırlarının “kısmen” uygun, yöneldiği yaş grubuna “kısmen” uygun, formunun “kısmen” uygun ve tartımsal yapısının hecelerin konumuna (açık-kapalı hece) “kısmen” uygun olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, şarkı sözlerinin yöneldiği yaş grubuna ve yöneldiği yaş grubunun sözcük dağarcığına “uygun” bir anlam yapısına sahip olduğunu, şarkıların sözlerinin kolay öğrenilebilir ve akılda kalıcı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların müzikal yapılarının uygunluk durumları hakkındaki görüşleri ise Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Var Olan Şarkıların Yaş Gruplarına Uygunluk Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mad. No	Maddeler	n	Evet		Kısmen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
5	Belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların sözleri, yöneldiği yaş grubuna uygun bir anlam yapısına sahip midir?		39	30.0	83	63.8	7	5.4
6	Belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının sözleri, yöneldiği yaş grubunun sözcük dağarcığına uygun mudur?	130	51	39.2	74	56.9	4	3.1
7	Belirli gün ve haftalar kapsamındaki okul şarkılarının sözleri, kolay öğrenilebilir ve akılda kalıcı mıdır?		70	53.8	55	42.3	5	3.8

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik var olan şarkıların sözlerinin yöneldiği yaş grubuna "kısmen" uygun bir anlam yapısına sahip olduğunu ve şarkıların sözlerinin yöneldiği yaş grubunun sözcük dağarcığına "kısmen" uygun olduğunu düşündükleri, ayrıca şarkıların sözlerinin kolay öğrenilebilir ve akılda kalıcı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Müzik öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrenciler için yararlı olma durumları hakkındaki görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Müzik Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara Yönelik İşlenen Müzik Dersinin Öğrenciler İçin Yararlı Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mad. No	Maddeler	n	Evet		Kısmen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
14	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, yurt ve ulus sevgini artırmaya yardımcı olacağını düşünmekte misiniz?		50	76.9	13	20.0	2	3.1
15	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, ulusal ekonomi ve tutumlu olma konusunda bilinçlenmelerine yararlı olacağını düşünmekte misiniz?		42	64.6	14	21.5	9	13.8
16	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, trafik kurallarına ve yasalara uyma sorumluluğu geliştirebilmelerine katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	65	32	49.2	23	35.4	10	15.4
17	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, sanata verdiği öneme katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?		37	56.9	21	32.3	7	10.8

18	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, bilim ve teknolojiye verdiği öneme katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	31	47.7	25	38.5	9	13.8
19	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, tabiatı koruma konusunda daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmasına katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	39	60.0	23	35.4	3	4.6
20	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	40	61.5	22	33.8	3	4.6
21	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, insan hakları ve barış bilincinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	41	63.1	18	27.7	6	9.2
22	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, millî, dinî, tarihi ve kültürel değerlerin önemi konusunda duyarlılık kazanmasına yararlı olacağını düşünmekte misiniz?	46	70.8	16	24.6	3	4.6
23	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, hayvan sevgisi ve hayvan hakları konusunda duyarlılık kazanmasına yararlı olacağını düşünmekte misiniz?	39	60.0	20	30.8	6	9.2
24	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; hastalıklar konusunda bilinçli bir toplum oluşmasına katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	38	58.5	19	29.2	8	12.3
25	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığına katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	31	47.7	22	33.8	12	18.5

Tablo 8'e göre, müzik öğretmenleri belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrencilerin yurt ve ulus sevgisini artırma, ulusal ekonomi ve tutumlu olma, trafik kurallarına ve yasalara uyma, sanat, bilim ve teknoloji, tabiatı koruma, sosyal sorumluluk bilinci, insan hakları ve barış, millî, dinî, tarihi ve kültürel değerlerin önemi, hayvan sevgisi ve hayvan hakları, hastalıklar ve kitap okuma alışkanlığı konularında bilinçlenmelerine ve duyarlılık kazanmalarına katkı sağlayıp sağlamayacağı hakkındaki sorulara "evet" yanıtını vermişlerdir. Buna göre, müzik öğretmenlerinin, belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin, öğrencilerin ilgili konulardaki kazanımlarına katkı sağlayacağını düşündükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrenciler için yararlı olma durumları hakkındaki görüşleri ise Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Sınıf Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara Yönelik İşlenen Müzik Dersinin Öğrenciler İçin Yararlı Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mad. No	Maddeler	n	Evet		Kısmen		Hayır	
			f	%	f	%	f	%
9	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, yurt ve ulus sevgini artırmaya yardımcı olacağını düşünmekte misiniz?		87	66.9	37	28.5	5	3.8
10	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, trafik kurallarına ve yasalara uyma sorumluluğu geliştirebilmelerine katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?		67	51.5	55	42.3	8	6.2
11	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, sanata verdiği öneme katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?		79	60.8	39	30.0	12	9.2
12	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, bilim ve teknolojiye verdiği öneme katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?		54	41.5	56	43.1	20	15.4
13	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, tabiatı koruma konusunda daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmasına katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	130	81	62.3	45	34.6	4	3.1
14	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?		71	54.6	57	43.8	2	1.5
15	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, insan hakları ve barış bilincinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?		67	51.5	55	42.3	8	6.2
16	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, millî dinî, tarihi ve kültürel değerlerin önemi konusunda duyarlılık kazanmasına yararlı olacağını düşünmekte misiniz?		75	57.7	48	36.9	7	5.4

---

17	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, hayvan sevgisi ve hayvan hakları konusunda duyarlılık kazanmasına yararlı olacağını düşünmekte misiniz?	86	66.2	42	32.3	2	1.5
18	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; hastalıklar konusunda daha bilinçli bir toplum oluşmasına katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	73	56.2	47	36.2	10	7.7
19	Belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin; öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığına katkı sağlayacağını düşünmekte misiniz?	54	41.5	61	46.9	15	11.5

---

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrencilerin, yurt ve ulus sevgini artırmaya yardımcı olacağını, ulusal ekonomi ve tutumlu olma konusunda bilinçlenmelerine yararlı olacağını, trafik kurallarına ve yasalara uyma sorumluluğu geliştirebilmelerine, sanata verdikleri öneme, tabiatı koruma konusunda daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmasına, sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine, insan hakları ve barış bilincinin gelişmesine, millî, dinî, tarihi ve kültürel değerlerin önemi konusunda duyarlılık kazanmasına katkı sağlayacağını, hayvan sevgisi ve hayvan hakları konusunda duyarlılık kazanmasına, hastalıklar konularında bilinçlenmelerine yararlı olacağını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrencilerin bilim ve teknolojiye verdiği öneme katkı sağlama ve kitap okuma alışkanlığına katkı sağlama hususunda ise kısmen yararlı olacağını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nden alınan, 54 adet belirli gün ve haftayı içeren listeden hangilerini müzik dersinde kutladıklarını/andıklarını belirlemek amacıyla elde edilen veriler, yüzde ve frekans dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir. Buna göre, müzik öğretmenlerinin en çok Atatürk Haftası (%92.3), İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü (%92.3), Öğretmenler Günü (%87.6), Şehitler Günü (%78.4) ve Anneler Gününü (%56.9) kutladıkları/andıkları görülmektedir. Birleşmiş Milletler Günü (%0), Organ Bağışı ve Nakli Haftası (%0), Afet Eğitimi Hazırlık Günü (%0), Dünya Felsefe Günü (%0), Etik Günü (%0), Tüketiciyi Koruma Haftası (%0), Bilim ve Teknoloji Haftası (%0) gibi belirli gün ve haftaları hiçbir müzik öğretmenin kutlamadığı/anmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ise en çok Öğretmenler Günü (%93.8), Atatürk Haftası (%89.2), İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü (%80.7), İlköğretim Haftası (%74.6), Anneler Günü (%74.6), Orman Haftası (%69.2), Hayvanları Koruma Günü (%66.9), Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (%62.3), Dünya Çocuk Hakları Günü (%53.0) ve Şehitler Gününü (%52.3) kutladıkları/andıkları görülmektedir. Vakıflar Haftası (%0), 26 Nisan Dünya Fikrî Mülkiyet Günü (%0) ve Dünya Felsefe Gününü (%0) ise hiçbir sınıf öğretmenin kutlamadığı/anmadığı saptanmıştır.

## TARTIŞMA

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, belirli gün ve haftaları konu edinen birkaç araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların müzik eğitimi, eğitim bilimleri, ilköğretim ve Türkçe eğitimi alanlarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İlgili araştırmaların sonuçları incelenerek, bu araştırmanın sonuçları çerçevesinde karşılaştırılıp tartışılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik var olan repertuara ulaşabilme kolaylığı konusunda sorun yaşamadıklarını göstermiştir. Mohan (2008) ise araştırmasında, öğretmenlerin belirli gün ve haftalara yönelik şarkı seçimlerinde çocukların gelişim özelliklerini göz önüne almak istedikleri, ancak var olan kaynakların ihtiyaca yeterince cevap veremediği ve parçalara tek tek ulaşmada zorluk çektikleri, bu problemler düşünüldüğünde toplu bir kaynağa ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre ilgili araştırmada, öğretmenlerin var olan kaynaklara ulaşılabilme zorlukları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada, müzik ve sınıf öğretmenlerinin, belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersinin öğrencilerin yurt ve ulus sevgini artırmalarına, trafik kurallarına ve yasalara uyma sorumluluğu geliştirmelerine, tabiatı koruma konusunda daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmalarına vb. konulara genel anlamda katkı sağlayacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karakoç Öztürk (2014)'ün yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okullarında belirli gün ve haftalara yönelik programların düzenlendiğini, bu programların öğrencileri sosyalleştirdiğini, günün anlam ve önemini kavranmasına yardımcı olduğunu ve öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Şiringel (2006)'in çalışmasının sonuçlarında ise, öğretmenlerin, belirli gün ve haftaların öğrencilerin yurt ve ulus sevgisinin gelişmesine yardımcı olduğunu, belirli gün ve haftaların öğrencilerin yetişmelerine, sosyal yönden gelişmelerine ve öğrenmelerine katkıda bulunduğunu, belirli gün ve haftaların Türkçe dersinin ve Sosyal Bilgiler dersinin konularıyla yakından ilgili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, Türkçe ve sosyal bilgiler dersinde yıllık plan hazırlarken belirli gün ve haftalarda işlenen konular ve düzenlenen etkinlikler için diğer branş öğretmenleri ile (sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi, matematik vb.) iş birliği yaptığını, okul yönetiminin, diğer branş öğretmenlerinin, velilerin ilgisinin ve yardımının belirli gün ve haftaların verimini arttıracaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, bu araştırmada müzik ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, müzik dersinin ve okul şarkılarının belirli gün ve haftalar ile ilgili işlenen konuların kavratılmasında diğer derslere önemli ölçüde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Elde edilen bulgular müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftaların öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayacağı görüşünde olduğunu göstermektedir. Dönmez (2016)'in araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal sorumluluk bilinci kazandırmada belirli gün ve haftaların etkili olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ilgili araştırmada elde edilen sonuç, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularına göre, belirli gün ve haftalar arasında yer alan Atatürk Haftası ile İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü en çok kutlanan/anılanlar arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Gültekin (2007)'in gerçekleştirdiği araştırma sonucunda da öğretmenlerin, ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli ve en işe vuruk olanının Atatürk Haftası olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Karakoç Öztürk (2014)'ün yaptığı araştırmada öğretmenlerin en fazla etkinlik düzenledikleri belirli gün ve haftaların 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, İstiklâl Marşının Kabulü ile Cumhuriyet Bayramı olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Buna göre ilgili araştırmalarda öğretmenlerin en fazla etkinlik düzenledikleri belirtilen belirli gün ve haftaların, bu araştırmada da en çok kutlanan/anılan belirli gün ve haftalar arasında yer alması açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkılarının incelenerek eksik olanlar için yaş seviyelerine uygun gerekli besteleme çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli gün ve haftaların önemi ile ilgili bilgilendirilmesi, müzik ders kitaplarında belirli gün ve haftalar ile ilgili daha çok şarkı yer alması ve öğretim programlarında belirli gün ve haftalara daha çok yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca, farklı illerde ve lise seviyesinde görev yapan öğretmenlerin evrene dâhil edildiği çalışmalar yapılması, müzik öğretmeni adaylarının belirli gün ve haftalar ile ilgili görüşlerini incelemeye yönelik yükseköğretimde gerçekleştirilecek çalışma yapılması ve müzik eğitimi alanında belirli gün ve haftaların önemine ilişkin yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arslantaş, Ö. (1989). İlkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretmen Sanatı*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deveci, H. (2003). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Dönmez, L. (2016). Sosyal bilgilerde sosyal sorumluluk bilinci kazandırma: belirli gün ve haftalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri: (Eskişehir ili örneği). *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (174), 72-87.
- Gürdal, A., Şimşek, Ö. ve Üredi, L. (1998). İlköğretim okullarında belirli gün ve haftaların kutlanmasının eğitim öğretime katkısı. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Metinleri*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1, 753-759.
- Hesapçoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 5.Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.
- İşler, A. İ. (2004). *Sanat eğitiminde disiplinler arası. Tematik Yaklaşım, Millî Eğitim Dergisi*. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/163/isler.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/163/isler.htm) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 12.05.2018)
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşleri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (3), 4, 2.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* Ankara.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Resmî Gazete. Yayın tarihi:19.01.2018 Sayısı: 5 “İlkokul (1-4. sınıflar), ortaokul ve imam hatip ortaokulu (5-8. sınıflar) müzik dersi öğretim programı”
- Mohan, H. (2008). Okul öncesi dönemde belirli günler ve haftalara yönelik şarkı dağarcığı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. (2014). Temel sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Gönül yayıncılık.
- Şaktanlı, C. S. (2007). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersindeki şarkıların müzik öğretmeni destekli öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ve başarıları üzerine etkisi (Ankara Talâtpaşa ilköğretim okulu örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şiringel, N. (2006). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkim. Yayınları.

## Dokuma Yüzeylerde Renk Düzenlemelerinin Desen Görünümüne Etkisi

Fatma Nur BAŞARAN<sup>1</sup>, Nazlı KEŞİKÇİ<sup>2</sup>

### Özet

Dokuma kumaşlar, yaşam sürecinde değişen her ihtiyaca cevap verecek özellikleri ile vazgeçilmez bir öneme sahip olan, kullanımı en basit giysiden, ileri teknoloji kapsamında üretilen akıllı kumaşlara kadar farklılık gösteren tekstil ürünleridir. Dokuma kumaş yapıları incelendiğinde, basit olduğu kadar çeşitli özellikleriyle karmaşık yapılar oluşturdukları da gözlenmektedir. Aynı zamanda hammaddeden bitim işlemlerine kadar, tutum veya görsel özelliklerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Basitten karmaşığa çok sayıda çeşidi bulunan dokuma örgüleri en önemli etkenlerden biridir. Kumaşın oluşturulmasında kullanılan örgü türü dokumanın içyapısını etkilediği gibi, çeşitli iplik özellikleri ile doku ve tutumları da büyük ölçüde çeşitlendirilebilmektedir. Her dokuma kumaş sıradan ipliklerle, tek renk üretildiğinde bile kullanılan örgü tipine bağlı olarak bir doku-desen özelliğine sahiptir. Renk ise tüm hayatımızdaki neşeli etkilerini dokuma kumaşlarda da ortaya koymakta ve dokuma örgüleri ile renk faktörü bir araya geldiğinde neredeyse sınırsız desen çalışmaları, kumaş tasarımları yapılabilmektedir. Bazı örgüler belirli sayılarda renkli iplik düzenlemeleri ile sabit desen efektleri oluşturmakta, bazıları ise önceden tahmin edilemeyen etkilere ulaşabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, kumaşları sadece görsel açıdan etkileyen rengin, dokuma örgüleri ile birleşerek oluşturduğu desen etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. İplik gruplarındaki renk düzenlemelerinin dokuma yüzeylerde oluşturduğu görsel etkileri belirlemeye yönelik tarama ve deneme modelinde yürütülen çalışmada, farklı özellikleri tespit edebilmek amacıyla 13 adet dokuma örgüsü belirlenmiş, bu örgülerin basit ve karışık renk düzenlemeleri ile oluşturduğu desen özellikleri incelenmiştir. Çok sayıda deneme çalışmaları sonucunda, basit ve karışık renk düzenlemelerinin örgü raporlarına uygulanması ile düz çizgi, merdiven, yıldız, kare, dikdörtgen ve nokta görünümlü desen efektleri elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dokuma, desen, renkli dokumacılık.

## The Impact of Color Arrangements on Pattern Appearance in Woven Surfaces

### Abstract

Woven fabrics are textile products that are indispensable due to their features that meet all changing needs and have a wide usage area ranging from the simplest clothing to the advanced technology smart fabrics. When the structures of woven fabrics are examined, it is observed that they create complex structures with their various features in addition to being simple. At the same time, there are many factors that influence their texture or visual features from the raw material phase to finishing.

<sup>1</sup> Doç.Dr. AHBV Üniversitesi, fatma.basaran@hbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6024-1709

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4480-6685

Weaving patterns, which have various types ranging from simple to complex, are among the most important factors. The type of weaving pattern used in the formation of fabric affects the microstructure of the weave and it may diversify textures and feels to a large extent with its various yarn features. All woven fabrics have a texture-pattern feature depending on the type of weaving pattern used, even if produced in a single color. Colors demonstrate the cheerful effects they have on our daily lives in woven fabrics as well, and an unlimited number of pattern works and fabric designs can be made when weaving patterns and the color factor come together. Certain weaving patterns form fixed pattern effects with a certain number of colored yarn arrangements and some others may demonstrate unpredictable effects. Therefore, in this study, it was aimed to determine the pattern effects created by the combination of color, which affects fabrics only visually, and weaving patterns. In this survey-trial study conducted to determine the visual effects created by the color arrangements on woven surfaces in yarn groups, 13 weaving patterns were determined to test the various features and the pattern features created by these patterns with simple and complex color arrangements were examined. As a result of numerous trial studies, straight line, staircase, star, square, rectangle and dot pattern effects were obtained with the application of simple and complex color arrangements on the weaving pattern reports.

**Keywords:** Weaving, pattern, colored weaving.

## GİRİŞ

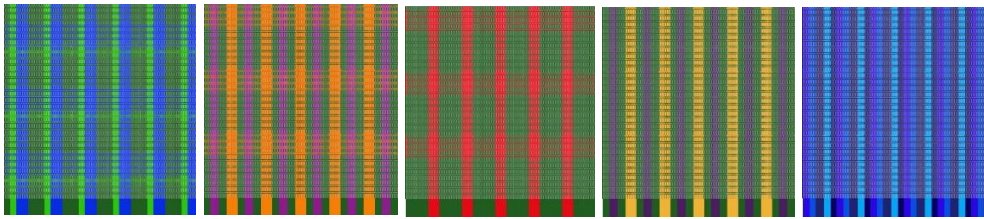
En heyecan verici tasarım elemanı olan renk, Sözen ve Tanyeli'ye (1992, s. 29) göre, "ışığın kendi öz yapısına ve nesnelere üzerindeki yayılımına bağlı olarak göz üzerinde bıraktığı etki" dir. Renk, pek çok faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterebilir; bu faktörler, içinde bulunulan ortamın rengi, çevresel faktörler ve ortamdaki aydınlatıcı ışık kaynağının şiddeti, ışığın geliş açısı, geliş biçimi, miktarı vb. olarak sıralanabilir (Başaran & Berber, 2019, s. 61). Rengin algılanmasında ise kişinin yaşam tarzı, cinsiyeti, yaşı, kültürel yapısı, moda, psikolojik etkiler, yaşadığı toplumun değer yargıları ve inançları rol oynamaktadır. Aynı veya farklı bir renk, malzemenin dokusuna bağlı olarak farklı algılanması ile birlikte, renklere bakan iki kişi tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir. Renk algısı ve rengin yüzey üzerindeki etkileri kişiden kişiye farklılık gösterir (Özdemir, 2005, s. 391). Renk, bir mekânın işlevini ifade etmek ve gerçekleştirmek yoluyla mekân algılamasına katkıda bulunur. Seçilen rengin mekândaki işleve uygunluğu eylemlerin rahatlıkla sürdürülmesine yardımcı olur. Dolayısıyla seçilen renk, kişi tarafından beğeni kazanır. Konut özelinde ele alındığında, özellikle dinlenme amaçlı yararlanılan mekanlarda kontrast renkler, kullanımı dikkat isteyen renklerdir (Şekerci, Özgen & Dündar, 2016, s. 18).

Cisimlerin algılanmasında önemli bir etkiye sahip olan renk, tekstil tasarımında vazgeçilmez unsurlardan biridir. Tekstilde renk, moda akımları ve dünyaca ünlü markaların çok yakından ilgilendiği, tüketici üzerinde ikna ediciliği en yüksek unsurlardan biridir. Özellikle ürünlerindeki renk ve tonlamalarıyla dikkat çeken United Colors of Benetton, Dolce & Gabbana, Gucci, Desigual vb. gibi markalar, yıllardır kendilerini ifade etmede renk faktörünü en etkili bir şekilde kullanmışlardır. Kumaşın deseni, tutumu, kullanım amacına uygunluğu vb. özellikleri, genellikle renk kavramından sonra gelmektedir. Renkli moda sadece giysilik kumaşlarda değil, dekorasyon ve fonksiyonel tekstil gruplarında da bir iletişim aracı olduğu gibi sosyalleşme, moda akımlarını takip etme ve çağa ayak uydurma vb. nedenlerle hızlı değişimler yaşansa da etkili rolünü hiç kaybetmemiştir (Başaran, 2019, s. 283; Başaran, 2020, s.7). Renk, giysilerde

göze çarpan ve akılda kalma özelliği nedeniyle, giysi seçiminde kişileri etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Koca & Koç, 2008, s. 172). Giysilerde kullanılan renkler, bireyin kişiliği hakkında izlenim yarattığı gibi, statü, yaş, cinsiyet hakkında da fikir vermekte, hatta günlük ya da özel tören ifadelerine de bürünebilmektedir. Kıyafetlerde seçilen renkler veya renkli desenler, kişinin zevkini, renk uyumundaki bilgisini ve kişinin kendine olan güvenini göstermektedir. Bu yüzden özellikle renkli-desenli giysi parçalarının seçiminde vücut özelliklerinin göz önünde bulundurulması doğru seçimler yapılmasına katkı sağlamaktadır. Örneğin siyah ile kombine edilen açık renkler daha parlak ve daha dengeli bir görünüm sağlamakta; karşıt renklerin birlikteliği hareket ve heyecanı arttırmaktadır. Sıcak ve parlak renkler yüzeylerin daha geniş ve büyük algılanmasına, tek renk kullanımı ise daha ince ve uzun görünümlere sebep olmaktadır.

Renk, dokuma yapıların fiziksel özellikleri üzerinde doğrudan etkili olmasa da görsel özellikleri açısından birincil öneme sahiptir. Rengin dokuma yapılarda kullanımının sağladığı en önemli özellik, farklı çözgü ve atkı renklerinin dokuma esnasında birbirleri ile bağlanmasıyla elde edilen renk karışımlarıdır (Acar, 2006, s. 17).

Çözgü ve atkı ipliklerinin sahip olduğu numara, büküm, sıklık, renk gibi faktörlerin aynı ya da farklı olması fiziksel ve estetik özellikleri değiştirmektedir (Berber&Başaran, 2018, s.63). Bir başka ifade ile dokuma kumaşlarda renk, lif yapısına, iplik türüne, dokuma örgüsü, sıklık ve rengin kullanım ağırlığına göre farklı etkiler oluşturabilmektedir. Dolayısıyla renkli kumaş tasarımlarında, tasarımcının dokuma bilgisi yanında renk bilgisine de ihtiyacı vardır. Bu amaçla geliştirilmiş komşu rengi seçen analog, karşıt rengi seçen tamamlayıcı, karşıt rengin yanındaki renkleri seçen bölünmüş, çemberde üçgen yardımıyla renk belirleyen triadik, modacıların renk tonlamaları ile çok kullandığı monokromatik gibi çeşitli renk çemberleri mevcuttur (Başaran, 2019, s. 283).



Şekil 1. Analog, Bölünmüş, Tamamlayıcı, Triadik ve Monokromatik Çember ile Desen Etkileri

Dokuma kumaşlarda çözgü ve atkı iplikleri tekstil tasarımcıları için önemli birer malzemedir. Çeşitli kumaş örgüleri ve renk düzenlemeleri yapmak için, gerek atkıda gerek çözgüde veya hem atkı hem de çözgüde farklı renk değiştirme yollarına gidilerek istenen etkiler elde edilebilmektedir (Takatera & Shinohara, 1987, s. 339). Çözgü ve atkı ipliklerinin birbirinden farklı renkte uygulanması ile dokumanın örgü ve görüntüsü vurgulanmaktadır. Renkli ipliklerin, kumaş yapısındaki iplik sistemlerinde belirli sayı ve düzenlerde bir arada kullanılması sonucunda ise renkli kumaş dokumacılığı oluşturulmaktadır. Çözgü ve atkı ipliklerinde kullanılan bu renkler, birim içindeki sayı ve sıralamasını belirleyen **renk planı** veya **renk raporu** adı verilen bir düzenleme içinde uygulanmaktadır (Acuner, 2004, s.165; Başaran, 2019,s.284). Basit renk düzenlemeleri, rakamsal değerlerle 1:1, 2:2, 3:3, 4:4, 5:5 vb. oran şeklinde gösterilerek ayrıca eşit sayılarda

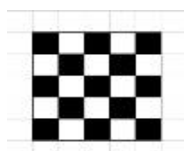
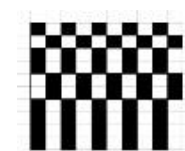
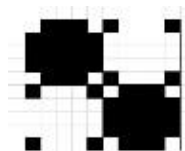
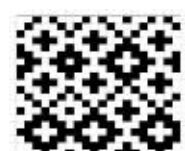

değişimli olarak uygulanabilmektedir. Verilen oranlar doğrultusunda renk planlarının uygulanması ile birlikte bazı tasarımlarda atkı renk raporu, çözgü raporundan farklı renk ile başlayarak uygulamalar yapılabilmektedir. Karışık renk düzenlemeleri; çözgü raporunda, atkı raporunda veya her iki renk raporunda, farklı sayılarda, çeşitli düzende, değişimli sıralama ile uygulanabilmektedir (Başer, 2004,s.165; Başaran, 2019,s.289-290).

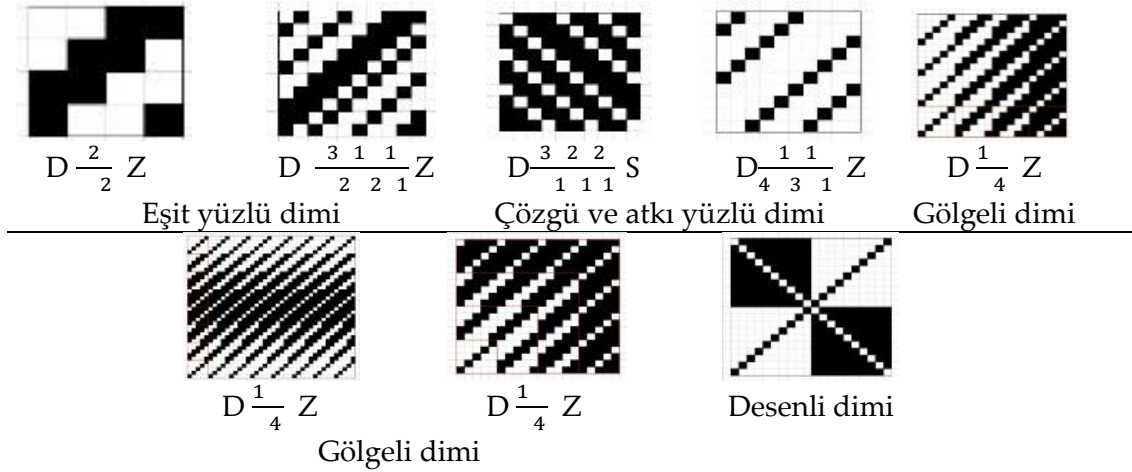
Giysi veya dekorasyonda kullanılacak kumaşların tasarımlarında ilk ele alınan özellikler doku ve renktir. Doku, yumuşak, sert, pürüzlü vb. hisleri uyandıran, hem görsel, hem dokunsal algılanan bir özellik; renk ise bu özelliğin şiddetini, etkisini arttıran veya azaltan, hatta bazen dokunun önüne geçerek tek başına albeni sağlayabilen bir tasarım ögesidir. Bu yapısal ve görsel dokular baskı teknikleri ile üretim sonrasında veya örme-dokuma yöntemleri ile üretim anında oluşturulabilmektedir. Bu çalışmada, dokuma örgülerinin renk düzenlemeleri ile ulaştığı desen etkileri ele alınmış, basit ve karışık renk düzenlemelerine uygun olarak deneysel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan renk raporları, bezayağı, dimi ve bu örgülerin türevlerinden oluşan 13 adet örgü raporuna uygulanmış ve böylece çözgü ve atkı ağırlıklı örgülerde renk faktörünün neden olduğu yüzey görünümleri ve değişimleri açıklanmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

Dokuma yüzeylerde renk düzenlemelerinin desen görünümüne etkisinin incelenmesi için, bezayağı, dimi ve bu örgülerin türevlerinden oluşan 13 adet örgü raporu ve 1:1, 2:2, 5:5, 10:10, 20:20 oranında basit renk düzenlemeleri hazırlanmıştır. Bu renk düzenlemeleri, kullanılan örgülerin birim rapor sayılarına uygun olarak oluşturulmuştur. Etamin, kauçuk gibi örgüler için 5:5 oranda, çok hatlı dimi örgüler için 10:10 oranda, gölgeli dimi örgüler için 20:20 oranda basit renk raporları düzenlenmiştir. 20:20 renk oranı özellikle, kauçuk, balpeteği, desenli dimi gibi büyük birim raporlu örgülerde, desendeki değişimin kontrol edilmesi/gözlenebilmesi için kullanılmıştır. Hazırlanan dokuma örgülerine basit renk düzenlemelerinin yanında; çözgü ve atkı renk raporlarında farklı sayılarda ve farklı renk başlangıçları ile desen etkilerinin incelenebilmesi için, dört adet karışık renk düzenlemesi uygulanmıştır. Çalışmada yer alan tüm çizim ve tasarımlar yazarlara aittir.

Tablo 1. Renk Düzenlemelerinde Kullanılan Örgüler

				
B $\frac{1}{1}$	Rç $\frac{4}{2} \frac{2}{1}$	Etamin	Balpeteği	Kauçuk



Deneysel çalışmalarda kullanılan basit renk raporları 1:1, 2:2, 5:5, 10:10 ve 20:20 oranları ile yeşil ve mor renkler kullanılarak uygulanmıştır. Karışık renk raporlarında kullanılan oranlar ise şunlardır:

**Tablo 2.** Birinci karışık renk düzenlemesi

Çözü ve atkı renkleri	İplik Adetleri					Toplam
Mor	1	2	1	2	1	11
Yeşil		1	1	1	1	1
	3 tekrar		3 tekrar			20

**Tablo 3.** İkinci karışık renk düzenlemesi

Çözü ve atkı renkleri	İplik Adetleri		Toplam
Mor	20	10	30
Yeşil	5	5	10
			40

**Tablo 4.** Üçüncü karışık renk düzenlemesi

Çözü ve atkı renkleri	İplik Adetleri			Toplam
Mor	5	2	5	14
Yeşil		2	2	6
	2 Tekrar			20

**Tablo 5.** Dördüncü karışık renk düzenlemesi

Çözü ve atkı renkleri	İplik Adetleri		Toplam
Mor	20	1	25
Yeşil		1	10
	5 Tekrar		40

## BULGULAR VE YORUM

Dokuma kumaşlarda renk efektleri, önceden belirlenmiş iplik dizilerinin birbiri ile iletişiminden meydana gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, çözü ve atkıarda farklı renkte iplik gruplarının seçilmesiyle oluşturulmaktadır. Kullanılan renklerin birbiri ile olan etkileşimleri (doğunluk, değer, kontrast vb.) kumaşa tamamen farklı etkiler kazandırabildiği gibi, renkli iplik gruplarının dizilimi ayrıca önem taşımakta ve birbirinden farklı desen efektleri elde edilmektedir. Kullanılan örgü yapılarının da desene etkisi büyüktür. Örneğin her iki iplik grubunda 1:1, 2:2 renk düzeninde planlanan dimi örgülerinde çoğu zaman basamak ve yıldız efektleri oluşurken, rapor büyüklüğüne eşit veya farklı oranlarda yapılan renk düzenlemelerinde tamamen farklı desenlere ulaşılabilmektedir. Renk planlarında yapılacak bir adet kayma bile deseni yatay veya dikey çizgili konuma getirebilmektedir. Renkli kumaş tasarımlarında bu etkenler yanında tahar ve armür planlarında gerçekleştirilecek grup düzenlemeleri, düzenli veya düzensiz tekrar ve kırılmalar ise sınırsız desenin elde edilmesini sağlamakta, aynı zamanda

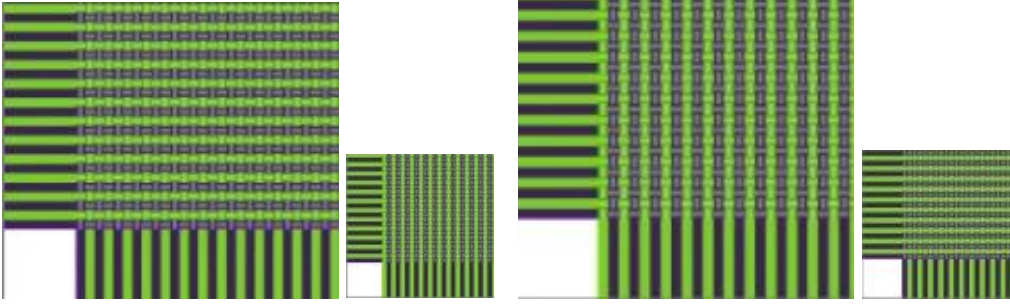
konunun ne kadar geniş olduğunu da kanıtlamaktadır (Başaran, 2019, s.284,285). Bu çalışmada, çözgü ve atkı ipliklerinde basit ve karışık renk düzenlemeleri kullanılmış ve elde edilen desenler kendi başlıkları altında açıklanmıştır.

### Basit Renk Düzenlemelerinden Elde Edilen Desen Efektleri

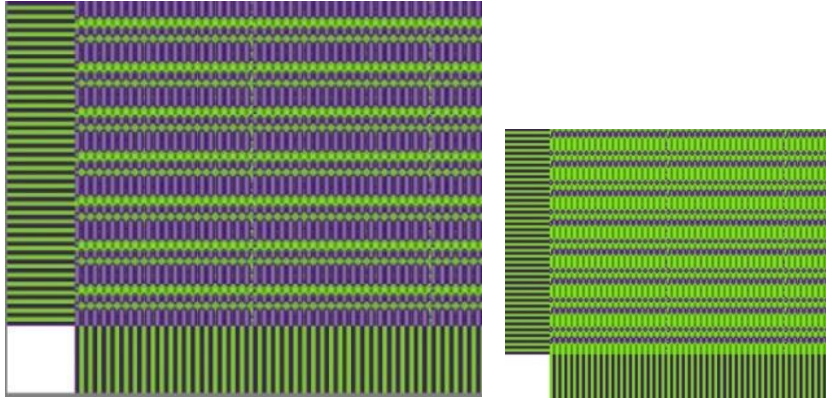
Araştırma kapsamında hazırlanan örgü raporlarına basit renk düzenlemelerinin uygulanması sonucunda elde edilen desen efektleri şu şekildedir;

#### Çizgi Efektleri

$B \frac{1}{1}$  örgü kullanılarak 1:1 oranında her iki iplik raporuna aynı renkle başlanması sonucunda kumaşın ön yüzünde yatay, arka yüzünde ise dikey çizgi efektleri elde edilmektedir. Renk düzenlemesinin iplik gruplarından birinde başlangıç rengi değiştirildiğinde, kumaşın ön yüzünde oluşan yatay çizgiler *dikey*, arka yüzündeki dikey çizgiler ise *yatay* yönde oluşmaktadır (Şekil 2).



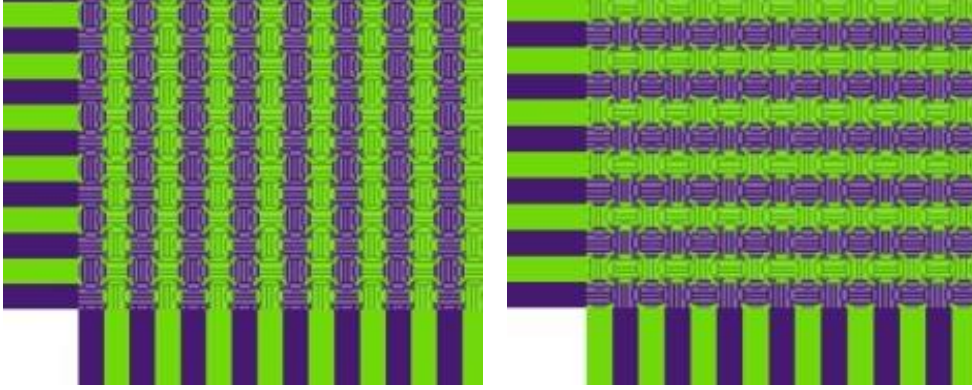
Şekil 2. Bezayağı Örgüde, 1:1 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler



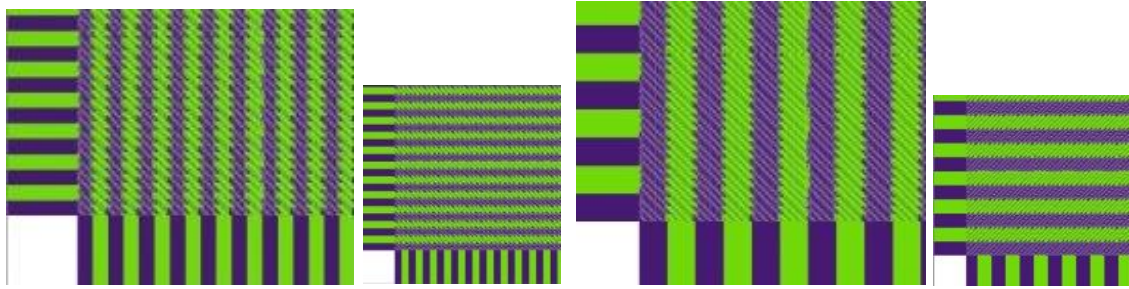
Şekil 3. Rips Örgüde, 1:1 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

En basit bezayağı türevi olan rips örgüye 1:1 renk planının uygulanması ile kumaşın ön yüzünde mor rengin ağırlıkta olduğu yatay çizgi efektleri, arka yüzünde yeşil rengin ağırlıkta olduğu yatay çizgi efektleri elde edilmektedir. İplik gruplarından birinde başlangıç renginin farklı uygulanması sonucunda ön yüzde yeşil ağırlıkta, arka yüzde ise mor ağırlıkta yatay çizgilerin olduğu belirlenmiştir (Şekil 3). Etamin örgü birim raporunun büyüklüğüne uygun olarak 5:5 oranı ile uygulanan renk planı, kumaşın ön yüzünde kalın-dikey çizgi efektleri, arka yüzünde ise yatay çizgi efektleri ile

sonuçlanmaktadır. Çözgü veya atkı renk düzenlemelerinden birinin farklı renkle başlaması ise kumaşın ön yüzünde oluşan kalın dikey çizgilerin *yatay*, arka yüzündeki yatay çizgilerin *dikey* yönde değişmesine neden olmaktadır (Şekil 4). Bu durum bezayağı karakteristik özelliklerinin, aynı aileden türeyen örgüler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

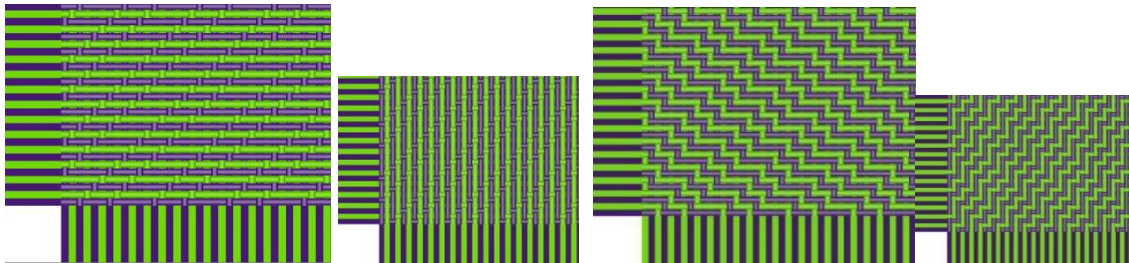


Şekil 4. Etamin Örgüde 5:5 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler



Şekil 5. Çözgü Yüzlü Çok Yollu Dimi Örgüde 5:5 ve 10:10 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

$D \frac{3 \ 2 \ 2}{1 \ 1 \ 1} S$  çözgü yüzlü çok yollu dimi örgüye 5:5 ve 10:10 oranıyla çözgü ve atkıda aynı renkle başlanması sonucunda, ön yüzde dikey, arka yüzde ise yatay çizgi efektleri elde edilmiştir. Renk düzenlemelerinde, farklı renk başlangıcı yapılması durumunda da desen etkileri değişmemektedir. 5:5 oran ile oluşan çizgi efektlerinin *ince*, 10:10 oranda ise daha *kalın* meydana geldiği görülmektedir (Şekil 5).

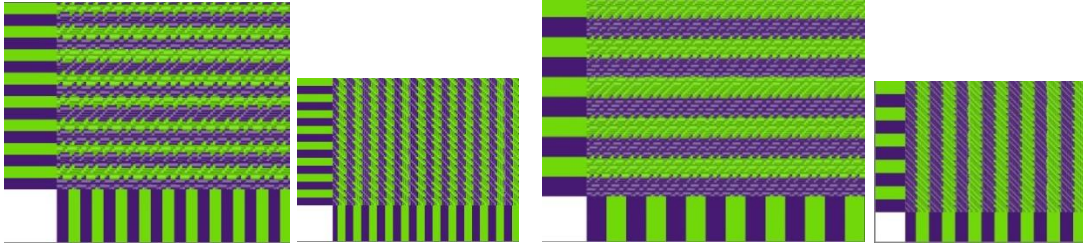


Şekil 6. Atkı Yüzlü Çok Yollu Dimi Örgüde 1:1 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

$D \frac{1 \ 1}{4 \ 3 \ 1} Z$  atkı yüzlü çok yollu dimi örgüye, 1:1 oranında renkli düzenleme yapılması ve her iki iplik raporuna aynı renkle başlanması sonucunda kumaşın ön

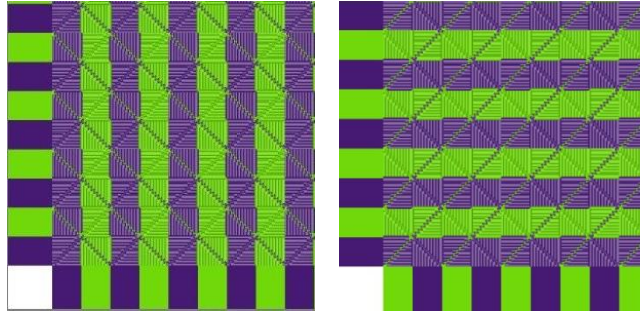


yüzünde yatay çizgiler, arka yüzünde dikey çizgiler elde edilmektedir. İplik gruplarından birinde başlangıç rengi diğerinden farklı uygulandığında ise kumaşın ön yüzünde sol yönlü merdiven efekti, arka yüzünde sağ yönlü merdiven efektlerinin meydana geldiği belirlenmiştir (Şekil 6).



Şekil 7. Atkı Yüzlü Çok Yollu Dimi Örgüde 5:5 ve 10:10 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

Atkı yüzlü dimi örgüye, 5:5 ve 10:10 oranıyla uygulanan renk planları, kumaşın ön yüzünde yatay çizgi, arka yüzünde ise dikey çizgi efektleri ile sonuçlanmıştır. Çözümlü veya atkı renk düzenlemelerinde birinin farklı renkle başlaması ise desen etkilerini değiştirmemektedir. 10:10 renk planı çizgi efektlerinin daha kalın meydana gelmesini sağlamakta ve aynı zamanda çizgiler üzerinde örgünün dokusal desen etkilerinin de belirginleşmesine neden olmaktadır (Şekil 7).

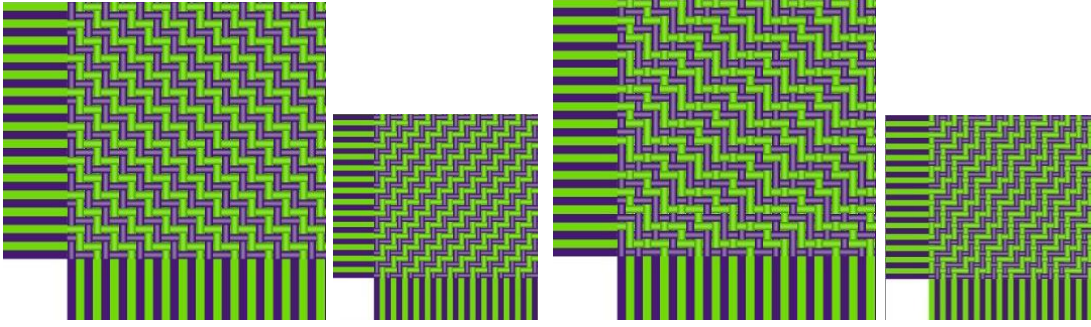


Şekil 8. Desenli Dimi Örgüde 10:10 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

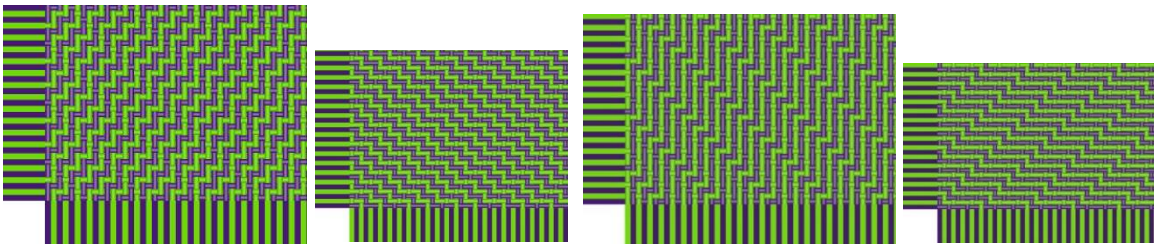
Desenli dimi örgü birim raporunun büyüklüğüne uygun olarak 10:10 oranı ile uygulanan renk planı, kumaşın ön yüzünde kalın dikey çizgi, arka yüzünde kalın yatay çizgi efektleri meydana getirmektedir. İplik gruplarından birinin başlangıç rengi, diğerinden farklı uygulandığında, kumaşın ön yüzündeki dikey çizgiler *yatay* yönde, arka yüzündeki yatay çizgiler ise *dikey* yönde oluşmuştur. Örgünün kendi yapısından kaynaklanan desen etkileri de çizgiler üzerinde görülmektedir (Şekil 8).

### Merdiven Efektleri

En basit  $D \frac{2}{2}$  örgü ve  $D \frac{3}{2} \frac{1}{2} \frac{1}{1}$  Z çok yollu eşit yüzlü dimi örgülere 1:1 oranda renk düzenlemesinin uygulanması sonucunda; kumaşların ön yüzünde sol yönlü merdiven efektleri, arka yüzünde ise sağ yönlü merdiven efektleri elde edilmektedir. Renk düzenlemelerinde, farklı renk başlangıcı yapılması durumunda 2/2 dimi örgüde desen etkilerinin yön değiştirmesine neden olmaktadır. Çok yollu eşit yüzlü dimi örgüsünde ise merdiven efektlerinin, geniş açılı olarak meydana geldiği belirlenmiştir (Şekil 9).

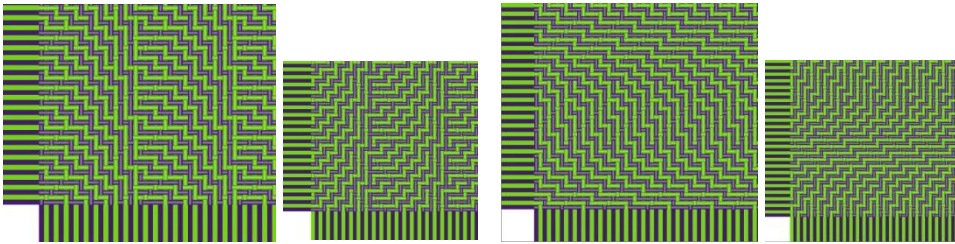


Şekil 9.  $D \frac{2}{2}$  ve Çok Yollu Eşit Yüzlü Dimi Örgülerde 1:1 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler



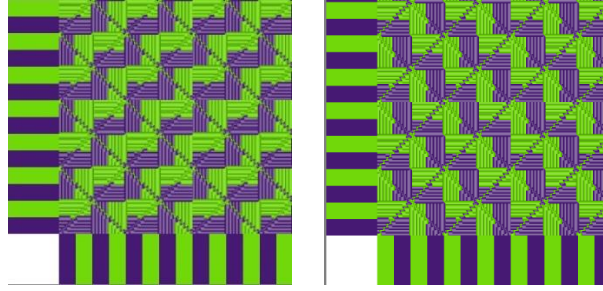
Şekil 10. Çözümlü Yüzlü Çok Yollu Dimi Örgüde 1:1 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

$D \frac{3}{1} \frac{2}{1} \frac{2}{1}$  S çözgü yüzlü çok yollu dimi örgü kullanılarak 1:1 oran ile her iki iplik raporuna aynı renkle başlanması sonucunda kumaşın ön yüzünde sağ yönlü merdiven efektleri, arka yüzünde sol yönlü merdiven efektleri elde edilmiştir. Çözgü veya atkı renk düzenlemelerinden birinin farklı renkle başlaması ise kumaşın ön yüzünde sağ yönlü geniş açılı dik merdiven efektlerinin, arka yüzünde sol yönlü dar açılı-yatık merdiven efektlerinin oluştuğu belirlenmiştir (Şekil 10).



Şekil 11. Çözgü ve Atkı Yönünde Uygulanan Gölge Dimi Örgülerde 1:1 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

$D \frac{1}{4}$  Z örgü ile çözgü ve ayrıca atkı yönünde uygulanan gölge dimi örgülere, 1:1 oran ile hazırlanan renk planının uygulanması ile ön yüzde sol yönlü, arka yüzde ise sağ yönlü merdiven efektleri elde edilmiştir. Çözgü ve atkı yönünde uygulanan gölge etkisine bağlı olarak söz konusu merdiven efektleri, hem yatay hem de dikey yönde ya da dar ve geniş açılı olarak oluşmaktadır. İplik gruplarından birinin başlangıç rengi, diğerinden farklı uygulandığında kumaşın ön ve arka yüzünde oluşan desen etkilerinde değişiklik görülmemektedir (Şekil 11).

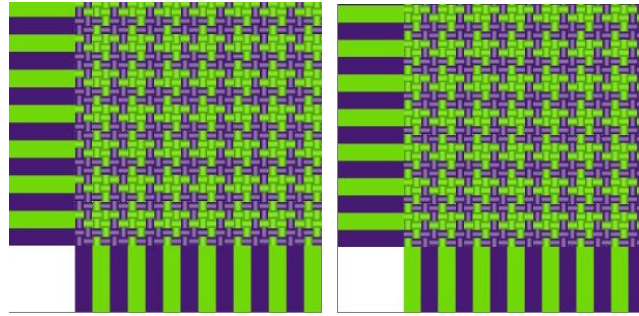


Şekil 12. Desenli Dimi Örgüde 5:5 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

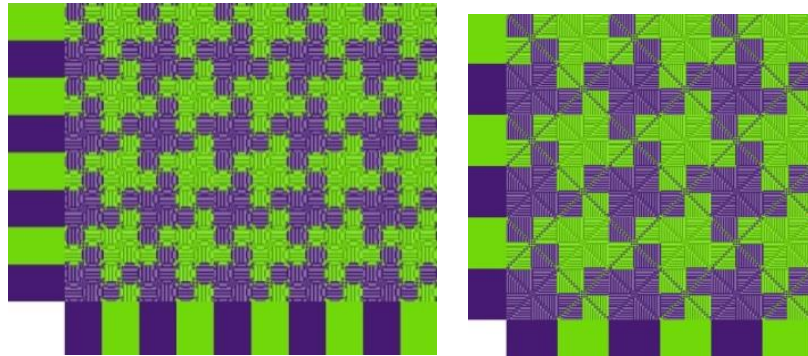
Desenli dimi örgü birim raporunun büyüklüğüne uygun sayıda olan 5:5 oranı ile uygulanan renk planı, kumaşın ön yüzünde sağ yönlü kalın merdiven efektleri, arka yüzünde sol yönlü kalın merdiven efektleri ile sonuçlanmıştır. Çözümlü veya atkı renk düzenlemelerinden birinin farklı renkle başlaması ise kumaşın ön yüzünde sağ yönlü oluşan merdiven efektlerinin *sol yönlü*, arka yüzündeki sol yönlü merdiven efektlerinin *sağ yönlü* olarak değişmesine neden olmaktadır. Ayrıca dimi örgünün doku-desen etkileri de yüzeyde belirgin olarak görülmektedir (Şekil 12).

#### Yıldız ve Kazayağı Efektleri

$B \frac{1}{1}$  örgü kullanılarak 2:2 oranında her iki iplik raporuna aynı renkle başlanması sonucunda kumaşın ön ve arka yüzünde aynı yıldız efektleri elde edilmiştir. Renk düzenlemelerinde, iplik gruplarından birinin başlangıç rengi değiştirildiğinde, kumaşın ön ve arka yüzünde aynı desen etkilerinin oluştuğu belirlenmiştir (Şekil 13).

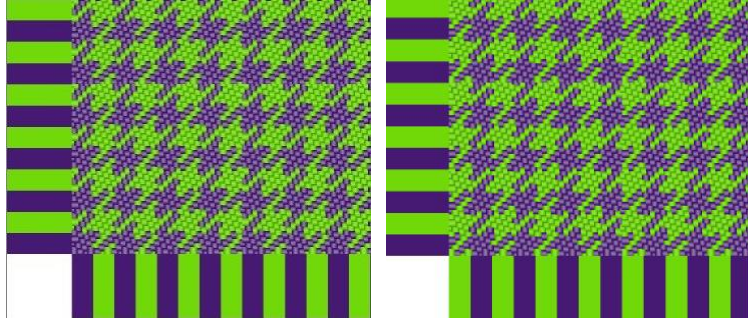


Şekil 13. Bezayağı Örgüde 2:2 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler



Şekil 14. Etamin Örgüde 10:10, Desenli Dimi Örgüde 20:20 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Desen Etkileri

Örgülerin birim rapor büyüklüğüne uygun olarak etamin örgüye 10:10, desenli dimi örgüye 20:20 oran ile hazırlanan renk planlarının uygulanması sonucunda, kumaşların ön ve arka yüzlerinde yıldız efektleri elde edilmiştir. Çözüğü veya atkı renk düzenlemelerinden birinin farklı renkle başlaması ise desen etkilerini değiştirmemektedir. İki uygulamanın sonucunda da kullanılan örgülerin kendi yapılarından oluşan doku-desen etkileri de belirgin olarak hissedilmektedir (Şekil 14).

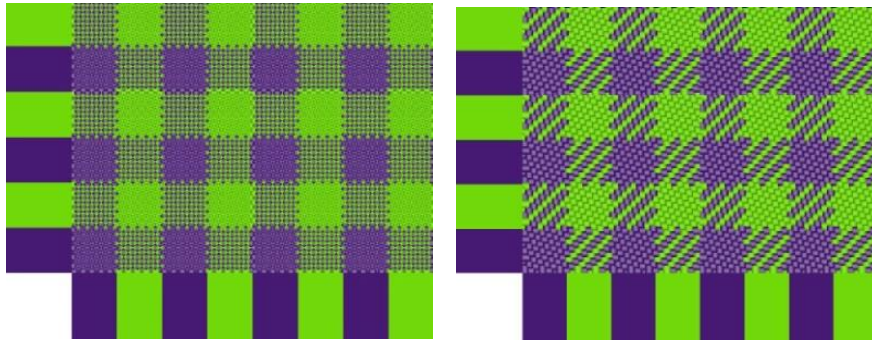


Şekil 15. Dimi Örgüde 5:5 Renk Düzenlemelerinin Aynı ve Farklı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

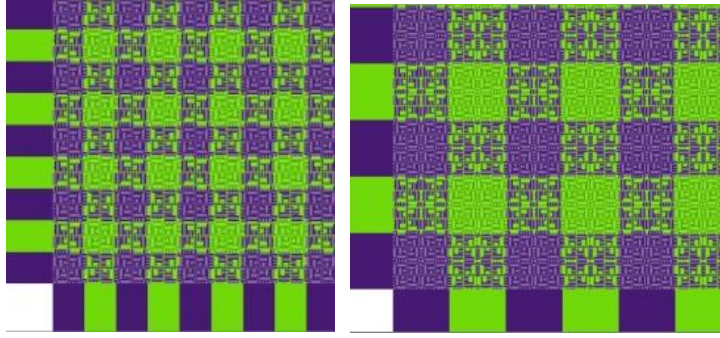
5:5 oranda renk planının  $D \frac{2}{2}$  örgü ile uygulanması sonucunda, kumaşın ön ve arka yüzünde kazayağı efektleri elde edilmiştir. Ayrıca renk planının 4:4 oran ile aynı dimi örgüye uygulanması yine kazayağı efektleri ile sonuçlanmaktadır. Renk düzenlemelerinde, iplik gruplarından birinin başlangıç rengi, diğerlerinden farklı uygulandığında desen etkilerinin değişmediği tespit edilmiştir (Şekil 15).

#### Kare ve Nokta Görünümlü Efektler

$B \frac{1}{1}$  ve  $D \frac{2}{2}$  örgülere 10:10 oran ile hazırlanan renk raporunun uygulanması sonucunda; her iki örgüde aynı renk çözüğü ve atkı kesişmelerinde kare efektler, farklı renk kesişmelerinde bezayağı örgüde nokta görünümleri,  $D \frac{2}{2}$  dimi örgüsünde ise diyagonal dimi çizgileri elde edilmiştir. İplik gruplarından birinde başlangıç rengi değiştirildiğinde, aynı desen etkileri meydana gelmektedir (Şekil 16).

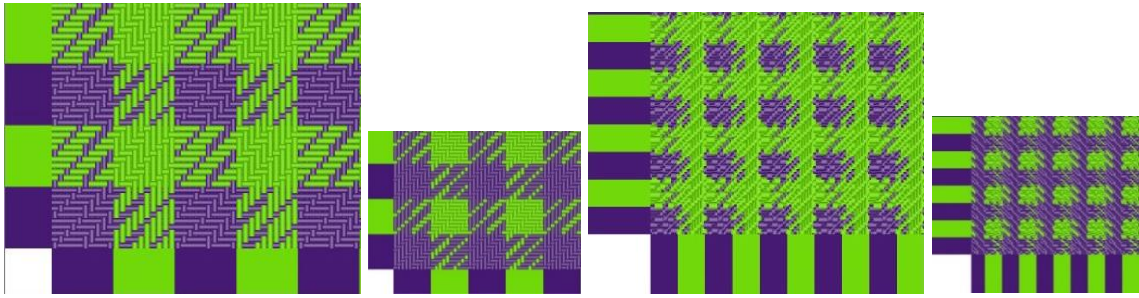


Şekil 16. Bezayağı ve Dimi Örgülerde 10:10 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Değişimler



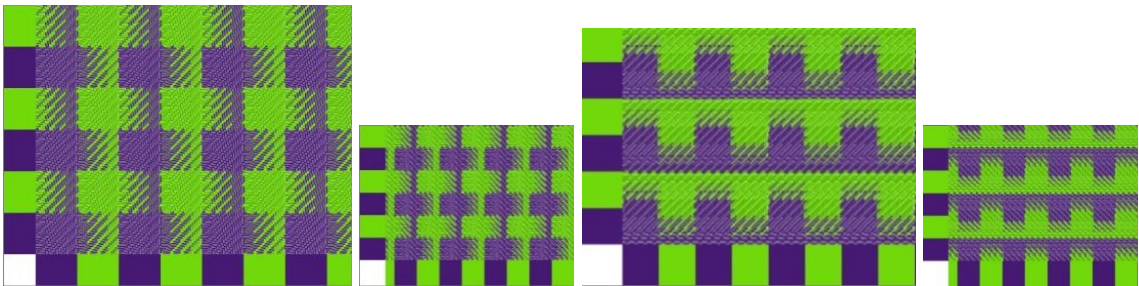
Şekil 17. Kauçuk Örgüde 10:10 ve 20:20 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Değişimler

Kauçuk örgü birim raporunun büyüklüğüne uygun olarak 10:10 ve 20:20 oran ile uygulanan renk planları, ön ve arka yüzlerde iplik gruplarındaki aynı renk çözgü ve atkı kesişmelerinde kare efektleri, farklı renk iplik kesişmelerinde ise örgü yapısından kaynaklı oluşan doku etkileri ile sonuçlanmaktadır. Çözgü veya atkı renk düzenlemelerinden birinin farklı renkle başlayarak uygulanması ile desen etkilerinde değişiklik oluşmamaktadır (Şekil 17).



Şekil 18. Çözgü Yönünde Uygulanan Gölge Dişi Örgüde 10:10 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

Çözgü yönünde uygulanan gölge dişi örgü kullanılarak 10:10 oran ile hazırlanan renk raporunun uygulanması ile kumaşın ön ve arka yüzünde iplik gruplarındaki aynı renk kesişmelerinde kare efektleri, farklı renk kesişmelerinde ise diyagonal dişi çizgileri meydana gelmektedir. Örgü sıklığının artırılması ile birlikte kare efektlerinin, kumaşın ön yüzünde yeşil ağırlıklı, arka yüzünde ise mor ağırlıklı olarak nokta görünümlü desenler şeklinde oluştuğu belirlenmiştir. Renk düzenlemelerinde, farklı renk başlangıcı yapılması durumunda ise kumaşın ön yüzündeki yeşil renk ağırlığının *mor*, arka yüzündeki mor renk ağırlığının *yeşil* olarak değişmesine neden olmaktadır (Şekil 18).



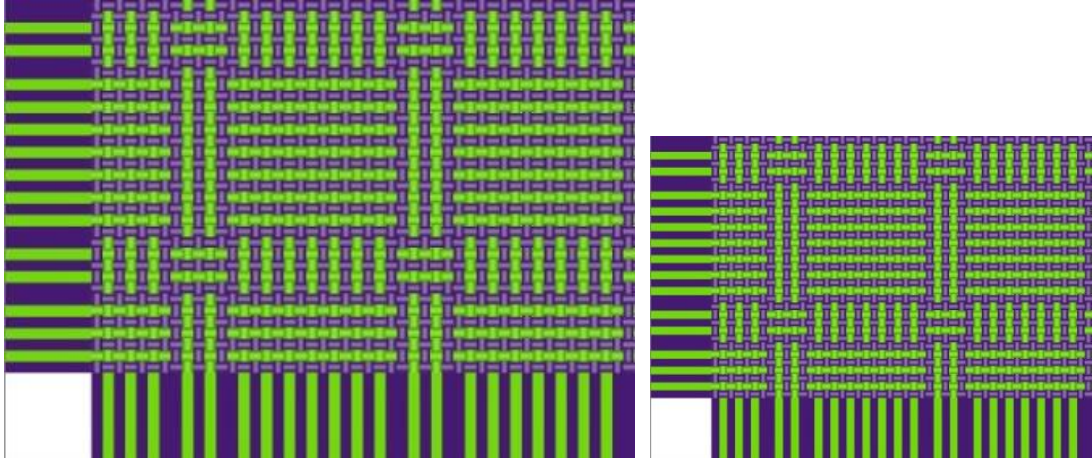
**Şekil 19. Çözgü ve Atkı Yönünde Uygulanan Gölge Dimi Örgülerde 20:20 Renk Düzenlemelerinin Aynı Renkle Başlaması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler**

Çözgü ve atkı yönünde uygulanan gölgeli dimi örgülerin birim raporunun büyüklüğüne uygun olarak 20:20 oran ile uygulanan renk planı, kumaşların ön ve arka yüzünde iplik gruplarındaki aynı renk kesişmelerinde kare efektleri, farklı renk kesişmelerinde diyagonal çizgi efektleri ile sonuçlanmaktadır. Gölge etkisinden kaynaklı çözgü yönünde uygulanan gölgeli dimi örgüsünde dikey, atkı yönünde uygulanan gölgeli dimi örgüsünde ise yatay yönde çizgi efektleri elde edilmiştir. Çözgü ve atkı yoğunlukları rapor içerisinde değişkenlik gösterdiğinden söz konusu kare efektleri de gölgeli görünümde meydana gelmiştir. Çözgü veya atkı renk düzenlemelerinden birinin farklı renkle başlaması ise desen etkilerini değiştirmemektedir (Şekil 19).

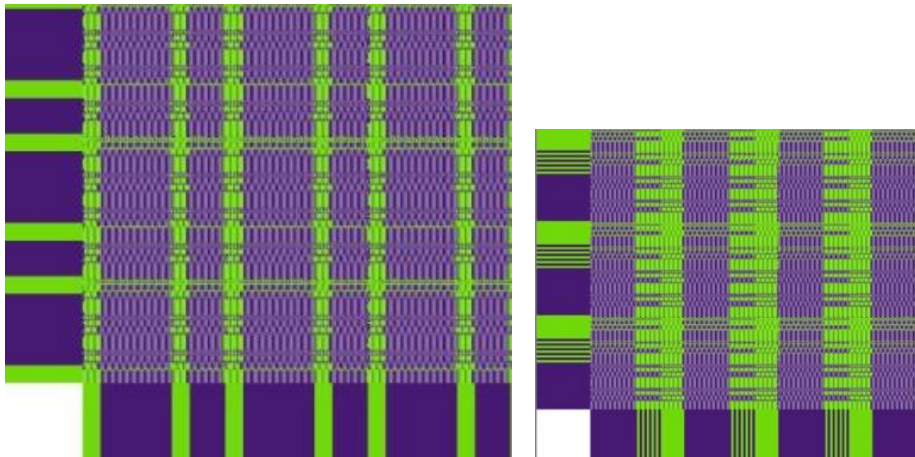
**Karışık Renk Düzenlemelerinden Elde Edilen Desen Efektleri**

**Çizgi Efektleri**

Birinci karışık renk düzenlemesinin bezayağı örgü kullanılarak uygulanması sonucunda 1:1 oran kısmında aynı renk iplik gruplarının kesişmeleri ile yatay çizgi efektleri, bir rengin yan yana iki kez kullanılması ile kumaşın ön ve arka yüzünde çözgüde ve atkıda yön değiştiren yatay ve dikey çizgi efektleri elde edilmiştir (Şekil 20).

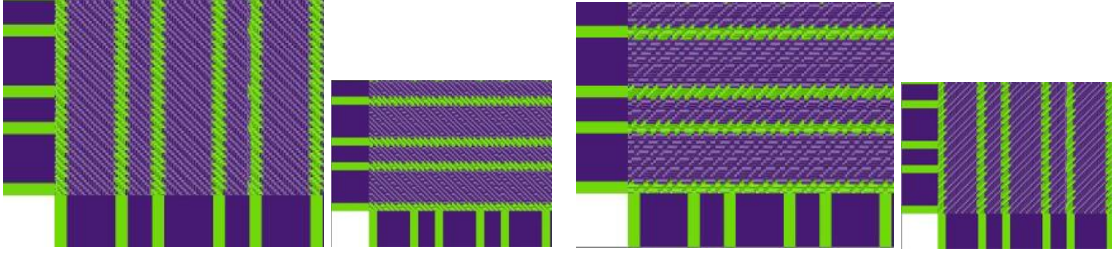


**Şekil 20. Bezayağı Örgüde Birinci Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler**

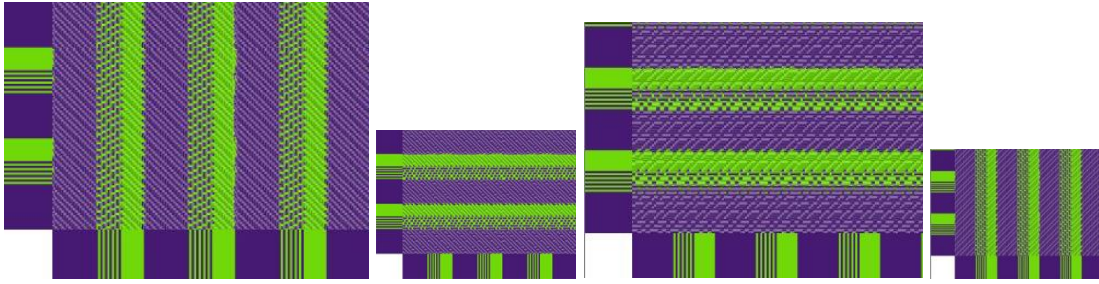


**Şekil 21.** Rips Örgüde İkinci ve Dördüncü Karışık Renk Düzenlemelerinin Uygulanması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Değişimler

En basit bezayağı türevi olan rips örgüye, ikinci karışık renk düzenlemesinin uygulaması, ön ve arka yüzde dikey yönde kalın ve ince çizgi efektleri ile sonuçlanmaktadır. Örgü türünden kaynaklı olarak yatay yönde flu çizgi efektleri de görülmektedir. Dördüncü renk düzenlemesinin rips örgüye uygulanması sonucunda kumaşın ön ve arka yüzünde kalın çizgi efektleri ile yatay yönde kısa çizgiler meydana gelmiştir (Şekil 21).



**Şekil 22.** Çözümlü ve Atkı Yüzlü Dimi Örgülerde İkinci Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

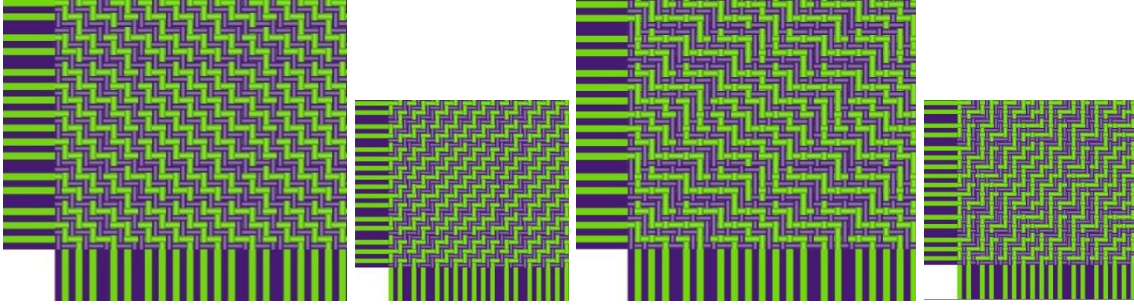


**Şekil 23.** Çözümlü ve Atkı Yüzlü Dimi Örgülerde Dördüncü Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

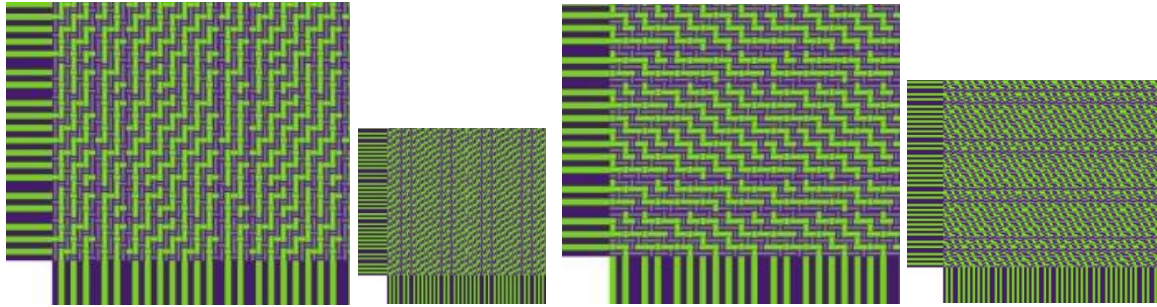
İkinci karışık renk düzenlemesinin çözümlü yüzlü dimi örgüye uygulanması ile kumaşın ön yüzünde dikey yönde kalın ve ince çizgi efektleri, arka yüzünde yatay yönde kalın ve ince çizgi efektleri elde edilmektedir. Atkı yüzlü dimi örgüye ikinci karışık renk düzenlemesinin uygulanması sonucunda ise kumaşın ön yüzünde yatay kalın ve ince, arka yüzünde dikey kalın ve ince çizgiler elde edilmiştir (Şekil 22). Çözümlü yüzlü örgü kullanılarak dördüncü karışık renk düzenlemesinin uygulaması ile ön yüzde dikey kalın, arka yüzde yatay kalın çizgi efektleri oluşmuştur. Atkı yüzlü örgü kullanımında ise ön yüzde yatay kalın çizgi, arka yüzde dikey kalın çizgi efektleri oluşmaktadır. Ayrıca dimi örgülerin kendi yapısından oluşan desen etkileri de çizgiler üzerinde belirgin olarak görülmektedir (Şekil 23).

### Merdiven Efektleri

Birinci karışık renk düzenlemesinde  $D \frac{2}{2}$  ve çok yollu eşit yüzlü dimi örgüleri kullanılarak, ön yüzde sol yönlü, arka yüzde sağ yönlü merdiven efektleri elde edilmiştir. Çok hatlı dimi örgüsündeki merdiven efektlerinin,  $D \frac{2}{2}$  örgüsü ile elde edilen desen etkilerine göre dar ve geniş açılı olarak meydana geldiği belirlenmiştir (Şekil 24).



Şekil 24.  $D^2_2$  ve Eşit Yüzlü Çok Yollu Dimi Örgülerde Birinci Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

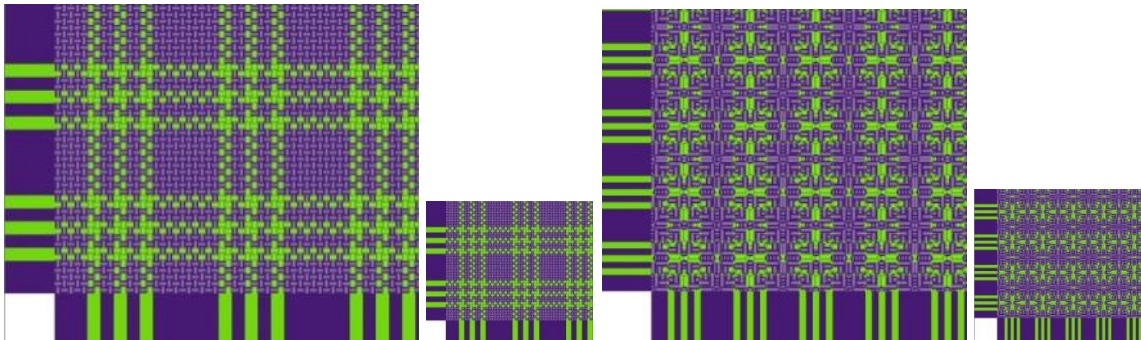


Şekil 25. Çözgü Yüzlü Dimi Örgüde Birinci Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

Çözgü yüzlü dimi örgüye birinci karışık renk raporunun uygulanması, kumaşın ön yüzünde geniş açılı-sağ yönlü merdiven efektleri, arka yüzünde yatay yönde dar açılı-sol yönlü merdiven efektleri ile sonuçlanmaktadır. Örgü sıklığının artırılması durumunda kumaşın ön yüzünde dikey çizgi, arka yüzünde ise yatay çizgi efektlerinin belirgin olarak oluştuğu görülmektedir (Şekil 25).

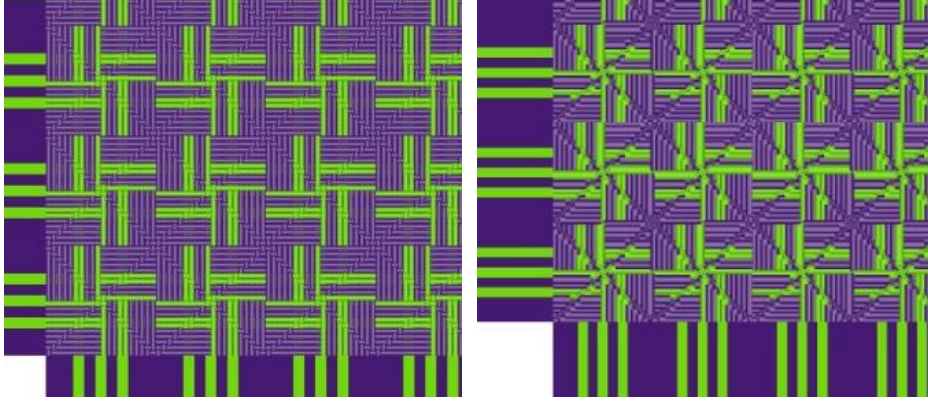
### Yıldız Efektleri

Üçüncü karışık renk düzenlemesinin  $B^1_1$  örgü ile kullanılması sonucu, kumaşın ön ve arka yüzünde aynı renk çözgü ve atkı kesişmelerinde kare efektleri, 2:2 orandaki aynı renk iplik kesişmelerinde ise yıldız efektleri elde edilmiştir. Kauçuk örgüye üçüncü karışık renk raporunun uygulanması ile kumaşın ön ve arka yüzünde yıldız efektleri meydana gelmektedir (Şekil 26).



Şekil 26. Bezayağı ve Kauçuk Örgülerde Üçüncü Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler



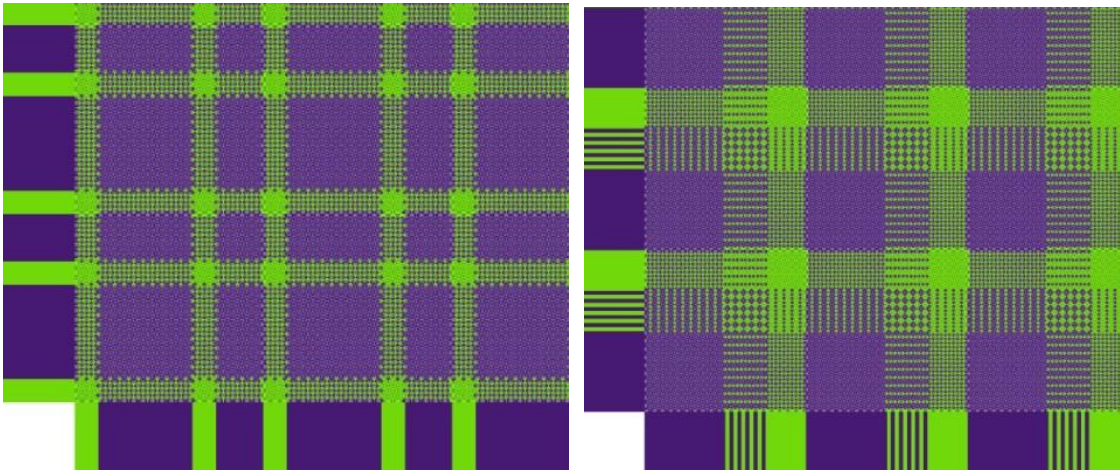


Şekil 27. Desenli Dimi Örgüye Üçüncü Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

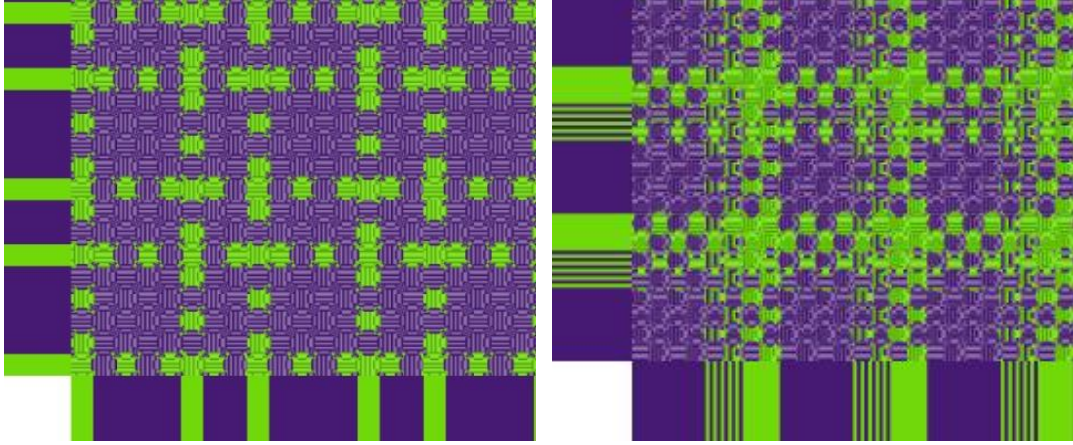
Desenli dimi örgüye, üçüncü karışık renk raporunun uygulanması ile kumaşın ön ve arka yüzünde yıldız efektleri elde edilmiştir. Yıldız efektlerini oluşturan kısımlarda yatay çizgiler, atkı ipliklerinde kullanılan yeşil rengin, örgünün atkı hakim bölgeleriyle buluşması sonucu oluşmaktadır. Dikey çizgiler ise yeşil çözgü iplikleri tarafından örgüdeki çözgü hakim bölgelerde oluşmaktadır. Örgü sıklığının artırılması ile dimi örgünün kendi yapısından oluşan dokulu desen etkileri de yıldız efektleri üzerinde belirgin olarak görülmektedir (Şekil 27).

#### Kare ve Nokta Görünümlü Efektler

Bezayağı örgüsü, ikinci karışık renk düzenlemesi ile ön ve arka yüzde farklı boyutta kare ve dikdörtgen efektler oluşturmaktadır. Aynı örgü, dördüncü karışık renk raporu ile ön ve arka yüzde aynı renk kesişmelerinde kare, farklı renk kesişmelerinde nokta ve kısa çizgi efektleri meydana getirmektedir (Şekil 28).

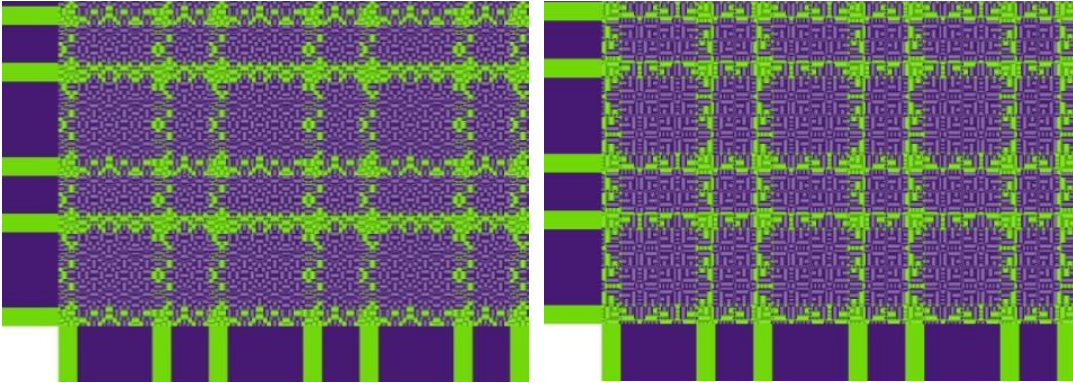


Şekil 28. Bezayağı Örgüde İkinci ve Dördüncü Karışık Renk Düzenlemelerinin Uygulanması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Değişimler



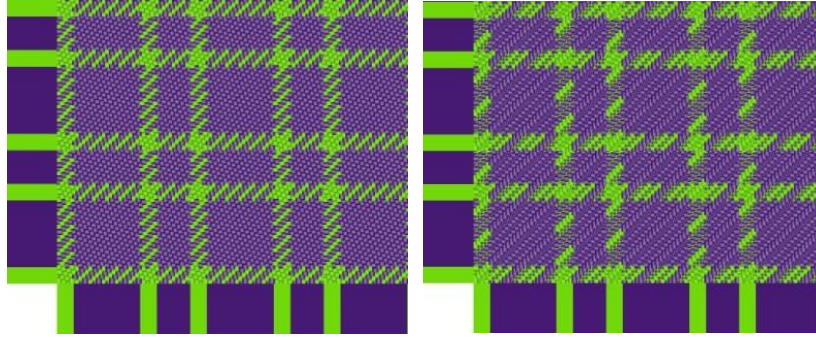
Şekil 29. Etamin Örgüde İkinci ve Dördüncü Karışık Renk Düzenlemelerinin Uygulanması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Desen Etkileri

İkinci karışık renk raporu ve bezayağı türeviden elde edilen etamin örgü ile kumaşın ön ve arka yüzünde dikey ve yatay yönde kısa çizgiler ve nokta efektleri elde edilmiştir. Yüzey üzerinde örgünün kendi yapısından oluşan doku-desen etkileri de görülmektedir. Etamin örgüye, dördüncü karışık renk raporunun uygulanması sonucunda ise kumaşın ön ve arka yüzünde nokta desen etkileri daha yoğun hissedilmektedir (Şekil 29).



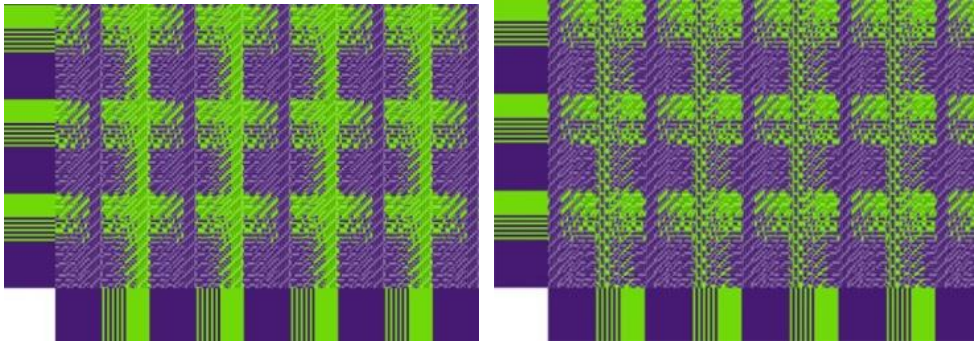
Şekil 30. Balpeteği ve Kauçuk Örgülerde İkinci Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Desenler

İkinci karışık renk raporunun balpeteği ve kauçuk örgülere uygulanması ile kumaşın ön ve arka yüzünde, iplik gruplarındaki aynı renk kesişmelerinde farklı boyutta kare efektler ile dikey ve yatay yönde dikdörtgenler elde edilmiştir. İki uygulamanın sonucunda da yüzeyler üzerinde elde edilen desen efektlerinin benzer özellikte meydana geldiği ve örgü dokusunun da belirgin olduğu görülmüştür (Şekil 30).



Şekil 31.  $D \frac{2}{2}$  ve Çok Yollu Eşit Yüzlü Dimi Örgülerde İkinci Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön Yüzde Oluşan Desen Etkileri

$D \frac{2}{2}$  örgüsünün ikinci karışık renk raporunda kullanılması ile kumaşın ön ve arka yüzünde farklı boyutlarda kare efektler ile dikey ve yatay yönde dikdörtgen efektler meydana gelmektedir. İplik gruplarındaki farklı renk kesişmeleri ile yüzey üzerinde diyagonal dimi çizgilerinin de etkisi hissedilmektedir. İkinci karışık renk raporunun, çok hatlı dimi örgü ile kullanımında ise kumaşın ön ve arka yüzünde kare ve dikdörtgen efektler, örgünün kendi yapısından meydana gelen doku etkileri ile birleşmektedir (Şekil 31).



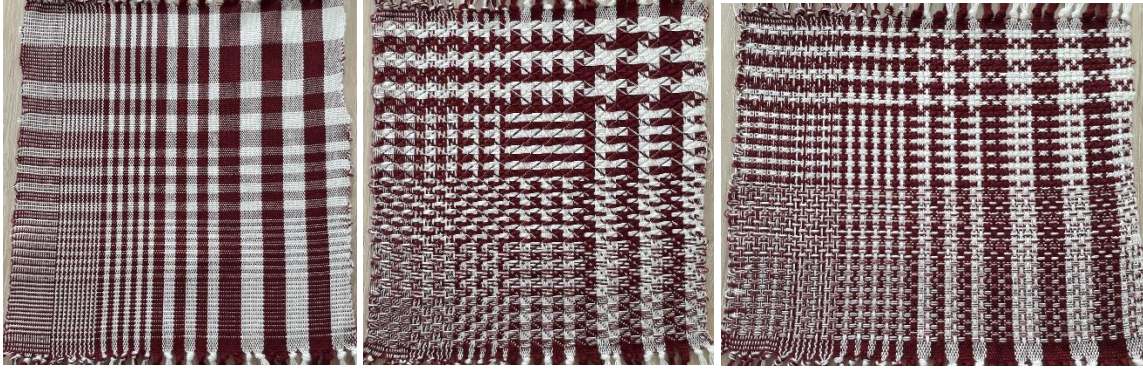
Şekil 32. Çözümlü Yönünde Uygulanan Gölge Dimi Örgüde Dördüncü Karışık Renk Düzenlemesinin Uygulanması Sonucu Ön ve Arka Yüzde Oluşan Değişimler

Çözümlü yönünde uygulanan gölge dimi örgü ile dördüncü karışık renk raporunun kullanılması sonucunda; kumaşın ön yüzünde aynı renk çözgü ve atkı kesişmelerinde kare, farklı renk kesişmelerinde ise dimi diyagonal çizgi efektleri oluşmuştur. Gölge etkisinin çözgü yönünde oluşturulması nedeniyle çizgiler dikey yönde daha etkilidir. Temel örgü planının gölge olması renk düzenlemesi sonucunda kadife görünümünde yumuşak geçişler meydana getirmiştir (Şekil 32).

## SONUÇ

Sonuç olarak basit renk düzenlemelerinde; 1:1 oran ile bezayağı örgü kullanımında, çözgü ve atkı yüzlü dimi örgüler ile 5:5 ve 10:10 oran kullanımında, 5:5 oran ile etamin örgü, 10:10 oran ile desenli dimi örgülerin birim raporlarına uygun sayıda olan oranların kullanımında yüzeyler üzerinde dikey ve yatay çizgisel efektlerin meydana geldiği tespit edilmiştir. Basit renk düzenlemesinde dimi örgülerin hemen hepsi 1:1 oran uygulanması sonucunda merdiven efektleri ile sonuçlanmaktadır.  $D \frac{2}{2}$  örgüsü ile 4:4 ve 5:5 renk

oranları kazayağı efektlerini vermektedir. Kauçuk, çözgü ve atkı yönünde uygulanan gölgeli dimi örgülerin birim raporuna uygun sayıda olan 10:10 oran ise aynı renk kesişmelerinde kare efektler oluşturmaktadır.



**Şekil 33.** Uygulama sonuçlarından örnekler (bezayağı, desenli dimi ve etamin)

Karışık renk düzenlemelerinde ise genellikle ikinci ve dördüncü karışık renk raporları ile etkili sonuçlara ulaşılmıştır. Bu renk raporları, çözgü ve atkı yüzü dimiler ile yatay ve dikey çizgisel efektler oluşturmaktadır. En başarılı merdiven efektleri düzenli tekrar eden basit renk düzenlemeleri ile elde edilmiştir. Karışık renk düzenlemelerinde ise bu etkilerin oluşabilmesi için renk raporlarının örgü yapılarına uygun hazırlanması yerinde olacaktır. İkinci karışık renk raporunun, bezayağı, balpeteği, kauçuk,  $D \frac{2}{2}$ , eşit yüzü çok hatlı dimi ve çözgü yönünde gölgeli dimi örgülerin yapısına uygun sayıda olduğundan, aynı renk kesişmelerinde net kare efektleri oluşturduğu tespit edilmiştir.

Dokumacılıkta, kendi başına doku-desen oluşturan çok zengin örgü çeşidi bulunmaktadır. Renk ile birleşiminde ise bu sayı daha çok artmakta, dokuma ve renk bilgisi ile istenen sonuçlara ulaşılabilir. Dokuma tasarımcısı tarafından uygulanacak örgülerin çözgü ve atkı yoğunlukları, yani örgü yapılarının renk raporlarına uygunluğu ve görsel etkilerinin iyi planlanması ve başarılı sonuca ulaşana dek denenmesi önemli olduğu kadar; belli başlı renk planlarının belli örgü yapılarıyla hangi sabit desenlere ulaştığının bilinmesi de tekstil sektöründe zaman planlaması ve maliyet açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönde yararlı olması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar, S. (2006). Dokuma Yapılarda Renk – Doku Etkileşimleri ve Rengin Önemi. *Tekstil Maraton*, 16 (87), 17-21.
- Acuner, A. (2001). *Tasarımda Konstrüksiyon Esasları*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Başaran, F.N. (2019). *Basit Yapılı Dokuma Teknikleri*. Ankara: Karınca Yayınları.
- Başaran, F.N. (2020). *Bileşik Yapılı Dokuma Teknikleri*. Ankara: Karınca Ajans, Bizim Büro Basım Evi Yayın ve Dağıtım Hizmetleri San. Tic. Ltd. Şti.
- Başaran, F.N. & Berber, G. Ş. (2019). Rölyef Etki Açısından Dokuma Kumaşlarda Renk Faktörü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 60-71.
- Başer, G. (2004). *Dokuma Tekniği ve Sanatı Cilt 1.Temel Dokuma Tekniği ve Kumaş Yapıları*. İzmir: Punto Yayıncılık.
- Berber, G. Ş.& Başaran, F.N. (2018). Rölyef Etki Açısından Dokuma Kumaşlarda İplik (Yarn On Textile Fabrics In Terms Of Relief Effect). *Hars Akademi, Uluslararası Hakemli Kültür, Sanat, Mimarlık Dergisi*. Yıl 1. Sayı 1, s:57-68.
- Koca, E. & Koç, F. (2008). Çalışan Kadınların Giysi Seçimleri ve Renk Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 171-200.
- Özdemir, T. (2005). Tasarımda Renk Seçimini Etkileyen Kriterler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 391- 402.
- Sözen, M. & Tanyeli, U. (1992). *Sanat Karam ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Şekerci, C., Özgen, E. & DüNDAR, Z. (2016). Mekân Tasarımında Rengin Önemi. *İç ve Dış Arasındaki Çeper Temalı Ulusal Mekân Tasarımı Sempozyumu Bildirileri*. UTG Sekreteryası. 28-29 Mayıs 2016. Nevşehir. ss. 13-23.
- Takatera, B. M. & Shinohara, A. (1987). Color Order and Weave On A Given Color And Weave Effect. *Journal Of Textile Society*, 44(7), 339-346.

## Sürrealizm Gerçekliğinde Kadın İmgesi ve Sürrealist Kadın Sanatçılar

Serpil AKDAĞLI<sup>1</sup>

### Özet

20. yüzyıl sanatının biçim ve içerik dönüşümüyle en çığır açan akımlarından biri olan Sürrealizm, Batı kültürünün ahlaki ve akla dayanan varsayımlarına artık güvenilmeyen ve sanatçıları kendi doğasını sorgulamaya iten bir dönemde ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan Sembolizm, Sigmund Freud gibi psikanalistlerin görüşleri ve I. Dünya Savaşı'nın sarsıcı etkileri akımın oluşumuna zemin hazırlamıştır. Edebiyat, müzik, sinema ve görsel sanatları kapsayan Sürrealizm'de duyguların bilinçaltına yönelik tekniklerle ortaya çıkarılışı ve sembollerle ifade edilişi benimsenmiş ve bu, asıl gerçekliğe ulaşma aracı olmuştur. Asıl gerçeklik, sanatçının gerek dış dünyadaki gerekse kendi içindeki gerçekliğin bileşiminden ortaya çıkmaktadır. Kadın imgesi ise bu bileşimin ta kendisidir. Bu bileşimde kadın ya görüntü ya da erotik dışı kültür. Sanatçı olarak kadının varlığı ise çoğu zaman ikinci planda kalmış ya da yok sayılmıştır. Her ne kadar erkek sanatçıların önderliğinde başlamış olsa da sürrealist harekete çok geçmeden kadın sanatçılar da dâhil olmuştur. Dönemin erkek egemen bakış açısına rağmen tüm sınırları zorlayan, savaş değil barış isteyen sürrealist hareketin ilerlemesinde, evrensel bir boyut kazanmasında etkili olan kadın sanatçılar birçok sanat disiplinde eserler üretmiş ve modern sanatın gelişiminde ne kadar önemli bir yere sahip olduklarını göstermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürrealizm, Gerçeklik, Kadın, İmge.

## The Image of Women in the Reality of Surrealism and Surrealist Women Artists

### Abstract

Surrealism, one of the most groundbreaking art movements of the 20th century with the transformation of form and content, has emerged at a time when the moral and rational assumptions of western culture were no longer trusted and let the artists to question their own nature. Symbolism emerged in the late 19th century, the views of psychoanalysts like Sigmund Freud and the traumatic effects of the First World War has provided a basis for the formation of the movement. In Surrealism encompassing visual arts, cinema, music, and literature, it has been interiorized the revelation and the expression of emotions through subconscious techniques and symbols. This has been the way to reach the main reality. The main reality emerged from both the combination of the artists own reality and the reality of outside world. Woman image is itself the embodiment of this composition. Woman in this composition is either an image or an erotic female cult. Woman's existence as an artist was of secondary importance or totally ignored. Although it started under the leadership of male artist, women artists took part in the surrealist movement soon enough. Despite the male dominant point of view of the period, women artists who pushed all the boundaries and called for peace, not war being influential in advancement of the surrealist movement and having a universal dimension, produced works of art in many disciplines and proved how important role they have had in the improvement of modern art.

**Keywords:** Surrealism, Reality, Woman, Image.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Ü., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, serpil.akdagli@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1617-6302

## GİRİŞ

Sürrealizm (Gerçeküstücülük), Andre Breton'un (1896-1966) 1924'te "Sürrealist Devrim" isimli ilk manifestoyu yayımlamasıyla Paris'te edebi bir akım olarak başlamıştır. Akım, Breton'un, 1925'te yayımladığı "Sürrealist Devrim" dergisinde sürrealist resimlere yer vermesi, 1928'de "Sürrealizm ve Resim" isimli sanatsal manifestoyu yayımlaması ve Louis Aragon (1897-1982) ile birlikte "sürreal" sözcüğüne kuramsal ve uygulamaya yönelik anlamlar yüklemeleriyle edebi bir hareket olmaktan çıkıp, müzik, sinema ve görsel sanatları da kapsamıştır (Farthing, 2012). Sadece edebiyat ve sanatta değil, politikada da önemli ve etkili bir güç hareketi olan Sürrealizm, I. Dünya Savaşı'nın bedellerini ağır ödeyen bir neslin isyan eden devrimci coşkusuyla bir felsefe ve yaşam biçimi haline gelmiştir. Sürrealizm, 1925'te açılan ilk resim sergisi ve izleyen yıllarda özellikle New York, Londra, Brüksel gibi kentlerde açılan sergilerle giderek uluslararası bir boyut kazanmıştır.

Sürrealizm, Dada hareketinden etkilenmiş olsa da, Avrupa'nın en önemli entelektüel akımlarından biri olan Fransız sembolizmi önemli bir kaynak olmuştur. Fransız sembolizmi, zihinsel yaşamın daha ileri noktalarına çekilerek tek bir işaret haline getirilmiş birçok gizli anlamı aramaya ve sezgilere yönelik olduğu için sürrealistlerin ilgisini çekmiştir. Akımın oluşumunda savaştan arta kalan birçok toplumsal-ekonomik çöküntülerin, siyasal ve kültürel değişimlerin etkisi vardır. Ancak Sürrealizm'i hem kuramsal hem de uygulama olarak asıl şekillendiren; gerçeklik kavramının yeniden algılanması ve yaratıcılığın olumlanması açısından Sigmund Freud'un (1856-1939) rüya ve bilinçaltına ağırlık verdiği psikanalitik kuramı olmuştur.

Sürrealizm'in, Freud ve diğer psikanalistlerle olan macerası, Breton'un, kültür ve edebiyat yazılarıyla başlamıştır. Ancak daha öncesinde Breton, tıbbi bir yardımcı olarak hizmet ettiği Saint-Dizier'deki psikiyatri merkezinde, zihinsel hastaların sanrı ve sanrısız görüngülerinden etkilenmiş ve psikanalitik çerçevede bu zihinsel durumları yorumlayıp edebi denemeler yapmıştır. I. Dünya Savaşı'ndan sonra, psikanalitik yöntemin bazı özelliklerini, bütün sanatlar için savunuculuk yaptığı otomatik yazım olarak bilinen kompozisyon tekniğine aktarmıştır (D. M, Kaplan, 1989). Bununla birlikte sürrealistler, hipnoz ve transa geçme gibi deneysel girişimlerde bulunmuş, hızlı sözcük oyunları oynayarak gizli kalmış çağrışımları otomatik yazma tekniğiyle ortaya çıkarmış ve rüyalarını yazıp psikanalitik yöntemlerle çözümlemişlerdir (Farthing, 2012). Otomatik yazım tekniği ve bunun etkisiyle yazılmış şiirler, ressamların da ilgisini çekmiş ve bu ilgi, otomatik çizim olarak kendisini rastgele yapılmış resimlerde göstermiştir.

Breton İkinci Manifesto'da sürrealist etkinliğin amacını şöyle açıklamıştır: "Herşey hayatın ve ölümün, gerçeğin ve hayalin, geçmişin ve geleceğin, söylenebilen ve söylenemeyenin, alçağın ve yükseğin zıt olarak görülebileceği manevi bir noktanın varlığını göstermektedir. Sürrealist etkinliğin amacı, yalnız bu noktayı saptamak umududur, bunun dışında başka bir amaç arayanlar, boşuna çaba harcamış olurlar." (Passeron, 1990, s. 35). Sürrealizmin esası, otomatizmin sistematik hale getirilmesiyle, varlık nedenini belirlemeye dayanmış bir kendini gerçekleştirme sorunu olmuştur. Ancak sadece kendini gerçekleştirme sorunu değil bütünsel insan, özgür bir toplum ve özgür sanat sorunu da ele alınmıştır. Dünyanın sosyal ve ekonomik

uyumsuzlukları, kısıtlı nesnellik, mutlak akılcılık reddedilmiş, toplumsal baskı güçlerine karşı protestolar düzenlenmiş, savaflara, krizlere ve sefalete yol açan tüm sistem ve gelenekler eleştirilmiştir.

### Duyusal Gerçeklik ve Rüyalalar

Sürrealizm'e göre akıl ve mantık yoluyla bilinebilirlik kazanan salt gerçeklik yalnızca basit bir yanılsama ve kandırmacadır. Geleneksel mantık ve düşünce biçiminin karşıtı ise insanın hayal gücüne dayanan daha somut bir gerçeklik anlayışıdır (Bozkurt, 2013). Bu gerçeklik anlayışı, düşlere, rüyalara dayanan, düşünce özgürlüğünden güç alan, görünen ve algılanandan ibaret olmayan duyusal bir gerçekliktir.

Breton Sürrealizm'i; "sözle yazıyla ya da başka bir biçimde, düşüncenin gerçek işleyişini ortaya koymak için kullanılan katıksız ruhsal bir otomatizmdir (Automatisme psychique pur); ve usun hiçbir denetlemesi, hiçbir etik ve estetik tasa olmadan düşüncenin kendini ortaya koymasındır." şeklinde tanımlamıştır (Bozkurt, 2013, s. 66). İnsan doğasını açığa vurmakta hem araç hem de amaç olarak otomatizm, sürrealistleri gerçeklerin bir şeyde ya da bir yerde saklanmış olduğuna inandırmıştır. Sürrealistleri düşsel ve rüya imgelerine yönelten de otomatizmin bu psikolojik yapısı olmuştur.

Sürrealizm'de duyusal gerçeklik ve sezgiler aracılığıyla elde edilen toplumu ve insanı ilgilendiren tüm durumlar dış gerçeklik, rüyalar, düşler ve sanrılar da iç gerçeklik olarak görülmüştür. Bu her iki gerçekliğin bir araya getirilerek saf bir bileşime ulaşılması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmanın amacı; her iki gerçekliği biri bir diğersinin önüne geçmeden ya da birbirlerini yok etmeden her ikisini de en özgür ifadeyle tek bir gerçeğe vardırmasıdır. Buna, gerek iç gerekse dış dünyadaki her türlü engel kırılarak, bilinç ve bilinçaltında bastırılan tüm duygular açığa çıkarılarak ulaşılmaktadır. Böylece bir gerçeküstü oluşacak ve Sürrealizm'in en yüksek amacı gerçekleşmiş olacaktır. Tabii ön koşul, ruhun mutlak özgürlüğüdür.

Sanatsal eylemlerde iç gerçeklik; biçimlerin dağılmasına, dış görünüşlerin bozulmasına, mantık kalıplarının kırılmasına, duygu taşkınlıklarına, hayal bulgularına, özgür anlatımlara yol açarken, dış gerçeklik sanatçıyı biçimci, kuralcı, akılcı, betimsel bir eğilime yönlendirmektedir. Ancak bu iki eğilim, birbirini yadıyor gibi görünse bile, aynı amaca yöneldikleri için birbirini tamamlayarak, insanı ve çevresini içine alan dünya gerçekliğinin sınırlarını biraz daha genişletmiş olur (Eyüboğlu & İpşiroğlu, 2013). Sürrealizm'de, her türlü gelenekselleşmiş konu biçimciliği ve görselleştirme kurallarından kaçınılmıştır. Sabit dünya gerçekliği reddedilip sürekli değişim içinde olan sonsuz bir düş gücü, saf düşünce akışı tercih edilmiştir. Düş gücü sonsuz bir evrendir ve o düş evrenindeki her an, kişinin bilinçaltına ait olduğu için özgün kabul edilmiştir.

Sürrealistlerin bilinçaltına ve rüyalara yönelmesinin temelinde ise yaşadıkları çağın her türlü toplumsal ve kültürel yozlaşmasından, ahlak ve inanç sisteminin hatta sanatın bile kurumsallaşmasından ve sadece gözün gördüğünü gerçeklik diye kabul eden anlayıştan duyulan rahatsızlık yatmaktadır. Asıl gerçekliğe, kişinin kendi iç dünyasını, bilinçaltında bastırılmış duygularını ve rüyalarını imgelem gücüyle açığa çıkararak ulaşılabileceğini savunan sürrealistler, serbest çağrışım, oyun ve doğaçlama yoluyla rastlantıya dayalı söz ve imgeler üretmişlerdir. Walter Benjamin, tutkulu ses ve yazı



oyunlarını, sanatsal oyalanmalar olarak değil, sözcüklerle girişilen büyümlü deneyler olarak görmüştür (Benjamin, 1995). Bu rastlantı ürünü eserler plansız ve dağınık değildir. Bilinç-bilinçaltı ve rüyaların bilişsel ve görsel çağrışımlar yoluyla en doğal halinde dışa vurulduğu belli bir sistematığı olan eserlerdir. Bu sistematik içindeki eserlerin içeriği de biçimi de estetik kaygılardan uzak rüyalar olmuştur. Bu eserlerde gerçeküstü öğelere duyulan yakınlık, görselleştirilecek yanılısma kaynağına yönelik olmuştur. Sanatçının görselleştirdiği yanılısma hem kendi iç dünyasının keşfine hem de daha fazla hayal gücüne ortam sağlamıştır. Yanılısamalar, hayaller ve rüya imgeleriyle dolu eserler dinamik bir kişisel farkındalığın ürünüdür. Duyguların sıradan hallerinin ciddiyetinden uzaklaşıp benliğin gelişmesine öncelik veren sanatçılar, derin bir gerçeklik için arzu ve gerçekliğin öznellediği rüyalarını eserlerine taşıyarak mantıksal dünyanın yıkıcılığından da kurtulmak istemişlerdir. 1930'dan sonra rüya yorumlarının, otomatizmin ve nesnel rastlantının yetersizliğini fark edip daha akla dayanan ve sistematik bir yolla ezoterik bilimlere, büyüye, simyaya, sadece bireysel değil hatta daha fazla kolektif bilinçdışının kendi gizemini ortaya çıkaracağı alanlara yönelmişlerdir (Vesely, 2014).

### **Görüntü, Kült ve Sanatçı Olarak Kadın**

Toplumsal alanda yer alan kadın için tarih boyunca çeşitli sıfatlar, tanımlar yapılmış ve kadına, gelenekler, değerler, din ve yasalara göre şekillenen roller biçilmiştir. Bazen tanrıça olarak yüceltilip tapınılmış bazen de değersiz bir varlık gibi hor görülüp dışlanmıştır. Sanatta da kadın, erkek sanatçı için ya bir temsil, mitolojik bir görüntü ya da esin kaynağı erotik bir dişi kült olmuştur. Uç noktalarda değişen bu karşıt tutumlar insanlık tarihinin her döneminde farklı değişkenlerle kendini göstermiştir. Gerek sosyal, siyasal, kültürel alanlarda gerekse sanatta kadına bakış açısı iyi-kötü, değerli-değersiz, yüce-adi, güzel-çirkin olarak sürekli değişmiştir.

Antropolojide kadının üç temel yönü vardır: birincisi, insanları evrim yolundan uzaklaştıran, yönlendiren veya korkunç varlık olarak; ikincisi anne olarak veya anavatan, şehir veya ana tanrıça ve üçüncü olarak bilinmeyen sevgili veya Carl Gustave Jung psikolojisindeki animadır (Cirlot, 1971). Antropolojideki anlamına koşut olarak hem görsel sanatlarda hem de edebiyatta kadın imgesinin ya etkin ya da edilgin olarak betimlendiği görülmektedir. Alman yazar Wilhelm Jensen'in 1903'te kaleme aldığı Gradiva adıyla yayımlanan romanda, arkeolog Norbert Hanold'un Roma'da genç bir kız rölyefini görüp ona âşık olması ve ona duyduğu aşktan kaynaklanan edilgin duygu durumu konu edilmiştir. Latince "yürüyen kadın" anlamına gelen Gradiva, 4. yüzyıla ait yürüyen üç kadının betimlendiği bir Yunan rölyefidir. Yürüyen üç genç kız rölyefi zamanla parçalanmış olduğu için özgün eserden geriye sadece yürüyüşüyle daha etkili görünen Gradiva kalmıştır. Romanda Gradiva, Hanold'un çocukluk çağında bastırıldığı hatıraları ve çocukluk arkadaşı Zoe Bertgang için beslediği erotik duygular arasındaki mücadeleyi temsil etmiştir. Freud, romanda keşfettiği gizli içerik katmanlarıyla, psikanalitik kuramının bir doğrulamasını yapabileceğini düşünüp "Sanrı ve Düş Gradiva" isimli makalesini yazmıştır. Makalede romandaki kurgusal temsillerden ve Hanold'un temsillerle olan ilişkisinden yola çıkılarak birtakım psikanalitik çözümler yapılmıştır. Freud, Hanold'un bastırılmış duygularını -özellikle aşk ve cinsellik- uyandıran temel uyarıcıyı (Zoe) sembolize eden görüntü olarak Gradiva'ya yönelmesini

ve bu aşkın ilerleyen safhalarda Hanold üzerinde iyileştirici etkileri olduğunu kanıtlamak istemiştir. Sürrealist erkeklerin dünyayı, aşk ve cinsel tutku ile dönüştürüp değiştirme arzusuna karşılık gelen ve sürrealistleri Freud'un diğer yazılarından daha güçlü bir şekilde etkileyen bu makaledeki ikonografik referans, arzunun gerçek nesnelere yansıyabileceği ve rüya görüntülerinin somut olarak gerçekleşebileceğidir. Freud'un bilinçaltını bilincin bir uzantısı olarak görmesine karşılık, Jung tam tersine, esas olarak öncelikle bilinçdışını alır; bilincin ise bilinçdışında gelişip onun bir uzantısı olarak ortaya çıktığını savunur. Bilinçdışı da insanlığın en eski çağlarından beri geçirdiği deneyimlerin ve düşünsel süreçlerin, dil, din, ırk vs. gözetmeden ortak olan kolektif bir birikimdir (Ateş, 2014, s. 30). Böylece Gradiva'nın görüntüsü; Sürrealizm'in aşk, arzunun önceliği, baskı mekanizması, bastırılmışlık gibi vazgeçilmez temaların birçoğunu ve bilinçdışı durumları açıklayan bir sembol, gerçek ile gerçeküstü arasında bağ kuran sembolik bir arabulucu olmuştur. Her erkek, içinde, o ya da bu kadına ait olmayan sonsuz bir kadın imgesi taşır. Bu imge özünde bilinçdışıdır ve erkeğin organik sistemindeki asıl kadın biçiminin, yani bir arketipin, kalıtsal bir ögesidir. Bu asıl resim, kadınlığın tüm atasal deneyimlerinin ve o güne dek kadınlığın bıraktığı izlerin bir birikiminden oluşur. İmge bilinçdışı olduğu için sevilene bilinçsizce yansıtılır. Tutkuya ya da nefrete neden olan budur (Jung 2005, s. 13).

Sürrealizm'de kadın figürü, hem erotik dışı kültü hem de yücelik sembolü olarak yer almıştır. Erotik dışı kültü, aynı zamanda gerçeğin ve aşkınlığın açığa çıkarılmasını sağlayan bir araç olarak görüldüğü için sürrealist erkekler genellikle sıra dışı, gizemli ve çekici kadınlara yönelmişlerdir. Breton'un sürrealist düşüncenin kavramsal ve deneysel bilançosu olarak 1953'te kaleme aldığı "Yaşayan Eserleriyle Sürrealizm"de kadın; "büyük vaat olarak sevilcek ve yüceltilecektir, bu vaat, yerine geldikten sonra bile varlığını korur. Seçilmiş olarak taşıdığı işaret ki yalnızca tek bir kişinin okumasına açıktır (herkes onu kendi namına keşfetmelidir), sözde ruh-beden ikiliğini adilane biçimde çözmeye yeter. Bu noktada kuşku götürmeyecek bir şey varsa, o da tensel aşkın tinsel aşkla eşdeğer olduğu gerçeğidir." (Breton, 2013, s. 257). Bununla birlikte sürrealist harekette kadınlar, erkeklerin yaratıcı süreçlerinin destekleyicisi arkadaş, sevgili, eş, model ya da ilham perisi olarak yer almıştır. Akılda efsanevi bir görüntü ve olağanüstü bir beden olarak var olan Gradiva, sonrasında ideal kadın ve aşk nesnesi konumunda Gala\*, bu ilham perilerinin en iyi bilinenleri olmuştur. Breton, 1937'de Jensen'in kurtarıcı kahramanı anısına Gradiva adını verdiği bir sürrealist galeri açmış ve yapışık bir erkek ve bir kadın silueti olarak Marcel Duchamp tarafından tasarlanan cam kapının üstüne sürrealist erkeklere ilham olan sürrealist kadınların isimlerini yazdırmıştır. Bu isimler arasında 1934 yılında grubun kabul ettiği on dört yaşındaki şair Gisdle Prassinos, Man Ray'in fotoğrafçı arkadaşı Dora Maar, sürrealist şair ve 1935'te gruba katılan Alice Paalen ve sürrealistler tarafından modern bir Electra olarak övgüyle karşılanan genç bir Fransız Violette Nozieres yer almıştır (Chadwick, 1970, s. 419).

Sürrealist erkeklerin, temsil ettikleri görüntü ya da kahramanla kendilerini yapıt içinde yücelttiği (Ranciere, 2006), inanç merkezine yerleşmiş, yaşamın yenilenmesi ve bir

\* Asıl adı Helena Dmitrievna Diakonova (1894-1982)'dir. "Gala" adını Paul Eluard (Asıl adı Eugene Grindel) vermiştir. Gala, 1917'de Eluard'la evlenmiş, 1929'da Salvador Dalí'yle tanıştıktan sonra Eluard'dan ayrılmıştır.

çeşit başkalaşımın kaynağı olan erotik dışı kültür, dönemin kadın sanatçıların kendi kimliklerini ve sanatsal özgürlüklerini ortaya çıkarmayı oldukça zorlaştırmıştır. Savaş ve sonrasındaki koşullar, politik gericiğe yol açmış, kadın düşmanlığı da bu koşulların ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Gelişen kültürel yapılar içerisinde biyolojik cinsiyet farklılığı ve toplumsal cinsiyet algısı da kadın ve erkek arasındaki ayrımı ve kadının ikinci plana atılmasını güçlendirmiştir.

Sürrealizmi kurmuş olan erkekler açısından dikkate değer olan asıl unsur, savaş sonrası yıllara damgasını vuran kadın düşmanı atmosferi zaman zaman yansıtmış olmaları değil, ondan kaçınma ve kadın düşmanlığını reddetme noktasında gösterdikleri olağanüstü dirayet olmuştur (Rosemont, 2015). Ancak bu süreçte kadın sanatçılar sürrealist hareketin içinde yer almayı başarmış, Sürrealizm'i hem hedef hem de kurtuluş olarak değerlendirmişlerdir. Sanatın sadece muhalif olmadığı bir çeşit arınmanın gerçekleşebileceğine inandıkları eserleriyle günümüze kadar isimlerinden söz ettirmişlerdir. Yaratıcı bir şekilde gelişmeye ve sanatlarını sergilemeye başlayan kadın sanatçılar Sürrealizm'in etrafında gözlemci olmaktan çıkmış, hareketin tam merkezine girmişlerdir. Teorik tartışmalarda görüşlerini belirtmiş, profesyonel kimlik kazanmışlardır.

Sürrealizm, Dorothea Tanning, Remedios Varo Uranga, Leonor Fini, Kay Sage, Leonora Carrington, Mimi Parent, Meret Oppenheim, Eileen Agar, Dora Maar, Claude Cahun, Lee Miller, Jacqueline Lamba, Valentine Hugo, Frida Kahlo, Louise Nevelson gibi görsel sanatlardaki daha birçok kadın sanatçıya, kendini keşfetme ve seslerini duyurmaları bakımından büyük bir fırsat doğurmuştur. Bu sanatçı kadınların da düşsel imgeler, rüyalar, bilinç-bilinçaltına olan yeni bakış açıları ve özellikle kadına özerk bir varlıktan ziyade ona sahip olma ve onu bir nesne olarak ele alma isteğini yıkmaya çabaları Sürrealizm'e farklı bir ivme kazandırmıştır.

Sürrealist kadınların eserlerinde, birbirini sorgulayan kimlik-beden algısı, bireysel hikâyeler-evrensel mitler, iç-dış gerçeklik, gerçek-gerçekdışı, uyanıklık-rüya, ben ve öteki gibi ikili kavramlar yer almıştır. Edebiyatta, Ön Raffaoloculuk ve Sembolizm'e göre belirsiz ve soyut bulunan Sürrealizm, Fransız kadın yazarlar için aynı etkiyi yaratmamış olsa da 20. yüzyıl romantizmi onların duyularını özgür bırakmış, doğayı ve onun sunduğu tüm zevkleri, heyecanları, hazları tatmalarını sağlamıştır (Erlat, 2011). Görsel sanatlarda da aynı duyusal yaklaşım devam etmiştir. Eril akıl tarafından bastırılıp değersizleştirilmeyi reddeden kadının toplumdaki konumu, siyaset ve feminizm gibi konuları, sosyal ve politik kaygılarla ele almış ve bu sayede hem kendilerine hem de evrene dair farkındalıkları artmış ve bilgi sahibi olmuşlardır. Barry ve Flitterman-Lewis'e (2012) göre kadın sanatçıların sanat üretimlerini sınıflandırmaya ilişkin dört strateji vardır. Bunlar, kadınların deneyim ve bedensel süreçlerine değer atfederek özsel kadınlık gücünün yüceltilmesi, sanat dallarında feminist karşı geleneğin oluşturulması adına kadının ürettiği sanatın alt-kültürel bir direniş biçimi olarak düşünülmesi ve sanat etkinliğinin mevcut toplumsal çelişkileri kullanan metinsel bir pratik olarak görülmesidir. Diğer strateji ise kendi içinde iki farklı kadın grubunun sanat üretimini barındırır. İlk grup kendi toplumunu kurup kadınlara ataerkillikle mücadele olanağı vermeyi hedeflerken, ikinci grup kendilerini feminist mücadele içinde görmez çünkü sanat üretiminin bir

toplumsal pratik biçimi olduğunu yadsır. Kadın sürrealistlerin eserleri, bu stratejiler kapsamında ve Sürrealizm'in genel sanat anlayışıyla değerlendirildiğinde her bir kadın sanatçının sanat üretiminde farklılıklar ve zaman zaman ortak noktalar olduğu görülmektedir.

Amerikalı ressam Dorothea Tanning (1910-2012) resimlerinde çoğunlukla kendi çocukluk fantezilerini, rüyalarını ve kâbuslarını konu edinir. Resimlerindeki kadınlar bağımsız kâşifler, bilinmeyenle yüzleşen doğüstü figürlerdir (Coutts, 2019). Sanatçı yaşadığı bunalımlarla yüzleşme çabasını resimlerinde göstermektedir. Düş ve benzeri imgelerle resmettiği "Eine Kleine Nachtmusik (Küçük Bir Gece Müziği)" Tanning'e göre yüzleşme ve mücadelenin resmidir.



Resim 1: Dorothea Tanning, Eine Kleine Nachtmusik (Küçük Bir Gece Müziği), 1943



Resim 2: Dorothea Tanning, Birthday (Doğum Günü), 1942

Resimdeki ayçiçeği gençliğin, yüzleşmek zorunda olduğu her şeyin sembolü, bilinmeyen güçlerle asla bitmeyen savaşın temsilidir (Mundy, 2001). Resimde bir oyuncak bebek ve bir de kız çocuğu vardır. Figürlerin yanı sıra dikkat çeken bir diğer imge de kapılardır. Kompozisyona derinlik hissi verecek şekilde yerleştirilen kapıların üçü kapalı, biri de açıktır. Açık kapı, rüyalarda deneyimlenen bunaltılara işaret etmektedir. Tekrar eden kapı imgesiyle gizemli bir derinlik kazanan "Birthday (Doğum Günü)" isimli resim ise sıradan bir otoportreden çok, önde duran kanatlı yaratık ve izleyiciye doğrultulan bakışlar ile Tanning'in iç dünyaya olan merakını göstermektedir (Thomson, 2014).

Sosyal sınırları reddeden, kendi bilinçaltını özgürce ifade eden İspanyol kökenli sürrealist kadın ressam Remedios Varo'nun (1908-1963) resimlerinde gerçeküstü kadın imgelerini güçlendirmesi, 'öteki' konumdaki erkek egemen görüşe bir tepkidir. Varo, kadının bireysel kimliğiyle toplumda yer alması gerektiğine inanmış ve standart kadın algısını sembolik imgelerle yıkmaya çalışmıştır. Varo, bilinç ve bilinçaltı arasındaki bağlantının gelişiminden ve psikanalizden büyük ölçüde etkilenmiştir. Sanatçı kendini keşfetme arzusuyla özellikle Jung'un öz kimlik ve bütünlük arayışı olarak tanımladığı arketiplerin karakteristik sembollerini resimlerinde birçok kez kullanmıştır (White, 2014).



**Resim 3: Remedios Varo Uranga, Woman Leaving the Psychoanalyst (Psikanalistten Ayrılan Kadın), 1960**

Varo'nun "Woman Leaving the Psychoanalyst (Psikanalistten Ayrılan Kadın)", resminde kadın figürün arkasında "Dr. FJA" harflerinin yazılı olduğu bir kapı bulunmaktadır. Bu harfler Freud, Jung ve Alfred Adler gibi zamanın en tanınmış psikoterapistlerinin isimlerinin baş harfleridir. "Woman Leaving the Psychoanalyst (Psikanalistten Ayrılan Kadın)", resminde imgelerin sembolik kullanımı söz konusudur. İkonografide geleneksel sembollerin bileşimine kadınsı, morfolojik unsurların dâhil edilmesi, her zaman bir kavramın veya tüm kozmik sezgilerin yansıması ile kaplanmış bir doğa arka planına işaret eder. Sonuç olarak kadın, belirleyici faktörün üst üste bindirilmiş sembolik yönler olabileceği büyük karmaşıklığın arketipik bir görüntüsüdür (Cirlot, 1971). Resimdeki yüksek duvarlar ve kararan gökyüzü, özgürlüğün henüz tam olarak sağlanamadığını simgelerken, kadının dik duruşu kendinden emin bir duygu durumunu hissettirmektedir. Kadın elinde hayaletvari bedensiz başı sakalından baş aşağı kendinden uzaklaştırmak istercesine tutmaktadır. Bu baş babasına aittir ve bir erkek olarak baba; Varo'nun özgürlüğünü kısıtladığı için ona karşı belirlemiş olduğu sınırların dışındaki ve bilinçli olarak yabancılaştığı 'öteki'dir. Bu eylem, titiz ve heybetli babasının otoritesinden çıkmakla mücadele ettiği olgunlaşma sürecinin de bir işaretidir (Kaplan, 1980-1981, s. 13-18).

Her ne kadar kendini katı bir sürrealist olarak tanımlamasa da kışkırtıcı sanat eserleri ve canlı kişiliğiyle Sürrealizm'e katkısı olmuş bir diğer kadın sanatçı Leonor Fini'dir (1907-1996). 1931'de Paris'e gelen Fini, Paul Eluard, Salvador Dalí, Man Ray ve Max Ernst de dâhil olmak üzere Sürrealizm'in önde gelen yazarları ve ressamlarıyla yakın ilişkiler geliştirmiş ve sık sık onlarla birlikte sergilere katılmıştır. Sürrealizm'e doğal bir ilgisi olduğunu keşfeden sanatçı, kendini Paris'teki bu çevrede yetiştirmiş ve eserlerinde dişiliği öne çıkarılmış, ayrıca kendi kendine yetebilen güçlü kadın imgelerine yer vermiştir.

Kadının varlık kazanması, özsel olarak dişiliğinin farkına varması ve bunu ifade edebilecek bir dil geliştirmesi gerekliliğinden hareketle Fini, kendince dişil bir dil oluşturmuştur. Bu dille sadece resimde değil sahne ve kostüm tasarımlarında, gravür ve

litografi baskılarında da ifade alanı bulabilmiştir. Ana yapısı rüya ve hayal imgeleriyle zenginleşen resimlerdeki kadınların bir tür cinsel ve gizemli bir oyun içinde resmedilmeleri, Fini'nin kadında görmek istediği yeri temsil eder. Çünkü bu oyunlarda kadınlar, geleneksel rollerinin dışında bir özgürlüğe ve güçlü bir benliğe sahiptir.



Resim 4: Leonora Fini, *Deux Femmes (İki Kadın)*, 1939

“Deux Femmes (İki Kadın)” resminde birinin diğerini anahtar deliğinden izlediği iki kadın bulunmaktadır. Belirsiz bir mekânda, duvardan bağımsız tek başına bir kapı durmaktadır. Röntgenci konumundaki kadın, dizleri üstüne çökmüş, anahtar deliğinden ayakta duran kadını izlemektedir. Bu kadının saçları rüzgârda dağılmış gibidir ve saçlarının üzerinde yanan mumlar bulunmaktadır.

“Deux Femmes (İki Kadın)” resminde iç ya da dış mekana dair belirsizlik, ‘ben’ ve ‘öteki’ ayrımındaki belirsizliği etkilemektedir. Anahtar deliğinden bakan figür ‘ben’ ise ‘öteki’ ayakta duran figür müdür? Buradaki en belirgin durum, kapının ayırt edici bir sınır olduğudur. Boşlukta yer alan kapı ve anahtar deliğinden görülen mum ise hayatın gelip geçiciliğini, bilinmezliği, bu bilinmezliğin uyandırdığı merakı ve zamanın akıp gittiğini simgelemektedir.

Amerikalı ressam Kay Sage (1898-1963), Giorgio de Chirico'nun gölgeli manzaralarını ve yalın binalarını hatırlatan resimleriyle 1930'larda ABD'de çok etkili olmuştur. 1939'da Yves Tanguy ile evlendikten sonra Paris'te sürrealist erkeklerin sanat çevresine kendini kabul ettirmiştir. Sage, içindeki sürrealist sanat tutkusunu keşfettikten sonra ıssız mekânlardaki geometrik mimari formlar ve keskin ufuk çizgileri içeren stilini geliştirmiştir (Coral, 2016). Eserlerinde, genel olarak hareketsizlik duygusu, karşıtlıklar ve soğuk bir hava hissedilir. Sanatçı kendi üslubuna ilişkin içgörüsüne ve hayata dayanarak sanat ile hayatı, kesintisiz ve şiirsel bir bütünlük içinde birleştirmiştir. Sanatın, dünyada var olmanın bir yolu olduğunu ve bu varoluşun sezgisel ilerlemeyle sağlanacağını düşünmüştür. Bütün bu süreçte sezgisel olmak kadar yenilikçi ve yaratıcı olmanın da gerekliliğini vurgulamıştır.



Resim 5: Kay Sage, I Saw Three Cities (Üç Şehir Gördüm), 1944



Resim 6: Kay Sage, Le Passage (Pasaj), 1956

İngiliz sanatçı Leonora Carrington'ın (1917-2011) sürrealist hareket üzerindeki en önemli etkisi, resimlerinde sembolizmi yeniden tanımlaması olmuştur. Bu resimler, sanatçının çiftlikte geçen çocukluk anlarından, dinlediği masallardan, efsanelerden, mitlerden ve rüyalarından izler taşımaktadır. Carrington, erkek sanatçıların eserlerindeki edilgin kadın imgesinin aksine kendi resimlerinde kadınları cesur, güçlü ve efsanevi bir konumda resmetmiştir. Bu kadınlar aynı zamanda Carrington'un dostluk kurduğu kadınlardır. "Otoportre" (Self Portrait) resminde Carrington düş ürünü atlarla çevrili bir odada kendini beyaz pantolon ve topuklu ayakkabısıyla oturuyor vaziyette betimlemiştir. Büyülü bir gerçeklik içindeymiş hissi uyandıran bu resimde, Carrington'un giyimi, kadınların sadece elbise ve etek giymesini uygun gören çağın cinsiyetçi normlarına karşı bir isyan sembolüdür. (Manatakis, 2019). Atlar aynı zamanda kadınla ya da başka bir "şey" ile özdeşleştirilebilir.



Resim 7: Leonora Carrington, Self Portrait (Otoportre), 1938

Gerçeklik imgeleri ile zihinsel imgeler arasındaki gerçeklik yorumuna açık olduğundan sürrealist sanat eseri, izleyicinin görebileceği sembollerle değil, onun arkasındaki gerçeküstünü algılayabilmesiyle değer kazanır. Bu da izleyicinin hayal

dünyasına bağlı bir süreçtir. Ancak Özbek'e (2013, s. 31) göre; "Toplum yaşamının insan psikolojisinin yansımaları bulduğu sanat yapıtları üretildiği zamanlardan soyut düşünülemez. Her zaman diliminin baskın toplumsal ve psikolojik yansımalarını bulursunuz sanat yapıtlarında." Bu da izleyicinin sanat eserini sadece kendi bilinçaltının yansıması olarak değerlendiremeyeceğini göstermektedir.

Sürrealizm'de bilinçaltı dünyasının mutlak olmayan bir gerçeklikle sunulabilmesine eşsiz olanak sağlayan fotoğraf, gerçeküstü sembolizmin kullanılabilmesi ve izleyicinin gördüğü eserde kendinden de yorumlar ekleyebilmesi açısından önemli bir rol oynamıştır. Dora Maar (1907-1997) ve Claude Cahun (1894-1954) gibi kadın sanatçıların katkılarıyla sürrealist sanatta fotoğraf, yeni bir boyut kazanmıştır.

Dora Maar, daha çok Pablo Picasso'nun sevgilisi ve modeli olarak tanınmıştır. 1930'larda sürrealist harekete katılmış ve eserleriyle önemli sergilerde yer almıştır. *Père Ubu* (1936) adlı fotoğrafı, Londra'da Uluslararası Sürrealist Sergi'de sergilendikten sonra hareketin amblemi haline gelmiştir (Riding, 1997). Maar'ın formaldehit içindeki bir armadillo fetüsünü yakından çektiği bu fotoğraf, itici ama aynı zamanda tuhaf çekiciliğiyle tipik bir sürrealist fotoğraf örneğidir. Maar genellikle fotoğraflarında bilinçaltının tekensiz durumuyla özdeşleştirdiği tekrar eden çizgileri ve gölgeleri kullanmıştır. Bunları, çift pozlama, karma baskı, fotomontaj gibi tekniklerle daha gizemli hale getirmiştir. Alışılmamışın ortaya çıkmasını sağlamanın bir başka yöntemi de, normal bir nesneyi hep ait olduğu yerden alıp başka bir yere koymaktır (Paz, 2004, s. 12-19).



**Resim 8: Dora Maar, Père Ubu (Ubu'nun Portresi), 1936**



**Resim 9: Dora Maar, Untitled (İsimsiz), 1934**

Maar, sıradan gündelik objeleri, fotomontajla bilindik ortamlarının dışında bir yerde konumlandırarak objeye yeni bir bağlam kazandırmıştır. Maar'ın, kumlu bir yüzey üzerine konumlandığı salyangoz kabuğu içindeki el fotomontajı bunun en tipik örneklerinden biridir. Bu fotomontajın arka planında bulutlu bir gökyüzü vardır. Bulutların arasından süzülen parlak ışık, eli ve kabuğu aydınlatarak bakışı, salyangoz



kabuğu içindeki ele çekmektedir. El; fetiş, acı ve zevkin insanla olan bağlantısının temsili, Sürrealizm'in anahtar sembollerinden biri olmuştur (Manatakis, 2019).

Claude Cahun kendi portrelerinde uzmanlaşmış bir fotoğrafçı, eleştirel düşünür ve sürrealist harekete ilham veren bir teorisyen olarak bilinmektedir. Sorbonne'da öğrenci olduğu 1914 yılından itibaren montaj ve fotoğrafik otoportreler üzerinde çalışmış; 1919 yılından itibaren saçlarını çok kısa kesmiş ve zaman zaman pembe, yeşil ve sarıya boyamıştır. Birçok takma ad kullanarak, kendini bir asker, saçları kazınmış bir mahkum, Hollywood'un cici kız tiplemesinin gülünç bir kopyası veya bir sirk akrobatı olarak gösteren otoportreleriyle değişen kimliklerden oluşan eğlenceli bir repartuar geliştirmiştir (Clark, 2011, s. 42-43).

Cinsiyet konusunu inceleyen ve fotoğraflarında kendisini özne olarak kullanan Cahun, başını traş ederek toplumsal cinsiyet algısını ve cinsel kimliğin kalıplaşmış sosyal yapılarını aktif olarak reddetmiştir. Portrelerinde, kendini bazen bir erkek, bazen bir kadın, bazen androjen olarak göstermiş, bu şekilde kimliğin cinsiyetini belirlemenin imkansız olduğunu anlatmıştır. Bu açıdan Cahun'un cinsel dönüşümleri, kendi içindeki ötekini keşfetmenin tinsel bir dönüşümü olmuştur. Cahun'un devrimci toplumsal cinsiyet üzerine çalışmaları, kendini ve dünyayla olan ilişkisini tanıma ve anlama mücadelesinin net bir resmini sunmaktadır. Sanat tarihçileri ve eleştirmenleri onu, sosyal olarak inşa edilen kimliğin sınırlarını sınavan Amerikalı fotoğrafçılar Nan Goldin ve Cindy Sherman'ın da öncüsü olarak nitelendirmektedir (Blumberg, 2019).



Resim 10: Claude Cahun, Self Portrait (Otopotre), 1928



Resim 11: Claude Cahun, Self Portrait (Otopotre), 1927

Sürrealizmin en şaşırtıcı heykeltıraşlarından biri olan Maria Martins (1894-1973), farklılıkların özgür bir şekilde ifade edilmesi gerektiğine inanmıştır. Sanatın sadece duyguya yönelik olmadığına ve sanatta sadece erkeklerin en iyisini yapabileceği ortak inancına karşı çıkmıştır. Sanatın yaratıcılığa ve barışa yönelik olduğunu düşünen sanatçı, sanat aracılığıyla barış içinde yeni bir dünya inşa etmenin mümkün olabileceğini savunmuştur. Barışa en sağlam temeli hazırlayan sanatın içindeki güzelliği, her şeyin

özünde görmüş, güzelliği aşkınlıkla ilişkilendirmiştir. Martins için güzellik aşkın, sanat ise ölümsüz ve sürekli bir yenilenme içinde olmuştur (Rosemont, 1998).

Martins, heykele Amazon yağmur ormanlarının mitolojik figürlerini, geleneksel bir şekilde betimleyerek başlamış ve daha sonra melez yaratıkları, vahşi yaşamdaki insan figürlerini şekillendirmiştir (Resim 13). Sanatçı Manhattan'da yaşadığı sürede, sanat üretiminin bayağılığından sıyrılmak için Brezilya kimliğinin sembollerine ve efsanelerine odaklanmıştır. Bu sebeple 1940'ların uluslararası sanat dünyasında “tropik heykeltraşçı” ve “Sürrealizm'in büyük heykeltraşçısı” olarak isim yapmıştır.

Martins'in doğal formlara, formların dönüşümüne ve derin iç gözleme dayanan heykelleri, kariyeri boyunca giderek daha soyut hale gelmiştir. Eserlerinde hem II. Dünya Savaşı'nın ardından yaşanan toplumsal buhranın hem de Marcel Duchamp'la yaşadığı uzun ve sıkıntılı ilişkinin etkileri görülmektedir. Bu etkilerden izler taşıyan İmkânsız III (1946) sanatçının en tanınmış heykellerindendir (Marti, 2013). Biçimlerin bozularak şekillendirildiği bir kadın ve bir erkek figüründen meydana gelen bu heykel ilk bakışta kadın ve erkek arasındaki karmaşık ilişkiyi anlatmaktadır. Figürlerin yüzü birbirine dönüktür ama kafalarından gelen garip, dikenli biçimlerden dolayı birbirlerine yaklaşmaları imkânsız gibidir. Ancak biçimlerin birbirini takip eden yuvarlak hatları vücutların birbirine geçişini ve bir çeşit başkalaşımı mümkün kılmaktadır.



Resim 12: Maria Martins, Impossible III (İmkânsız III), 1946



Resim 13: Maria Martins, Don't Forget I Come From the Tropics (Tropiklerden Geldiğimi Unutma), 1942

Martins 1949'da ABD'den Brezilya'ya döndükten sonra Brezilyalı eleştirmenler, sanatçının geleneksel olmayan ve erotikleşmiş üslubundan dolayı eserlerini reddetmiştir. Ancak sanatçı, üslubundan ödün vermemiş ve sanat dünyasındaki uluslararası bağlantılarını Brezilya'da modern sanatın tanıtımı için kullanmıştır (Stigberg, 2016).

Sürrealizm'de özne ve nesnelerin bilindik anlamlarını farklılaştırarak, görünen anlamdan ziyade zihindeki derin anlamların açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Zihindeki anlamlandırılma sürecine de dikkat çekilmek istenmiş ve bunun için biçim bozucu teknikler kullanılmıştır. Bu anlayışın öncüsü kuşkusuz hazır yapım sanat fikrini ortaya atan dadacı sanatçı Marcel Duchamp'dır (Biber Vangölü, 2016, s. 871-883). Kalıplaşmış değerlerin tersine çevrilmesi zorunluluğuna inanarak her türlü yeniliği sanatsal

eylemlerinde uygulayan sürrealist kadın sanatçılar da sanat ve estetiğin ötesinde sembolik işleve sahip sürrealist objelerle bu yeniliği devam ettirmiştir. Yeni anlamlar kazanmış, kışkırtıcı, cesur ve özgün sürrealist objeleriyle öne çıkan kadın sanatçılardan biri olan Meret Oppenheim (1913-1985), izleyicide sarsıcı bir etki yaratmayı amaçlamış, biçimsel kaygılardan uzak gerçeküstü eylem ve düşünceyi önemsemiştir. Oppenheim, sıradan buluntu eşyaların gerçek görünüşleri ile sembolik anlamları arasında kafa karışıklığı yaratıp bu objelerin zihinsel belirtiler olarak yeniden yorumlanmasını istemiştir. Objenin biçimini bozarak objeye kazandırdığı yeni bağlamla, objeye atfedilen şiirsel anlamları öne çıkarmıştır.

Salvador Dalı'ye göre sürrealist obje; bilinçsiz edimlerin gerçekleştirilmesinden kaynaklanabilecek hayaller ve tasarımlar üstüne temellenir. İncelenen her durumda, bu edimler açıkça belirgin olarak erotik fantezilere ve arzulara denk düşer (Batur, 2017, s. 396).



**Resim 14: Meret Oppenheim, Object (Kürk kaplı Çay Fincanı), 1936**

**Resim 15: Meret Oppenheim, My Nurse (Hemşirem), 1936**

**Resim 16: Meret Oppenheim, L'écureuil (Sincap), 1969**

1930'larda Oppenheim'ın günlük eşyaları bir araya getirerek yaptığı sürrealist objelerin birçoğu da Dalı'nın tanımını destekler niteliktedir. Sanatçı "Object (Kürk kaplı Çay Fincanı)", "My Nurse" (Hemşirem), "L'écureuil (Sincap)" gibi objelerle izleyiciden zihinsel gerçeküstü aktiviteyi talep etmektedir. Kürkle kaplanmış bir çay fincanı, yemek tabağında bağlanmış bir çift topuklu ayakkabı ve kulpu kuyruklu bir bira bardağı asıl işlevlerinden uzak, akla gelebilecek tüm kullanımlardan arındırılmış, izleyiciyi kürklü bir kaptan bir şey içmenin ya da cinsellikle ilişkilendirilmiş esaretin, nasıl bir şey olduğunu hayal etmeye teşvik etmiştir.

## SONUÇ

Sürrealizm, nesnel gerçekçiliğin ötesinde insan düşüncesinin yeniden oluşturulması amacıyla ruhun mutlak özgürlüğünü ilke edinmiş 20. yüzyılın öncü akımlarından biri olmuştur. Sürrealizm'de kısıtlayıcı akıl yerine, saf düşünce, konuşulmamış ve bastırılmış duygular egemen olmuştur. Bastırılmış duyguların açığa çıkarılmasında, serbest çağrışım gibi bilinçaltı tekniklerine başvurulmuş, otomatik yazma ve sonrasında otomatik çizimle hem duygular hem de rüyalar betimlenebilmiştir. Duyulara dayanan gerçeklik, gerek sanatçının yaşadığı çevrenin gerekse kendi iç dünyasının uyumlu bir birlikteliğine dayandırılmıştır. Sürrealizm'in estetik bilinci ve nesnel gerçekliğin ötesinde duyusal

gerçeklik anlayışına göre şekillenen kadın imgesi ise yüceliği temsil eden görüntü ya da sanatçının yaratma edimine ilham olan erotik dışı kültürdür. Bu imge, düşüncenin, düşün, ilhamın cisimleştiği görüntü, tensel aşkla tinsel aşkın eşdeğerliliğini taşıyan yüce ya da özgürleşmenin imgesi olarak edebiyat, müzik, sinema ve görsel sanatlarda daima yer almıştır. Bununla birlikte Sürrealizm’de sanatçı olarak kadının varlığı da yadsınmamalıdır. Zira bu kadınlar, Sürrealizm’e, hareket dışındaki herkesin kabul etmeye istekli olduğundan daha fazla katkıda bulunmuştur. Sanatçı olarak kadını ve kadın sanatçıların eserlerini destekleyenlerin yanı sıra, eleştirenler de olmuştur. Bu eserler zaman zaman geleneksel estetiğe indirgenmiş olsa da kadın sanatçılar, eserlerine yapılan yıkıcı eleştirilerle sanat dünyasının bir alt katına düşürülmeyi reddetmişlerdir. İki savaş arasındaki dönemde resim, heykel, fotoğraf ve edebiyat alanlarındaki etkileri ve eserleriyle akımın birçok ülkeye ulaşmasında rol almışlardır.

Sürrealist kadın sanatçıların sosyal ve kültürel değişimdeki rolleri, Sürrealizm’den beslenen araştırma yöntemleri, radikal eleştiriler ve devrimci yaşayış tarzlarıyla şekillenmiştir. Fakat en belirleyici olanı, Sürrealizm’in kadınlara kendi özgürlüklerini savunabilecekleri ortamı sağlamasıdır. Fikirleri özgürleştikçe kendini daha iyi ifade edebilen sürrealist kadınlar, toplumsal kurumların onları yönlendirdiği rollere boyun eğmemiş, sanat dünyasında yer edinebilmek için yeniliği ve özgünlüğü ilke edinmişlerdir. Sürrealizm’in ne olduğu ya da neyle ilgili olduğunu gerçek dünya ile hayal dünyasını harmanlayarak bazen kolektif olarak bazen de kişisel deneyimleriyle aktarmışlardır.

Sürrealist kadın sanatçılar cesur, maceracı, ütopyacı eleştirel yönleriyle Sürrealizm’in olgunlaşmasını ve geniş ufuklara yayılmasını sağlarken aynı zamanda modern çağın ve sanatın vazgeçilmez bir unsuru olduklarını da kanıtlamışlardır. Sürrealist sanatçılar siyasi ve kişisel nedenlerle bölünmüş olsa da, akım II. Dünya Savaşı sonrasında bir bakış açısı olarak yeni nesil sürrealistlerle devam etmiştir. Günümüz sanatında ve hatta günlük yaşamda Sürrealizm’in yadsınamaz sanatsal gücü, gerçeküstü olgunun yeni üsluplarla hala sürdürülüyor oluşunda kendini göstermektedir. Süregelen bu etkide kadın sanatçıların eylemlerinin ve yeni okuma önerilerine açık öncü eserlerinin payı oldukça büyüktür.

## KAYNAKÇA

- Ateş, M. (2014). Mitolojiler ve Semboller. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Barry, J. & Flitterman-Lewis, S. (2012). Metin Stratejileri Sanat Üretiminin Politikası. A. Antmen (Edt.). Sanat/Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri. (E. Soğancılar, çev.) içinde (s.253-265). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Batur, E. (2017). Modernizmin Serüveni. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Benjamin, W. (1995). Gerçeküstücülük: Avrupalı Aydının Son Fotoğrafı. N. Gürbilek (Haz.). Son Bakışta Aşk. (N. Gürbilek & S. Yücesoy, çev.) içinde (s.155-168). İstanbul: Metis Yayınları.
- Biber Vangözü, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Gerçeküstücülük. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 20 (3), 871-883
- Blumberg, N. (2014). Claude Cahun French Writer, Photographer, Surrealist, And Performance Artist. <https://www.britannica.com/biography/Claude-Cahun> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 10.12.2019)
- Bozkurt, N. (2013). Sanat ve Estetik Kuramları. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Breton, A. (2013). Yaşayan Eserleriyle Sürrealizm. A. Artun (Der.). Sanat Manifestoları Avangard Sanat ve Direniş (K. Özsezgin, çev.) içinde (s.253-260). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Chadwick, W. (1970). Masson's Gradiva: The Metamorphosis of a Surrealist Myth. The Art Bulletin, 52 (4), 415-422
- Cirlot, J. E. (1971). A Dictionary Of Symbols. London: Routledge.
- Clark, T. (2011). Sanat ve Propaganda. (E. Hoşsucu, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Coutts, M. (2019). Escaping the banal with Dorothea Tanning. <https://www.1843magazine.com/culture/look-closer/escaping-the-banal-with-dorothea-tanning> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 26.11.2019)
- Erlat, J. & Kasap, Ö. (2011). Başlangıcından Günümüze Fransız Edebiyatında Kadın Yazarlar. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Eyüpoğlu, S. & İpşiroğlu, M. Ş. (2013). Avrupa Resminde Gerçek Duygusu. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Farthing, S. (2012). Sanatın Tüm Öyküsü. (G. Aldoğan ve F. Candil Çulcu, çev.). Çin: Hayalperest Yayınevi.
- Jung, C. G. (2005). Dört Arketip. (Z. Aksu Yilmazer, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kaplan, D. M. (1989). Surrealism and Psychoanalysis: Notes on a Cultural Affair. American Imago, 46 (4), 319-327.
- Kaplan, J. (1980-81). Remedios Varo: Voyages and Visions. Woman's Art Journal, 1(2), 13-18.

- Manatakis, L. (2019). Seven female artists who subverted surrealism. <https://www.dazeddigital.com/art-photography/article/43833/1/seven-female-artists-who-subverted-surrealism-dorothea-tanning-tate-modern> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 28.11.2019)
- Marti, S. (2013). Maria Martins. <https://frieze.com/article/maria-martins> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 14.12.2019)
- Mundy, J. (2001). <https://www.tate.org.uk/art/artworks/tanning-eine-kleine-nachtmusik-t07346> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 19.11.2019)
- Özbek, Y. (2013). Postmodernizm ve Alımlama Estetiği. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Passeron, R. (1990). Sürrealizm Sanat Ansiklopedisi. (S. Tansuğ, çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Paz, O. (2004). Gerçeküstücülük. (A. Cemal, çev.). Varlık Dergisi. 1167, 12-19.
- Ranciere, J. (2006). Estetik Bilinçdışı. (K. Sarıalioğlu, çev.). İstanbul: Ara-lık Yayınları.
- Riding, A. (1997). Dora Maar, a Muse of Picasso, Is Dead at 89. <https://www.nytimes.com/1997/07/26/arts/dora-maar-a-muse-of-picasso-is-dead-at-89.html> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 19.11.2019)
- Rosemont, P. (1998). Surrealist Women An International Anthology. London: The Athlon Press.
- Rosemont, P. (2015). Düşüncenin Cinsiyeti Yoktur: Sürrealist Hareketin Perileri, Çocukları ve Devrimcileri. (E. Gen, çev.). <http://e-skop.com/skopbulten/dusuncenin-cinsiyeti-yoktur-surrealist-hareketin-perileri-cocuklari-ve-devrimcileri/2349> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 29.11.2019)
- Stigberg, S. (2016). Maria Martins (1884-1973). The Routledge Encyclopedia of Modernism. <https://www.rem.routledge.com/articles/maria-martins-1894-1973> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 20.12.2019)
- Thomson, L. (2014). Sürrealistler Ayrıntıda Sanat. (A. Berktaş, çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Vesely, D. (2014). Yeni Bir Yaratılış Mitine Doğru. N. Altınyıldız Artun (Der.). Sürrealizm/Mimarlık (N. Altınyıldız Artun, çev.) içinde (s.74-81). İstanbul: İletişim Yayınları.
- White, Y. J. (2014). The Surrealist Woman: the Art of Remedios Varo. [https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1749&context=honors\\_capstone](https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1749&context=honors_capstone) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 26.11.2019)

## Etkin Lider Algısının Tükenmişlik Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi

Süreyya ECE <sup>1</sup>, Gülçin ÇETİNKAYA ÖZDEMİR <sup>2</sup>

### Özet

Tükenmişlik sendromu, her çalışanın yaşaması muhtemel olan bir durumdur. Tükenmişlik sendromu yaşayan bir çalışan için yaptığı işi anlamını kaybeder, kendisine anlamsız gelen işi yapmak ona ağır gelir, gergin ve stresli olur. Bu durum devam ettiğinde işten ayrılmayı düşünür. Ancak çalışanın yöneticisini etkin bir lider olarak algılaması, onun tükenmişlik sendromu yaşamasını engelleyebileceği gibi işten ayrılma niyetini de azaltacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada işgörenlerin etkin lider algılarının tükenmişlik sendromu ve işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın amacı, yöneticilerin etkili bir yönetim sergilemesinin, çalışanları nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda özel sektör çalışanlarıyla anket yapılarak, etkin lider algısı, tükenmişlik sendromu ve işten ayrılma niyetleri ölçülmüştür. Elde edilen verilere regresyon analizi yapılarak, çalışmanın hipotezleri test edilmiştir. Analizler sonucunda etkin lider algısının, tükenmişlik sendromu ve işten ayrılma niyeti üzerinde negatif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik sendromunun, işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif bir etkisi olduğu elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu çalışma, yöneticilere, çalışanların tükenmişlik düzeylerini ve işten ayrılma niyetlerini nasıl azaltacağı konusunda bir fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkin lider algısı, tükenmişlik sendromu, işten ayrılma niyeti

## The Effect Of The Effective Leader Perception On Burnout And Intention To Quit

### Abstract

Burnout syndrome is a condition that every employee is likely to experience. For an employee who experiencing burnout syndrome, his/her job loses its meaning, doing the job seems meaningless to him/her become hard and therefore feel tense and stressful. When this situation continues, he /she becomes to think to quit. However, it is thought that the employee's perception of his/her manager as an effective leader may prevent him/her from experiencing burnout syndrome or decrease his/her intention to quit. In this study, the effect of effective leadership perceptions of employees on burnout syndrome and intention to quit was investigated. The purpose of the study is to reveal how the managers' effective management affects the employees. In this context, by conducting a survey with private sector employees, effective leader perception, burnout syndrome and intention to quit were measured. The hypotheses of the study were tested by performing regression analysis to the obtained data. As a result of the analysis, it was determined that effective leader perception had a negative effect on burnout syndrome and intention to quit. Another result is that burnout syndrome has a positive effect on the intention to quit. This study is important in terms of giving managers an idea of how to reduce employee burnout levels and intention to quit.

**Keywords:** Effective leader perception, burnout syndrome, intention to quit.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, [sureyyaace@yahoo.com](mailto:sureyyaace@yahoo.com), ORCID: 0000-0002-2110-8091

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğr., Marmara Üniversitesi, [gulcincetinkaya4@gmail.com](mailto:gulcincetinkaya4@gmail.com), ORCID: 0000-0002-8296-2187

## GİRİŞ

İş dünyasındaki şiddetli rekabet ortamında işletmelerin varlığını sürdürebilmesi, kendilerini geliştirmeleriyle mümkündür. İşletmedeki faaliyetlerin işgörenler tarafından yapıldığı dikkate alındığında söz konusu gelişimin büyük ölçüde çalışanların katkılarına bağlı olduğu söylenebilir.

İşgörenler, farklı nedenlerden dolayı iş yerinde tükenmişlik sendromu yaşayabilirler. Tükenmişlik sendromu yaşayan bir çalışan, işyerinde harcadığı çabanın bir anlam ifade etmediğini düşünür, bu nedenle her zaman yaptığı iş ona ağır gelmeye başlar, işi tarafından kısıtlandığını hisseder. Bir çalışanın yaşadığı bu tükenmişlik durumu uzun sürdüğünde bir çıkış yolu da bulamazsa işinden ayrılmayı düşünür. Ancak bu şekilde yaşadığı stresten kurtulacağına inanır. Dolayısıyla tükenmişlik sendromu yaşayan çalışanların sorunları çözülmedikçe onlardan verim beklemek yanlış olur. Böyle bir durumda yöneticinin etkin olması büyük önem taşımaktadır.

Bir işletmede yöneticinin, çalışanlar tarafından lider olarak görülmesi, o yöneticinin çalışanlar üzerindeki etkisini artırır. Başka bir ifadeyle çalışanlar, yöneticiye makamından dolayı değil, gayretli, adaletli, örgütün çıkarlarını düşünen biri olduğuna inandıkları için hizmet ederler. Söz konusu özelliklere sahip bir yönetici de çalışanlar tarafından etkin lider olarak algılanır. Yöneticilerinin etkin bir lider olduğuna inanan işgörenler için yaptıkları iş anlamsız gelmez, aksine harcadıkları her çabanın kurum için bir anlamı olduğunu ve bu yüzden kurum için bir değerleri olduğunu düşünürler ve sonuçta tükenmişlik sendromu yaşama olasılıkları azalır. Tükenmişlik sendromu yaşayan bir çalışan ise, yöneticini etkin bir lider olarak algıladığında, yaşadığı sorunların yöneticisi tarafından çözüleceğine dair bir inancı olur ve bu nedenle sorunlarına rağmen işten ayrılmayı düşünmez.

Bu çalışmada, tükenmişlik sendromu, işten ayrılma niyeti ve etkin liderlik algısı ele alınarak, söz konusu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

### 1. Tükenmişlik Sendromu

Tükenmişlik kelime olarak enerji, güç veya kaynaklara yönelik tatmin edilmeyen istekler sonucunda başarısız olmak, yıpranmak veya bitkin düşmek şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). İlk defa 1970 yılında hizmet sektöründe çalışanlar için kullanılan tükenmişlik sendromu ise (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), özellikle insanlara hizmet eden bireyler arasında sıklıkla görülen duygusal tükenme ve sinizm sendromu olarak tanımlanmıştır (Maslach & Jackson, 1981). Başka bir tanıma göre tükenmişlik, stresli örgütsel koşullar altında çalışan bireyin, sürekli tükenme hissine sahip olması halini belirten bir olgudur (Azizoğlu & Özyer, 2010). Naktiyok ve Karabey (2005) tükenmişliği, bireyin, yaşadığı stresle başa çıkamama sonucunda fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan hissettiği bir durum olarak tanımlamıştır.

Kişilerarası ilişkilerin iyi olmaması, aşırı iş yükü ve bunlardan sonra kendini gösteren stresin bireyde tükenmeye yol açtığı ileri sürülmüştür (Naktiyok & Karabey, 2005). Tükenmişlik sendromunun, kişiden kişiye değişen farklı belirtiler ve düzeylerde



kendisini gösterdiği ve genellikle bir kişi bir kurumda çalışmaya başladıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıktığı, çünkü tam da bu noktada bir takım faktörlerin devreye girmeye başladığı ileri sürülmüştür (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik sendromunun daha çok kendini işine adayanlar ve işine bağlı olanlarda görüldüğü ileri sürülmüştür. Çünkü söz konusu kişiler çok uzun süreler ve yoğun bir şekilde çalışmaktadırlar. Bu kişiler, çalışmak ve yardım etmek için içsel bir baskı; kendisinden yardım isteyenlerden de dışsal bir baskı ve yöneticisi kendisinden biraz daha çaba harcamasını istediğinde ek bir baskı hissederek üç taraftan bir saldırı altında hisseder (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik sendromunun, aniden ortaya çıkmadığı, belirtilerinin yavaş yavaş ortaya çıktığı, bu belirtilerin de kişiden kişiye farklı olmakla beraber genel olarak fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler olduğu ileri sürülmüştür (Ardıç & Polatçı, 2008). Tükenmişlik sendromu yaşayan birey, çabuk öfkelenir, duygularına hâkim olmakta zorlanır, duygusallaşır ve en ufak bir baskı kendisini aşırı yüklenmiş hissettirir (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik sendromu Maslach vd. (2001) tarafından üç boyutlu olarak ele alınmıştır. Söz konusu boyutlardan biri olan duygusal tükenme, kendisini en açık bir şekilde gösterir ve iş yükü ile başa çıkmanın bir yolu olarak, kişinin işinden duygusal ve bilişsel olarak uzaklaşmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Duyarsızlaşma boyutu, kendilerini benzersiz kılan nitelikleri aktif olarak göz ardı ederek, bireyin kendisi ile başkaları arasında mesafe koyma girişimidir. İnsanlar bitkin ve cesaretsiz olduklarında kayıtsızlık veya alaycı bir tutum geliştirerek bilişsel mesafeyi kullanır ve bu uzaklaşma tükenmişliğe oldukça hızlı bir şekilde tepki verir. Son olarak kişisel başarıda azalma hissi boyutu, tükenmişliğin diğer iki boyutuna göre biraz daha karmaşıktır. Tükenmeye veya sinizme katkıda bulunan kronik, karşı konulamaz talepleri olan bir çalışma durumunun, kişinin etkililik duygusunu aşındırması muhtemeldir. Çünkü bireyin kendisini yorgun hissettiğinde veya kayıtsız olduğu insanlara yardım ederken bir başarı duygusu kazanması zor olacaktır (Maslach, Schaufeli, & Leiter, Job burnout, 2001).

## **2. Etkin Lider Algısı**

Lider, ihtiyaç duyulduğunda takipçilerine yol gösterebilen biri olmalıdır. Liderlik, bir pozisyon ve otorite makamından ziyade lider ve takipçileri arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesiyle ilgili bir süreçtir (İnce, Bedük, & Aydoğan, 2004). Liderliğe ilişkin yapılan tanımların grup ya da örgüt, yapı, kişilerarası ilişkileri gibi unsurları içermesinin liderlik ve örgüt arasındaki güçlü bağı belirttiği ifade edilmiştir (Andersen, 2006). Etkili lider, davranışlarıyla örgüt üyelerinden birisi olarak algılanan ve örgüt üyelerine, kendilerini rahat hissettiren bir ortam sağlayan kişi olarak tanımlanmıştır (İnce, Bedük, & Aydoğan, 2004). Liderin etkin olarak algılanmasının farklı bağlam ve durumlarda değişkenlik göstermesi nedeniyle etkin lider, durumsallık yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir. Durumsallık yaklaşımına göre uygun koşullarda uygun davranışları sergileyen bir lider etkin bir lider olarak algılanır (Yılmaz, 2014). Andersen'e (2006) göre etkililik bir şeye ulaşmak ve başka bir şeye göre sonuç elde etmekle ilgiliyse, eylemlerin veya faaliyetlerin önkoşullar olduğu sonucu çıkar. Bir şey elde etmek için öncelikle

eylemler gerçekleştirilmelidir. Her şeyden önce, liderliğin örgütsel etkililiğe neden olup olmadığı belirlenmelidir.

### **3. İşten Ayrılma Niyeti**

İşten ayrılma niyeti, çalışanların, iş ortamında bir memnuniyetsizlik yaşamaları durumunda göstermiş oldukları yıkıcı ve aktif bir eylem olarak tanımlanmıştır (Onay & Kılıcı, 2011). Price (1997) işten ayrılma niyetini, bireylerin, bir örgütün üyelik sınırları içindeki hareketleri olarak tanımlamıştır. Çalışanlar, işten ayrılmadan önce kendilerinde buna yönelik bir niyet oluşmaktadır. Bir işyerinde, çalışanlarda, örgüte ilişkin olumsuz düşünce ve davranışlara neden olarak çalışanları işten ayrılmaya yönelten bu faktörlerin tespit edilerek önlenmesi önem taşımaktadır (Polat & Meydan, 2010).

### **4. Literatür Taraması**

Etkin bir lider, çalışanı örgüte bağlar ve bu sayede çalışanın örgütsel özdeşleşme arttığına da işten ayrılma niyetinin azaldığı ileri sürülmüştür (Polat & Meydan, 2010). A.B.D.'de yapılan bir çalışmada, örgüt içerisindeki iletişim ve örgütsel kimliğin çalışanların işten ayrılma niyeti üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Scott, ve diğerleri, 1999).

Türkiye'de tekstil, kâğıt ve kimya işletmelerinde çalışanlarla yapılan bir araştırmada yöneticilerin liderlik tarzlarının, çalışanların işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Analizler sonucunda demokratik ve karizmatik liderlik ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış; ancak otokratik liderlik ile işten ayrılma niyeti arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle yöneticilerin otokrat bir şekilde davranması, çalışanların işten ayrılma niyetini arttırmaktadır (Telli, Ünsar, & Oğuzhan, 2012). Muğla'da yapılan bir çalışmada lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Şahin, 2011). Fransa'da yapılan bir araştırma sonucunda lider-üye etkileşiminin, çalışanların işten ayrılma niyetini azalttığı belirlenmiştir (Ohana & Meyer, 2010). Hindistan'da yapılan bir araştırmada da lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasında negatif korelasyon tespit edilmiştir (Agarwal, Datta, Blake-Beard, & Bhargava, 2012). A.B.D.'de yürütülen bir çalışmada katılımcıların, lider-üye etkileşimine yönelik algılarının, işten ayrılma niyetleri üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, çalışanların, liderin etkin olduğuna yönelik algılarının, işten ayrılma niyetlerini azalttığı söylenebilir (Hughes, Avey, & Nixon, 2010).

İzmir'de yapılan bir araştırmada tükenmişliğin, işten ayrılma niyetini arttırdığı belirlenmiştir (Onay & Kılıcı, 2011). Hatay'da otel çalışanlarının katılımıyla yapılan bir araştırmada tükenmişlik sendromunun üç boyutunun da (duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarı hissinde azalma) işten ayrılma niyeti ile ilişkili olduğu, tükenmişlik arttıkça işten ayrılma niyetinde de artış gözlemlendiği açıklanmıştır (Aslan & Etyemez, 2015). İstanbul'da yürütülen bir çalışma sonucunda da benzer şekilde, tükenmişlik sendromunun bütün boyutlarının yanı sıra genel olarak da işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Tanrıverdi, Koçaslan, & Taştan, 2018). Telli ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada duyarsızlaşma ve kişisel başarı

hissi ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış; ancak duygusal tükenme ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

## 5. Alan Araştırması

### 5.1. Araştırmanın yöntemi ve örnekleme

Çalışmada veri setini elde etmek amacıyla anket formu hazırlanmış olup, çalışmanın anakütlesini Şırnak ilindeki özel sektör çalışanları oluşturmaktadır. 5'li Likert ölçeği ile hazırlanan anket formu, katılımcılar ile yüzyüze görüşülere uygulanmıştır. Katılımcılar kar topu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Toplanan 139 anket değerlendirmeye uygun bulunmuş olup anket verileri SPSS 23.0 ile analiz edilmiştir.

Çalışmada etkin liderlik algısı için Chen ve Tjosvold (2005) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek; tükenmişlik sendromu için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ölçek ve işten ayrılma niyeti için ise Carson vd (1999) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

### 5.2. Araştırmanın amacı ve hipotezleri

Çalışmada etkin liderlik algısı ve tükenmişlik sendromunun işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçlarla aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H<sub>1</sub>: Tükenmişlik sendromu, işten ayrılma niyetini pozitif yönde etkilemektedir.

H<sub>2</sub>: Etkin liderlik algısı, işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilemektedir.

H<sub>3</sub>: Etkin liderlik algısı, tükenmişlik sendromunu pozitif yönde etkilemektedir.

### 5.3. Araştırmanın bulguları

Çalışmada öncelikle faktör, güvenirlik ve korelasyon analizleri; ardından hipotezleri test etmek için regresyon analizleri yapılmıştır. Faktör analizi ve güvenirlik analizi sonucunda analizden çıkarılmış ifadeler olup yeniden faktör ve güvenirlik analizi yapılarak Tablo 1'deki sonuçlara ulaşılmıştır:

**Tablo 1.** Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Soru İfadesi	Faktör Ağırlığı	Faktör Açıklayıcılığı	Güvenilirlik
Etkin Liderlik	Yöneticim liderlik rollerini uygun bir şekilde yerine getirir	,676	71,171	0,863
	Yöneticim bir lider olarak sorumluluklarını iyi şekilde yerine getirir	,830		
	Yöneticimin, bir lider olarak genel etkinliğinden memnunum	,717		
	Yöneticimin liderliğinde etkin bir şekilde çalışabilirim	,624		
İşten Ayrılma Niyeti	Çalıştığım işi bırakmayı düşünüyorum	,719	75,258	0,834
	Çalıştığım işten ayrılmaya niyetim var	,814		
	Başka bir iş bulursam işimden ayrılmayı düşünüyorum	,724		
Duyarsızlaşma	İşim gereği hizmet verdiğim insanlara ne olduğu umurumda değildir	,778	31,673	
	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum	,684		
	Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor	,656		
	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	,621		
Duygusal Tükenmişlik	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum	,736	13,114	0,702
	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum	,703		
	İşimden soğuduğumu hissediyorum	,510		
Kişisel Başarı	İşimde hizmet verdiğim insanlarla aramda rahat bir ortam yaratıyorum	,703	12,047	
	Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim	,665		
	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	-		
		,575		

Faktörlerin KMO ölçek geçerliliği etkin liderlik için 0,794; işten ayrılma niyeti için 0,703; tükenmişlik için ise 0,781 olarak bulunmuş olup örnekleme yeterliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonucunda p değerleri 0,000 (Sig. < 0,05); Ki kare değerleri etkin liderlik için 271,139; işten ayrılma niyeti 165,622; tükenmişlik için 207,933 standart hata değeri etkin liderlik için 6; işten ayrılma niyeti için 3; tükenmişlik için 45 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Analiz yapmaya uygun bulunan bu sonuçlara dayanarak korelasyon ve regresyon analizine geçilmiştir.

### 5.3.1. Demografik bilgiler

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Kadın 56 (%40,3)			Erkek 83 (%59,7)		
Yaş	24 ve altı	25-34	35-44	45 ve üstü		
	49 (%35,3)	75 (%54)	12 (%8,6)	3 (%2,1)		
Eğitim	Eğitim	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
	Almamış 1 (%0,7)	12 (%8,6)	22 (%15,8)	56 (%40,3)	48 (%34,5)	
Medeni hal	Bekar			Evli		
	98 (%70,5)			41 (%29,5)		
Kıdem	1 yıl	3 yıl	5 yıl	7 yıl	9 yıl	11 yıl
	27 kişi %19,4	30 kişi %21,6	10 kişi %7,2	2 kişi %1,4	2 kişi %1,4	2 kişi %1,4
Günlük Çalışma Süresi	2 yıl	4 yıl	6 yıl	8 yıl	10 yıl	12 yıl
	36 kişi %25,9	16 kişi %11,5	5 kişi %3,6	4 kişi %2,9	3 kişi %2,2	1 kişi %0,7
Günlük Çalışma Süresi	5 saat	7 saat	9 saat	11 saat		
	3 kişi %2,2	7 kişi %5	18 kişi %12,9	6 kişi %4,3		
Günlük Çalışma Süresi	6 saat	8 saat	10 saat	12 saat		
	9 kişi %6,5	64 kişi %46	21 kişi %15,1	11 kişi %7,9		

Demografik özellikler değerlendirildiğinde katılımcılar arasında erkeklerin oranının fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %89,3'ünün 35 yaşının altında olduğu görülmektedir. Bunların nedeni ise gerek bölgesel gerekse de ulusal bağlamda erkeklerin ve gençlerin istihdamdaki payının yüksek olmasıdır. Diğer taraftan katılımcıların %70,5'inin bekâr olması da evlilik yaşının yükselmiş olmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların %85,6'sının 5 yıl ve altında kıdem süresinin olması da hem katılımcıların genç olmasından hem de istihdamdaki istikrarın düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Son olarak günlük 8-10 saat çalışanların %74'lük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise, Türkiye'de mesai saatinin 8 saat olmasının ve ek mesainin de uygulanabiliyor olmasının bir sonucudur.

### 5.3.2. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi değişkenlerin bağımlı - bağımsız olmasına bakmaksızın aralarında bulunan ilişkiyi ölçmekte ve bu ilişkinin yönü ve derecesini vermektedir (Durmuş vd. 2011). Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında bir değer almaktadır ve söz konusu değer 1'e yaklaştıkça ilişkinin kuvveti artmakta olup, eksi (-) değer değişkenler arasındaki ters yöndeki; artı (+) değer ise doğru yöndeki ilişkiyi vermektedir. Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon

katsayısı ile belirlenmiştir (Gegez, 2010). Korelasyon analizine yönelik sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3:** Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5
1. Duyarsızlaşma	Pearson Correlation	1				
	Sig. (2-tailed)					
2. Duygusal Tükenmişlik	Pearson Correlation	,507**	1			
	Sig. (2-tailed)	,000				
3. Kişisel Başarı	Pearson Correlation	,068	,229**	1		
	Sig. (2-tailed)	,425	,007			
4. Etkin Liderlik	Pearson Correlation	-,170*	-,318**	-,147	1	
	Sig. (2-tailed)	,045	,000	,083		
5. İşten Ayrılma Niyeti	Pearson Correlation	,490**	,600**	,176*	-,352**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,038	,000	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

Korelasyon analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif veya negatif yönde orta veya zayıf doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu ilişkiler, %99 ve %95 güven aralığında yer almaktadır.

### 5.3.3. Regresyon Analizi

Regresyon analizi bağımlı değişkenin bağımsız değişken/ler tarafından nasıl açıklandığını vermektedir. Değişkenlerin aralarındaki nedensellik ilişkisini de tahmin etmektedir (Nakip, 2005). Bu tahminler ise ilişkilerin yönünü, derecesini ve bilinmeyen diğer değerleri ortaya çıkarmaktadır (Durmuş vd. 2011). Tükenmişlik sendromunun, işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 4:** Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyetine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P	R	R Square
	B	St. Hata	Beta				
(Constant)	,188	,390		,482	,630	,640 <sup>a</sup>	,409
Duyarsızlaşma	,308	,093	,254	3,300	,001		
Duygusal Tükenmişlik	,521	,089	,459	5,829	,000	F 31,166	Sig. ,000 <sup>b</sup>
Kişisel Başarı	,097	,123	,054	,786	,433		
a. Dependent Variable: İşten Ayrılma Niyeti							

Tablodaki verilere göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutunun, işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (F(3,135)=31,166). Ancak kişisel başarı boyutunun, işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Genel olarak modelin anlamlı olduğu (p<0,05) ve tükenmişliğin işten ayrılma niyeti üzerinde %40,9 oranında açıklayıcılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışanların duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arttıkça, işten ayrılma niyetlerinin de artacağını göstermektedir. Ancak çalışanların, kişisel başarı açısından tükenmişlik düzeylerinin, işten ayrılma niyetlerini etkilemediği anlaşılmaktadır. Bu durumun olası bir nedeni bireyin, kişisel olarak kendini yetersiz gördüğünde başka iş yerinde de aynı duyguyu yaşayacağını düşündüğünden mevcut işinden ayrılmayı düşünmemesidir. Bu sonuçla H<sub>1</sub> hipotezi kısmen desteklenmiş olup, regresyon denklemi şu şekilde yazılabilir:

$$\text{“İşten Ayrılma Niyeti} = 0,188 + 0,308 \cdot \text{Duyarsızlaşma} + 0,521 \cdot \text{Duygusal Tükenmişlik} + 0,097 \cdot \text{Kişisel Başarı”}$$

Çalışmanın ikinci hipotezini test etmek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5:** Etkin Lider Algısı ve İşten Ayrılma Niyetine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	p	R	R Square
	B	St. Hata	Beta				
(Constant)	4,146	,306		13,533	,000	F	Sig.
Etkin Lider Algısı	-,379	,086	-,352	-4,402	,000	19,380	,000 <sup>b</sup>
a. Dependent Variable: İşten Ayrılma Niyeti							

Yapılan basit regresyon analizi sonucunda etkin lider algısının, işten ayrılma niyetini negative yönde etkilediği ( $F(1,137)=19,380$ ;  $p<0,05$ ) ve bu etkinin %12,4 oranında açıklayıcılığının bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışanların, etkin lider algısı arttıkça işten ayrılma niyetlerinin azalacağı beklenebilir. Başka bir ifadeyle çalışanların, yöneticilerinin etkin olduğuna dair algıları, işten ayrılma niyetlerini düşürebilmektedir. Bu sonuç,  $H_2$  hipotezini desteklemektedir.

Elde edilen verilere göre  $H_2$  hipotezine ilişkin regresyon denklemi şu şekilde kurulmuştur:

$$\text{“İşten Ayrılma Niyeti} = 4,146 - 0,379 \cdot \text{Etkin Lider Algısı”}$$

Araştırmanın son hipotezini test etmek için yapılan basit regresyon analizinin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 6:** Etkin Lider Algısı ve Tükenmişlik Sendromuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	p	R	R Square
	B	St. Hata					
(Constant)	3,423	,174		19,706	,000	F	Sig.
Etkin Lider Algısı	-,180	,049	-,301	-3,689	,000	13,611	,090 <sup>b</sup>

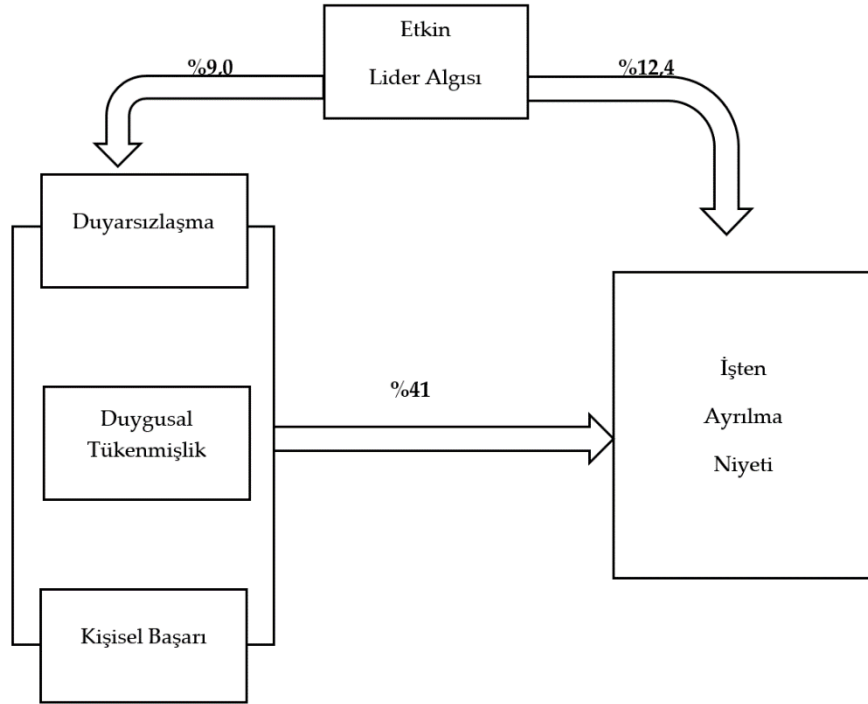
a. Dependent Variable: Tükenmişlik

Tablo 6’deki bilgilere göre etkin liderlik algısı, tükenmişlik sendromunu negatif yönde etkilemektedir ( $F(1,137)=13,611$ ;  $p<0,10$ ). Bu sonucun %10 güven aralığında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu kabul edilebilir. Buna göre çalışanların etkin liderlik algısı arttıkça, genel olarak tükenmişlik sendromu azalmaktadır. Veriler incelendiğinde Etkin liderliğin tükenmişlik üzerinde %9 oranında açıklayıcılığının bulunduğu görülmektedir. Bu sonuca göre bir çalışan, yöneticisinin işletme faaliyetlerinde etkin olduğunu, sorunların üstesinden gelebileceğine yönelik algısı arttıkça, yaptığı işin onun için önemini kaybetmeyeceği, aksine daha fazla katkıda bulunarak yöneticisine destek olma eğiliminde olacağı ve bu nedenle kendini tükenmiş hissetmeyeceği söylenebilir. Bu sonuçla, çalışmanın  $H_3$  hipotezi desteklenmiştir. Etkin liderlik algısının, tükenmişlik sendromu üzerindeki etkisini gösteren regresyon denklemi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

$$\text{“Tükenmişlik} = 3,423 - 0,180 \cdot \text{Etkin Lider Algısı”}$$

Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırma modelinin son hali Şekil 1’de gösterilmiştir:





**Şekil 1.** Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde her üç ilişkide de bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şekil 1) ve kurulan hipotezlerin tamamı kabul edilmiştir.

## SONUÇ

Çalışmada etkin liderlik ve tükenmişliğin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada oluşturulan üç hipotez kabul edilmiştir.

Etkin liderlik bağlamında rollerin ve sorumlulukların önemi, katılımcıların ifadelerine olan katılım düzeylerinde görülmüştür ve çalışanların da liderliği etkin bir şekilde yerine getiren yöneticilerle çalışmak istedikleri ortaya çıkmıştır (Mean: 3,36). Çalışanların işten ayrılmaya yönelik ifadelerine katılımları orta düzeydedir (Mean: 2,87). Tükenmişlik bağlamında, duyarsızlaşmada çalışanlardaki umursamazlık ve stres halinin önemi; duygusal tükenmişlikte çalışanlardaki yılma, kısıtlanma ve işlerinden soğuma gibi durumların önemi; kişisel başarıda ise çalışanların serinkanlılıklarının, müşterilerle olan ilişkilerinin, işlerinde göstermiş oldukları başarılarının önemi ortaya çıkmıştır ve orta düzeyde bir katılım saptanmıştır (Mean: 2,81).

Regresyon analizleri sonuçları genel itibariyle değerlendirildiğinde etkin liderliğin işten ayrılma niyeti değişkeni üzerinde %12,4; tükenmişlik değişkeni üzerinde ise %9 oranında pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Tükenmişliğin işten ayrılma niyeti değişkeni üzerindeki etkisi ise %40,9 oranında pozitif yönde ve anlamlı olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, önceki çalışmaları destekler niteliktedir (Polat & Meydan, 2010; Telli, Ünsar, & Oğuzhan, 2012; Şahin, 2011; Ohana & Meyer, 2010; Agarwal, Datta,

Blake-Beard, & Bhargava, 2012; Hughes, Avey, & Nixon, 2010; Onay & Kılıcı, 2011; Aslan & Etyemez, 2015; Tanrıverdi, Koçaslan, & Taştan, 2018).

Tüm bu analiz sonuçları değerlendirildiğinde etkin liderlik ve tükenmişlik konularının önemi ortaya çıkmaktadır. Etkin liderlik ile birlikte çalışanların işletmeye olan bağlılıklarının artacağı ve işten ayrılma niyetlerinin azalacağı teorik olarak da ortaya konmuştur. Diğer taraftan ise tükenmişlik hissi yaşayan çalışanların işten ayrılma niyetlerinin artmaktadır ve bunun da işletmeye olumsuz etkileri bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçların, çalışanlarının işlerine olan bağlılığını ve görevlerinde çalışmayı sürdürerek kurumun gelişimine katkı sunmalarında yöneticilerin rolünü ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarıyla yöneticilere, etkin bir lider olarak algılanmalarının çalışanları açısından nasıl bir değişim yaratacağı konusunda bir fikir vereceği düşünülmektedir.

Bu çalışma sadece Şırnak'ta faaliyet gösteren işletme çalışanlarıyla yapılmıştır. Bölgedeki sosyal koşullar da dikkate alınırca, çalışanların işyerinde yaşadıkları stresi üzerlerinden atabileceği kısıtlı imkanların olduğu ve bu durumunda çalışanlar olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle sosyal imkanları gelişmiş bölgelerde faaliyet gösteren işletme çalışanlarıyla da bu çalışmanın yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Agarwal, U. A., Datta, S., Blake-Beard, S., & Bhargava, S. (2012). Linking LMX, innovative work behaviour and turnover intentions The mediating role of work engagement. *Career Development International*, 17(2), 208-230.
- Andersen, J. A. (2006). Leadership, personality and effectiveness. *The Journal of Socio-Economics*, 35, 1078–1091.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Aslan, Z., & Etyemez, S. (2015). İşgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Hatay'daki otel işletmelerinde bir araştırma . *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 482-507.
- Azizoğlu, Ö., & Özyer, K. (2010). Polislerde tükenmişlik sendromu üzerine bir ampirik çalışma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 137-147.
- Carson, K. D., Carson, P. P., Roe, C., Birkenmeier, B. J., & Phillips, J. (1999). Four commitment profiles and their relationships to empowerment, service recovery and work attitudes. *Public Personnel Management*, 28(1), 1-13.
- Chen, Y. F., & Tjosvold, D. (2005). Cross-cultural leadership: Goal interdependence and leader–member relations in foreign ventures in China. *Journal of International Management*, 11(3), 417-439
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gegez, E. (2010). *Pazarlama araştırmaları*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Hughes, L. W., Avey, J. B., & Nixon, D. R. (2010). Relationships between leadership and followers' quitting intentions and job search behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 351 –362.
- İnce, M., Bedük, A., & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Nakip, M. (2005). *Pazarlama araştırmalarına giriş*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Ohana, M., & Meyer, M. (2010). Should I stay or should I go now? Investigating the intention to quit of the permanent staff in social enterprises. *European Management Journal*, 28(6), 441-454.

- Onay, M., & Kılıcı, S. (2011). İş stresi ve tükenmişlik duygusunun işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: garsonlar ve aşçıbaşılar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 363-372.
- Polat, M., & Meydan, C. H. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin sinizm ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 145-172.
- Price, J. L. (1997). Handbook of organizational measurement. *International Journal of Manpower*, 305-558.
- Şahin, F. (2011). Lider-Üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(2), 277-288.
- Scott, C. R., Connaughton, S. L., Diaz-Saenz, H. R., Maguire, K., Ramirez, R., Richardson, B., . . . Morgan, D. (1999). The impacts of communication and multiple identifications on intent to leave: A multimethodological exploration. *Management Communication Quarterly*, 12(3), 400-435.
- Tanrıverdi, H., Koçaslan, G., & Taştan, N. O. (2018). Psikolojik şiddet algısı, tükenmişlik sendromu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: banka çalışanları üzerinde bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 113-131.
- Telli, E., Ünsar, A., & Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: Konuyla ilgili bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150.
- Yılmaz, T. (2014). Lider etkinliği ölçeğinin türkçeye uyarlanması çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 1-21.

## Taşlıcalı Yahya'nın "Bana" Redifli Gazelinin Şerhi

Bahadır GÜLDEN<sup>1</sup>

### Özet

Taşlıcalı Yahya, divân şiiri geleneğinin mesnevi nazım şeklinde verdiği eserleriyle ve Kanunî Sultan Süleyman'ın oğlu Şehzade Mustafa'nın haksız yere öldürülmesini kaleme aldığı "Şehzade Mustafa Mersiyesi" ile daha çok tanınmakla beraber gazel türünde ortaya koyduğu şiirleriyle de kendini kabul ettirmiş bir şairdir.

Bu çalışmada, Mehmet Çavuşoğlu tarafından tenkitli metin olarak hazırlanan Yahya Bey Divânı'ndaki "bana" redifli gazel şerh edilerek şairin şiir dünyası ortaya konulmaya çalışılmıştır. Şairliğinin yanı sıra orduda yeniçeri olan Yahya Bey'in asker kişiliğinin etkilerinin şerh edilen gazelde üslûbuna yansıyor yansımadağı çalışmanın saptamaya çalıştığı hususlar arasındadır. Yahya Bey ile divân geleneğinin zirve yaptığı XVI. yüzyılın diğer şairlerinden Muhibbî, Fuzulî ve Hayalî Bey'in de "Bana" redifli gazellerinin bulunması; şerhi yapılacak gazelin tercihinde etken olmuştur. Yahya Bey'in "bana" redifli gazelinin ilk altı beytinde klâsik kurgu ve mazmunların dışına çıkılmadığı, ancak yedinci beyitte geleneğin çizdiği şablondan ayrılarak daha özgün bir sanat icrasının gerçekleştiği saptanmıştır. Bu son beyitte şair gerek kişiliğinin gerekse askerlik mesleğinin özelliklerini çok belirgin bir şekilde yansıtmış, gazel boyunca sevgiliye duyulan teslimiyet ve acizyet son beyitte yerini mağrurluğa ve boyun eğmezliğe bırakmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Taşlıcalı Yahya, şiir, gazel, şerh, bana.

## The Commentary of Taşlıcalı Yahya's Lyric with The "Bana"

### Abstract

Taşlıcalı Yahya is a poet known for his works written in the form of Masnavi verse in Divân poetry tradition and the "Şehzade Mustafa Mersiye" which he wrote about the unjust killing of Prince Mustafa, the son of Suleiman The Magnificent. Moreover he has established himself with his poems which he put forth in the gazel genre.

In this study, the poet's world of poetry was tried to be revealed by commenting the lyric with the redif "bana" in Yahya Bey Divân by Mehmet Çavuşoğlu. In addition to being a poet, he was also a soldier, and it is among the issues that the study tries to determine whether the effects of military personality was reflected in the style of annotated lyric. In addition to Yahya Bey; Muhibbî, Fuzulî and Hayalî Bey who were the other poets of the XVI. century had lyrics with the redif "bana" and this had a reason for choosing of lyric which would be commented. It was found that in the first six couplets of Yahya Bey's lyric with the redif "Bana" the poet did not digress the classical fiction and the mazmuns; however, in the seventh couplet, he left the template drawn by traditions, and he carried out a more original art performance. In the last couplet, the poet reflected both the characteristics of his personality and military profession very clearly. Moreover, the surrender and weakness to the lover through the lyric left its place to haughtiness and indomitability in the last couplet.

**Keywords:** Taşlıcalı Yahya, divân poetry, gazel, commentary, bana.

<sup>1</sup> Dr., MEB, [bahadirgulden@hotmail.com](mailto:bahadirgulden@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-8813>

## GİRİŞ

Divân edebiyatı sahasının özellikle “altın çağ” olarak nitelendirilebilecek XVI. asırda şairlerin ve divân geleneğinin icrası için çok elverişli koşullar oluşmuştu. Bu nedenle birçok iddialı şair ve onlara ait eserler bu dönemde vücut bulmuştur. Estetik zevkin bu derece yüksek olduğu bir dönemde bir şair için adından ve sanatından söz ettirebilmenin çok güç olduğu şartlarda Taşlıcalı Yahya, sözü ve sanatı ile adını duyurmayı başarmış ve kendisini devrin ileri gelen şairlerinden biri olarak kabul ettirmiştir. Fuzulî’den sonra gelen en iyi mesnevi ustası sayılmasının yanı sıra hamse sahibi olması ve sade bir üslubu benimsemesi dikkat çekicidir. Yahya Bey’in hamsesinde bulunan mesneviler şunlardır: Gencîne-i Raz, Kitâb-ı Usûl, Gülşen-i Envâr, Yusuf u Züleyhâ, Şâh ü Gedâ (Mengi, 2005, s. 170).

“Yahya Bey ana dili Türkçe olmadığı hâlde Türk edebiyatının en güzel eserlerini veren bu şairler zümresinin daha da ilginç bir halkasını oluşturur. Çünkü Yahya Bey’in asıl mesleği askerliktir. Ömrü seferlerde geçen ve işi, yeri geldiğinde kan dökmek olan böyle bir şahsın, şiir için eline kalem aldığı anda en güzel ve âşıkane sözleri sıralayan bir şaire dönüşüvermesi, yukarıda sözü edilen problemi bizim için daha da karmaşık hâle getirmektedir” (Şentürk, 2011, s. 26-41).

Yahya Bey hakkında Sehî Bey Tezkiresi’nde şu ifadeler yer verilir: “İstanbuldur. Sipahidir. Arnavud asıllıdır. Yeni bir şiir tarzı vardır. Hoş tabiatlı, güzel ve gösterişli gazelleri vardır. Nazmı eşsiz yiğittir” (İsen, 1998, s. 248). Arnavut asıllı Dukakin ailesinden olan Yahya Bey’in kesin doğum tarihi ve yeri bilinmemektedir. Kaynaklarda ailesine Dukakinzâde, geldiği yerin taşlık bir bölge oluşundan dolayı da “Taşlıcalı” diye anıldığı ifade edilir. Kuzey Arnavutluk’tan devşirilip İstanbul’a getirilmiştir. Acemi Oğlanları Ocağı’nda eğitilerek yayabaşı ve ardından sipahi olan Yahya Bey, Yeniçeri Ocağı’nda iken öğrenme hevesi ve yeteneğiyle ocağın kâtibi Şehâbeddin Bey’in dikkatini çeker ve onun çırağı sıfatıyla birtakım mecburiyetlerden kurtularak “tâlimhâne-yi muallimhâne bilmek suretiyle” Kemalpaşazâde ve Fenârîzâde Muhyiddin Çelebi gibi âlim ve şairlerin meclislerinde bulunur (Kaya, 2011, s. 156). “Yahya Bey’in doğum yılı hakkında kaynaklarda net bir bilginin olmamasının yanı sıra Yavuz Sultan Selim’in son dönemleri, Kanunî Sultan Süleyman, II. Selim ve III. Murat devirlerini yaşamış bir şairdir. Yahya Bey, asker olarak Yavuz Sultan Selim’in Çaldıran ve Mısır Seferlerine; Kanunî Süleyman’ın Viyana, Alman ve I. İrakeyn Seferlerine katılır. Bunun sonucu olarak da kaleme aldığı şiirlerinde askerliğe ve savaş unsurlarına doğal olarak rastlanır” (Kaya, 2011, s. 156).

Dini kurallara taassup derecesinde bağlı olan, içkinin ve musikinin aleyhinde görüşler ileri süren Yahya Bey, Kanunî’nin ölümünden sonra Gülşenî şeyhi Üryanî Mehmed Dede’ye bağlanır, İstanbul’dan uzakta huzurlu bir hayat sürmeye çalışır. Yahya Bey, şiirlerinde Necâtî ve Zâfînin yolundan giderek sade, samimi ve akıcı bir dil kullanmıştır. Onun bu özelliğinin oluşmasında, ordugâhlarda ve seferlerde her kesimden insanla temasta bulunması ve son yıllarında girdiği tasavvuf çevrelerinin etkisi olmuştur (Kurnaz, 2002, s. 229). Şairin yaşadığı XVI. asır klasik edebiyatın kemâle erdiği, kudretli şairlerin çoğaldığı bir devirdir. Türkçenin imkânlarını çok iyi bilen şairler; atasözü, deyim gibi Türkçe söyleyişlerin çeşitli manalarıyla ustaca oynayarak

ortaya koydukları edebî sanatlarla şiirlerini zenginleştirmişlerdir. Bu asrın büyük şairlerinden sayılan Taşlıcalı Yahya Bey de şiirlerindeki atasözü, deyim ve veciz söyleyişlerle dikkati çekmektedir (Kurnaz, 1997, s. 206).

Yahya Bey'in gerek kişiliğine gerekse de sanatındaki söyleyişinin daha iyi açıklanabilmesi bakımından bir başka divân şairi Hayalî Bey'e ve Kanunî Dönemi'nin önemli devlet adamlarından Rüstem Paşa'ya değinmek yerinde olacaktır. Yahya Bey'in aynı devrin şairi Hayalî Bey ile sanat rekabetine girdikleri, hatta çeşitli kaynaklarda birbirlerine karşı kıskançlık duydukları hemfikir olunan bir durumdur. Divân şiiri geleneğinin en önemli unsurlarından olan "rakiplik" kendisini siyasî ortamda da göstermiştir. Saray içerisindeki güç yarışları odağında Hayalî Bey'in Pargalı İbrahim Paşa tarafından ön plâna çıkarılmasına karşılık şiiri ve şairleri hiç sevmemesine rağmen İbrahim Paşa'nın aleyhine bir adım olacağını düşünen Rüstem Paşa da yeni yeni rüşünü ispat etmekte ve gelecek vadetmekte olan Yahya Bey'i şiir meclislerinde desteklemeyi uygun bulur. Bu nedenle gazel şerhinde söz konusu rekabetten ve nazirecilik geleneğinden hareketle Hayalî Bey'in gazellerinin de Yahya Bey'in gazellerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Zavotçu (2004, s. 123-134), yapmış olduğu çalışmada Hayalî ve Taşlıcalı Yahya arasındaki etkilenmelerin yanı sıra aynı devrin şairi Fuzulî'nin bu etkileşimde çok büyük payının olduğunu ve bu üç şairin Bağdat'ta bir araya geldiklerini de ifade eder. Bu sonucu ise üç şaire ait "su" redifli kaside ve gazeller arasındaki ilişkileri inceleyerek desteklerken benzer durumun diğer şiirler için de söz konusu olduğunu vurgular. Yahya Bey'in Kanunî'nin Bağdat seferine katıldığı ve Fuzulî ile Bağdat'ta tanıştığı kaynaklarca kaydedilmektedir (Mengi, 2005, s. 170).

Taşlıcalı Yahya'nın sanatına dair önemli bir nokta da yukarıda belirtilen Rüstem Paşa'nın açık desteğini almasına rağmen Kanunî Sultan Süleyman'ın oğlu Şehzade Mustafa'nın haksız yere öldürülmesinde Rüstem Paşa'nın çok büyük rolünün olmasına kayıtsız kalmayarak meşhur "Şehzade Mustafa Mersiyesi"nde çok ağır bir şekilde Rüstem Paşa'yı suçlamasıdır. Hatta daha da ileri gidip Kanunî Sultan Süleyman'ı da bu olayda suçlamaktan çekinmeyerek bildiği doğruları dile getirmek uğrunda hem canını hem de sanatçılığı büyük risk altına sokmakta tereddüt etmemiştir. Savran (2015), Taşlıcalı Yahya'nın bu özelliklerinin şiirindeki rindâne bir tarzla ve istiğna hâliyle kendini gösterdiğini, şairin pek çok eserinden örnek beyitlere yer vererek açıklar. Kendilerini istiğna ehline kabul eden şairlere göre istiğnâ ülkesinde sultan-bende (kul) ayrımı yoktur. Bu sebeple istiğnâ sahipleri gerektiğinde dünya malı için sultanlara bile baş eğmemelidir. İlahî aşk sarhoşu olan rintlerin dünyaya karşı kayıtsız olmaları ve dünya nimetlerinden alakalarını kesmeleri, zâhire yani dış görünüşe değil iç derinliğine önem vermeleri, Allah yoluna baş koymuş divâne oldukları ve akıldan ziyade gönle, irfana önem vermeleri Taşlıcalı Yahya'nın şiirlerinde sıklıkla yer alan hususlardır (Savran, 2015, s. 268-269). Savran'ın Yahya Bey'in şiirlerine yönelik bu tespitleri aynı zamanda şairin yukarıda değinilen karakteristik özellikleriyle de ciddi anlamda bağdaşır.

Zülfe (2015, s. 222) Gelibolulu Mustafa Ali Efendi'nin "Kitâbü't Târih-i Kühü'l-Ahbâr" adlı eserine dayanarak Yahya Bey'in seksen yaşını geçtikten sonra öldüğü ve mezarının İzvornik (Zvornik) kasabasında bulunduğuna değinmektedir. Kaya (2013) ise pek çok

kaynağa dayandırarak şairin 990/1582 yılında, yaşı doksanı aşmış bir hâlde iken vefat ettiğini belirtmiştir.

### “Bana” Redifli Gazelin Şerhi

“Edebî bir metni şerh etmenin en yaygın yolu geleneksel şerh yöntemidir. Geleneksel şerh yönteminde, gramatikal yöntemine benzer bir uygulama görülmüşse de daha çok grameri meydana getiren kelime ve kelime gruplarının anlamları açıklanmış ve yorumlama yapılmıştır. Kelime veya ibare (cümle, paragraf) açıklama esasına dayanmaktadır.” (Genç, 2009, s. 171-191). Ancak bu yöntem, sadece esere odaklanması ve şairin ruh dünyası, yaşadığı devir özellikleri gibi önemli hususları dikkate almaması gibi hususlar başta olmak üzere bazı açılardan eleştirilere maruz kalmıştır. Bununla beraber de biçimcilik ve alımlamacılık gibi inceleme yöntemlerinin faydalı olabileceği öne sürülmüştür. Söz konusu bu çalışmada bu nedenle geleneksel şerh yöntemi esas alınıp buna ek olarak çağdaş inceleme yöntemlerinin dikkat çektiği hususlar da gazellerdeki girift manayı açığa çıkarmada kullanılmaya çalışılacaktır. Her devir için hususiyet gösteren sanat anlayışı o devir için hususi metotlar ister (Tarlan, 1937, s. 7). Bu nedenle hem gazel sahibi şairin bilinen karakter özellikleri, hem yaşadığı devrin şartları hem de şairin döneminde yaşamış olan şairler merkezde olmak üzere Yahya Bey’e rehberlik ve model işlevi görebilecek önceki devir şairleri bu çözümlemede dikkate alınmaya çalışılacaktır.

### Yahya Bey’in “Bana” Redifli Gazeli

- 1.Âhumun dûdı başumda tâze sünböldür bana  
Dâgum üzre dâğlar katmer karanfüldür bana
- 2.Ey güneş germ olma var eyvân-ı Keyvânun sana  
Gök yüzi rûy-ı çemen encüm kızıl güldür bana
- 3.Rahm-ı dildâra sebebdir hasta-i ‘ışk olduğum  
‘Âşık-ı dîvânelik ‘ayn-ı ta’ allüldür bana
- 4.Gül yeter zahmum nişânı bu dil-i dîvâneme  
Bâğda zencîrümün âvâzı bülbüldür bana
- 5.O gül-i handâna her lahza gözümden ağların  
Gerçi kim ‘ayn-ı ‘anâ ‘âlemde gönüldür bana
- 6.Okclarun peyk-i beşâretdür eyâ kaşı kemân  
Zahm-ı peykânun gül-i bâğ-ı tevekküldür bana
- 7.Bir tağılmaz ‘âlî dîvânım var ey Yahyâ benüm  
Beglere pašalara varmak tenezzüldür bana (Çavuşoğlu, 1977, s. 287- 288).



## Gazelin Biçim Unsurları

Gazel aruz vezninin “fâ’ilâtün fâ’ilâtün fâ’ilâtün fâ’ilün” kalıbıyla yazılmıştır. Redifi “-dür bana” dır. Ek hâlinde ise “dur/ dür ” redifi beyitlerde bulunmaktadır.

## Gazelin Şerhi

1. Âhumun dûdı başumda tâze sünbüldür bana  
Dâgum üzre dâğlar katmer karanfüldür bana

### Kelimeler

Dûd: Duman, tütün. Divân edebiyatında âşığın eylediği ahlardan bir duman çıkar ve göğe yükselip Allah katına ulaşır. “Dûd-ı âh” tamlaması “ilenç ve bedduâ” yerine kullanılır. Sünbül: Klasik Türk şiirindeki temel işlevi; sevgilinin saç, zülfü, kâkülü vs. için doğal bir benzerlik ögesi olarak değerlendirilmesine dayanır. Dağ: Yanık yarası, insan ve hayvan vücuduna kızgın demirle vurulan damga. Katmer Karanfil: Yara ile benzerlik gösterir. “Katmer karanfil” bir şeklinden bahsedilir.

### Nesre Çeviri ve Şerh

“Âhımın tüten dumanı başımda bana taze sünbül gibidir, dağlanmış yaramın üzerindeki dağlar bana kat kat karanfil gibidir”

“Âh” mazmununu açıklarken beyitte yer alan ve “âh ile tamlama oluşturduğu diğer mazmunlardan “dağ” kavramına da dikkat çekmek yerinde olacaktır. Divân şiirinde yaralar iki çeşittir: biri göz göz, yuvarlak, nokta gibi, ok yarası. Diğeri yarık, dilim dilim, çizgi hâlinde kılıç, hançer yarası. Bu yaralardan ilki “dağ” ikincisi “şerha” olarak geçer. Bunlar şekil benzerliği bakımından eski yazıdaki sıfır, yuvarlak “h”, elif harfi ve bir rakamını andırır. İkisi yan yana geldiğinde ise “âh” kelimesi ortaya çıkar.” (Kurnaz, 2005, s. 2). “ ‘Âh’ ateş, duman ve yel ile birlikte, göğe yükselişi, ince ve uzun şekli, hızlı hareket edişi gibi hususlar ile renk ve şekil yönünden ele alınır. Âşık sevgili için –bilhassa ayrılık gecesinde- âh ve feryat eder. O gökleri tutar, hatta cenneti, cehennemi bile yakar. Bir ok gibi hızlı ve delicidir. “Âh” aynı zamanda Allah lafzının kısa yazılışı olduğundan, âşık böylece Allah’ı zikretmiş olur. “Âh” ile güneş arasında da benzerlik vardır. Güneşin yuvarlağı he, ışınları da elif olmakta, böylece âh kelimesi ortaya çıkmaktadır” (Kurnaz, 1987, s. 382).

“Dûd” kelimesi duman anlamında kullanılsa da burada “Dûd-ı âh beddua, inkisâr mânâsına da gelir.” Âşık üç sebeple âh eder: İlki sevgiliden merhamet etmesini beklemektir ki olasılığı düşük olsa da ümit vardır. İkincisi, merhamet dileğinin aksi netice vermesi; âh-u feryâdın dineceğine artmasıdır. Üçüncüsü ise âşığın merhamet istememesi, hatta bu sebeple âh-u figanda bile bulunmamasıdır (Tolasa, 1973, s. 378).

“Sünbül” genellikle sevgilinin saçlarıyla ilişkilendirilse de bu beyitte perişanlık sıfatı mânâsında kullanılmıştır (Tolasa, 1973, s. 514). Sevgilinin hasretinden dolayı çekilen “âh”lar bir feryat olarak Allah’a ulaşır. Bu âhlar o kadar şiddetlidir ki çıktığı yerde –sevgilide- adeta yanan bir ateş vardır ve bu ateşten dumanlar yükselir. Hayalî Bey’in “Dağlar bi-hâr gül farkumda sünbül dūd-ı âh / Derler ise yaraşur nahl-i cihân ârâ bana” (Tarlan, 1945, s. 105) beyti ile Taşlıcalı Yahya Bey’in “Âhumun dūdî başumda tâze sünböldür bana / Dâgum üzre dâğlar katmer karanfüldür bana” beyitlerinde dūd-ı âh (beddua), sünbül (çiçek, sevgilinin saçları) ve dağ (yara) mazmunları ortaklık gösterir. Şairlerin başka beyitlerinde de benzer mazmunlar bulunmaktadır.

2. Ey güneş germ olma var eyvân-ı Keyvânun sana

Gök yüzi rûy-ı çemen encüm kızıl güldür bana

### Kelimeler

Germ: Sıcak. Eyvân: Kemer, kemerli yüksek bina, divânhane, büyük sofa. Keyvân: Zühâl, Satürn gezegeni, Feleğin hazinedârı olarak bilinir. Rû: Yüz, çehre, dîdâr. Çemen: Divân edebiyatındaki seyr ve temâşâ yerlerindedir. Sebz, sebze- zâr ve mergzâr gibi şekillerinde kullanılan kelime yeşil otlarla dolu kır-bayır anlamındadır. Bağ, bahçe, gülistan, bahçe karığı. Encüm: Yıldızlar.

### Nesre Çeviri ve Şerh

“Ey Güneş! Boşuna büyüklenme. Çünkü senin başında düşmanın Keyvan/Zuhal/Satürn var. Bana göre bütün gökyüzü yeşillik yıldızlar da kızıl çiçeklerdir”

“Güneş” divân edebiyatında hükümdar ile özdeşleştirilmiş bir kavramdır. Her şey onun etrafında dönmekte, ona pervane olmakta aynı zamanda da güneşe muhtaç ve mecbur konumdadır. Bu nedenle saray istiaresinde hükümdar, güneş ve sevgili birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Âşık da diğer rakiplerle beraber sevgilinin etrafında bu konumda aciziyet içindedir. Güneşin aynı zamanda yakıcılığı “germ olmak” eylemiyle vurgulanmıştır. Aynı dizede başka bir gök cismi olan Satürn’e yer verilmesi de dikkat çekicidir. Satürn (Keyvân), güneş ile belirli noktalarda zıtlık teşkil etmektedir. Geleneğe göre güneş, keyvânın düşmanıdır, rengi ise siyahtır. Yedinci göğe hâkimdir. NaHS-ı ekber (en büyük uğursuz) lakabıyla meşhur olan Keyvân’ın tabiatı aşırı derecede soğuk ve kurudur. Zühâl’a bakmak, kalbe gam ve keder verir (Çeltik, 2008, s. 208). Güneşin sıcaklığına ve aydınlığına karşı Keyvân’ın soğukluğu ve karanlığın rengi siyahı simgelemesi önemli tezatlar oluşturmaktadır. “Keyvan denilen Zühâl’in tabiatı ifrat ile barit ve yabistir. Müzekker-i neharidir. Gam ve keder verir (Levend, 1984, s. 208). Bununla birlikte gökyüzü yedi kattır ve yedinci katın yıldızı Zühâl’dır. Gökyüzünün hâkimi ise güneştir. Güneş kavramına yer verilen bir beyitte “Gökyüzü” mazmunu ile

arasındaki ilişkiyi açıklamak bu iki kavramı daha anlaşılır kılacaktır: Güneşin sultanlığı, gök cisimleri arasındadır. Gökyüzü beyitlerde bir ülkeye veya bazen bir “taht”a teşbih edilir. Gökyüzünde, güneşten daha büyük ve daha nurlu, ışıklı bir cismin bulunmaması, bilhassa sabahleyin doğudan kendisini gösterince, her tarafı aydınlatması onu bu ülkenin ya da tahtın mutlak hâkimi kılar. Güneşin (Sevgilinin) güzelliği o kadar geniştir ki bütün gökyüzünü kaplar ve aydınlatır (Tolasa, 1991, s. 424-439). Dolayısıyla güneş en üstteki ve her katmanı kapsayabilen eyvân-ı Keyvân’ın da sahibi konumundadır. Bu nedenle “germ” sözcüğüne sahip olunandan (eyvân-ı keyvân) ötürü özellikle “gerinmek” kavramını anımsatmak için yer verilmiş olunması yüksek ihtimaldir.

3. Rahm-ı dildâra sebeddür hasta-i ‘ışk olduğum

‘Âşık-ı dîvânelik ‘ayn-ı ta’ allüldür bana

### **Kelimeler**

Rahm: Merhamet, acıma. Dildâr: Dil, gönül; dâr, sahip. (Sevgili) Gönlü tutan, gönle sahip olan, sevgili. Dîvâne: Deli. Ta’ allül: Hastalık. Ayn: Kaynak, pınar, aslı, kendisi.

### **Nesre Çeviri ve Şerh**

“Sevgili, aşk hastası olduğum için merhamet gösterir. Divane âşıklık hastalığının ta kendisidir.”

Dildâr, âşıkların gönlünü çalmış olan sevgilidir. Sevgili, divân şiirinde her şeyin merkezi konumundadır. O kimseye muhtaç değil, ancak herkes ona mecburdur. Onun gönlünü kazanmak çok zor, vuslat imkânsız olduğu gibi sevgilinin peşinde pek çok âşığın olması da ayrı bir elem kaynağıdır. Sevgilinin âşiğa gösterebileceği en küçük lütuf kırıntısı dahi onun için büyük bir nimettir. Bu nedenle âşık, sevgiliye karşı duyduğu bu derin duygu ve çaresizliğin kendisinde yol açtığı sıkıntıya kayıtsız kalınmamasını umarak ondan rahmet görmek istemektedir. Divân şiiri geleneğinde âşıklar sevgiliden merhamet bekleyerek gösterdikleri teveccühün karşılıksız bırakılmamasını umarlar. Allah’ın isimlerinden olan “Rahman” sözcüğü “Rahm” kelimesinden gelmektedir. “Rahman” Allah’ın merhametli, esirgeyen, koruyan, acıyan ve âhirette mü’min kullarına acıyıp esirgeyeceği manalarına gelmektedir. Bu nedendir ki kendisine aşk duyulan sevgilinin âşiğa merhamet göstermesi beklenmektedir. Söz konusu “aşk”, âşığı kendisinden alıp şuurunu kaybettirerek onu delirtmeye muktedir boyutlardadır. Sevgili, âşiğa merhameti aşk hastası olması nedeniyle gösterir ancak âşığın hastalığı zaten “divâne âşıklık”tır.

4. Gül yeter zahmum nişânı bu dil-i dîvâneme

Bâğda zencîrümün âvâzı bülbüldür bana

## Kelimeler

Zahm: Yara Nişân: İşaret, iz. Dil: Gönül. Bâğ: Bağ, bahçe. Zencîr: Zincir. Âvâz: Ses, seda, feryat.

## Nesre Çeviri ve Şerh

“Bu divane gönlüme yaramın nişanı gül olarak yeter, bağda zincirimin çıkardığı ses bana bülbül gibidir.”

Bu beyitte temel olarak iki duyuya hitap edilmektedir: Gül ve gönül yarasının izi görme duyusuna atıfta bulunurken zincirin sesi ve bülbül ise duyma ile alakalıdır. Gülün şekli bir yandan sevgilinin gönlünde açılan yaraya benzerken bir yandan da divân şiiri geleneği çerçevesinde maşuktur. Bülbül ise maşuğun divânesi olan âşıktır. Gül, baharın müjdecisi, çemeninse sultanıdır. “Gül” kavramının telaffuz edilmesiyle beraber hatırlara getireceği iki kavram vardır: Bunlardan ilki bülbüldür ki bu iki kavramın şark kültüründe önemli bir yere sahip olup âşık-maşuk ilişkisinin sembol teşbihleri arasında yer almaktadır. İkincisi ise gülün yetiştiği bahçedir. “Gerek koku, gerekse renk olarak çok güzel olan gül daima tazedir. Bu yönüyle bağın, çemenin ve baharın vazgeçilmez bir öğesidir” (Pala, 2003, s. 183). Gülün öne çıkan özellikleri arasında kokusu ve rengi akla ilk gelenlerdir. Divân edebiyatında gülün en sık yer verilen rengi ise kırmızıdır. Gül, sevgiliye “nazlı” olması yönüyle benzetilir. Gül yetiştirmek çok zahmet isteyen bir iştir. Çünkü gül, sürekli olarak ilgi isteyen bir çiçektir. Sevgili de âşığa umumiyetle naz yaparak ona cevri ve cefada bulunmaktadır. Fiziksel olarak ise gül, sevgilinin dudağına, yüzüne ve yanağına benzetilir. Âşık açısından bakıldığında âşığın yaraları güle benzemektedir. Beyitte de gül dile getirilirken âşığın gönül yarasına atıfta bulunarak yarasının işareti olarak “gül” gösterilir. Divân edebiyatında yaraların iki çeşit olduğu önceki beyitlerin izahında açıklanmıştır. Burada da söz konusu olan yara “dağ” şeklinde olan türüdür. Yuvarlak, kıvrım kıvrım olan ve içi hâlâ kanlı olan bu yara; şekil itibarıyla güle benzetilmektedir. Söz konusu yaraların hem şekli hem de rengi divân edebiyatında en yaygın olarak yer verilen kırmızı gülün özellikleri arasında yer almaktadır. Bu teşbihten ötürü söz konusu yaralardan âşığın bir şikâyetinin olmadığını, bilakis memnuniyet duyduğunu söylemekte bir sakınca yoktur.

Zincir kelimesinin hem insanı bağlayan, hem de divâne münasebeti vardır. Zincir divânelere bağlanır (Tarlan, 1981, s. 132-321). Zincire çekilenler –deliler- (divâneler) sevgilinin aşkından akıl sağlıklarını yitirdikleri için zincire vurulmuşlardır. Tabiatıyla sevgiliden gelen bu eziyet de âşık için bir lütuftur. Bu nedendir ki zincirlerin sesi de âşığa bülbül sesi gibi gelmektedir. Âşığın “bahçedeki zincir” ifadesinden de gül bahçesinde zincire vurulmuş olduğu, memnuniyetinin asıl nedeninin ise ona yakınlığıyla alakalı olduğu anlaşılmaktadır. Oysa sevgilinin zülüfleri karadır. Divâne ise kara sevdalıdır. Buna mukabil sevgilinin zülüfleri gül kokmaktadır. Gül, zülûf ve zincir

mazmunları özellikle Fuzulî'nin gazellerinde çok sıklıkla bir arada görülmektedir. Ayrıca "zincir" ifadesiyle burada Mecnûn'un Leylâ'nın aşkından çöllere düşmesi, dîvâne olması dolayısıyla ayaklarına zincir vurulması hadisesine de bir telmih yapılmıştır.

5. O gül-i handâna her lahza gözümden ağların

Gerçi kim 'ayn-ı 'anâ 'âlemde gönüldür bana

### **Kelimeler**

Handân: gülen, gülücü, güler; sevinçli. Lahza: An. Âlem: Cihan, dünya.

Gül-i Handân: İyice açılan gül. Ayn: Aslı, kendisi. Anâ: Zahmet, meşakkat, güçlük.

### **Nesre Çeviri ve Şerh**

"O açılmış güle her an gözyaşı dökerim amma velakin benim için bu dünyada asıl güçlük gönüldür."

Gül, sevgilinin kendisini temsil etmesinin yanı sıra divân edebiyatı geleneğinde sevgilinin yüz veya yanağıyla da ilişkilendirilmektedir. Gülün yüze veya yanağa benzemesi ise renk bakımından söz konusudur. "Handân" gülen, sevinçli gibi manalara gelmektedir. "Gül-i handân" tamlaması ise sevgilinin gülümsediğini ifade etmekle beraber, âşığın bu manzaraya karşı tepkisi ise sürekli ağlamak olmuştur. Divân şiirinin önemli iki simgesi olan bülbül ve gülün münasebeti gereği de âşık olan bülbülün, gülün güzelliği karşısında feryat etmesidir. Aynı zamanda "handân" ve "ağlamak" arasında da tezatlık oluşturulmuştur. Sevgili gülmekte, etrafına neşe saçmaktayken âşık bir an bile olsun ağlamasına ara vermemektedir. Âşığın, sevgilinin gül yüzü için ağlaması, baharda yağmurların mu'tad oluşu gibidir (Tolasa, 1973, s. 217). Şairin bu beyitte "göz" kavramına özellikle yer vermesi de dikkat çekicidir. Çünkü beyitte sadece "ağlamak" kavramına yer verse de bu eylemin gözler vasıtasıyla yapılacağı aşikârdır. Âşığın gözünün faaliyetleri âşık için hiç de iyi netice vermez. Sonu birçok acı, ızdırap ve meşakkat ile dolu olan aşk ve sevgi, âşığın gönlüne bu vesileyle veya bu yolla girer. Âşığın gerçek macerası gözü ile gönlü arasındadır. Âşığın gözü, sevgilinin veya onun okunun nüfuz yeri veya açık hedefi, âşığın ise huzursuzluk kaynağıdır. Onu yakan, onu ızdıraplara atan bu göz "belası"dır. Göz sevgiliyi görünce âşığı sıkıntı ve zorluklar içine atar. Başta sevgilinin görülmesine imkân sağlayarak hiç olmazsa hayalini elde eden âşığı bir süre sonra bu hayal de tatmin etmez. Arkasından gözyaşları ve uykusuz geceler gelir ki bunların tezahürü de yine göz üzerinde olacaktır (Tolasa, 1973, s. 355-356). Bu nedenledir ki âşık, beyitte "gül-i handân" olarak nitelendirdiği sevgiliyi gördüğünden beri her an eleminden ağlamaktadır. Aynı zamanda beyitte göz ve gönül kavramlarına yer verilmesi de ayrı bir anlam taşımaktadır. Gözden kıvılcımlarını alacak olan büyük yangın gönlü kasıp kavuracak; onu acının, elemnin, ızdırapın yuvası hâline getirecektir.

“ ‘Gönül’ âşğın arzu ve istek, daha doğrusu aşk ve güzellik konusunda önüne geçemediği iç kuvvetidir. Zevk, haz ve elemelerinin membası, merkezidir. Âşık onunla ayrı bir şahısmış gibi konuşur, sohbet eder, dertleşir, tavsiyelerde bulunur; hiçbir zaman tesiri görülmemekle birlikte nasihat eder. Gönül, aşk kavgasının yapıldığı yerdir. Sevgilinin aşkı ve muhabbeti gönlün aydınlığını ve nurunu temin eden veya artıran bir başka unsurdur. Gönül gelişen, gıdaya ihtiyaç duyan bir varlıktır. Gıdası ise gam ve kederdir (Tolasa, 1973,s. 321). Divân edebiyatında teşhis ve tecrid yoluyla adeta ikinci bir âşık hüviyetinde ele alınır: Gönül âşık gibi ağlar, kanlı gözyaşı döker; yaralıdır, aşkın ve gamın merkezidir. Sevgili gönül ve aşk ülkesinin sultanıdır. Sevgili gönül tahtının sahibi, gönül sarayında misafir kalan bir sultan şeklinde düşünülerek gönül de kul, saray, taht. Divân, padişah meclisi olarak ele alınır. Öte yandan aşk ateşiyle yanıp kebab olan gönül ten kafesinde mahpustur. Aşk ve güzellikle ilgili her ızdırabı gönülden başka tam olarak duyan ve çeken yoktur (Kurnaz, 1996, s. 151-152). Şair de bu beyitte özellikle “gönül”ün bu yönünü vurgulamak istercesine cihanda en ağır zahmetlere maruz kalanın bizzat kendi gönlü olduğunu ifade etmektedir. Beyitte “gönül”den kasıt, şaire eşlik eden keder ve acıdır. Gönül onun yoldaşı ve dostudur. Beyit, bu bakımdan da zıtlıklar (tezat) üzerine örülmüştür. Beyitteki bir başka tezat da “gözden ağlamak ve içten içe sıkıntı çekerek adeta gönülden ağlamak” üzerine kuruludur. “Gül ve handan” mazmunları Hayalî Bey’in beytindeki mazmunlarla ortaklık gösterir: “Sen yüzü gülsüz cihân gülzârı zindandur bana / Halk-ı âlem gül gibi her gece handandur bana (Tarlan, 1945, s. 98).

6. Okların peyk-i beşâretdür eyâ kaşı kemân

Zahm-ı peykânun gül-i bâğ-ı tevekküldür bana

### **Kelimeler**

Peyk: Haber veya mektup getirip götüreren. Beşâret: Müjde. Eyâ: “ey, hey!” manasına gelen ve Arapça kelime ve terkiplere giren nida edatıdır. Zahm: Yara Peykân: Okun ucundaki “temren” ok temreni.

### **Nesre Çeviri ve Şerh**

Ey kaşları yay gibi olan (sevgili)! Senin (kirpiğinin) okları müjde getiren habercidir. Peykânın neden olduğu yaralar, benim için tevekkül (rıza gösterme) bahçesinin gülüdür.

Temren, okun gönülde bıraktığı duygu ve fikirlerdir (Tarlan, 1981, s. 599). Ok, insanı öldürür. Tarlan, Fuzulî'nin bir gazelinin şerh ederken bir nevî bu beyte de ışık tutmuştur. Oklar canın çıkacağını müjdeler. Canın çıkması ise maddenin bedenden çıkması demektir. Âşık, bunun için sevinir ve bu durumu “müjde” olarak nitelendirir. Çünkü can çıkınca insan, bu beden zindanından kurtulmuş olacaktır (1981, s. 600). Bu müjde haberi ise peykler tarafından âşığa ulaştırılır. Temrenin şekli kalbe benzemekte ve sevgilinin kirpiklerinin uçlarında yer almaktadır. Sevgili ise bu okları âşığa oka

benzeyen keman kaşlarıyla fırlatmaktadır. “Keman” sıfatıyla kaşların yaya benzediği vurgulanmaktadır. Ancak âşık çektiği bu zahmetlerin, acıların karşısında tevekkül içerisinde. Yani şikâyet etmez ve bu sıkıntılardan Allah’a sığınır. Bu beyit oluşturduğu tasvir itibariyle Şeyhülislam Yahya’nın şu beytini akıllara getirir:

“Nesîm-i nev-bahârî gibi geçdi nâvek-i dil-ber

Açıldı sînemün bâğında yer yer kırmızı güller”

Bu beyitte de sevgilinin ok gibi olan kirpikleri ilkbaharda esen hafif rüzgârlar gibi yumuşak bir şekilde âşığın bağına saplanır. Saplandıkları yerlerde ise açtıkları yaralar şerh edilen beyitte olduğu gibi kırmızı güller (kanlı yaralar) meydana getirir. Hayalî Bey’in “Şol denlü atdı cevri okun ol kaşı ya bana / Rahm eyler oldu şimdi belâ vü kaza bana” (Tarlan, 1945, s. 102) beytinde sevgilinin yaya benzeyen kaşlarıyla attığı cefa oklarından ötürü âşığın düştüğü durumun bela ve kazanın bile merhametine mazhar olduğu dile getirilerek çekilen cefa abartılır. Yahya Bey ise yukarıda da açıklandığı gibi sevgilinin yay kaşlarıyla gönderdiği okların açtığı yaralardan duyduğu memnuniyeti dile getirir: “Okların peyk-i beşâretdür eyâ kaşı kemân / Zahm-ı peykânun gül-i bâğ-ı tevekküldür bana” (Çavuşoğlu, 1977, s. 288).

#### 7. Bir tağılmaz ‘âlî dîvânım var Ey Yahyâ benüm

Beglere paşalara varmak tenezzüldür bana

#### **Kelimeler**

Âlî: Yüce, ulu. Dîvân: Topluluk, meclis, kurul. Tenezzül: Kendine aykırı düşen bir işi veya durumu kabul etme, alçalma, inme, aşağılama, gönül alçaklığı, kibirsizlik.

#### **Nesre Çeviri ve Şerh**

“Ey Yahyâ benim dağılmaz yüce bir dîvânım vardır. Beylerin, paşaların olduğu divâna gitmek benim için alçalmaktır.”

Gazelin son beytinde Taşlıcalı Yahya’nın hem karakteristik hem de meslekî özellikleriyle karşılaşılmaktadır. Giriş bölümünde de ifade edildiği gibi Taşlıcalı Yahya, kendisini şiir alanında özellikle Hayalî Bey’e karşı desteklemesine rağmen Rüstem Paşa’nın Şehzade Mustafa’nın katledilişinde etkin rol oynayıp türlü entrikalar çevirmesine minnet veya menfaat icabı sessiz kalmadığı gibi doğruları mersiyesinde bütün açıklığıyla ve sertliğiyle dile getirerek hem canını hem de başta şiir alanında olmak üzere istikbalini tehlikeye atmakta tereddüt etmemiştir. Hatta Şehzade Mustafa’nın öldürülmesinde devrin padişahı Kanunî Sultan Süleyman’ı suçlu görmesinden ötürü mersiyesinde ona eleştiri getirmekten de çekinmemiştir. Gerçek manada askerlik mesleğini icra eden bir insandan da bu derece bir mertlik ve açık sözlülük beklenmelidir. Beyte bu bilgiler çerçevesinde bakıldığında ise hamse sahibi olan

ender şairlerden Taşlıcalı Yahya'nın divânı gerçekten de çok kıymetli bir eserdir. Şiirlerin toplandığı divân ile devletin ileri gelen divânın ortak bir noktası vardır. Her ikisinde de "toplanma" söz konusudur. İlk dizelerde bu divâna atf yapılırken divânın ululuğu ve dağılmazlığı gibi sıfatlarının olduğu belirtilmektedir. İkinci dizelerde ise "beyler ve paşalar"dan bahsedilerek "divân" kelimesinin taşıdığı meclis anlamına telmih (anımsatma) yapıldığı anlaşılmaktadır. Yani Yahya'nın ulu ve dağılmaz divânı varken beylerin, paşaların toplandığı meclise varması onun için bir tenezzül etme, itibarını düşürme hâlidir. Böyle bir sonuca varmasının altında iki sebep yatabilir: İlki, Yahya Bey şiiri ve sanatı, siyasetten daha üstün görüyor olabilir. İkincisi ise devletin üst kademelerinde sürekli yer almış biri olarak gördüğü olaylardan etkilenmiş olma ya da haksızlıklara uğraması sonucunda bu camiaya kırgınlık beslemesi ihtimalidir. Divân şairlerinin devlet ve din adamlarından, makam ve mevkiden şikâyet etmeleri eserlere yansıyan durumlar arasındadır (Batislam, 2009, s. 67). "Dîvân" kelimesinin bahsedildiği üzere iki manası da kullanılmıştır: Yakın manada şairin Dîvân'ı, uzak manadaki anlamı ise toplantı meclisidir. Bu bakımdan "divân" kelimesi tevriyeli olarak bu beyitte yerini almıştır.

## SONUÇ

Bu çalışmada Taşlıcalı Yahya'nın "bana" redifli gazeli şerh edilmeye çalışılmıştır. Şerh çalışması için Taşlıcalı Yahya'nın eserinin tercih edilmesinin kuşkusuz nedenleri vardır: Yahya Bey'in yaşadığı dönem itibarıyla divân şiirinin adeta zirve yaptığı bir dönemde yaşamış olması, bu dönemde pek çok başarılı şairin olması ve de (veya) icra ettiği meslek itibarıyla Yahya Bey'in hem asker hem de şair olarak birbirine neredeyse zıt sıfatlar taşıması ilgi çekici bulunmuştur. Klasik gazel şerhlerine ek olarak Yahya Bey'in asker olmasının izlerinin şiirlerinde bulunup bulunmadığı da bu çalışmada ayrı bir inceleme noktası olarak dikkate alınmıştır. Ayrıca aynı devirde öne (ön plana) çıkan Hayâlî Bey, Muhibbî ve Fuzulî gibi şairlerin de "bana" redifli gazellerinin olması Taşlıcalı Yahya'nın divânındaki gazeller arasından bu gazelin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Bu şairlerin "bana" redifli gazelleri kurgularından ve mazmun tercihleri çerçevesinde şerh çalışmasında istifade edilip benzer yönleri ortaya konulmuştur. Muhibbî'nin, Fuzulî'nin, Hayalî'nin ve Taşlıcalı Yahya'nın "(-dür) bana" redifli gazellerine göz atıldığında tercih edilen mazmunlar ve kurgular açısından Hayalî Bey ve Taşlıcalı Yahya'nın benzerlikler taşıdığını söylemek mümkündür.

Yahya Bey'in "bana" redifli gazelinin ilk altı beytinde klâsik kurgu ve mazmunların dışına çıkılmadığı ancak yedinci beyitte geleneğin çizdiği şablondan ayrılarak daha özgün bir sanat icrasının gerçekleştiği saptanmıştır. Son beyitte şair, gerek kişiliğinin gerekse askerlik mesleğinin özelliklerini çok belirgin bir şekilde yansıtmış; ilk altı beyitte sevgiliye karşı hissedilen acziyet, tevekkül ve sabır yedinci beyitte kullar söz konusu olduğunda yerini açık bir dik başlılığa bırakmıştır. Şairin bu



gazelle kendi âşıklığını ön plana çıkardığı, hatta bu ruh haliyle adeta büyüklendiği de görülür (Güneşle ilgili beyitte olduğu gibi). Gazel, bu minvalde düşünüldüğünde son beyit bu büyüklenmenin geldiği son nokta olarak karşımıza çıkar.

## KAYNAKÇA

- Batıslam, H. D. (2009). *Divânlardaki Şikâyet Şiirleri*. Adana: Karahan.
- Bayram, Y. (2007). *Klâsik Türk Şiirinde Duyguların Dili: Çiçekler*. Turkish Studies 2(4), 209-219.
- Çavuşoğlu, M. (1977). *Yahyâ Bey Divânı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (2233).
- Çeltik, H. (2008). *Divân Şiirinin Dünyasına Giriş (Âsâr-ı Edebiye Tedkikâtı)*. Ankara : Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Develioğlu, F. (1970). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Edebiyatı, M. Y. (2011). Cemal Kurnaz. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Genç, İ. (2009). *Biçimci ve Alımlamacıların Metni Anlama ve Anlamlandırmadaki Bilimselliklerinin Klâsik Şiire Uygulanabilirliği*. Turkish Studies 4(6), 171-191.
- İsen, M. (1998). *Sehî Bey Tezkiresi*. Ankara: Akçağ.
- Kaya, B. A. (2011). *İslâm Ansiklopedisi (Cilt: 40)*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kaya, B. A. (2013, 07 27). *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Yahyâ Bey, Dukaginzâde: <http://www.turkedebiyatisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=204> adresinden alındı
- Kurnaz, C. (1987). *Hayâlî Bey Divânı Tahlili*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kurnaz, C. (1996). *TDV İslâm Ansiklopedisi (Cilt 14)*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kurnaz, C. (1997). *Divân Edebiyatı Yazıları*. Ankara: Akçağ.
- Kurnaz, C. (2002). *Eski Türk Edebiyatı*. Ankara: Gazi.
- Kurnaz, C. (2005). *Divân Dünyası*. Ankara: Gazi.
- Levend, A. S. (1984). *Divân Edebiyatı: Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- Mengi, M. (2005). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Onan, N. H. (1991). *İzahlı Divân Şiirleri Antolojisi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Pala, İ. (2003). *Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L&M.
- Savran, Ömer. (2015). *Yahyâ Bey'in Şiirlerinde Rindâne Tavrı ve İstiğnâ*. Denizli : Pamukkale Üniversitesi E-Yayınları No: 2, 2015, Cilt I.Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi.

Şentürk, A. (2011). *En Hazin Mersiye'nin Sahibi: Taşlıcalı Yahya Bey*. Dil ve Edebiyat Dergisi, 26-41.

Tarlan, A. N. (1937). *Metinler Şerh'ine Dair*. İstanbul: Sühulet.

Tarlan, A. N. (1945). *Hayâlî Bey Divânı*. İstanbul: Burhaneddin Erenler.

Tarlan, A. N. (1981). *Fuzulî Divânı Şerhi*. Ankara: Akçağ.

Tolasa, H. (1973). *Ahmet Paşa'nın Şiir Dünyası*. Ankara: Sevinç.

Zavotçu, G. (2004). *Hayalî ve Yahyâ Bey'in Gazellerinde Fuzulî Etkisi. İlmî Araştırmalar (18)*, 123-134.

Zülfe, Ö. (2015). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınevi.

## Homofobi: Kuramsal ve Görgül Bir Değerlendirme

Hasan ATAĞ<sup>1</sup>, Tuğba KIRMAN<sup>2</sup>

### Özet

LGBTİ+ bireyleri tarih boyunca ötekileştirme ve ayrımcılığa maruz kalmışlardır. Homofobi, kelime anlamı itibariyle eşcinsel yönelime karşı duyulan korkuyu ifade etmektedir. Aynı zamanda bu yönelime karşı önyargılı yaklaşımın ve ayrımcı davranışların da bir göstergesidir. Homofobik bireyler eşcinsel yönelimi olan bireylere ve aynı şekilde bir bütün olarak LGBTİ+ bireylere de bu tutumu sergilemektedirler. Homofobi kapsayıcı bir kavram olmakla birlikte, trans bireyler için transfobi, biseksüel yönelim için bifobi gibi terimler de kullanılmaktadır. Eşcinsel bireylerin yaşadıkları sorunlar sadece toplumdan izole bir yaşam sürmekle kalmamaktadır. Kamu hizmetlerinden faydalanma konusunda engellere takılmakta ve hatta hizmet alamamaktadırlar. Bu raporda, öncelikle homofobi kavramı, ardından kuramsal açıklamalar, daha sonra homofobi literatürü ve son olarak da ruh sağlığı ve homofobi ilişkisi ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eşcinsellik, Homofobi, LGBTİ+, Queer kuramı.

## Homophobia: A Theoretical and Empirical Assessment

### Abstract

LGBTI+ individuals have been exposed to othering and discrimination throughout history. Homophobia, according to the meaning of the word, is expressed the fear of homosexual orientation. It is also an indicator of prejudiced approach and discriminatory behavior towards this orientation. Homophobic people also show this attitude to LGBTI+ individuals. Although homophobia is an inclusive concept, terms such as transphobia for transgender individuals and biphobia for bisexual orientation are also using. The problems experienced by homosexual individuals are not only lead an isolated life from society. There are obstacles to utilization due to public services and even they do not receive services. In this report, firstly the concept of homophobia, then theoretical explanations, then the homophobia literature and finally the relationship between mental health and homophobia is discussed.

**Keywords:** Homosexuality, Homophobia, LGBTI+, Queer theory.

<sup>1</sup> Prof.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, sternum\_001@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5637-2186

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğr., Kırıkkale Üniversitesi, kirmantugba@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5037-8907

## GİRİŞ

Homofobi kavramını anlamak için öncelikle heteroseksüellik, LGBTİ+, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği, transeksüel, travesti, atanmış (biyolojik) cinsiyet, cinsiyet rolü, yalnızca erkeksi ya da kadınsı olmayan cinsiyet kimlikleri yelpazesi (genderqueer) gibi kavramları bilmek gerekmektedir.

Bireylerin cinsel anlamda arzularının bir cinsiyete yönelmesi ya da cinsel çekim anlamında kullanılan cinsel yönelim kavramı, duygusal, romantik ve cinsel bakımdan bir cinsiyeti çekici bulma durumu olarak da tanımlanabilir. Heteroseksüellik gibi toplum tarafından kabul görmüş cinsel yönelimlerin yanı sıra, heteronormatif yapının normal dışı varsaydığı eşcinsellik ve biseksüellik olmak üzere iki farklı cinsel yönelim daha bulunmaktadır (TODAP, 2017). Bireyler cinsel yönelimini açıklarken diğer cinsiyeti duygusal, romantik ve cinsel anlamda çekici buluyorsa heteroseksüel yönelimi ifade etmektedirler. Eşcinsel yönelim için ise iki ayrı kavram kullanılmaktadır: Cinsel yönelimi kadınlara olan kadın eşcinseller için lezbiyen kelimesi kullanılmaktadır. Erkek eşcinsel yönelim için lezbiyen kelimesinin karşılığı olarak gey kelimesi kullanılmaktadır. Biseksüellik ise, cinsel yönelim ifadesinin her iki cinsiyete birden olduğunu belirtmektedir (Özcan Elçi, 2018). Tıbbın gelişimi ile birlikte bebeklerin cinsiyeti daha önceden kestirilebilmektedir. Çocuktan atanmış (biyolojik) cinsiyetine bağlı olarak ne giyeceği, nasıl davranacağı, nasıl konuşacağı, nasıl oyun oynayacağı vb. gibi birçok beklenenler vardır. Bu beklenenler toplumsal cinsiyet özelliklerine göre kadınsı veya erkeksi olarak değerlendirilir ve cinsiyet rolü olarak adlandırılır (Başar, 2014).

Atanmış (biyolojik) cinsiyet ise kişinin doğumdaki üreme organlarına bağlı olarak oluşmuş cinsiyeti ifade eden bir kavramdır. Buna göre, toplumlarda vajina ve ilişkili üreme organlarına sahip olanlar için kadın cinsiyeti, penise ve ilişkili üreme organlarına sahip olanlar için erkek cinsiyeti atanmaktadır (Özcan Elçi, 2018). Fakat bu durumlardan farklı olarak cinsiyetlerarası (interseks) bireyler bulunmaktadır. İnterseks bireyler ise 'standart olmayan' iç ve dış üreme organları ya da iç salgı bezleri ile doğmaktadırlar. Ayrıca tek tip interseks bedenden söz etmek zordur. Mevcut literatüre göre, saptanmış 27 alt tür interseks vardır ve bu alandaki çalışmalar ilerledikçe bu sayı artacak gibi görünmektedir. Günümüzde bazı Kuzey Avrupa ülkeleri interseks bireyleri üçüncü cinsiyet olarak resmen tanımıştır (TODAP, 2017).

Cinsiyet kimliği ise daha karmaşık bir kavramdır. Bu kavram bedenin yanı sıra psikolojik ve toplumsal yönleri de içeren bir kavramdır. Bireyin kendini kadın veya erkek olarak algılaması cinsiyet kimliği olarak tanımlanmaktadır (Shechner, 2010). Birey, atanmış cinsiyetine paralel olmayacak biçimde kendini tanımladığı ya da hissettiği cinsiyeti ifade ederken başkaları tarafından da aynı şekilde ifade edilmeyi bekleyebilir. Bu durum bireyin biyolojik cinsiyeti ile cinsiyet kimliğinin farklılık gösterebileceğini açıklamaktadır. Bu tanımla birlikte transeksüel bireylerin anlaşılması kolaylaşacaktır. Transeksüel birey kavramı, atanmış cinsiyetleri ile cinsiyet kimliklerinin uyuşmadığı kişiler için kullanılan bir kavramdır ki çatı bir kavram olup kendini travesti ya da genderqueer olarak tanımlayanları da içermektedir. Travesti ise, tıbbi bakımdan bir operasyon geçirmeksizin bedensel anlamda ve davranışları itibarıyla bireyin diğer

cinsiyette olma isteğini ifade etmektedir. Travesti tanımlamaları hem kadınlar hem de erkekler için geçerli bir kavramdır (TODAP, 2017).

Bireyin kendini tek bir cinsiyette ya da farklı cinsiyetleri aynı zamanda tanımladığı, her zaman aynı cinsiyetle tanımlamadığı ya da cinsiyetler arasında geçişken (gender-fluid) olarak tanımladığı ya da hiçbir cinsiyetle tanımlamadığı durumları ifade etmek üzere genderqueer kavramı kullanılmaktadır. Burada belirtilen kavramların kısaltması niteliğinde bir ifade olarak LGBTİ+ kavramı kullanılmaktadır.

Burada queer kavramına da değinmek gereklidir. Queer kavramı önceleri LGBTİ+ bireyleri aşağılamak için kullanılsa da bu kavram sonrasında sahiplenilerek yaygınlaşmaya başlamıştır. Queer teori de 'uzlaş'ıdan çok eleştirel niteliği olan bir teoridir. Queer teori ikili cinsiyet sistemini, dayatmalarla kurulmuş kimlikleri eleştirir. Sınırlanan cinsiyetlerin, cinselliğin, cinsiyet rollerinin, cinsel yönelimlerin kesin çizgilerle ayrılamayacağını ifade eder (Uslu, 2014).

Tarihsel süreçte her toplumda her zaman diliminde heteroseksüel olmayan bireylere yönelik ayrımcılık ya da dışlama davranışları gözlemlenmiştir. Bu durumun din, kültürel yapı, bir arada olma (communion) ve kendine benzemeyeni grupta istememe gibi birçok sebebi vardır. Genel anlamda LGBTİ+ fobisi olarak adlandırılabilir bir durumu ve özelden homofobi kavramını ele almak, hem ilgili alan yazına hem de insanların LGBTİ+ bireyler konusunda doğru bilgi ve dolaylı olarak doğru tutuma sahip olmaları açısından katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, bu raporda homofobi konusu çok yönlü olarak ele alınmıştır.

### **Kavramsal Olarak Homofobi**

Homofobi, kelime anlamı itibariyle eşcinsel yönelime karşı duyulan korkuyu ifade etmektedir. Aynı zamanda bu yönelime karşı önyargılı yaklaşımın ve ayrımcı davranışların da bir göstergesidir. Homofobik bireyler eşcinsel yönelimi olan bireylere ve aynı şekilde bir bütün olarak LGBTİ+ bireylere de bu tutumu sergilemektedirler. Homofobi kapsayıcı bir kavram olmakla birlikte özelden trans grubu için transfobi, biseksüel yönelim için bifobi gibi terimler de kullanılmaktadır. Ayrıca, fobi gibi tıbbi içerik taşımayan homofobik tutumun toplumsal yönünü vurgulayacak kavramlara yönelim de görülmektedir (TODAP, 2017). Öte yandan heteroseksizm cinsel yönelimin yalnızca diğer cinse olması gerektiğini savunan ve haricindekileri dışlayarak heteroseksüellik dışındaki yönelimleri olumsuzlayan bir kültürel cinsiyet ideolojisidir. Homofobik tutumun heteroseksizm gibi uç ideolojilerden beslendiğini bilmek gereklidir (Özcan Elçi, 2018).

1800 ve sonrasındaki dönemlerde eşcinsel yönelim normal dışı ve bir hastalık olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle eşcinsel bireylerin yönelimlerinin heteroseksüel yönelime evrilmesi amaçlanmıştır. Bu minvalde dönüştürme ya da onarım tedavileri yoluyla çeşitli işlemlerinin uygulandığı bilinmektedir. Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) 1987 yılına gelindiğinde DSM III-R'de eşcinsel yönelimi ruhsal bozukluklar sınıflamasından çıkarma yönünde karara gitmiştir. Ardından DSM III-R'de ruhsal bozukluk olarak tanımlanmayan eşcinsel yönelim DSM-IV'de de bir bozukluk olarak değerlendirilmemeye devam etmiştir. Aynı şekilde 1992 yılında Dünya Sağlık Örgütü

(WHO) eşcinsel yönelimi bir hastalık olarak görmemeye ve Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması'ndan (ICD-10) çıkararak normal varsaymaya başlamıştır. Tüm bu ilerlemeler ışığında eşcinsel yönelimin normal varsayıldığı bilimsel anlamda kabul edilmiş bir gerçek olsa da, eşcinsel bireyler toplumsal yaşam içinde ve hatta bazı akademik çevrelerce hala sapkın olarak nitelenirken normalin yalnızca heteroseksüel yönelim olduğu yönünde ısrarlar sürerek 'normalleştirme çabaları' devam etmektedir (Sadıç, 2018).

### **Eşcinseller ve Karşılaştıkları Sorunlar**

Eşcinsellik, kimi toplumlarda homofobik tutuma maruz kalmazken, dünyadaki toplumların çoğunluğunda büyük bir sorun olarak görülmekte ayrıca 'normal' ve eşcinsel bireyler karşılaştırıldığında eşcinsel bireylerin hastalıklı olduğu düşünülmektedir ve hatta eşcinsel bireyler saygınlık bakımından daha düşük olarak algılanmaktadır (Güney ve ark., 2004). Bu düşün tarzının oluşmasında heteroseksist toplum ideolojileri başı çekmektedir. Heteroseksist toplum yapısı cinselliği yalnızca üreme işlevini yerine getirmesi üzerine odaklamakta 'diğerlerini' patolojik bir hastalık olarak görmekte ve dışlamaktadır. Din, hukuk ve tıp gibi farklı alanlar, bu konuda ortak bir tutum takınarak yok sayan yasaklamalara ya da iyileştirme olarak onarım gibi 'tedavi seçeneklerine' başvurmaktadır (TODAP, 2017).

Eşcinsel bireylerin yaşadıkları sorunlar sadece toplumdan izole bir yaşam sürmekle kalmamaktadır. Kamu hizmetlerinden faydalanma konusunda engellere takılmakta ve hatta hizmet alamamakta ya da ayrımcılık nedeniyle zorunlu durumlar haricinde hizmet almaktan vazgeçmektedirler. Örneğin eşcinsel bireylerin ruh sağlığı hizmetlerinden yararlanma süreçlerinin % 67'lik bir kısmının homofobik tutum nedeniyle olumsuz sonuçlandığı bilinmektedir. Bu nedenle bu alanda hizmet veren personellerin kendi homofobileriyle yüzleşmeleri gerekmektedir (Lambdaistanbul ESTG, 2006).

Aileleri ve yakın çevreleri tarafından reddedilen eşcinsel bireyler, aile açısından kabul için bu anlamda tedaviye zorlanmaktadır. Aynı şekilde fiziksel ve ekonomik şiddete uğramaktadırlar. Toplumsal yaşamda sıkça yanlış anlaşılma, kınama, ayrımcılık gibi psikolojik şiddete uğramaktadırlar. İstihdam açısından bakıldığında homofobik tutum nedeniyle iş hayatında yıldırma çalışmalarına maruz kalmakta ve çokça yasal sınırlılıkla karşılaşmaktadırlar (Buz, 2009).

Hall (1998) kimliğin aynılıktan ifade edilmeyen, bir süreç olarak her zaman öteki üzerinden açıklanabilen bir kavram olduğunu ifade eder. Kimlik farklılıklar sayesinde sağlam hale gelir fakat bu sırada bir de 'öteki' oluşmuştur. Var olan kimlik ve ötekinin birlikte yaşayabilmesi zor görünmektedir (Canbay Tatar, 2012). LGBTİ+ bireylerin maruz kaldığı homofobik tutumların temeli de 'var olan kimlik ve ötekinin' birlikte yaşaması sorunsalıdır. LGBTİ+ bireyler ötekinin ayrıştırması, tahammülsüzlüğü ve damgalama çalışmalarına maruz kalmaktadır.

Heteroseksist toplum yapısı 'normal toplumun sürekliliği' amacıyla kutsallaştırılmıştır. Bu sebepten LGBTİ+ hayatları vazgeçilebilir, harcanabilir olarak

düşünülmektedir. Toplum bu bireylerden ‘normal’ olmaları için onarılmalarını beklemekte aksi durumda ‘hastalıklı’ olarak hedef göstermektedir.

‘Asıl hedef’ olan LGBTİ+ bireyler arasında eşcinsel bireylere nazaran trans bireyler daha çok ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Nefret söylemlerinin medyaya yansdığı sıkça görülmektedir. Bu tutumun trans kadın/erkeklerin fiziksel görünüşlerinin saklanamaz oluşu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Özcan Elçi, 2018).

### **Homofobik Tutuma Kuramsal Açıklamalar**

LGBTİ+ bireyleri tarih boyunca ötekileştirme ve ayrımcılığa maruz kalmışlardır. Hatta kendi aralarında bile kabullenilebilirlik bakımından ayrıştırmaya gidilmiştir. Örneğin lezbiyenler daha kabul edilebilir olarak düşünülürken transeksüeller ve biseksüeller daha homofobik tutuma maruz kalmışlardır. Bu tutumla ilgili görüşler ve kuramsal yaklaşımlar yazının geri kalanında LGBTİ+ bireyleri de kapsayacak şekilde eşcinseller üzerinden tartışılacaktır.

Bilimsel temelli yaklaşımların ilkleri arasında 1864 yılında Karl Heinrich Ulrichs tarafından anoloji yoluyla yapılan ceninlerin önceleri cinsel organlarının farklılaşmadığı, ceninde karşı cinsiyetin de oluşabileceği fakat eşcinselliğin de diğerleri kadar doğal olduğu açıklamalarıdır (Baird, 2004; S., 26). Havelock Ellis’in 1897 yılında yayımladığı Cinsel Terslik adlı kitabında eşcinselliğin doğuştan gelen bir nevroz, anomali olduğu açıklanmıştır ve terslik kavramı yaygınlaşmıştır (Baird, 2004; S., 27).

Eşcinselliği biyolojik olarak açıklamaya çalışan Richard Goldschmidt bu durumu cinsiyet kromozomlarının uyumlu olmamasına bağlamıştır. Bu görüş o dönemlerde desteklense de 1950 ve sonrasında kuram çürütülmüştür (Baird, 2004; S.,103). Ardından gelen süreçte ise eşcinsellik hormon hastalığı olarak görülmüş ve hormon tedavileri yoluna gidilmiştir (Tanaydın, 2017). Fakat o dönemin zihniyetini yansıtan günümüz ‘onarım terapileri’ yoluyla halen eşcinsellerin heteronormatif yapıya kazandırılmaya çalışılması manidardır. Le Simon Vay tarafından beynin farklı çalışmasına bağlanan eşcinsellik, eşcinsellik geni araştırmaları, baştan çıkarma kuramı doğrultusunda bireyin başka eşcinseller yoluyla eşcinsel yapılabileceği ve özdeşleşme modelini ön plana çıkararak ebeveyn rollerine de vurgu yapan çalışmalar çeşitlilik gösterse de günümüze kadar ulaşmış görüşlerde ortak bir kanıya varılamamıştır.

Psikanalitik kuram gibi öncü kuramlar bile eşcinselliğe zaman zaman homofobik tutum sergilemişlerdir. Freud, eşcinselliği açıklarken bu durumun insan doğasında var olduğunu vurgular fakat şu şekilde bir açıklama getirir: Cinsel dürtünün karşılığı olarak insan kadın ve erkek olmak üzere ayrılmaktadırlar. Erkek ve kadınların birbirlerine yakınlık duyması durumunu dönüklük, bu bireyler ise eşcinsel/dönük olarak adlandırmıştır (Akt., Yeşilyurt, 2015). Freud üç tür dönüklükten bahsetmektedir. Bunlardan ilki kesin dönüklük olarak adlandırılan karşı cinse karşı ilgisiz kalıp kendi cinsinden olanı cinsel nesne kabul edenlerdir. İkincisi çift yaşayışlı dönükler tek taraflı olmaksızın cinslerden herhangi birini cinsel nesne olarak seçebilenlerdir. Üçüncü grup ise fırsat düştüğünde dönük olanlar ki cinsel nesne bulunmadığında ya da taklitçi olarak cinsel nesne olarak aynı cinsi kabul etmektedirler (Freud, 2012; S., 29-30). Freud’un dönüklükle ilgili doğuştan olması ya da sonradan kazanılmasına ilişkin sahip olunan



verilerle açıklamaların mümkün olamayacağını şöyle ifade etmiştir: Doğuştan ya da sonradan edinilmiş şekliyle eşcinselliği açıklamaya çalışan kuramlar eşcinselliğin özünü ifade edememektedir. Eşcinselliğin doğuştan geldiği varsayılarak açıklanmaya çalışıldığında ise eşcinsellekle doğuştan gelenin ne olduğu sonuçlandırılmalıdır. Aynı şekilde bu durum cinsel nesneye yönelen dürtünün varlığını belirtmekten öteye gitmeyecek basit bir açıklamadır. Eşcinselliğin sonradan edinilmiş olduğuna dayanan varsayım için ise Freud çeşitli etkenlerin eşcinselliği açıklamak için yeterli olup olmadığını öğrenmenin mümkünsüzlüğünden söz etmektedir (Freud, 1905; Akt. Yıldırım, 2016).

Çocuğun cinsiyet kimliğinin oluşumu ailenin cinsellekle ilgili tutumu ile ilişkilidir. Karşı cinsten ebeveynlere yönelik karmaşa erkekler için oedipus ve kızlar için elektra olarak adlandırılırken bu karmaşanın çözümü ise aynı cinsten ebeveyn ile özdeşim kurmak olarak belirlenmiştir (Yeşilyurt, 2015). İlk özdeşimler cinsiyet kimliğinin gelişimini etkilemektedir. Butler ise (2008), odipal karmaşa yaşayan kız ve erkek çocuğun cinsel yönelim bakımından yasaklara önceden maruz kaldığını ifade eder (Butler, 2008; S., 130-131). Yani aslolan özdeşim kurma heteronormatif yapının temellerine göre ilerlemektedir.

Freud erkek eşcinselliğini ise erkek çocuğun anneye bir nesne olarak fiksasyonun sonucu olarak görür. Erkek çocuk anne ile özdeşim kurar, kendini aşk nesnesi olarak seçer ve narsistik bir biçimde otoerotik döneme göre nesne seçimini sürdürür (Aksoy, 2009). Freud aynı zamanda Leonardo da Vinci'yi de ele aldığı cinsel kimlik gelişimini açıkladığı yazısında çeşitli nedenlerle çocukluk döneminde baba figürünün olamayışı erkek çocukta anneye özdeşim kurmaya, anne figürünün olmayışı ise kız çocukta baba ile özdeşleşmeye yol açmaktadır. Bu nedenlerle erkek çocuk ileriki yaşlarda bir erkeği cinsel nesne olarak seçip cinsel arzusunu ona yöneltecekken, kız çocuk ise bir kadını cinsel nesne olarak seçip cinsel arzusunu ona yöneltecektir (Freud, 1910;S., 16-99). Freud'un eşcinsellik konusundaki kesin olmayan tutumu ölmeden önce yazdığı yazılarda da görülmektedir. Freud'a eşcinsel olduğunu düşündüğü kızı için mektup yazan Amerikalı kadına düşüncelerini eşcinselliğin üstün bir durum olmadığı ve fakat utanılacak ya da aşağılanması gereken bir şey de olmadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda hastalık olarak sınıflandırılmayacağı ama bu durumun cinsel gelişimde yaşanan tutulmanın oluşturduğu cinsel işlevlerden biri olarak aktarmıştır (Freud, 1935; Akt., Paker, 2009).

Yine psikanalitik çevrede yetişmiş Heinz Kohut ise eşcinselliği baba figürünün eksikliği ile erkeğin anneye özdeşleşmesi ve nesne seçiminin patolojik durumlara bağlanması şeklinde açıklamıştır (Kohut, 2004; Akt., Yıldırım, 2016). Alfred Kinsey ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada eşcinsel eğilim diğer cinsel eğilimlerden ayrılmamış ve bütünsel olarak bakılarak yedi skalada değerlendirilmiştir. Her ne kadar çalışmada eşcinselliğin iki uçlu bir yapıda olmadığı vurgulanmak istense de skalada iki uç arasında değişen yapı halinde olduğu görülmektedir (Baird, 2004, S., 100). Kuramsal açıdan da bakıldığında LGBTİ+ bireylere karşı homofobik bir tutumun varlığı açıkça görülmektedir.

## **Ruh Sağlığı, Homofobi, Ölçülmesi ve İlgili Alanyazın**

### **Ruh Sağlığı Alanında Homofobik Tutum**

LGBTİ+ bireyler önceleri homofobik tutumun da ötesinde 'hasta' olarak yaftalanmaktaydılar. O dönemlerde erkek eşcinsellere 'dönüştürme' adı altında cerrahinin dışında başlıca uygulanan işlemler arasında hipnoterapi, elektrokonvülf ve kusturucu tiksindirme terapileri gelmekteydi. ABD'de ellili yıllara kadar kadın eşcinseller için histerektomi, hormon enjeksiyonu ve klitoridektomi gibi işlemler kullanılmıştır. Yetmişli yıllara gelindiğinde Amerikan Psikiyatri Birliği eşcinselliği hastalık sınıflamasından çıkarmıştır. Eşcinselliğin hastalık sınıflamasından çıkarılmasına karşın politik ve dini yapılardan beslenen bir kurum NARTH doksanlı yıllarda açılmıştır. Yine aynı yıllar ise heteronormatif yapının tek düzen olduğu, heteroseksüellik potansiyeli, kader gibi örtük söylemlerin tekrar ortaya çıktığı yıllar olmuştur (Kundakçı, 2013). Öte yandan LGBTİ+ konusunda yapılan araştırmaların yetersiz olması, özellikle bu konudaki etik çalışmaların az olması ve literatürde görüş birliğine varılamaması homofobik tutumun günümüzde de sürdürüldüğünün kanıtıdır.

Eşcinseller için uygulanan terapiler arasında davranışçı terapi yer almaktadır. Davranışçı terapinin teknikleri arasında sistematik duyarsızlaştırma, orgazmik yeniden koşullama ve şok uygulamaları gelirken ek olarak hormon tedavileri de uygulanmaktadır (Mert, 2009).

LGBTİ+ bireyler cinsel yönelimlerini ya da cinsiyet kimliklerini açıklarken bu süreçte içselleştirilmiş homofobi düzeyleri büyük sorun teşkil etmekte terapiye geldiklerinde eşcinsel bireyler hemcinslerine ilişkin ilginin değiştirilmesi beklentisinde (Tetik ve Başar, 2014) ve trans bireyler ise ivedilikle rapor olarak ameliyat olma talebi içindedirler (Başar ve Yüksel, 2014). Cinsel yönelimin değiştirilebildiğine işaret eden bilimsel kanıt yoktur ve bu yönde girişimlerde bulunmak etik değildir (Başar, 2013; Akt. Tetik ve Başar, 2014). Aynı zamanda Amerikan Psikiyatri Derneği de dönüşüm terapilerinin etkililiğini kanıtlayan çalışmaların yokluğunu gerekçe göstererek danışanlar için dönüşüm tedavisi uygulamanın (cinsel yönelimin değişebileceği) etik olmayacağı söyleyerek bu yönde verilecek bilgileri yasaklamıştır (APA, 2012). Trans bireylerde durum biraz daha farklılaşsa da bu bireyler için bedenleri hormon ve cerrahi tedavilerle cinsiyet kimliğine uygun hale getirilir. Fakat cinsiyet kimliği ile ilgili her yakınma kişinin trans olduğu anlamını taşımazken burada kişiyi trans olmaya teşvik etmeden kişinin kendisinin pozitif kabulüne ilişkin bir yol izlenmesi daha akılcı bir yaklaşım olacaktır (Başar ve Yüksel, 2014). Ruh sağlığı çalışanları kişinin bütünlüklü bir kimliğe sahip olmasını, homofobi ile baş edebilecek şekilde güçlendirilmesini hedeflemeli ancak kişinin cinsel yönelimini nasıl, ne ölçüde ifade edeceği ve yaşantısına yansıtacağı ise terapistin verdiği karar olmamalıdır (Tetik ve Başar, 2014). Terapiye başvuran danışanların sadece %26'sı APA'nın eşcinselliği bir hastalık ya da zihinsel bir rahatsızlık olarak kabul etmediği bilgilendirmesine ulaşmışlardır. Bu orana göre terapistlerin çok küçük bir kısmının bu bilgilendirmeyi yaptığı görülmektedir (Schroeder ve Shidlo, 2008; Akt. Hekimoğlu, 2017).

Terapistlerin en sık yaptığı etik ihlaller arasında danışanlar için hazırlanan aydınlatılmış onam formunun bilimsel bilgiden yoksun olmasıdır. Sıkça yanlış aktarılan bilgiler arasında ise eşcinselliğin bir hastalık olduğu ve eşcinsel bir yaşam sürmenin kişilere mutsuzluk getireceği, eşcinsel bir yaşamın olmadığı yönündeki bilgilerdir (Schroeder ve Shidlo, 2002; Akt. Hekimoğlu, 2017).

Lambdaistanbul Derneği eşcinsel/biseksüellerin sorunlarını tespit etmek üzere araştırma yapmıştır. Bu araştırma İstanbul'da yürütülmüş ve araştırmaya 393 kişi katılmıştır. Bu araştırmaya göre 35 eşcinsel/biseksüel birey doktora gitmeleri gerektiğinde fark edilme korkusu ile doktora gitmemektedir. 35 eşcinsel/biseksüel birey içinden 16 kişi psikiyatri/ruh sağlığı, 11 kişi cinsel organ yakınmaları, 6 kişi diğer yakınmalar nedeniyle doktora başvurmamıştır. Yine aynı araştırma katılımcılarının %55'i ruh sağlığı hizmetlerine başvurmuştur. Ruh sağlığı hizmetlerine başvurma nedenleri arasında %47 ile cinsel yönelimi konusunda yaşadığı karmaşa, %17 ile eşcinsel/biseksüellikten kurtulmak gibi konular yer alırken % 33'ü ise başkaları istediği için başvurmak durumunda kalmıştır. Bu katılımcıların %67 gibi büyük bir kısmı ruh sağlığı çalışanlarının olumsuz tavrına maruz kalmıştır. Bu başvurular içinde eşcinsel/biseksüel bireyler heteroseksüel olmaya (%29) ya da ilaç tedavisini kabul etmeye (%22) zorlanmıştır. Bir kısmı ise (%29) paylaştıklarının tamamını cinsel yönelimine bağlı olduğu dönütünü almıştır. %57'si eşcinsellik ile ilgili konularda yetersiz olduğunu düşündürmüş ve %30'u ise eşcinselliği patoloji olarak görmüştür (Yetkin, 2009).

LGBTİ+ bireyler arasında lezbiyen ve biseksüel kadınlar, heteroseksüel kadınlara kıyasla koruyucu sağlık hizmetleri, sağlık bakımı gibi hizmetlerden yararlanmada eşit seviyede hizmet alamamaktadır. Çoğu kadın eşcinsel, sağlık personelinin homofobik tutumu nedeniyle ve sağlık hizmetinden faydalanamama çekincesiyle cinsel yönelimini açıkça belirtmemektedir. Sağlık personellerinin homofobik tutumları arasında en çok maruz kalınan durumlar ise şunlardır: Cinsiyetçi ve aşağılayıcı yorumlar, uygunsuz ima ve şakalar, sağlık hizmetini almasını engelleyen bilgi vermeme, fiziksel temastan kaçınma, tavsiyelerde bulunma gibi yaklaşımlar yer almaktadır. Homofobik yaklaşımın 'kadın sağlığına' bakışı üreme ve heteroseksüel yönetime uygun olarak düşünülmektedir (Hotun Şahin ve Bilgiç, 2016).

Toplumdaki ayrımcı yapı, LGBTİ+ arasında sağlıkta eşit hizmet erişimini engellemektedir (Meydan Acımuş ve Tekindal, 2013). Yine bir çalışmada LGBTİ+ bireylerin hastalıklarının son evrelerinde hastaneye gittikleri, sağlık çalışanlarının davranışlarındaki farklılıktan dolayı özel hastaneleri seçtikleri, sağlık güvencesi olmayanların ise tedavi edilmediği görülmektedir (Karakaya, 2017).

Eşcinsel bireyler homofobik tutumun yol açtığı baskı, ayrımcılık ve damgalanmayla mücadele ederken sürekli strese maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle birçok ruhsal ve fiziksel sağlık problemiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu problemler arasında eşcinsel bireylerde heteroseksüel bireylere nazaran daha fazla görülen sigara, alkol ve madde kullanımı, HIV/AIDS yer almaktadır. Ayrıca intihar ve depresyona da sıkça rastlanmaktadır (Yalçınoğlu ve Önal, 2014).

Özellikle ruh sağlığı açısından hizmet almak isteyen LGBTİ+ bireylerin bu hizmete ulaşamadıkları açıkça görülmektedir. Tüm bu ulaşılmazlıkları göz önünde bulundurarak yine de hizmet almak isteyen LGBTİ+ bireyler ruh sağlığı çalışanlarının 'yardımcı olmaya' ilişkin sorularına maruz kalmaktadırlar. Bu durumda ruh sağlığı çalışanları, çalışmaları sırasında LGBTİ+ bireylere sordukları soruları kendi merakları için mi yoksa terapötik bakımdan bir anlam taşıdığı için mi sorduklarını düşünmelidirler. Böyle bir durumda kişisel söylemlerimiz ile kişiye zarar vermek meslek etiği açısından da uygun değildir. Ruh sağlığı çalışanları görüşmelerinde, heteronormatif yargıları dayatmayan, koşulsuz kabul edici, empatik ve danışanın deneyimini anlamlandırmasına yardımcı olan bir çalışma içinde yer almalıdır. (TODAP, 2017).

### **Homofobinin Ölçülmesi ve İlgili Alanyazın**

Batı örnekleriyle yapılan çalışmalar, homofobiye etki edebilecek değişkenler kapsamında, yaş, eğitim düzeyi ve dindarlık gibi bazı demografik özellikleri cinsiyet farklılığını, bağlanma stillerini, uyma davranışını, eşcinsel bireylerle sosyal ilişki kurmayı, toplumsal cinsiyet rollerini, sosyal baskınlık yönelimini ve otoriterliği incelemiştir (Metin Orta ve Metin Camgöz, 2018). Ayrıca yurt dışı çalışmalarda ele alınan konular sınıflandığında şu başlıklar dikkat çekmektedir: Eşcinselliğin nedenleri nelerdir, eşcinsel bireyler toplumsal, psikolojik ve klinik bakımdan hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar, eşcinsel bireylere ilişkin tutum ve önyargılar sosyal psikolojik ve demografik değişkenlere göre nasıl yansımaktadır, eşcinsel bireyler toplum tarafından nasıl algılanırlar ve toplumda bu yönde hangi kalıp yargılar bulunmaktadır şeklinde sıralanmaktadır. Yine eşcinsel bireylere ilişkin tutumların ölçülmesi adına ölçek geliştirme çalışmaları ve var olan olumsuz tutumu değiştirmeyi amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır (Sakallı Uğurlu, 2006).

Cesur Kılıçarslan ve Akkuş (2016) Türkiye'de yaşayan LGBTİ+ bireylerinin karşılaştığı sorunları raporlayan çalışmasında sosyal hizmet uygulamalarının kapsayıcı olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Saraç ve Toprak'ın (2017) çalışmasında ise katılımcıların eşcinsel yönelimlere ilişkin tutumları ve sporcu kimlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya katılanların tamamı sporculardan oluşurken katılımcılar şu şekilde sınıflanmıştır: Beden eğitimi/spor öğretmenliği ve antrenörlük eğitimi bölümleri için özel yetenek sınavına başvuranlar şeklindedir. Araştırmanın sonucuna göre erkek sporcuların sporcu kimlikleri ile kendilerini özdeşleştirme düzeyleri arttıkça eşcinsel erkeklere ve eşcinsel kadınlara daha olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu etki, kadın sporcular için anlamlı bulunmamıştır. Sanberk, Çelik ve Gök'ün (2016) araştırmasında cinsiyet ve homofobi düzeyi, cinsiyet rolleri ve homofobi düzeyi ayrıca iki değişkenin birlikte homofobi düzeyini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda kadınlara göre erkeklerin ve belirsiz cinsiyet rolüne göre erkeksi cinsiyet rolünü gösterenlerin daha homofobik tutumlarının olduğu tespit edilmiştir. Ancak, cinsiyet ve cinsiyet rolü olarak iki değişkenin birlikte homofobi düzeyini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dürüst ve Çağlar (2016) ise 95 LGBTİ+ bireyle yürüttüğü çalışmada bu bireylerin toplumsal yaşamında ve ilişkilerinde hissettiklerine ulaşmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya göre LGBTİ+ bireyleri toplumda kendilerini hem fiziksel hem de sosyal anlamda farklı hissetmektedirler ve fakat özgür

hissetmemektedirler. Ertan (2010) eşcinsel bireylere yönelik tutumların altında yatan sosyokültürel ya da bireysel değişkenleri araştırmıştır. Araştırmada üç gazeteden toplam 127 yorum toplanmıştır. Bu yorumlardan 19'u açık bir şekilde homofobik bir tutum taşımaktadır, bu yorumlarda eşcinsel bireylere karşı önyargı ve ayrımcılık şeklinde nefret söylemleri dikkat çekmektedir. Bu yorumlar arasında, eşcinselliği doğrudan patoloji olarak görenlerin yanı sıra günah olarak değerlendirenlere de rastlanmaktadır. Olumsuz yorumlar arasında temelde eşcinsel yönelimin toplumsal düzeni tehdit etmesine yönelik düşünceler bulunmaktadır. Saraç ve Ebem-Rahim (2009) eşcinsel sporculara yönelik tutumları incelemek için yaptığı çalışmada erkek ve kadın öğrencilerin tutumları, sadece, eşcinsel olduğunu açıklayan sporcu erkek olduğu zaman farklılaşmaktadır. Ayrıca, erkek katılımcılar, güreş, futbol, boks ve halter dallarındaki eşcinsel sporculara karşı anlayışlı ve kabul edici olmayacaklarını belirtmişlerdir. Saraç (2008) çalışmasında Sporda Homofobi Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmiştir. Çalışmada uyarlanan ölçek ile orijinal ölçeğin ilk test uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı çalışmada uyarlanan ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiye rastlanmıştır. Böylece eşcinsel sporculara yönelik tutumların ölçülebilmesi adına Sporda Homofobi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olarak kullanılacak bir ölçek ortaya konulmuştur. Sakallı ve Uğurlu (2002) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de eşcinsel bireylere ilişkin tutumların çeşitli sosyal psikolojik değişkenler ile ilişkileri incelenmiştir. Ele alınan sosyal psikolojik değişkenler arasında sıkça kullanılanların cinsiyet ve cinsiyetçi yaklaşımların, sosyal ilişki kurmanın, yetkencilik ve sosyal baskınlık gibi yönelimlerin, eşcinsel bireylere ilişkin kalıp yargıların ve yüklemenin olduğu görülmüştür (Akt. Metin Orta ve Metin Camgöz, 2018). Buna göre cinsiyet farklılığı açısından incelendiğinde, bireylerin genelde kendi cinsiyetlerinden olan eşcinsel yönelimlere örneğin cinsiyet olarak kadın/erkek olanların kadın eşcinsel yönelime/erkek eşcinsel yönelime karşı daha olumsuz düşünce ve duygular taşıdıklarına rastlanmıştır. Erkeklerin erkek eşcinsellerle sosyal ilişki kurma olasılığının kadınların kadın eşcinsellerle sosyal ilişki kurma olasılığından daha düşük bulunmuştur. Eşcinsel kelimesinin eşcinsel erkekleri hatırlattığı düşünüldüğü için erkeklerin daha homofobik olduğu görülmüştür. Bu duruma sosyal roller de etki etmektedir. Bu araştırmada otoriterliğin önyargılı yaklaşımlarla, ayrımcılık gibi tutumlarla ve dış gruptaki bireylere karşı düşmanlıkla bağlantılı olduğu düşünüldüğünde bireylerin geleneksel yapıya uygunlukları da göz önüne alındığında daha homofobik olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İç grubunu dış grubundan daha üstün gören yani sosyal üstünlük yönelimi gösteren kişilerin daha homofobik olduğu görülmüştür. Eşcinselliği biyolojik unsura bağlayan nedensel yüklemelere sahip bireylerin tercih olarak gören yüklemelere sahip kişilere göre daha az homofobik olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyindeki artışın homofobik tutumu azalttığı, dindarlık ve tutuculuğun bu tutumu artırdığı görülürken yaş bağlamında bakıldığında iki tutumun da rastlanabileceği görülmektedir. Normal kabul edilen cinsiyet rollerinin farklılaşmasından kaynaklı LGBTİ+ bireylerine kalıp yargılar değişkenlik göstermektedir yani eşcinsel erkeklere kadınsılık rolleri ile ilgili sevecenlik, duygusallık gibi kalıplar atfedilmiştir. Yine LGBTİ+ bireylerin ruhsal problemlerinin beklenen şekilde fazla olduğu görülmektedir (Sakallı ve Uğurlu, 2006).

Doğan ve ark. (2008) tarafından yapılan eşcinsel bireylere yönelik bilgi ve tutumları değerlendirmek amacıyla Türk kültürüne uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme ön çalışması yapılmıştır. Yalçınoğlu ve Önal (2014) ise araştırmasında erkek eşcinsel ve biseksüel erkeklerin içselleştirilmiş homofobi düzeylerinin ruh sağlığı üzerine etkilerini incelemiştir. Eşcinsel katılımcıların beşte birinde yüksek düzeyde içselleştirilmiş homofobi görülmüştür. İçselleştirilmiş homofobi düzeyi yüksek olan bireylerin, toplumda cinsel yönelimlerini gizledikleri, eşcinselliği günah kabul ettikleri, daha fazla alkol kullandıkları ve ailelerinin LGBTİ+ bireylerine yönelik daha fazla önyargılı oldukları saptanmıştır. Eğitim düzeyi düşük olan yaşları 25 yaşından küçük olan ve eşcinsel erkek katılımcıların biseksüel bireylere göre kendilerine karşı daha homofobik oldukları bulunmuştur. Güney, Kargı ve Çorbacı Oruç (2004) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların, eşcinselliğin nedenlerini birey dışındaki etmenlere yükledikleri görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların eşcinselliğe yönelik (bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta) olumsuz yaklaşımlar içerisinde oldukları görülmüştür. Eşcinsel bir bireyle yakınlık derecesi (kardeş, arkadaş) yaklaşımları etkilemektedir. Yakınlık arttıkça, tutumlar olumsuzlaşmaktadır. Erkekler (kadınlara göre), heteroseksüel erkekler ve eşcinsel kadınlar (heteroseksüel kadınlara göre) daha fazla sadakat eğilimi göstermektedir. Kadınlar (erkeklere göre), lezbiyenler (heteroseksüel kadınlara ve eşcinsel erkeklere göre) daha fazla terk etme eğilimi göstermiştir. Heteroseksüel kadınlar, eşcinsel kadınlara kıyasla eşlerinin sorunları dile getirme eğilimini daha fazla gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, eşcinsel kadınlar heteroseksüel kadınlara kıyasla eşlerinin daha fazla ihmalde bulduklarını belirtmiştir. İçselleştirilmiş homofobinin hem eşcinsel kadınlar hem de eşcinsel erkekler için daha yıkıcı tepkilerle ilişkili olduğu görülmüştür (Okutan, Büyükşahin Sunal ve Sakallı Uğurlu, 2017; Akt. Metin Orta ve Metin Camgöz, 2018). Anne ve babalarına göre, genç yetişkinlerin kadın eşcinsel yönelim ve erkek eşcinsel yönelime daha olumlu tutumlar besledikleri görülmüştür. Babalar, eşcinsel kadınlara kıyasla eşcinsel erkeklere yönelik daha olumsuz tutum gösterirken, anneler eşcinsel erkeklere ve eşcinsel kadınlara benzer tutumlar sergilemiştir. Erkek çocukların eşcinsel erkeklere ve eşcinsel kadınlara yönelik tutumları farklılaşmazken, kız çocukları eşcinsel erkeklere kıyasla eşcinsel kadınlara daha olumsuz tutum göstermiştir. Küçük çocukların eşcinsel kadınlara ve eşcinsel erkeklere yönelik tutumlarını belirleyen en önemli etmenin annelerin tutumları olduğu bulunmuştur (Oksal, 2008; Akt. Metin Orta ve Metin Camgöz, 2018).

Bireylerin eğitim seviyeleri ile eşcinsel bireylere karşı tutumlar arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve Amerikan Girişimcilik Enstitüsü'nün (2004) yürüttüğü başka bir çalışmada iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı yani eğitim seviyesindeki artışın eşcinsel bireylere yönelik olumlu tutum sergileme bağlamında artışa sebep olduğu gözlenmiştir (Artan ve Özkan, 2018).

ASDEP personelleriyle yapılan bir çalışmada ise meslek çalışanlarının ebeveyn eğitim seviyelerinin homofobi düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça homofobi düzeyinde düşüşün olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Şöyle ki lise ve üzerinde eğitim almış annelerin yetiştirdiği meslek çalışanlarının homofobi düzeylerinde ve yine aynı şekilde baba eğitim seviyeleri de arttıkça katılımcıların homofobi düzeyinde düşüş olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmada

beklenmeyen bir sonuç olarak koşulsuz kabul ilkesini benimsemesi beklenen PDR bölümü mezunu olan katılımcıların diğer lisans mezunlarına göre daha homofobik olduğu görülmüştür (Artan ve Özkan, 2018). Öte yandan psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans mezunlarının yani psikolojik danışmanların toplumda daha duyarlı, sorunlar karşısında çözüm üreten aktif bireyler ve aynı zamanda ayrımcılık ve eşitsizlikle mücadele eden bir konumda olmaları gerekmektedir (Kağnıcı, 2015). Bahsedilen çalışmanın tersi bir sonuca ise Bakır Ayğar, Gündoğdu ve Ayğar'ın (2015) araştırmalarında rastlanmaktadır. Bu çalışmanın sonucuna göre PDR bölümü öğrencilerinin başka bölümlerle kıyaslandığında homofobi düzeylerinin oransal olarak daha düşük olduğu gözlenmiştir (Bakır Ayğar, Gündoğdu ve Ayğar, 2015).

Trans kadınlarla, görüşme tekniğinin kullanıldığı bir çalışmada ise trans kadınların yaşadığı zorluklar dikkat çekmektedir. Trans kadınların gece yarısı ellerinde taş ve sopalarla muhafazakar bir öğrenci grubundan saldırıya uğradıklarını, saldırganları şikayet ettiklerini belirtmişlerdir. Fakat sürecin devamında bazı nedenlerden dolayı şikayetlerini geri çekmek durumunda kalmışlardır. Ayrıca çalışmada belirtilenler arasında görüşülen trans kadınlardan birinin yaşananları manevi inançları ile katlanır kılmaya çalışırken günahkar olduklarını düşünmeleri çarpıcı bir noktadır (Özcan Elçi, 2018). Bir çalışmada eşcinsel yönelimi olan ergenlerin alkol ve madde kötüye kullanım oranlarının ve depresyonun daha fazla olduğu gözlenmiştir (Durant, Krowchuk&Sinal, 1998). Yine başka bir çalışmada erkek ve kadın eşcinsel yönelime, biseksüel yönelime sahip ergenlerin yaşlıları olan diğerlerine göre zorbalığa maruz kalma, intihar girişim ve düşünceleri, cinsel riskli davranışları daha fazladır. Ayrıca çalışmada riskli davranışların görülmesi bu grupta daha erken görülmektedir (Garofalo ve ark., 1998). Erkek ve kadın eşcinsel yönelim ve biseksüel yönelime sahip bireylerde heteroseksist baskı sebebiyle travması olan diğerlerine göre travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon belirtilerini daha çok gösterdikleri bulunmuştur ((Bandermann ve Szymanski, 2014).Saraç'ın (2014) araştırmasında beden eğitimi öğretmenliği bölümündeki katılımcıların eşcinsel bireyler hakkındaki bilgileri, bu bireylere karşı tutumları ve dindarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcıların ayrı ayrı kadın ve erkek eşcinsel yönelime karşı tutum puanları ve birlikte eşcinsel yönelime karşı toplam tutum puanları arasında aynı yönde yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Eşcinsel yönelime karşı toplam tutum puanları ile dindarlık puanları arasında ise ters yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Fakat araştırmada katılımcıların eşcinsel bireyler hakkındaki bilgi düzeyleri, eşcinsel yönelime karşı tutumları, erkek eşcinsel yönelime karşı tutumları ve eşcinsel yönelime karşı toplam tutum puanları ile dindarlık düzeyleri birbirlerini yordamamaktadır (Saraç, 2014).

Tüm literatür bağlamında düşünüldüğünde tamamen ters düşen bir çalışmada ise transeksüalite ve homoseksüalitenin cinsel kimlik bozukluğu olduğu ve bu tür 'hastaların' sivil toplum kuruluşları ile güçlenerek etiketlemeden kurtulmak istediklerini belirterek bu tür çalışmalarda bilimsel olunması gerektiğini söylemiştir (Özsungur, 2010).

Sadıç (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada kadın ve erkek eşcinsel yönelimlere karşı tutumlar ile bu tutumlara hangi faktörlerin etki sağladığına ulaşılmak istenmiştir. Araştırmaya hemşirelik öğrencileri katılmıştır. Araştırmada katılımcıların %16'sı hemşire olarak erkek ya da kadın bir eşcinselle sağlık hizmeti vermiştir. Hemşirelerin %87,7'si erkek ya da kadın bir eşcinselle bakım sağlamanın diğer bireylere bakım sağlamaktan farklı olmadığını ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada katılımcıların %35,8'inin eşcinsel bir bireyi tanıdığından söz ederken, %66'sının eşcinsel bir bireyle arkadaşlık kurabileceğini ifade etmiştir ki bu orana dahil olan öğrencilerin daha az homofobik olabileceği varsayımını düşündürebilir. Katılımcıların %79'u gibi büyük bir bölümünün eşcinsel bireylerle ilgili bir konuda aile içindeki konuşmanın yapılmadığı ve %40,1'inin ebeveynlerin eşcinsel yönelimi olan bireylere karşı görüşlerinin olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre hemşirelik bölümü öğrencilerinin ebeveynlerine oranla daha az homofobik olabileceği varsayımı düşünülebilir (Sadıç, 2018).

Ummak ve Bilgin (2017) ise çalışmalarında Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği programını geliştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna göre program eşcinsellere yönelik homofobi düzeyini azaltmaktadır. Araştırma bir grup öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada ise şu adımlar izlenmiştir: Deney grubunda bulunan öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 oturumluk ve haftada bir kez 120 dakika olarak Homofobiyle Başetme Grup Rehberliği Programındaki uygulamalar yapılmıştır. Kontrol gruplarına ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Hudson ve Ricketts Homofobi Ölçeği kullanılarak deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Söz konusu ölçek 1.deney ve 1.kontrol grubu öğretmenlerine öntest, sontest ve izleme ölçümleri şeklinde uygulanmıştır. 2.deney ve 2.kontrol grubu öğretmenlerine ise sontest ve izleme ölçümleri olarak uygulanmıştır. Öğretmenleri koşulsuz kabul edici ilişkilerine katkı sağlanacağı, LGBTİ+ öğrencileri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir (Ummak ve Bilgin, 2017).

Kalaycı (2018) tarafından yapılan çalışma sosyal hizmet öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmaya göre katılımcıların LGBTİ+ bireylere karşı tutumları ile yetkinlik bakımından sosyal adalet savunuculukları arasında ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonucu kültürel etkilere ve sosyal hizmet bölümünde yer alan müfredatta konuyla ilişkili derslerinin olmamasına bağlanmıştır (Kalaycı, 2018). Şah (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki genç bireylerin cinsel yönelim, transeksüellik ve cinsel yönelimler -heteroseksüellik, eşcinsellik, biseksüellik- gibi kavramlar açısından sosyal temsillerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada eşcinsellere yönelik aşırı olumsuz tanımlamaların yapıldığı görülmüştür. Araştırmada cinsel yönelim ve eşcinsellik tanımlamaları şu şekilde sınıflanmıştır: Cinsel yönelim; tercih olarak, cinsel ilginin ifade edilmesi ya da biyolojik zorunluluk olarak tanımlanmıştır. Eşcinsellik ise; aynı cinslerin birbirine ilgisinin ifadesi ya da normal olmayan cinsel yönelim şeklinde tanımlanmıştır (Şah, 2011).

### **Türkiye'de LGBTİ+ ve Homofobi**

Türkiye'de heteronormatif yapıyı destekleyen bir yazılı kural bulunmamaktadır. Aynı zamanda heteroseksüel yönelim dışındaki cinsel yönelimleri ve cinsiyet



kimliklerini yasaklayan da yazılı bir kural bulunmamaktadır. Fakat toplumlar yalnızca yazılı metinlerin şekillendirdiği şekliyle oluşmamaktadır. Buradan hareketle LGBTİ+ yaşamlarının öteki konumuna getirilmesinin görünürde 'insanlıkla' ilintili olduğu kanısına varılabilir. Sıkça işlenen trans cinayetleri ya da LGBTİ+ bireylere yapılan saldırılar bu kanıyı açıkça ifade etmektedir. LGBTİ+ hayatları dışında 'tehdit unsuru' varsayılan heteronormatiflikten ayrılan her konum buna genel geçer erkek ve kadın rollerine uymayan konumlar da dahil olmak üzere 'nefret söylemleri ve suçlarından' payını almıştır (Bora, 2012; Akt. Özcan Elçi, 2018).

Bu bağlamda Kara (2018) ve Okutan'ın (2010) çalışmalarının bulguları oldukça düşündürücüdür. Kara'nın (2018) çalışmasında kadınlarla karşılaştırıldıklarında erkek katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine uyum gösterme bakımından daha çok baskı hissettiği bu nedenle de toplumda beklenen erkek rolleri dışında farklı davranışlar gösteren eşcinsel erkeklere karşı daha olumsuz yaklaşım sergiledikleri düşünülmektedir. Çalışmaya göre erkeklerin genel geçer erkek rolleri dışındakilere yani eşcinsel erkeklere karşı daha olumsuz tutumlar besledikleri varsayımının sebebi olarak erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri bakımından daha çok baskı hissetmeleri şeklinde öne sürülmüştür. Yine Okutan'ın (2010) çalışmasında eşcinsel yönelime karşı tutumlar, romantik ilişkilerde kadın erkek rolleri açısından oluşmuş yargılar, bağlanma biçimleri ve cinsiyetçi yapı incelenmiştir. Çalışmada romantik ilişki sürecinde erkek ve kadının rolleri-baskınlık ve kabul edicilik- korumacı cinsiyetçilik gibi bulgular toplumumuz için erkeklerin eşcinsel bireylere yönelik tutumlarını anlamak adına açıktan bir yol niteliğindedir (Okutan, 2010).

Toplum içinde yapılan gazete haberlerine bakıldığında da ne denli homofobik tutumu öne çıkaran yapıımızın olduğunu cinsel yönelimlere ilişkin nefret söylemi içeren travestilerle ilgili haberlerde özensiz bir dil kullanılarak bazı durumlarda başlıkta ve içerikte negatif eklemeler yapılarak verildiği açıkça görülmektedir (Alğan ve Şensever, 2010). Yine Hürriyet ve Sabah gazeteleri üzerinde yapılan çalışmada bazı haberlerde eşcinsellik konusu normal dışı ve tuhaf olarak karşılayan yaklaşımlarla yer bulmuştur. Bu haberlerin aynı zamanda alaycı, kışkırtıcı bir dil ile magazinsel yönü öne çıkaran yapısı bulunmakla birlikte önyargılı bir tutum gözlenmektedir. Eşcinsel bireylerin haberlere konu olmasının tek sebebi ise cinsel yönelimleridir (Kılıç, 2011).

Toplumsal yaşamda tüm insanların olduğu gibi LGBTİ+ bireylerin de temel hakları bulunmaktadır ve insanlardan birbirlerinin haklarına saygı göstermeleri beklenir. Ancak bu bireylerin yaşam hakları nefret suçları ve sonuçta cinayetler ile gasp edilmektedir. İşlenen suçlara yönelik mahkeme kararlarına bakıldığında çeşitli nedenler gösterilerek cezalarda indirim uygulanmıştır. Bu nedenler arasında haksız tahrik ve iyi hal bulunmaktadır. Suçların ve suçluların araştırılması ya eksik kalmış ya da LGBTİ+ bireyler şikayetçi olma konusunda çekinceli davranmışlardır.

Cinsel kimliklerini açıklamaları sonucu kamu görevlilerinden ihraç edilmişlerdir aynı şekilde Türk Silahlı Kuvvetleri eşcinselliği normal dışı görerek uygunsuz personellerin işine son vermiştir. Ayrıca cinsiyet değiştirme ameliyatlarının ardından transeksüel bireyler bürokratik zorluklara maruz bırakılmıştır. LGBTİ+ bireyler polis şiddeti, keyfi idari müdahale ve cezalarla karşılaşarak her alanda ayrımcı ve homofobik tutuma maruz kalmıştır (Avrupa Birliği Komisyonu, 2014).

TBMM’de 2008 ile 2014 yılları arasında konuya ilişkin 25 soru ve araştırma önergesinin 14’ü yanıtlanmıştır. Bu yanıtlara göre öne çıkan ana tema mevcut yasaların LGBTİ+ bireyleri ayrımcılığa karşı koruduğu yönündedir. Aynı zamanda verilen yanıtlarda LGBTİ+ haklarına ilişkin kavram karmaşalarına da rastlanmaktadır (Yılmaz ve Demirbaş, 2015).

### SONUÇ

Bu raporda ele alınan homofobi, en basit tanımıyla eşcinsel bireyler için hissedilen nefret, korku, hoşnutsuzluk gibi duygular ve aynı zamanda bu bireylere karşı önyargılı ve ayrımcı davranmaktır.

Homofobi çok kapsamlı ve toplumsal yönü olan bir konudur. Bu toplumsal yön insan yaşamında ve insan yaşamına dokunan mesleklerde oldukça hissedilir durumdadır. Burada bahsedilen meslek gruplarından ruh sağlığı çalışanları arasında psikolojik danışmanların çalışma ilkelerinden biri olan koşulsuz kabul ilkesi göz önüne alındığında homofobik tutumların fark edilmesi meslek etiği bağlamında önemli bir aciliyet taşımaktadır. Psikolojik danışmanlar çalışmalarını yürütürken danışanlarını koşulsuz olarak kabul eden konumundadır ki kültürel bakımdan farklılıklara da duyarlıdır (Türk PDR-DER, 2011). Buradan yola çıkarak koşulsuz kabul ilkesinin homofobik tutumlarla ihlal edilmesi doğrudan görünürken meslek çalışanlarının yeterli bilgi sahibi olmaması ve alandaki akademisyenlerin bu konu hakkında çalışmalarına rastlanmaması dikkat çekicidir. Bu konunun toplumda tabu haline gelmesi, yanlış bilgilerle hareket edilmesi, alan çalışanlarının dahi çekindiği üzerinde sessizce konuşulduğu bir konu olması durumun ciddiyetini göstermektedir.

Homofobi konusunda son yıllarda yoğun olarak çalışmalar yapılmaya başlanmakla birlikte psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının homofobi düzeylerini fark etmeleri, ruh sağlığı çalışanları arasında önemli bir yere sahip meslek elemanlarının etik ve mesleki yeterlilik çerçevesinde kendilerini yetiştirmelerinin gerekliliği görülmektedir. Ayrıca LGBTİ+ bireylere de hizmet verecek psikolojik danışmanların ve adayların çok kültürlü psikolojik danışma bağlamında süpervizyon sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Kağnıcı, 2013). Bu bağlamda yapılan çalışmanın ruh sağlığı çalışanlarına etik bağlamı hatırlatıcı olacağı ve en önemlisi psikolojik danışma literatürüne katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, U. M. (2009). Psikanaliz'in eşcinselliğe yönelik tutumuna tarihsel bir bakış. *New Symposium Journal*, 47 (2): 60-63.
- Alğan, T. C. & Şensever, F. L. (2010). *Ulusal basında nefret suçları: 10 yıl, 10 örnek*. İstanbul: Sosyal Değişim Derneği.
- American Psychological Association. (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 67 (1):10-42.
- Artan, T. ve Özkan, A. O. (2018). ASDEP kapsamında istihdam edilen personellerin homofobi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (24): 1501-1514.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2014). Türkiye 2014 yılı ilerleme raporu. [www.abgs.gov.tr/files/strateji/2014\\_ilerleme\\_raporu\\_tr.pdf](http://www.abgs.gov.tr/files/strateji/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf) adresinden 7 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Baird, V. (2004). *Cinsel çeşitlilik* (H. Doğan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bakır Ayğar, B., Gündoğdu, M. ve Ayğar, H. (2015). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eşcinsellere yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41): 769-772.
- Bandermann, K.M. & Szymanski, D.M. (2014). Exploring Coping Mediators Between Heterosexist Oppression and Posttraumatic Stress Symptoms Among Lesbian, Gay, and Bisexual Persons. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(3): 213-224.
- Başar, K. ve Yüksel, Ş. (2014). Çocukluktan yetişkinliğe cinsiyet kimliği ile ilgili sorunlar: uygun değerlendirme ve izlem. *Türkiye Psikiyatri Derneği Sürekli Eğitim/ Sürekli Mesleki Gelişim Dergisi*. 4(4): 389-404.
- Bolak Boratav, H. (2009). Psikolojide heteroseksizm. A, Erol (Edt.). *Anti homofobi Kitabı* içinde (s. 73-78). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Butler, J. (2008). *Cinsiyet belası: Feminist Kimliğin Altüst Edilmesi*. (B. Ertür, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Buz, S. (2009). Eşcinsellere yönelik sosyal hizmetler. A, Erol (Edt.). *Anti homofobi Kitabı* içinde (s. 113-115). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Canbay-Tatar, H. (2012). Batının kimlik inşasında ötekinin yeri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4): 91-102.
- Cesur- Kılıçarslan, S. ve Akkuş, P. (2016). Türkiye'de heteropatriarkal sistem baskısı altında LGBTİ'lerin sosyal hizmet ihtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14 (56): 28-54.
- Cingöz-Ulu, B. , Türkoğlu, B. Ve Sayılan G. (2016). Kadın şiddet mağdurlarına yönelik tutumlarda mağdurun trans kimliğinin etkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19; 94-104.
- Doğan, S., Doğan, M., Beştepe, E. ve Eker, E. (2008). Eşcinsellik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Bir ön çalışma. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 9: 84-90.
- Durant, R.H., Krowchuk, D.P. & Sinal, S.H. (1998). Victimization, use of violence, and drug use at school among male adolescents who engage in same-sex sexual behavior. *J Pediatr*, 133:113-118

- Dürüst, Ç. ve Çağlar, M. (2016). LGBTQ bireylerin sosyal ve bireysel yaşam algılarının değerlendirilmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 4 (2): 33-48.
- Ertan, C. (2010). Homofobi: internet gazetelerinde okuyucu yorumlarındaki eşcinsellere yönelik tutumlar ve söylemler. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 3 (2): 1-17.
- Freud, S. (1910). *Sanat ve Sanatçılar Üzerine: Leonardo da Vinci'nin Bir Çocukluk Anısı*. (K. Şipal, çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Freud, S.(2012). *Cinsiyet Üzerine*. (A. A. Güneş, çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Garofalo, R., Wolf, R.C., Kessel, S., Palfrey, J. & Durant, R.H. (1998). The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents. *Pediatrics*, 101:895-902.
- Göregenli, M. (2009). Gruplararası ilişki ideolojisi olarak homofobi. A, Erol (Edt.). *Anti homofobi Kitabı* içinde (s. 49-54). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Güney, N., Kargı, E. ve Çorbacı Oruç, A. (2004). Farklı yüzleriyle cinsellik. *V. Ulusal Cinsellik ve Cinsel Tedaviler Kongresi*'nde sunulan bildiri. 24-26 Mayıs 2004, İstanbul.
- Hekimoğlu, F.M. (2017). Psikiyatri araştırmalarında ve klinik uygulamalarda etik standartların önemi: Eşcinsel erkek, lezbiyen, biseksüel ve transgender popülasyonu. *Türkiye Klinikleri J. Med. Ethics*. 25(3): 108-115.
- Hotun Şahin, N. ve Bilgiç, D. (2016). Toplumda eşcinsellere yönelik tutumlar ve lezbiyen kadınlarda sağlık eşitsizliği. *HSP*. 3(3): 216-225.
- Kağnıcı, D. Y. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunun incelenmesi: Benim Çocuğum Filmi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44): 83-95.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5( 40): 222-231.
- Kalaycı, E. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal adalet savunuculuğu yetkinlikleri ile LGBTİ bireylere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5): 1419-1425.
- Kara, Y. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin homofobik tutumlarının belirlenmesi, *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1): 16-27.
- Karakaya, S. (2017). LGBT bireylerin sağlık bakımı deneyimleri ile ilgili görüşleri: Niteliksel çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, D. (2011). Bir ötekileştirme pratiği olarak basında eşcinselliğin sunumu: Hürriyet ve Sabah örneği (2008-2009). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 1:143-169.
- Kundakçı, L. (2013). Heteroseksizm ve ötekileştirme eleştirisi. *Liberal Düşünce*, 18(71): 65-79.
- Lambdaistanbul Eşcinsel Sivil Toplum Girişimi. (2006). *Ne yanlış ne de yalnızız! Bir alan araştırması: Eşcinsel ve biseksüellerin sorunları*. İstanbul: Berdan Matbaacılık.
- Mert, Y. (2009). Psikoloji pratiğinde eşcinsellik. A, Erol (Edt.). *Anti homofobi Kitabı* içinde (s.84-86). Ankara: Ayrıntı Basımevi.

- Metin Orta, İ. ve Metin Camgöz, S. (2018). Türkiye’de yapılan homofobi çalışmalarına genel bakış. *DTCF Dergisi*, 58(1): 409-439.
- Meydan Acımuş, N. ve Tekindal, M. A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Hudson& Ricketts tutum ölçeğine göre cinsel yönelimlere bakışı. *Sted*, 22(2): 38-45.
- Okutan, N. (2010). Eşcinsellere yönelik tutumlar: Cinsiyetçilik, romantik ilişkilerle ilgili kalıpyargılar ve yetişkin bağlanma biçimleri açısından bir değerlendirme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan Elçi, D. (2018). Ayrımcılık ve nefret söylemi/suçları ve transfobi ile damgalanan trans kadınlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55): 533-542.
- Özşungur, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3): 163-172.
- Paker, M. (2009). Psikanalizde eşcinsellik. A, Erol (Edt.). *Anti homofobi Kitabı* içinde (s. 87-90). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Sadıç, E. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin lezbiyen ve eşcinsel erkeklere yönelik tutumları ve etkileyen faktörler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakallı Uğurlu, N. (2006). Eşcinsellere ilişkin tutumlar: Türkiye’de yapılan görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(17): 53-69.
- Sanberk, İ., Çelik, M. ve Gök, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin homofobi düzeylerinin cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Jornal of Human Sciences*, 13(3): 4011-4019.
- Saraç, L. (2014).Beden eğitimi öğretmen adaylarının eşcinsellere yönelik bilgileri, tutumları ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1): 77-91.
- Shechner, T. (2010). Gender identity disorder: a literature review from a developmental perspective. *Isr J Psychiatry Relat Sci*, 47(2):132-138.
- Şah, U. (2011). Türkiye’deki gençlerin cinsel yönelimlere ilişkin sosyal temsilleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27): 88-99.
- Tanaydın, Y. E. (2017). Lezbiyen, eşcinsel erkek ve biseksüel örnekleminde içselleştirilmiş homofobi ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tetik, S. ve Başar, K. (2014). Gözetlemecilik yakınması ile başvuran bir erkek eşcinselin tanı ve tedavi süreci: olgu sunumu. *Kriz Dergisi*, 22: 33-39.
- TODAP (2017). Psikologlar için LGBTİ+’lerle çalışma kılavuzu. İstanbul: Toplumsal Dayanışma için Psikologlar Derneği (TODAP).
- Türk PDR-DER (2011). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar. Türk psikolojik danışma ve rehberlik derneği, Ankara.
- Ummak, E. ve Bilgin, M. (2017). An experimental study regarding group guidance on dealing with homophobia. *Current Research in Education*, 3(2): 35-50.
- Uslu, A. (2014).Queer bir girişe doğru. *KaosQ+ Dergisi*, 1: 4-8.
- Yalçınoğlu, N. ve Önal, A. E. (2014). Eşcinsel ve biseksüel erkeklerin içselleştirilmiş homofobi düzeyi ve sağlık üzerine etkileri. *Turk Journal Public Health*, 12(2): 100-112.

- Yeşilyurt, S. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında eşcinsel kimlik üzerinden üretilen rıza: Bülent Ersoy örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yetkin, N. (2009). Psikiyatrinin homofobisi. A, Erol (Edt.). *Anti homofobi Kitabı* içinde (s. 79-83). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Yıldırım, L. (2016). Sosyal dışlanma karşısında eşcinsel kimliğin kurulumu. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yılmaz, V. ve Demirbaş, H. B. (2015). TBMM’de LGBT hakları gündeminin ortaya çıkışı ve gelişimi:2008-2014. *Alternatif Politika*, 7(2): 230-256.

## Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları<sup>1</sup>

İlknur KABAŞ<sup>2</sup>, Sevilay YILDIZ<sup>3</sup>

### Özet

Bu araştırmanın temelde üç amacı bulunmaktadır. Birincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. İkincisi, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının belirlenmesidir. Üçüncüsü ise, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının sorgulanmasıdır. Bu çalışmada tarama modeli, ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla bu desende tek bir grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırma evreni Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nden seçilen bir il merkezinde görev yapan 394 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuş ve 288 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada 288 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ile "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" adında iki ölçek kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS 20 ile Lisrel 8 istatistik programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sorularının yanıtlanması amacıyla, ortalama, yüzde, korelasyon ve basit doğrusal regresyon gibi analizler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlk okuma yazma öğretimi, öz yeterlik, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği, öğretim programına bağlılık.

<sup>1</sup> Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında 16.01.2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> MEB Sınıf Öğretmeni, ilk\_son14@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9764-2699

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Ü., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8863-2488

## Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy on First Literacy Teaching and Their Commitment to the Turkish Lesson First Literacy Teaching Curriculum

### Abstract

There were basically three objectives of this research. The first one was to examine the primary school teachers' perceptions of self-efficacy towards first literacy teaching and their level of commitment to the first literacy curriculum. The second one was to determine whether there was a significant relationship between the primary school teachers' self-efficacy perceptions and their commitment to the first literacy curriculum. The third objective was to question whether the primary school teachers' self-efficacy perceptions about the first literacy teaching predicted their commitment to the first literacy curriculum significantly. In this research, correlational research model was used. Therefore, a single group was studied in this design. Research universe was composed of 394 primary school teachers working in a selected provincial center of Western Black Sea region of Turkey. The sample was formed with maximum diversity sampling method and 288 of classroom teachers were reached. "Self-Efficacy Scale for First Literacy Teaching" and "Scale of Commitment to Curriculum" were used as data collection tools of personal information. The data were analyzed by means of SPSS 20 and Lisrel 8 statistical programs. In order to answer the questions of the study, analyzes such as mean score, percentage values, correlation and simple linear regression were performed. The findings of the study indicated that primary school teachers' self-efficacy levels and their commitment to the first literacy curriculum were high; It showed that there was a moderate positive relationship between primary school teachers 'first literacy teaching self-efficacy and their commitment to first literacy curriculum and that classroom teachers' self-efficacy towards first literacy teaching was a significant predictor of their first literacy teaching curriculum.

**Keywords:** First literacy teaching, self-efficacy, self-efficacy of first literacy teaching, commitment to curriculum.

### GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde temelleri atılan ve hayat boyu devam eden aynı zamanda 21. yüzyılın temel becerilerinden olan okuma yazma becerisi, bireyin tüm hayatı boyunca akademik performansını etkileme gücünde olan, dolayısıyla ifade edilen öneminden dolayı da erken çocukluk döneminde çeşitli deneyimler aracılığı ile hassasiyetle kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Çağdaş uygarlığın, büyük ölçüde okuma ve yazma becerilerine dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma ve yazma, hem insanlığın bugüne kadar biriktirmiş olduğu deneyimlerini daha eski kuşaklardan yeni kuşaklara doğru aktarmaya yarayan, hem de yaşayan kuşaklar arasında oldukça önemli ve bir o derece de etkili bir haberleşme, bireyler arasında bir anlaşma aracı niteliğinde olan temel becerilerdendir (Öz,1999). Nitekim insan, doğumuyla başlayıp ölümüyle sonuçlanan süreç içinde belli bir toplumun üyesi olarak hayatını devam ettirir. Bu süre zarfında yaşadığı toplumun birtakım özelliklerini taşımak zorundadır. Bireyin sahip olduğu özellikler, diğer insanlarla uyum içinde yaşamasını kolaylaştırmaktadır. Kuşkusuz bu özelliklerden biri de okuryazar olma durumlarıdır. Bireyin insanlığın işe yarar üyesi olabilmesinin, özgürce kişiliğini oluşturabilmesinin ve çağdaş bir dünya görüşü



kazanabilmesinin okuryazar olması ile gerçekleşebileceği düşünülebilir (Çelenk, 2005). Okuryazarlık eğitimi, eğitimde hep çok tartışmalı bir konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek, öğretmenlik mesleğinin en önemli yönlerinden biridir. Araştırmalar, öğretmenlerin çocuğun okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki en önemli etken olabileceğini defalarca göstermiştir (Corkett, Hatt & Benevides, 2011). Nitekim, okuryazarlığın bir topluluğun üretkenliğini ve yaşam kalitesini artırdığına dair oldukça net kanıtlar vardır (Chowdhury, 1995). Bu bağlamda ilk okuma yazmanın, tüm eğitim sisteminin omuriliği olduğu söylenebilir. Etkin okuma yazma becerisi 21. yüzyıl bilgi toplumunun sahip olması gereken çok önemli yeterliklerdendir. Çünkü bireylerin yaşamdaki başarılarını yordayan en önemli değişkenlerden biri hiç şüphesiz okuma yazma becerisidir (Gömleksiz, 2005). Bu derece önemli olan ilk okuma yazma becerisini, ilkokulun ilk yıllarında öğrenmek pedagojik olarak gerekli ve oldukça önemlidir (Stanovich, 1986; Çelenk, 2005). Çünkü temel kalkınmışlık koşullarının başında, ülkelerin okuma yazma oran ve düzeyleri gelmektedir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde okuma, okumayı anlama ve sevme, gözlem, duygu, düşünce ve yaşantılarını açığa vurma, dinleme, etkili konuşma gibi yeterliklerin kalitesi, ilkokul dönemlerindeki, ilk okuma yazma sürecinin etkililik ve verimliliğine bağlıdır (Yıldız ve Canbulat, 2017, III). İlk okuma yazmanın bu hedefine ulaşabilmek ve ilk okuma yazma sürecini etkili kılabilmek genelde ilk okuma yazma programının niteliği, özelde ise bu programı uygulamaya geçiren öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlıdır. Dolayısıyla yukarıda da ifade edildiği gibi, bireyin gerek akademik gerekse sosyal yaşamında oldukça önemli ve etkili olan ilk okuma yazma eğitimi ile okumanın temel becerilerini kazandırma hedeflenmektedir. İlk okuma ve yazma eğitimi süreci, hassas ve incelik isteyen kendine has özellikleri olan çok özel bir süreçtir. Bu nedenle, ilk okuma yazma eğitiminin yapıldığı dönem hem öğrenenin gelişimsel ve bireysel özellikleri hem öğretmenin kişisinin hem de ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bağımlı oldukları aileleri için oldukça kaygı dolu, zor ve karmaşık bir süreçtir (Beyazıt, 2007). Öğrenme ve öğretme uygulamaları açısından öğrenciler üzerinde belirleyici role sahip olan öğretmenin; öğrenci başarısı, motivasyonu ve performansının öğretme davranışı ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Nitekim, öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklara ilişkin gösterdikleri olumlu olmayan davranışlar, bu öğrencilerin akademik performanslarını ve çalışma alışkanlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Dolayısıyla negatif yönde bulunan bu ilişki, hem ilkokul yıllarının sonlarında hem de ortaokul yıllarında bilhassa erkek çocuklarda ortaya çıkabilecek olumsuz davranışlara yol açmaktadır (Hamre & Pianta, 2005). Ayrıca öğretmenlerin; öğrenciler, öğrenme ve öğretim hakkında sahip oldukları inançlar; öğretmenlerin öğrenci ile olan ilişkilerini, derste kullanılan öğretim strateji ve yöntemlerini, öğretimin değerlendirilmesi gibi konuları de belirlemektedir. Öz yeterlik inancının bu inançlardan en etkilisi olduğu söylenebilir (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009).

### **Öz Yeterlik, Öz Yeterlik İnancı ve Öğretmen Öz Yeterliliği**

Öz yeterlik kavramı, Bandura'ya (1997) göre belirlenmiş olan seviyede öğrenme ve becerileri gerçekleştirme kabiliyetine ilişkin olarak bireyin sahip olduğu kişisel inançlar olarak özetlenebilir. Öz yeterlik inancı; hedef belirleme, kendini izleme, strateji kullanımı, öz değerlendirme ve öz düzenleyici süreçlerin kullanılması yoluyla öğrencilerin

öğrenmelerini güdüleyen bir algı aracı geliştirmelerini sağlar. Örneğin şu kanıtlanmıştır ki, öğrenciler ne kadar kendilerini değerlendirme yetisine sahip olurlarsa o kadar zorlayıcı hedefleri kabullenebilmektedirler (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pens, 1992). Öz yeterlik duygusunun gelişim sürecinde, hiç şüphesiz ki örgün eğitim kurumlarının payı büyüktür. Öz yeterlik duygusunun gelişmesine yardımcı olan en önemli etkenlerden biri de okul ortamındaki öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, bir bakıma kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Dolayısıyla, eğitimde önemli bir yeri olan öz yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenme ve başarıları ile ilişkili olduğu kadar öğretmenleri de ilgilendirmektedir (Schunk, 2009). Öğretmen öz yeterlik algısı, genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısını (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, düzenleme, etkinlik hazırlama gibi konularda bireyin kendi yeteneği hakkındaki inancını (Skaalvik & Skaalvik, 2010) ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğretmen öz yeterliği denildiğinde, öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, öğrencileriyle ilgili olan yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı aklı gelmektedir (Eker, 2014). Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, orijinal fikirlere açık, öğrencilerin gereksinimlerine karşı daha duyarlı ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeni yöntemler uygulamaya daha istekli oldukları görülürken, öz yeterlik algı düzeyi düşük öğretmenlerin ise, öğretim süreçlerine ve öğrencilerine az zaman ayırdıkları, güdüleme konusunda da sıkıntılar yaşadıkları ve dolayısıyla sınıf ortamında baskıcı bir tavır sergiledikleri bilinmektedir (Palmer, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci başarısını, öğrenci ile ilişkilerini etkilemenin yanı sıra öğretim programına bağlılığını tetikleyen değişkenlerden olabilir. Ancak Türkiye’de öğretim programlarının sıkça değiştiği; yapılan değişikliklerin ise öğretmen ve okullar açısından bazı farklılıklar doğurduğu da bilinmektedir. Bu farklılıklar zaman zaman kimi yenilikleri gün ışığına çıkarıp öğretmenler tarafından bir hayli benimsenirken, bunun tersine kabul görmeyen yenilikler zaman, emek ve para kaybına sebep olmuştur (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Nitekim Türkiye’de okuma yazma konusunda sorunların var olduğuna (Yurduseven, 2007) ve İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’nın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin problemlerle karşılaştığına dair aşağıda belirtildiği üzere birçok araştırma bulunmaktadır. Oysaki, ses temelli cümle yönteminin başarılı olabilmesi, her şeyden önce öğretmenler ve süreci yöneten kişilerin bu konuda donanımlı olmalarına bağlıdır (Göçmen, 2012). Sınıf öğretmenleri, ilk okuma-yazmanın öğretimi alanında yetersiz olduklarını kabul etmekte ve bu yetersizlik durumunu kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapatmaya çalışmakta olduklarını belirtmekte; denetim mekanizması kapsamında denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu’nun bu eksikliği kapatmak için çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde sınıf öğretmenlerinin hem fikir oldukları alan yazında ifade edilmektedir (Çelenk, 2002).

### **İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Sorunlar**

Kaya’nın, (2005) çalışmasında da hizmet öncesi dönemde, öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi alanında nitelikli olarak yetiştirilemedikleri, uygulamaların eksik olduğu, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bağımsız sınıflarda görev

yapan öğretmenlerle göre ilk okuma yazma öğretimiyle güncel gelişmeleri yeterince takip edemedikleri ve ilk okuma yazma öğretimi için planlama yönünden gerekli hazırlıkları yapamadıkları, ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili olan yöntem ve teknikleri yeterince kullanamadıkları saptanmıştır. Başka bir çalışmada ise (Arslan, 2008) öğretmenlerin okuma ve görsel okuma alt boyutlarında düşük, dinleme, yazma, konuşma ve görsel sunu alanlarında orta düzeyde ve değerlendirme etkinliklerinin tüm boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Yine başka bir çalışmada sınıf öğretmenleri; sınıfların oldukça kalabalık olması, velilerin bilgisizlik nedeni ile çocuklarına yeterince destek olamamaları, materyallerin yetersiz olmasını önemli sorunlar arasında görmüşlerdir (Adıgüzel ve Karacabey, 2010). Ferah-Özcan ve Yıldız (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, programın sosyo-ekonomik, kültürel şartlara uygun olmadığı, planın tüm dersleri işlemeye yetmediği, kılavuz kitapların bulunmayışı sebebiyle güçlük çektiklerini de dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada, 2017 Türkçe dersi öğretim programına göre öğretmenlerin planlarını, sosyo-ekonomik, kültürel şartlara göre hazırlasalar da programın bu koşullara uygun olmayışı ve planları işleme konusunda ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle tam olarak uygulayamadıkları ve programın öngördüğü öğretim yöntem, teknik, taktik ve stratejileri sınıfların fiziki ve çevresel koşullarının elverişsizliği ve zaman yetersizliği nedenleriyle etkili bir biçimde uygulanmadığı ifade edilmiştir. Kaya ve Taşdemirci'nin (2005) çalışmasında, hizmet öncesinde, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi alanında iyi yetiştirilmedikleri ve yeteri kadar uygulama eğitimi alamadıkları, ilköğretim müfettişlerinin ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak eğitim yılı başında öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik hiçbir çalışma yapmadıkları, dönem içerisinde öğretmenlere yeterince rehberlik yapmamanın yanı sıra öğrencilerin erken ve hızlı okumaya geçmeleri konusunda sınıf öğretmenlerine baskı yaptıkları saptanmıştır. Bayat' da (2014) çalışmasında öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretim programında kazanımların sayısını fazla buldukları, ölçülmesi zor olan kazanımların programda mevcut olmasının yanı sıra öğrencinin de düzeyine uygun olmadığı, içeriğin kazanımları içermediği ve aynı zamanda kazanımlardan kopuk ve tutarsız olduğu, içeriğin yetersiz ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşlerinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreci ile ilgili olarak gereğinden fazla ölçüt olması, öğretmene fazla evrak yükünün olması, performans ve proje görevlerini yaptırmakta zorluk çektikleri, programda sunulan değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflar için uygun olmadığını saptamıştır. Başka bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin gerek lisans eğitiminde gerekse hizmet içi eğitimlerde ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yetersiz buldukları, eğitimlerin teorik düzeyde kaldığı, özellikle mesleğin ilk yıllarında ilk okuma yazma öğretiminde sorunların yaşandığı, dolayısıyla öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yetersizliklerini bireysel çabaları sayesinde kapatmaya çalıştıkları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmediği yönünde hem fikir oldukları, ders kitaplarındaki etkinliklerin ve fiziki imkânların yetersiz olduğu ve sonuç olarak da, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde bu alana ilişkin kendi yeterliliklerinden, öğrencilerden, öğretim programından, velilerden kaynaklı sorunlar ile öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Ekici Calın, 2019). Son zamanlarda Türk eğitim sistemi içerisinde birçok

program değişikliği yapılmış, yapılan bu program değişiklikleri içerisinde de ilk okuma yazma programı değişiklikleri kendini ciddi anlamda öğretmen camiasında hissettirmiştir. 2004-2005 eğitim yılında ilk okuma yazma öğretiminde "Cümle Yöntemi" bırakılmış, bu yöntem yerine "Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne geçilmiştir. 2017-2018 eğitim yılında ise "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin adı "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" olarak değiştirilmiştir. İsim değişikliğiyle beraber de ses grupları ve seslerin verilmiş sıraları değiştirilmiştir. Dolayısıyla, gerek 2005-2006 eğitim yılında yapılan gerekse diğer yıllarda gerçekleştirilen program değişikliklerinin farklı disiplinlerdeki öğretim programlarında olduğu gibi başarıya ulaşım ulaşılamamasında etkili olan faktörlerden birisini de programa bağlılık kavramı ortaya koymaktadır (Dusenbury, Bnraniga, Falco & Hansen, 2003). Bununla birlikte programa bağlılığın tetkik edilmesi programın uygulanması sürecinde beliren eksiklikler ve başarısızlıkların belirlenmesi yönünden önem taşımaktadır (Fullan & Pomfret, 1977; Akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

### **Öğretim Programına Bağlılık ve İlk Okuma Yazma Öğretimi**

Programa bağlılık yalnız davranışsal değişim ile sınırlı kalmayıp, tutum ve inançlardaki değişimi de beraberinde getirebilir. Bu nedenle öğretim programlarına bağlılık incelendiğinde programın başarılı ya da başarısız olup olmadığını izah etmenin en mühim yolu bu kavramın araştırılmasıdır (Dusenbury & diğerleri, 2003). Programların uygulanmasına dair araştırmalar sonucunda önerilen değişim ve yenilikler programa bağlılığa ışık tutabilir. Öğretim programına bağlılık yüksek olduğu halde sonuç beklenen düzeyde değilse, mevcut programı yenilemeye ihtiyaç duyulabilir (Dusenbury & diğerleri, 2003; Akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Programların değişimi aşamasında yaşanabilecek problemlere hazırlı olmak gerekir. Bu aşamada çalışanların desteği ile değişime direnç gösteren nedenler ortadan kaldırılabilir. Nedenler ortadan kaldırılmadığı takdirde bu durum çalışan öğretmenlerin öz yeterliğini ve öğretim programına bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyip, süreç başarısızlık ile sonlanabilir (Tunçer, 2013). Alanyazın incelendiğinde, programa bağlılığı etkileyen faktörlerin; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, özellikleri, uygulanmakta olan programın ve kurumun özellikleri olduğu görülmektedir (Dusenbury & diğerleri, 2003). Zira, Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sistemi olsa da ilgili araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle değiştirilerek uygulandığını göstermektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu bağlamda, bir toplumun gelişmişlik düzeyinin yüksek olmasının şartlarından biri de yetişmiş insan gücünü sağlayabilmektir. Bu gücü sağlayabilmenin en önemli yolu ise eğitim programlarının ilk aşaması olan ilköğretim programlarının hazırlanma ve uygulama sürecinde birbirini takip etmesidir (Tok, 2001). İlkokulda gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmaları bu doğrultuda önem kazanmaktadır. Nitekim, gerek dünyada ve gerekse Türkiye’de son zamanlarda okuma yazma alanında önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Özellikle PISA ve UNESCO tarafından yapılan araştırmalardan sonra hız kazanan bu çalışmalara göre Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya gibi ülkeler başarı sıralamasında ilk yerlerdeki sıralarını korumaktadırlar (MEB, 2005). 2003 yılından beri üç yılda bir uygulanmakta olan PISA sınavında pek çok beceri değerlendirilmektedir. Sonuçlara bakıldığında ise Türk öğrencilerinin Matematik, Fen, Türkçe okuryazarlığındaki pek çok üst düzey düşünme

süreçlerine ulaşamadıkları görülmektedir. Ayrıca bu süreçlerin öğretim programlarında yeteri kadar yer almadığı da tespit edilmiştir (Berberoğlu, 2017). Mevcut durumda dünyada öğretim programları arasında temel bir takım benzer noktalar olmasına rağmen, PISA, TIMMS gibi uluslararası geniş ölçekli sınavlarda öne çıkan ülkelerin programları arasında benzer yerler olsa da uygulama sürecinde farklılaşmalar olabilir ve aynı zamanda ayrıntıları da benzemeyebilir (Anderson-Levitt, 2008). Bu sonuçlar, ilk okuma yazma becerisinin ve bu becerinin öğretiminin önemini de öne çıkarmaktadır. Çünkü okuma yazma ile birlikte; bireyde okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama, duygu, düşünce ve gözlemlerini anlatabilme, iletişim kurabilme, işlek ve düzgün yazabilme, Türk dilini doğru ve düzgün bir şekilde kullanabilme ve öğrenmekten zevk almayı bireye öğretmek amaçlanmaktadır (Tok, 2001). İlk okuma yazma sürecinde programın doğrudan uygulayıcısı olan ve öğrenciye bu beceriyi öğreten öğretmenin performansı, kendi yeteneğine olan inancı çok önemlidir. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancına karşılık gelen öz yeterlik inancı da, eğitim ve öğretim eylemleriyle ilişkili olduğu için, bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Bu araştırmaların çoğunda öz yeterlik inancının, öğretmenin sınıftaki motivasyonu, davranışları ve öğrenci çıktıklarıyla doğrudan ve güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Tschannen-Moran & diğerleri, 1998). Örneğin; küçük yaşlarda öğretmenleri ile sorun yaşayan öğrencilerin, sınıf içi etkinliklere katılmak istemedikleri ve akademik performanslarının da düşük seviyelerde olduğu görülmüştür. Akademik alandaki başarının yanında öğretmenlerince destek görmek ve sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurmak hem okulun ilk yıllarında hem de ilerleyen yıllarda öğrencilerin okula uyum sorunlarını ciddi derecede azaltmaktadır (Hamre & Pianta, 2005). Öğretim sürecinde, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inancı oldukça önemlidir. Örneğin öğretim stratejilerini sınıf içinde uygulayan bir öğretmenin öz yeterliği yüksek ise öğrenciler başarılı olana kadar farklı öğretim yaklaşımlarını uygulama ihtimali de yüksektir (Allinder, 1994; Guskey, 1988). Öğrencilerini başarı sağlayamaması sebebiyle sorgulayan ve ilgilenmekten vazgeçen öğretmenlerin öz yeterlik algısı düşük olması olasıdır. Öğretmenin bilgisi çok olsa bile öz yeterlik inancının düşük olması durumunda öğrencilerin derslerinde başarılı olması ve istenen sonucu vermesi mümkün değildir (Çetin, 2004). Öğretmenlerin kendilerine dönük inançları ve algıları öğrenme üzerinde çok etkilidir (Koç, 2013). Dolayısıyla kişinin beceri ve başarısı kendine olan inancı ile şekillenmektedir, kişilerin performansları bunlara bağlı olarak değişebilmektedir (Bandura, 1993). Okuryazarlık becerisinin temelini oluşturma gücüne sahip olan ilk okuma yazma becerileri ve akabinde gelişmiş okuryazarlık becerileri, tüm disiplinlere entegre edilebilir. Öğrencilerin her okul düzeyinde ve her derste okumaları ve yazmaları gerektiğinden, okuryazarlık öğretmenlerin daha etkili olmalarına yardımcı olmak için yararlı bir araçtır. Bu nedenle, kendi disiplinleri arasında ilkokul birinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminde ve daha sonraki aşamalarda okuma öğretimi konusunda yeterliliği olan öğretmenlerin öz yeterlikleri de daha yüksek olacaktır. Örneğin, bir öğrenci fen dersinde oldukça zorlanabilir, çünkü metni yeterince okuyamaz ve sunulan bilgiyi kavrayamaz. Okuryazarlık eğitimi için yüksek etkinliği olan bir fen bilgisi öğretmeni, öğrencinin fen bilgisi ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda anlama ve okuma yeteneğini geliştirebilecek stratejiler sunacaktır (Feng, Hodges, Waxman & Joshi, 2019). Bu araştırma da sayılan nedenlerden dolayı çok önemli bir başlangıç niteliği taşıyan ilk okuma yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmeye çalışılmıştır.

## **Araştırmanın Önemi**

Öğrenme çıktıları ve öğrencinin başarısını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin kendilerine ilişkin inançları kadar uygulanan programların niteliği ve öğretmenlerin bu programa ne kadar bağlı kaldıkları da önemlidir. Nitekim MEB (2009) tanımlamasına göre programlar öğrencilerin bireysel özellikleri ve çevresel özellikler göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Öğretmen süreçte Türkçeyi düzgün kullanmalı ve dil gelişimi açısından örnek olmalıdır. Bu derece itina ile hazırlanan programın aslına uygun olarak uygulanması hele ki 2005-2006 eğitim yılında radikal bir değişim geçirerek uygulanmaya başlayan Türkçe Programı'nın ilk okuma yazma bölümü düşünüldüğünde öğretim programına bağlılık önemi itibari ile kendini hissettirmektedir. Çünkü Bümen'e (2014) göre öğretim programına bağlılık kavramının tanımlanması ile birlikte başarıda artış ya da azalışın nedenleri açıklanabilir. Programların doğrudan uygulayıcısının öğretmenler olması açısından, öğretmenlerin programı benimsemeleri ve programa olan bağlılıklarında istek ve tutumları önemlidir. Öğretim programlarına bağlılığın araştırılmasındaki önemli nedenlerden biri de eğitim programlarının kısa sürede köklü bir hal almadan değiştirilme sebeplerini anlamadır (Fullan & Pomfret, 1977). Bu açıdan bakıldığında da yapılan bu çalışma, alan yazında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ile öğretim programına bağlılık ilişkisinin ilk kez incelenmesi açısından önemli görülmektedir. Alan yazında programa bağlılık üzerine yapılmış çalışmalar oldukça kısıtlı sayıdadır. Bu durum, söz konusu araştırmanın önemini ayrıca ortaya koymaktadır. Alan yazın tarandığında eğitim alanından ziyade özellikle sağlık, psikoloji vb. alanlarda öğretim programına bağlılığın çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de de çalışmalara bakıldığında programa bağlılık üzerine yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat, 2017; Yıldız, 2018). Programa bağlılık ile farklı bir değişkenin ilişkisinin incelendiği çalışmalar da çok sınırlıdır (Yıldız, 2018). Ayrıca, ilk okuma yazma öğretim sürecinde programa bağlılık üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanılamamıştır. Bu durum araştırmanın önemini ayrıca ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmalar sınırlı olmakla birlikte var olanların da genellikle durum tespitine yönelik olduğu görülmüştür (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat, 2017). Dolayısıyla, ileriye yönelik çıkarım yapılması ise bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Özetle yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın bağlamını ilkökul öğretmenlerinin oluşturması; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkilere odaklanılmış olması; öğretmen eğitimi, program geliştirme ve öğretim vb. alanlarda kısaca aşağıdaki nedenden dolayı önemli görülmektedir: Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, ilgili konuda öğretmenlerin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimsel süreçlerinin etkililiğine vurgu yapması ve sürecin daha nitelikli hale getirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca Ertem'in de (2017) belirttiği gibi sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecini başarılı olarak yürüteceğine yönelik inançları onların sınıf içerisindeki performanslarına da olumlu yönde etki etmektedir. Öğretmenler sınıf içinde verimli ve etkin olarak okuma yazma öğretimi

yaptığında öğrencilerinin de başarısının artacağı bilinmektedir. Dahası birinci sınıf öğrencilerinin daha sonraki yıllarda tüm başarılarını etkileme gücünde olan okuma yazma bilincinin temellerinin atıldığı ilk okuma yazma öğretimi sürecini işlevsel hale getirecek olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur. Sadece ilk okuma yazma öğretimi değil tüm öğretim programlarında öğretmenler için programa bağlılık önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma ile Türkçe Programı'nın ilk okuma bölümüne bağlılık konusuna dikkat çekilmektedir ve Milli Eğitim Bakanlığına uygulamaya yönelik çalışmalarda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen niteliği, büyük bir oranda öğretmen kimliğinin geliştiği hizmet öncesindeki öğretmen eğitim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmen kimliğinin önemli yordayıcılarından olan öz yeterlik ve aynı zamanda öğretim programlarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumların çalışılması, kapsamlı bulguların elde edilmesi öğretmen eğitim sistemi ile ilgili paydaşlara yönelik katkılar sağlayabileceği, üzerinde çalışılan iki değişkene yönelik olarak öğretmenlerin düzeylerinin tespit edilmesi; daha önce de ifade edildiği üzere mevcut durumun ortaya konulmasının öğretmen yetiştirme sistemlerine yol gösterebileceği düşünülmekte ayrıca araştırma konusu olan her bir değişkene yönelik çok sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmesi iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamış olması ilgili alan yazına ciddi derecede katkı sağlayacağını düşündürerek araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya çıkarmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın ifade edilen bu amacı doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

### **Araştırmanın Soruları**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları ne düzeydedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları, Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından bu çalışmada tarama modeli kapsamında ilişki araştırma deseni kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki gücü ortaya koymak için açıklayıcı korelasyonel desen kullanılır (Creswell, 2005). Araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi suretiyle bir sonuca ulaşılmak istenen bu çalışmada, ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması yolu ile bir sonuca varılmak istenmektedir. Bu açıdan ele alındığında da çalışmada korelasyonel araştırma modellerinden olan açıklayıcı korelasyonel desen (*The Explanatory Correlational Design*) benimsenmiştir. Çünkü, çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak ya çok az sayıda bilgi bulunmakta ya da hiç bilgi bulunmamaktadır. Bu durumda da genellikle kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın, tümevarıma dayalı bir yaklaşım ile incelenmesine imkan veren desen, açıklayıcı korelasyonel desendir. Dolayısıyla ilgili desen bu yönüyle, çalışmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Creswell, 2005; Fraenkel & Wallen, 2010; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir merkezinde görev yapmakta olan 394 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma maliyet ve zaman dikkate alınarak evreni temsil etmesi beklenen bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem sayısı Krejcie ve Morgan'ın (1970) sunduğu denklemle belirlenmiştir. Evren oranı ( $p$ ) 0,5, doğruluk derecesi ( $d$ ) 0,05 ve  $X^2=3.841$  (0,05 düzeyinde) belirlenerek 394 ( $N$ ) kişiyi temsil edecek örneklemin 195 kişiden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında Batı Karadeniz Bölümü'nde bulunan bir il merkezinde görev yapan 288 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Ulaşılan kişi sayısı ölçütü sağlar niteliktedir. 288 öğretmenden oluşan örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptıkları okul, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi açısından mümkün olan en fazla çeşitliliği göstermeleri dikkate alınmıştır. Veriler 32 farklı okuldan toplanmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1. incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %58,7'sinin ( $n=169$ ) kadın ve %41,3'ünün ( $n=119$ ) erkek olduğu görülmektedir. Kıdeme göre dağılım incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %7,6'sının ( $n=22$ ) 10 yıl ve altında, %18,1'inin ( $n=52$ ) 11-15 yıl aralığında, %20,1'inin ( $n=58$ ) 16-20 yıl aralığında, %22,6'sının ( $n=65$ ) 21-25 yıl aralığında, %14,9'unun ( $n=43$ ) 26-30 yıl aralığında ve %16,7'sinin ( $n=48$ ) 30 yıl üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre dağılım incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %12,8'inin ( $n=37$ ) ön lisans, %76'sının ( $n=219$ ) lisans ve %11,1'inin ( $n=32$ ) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının az olması ve sınıf



öğretmenlerinin 1989-1990 yılında başlayacak şekilde dört yıllık eğitim almaları kararlaştırıldığından ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmen sayısı azdır.

**Tablo 1.** Örneklemdaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	169	58,7
	Erkek	119	41,3
Kıdem	10 yıl ve altı	22	7,6
	11-15 yıl	52	18,1
	16-20 yıl	58	20,1
	21-25 yıl	65	22,6
	26-30 yıl	43	14,9
	30 yıl üzeri	48	16,7
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	37	12,8
	Lisans	219	76,0
	Lisansüstü	32	11,1
Toplam		288	100,0

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları kişisel bilgi formu, öğretim programına bağlılık ölçeği ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğidir. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve öğrenim düzeyine ilişkin bilgiler elde etmeye yöneliktir. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Öğretim Programına bağlılık (Öğretmenlerden Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ni, Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'nı düşünerek cevaplamaları istenmiştir.) ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeklerine ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmektedir. Ölçeklerin geliştirilmesi ile ilgili bilgiler geçerlik ve güvenilirliğe dair elde edilmiş kanıtlar sunulduktan sonra bu araştırma kapsamındaki elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuştur.

#### *Öğretim programına bağlılık ölçeği*

Öğretim programına bağlılık ölçeği Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından 167 öğretmene ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı ,896 olarak hesaplanmış olup elde edilen bu değer ölçek puanlarının güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. 20 maddeden oluşan ölçekte dört madde olumsuzdur. Olumsuz maddeler ters şekilde puanlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretim programına bağlılık ölçeğinden elde edilen verilere geçerlik kanıtı sağlamak üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa, standardize edilmiş alfa ve McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca yapı güvenilirliği sonuçlarına yer verilmiştir. McDonald omega katsayısı, standardize alfa katsayısı ve yapı güvenilirliğine Cronbach alfanın güvenilirliğin alt sınırını vermesi nedeniyle başvurulmuştur. Cronbach alfa katsayısı .849, standardize alfa katsayısı .881, ve McDonald omega katsayısı .870 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ölçek puanlarının güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada yapılan DFA sonucu modele ilişkin bulunan uyum indeksleri Tablo 2.'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Model	X <sup>2</sup>	sd	X <sup>2</sup> /sd	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	1140,25	170	6,71	,14	,82	,84
Modifikasyon(1-2, 2-3, 1-4, 6-8,12-14)	505,47	165	3,06	,08	,92	,93

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan ilk ölçme modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modelin uyum indeksleri incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değerinin 6,71, RMSEA değerinin ,14, NNFI değerinin .82 ve CFI değerinin .84 olduğu görülmektedir. CFI değerinin .90 üzerinde NNFI değerinin .90'a yakın olması kabul edilebilir uyumu; kesin bir kural olmamakla birlikte X<sup>2</sup>/sd değerinin beşin altında olması iyi uyumu ve RMSEA değerinin .10'un altında olması orta düzey uyumu göstermektedir (Bollen, 1989; DiLalla, 2000; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996; Schumacker & Lomax, 2010; Westland, 2015). Dolayısıyla ilk modelin CFI, NNFI, RMSEA ve X<sup>2</sup>/sd indeksleri açısından kabul edilebilir uyum göstermediği belirtilebilir. Bu nedenle modele modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyonlar 1. ve 2., 2. ve 3., 1. ve 4., 6. ve 8., 12. ve 14. maddelere ait hatalar arasında kovaryans oluşturularak uygulanmıştır. Uygulanan modifikasyonlar sonrası modele ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Modifikasyon sonrası uyum indekslerinden incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değeri 3,06, RMSEA değeri ,08, NNFI değeri .92 ve CFI değeri .93 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre X<sup>2</sup>/sd, CFI ve NNFI değerleri kabul edilebilir, RMSEA değeri orta düzeyde uyumu göstermektedir. Sonuçlar öğretim programına bağlılık ölçeğinin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen standartlaştırılmış lambda katsayıları aracılığıyla hata katsayıları aracılığıyla açıklanan varyans oranı ve yapı güvenirliliği belirlenmiştir. Yapı güvenirliliği ölçülen değişkene ilişkin iç tutarlık ve güvenirliliği gösteren bir katsayı olup .87 olarak bulunmuştur. Hair ve diğerlerine (2014) göre yapı güvenirliliği katsayısı .70'in üzerinde olmalıdır. Elde edilen katsayı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Ayrıca açıklanan varyansın .28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### *İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği*

Delican (2016) tarafından 256 sınıf öğretmeni adayına ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Alan yazın dikkate alınarak üç alt boyut hazırlık, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Hazırlık boyutu faktör yükleri .70 ile .74 arasında değişen dokuz maddeden, uygulama boyutu faktör yükleri .58 ile .72 arasında değişen 12 maddeden ve değerlendirme boyutu faktör yükleri .66 ile .81 arasında değişen dört maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarından farklı bir grup olan öğretmenler üzerinde çalışıldığı için verilere yapı geçerliği kanıtı sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının güvenirliliğini belirlemek üzere birden fazla güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve ölçek birden fazla boyuttan oluştuğu için tabakalı alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin tamamı için .94, hazırlık boyutu için .85, uygulama boyutu için .90 ve değerlendirme boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Cortina (1993) araştırmasında ölçekteki madde sayısı ve ölçek boyutluluğu dikkate alınmak şartıyla Cronbach alfa katsayısının .70'in üzerinde olmasının güvenirliliğin yeterliliğine işaret ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen katsayıların bu kriteri sağlar nitelikte

olduğunu belirtmek mümkündür. Tabakalı alfa değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu katsayıların yanı sıra yapı güvenirliği değerlerine yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kikare/sd, RMSEA, NNFI ve CFI uyum indeksleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Tablo 3.'de kurulan model ilişkin uyum indeksleri görülmektedir.

**Tablo 3.** İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Model	X <sup>2</sup>	sd	X <sup>2</sup> /sd	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	670,21	272	2,46	,07	,97	,98

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde X<sup>2</sup>/sd değerinin 2,46, RMSEA değerinin .07, NNFI değerinin .97 ve CFI değerinin .98 olduğu görülmektedir. CFI değerinin .95 üzerinde olması modelin iyi uyumunu, NNFI değerinin .95 üzerinde olması modelin mükemmel uyumunu, RMSEA değerinin ,08 altında olması modelin iyi uyumunu ve X<sup>2</sup>/sd değerinin 3 altında olması modelin kabul edilebilir uyumunu göstermektedir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Kline, 2016). Dolayısıyla X<sup>2</sup>/sd indeksi kabul edilebilir, RMSEA ve CFI indeksleri iyi ve NNFI indeksi mükemmel uyumu göstermektedir. Sonuçlar öğretmen verileri üzerinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir.

### Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde öğretim programına bağlılık ölçeğinde bulunan olumsuz maddeler (6, 8, 12 ve 14. madde) dönüştürülmüştür. Ardından kayıp veri incelemesi yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinde ortaya çıkan kayıp verilerin tamamen rassal dağıldığının belirlenmesi üzerine beklenti maksimizasyonu (expectedmaximization) tekniği ile kayıp veri ataması yapılmıştır. Öğretim programına bağlılık ölçeğinde kayıp verilerin tamamen rassal dağılmaması ve kayıp veri sayısının oldukça az olması nedeniyle liste bazında silme yöntemi ile cevaplarında kayıp veri bulunan kişiler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Ölçek puanlarında kayıp veri bulunan 10 kişi araştırmadan çıkarıldıktan sonra öğrenim durumu değişkeninde kayıp veri bulunan bir kişi daha veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç veriler incelenmiş ve bu yönde beş kişi araştırmadan çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç verilerin incelenmesinde z puanları kullanılmış olup örneklem 100 kişi -4 ile +4 aralığı dışında kalan veriler uç veri olarak yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Veri hazırlık süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Kıdem değişkeninde 1-5 ve 6-10 yıl kategorilerinde oldukça az kişi bulunması nedeniyle bu iki kategorinin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen puanların geçerlik kanıtı doğrulayıcı faktör analizi ile Lisrel 8 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların güvenirlik kanıtı ise Cronbach alfa katsayısı ile SPSS 22 programı kullanılarak standardize edilmiş alfa ve Mc Donald omega katsayıları ile güvenirliğini

belirlemek üzere SPSS 22 programı aracılığıyla Cronbach alfa, Factor 10,5 programı kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca Lisrel 8 programı çıktılarında yer alan standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata katsayıları aracılığıyla yapı güvenirliliği kat sayısı hesaplanmıştır. Bu araştırmada normallik testi amacı ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretim Programına Bağlılık ve İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik ölçekleri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öğretim programına bağlılık	288	4,431	,401	-,142	-,995
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik	288	4,587	,382	-1,029	,743
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik hazırlık boyutu	288	4,599	,388	-1,053	,855
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik uygulama boyutu	288	4,560	,419	-,927	,384
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik değerlendirme boyutu	288	4,638	,425	-1,243	1,329

Tablo 4’de görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin -0,142 ile -1,243 arasında basıklık değerlerinin ise 0,384 ile 1,329 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında saptanması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Yukarıda bahsedilen ön analizler yapıldıktan sonra araştırmanın birinci ve ikinci sorusunun cevaplanması amacı ile yüzde, frekans, standart sapma, ortalama gibi betimsel istatistikler yapılmış; araştırmanın üçüncü sorusunu cevaplamak amacı ile korelasyon analizleri ve son olarak da araştırmanın dördüncü sorusunu cevaplamak amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

### Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları

Araştırmanın birinci sorusu " Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden ve bu ölçeğin hazırlık, uygulama, değerlendirme boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 5’de yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği		4,587	,382	3,16	5,00
Hazırlık	288	4,599	,388	3,22	5,00
Uygulama		4,560	,419	3,08	5,00
Değerlendirme		4,638	,425	3,00	5,00

Tablo 5. incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ortalamasının 4,587, standart sapmasının 0,382 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının tamamen katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Buradan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3,16 puan, en fazla ise 5,00 puan almıştır. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 4,599, 4,560 ve 4,638 olarak bulunmuştur. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının tamamı tamamen katılıyorum aralığına denk düşmektedir. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin standart sapmalar sırasıyla 0,388, 0,419 ve 0,425 bulunmuştur. En düşük puan ortalamasının 1 olduğu hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin aldığı en düşük puanlar sırasıyla 3,22, 3,08 ve 3,00'dır. En yüksek puan ortalamasının 5 olduğu hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin aldığı en yüksek puanlar alt boyutların tamamında 5 puandır.

#### **Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları**

Araştırmanın ikinci sorusu "Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Bu istatistiklere Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları

	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
Öğretim programına bağlılık	288	4,431	,401	3,50	5,00

Tablo 6, incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ortalamasının 4,431, standart sapmasının 0,401 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının tamamen katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3,50 puan, en fazla 5,00 puan almıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve kendilerini bu alanda yeterli hissettikleri yorumu yapılabilir.

#### **Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler**

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasındaki ilişki bağlamında,

öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ve hazırlık, uygulama boyutlarından aldıkları puanların öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlarla olan ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin değerlendirme boyutundan alınan puanların Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık puanları ile olan ilişkisi ise Spearman korelasyonu ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki

	Öğretim programına bağlılık
İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik	,532*
Hazırlık	,495*
Uygulama	,511*
Değerlendirme	,479*

\*p<,05

Tablo 7'de Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,532$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ). Nitekim Büyüköztürk (2011), 0,30 ile 0,70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre değişkenlerden birisinin artması diğ erinin de artacağı, değişkenlerden birisinin azalması diğ erinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık ( $r=,495$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ), uygulama ( $r=,511$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ) ve değerlendirme ( $r=,479$ ,  $n=288$ ,  $p=,00<,05$ ) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Sınıf Öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarını yordama durumu

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarını yordama durumu doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılığı yordama durumuna yönelik basit doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	ß	t	p
Sabit	1,871	,242		7,740	,000*
İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliği	,558	,053	,532	10,624	,000*

$R=,532$   $R^2=,283$  Düzeltilmiş  $R^2=,280$  ( $F=112,870$ ,  $p=,000^*$ )

\* p<,05

Tablo 8'deki basit doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R=,532$ ,  $R^2=,283$ ,  $F_{(1-286)}=112,870$ ,  $p<,05$ ). Buna göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıktaki değişimin %28'ini açıkladığı belirtilebilir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğe ilişkin standartlaştırılmamış

regresyon katsayısına ( $B=,558$ ) yönelik anlamlılık testi de ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin öğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ( $t=10,624$ ,  $p<,05$ ). Regresyon analizi sonuçları doğrultusunda yazılan denklem şu şekildedir: Öğretim programına bağlılık =  $(0,558 \times \text{İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik}) + 1,871$

## SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi toplam öz yeterlik ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutları düzeyleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri toplam puanları ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu; sınıf öğretmenlerinin İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini oldukça yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinin yüksekliğini vurgulayan çalışmaların (Öztürk ve Ertem, 2017; Öztürk, 2017; Özdemir, 2015; Özdemir ve Erdoğan,2017) bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yetiştirme programı lisans eğitimleri süresince akademik açıdan başarılı sınıflarda öğrenim görmeleri ve sınıf içinde olumlu atmosferin hâkim olması; ders öğretim üyelerinin lisans eğitimleri süresince öğretmen adaylarına yapıcı dönüt sağlaması gibi etkenler ile ortaya çıktığı (Özdemir ve Erdoğan, 2017); sınıf öğretmenlerinin almış oldukları teorik eğitimin niteliği (Özdemir, 2015), ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce en az bir defa birinci sınıfı okutmalarının da bu durumun oluşmasında etkili olduğu, öğretmenlerin merkez ilçede görev yapması, tecrübelerinin yüksek olması ve yeterliklerinin yüksek olması gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülebilir. İlk okuma yazma öğretimi öz yeterliğinde en düşük ortalamaya sahip alt boyutun uygulama olması, alan yazındaki bazı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Özdemir (2015) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimine ilişkin yeterlik inançlarını, nitel ve nicel verilerle incelenmiştir. Çalışmada öz yeterlik inançlarının uygulama yapamama durumundan dolayı olumsuz etkilendikleri tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının daha çok uygulama yapmaları önerilmiştir. Araştırmanın bu sonucunun, kaynaklarından biri olarak Özdemir'in (2015) belirttiği gibi hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde uygulama oranlarının düşük olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Yine Özdemir ve Erdoğan'ın (2017) çalışmalarında da uygulama yapmanın öz yeterlik inancını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Öz yeterliğin, kişinin belli bir konudaki görevini başarabileceğine dair inancını ifade ettiği ve bu inanç sisteminin, bireyin görevine yönelik davranışa teşebbüs edip etmemesini, ayrıca ilgili davranıştaki devamlılığını, davranışa dair motivasyonunu ve sonuç olarak

performansını etkilediğine göre (Kotaman, 2008); bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olmasından da, öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecini başaracaklarına dair inançlarının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde sergilemekle yükümlü oldukları davranışlara teşebbüs edecekleri; bu teşebbüs edilen davranışların devamlı olacağı; ilk okuma yazma öğretimi süresince motivasyonlarının yüksek olacağı ve nitekim sonuçta da ilk okuma yazma performanslarının da yüksek düzeyde olacağı sonucu çıkarılabilir. Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis (2011), çalışmalarında programa bağlılığın, öğrencilerin akademik gelişimlerini ve davranışlarını etkileyip etkilememeye durumlarına baktıklarında, programa bağlı kalınan sınıflarda disiplin sorunlarının daha az yaşandığı ve akademik olarak öğrencilerin gelişim gösterdikleri tespit edilmiş ve programa bağlı kalmanın, akademik başarıyı beraberinde getirdiği, aynı zamanda da istenmeyen davranışları önlediği ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla birinci sınıf çocuklarının gelişim dönemleri özellikleri, öğrenme düzey ve hızlarındaki farklılık ve ilgi ve ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ile ilk okuma yazma sürecinin hassas yapısı dikkate alındığında ortaya çıkan bu sonuç oldukça manidardır. Çünkü, eğitim ortamları özellikle birinci sınıfta öğretmenin rehberliğinde bütünsellik ilkesi doğrultusunda öğretim programları doğrultusunda tasarlanarak uygulanır. Bilhassa ilköğretim birinci sınıfta eğer programa bağlı kalınmaz ya da program sınıfta etkili olarak işlevsel hale getirilmezse hem sınıf yönetimi hem de akademik performansla ilgili problemler baş gösterebilir. Zira Boyraz'ın (2007) da, belirttiği gibi öğrencilere istendik yönde eğitimsel davranışları kazandırma amacı ile bütün etkinlikler öğretim programları çerçevesinde düzenlenir. Hedef içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir uyum sağlanmayan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyen, işlevsellik özelliği olmayan, öğretmenlere yol gösteremeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak programlarla öğrencilere hedeflenen istendik davranışlar kazandırılmaz. Toplu öğretimin yapıldığı Türkiye okullarında, ortalama düzeyde öğrenme kapasitesinde bulunan öğrencilere göre hazırlanan programlar, diğer öğrencilere hitap etmediğinde ya da öğretmen programdan çok kopuk olduğunda öğrencilerde davranış problemi oluşabilir. Nitekim sınıf içi etkinliklerde öğrencilere kazanımlara ilişkin hazırlanan bütün etkinlikler, eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Bu çalışmanın sonucunda da alanyazındaki çalışmalara benzer şekilde doğrudan Türkçe Programının ilk okuma yazma öğretimi bölümü olmasa dahi öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Burke, Oats, Ringle- Taylor & Francis, 2011). Bu durum programın kendilerine sağladıkları kolaylıktan dolayı öğretmenlerin öz yeterliğini arttırdığı, programa bağlı kalındığında sınıf içi yaşanabilecek sorunların daha az olduğu ve öğrencilerin daha başarılı olduğu; programa bağlılığın az olduğu sınıflarda ise istendik olmayan davranışların yaşanabileceğini göstermiştir. Öğretim programını uygulayan ve inceleyen öğretmenlerin, öğrencilerin beceri ve tutumlarında ayrıca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarında farkındalık yarattığı söylenebilir.

Ayrıca, birçok çalışmada öğretim programlarına yönelik olarak öğretmenlerin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Aykaç ve Çelik (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak inceledikleri araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim programına ilişkin



oluşturdukları metaforların olumsuz algı ifadeleri içerdiği, öğretmen adaylarının ise eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların, öğretmenlere göre daha olumlu ifadeler içerdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin programa ilişkin oluşturmuş oldukları olumsuz algıları, bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla dolaylı olarak paralellik göstermemektedir fakat, öğretmen adaylarının algıları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlere göre eğitim programını eksiklikleri tamamlanarak geliştirilebilir ve kullanılabilir nitelikte görmektedirler. Bu da programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu gösterebilir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların branşlar açısından dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ve adaylar genel olarak programın dış görünümü iyi ama içi boş nesne olarak görmektedirler.

Yıldız, Özen, Yıldız (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının, eğitim programı kavramını hem olumlu hem de olumsuz metaforlarla açıkladıkları, eğitim programı kavramını genellikle cansız varlıklarla (çocuk, ağaç, çiçek vb. hariç) ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmüş ve öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarının olumlu ve olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramı ile ilgili görüşlerini yansıtan metafor kategorilerinin ve/veya metaforların bazılarının öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini yansıtırken, bazılarının ise olumsuz görüşleri yansıttığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili alanyazın arasında bir benzerliğin olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının, dolaylı da olsa akademik başarıyı ve süreci etkilemesinden dolayı onların zihinlerinde oluşturduğu yapılar önemli hale gelmektedir. Bu iki metafor çalışması da öğretmenlerin programı zihinlerinde çok somutlaştıramadıklarını göstermektedir. Algılar da çalışmalarda genel olarak olumlu ve olumsuz olma kutuplarında toplanmıştır. Dolayısıyla programa bağlılığı geliştirmek için öncelikle programların anlaşılmasına ve programların önemine yönelik olumlu yönde inanç ve tutum geliştirebilecek yönde girişimlerin yapılması gerektiği ortadadır. Gültekin'in (2013) araştırmasında, elde edilen bulgulara yönelik olarak, öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına genelde olumlu metafor kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Özdemir'in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin genelde olumlu metaforik algılara sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşılık Aykaç ve Çetin'in (2011) öğretmen ve öğretmen adaylarının, ilköğretim okullarında uygulanan yeni ilköğretim programlarına ilişkin genellikle olumsuz algılara sahip oldukları ve Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) çalışmasında da öğretmenlerin %75'inin ilköğretim programlarına ilişkin olumsuz metaforlar ürettiklerine dair bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Özdemir (2012), eğitim programını sürekli değiştirilen bir kavram olarak, bazen de olumsuz anlam yükleyerek gören öğretmen adaylarının, Türkiye'de eğitimle ilgili konularda sürekli olarak değişiklikler yapılmasından, alınan kararların ve uygulamaların bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde düzenlenmemesi ve süreklilik içermemesinden hareketle eğitimin ve eğitim programlarının, bir anlamda deneme tahtası hâline getirildiğine ya da pek çok açmazı ve sorunu barındıran bir kaos şeklinde olduğuna işaret ettiklerini ileri sürmüştür ki bu bağlamda dahi öğretmenlerin Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na bağlılıklarının yüksek düzeyde çıkması oldukça memnun edicidir.

Nitekim, programa bağlılık bazı çalışmalarda da farklı yöntemlerle incelenmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009), tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin, öğretim programı yerine ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitaplarını dikkate aldıkları saptanırken; İnci (2017) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye ve Almanya İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Durum Çalışması” adlı doktora tezinde, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin programı değil kitabın öğretmen kılavuz kitabını rehber olarak aldıkları, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programını görmedikleri ve MEB tarafından gönderilen ders kitabına uygun olarak ders işledikleri, diğer yandan da Almanya’daki İngilizce öğretmenlerinin göreve başlamadan önce geçirdikleri staj döneminde yoğun olarak programla ilgilendikleri ve kitap seçimlerinin okullara bırakılmış olduğundan öğretmenlerin programa uygun olan kitabı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu örnek de göstermektedir ki hizmet öncesi dönemdeki eğitimler, programa bağlılık açısından da önemlidir. Programa bağlılık konusunda hizmet içi eğitim süreci kadar hizmet öncesi döneme de önem verilmelidir. Öğretmenler uygun olan kitabı seçimi yapacak ve iyi bir program okuyacağı kadar yeterli düzeye getirilmelidir. Alanyazında genelde akademik öz yeterliğe ilişkin bazı araştırmalar (Yılmaz ve diğerleri, 2004; Akar, 2008; Oğuz, 2009; Uysal, 2013; Yeşilyurt; 2013) bulunmakla beraber özelden ilköğretim yazmaya yönelik öz yeterlik inancı ile ilişkili olarak matematik öğretimi, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerisi gibi konuların incelendiği görülmektedir (Koç, 2013; Yılmaz, 2019). Okuma yazma öğretimi, nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından verilmelidir (Güneş ve diğerleri, 2016). Eskici’ye, (2013) göre öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcısı oldukları için onların niteliği, inançları ve öğrenciye karşı olan tutumları süreç üzerinde etkilidir. Öğretmenin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kendisine dönük öz yeterlik algısının da yüksek olması başarılı bir öğretmen olmasına ve başarılı olması ise ilk okuma yazma öğretim programına bağlı kalmasına; ilk okuma yazma öğretim programına bağlı kalması da aynı şekilde ilk okuma yazma öğretim süreçlerinde sınıf öğretmenin başarısını dolayısıyla akademik performansını da etkileyebileceği düşünülebilir.

Alanyazın tarandığında öğretim programına bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara daha öncede ifade edildiği üzere rastlanılamamış ancak, genellikle programa bağlılığın sıklıkla sağlık ve psikoloji alanında çalışıldığı tespit edilmiştir (Gelmez Burakgazi, 2019). Yapılan alan yazın taraması sonucunda bu çalışmanın Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na bağlılık ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik arasında ilişkinin çalışıldığı Türkiye’de yapılan ilk çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, sonraki yapılacak çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir. Bu çalışma ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliğin, Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Sınıfta öğretim noktasında öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin okuma ve yazma hazırlık çalışmaları, planlama ve uygulama alanında başarılı oldukları, okuma yazma öğretim sürecince öğrencileri güdeleyebildikleri, sınıf içi sorunları başarılı bir şekilde çözümlayebildikleri sonucuna varılmıştır. Karabacak’a (2018) göre devlet tarafından hazırlanan resmi programlar öğretmenlerin uygulama şekliyle uygulamadaki programa dönüşmektedir. Bu da başarıyı doğrudan etkilemektedir. Uygulamadaki başarıda öz yeterliğin yüksek olması, önemli etkenlerden biridir. Bümen,

Çakar ve Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerden birinin de öğretmen özellikleri, program özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyi onların gerek öğretme gerekse öğretime ilişkin davranışlarla ilgili inançlarını olumlu yönde etkilemektedir (Cho & Shim, 2013). Öğretim programının etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasında öğretmenler anahtar kişilerdir. Bilinmektedir ki, öğretim programının başarısı büyük bir oranda öğretmenlerin iyi bir program okuyazarı olmalarına, programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır (Gömleksiz, 2007). Ayrıca, bağlamını öğretmenlerin oluşturduğu çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterliğe dair inançlarının onların pedagojik teknik seçimlerini etkilediği görülmektedir (Gibson & Dembo 1984). Özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin geliştirilen yeni programları uygulama düzeyleri ile anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Betoret, 2006). Türkiye gibi sürekli yenilenen programlara uyum sağlayabilmek, programların uygulanmasında zorluklar yaşamamak ya da bu zorlukları en aza indirebilmek ve sonuçta programa sadık kalabilmek için elbette ki öğretmenin gerek genel, gerek akademik gerekse özel alan olan ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Aksi takdirde yukarıda bahsi geçen alanlarda öz yeterliği düşük olan öğretmenler kuramsal olarak sürekli düzeltilen, değiştirilip geliştirilen öğretim programlarını uygulamada ve öğretim programlarına sadık kalmakta problemler yaşayabileceklerdir. Poggio (2012), çalışmasında öğretmenlerin okuyazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öz yeterlik arttıkça okuma başarısının da artacağını göstermiştir. Bu sonuçların ana sebebinin, programın uygulayıcısının öğretmen olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmen, eğitim sürecinde doğrudan etken kişidir. Nitekim, öğretmen yeterliklerinin artırılması, öğretmenin daha nitelikli özelliklere sahip olması programın uygulanması açısından doğrudan çıktıları etkilemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inancının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri; öğretmenlerin güncel ve çağdaş öğretim stratejilerine karşı istekliliği, öğretmenlerin hedefleri belirlemeleri, onların sınıf yönetiminde tercih ettikleri teknikleri, öğretmenlerin öğretim sırasında karşılaştıkları zorluklara yönelik direnç göstermeleri ve öğretmenlerin başarısı düşük öğrencilere karşı davranışları gibi etkenlere bağlanmaktadır. Bunun yanında, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim yöntemlerindeki çağdaş yenilik ve gelişmeleri diğerlerine göre daha istekli uyguladıkları da bilinmektedir (Czerniak & Lumpe 1996; Guskey 1987; Stein & Wang 1988; Akt. Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012). Bu ifadeler tekil olarak yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin programın öğelerine (hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) yönelik bağlılıklarını ifade etse de bütüncül olarak düşünüldüğünde yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının yüksek olduğu/olacağı hem kuramsal hem de bu araştırmanın bulguları ile örtüşen bir gerçek olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir: Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi özyeterliliği açısından yüksek düzeyde yeterli görmeleri kuşkusuz eğitimsel bakımdan oldukça önemlidir. Dolayısıyla

karşılaşılan bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesinde lisans eğitimlerinin niteliğinden de, hizmet içinde göstermiş oldukları mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının bir sonucu olabilecek hizmetiçi eğitimlerinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerini öğretmenlik mesleğine hazırlayarak bir sınıf öğretmeni kimliği kazandıran lisans eğitimlerinde genelde tüm disiplinlerde özelde ise ilk okuma yazma öğretimi derslerinde ulaşılan bu yüksek düzeydeki özyeterliği koruyacak ve geliştirmeye devam edecek öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreçlerinde aktif oldukları; bilgiyi kendilerinin yapılandırarak nesnel bilgileri oluşturabildikleri; mesleki çabanın devamlılığına vurgu yapan eğitimsel yaşantılar geçirmelerine olanak sağlanmalıdır. Tarama modelinde tasarlanarak var olan durumu betimleyen bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan yüksek düzeydeki ilk okuma yazma öğretimi özyeterliğinin devam etmesi bağlamında öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretimi konusunda meydana gelen güncel gelişmeler, çağdaş öğretim stratejileri, 21. yüzyıl öğrenenin değişen özellikleri vb. alanlarda hizmetiçi eğitimlerden faydalanmaları sağlanarak; bu bağlamda gerek Bakanlık Merkez Teşkilatı gerekse yerelde il, ilçe teşkilatları bu kapsamda öğretmen eğitim programları geliştirebilmelidirler. Geliştirilen öğretmen eğitim programları uygulama noktasında üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan ilk okuma yazma öğretimi uzmanları ile işbirliği yapılarak uzmanların bu eğitimlerde aktif görev almaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık yönünden yüksek düzeyde algılamaları pedagojik olarak fazlasıyla önemlidir. Bu bakımdan mesleklerini icra eden öğretmenlere program geliştirme ve değerlendirme, öğretim, program geliştirme süreçleri vb. konularda güncel gelişmelerden haberdar edici bu alanlarda yetkinleştirici eğitimler düzenlenerek bu eğitimlere aktif katılmaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ilk okuma yazma öğretimi özyeterlikleri ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı'na bağlılıkları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilirken bu anlamda özyeterliklerinin de öğretim programına bağlılıklarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu çerçevede yine gerek hizmetöncesi gerekse hizmetiçi eğitimlerinde özyeterliği oluşturan kaynaklar göz önüne alınarak, özyeterliklerini her anlamda geliştirici hem resmi, hem ekstra hem de örtük program uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

Öncelikle daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi mevcut çalışmanın alanyazın taraması aşamasında özellikle ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ve Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı'na bağlılığın bir arada olduğu çalışmalara ne yurt içi ne de yurt dışı alanyazında rastlanılmıştır. Tespit edilen bu durumdan dolayı, bu eksikliği gidermek amacı ile aynı konu ya da değişik disiplinler ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkileri sorgulayan yeni araştırmalar tasarlanabilir. Bu araştırma Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölümü'den seçilen bir ilin, merkez ilçedeki ilkokullarda görev yapan 288 sınıf öğretmeni grubu ile yürütülmüş olup, bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde görev yapan daha geniş öğretmen grupları ile yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretimi bölümüne ilişkin bağlılıklarının çeşitli değişkenler (program okuryazarlığı, programa ilişkin bilişsel farkındalık, kariyer geliştirme ve mesleki yönelim arzuları, öğretmen kimliği vb.) bağlamında ilişkisinin sorgulandığı araştırmalar tasarlanabilir. Lisans 1. sınıftan itibaren sınıf öğretmenlerinin hem ilk okuma yazma öğretimine ilişkin özyeterlik algıları hem de

öğretim programına bağlılıklarının boylamsal olarak gelişimine odaklanılabilir. Ayrıca bu öğretmen adayları, meslek içinde de izleme çalışmaları ile takip edilebilir. Program geliştirme süreçlerine aktif katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları karşılaştırılabilir. Bu araştırma verileri sağlam istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş olsa da, araştırma kapsamındaki örneklemin küçüklüğü, araştırmanın kesitsel olarak ulaşılan verilerle sınırlı olması ve yalnızca nicel verilerin kullanılması ulaşılan sonuçların derinlemesine sorgulanmasına izin verememiştir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları ile daha kapsamlı ve derin tartışmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. & Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3).
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F.M. Connelly (Ed.), *The sage handbook of curriculum and instruction*. London: Sage.
- Arslan, C. (2008). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1.sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775, 2014. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Berberoğlu G. (2017). Sonsöz: hangi özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmek istiyoruz?. Editörler: Aysel Madra, Burcu Meltem Arık Akyüz, Didem Aksoy, Ertuğrul Polat, Yeliz Düşkün. *Eğitim İzleme Raporu*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Yayını; p.149-153.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Beyazıt, N. (2007). İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay). 16 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

Boyraz, A. (2007) İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara). 22 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 201-218.

Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.

Cho, Y. & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers’ achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.

Chowdhury, K. P. (1995). *Literacy and primary education, human capital development and operations policy working papers HCOWP 50*. Washington DC: World Bank.

Corkett, J., Hatt, B. & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education* 34(1), 65-98.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. Sayı: 2.

Çelenk, S. (2005). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.

Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 861-878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9277>

DiLalla, L. F. (2000). Structural equation modeling: Use sand issues. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 439-464). San Diego, California: Academic Press.

Dusenbury, L., Bnranniga, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug a bus eprevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

Ekici Calın, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Ankara.

Ekin, Ö. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova

Üniversitesi, Adana). 21 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Ertem, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3),1-26.

Eskici, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). 1 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Feng, L., Hodges, T. S., Waxman, H. C. & Joshi, R. M. (2019). Discovering the impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: Alaten class analysis. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 80-98.

Ferah-Özcan, A. & Yıldız, S. (2018).2017 Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 217-255.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.

Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Göçmen, Ş. (2012).Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. Kırıkkale.

Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.

Gömleksiz, M.N. (2007). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları* (27), 69-82.

Guskey, T.R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*,38(169),126-141.

Güneş, F., Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.



- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multi variate data analysis* (7<sup>th</sup> ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guide lines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. doi: 10.21427/D7CF7R
- İnci, S. (2017). Türkiye ve Almanya ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Durum çalışması). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karabacak, E. (2018). İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). 3 Eylül 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, K. (2005). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kaya, K. & Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-26.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4<sup>th</sup> Ed.). New York: The Guilford.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 240-255.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Krejice, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural,

psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1).

MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı. *OECD/PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*.

Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 15-28.

Öz, M.F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*. 14 (114), 3-7.

Özdemir, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). 22 Kasım 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Özdemir, C. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.

Öztürk, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara). 24 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Öztürk, B. & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(3), 1-26.

Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.

Poggio, J. M. (2012). *Teacher Sense of Efficacy for Literacy Instruction and Student Reading Achievement in Grades Three through Eight* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3<sup>th</sup> edition). USA: Routledge.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.

- Tarkin, A. & Uzuntiryaki, E. (2012). Investigation of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession through canonical analysis. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341, 2012. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011, April). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. In *meeting of 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 257-276.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Westland, J. C. (2015). *Structural equation models from path stonet works*. Switzerland: Springer.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pens, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy belief sand personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldız, S. & Canbulat, T. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yıldız, S., Özen, R. & Yıldız, K., (2018). Temel eğitim bölümü öğretmen adayları ve eğitim programı: Bir metafor çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 165-184. doi: 10.24289/ijsser.400018
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.
- Yılmaz, D. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). 11 Temmuz 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Yurduseven, S. (2007). İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). 7 Ağustos 2018 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

**Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon :  
Travma Bilgilendirilmiş Örgüt Kültürü Yaratma Süreci**

**Ayşen Temel EĞİNLİ<sup>1</sup>, Şenel KARAMAN<sup>2</sup> Ayşe NARİN<sup>3</sup>**

**Özet**

Travma, kişilerin doğrudan yaşadığı ya da şahit olduğu olaylar karşısında ruhsal ve bedensel olarak etkilenmesini ifade etmektedir. Travmaya neden olay doğal felaketlerden cinsel tacize, şiddetten ihmale kadar her konuyu içerebilmektedir. Kişilerin ilgili travmatik olaydan etkilenmesi, biyopsikolojik özellikleri doğrultusunda bu olayı nasıl algıladığı ve anlamlandırıldığı ile yakın ilişkilidir. Kişiler travma deneyimleri sonucunda travmatik stres tepkileri gösterirler. Tıpkı insanlar gibi organizasyonlar da travmadan olumsuz olarak etkilenmekte, stres tepkileri verebilmekte, bu nedenle travma organizasyonlar için de mücadele edilmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir. Organizasyonların travma etkilerinden korunabilmeleri ya da var olan travmaların iyileşebilmesi için travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü sürecini yaratmaları/geliştirmeleri gerekmektedir. Travma bilgilendirilmiş örgüt kültürünün gelişimi, organizasyonun çalışanından yönetime tüm düzeylerine etki eden, travmayı anlamak ve travmadan etkilenen kişilerin iyileşerek özelliklerini geri kazanabilmelerine yardım etmek amacı ile oluşturulan planlı bir süreçtir. Bu çalışmada, travma bilgilendirilmiş organizasyon kavramı ve örgüt kültürü yaratma süreci incelenmekte, travma bilgilendirilmiş organizasyon olabilmek için aşamaları açıklayan bir süreç önerisine yer verilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt kültürü, organizasyonel travma, travma bilgilendirilmiş organizasyon.

**Trauma Informed Organization:**

**The Process of Creating A Trauma-Informed Organizational Culture**

**Abstract**

Trauma refers to the mental and physical impact of the events that have been experienced or witnessed by people. The event that causes trauma can include any subject such as natural disasters, sexual harassment, violence, or neglect. People affected by the respective traumatic event are closely related to the way they perceive and make sense of this event in line with their bio-psychological characteristics. People experience traumatic stress reactions as a result of their experience of trauma. Similar to people, organizations can be negatively affected by trauma that can cause stress, therefore trauma is considered as an issue that should be tackled for organizations as well. Organizations need to create/develop a trauma-informed organization culture process to protect themselves from the effects of trauma or to cure existing traumas. The development of trauma-informed organizational culture is a planned process that affects all layers of the organization from each employee to the management, to be created with the aim of understanding the trauma and helping the people affected by the trauma to recover their strains. In this study, the concept of the trauma-informed organization and creating the culture are examined, as well as a process proposal explaining the stages to become a trauma-informed organization is included.

**Keywords:** Organizational culture, organizational trauma, trauma informed organization.

<sup>1</sup> Doç.Dr., Ege Üniversitesi, , [aysen.temel.eginli@ege.edu.tr](mailto:aysen.temel.eginli@ege.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4830-4524

<sup>2</sup> Psikolog, Liman Aile Danışma Merkezi, [senelkaraman@gmail.com](mailto:senelkaraman@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0684-4728

<sup>3</sup> Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi, [ayse.narin@gmail.com](mailto:ayse.narin@gmail.com), ORCID: 0000-0001-7743-5617

## GİRİŞ

Organizasyonlar da insanlar gibi yaşayan bir sistem olduğu için travmadan dolayı problemler yaşayabilirler. Organizasyonlar travmaya doğrudan maruz kalabileceği gibi, organizasyonu oluşturan kişiler travmatize oldukları için bu durumdan dolayı olarak da etkilenebilirler. 1980'li yıllardan itibaren dikkat çeken psikolojik travma olgusu, kişiler üzerinde doğrudan etkiler yarabildiği gibi, ikincil stres kaynağı olarak dolaylı etkilere de neden olabilmektedir. Travma, suya atılan bir taşın etkisi gibi kişinin ailesine, içinde yer aldığı organizasyona ve topluma konusu ve boyutu farklı birçok zarar verebilmektedir.

Travma, psikolojik düzeyde korunma mekanizmalarını zorlayan ve travma ile karşı karşıya kalan kişi ya da grubu geçici bir süre ya da tamamen çaresiz hissettiren deneyimler olarak ifade edilebilir (Stein, 2005). Bireysel travma, kişi, grup ya da toplulukların psikolojik güçlük yaşamasına neden olan olay/olaylar bütünü iken, organizasyonel travma ise, organizasyon içinde gerçekleşen bir olay, olumsuz iletişim iklimi, doğal afet vb. organizasyona zarar verecek düzeydeki olaylar sonucunda yaşanan şiddetli sıkıntı, huzursuzluk ve iletişimsizlik durumu olarak ifade açıklanabilir (Hormann, 2007). Organizasyonel travmalar, örgüt kültürü ve iklimine, kişiler arasındaki iletişime zarar vererek organizasyonun işleyişi ile ilgili süreçleri güçleştirmekte hatta işlevsiz hale getirebilmektedir. Günümüzde organizasyonel travmaların ortaya konulması, tanımlanması ve buna ilişkin sorunların çözülmesi kurumsal bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle, travma bilgilendirilmiş örgüt kültürünün geliştirilmesi ile, organizasyonda var olan travmaları tanımlamak ve anlamak, travmaları önlemek/iyileştirmek için gereken araçları, araçların işleyiş biçimlerini belirlemek gerekmektedir. Travma bilgilendirilmiş organizasyon kültürü yaratma sürecini açıklayan Travma Bilgilendirilmiş Bakım Modeli, SAMSHA Travma Kavram Modeli ve Koruma Modeli incelenerek, Türkiye'de faaliyet gösteren organizasyonların travma bilgilendirilmiş olma sürecine ilişkin bir süreç önerisi verilmektedir.

### 1. Bireysel Travmadan Organizasyonel Travmaya

#### 1.1. Bireysel Travma

Travma, "ihmal, fiziksel taciz, psikolojik taciz, cinsel taciz, ev içindeki tacize ve şiddete tanıklık etmek, toplumsal şiddet, okuldaki şiddet, travmatik kayıplar, medikal travma, doğal felaketler, savaş, terör, mülteci olma ile ilgili travma ve diğerleri..." gibi çok sayıda olay ya da kaynak nedeni ile ortaya çıkabilmektedir (Hodas, 2006, s. 7). Travma, belirli bireysel ya da evrensel olaylara karşı verilen bilişsel ya da duygusal tepkiler olarak da tanımlanmaktadır (Dalenberg, Straus & Carlson, s. 27). Bir diğer ifade ile travma kavramı, bireylerin belirli olaylar karşısında ruhsal ve bedensel olarak farklı şekillerde etkilenmesi, zarar görmesi, yaralanması ya da incinmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Özen, 2017). Travma oluşturabilecek yaşantılar ölüm, ölüm tehdidi, ağır yaralanma durumu ya da bedene ve bedensel bütünlüğe zarar verebilecek durumlar yanında kişinin tanık olduğu olaylar da olabilmektedir (Yılmaz, 2007).

Travmayı oluşturan üç temel bileşen; olay, deneyim ve etki olarak ifade edilmektedir. Bu üç bileşen, travmanın ortaya çıkmasına neden olan olay, bu yaşanan olayın kişi ya da organizasyon tarafından deneyimlenmesi ve olayın bilişsel ya da duygusal olarak yarattığı etki olarak açıklanmaktadır (Leading Age Maryland, 2019, s. 6

). Travmatik olaylar, bireylerin günlük yaşamda kontrol, bağlantı ve anlamlandırma süreçlerini olumsuz yönde etkilemekte ya da değişikliğe uğratmaktadır. Bununla birlikte söz konusu bu olaylar kişinin yaşamında bir veya birden çok defa tekrarlanabilmekte ya da yaşam boyunca varlığını sürdürebilmektedir. Bu sebeple bireylerin yaşama uyum sağlama/adaptasyonunu güçleştirmekte ya da engel olmaktadır (Herman, 1997).

Travmatik olaylar, bireyler üzerinde travma yaratma potansiyeli olan ve etkisi kişiden kişiye değişkenlik gösteren olay ya da durumlar olarak ifade edilebilir (Kilpatrick vd., 2013). Travmatik olay, fiziksel, cinsel ya da duygusal tacizi gözlemlemek ya da deneyimlemek, erken çocukluk döneminde ihmal edilmek, bir aile üyesinin ruhsal bir sağlık problemine sahip olması ya da madde kullanması, ayrımcılık görmek gibi çok sayıda durum ya da konuyu içerebilmektedir (SAMSHA, 2014). Kişilerin sahip oldukları biyo psikolojik özellikler ve içerisinde yer aldığı kültürün etkisi ile aynı travmatik olayla karşılaşan iki kişi travmatik olaya farklı algılama ve anlamlandırma ile yanıt verebilmektedir. Bir diğer ifade ile aynı olay ile karşılaşan bir kişide travma deneyimi oluşurken, diğerinde gerçekleşmeyebilmektedir. Bu süreçte kişinin çocukluk çağı olumsuz yaşantıları (Adverse Childhood Experience-ACE) aşağı doğru bir spiral şeklinde negatif etkide bulunarak ilerlemekte ve potansiyel olarak yeniden travma yaratabilecek deneyimlerin eklenmesine neden olabilmektedir (Baker, Brown, Wilcox, Overstreet & Arora, 2015).

Deneyim, olayın travmatik olarak tanımlanmasında bireylerin olaydan psikolojik ya da fiziksel olarak nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bireylerin olayı nasıl yorumladığı ya da olaydan psikolojik ya da fiziksel olarak nasıl etkilendiği travmatik deneyimi ortaya koymaktadır (Key vd., 2019). Etki ise, olayla birlikte ya da olaydan sonra günlük yaşam içinde yaşanan bilişsel ve duygusal sorunlar olarak görülmektedir. Her birey her travmatik olaydan aynı şekilde etkilenmemekte, bu doğrultuda travmatik olaya karşı verilen tepkiler de farklı olabilmektedir. Travmalar kişinin yaşamında bir kez ya da kısa bir süre yaşanmış akut travmalar, uzun bir zaman periyodunu kapsayacak şekilde yaşanmış kronik travmalar olarak ele alınmaktadır (Kinoglu, Nelson-Dusek, & Skrypek, 2017). Kişi hangi travma türünü yaşarsa yaşasın sonuçta güven kaybı, suçlu hissetme, kişisel güvenliğin azalması duygusu, gelecek hakkında umutsuz hissetme gibi belirtiler göstermektedir (Gerrity& Folcarelli, 2008).

## **1.2. Organizasyonel Travma**

Organizasyonel travma, organizasyon düzeyinde var olan ve organizasyonun yapısına zarar veren, doğal ya da doğal olmayan, birden çok ya da birikimli olarak gelişen, organizasyonun davranış modellerinde işlev bozukluğuna ya da istenmeyen bir değişikliğe yol açan, örgüt kimliğini ya da örgüt kültürünü etkileyen deneyimler ve bu deneyimlerin yarattığı etkiler olarak tanımlanmaktadır (Hormann, 2007; Hormann & Vivian, 2005; Kahn, 2003; Venugopal, 2016). Organizasyonel travma tek bir olayın etkilerinden kaynaklanabileceği gibi birden çok olayın yarattığı etkiden de ortaya çıkabilmekte, ayrıca farklı olayların ya da aynı olayın tekrarlanması sonucu ortaya çıkan birikimli bir etkiden de ortaya çıkabilmektedir (Vivian, Cox, Hormann & Murphy-Kangas, 2017 ; s. 46). Bir diğer ifade ile organizasyonlar, travmayı doğrudan ve dolaylı olarak iki şekilde deneyimleyebilir. Bazı dış gruplar ya da kurumlar organizasyonu doğrudan tehdit

edebilir ya da organizasyonun dış çevresinde meydana gelen kötü sonuçlara yol açan olaylar organizasyonun travmatize olmasına neden olabilir (Hormann& Vivian, 2005). Örneğin organizasyonlarda travmaya sebep olan doğal afet, bombalama gibi olaylar ya da olaylar zinciri kurumun fiziksel varlığına zarar verebilmekte ya da zimmete para geçirme gibi kurumun finansal varlığını tehdit edebilmektedir. Bununla birlikte, kurum içinde cinsel taciz, iş kazaları ya da sevilen bir yöneticinin kaybı gibi çalışanların fiziksel ya da duygusal olarak zarar görmesi söz konusu olabilmektedir (Hormann, 2005; Venugopal, 2016; Vivian vd., 2017). Travma bireysel düzeyde ortaya çıksa da, travma deneyimi yoğun ise, birey travmasını birden çok gruba yansıtılabilmekte ya da bireyin travma etkileri organizasyonun geneline yayılabilmektedir (deKlerk, 2007). Bir diğer ifade ile travmadan organizasyonun iç ve dış çevresi ile ilişkileri olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Hormann & Vivian, 2004).

Travma kaynakları dikkate alındığında, organizasyonun farklı düzeylerde doğrudan ya da dolaylı (Kahn, 2003; Venugopal, 2016) olarak travmaya maruz kalabileceğini ifade etmek mümkündür. Işık (2016), organizasyonel travma üzerine yapılmış çalışmalarını analiz ederek, organizasyonlarda travma yaratabilecek olayları organizasyonel süreçlerden kaynağını alan travmatik olaylar, travmaya maruz kalma olasılığı yüksek meslekler, ekonomik, sosyal, politik ortamdan ve çevresel koşullardan kaynağını alan olaylar olmak üzere üç ana başlıkta ifade etmekte, bu sınıflandırma kapsadığı konular ile birlikte aşağıdaki tablo 1’de gösterilmektedir:

**Tablo 1.** Organizasyonel Travmaların Kaynakları

Kurumsal süreçlerden kaynağını alan travmatik olaylar	Travmaya maruz kalma olasılığı yüksek meslekler/ örgütler	Ekonomik, sosyal, politik ortamdan ve çevresel koşullardan kaynağını alan olaylar
Kural ve prosedürlere uyulmaması sonucu ortaya çıkan olumsuzluklar ve yönetim problemleri	Sağlık çalışanları ve travmaya uğramış kişilerle çalışan profesyoneller	Sel, deprem, tsunami, fırtına gibi doğal afetler
Kurum içinde kilit üyelerin ölümü, ayrılması ya da kaybı	Polis, ilk yardım, itfaiye ve diğer tehlikeli işlerde çalışanlar	Zehirli atıklar, gaz ve petrol sızıntısı gibi çevresel felaketler
Çalışanlara kötü muamele, ayrımcılık, çalışan sağlığı ve iş güvenliği ile ilgili konular	İnsana yönelik bakım hizmeti veren kurumlar	Yangın, patlama, binaların yıkılması gibi tehlikeli olaylar
Birleşme ve şirket evlilikleri gibi büyük ölçekli kurumsal değişimler	Sağlık sektörü kurumları	Trafik kazaları
Çok hızlı değişen çalışma koşulları ve bunların yarattığı stres, teknolojinin yarattığı sorunlar	Madencilik, metal, gaz, enerji, havacılık, denizcilik, ulaşım, uzay araştırmaları gibi yüksek risk içeren sektörlerdeki kazalar	Skandal, dolandırıcılık, iş etiğine gölge düşüren olaylar

(Kaynak: Işık, 2016’den yararlanılarak oluşturulmuştur.)



Organizasyonda akut ya da kronik olarak var olan travma çalışanlarda dolayısı ile organizasyonda stres yaratmaktadır. Çalışanları yüksek düzeyde stresli olan bir organizasyon, stresli bir sisteme ve işleyişe sahip olmaktadır. Dolayısıyla organizasyonun fonksiyonlarının doğru bir şekilde işleminde sorunlar yaşanmakta, organizasyonun belirlediği hedef, misyon ve değerlere ulaşılmasında engeller ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda organizasyon hiyerarşik, değişimlere direnç gösteren, reaktif tepkiler veren, cezalandıran, baskı yapan travmatize bir organizasyon yapısına sahip olmaktadır (Bloom, 2007). Travmatize olmuş bir organizasyon sisteminin özelliklerini şu şekilde açıklamak mümkündür (Hormann & Vivian, 2005; Vivian & Hormann; 2013):

- Organizasyon ve dış çevresi arasındaki kapalı sınırlar: Organizasyonun dış çevresi ile ilgili algısı dış çevrenin düşmanca ve destekleyici olmadığı yönünde olup, kendi kendini koruması gerektiği yönündedir. Organizasyon ve dış çevre arasındaki sınırlar geçirgen değildir, az miktarda enerji ve bilgi akışı vardır, organizasyon aynılık ve tekrardan yanadır.

- Organizasyon içi ilişkiler çok önemlidir: Organizasyon içindeki duygusal bağlılık normalden daha fazla şekilde gelişir, duygusal atmosferin yoğunluğu nedeni ile sadece iş ile ilgili düşünmek imkânsızdır. Sadık olmak ve birbirine destek olmak vurgulanır, ilişkileri tehdit eden durumlardan dolayısı ile çatışmalardan kaçınılır.

- Stres ve endişe bulaşıcıdır: Organizasyon çalışanları arasında duygusal bulaşmalar (çalışanların hisleri, endişeleri, stresleri vb.) söz konusudur. Kişiler arasındaki ilişkilerde yakınlık söz konusu olduğu için empati kurma nedeni ile organizasyonun stresi absorbe etme kapasitesi düşmektedir. Bu nedenle işyerindeki atmosfer daima stres doludur, işin stresli olduğu bakış açısı gelişir.

- Umutsuzluk: Organizasyonel etkililiğin azalması ve organizasyonun kendi ile çelişmesi söz konusu olur. Organizasyonun değişimlere adapte olabilme yeteneği olmadığı için başarısız olacağı hissi hakimdir.

Organizasyonel travma, çalışanlarda odaklanma kaybı, aşırı kişisel ilişkilerin geliştirilmesi, yoğun duygusal tepkiler, savunma mekanizmalarında artış, söylenti ve dedikoduda artış, sessizlik, tehdit ve baskı, cezalarda artış, suçluluk duygusu, verimliliğin azalması gibi belirtiler ile varlığını hissettirebilmektedir (Steinkamp, 2014). Organizasyon içinde travmanın varlığını gösteren en önemli belirtiler ise duygusal düzeyde olanlardır. Duygusal belirtiler travmanın hangi aşamada olduğunu ya da organizasyonda yaygın bir etki yaratıp yaratmadığını anlamada yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Aşağıda tablo 2’de söz konusu duygusal belirtiler ve özellikleri tanımlanmaktadır:

**Tablo 2:** Organizasyonda Duygusal Travma Belirtileri

Belirtiler	Tanımı
<b>Saldırganlık</b>	Organizasyona zarar vermek ya da zarar verme niyeti
<b>Kayı</b>	Belirsiz bir tehlikenin gerçekleşeceği ve sağlıksız bir gerginliğe neden olacağı beklentisi
<b>Endişe</b>	Organizasyonda kendi başına kötü bir şey olacağına dair korkutucu ve korkutucu bir beklenti
<b>Sinisizim</b>	Şüphencilik, şüphe ve alaycı ya da alaycı tepkiler eşliğinde başkalarının eylem ve niyetlerine güvensizlik
<b>Azalan taahhüt</b>	Yükümlülüklerin yerine getirilmesi için zaman veya enerji alma istekliliğinin azaltılması
<b>Oryantasyon Bozukluğu</b>	Kurum ya da üyelerine azalan bağlılık hissi
<b>Güvensizlik</b>	Kurumun güvenilirliği ve dürüstlüğü hakkında inanç veya güven kaybetme
<b>Duygusal uyumsuzluk</b>	Hissizlik; iyi, kötü, mutlu ya da üzgün hissetme gibi duygusal tepkilerde yoksunluk gösterme
<b>Korku</b>	Genellikle mücadele etmekten kaçınma duygusuna eşlik eden korku
<b>Çaresizlik</b>	Kişinin koşullarıyla başa çıkamadığını hissetme
<b>Artan işe devamsızlık ve işten ayrılma</b>	Hastalık izinlerinde artış ya da işten ayrılma
<b>Odaklanmada azalma</b>	İşe kendini verememe
<b>Kuruma karşı sadakatin azalması</b>	Çalışanlarda çalışma ya da işe gelme konusunda isteksizlik
<b>İhanet algısı</b>	Kurumun çalışanı kötü duruma soktuğu çalışana karşı sadakatsiz ve adatıcı olduğu düşüncesi,
<b>Reddetme</b>	Kurum tarafından reddedilme, kenara itilme, kabul edilmeme duygusu
<b>Mutsuzluk</b>	Yoğun mutsuzluk, keder ve keder duyguları
<b>Belirsizlik</b>	Yapılacaklar ve amaçlar konusunda kararsız olmak, ne yapılacağını bilememek
<b>Geri çekilme</b>	Çalışanların kendisini duygusal olarak kurumsal yükümlülüklerden çekmesi

**Kaynak:** Allen vd.,2001; Baruch ve Hind, 2000'den yararlanılarak oluşturulmuştur

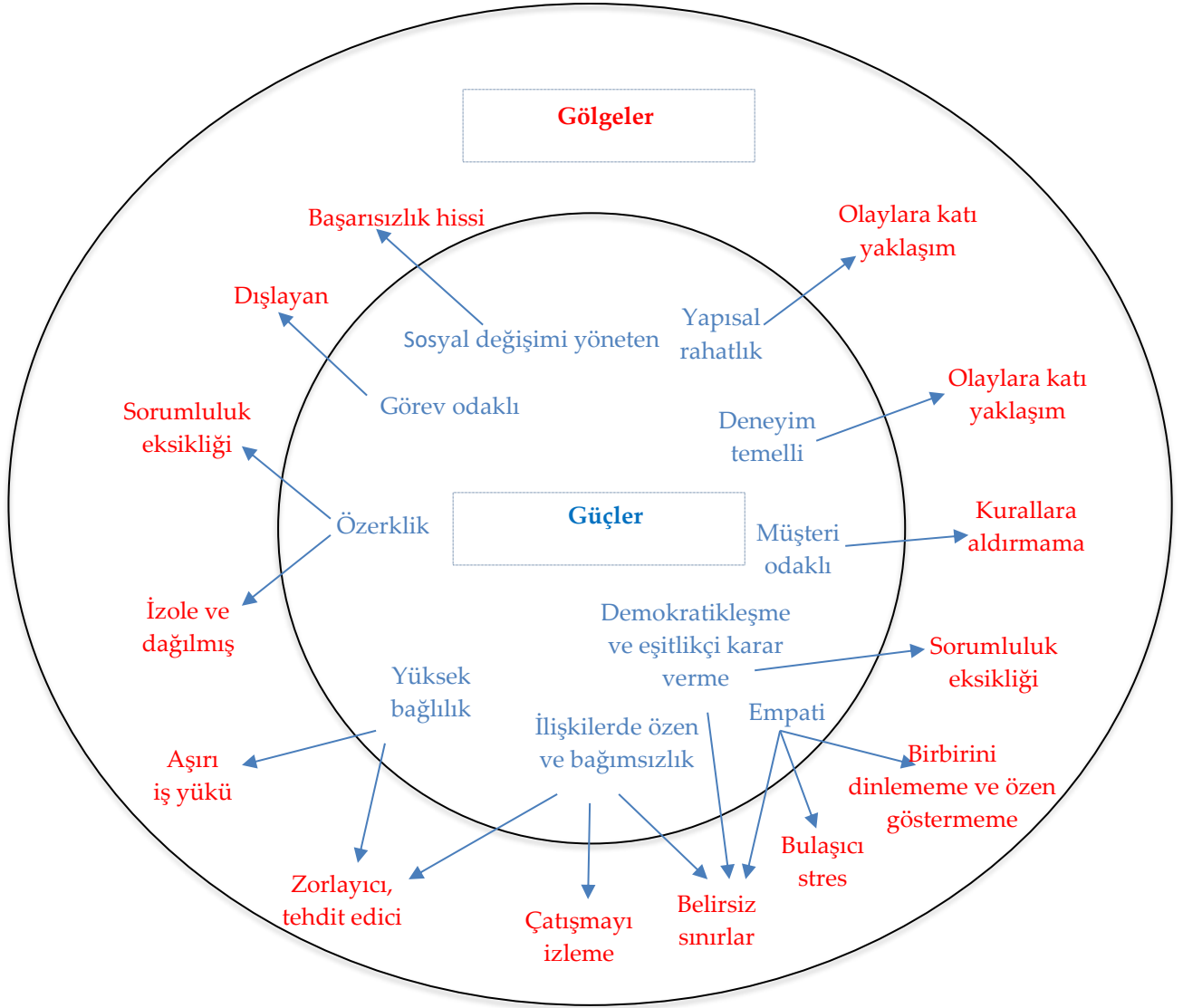
Travmanın organizasyon içindeki varlığının anlaşılması, organizasyondaki travmanın belirtilerinin tam olarak ortaya konması ile söz konusu olmaktadır. Organizasyonun travmaya tepkisi ve yaklaşımı, travma ile başa çıkma yöntemleri travma ile mücadelede başarılı olabilmesinde etkilidir. Bu durumda etkili sonuçlar elde edebilmenin yolu ise organizasyonun travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratılması sürecini ve travma bilgilendirilmiş uygulamaları gerçekleştirilmesine bağlıdır (Venugopal, 2016; Kinoglu vd., 2017; Hummer vd., 2010).

## 2. Travma Bilgilendirilmiş Örgüt Kültürü Yaratma Süreci

Organizasyon içindeki grup üyelerinin dünyayı algılama, düşünme ve hissetme şeklini etkileyen, bireylerin örgüt içindeki yerini belirlemeye ve dengelemeye yardımcı olan örgüt kültürü, çalışanlar için kuruma yönelik değerlerin, mitlerin, kahramanların ve sembollerin birleşimi olarak ifade edilmektedir (Vivian ve Hormann; 2002). Örgüt

kültürü, travmaya karşı oluşan etkilerin artmasına ya da azalmasına sebep olabilmekte, organizasyon içinde birey ya da gruplarda oluşan travmatik etkilerin iyileştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlayabilmektedir (Hormann, 2007; Handran, 2013).

Vivian ve Hormann (2002) tarafından geliştirilen Güçler ve Gölge Modeli organizasyonda yaşanan travmanın örgüt kültürüne bağlı olarak geliştiğini açıklamakta, bu nedenle bir organizasyonun öncelikle sahip olduğu zayıf ve güçlü yanları ortaya koyması gerektiğine dikkat çekmektedir.



Şekil 1. Güçler Gölge Modeli

Kaynak: Vivian ve Hormann, 2002.

Şekil 1’de gösterilen modelde bir organizasyonun görevini başarıyla tamamlamasını destekleyen değerleri ve varsayımlar “Güç” kelimesi ile, reddedilen, gizlenen ve tartışılmayan unsurlar “Gölge” kelimesi ile ifade edilmektedir. İç dairede yer alan örgütsel güçler, örgütün misyonunu yerine getirmek ve kendisini sürdürmek için geliştirdiği gücü göstermektedir. Dış dairede ise örgütsel yaşamın gölge unsurlarını temsil etmektedir. Oklar, kurumdaki güçlü yönleri gölge unsurları ile ilişkilendirmektedir. Buna göre

organizasyon içindeki hangi güçlü yönlerin hangi gölge unsurlara çözüm üretebileceği açıklanmaktadır. Örnek olarak, işe olan bağlılık, aşırı iş yüküne karşı tepkilere etki etmekte, diğer yandan gücün paylaşılması ve otorite, sorumluluktan kaçma üzerine etkili olmaktadır.

Travmanın örgüt kültürüne etkileri değerlendirildiğinde çift yönlü bir etkinin sözü konusu olduğu görülmektedir. Örgüt kültüründeki zayıf yönler örgütün travmadan etkilenmesini kolaylaştırmakta ya da arttırmakta, diğer yandan travma örgüt kültürünü ve süreçlerini güçlendirerek iç ve dış güçlülere karşı yanıt verme yeteneğini geliştirmektedir (Vivian vd., 2017). Bu nedenle organizasyonun travma bilgilendirilmiş yaklaşımı benimsemesi ve uygulaması gerekmektedir. Travma bilgilendirilmiş yaklaşımlar çocukluk çağı yaşantıları ve travmadan etkilenen kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri, travmadan iyileşmeleri ve gelişimsel özelliklerini tekrar kazanabilmelerine yardım etmek için büyük bir potansiyele sahiptir (SAMHSA, 2014).

Travma bilgilendirilmiş bir yaklaşımı benimseyerek uygulamak isteyen bir organizasyonda önemli bir bileşen de liderliktir. Liderlerin, organizasyon içindeki gerginliklerin, sorunların ve olayların çözümünde ve travmaların iyileştirilmesinde kilit rol oynadığı belirtilmektedir (Hormann, 2007). Özellikle travmatik olaylardan sonra, zor durumların yönetilmesi ve travma kaynaklı sorunların üstesinden gelinmesi ve tıkanıklıkların önlenmesinde liderlik özellikleri ayrı bir önem taşımaktadır (Steinkamp, 2014). Liderlerin, örgüt içinde bir araya getirici özellikleri yüksek olması travmatize olmuş kişi ya da grupların hikâyelerini yeniden inşa etmeleri ve topluluklarıyla olan bağlantılarını eski haline getirmeleri için gerekli koşulları yaratmalarına yardımcı olmaktadır (Kahn, 2003). Bir liderin travma bilgilendirilmiş yaklaşım sürecinin uygulanmasındaki en önemli rolü, travmanın varlığını kabul etmek ve travma iyileşme sürecini desteklemektir (deKlerk, 2007). Travma bilgilendirilmiş yaklaşımın örgüt kültürü sürecine adapte edilerek travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratma sürecine ilişkin temel olarak Travma Bilgilendirilmiş Bakım Modeli (Trauma Informed Care/TIC), SAMSHA Travma Kavram Modeli (The Concept of SAMSHA Trauma Model), Koruma Modeli (Sanctuary Model) üç temel yaklaşım bulunmaktadır.

### 3. Travma Bilgilendirilmiş Örgüt Kültürü Yaratma Sürecine İlişkin Yaklaşımlar

#### 3.1. Travma Bilgilendirilmiş Bakım Modeli

Travma bilgilendirilmiş bakım (TIC), 1990'lı yıllarda çocukluk çağı biyolojik, psikolojik ve sosyal yaşantılarının bütünleştirilerek anlaşılması için bir hizmet geliştirilmesini tarif etmek için kullanılan bir terimdir (Harris & Falot, 2001). Travmatik deneyimler güçsüzlük, korku, umutsuzluk duygularının hâkim olmasına neden olur. Travma bilgilendirilmiş bakım da bu deneyimlerin yeniden tetiklenmesinden kaçınmak için gerekli politikaları, uygulamaları ve prosedürleri ortaya koyarak güvenli bir çevre, gücün yeniden dağılımı ve özsaygının desteklenmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Yatchmenoff, Sundborg & Davis, 2017).

Harris & Falot (2001)'a göre TIC 'in temel prensipleri travma teorisinin stres, psikopatoloji, aşma mekanizmalarını açıklamak; güvenlik sağlayan temel değerler, güvenilirlik, seçim, işbirliği, güçlendirme sağlamak; prensiplerin dışındaki yaklaşımlardan kaçınmak, ve eğitim ve hizmet yolu ile becerileri (duygusal düzenleme

vb.) geliştirmek ve hizmet (güvenli ev ortamı vb.) ya da hizmet verecek bağlantıları sağlamak üzerine kurulmuştur. Aşağıda tablo 3' te travma bilgilendirilmiş bakım prensipleri ve uygulama aşamaları açıklanmaktadır:

**Tablo 3:** Travma Bilgilendirilmiş Bakım Prensipleri ve Uygulama Aşamaları

<b>Travma Bilgilendirilmiş Bakım Prensipleri</b>		
<b>Güç Yolu ile Restore etmek</b>	<b>Güvenli Çevre Yaratmak</b>	<b>Özsaygı inşa etmek</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seçim</li> <li>• Güçlendirme</li> <li>• Perspektif sağlama</li> <li>• Beceri geliştirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiziksel çevre</li> <li>• Güvenilirlik</li> <li>• Seçim</li> <li>• Şeffaflık</li> <li>• Tahmin edilebilirlik</li> <li>• Açık ve tutarlı sınırlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İlişkiler</li> <li>• Saygı</li> <li>• Karşılıklılık</li> <li>• İşbirliği</li> <li>• Kabul etme ve yargılamama</li> </ul>
<b>Travma Bilgilendirilmiş Bakım Prensiplerinin Uygulanması</b>		
<b><u>Güvenli fiziksel bir çevre yaratmak</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritik ve kriz durumları için protokoller oluşturmak</li> <li>• Park sistemini güvenli oluşturmak</li> <li>• Kurumun iç ve dış çevresinin 24 saat iyi bir aydınlatma sistemi ile ışıklandırmak</li> <li>• Tüm personelin stres ve yeniden tetiklenme eğitimini almasını sağlamak</li> <li>• İşyerinin her yerine acil durum numaralarını asmak</li> </ul>		
<b><u>Güvenli duygusal bir çevre yaratmak</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofis personeli, güvenlik personeli vb. doğrudan hizmet servisindeki çalışanların bekleme odası, ofis, laboratuvar vb. travma işaretlerini nasıl tanımlayıp yanıt vereceklerini öğrenmelerini sağlamak ve pratik yaptırmak</li> <li>• Bir el kitapçığı geliştirerek bilgilendirici ve destekleyici yol sunarken sınırların ne olduğunu belirtmek</li> <li>• Kişilerin her bir durumda kullanacağı bilgileri açık ve net bir şekilde sunmak, hangi durumda hangi dokümanın sağlanacağını açıklamak</li> <li>• Kritik durumlarda personelin kısa açıklamalar sunmasını sağlamak</li> </ul>		
<b><u>Gücü Teklif Etmek/Yeniden Onarmak</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişiler hangisini seçerse seçsin hizmet seçeneklerinin ve programın saygılı bir şekilde sağlanacağını bilmelerini sağlamak</li> <li>• Kişiler ilk başvuruda, atama ve tayinlerde onların daha önceki sistemlerle deneyimleri hakkındaki sorularını yanıtlamak</li> <li>• Çalışanlardan düzenli olarak nasıl belirlediği ve ne söylediği gibi konularda geribildirim ve raporlar almak</li> <li>• Çalışanların esnek çalışma düzeni hakkı tanımak</li> <li>• Arkadaş desteği sağlamak ya da teklif etmek</li> </ul>		
<b><u>Özsaygıyı desteklemek</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanlara kahve ya da su imkânları gibi hizmet sağlamak</li> <li>• İş arkadaşlarının travma bilgilendirilmiş iş süreçlerini gözlemlemek ve değerlendirmek</li> <li>• Özbakım planlarını düzenli bir süpervizyonun parçası olarak kurumsallaştırmak</li> <li>• Çalışanları hangi travmanın kişileri nasıl etkileyeceği konusunda bilgilendirmek, diğer kişilerin davranışlarının arkadaşındakileri tanımlamalarını ve öğrenmelerini sağlamak</li> <li>• Farklılıklara sahip çalışanların işe alımını desteklemek</li> </ul>		

**Kaynak:** Harris ve Fallot, 2001.

Travma bilgilendirilmiş bakım için bir yol çıkarmak oldukça güç ve sınırları olmayan bir alandır. Bu noktada neyin en önemli olduğu ve nereden başlamak gerektiği

konusu karışabilir. Yıllardır organizasyonların acil durumlar ya da olası durumlar karşısında bu çerçeveyi nasıl kullandıklarını./deneyimlerini izlemeleri sonucunda (Yatchmenoff, Sundborg & Davis, 2017) hibrid bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Travma bilgilendirilmiş bir organizasyon için temel olarak 35 madde ve beş alanda aşağıdaki tablo 4'te da yer alan göstergelere sahip olması gerekmektedir (Guarino, 2017):

**Tablo 4:** Travma Bilgilendirilmiş Örgütsel Kapasite Ölçeği (TIC Scale )

Travma Bilgilendirilmiş Bilgi ve Beceriler	Güvenli ilişkiler kurmak	Hizmet Sağlayıcılara Saygı Duymak	Travma Bilgilendirilmiş Hizmet Sağlamayı Hızlandırmak	Travma Bilgilendirilmiş Prosedürleri ve Politikaları Teşvik Etmek
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizasyonda devam eden eğitimler, örnek olay senaryoları, sorular gibi yöntemlerle var olan bilgiyi değerlendirmek</li> <li>Çalışanları travma türleri ile ilgili ve belirli gruplara etkileri konusunda eğitmek</li> <li>Travmayı belirlemek ve iyileşmeyi desteklemek için gerekli beceri/yeterlilikleri sağlamak</li> <li>İş tanımlarına göre travma bilgilendirilmiş bakımda sorumluluklar vermek</li> <li>Çalışanları etkileyecek ikincil travmatik stres kaynaklarını düzenli olarak belirlemek ve çalışanlara destek vermek için resmi bir süreç oluşturmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çalışanlarda dirence neden olabilecek konuları belirlemek, bu konulara yönelik strateji geliştirmek</li> <li>Resmi ve resmi olmayan ölçümlerle (fokus grup, görüşme, müşteri doyum vb.) programla ilişkin deneyimleri açıklayan geribildirim sağlamak</li> <li>Açık ve şeffaf ilişkilerin gelişip gelişmediğini sorgulamak</li> <li>Potansiyel olarak yeniden travmatize edecek uygulamalarda yardım sağlamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aydınlık ve uygun bir fiziksel alan sağlamak</li> <li>Fiziksel alanı çalışanlara hizmeti yansıtan materyal ve dekorasyonlarla düzenlemek</li> <li>Hizmet çevresinde yeniden travmatize edecek uygulamaları tanımlamak ve mümkün olduğunca azaltmak</li> <li>Gizli ve özel konulara erişmek için ihtiyaç duyulan aşamaları açıklamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Program düzeyindeki değerlendirmeler ile organizasyondaki travmanın durumunu belirlemek</li> <li>Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyulan alanda (güvenlik, seçil ve kontrol, güç paylaşımı vb.) prensipleri desteklemek</li> <li>Travma bilgilendirilmiş yaklaşımı desteklemek için programlar arasında gerekli süreçlerin değerlendirilmesi için resmi değişikliklerin olup olmayacağına karar vermek</li> <li>Program ve hizmetler ile ilgili stratejilerin tutarlı olmasını sağlamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Örgütsel süreçleri yöneten iş gruplarının düzenli toplantılar yapmasını sağlamak</li> <li>Kısa ve uzun dönemli hedefler belirleyerek, bu hedefleri değerlendiren ölçümler kullanmak</li> <li>Niceliksel (anketler, program verileri vb.) ve niteliksel (görüşme, fokus grup) araştırma yöntemleri ile bilgi toplamak ve stratejik planı değerlendirmek</li> <li>Travma bilgilendirilmiş diğer kurum ve kuruluşlarla bağlantılar inşa etmek, başarılarını ve yeni fikirleri öğrenmek</li> </ul>

( Kaynak: Guarino, 2017'den yararlanılarak oluşturulmuştur.)

### 3.2. SAMSHA'nın Travma Kavram Modeli

2014 yılında Amerika Sağlık ve İnsan Hizmetleri Madde Kullanımı, Taciz ve Ruhsal Sağlık Hizmetleri Yönetimi (The U.S. Department of Health and Human Services' Substance Abuse and Mental Health Services Administration/ (SAMHSA) travma bilgilendirilmiş bir yaklaşım ile travmayı anlamak için bir çerçeve sunan kapsamlı bir süreç geliştirmiştir. SAMSHA bu süreci geliştirirken mevcut araştırmalar, uzmanların alandan topladığı pratik bilgiler ve travma öykülerinden yararlanmıştır. Bu süreç yoluyla travma bilgilendirilmiş programlar, organizasyonlar ve sistemler tanımlanmıştır. Böylece travmanın etkilerini geniş bir şekilde tanımlamak ve potansiyel iyileşme yollarını anlamak, travmanın müşteriler, çalışanlar aileler, sistem ile ilgili diğerlerinde travmanın semptom ve işaretlerini tanımlamak, travma ile ilgili bilgileri yeni travmaların ortaya çıkmasını önleyecek politika, proseür, uygulamaları belirlemeyi sağlamıştır (SAMSHA, 2014: 9).

SAMSHA (2014), travmayı anlamak ve travma bilgilendirilmiş bir yaklaşım geliştirmek için altı temel prensip/değeri desteklemektedir:

- **Güvenlik:** Organizasyonun tümünde çalışanlar ve paydaşlar fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmekte, fiziksel olarak güvenlik için gerekli önlemler alınmış olduğu için kişilerarası ilişkilerde güvenlik duygusu teşvik edilmektedir.
- **Güvenilirlik ve şeffaflık:** Organizasyon ile çalışanları, müşterileri, aile üyeleri ve diğer paydaşları arasında güven oluşturmak ve sürdürmek amacı ile organizasyonun faaliyetleri ve kararları şeffaflık içerisinde gerçekleştirilmektedir.
- **İşbirliği ve karşılıklılık:** Travma bakımı veren personel ile yönetim, çalışanlar ile müşteriler arasındaki farklı düzeydeki işbirliği önemsenmekte, güç ve kararın anlamlı paylaşımı ile ilişkilerdeki iyileştiricilik desteklenmektedir.
- **Güçlendirme:** Organizasyonun tümü ve hizmet verilen müşterileri arasında, kişilerin güçlü yanları tanımlanmakta ve ihtiyaç duyulan yeni becerilerin geliştirilmesi için destek verilmektedir.
- **İfade ve tercih etmek:** Organizasyon müşteriler, aile üyeleri, çalışanların tercih etme deneyimini güçlendirmeyi ve her kişiye bireysel olarak yaklaşım tanımaya amaçlamaktadır.
- **Kültür, tarihsel ve cinsiyete ilişkin konular:** Organizasyon hizmet verilen kişilerin ırksal, etnik ve kültürel ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için gerekli politikaları, protokolleri ve süreçleri, cinsiyete dayalı konuları, tarihsel/geçmişte yaşanan travmalara odaklanarak kapsama dahil etmektedir.

Birçok travmada kayıp söz konusu olduğunda psikolojik (artık hayatında olmadığı için güvende hissetmeme vb.), fiziksel (kişinin ölümü, kurumun binasının yıkılması vb.) süreç içerisinde organizasyonda kişilerin büyük travmaları ya da üzüntülerinin normalleşmesi, ruhsal (ümidin yitirilmesi vb.) gibi deneyimler ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda destek verilse de zaman içinde kişinin üzüntüsü normalleşemeyebiliyor. Böyle bir durumda kayıp nedeni ile yaşadığı içsel süreçleri dikkate almak gerekir. Kültür ise belirli bir durumun nasıl yorumlanacağını belirleyen bir lens sunar. Kültürü

anlamaksızın, o kültür içerisinde var olan kişilerin travmaları nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve çözümlediklerini anlamak çok olası değildir. Kültürün travmatize olmuş kişileri nasıl algıladığını da belirlemek gereklidir. Travmatik stres, ruhsal hastalık, madde kullanımı vb. travma ile ilgili semptomların tedavisi için kültürel olarak yanıt verebilecek bir yöntem seçilmelidir. Bu durumda SAMSHA (2014) travma bilgilendirilmiş organizasyon olma süreci prensipleri, amaç ve stratejilerini aşağıda tablo 5'te gösterildiği gibi belirlemeyi ve süreci yönetmeyi önermektedir.

**Tablo 5:** Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon Olma Sürecindeki İşleyiş Prensipleri, Amaçlar ve Stratejiler

Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon Olma Süreci İşleyiş Prensipleri	Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon Olma Süreci Amaçlar ve Stratejiler
<p><b>1.Travmaya farkındalık ve anlayış gelişmesine teşvik etmek</b> Çalışanların psikolojik, fiziksel, ruhsal ve bilişsel durumunun gözlemlenmesi ile travma deneyimlerinin farkında varılmalıdır.</p>	<p><b>1. Güvenlik sağlamak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanlar kendilerini güvensiz ve aşırı korkulu hissettiklerinde nasıl başa çıkabilecekleri bilgisini edinmeleri sağlanmalıdır.</li> <li>• Güvenli ve güvensiz hissedilen durum ve davranışlar tanımlanmalıdır.</li> <li>• Travma ile ilgili kişisel, grup ve aile terapi rutinleri oluşturulmalıdır.</li> </ul>
<p><b>2.Travma ile ilgili semptomlar ve davranışları tanımlamak</b> Çalışanın yaşadığı travma nedeni ile baş etme yanıtları, davranışları, güçlükleri belirlenmelidir.</p>	<p><b>2.Yeniden travmatize olmayı önlemek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanların yaşadıkları travmalara karşı hassasiyet göstererek, belirli konu, davranış vb. yeniden tetiklenmesinin engellenmesi gereklidir.</li> <li>• Travma deneyimlerine ilişkin farkındalık geliştirilmesi ve kontrol edilmesi gereklidir.</li> <li>• Spesifik tetikleyiciler tanımlanarak tepki ve davranışların ortaya çıkması önlenmelidir.</li> </ul>
<p><b>3.Travmayı kişinin içinde yer aldığı çevresel koşullarda gözlemlemek</b> Travmanın özelliklerini ve travmanın etkilerini anlamlandırması kişinin içinde yer aldığı sosyo-kültürel çevreye göre gözlemlenmelidir.</p>	<p><b>3.Psikoeğitim verilmesini sağlamak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psikolojik problemler ile ilgili eğitimler verilmesini sağlamak için öncelikle çalışanların beklentilerini öğrenmek ve program hakkında bilgilendirmek gereklidir.</li> <li>• Travmaya ilişkin bilgi verildikten sonra travmatik strese ilişkin ortak semptomlar ve sonuçlarına ilişkin bir genel bakış oluşturmak gereklidir.</li> <li>• Travma semptomları, araçlar, terapi yöntemleri vb. bilgileri içeren travma bilgi kitapçığı ya da elektronik kaynak oluşturularak çalışanların erişimine açılmalıdır.</li> </ul>
<p><b>4.Daha önceki travma dinamiklerinin yeniden aktifleşmesi olasılığını azaltmak</b> Daha önceki travma dinamiklerinin etkinliğini azaltan uygulamalar ve stratejilerle yeniden aktifleşmesi (kontrol kaybı, güçsüzlük hissi vb.) belirtilerin ortaya çıkması önlenmelidir.</p>	<p><b>4.Travma bilgilendirilmiş arkadaş desteği önermek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travma konusunda eğitim almış bir çalışanın travma deneyimi olan bir çalışana destek olmasını, çalışanın da isteği ve onayı doğrultusunda sağlamak gereklidir.</li> <li>• Arkadaş desteği süreci için belirli bir zaman çizelgesi oluşturmak gereklidir.</li> </ul>



<p><b>5. Güvenli bir çevre yaratmak</b> Travma ile ilgili duyguları ve tepkileri tetikleyecek faktörleri ortadan kaldıran, kişinin fiziksel ve duygusal olarak güvende hissettiği (güvensiz ve savunmasız hissini yaşamayacağı) bir çevre yaratılmalıdır.</p>	<p><b>5.Semptomları standartlaştırmak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psikoeğitim ile travmatik stresin genel semptomlarının tanımlanması sağlanmalıdır.</li> <li>• Yaygın semptomlar belirlenerek eğitim konuları buna göre seçilmelidir.</li> <li>• Semptomların travmanın iyileşmesinde nasıl pozitif bir yol sağlayacağı açıklanmalıdır.</li> </ul>
<p><b>6.Travmanın iyileşmesi için temel amaç belirlemek</b> Çalışanların yaşadığı travmanın ipuçları doğrultusunda iyileşmesi için anksiyetenin, depresif semptomların, madde kullanımının tedavi edilmesi vb. gibi spesifik amaçlar belirlenmelidir.</p>	<p><b>6.Travma ile ilgili tetikleyicileri tanımlamak ve yönetmek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanlara bilişsel yeniden düzenleme tekniğinin kullanılması öğretilerek geçmiş travma deneyiminden mevcut duruma gelebilmesi sağlanmalıdır.</li> <li>• Tetikleyici ile karşılaşıldığında planlanmış yanıtlar tanımlanmalı ve uygulaması yapılmalıdır.</li> <li>• Tetikleyici ile karşılaşıldığında kişinin kendi kendini izlemeyi öğrenmesi ve aşma becerileri (nefes düzenleme, duyguları tanımlama, bulunduğu yeri algılama vb.) uygulamalıdır.</li> </ul>
<p><b>7.Kontrol, seçim ve otonomiye desteklemek</b> Travma stres tepkilerinin anlaşılması için güçlendirmenin özellikle önemli yaşam kararlarının gerçekleştirilmesi için desteklenmelidir.</p>	<p><b>7.Bağlantılar kurmak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanların travmatik deneyimler ve ruhsal problemler arasında bağlantı kurmayı keşfetmeleri sağlanmalıdır.</li> </ul>
<p><b>8. İşbirliği ilişkileri ve katılımcılar için fırsatlar yaratmak</b> Travmatik deneyimler ile ilgili geribildirim alındığı, travmanın etkilerinin aktarıldığı eğitimler ile arkadaş desteği ve birlikte çözüm bulma duygusu yaratılmalıdır.</p>	<p><b>8. Denge Kurmak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travmatik deneyimleri aşma stratejilerinin uygulanmasında iyileşmek için ihtiyaç duyulan (her bir kişinin travma hikayesi birbirinden farklıdır) destek, beceri ve spritüellik vb. bileşenlerin kişiye göre bir denge oluşturacak şekilde belirlenmesi gereklidir.</li> </ul>
<p><b>9.Travma bilgilendirilmiş hizmetler sunan kurumlar/ajanslarla ilişki kurmak</b> Travma ile ilgili program ve tedavi süreçlerini uygulayan kurum/ajansla ilişki kurarak travma deneyimleri ve etkilerinin belirlenmesi, travma ile ilgili engellerin aşılması ve sürecin işlerliğini sağlanmalıdır.</p>	<p><b>9.Dirençlilik geliştirmek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanların kişisel ve sosyal bağlarını yeniden inşa etmesi için destek olunmalı ve teşvik edilmelidir.</li> <li>• Çalışanların iyileşmesi için harekete geçmeye ( uyku düzeni, yeme alışkanlıkları, iş rutinleri, ev işleri, hobiler vb.) teşvik eden programlar düzenlenmelidir.</li> <li>• Çalışanların yaşanan travmatik deneyimlerin etkisini azaltmak için olumlu bir bakış açısı kazanmaları konusunda destek sağlanmalıdır.</li> <li>• Çalışanların uyku bozuklukları (uyuyamama, kaliteli uyku alamama, uyku zamanı, kâbuslar vb.) tanımlanmalı ve bunların tedavisi için uyku hijyeni eğitimi verilmelidir.</li> </ul>
<p><b>10. Travma dirençli becerileri geliştirmek</b> Yeni travmaların oluşması ya da eski travmaların tetiklenmemesi için</p>	<p><b>10. Güven inşa etmek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanlardan travma deneyimine sahip olanların danışma gruplarına katılımını teşvik etmek, böylece</li> </ul>

<p>gerekli aşma becerileri, destekleyici bağlantılar, kendine bakım becerileri, aşma yeterliliği duygusunu geliştirme eğitim ve uygulamaları gerçekleştirilmelidir.</p>	<p>travmayı anlamak ve empati kurabilmeyi sağlamak gereklidir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışanların iş seyahati, hastalık vb. süreçlerdeki yokluğu dönemlerine hassasiyet gösterilerek bu durumda bir süreliğine programı bırakması kabul edilmelidir.</li> <li>• Çalışanlara destek sürecinde sınırlar açıkça tanımlanmalı, terapötik iyileşme sürecinde kendisine saygı ve güven duyulduğu aktarılmalıdır.</li> </ul>
<p><b>11. Organizasyon ve yönetim olarak travma aşma stratejilerini ve kendi bakım becerilerini geliştirmek</b> İkincil travmanın fiziksel ve psikolojik tepkilerini (depresif ruh hali, somatik şikayetler, uykusuzluk, negatif düşünme vb.) azaltmak için süpervizyon desteği verilerek kişilerin becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.</p>	<p><b>11. Güçlendirme desteği vermek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travmatize deneyimleri olan çalışanlara tedavi süreci hakkında bilgi vermek ve kendi bilgisi doğrultusunda seçtiği tedavi süreci ile yardımcı olunmalıdır.</li> <li>• Çalışanın tedavi programı ve süreci ile ilgili plan geliştirilmeli ve plan uygulanırken sürekli geribildirim ile kontrol edilmelidir.</li> <li>• Çalışan tedavi sürecinde kendini izleme ve değerlendirme, aşma stratejilerini başarılı bir şekilde uygulama için aktif rol almalıdır.</li> </ul>

**Kaynak:** SAMSHA, 2014' den yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Yukarıda Tablo 5'de da belirtilen işleyiş prensip, amaç ve stratejilere bazı organizasyonlar sistem ile ilgili süreçlere daha kolay ve hızlı adapte olabilirken, bazı organizasyonlar ise oldukça yavaştır. Bu organizasyonlarda ilgi ve bağlılık olmasına rağmen, değişime karşı direnç söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle bu organizasyonlarda eğitim süreçlerine daha fazla yer vermek gerekebilmektedir (Hodgdon, Kinniburgh, Gabowitz, Blaustein & Spinazzola, 2013; Hopper, Bassuk & Olivet, 2010).

### 3.3. Koruma Modeli

Sandra Bloom tarafından 1980'li yıllarda çocuklar ve yetişkinler gibi terapi perspektifinden geliştirilen Koruma Modeli, travmatize olmuş organizasyonlarda travma bilgilendirilmiş yapılanmanın yaratılmasını amaçlamaktadır. Model, çalışanları travmanın etkileri konusunda eğiterek örgütsel gelişmeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Koruma Modeli, teori temelli, travma bilgilendirilmiş, kanıtlara dayanan organizasyon kültürünün değişimi ve yaratılması için açık bir şekilde yapıyı gösteren tüm kültürü kapsayan bir yaklaşımdır (Esaki vd., 2013). Koruma modeli, travma deneyimi nedeni ile ortaya çıkan biyolojik, duygusal, bilişsel, sosyal ve varoluş ile ilgili güçlüklerin etkilerini yok etmek için çalışanların, müşterilerin ve tüm toplumun bir parçası olan yapıların, süreçlerin ve davranışların değişimini kolaylaştırmak için tasarlanmıştır (Bloom, 2011).

Bloom (2011) "...bazı sistemlerin kasıt olmaksızın fakat sıklıkla kişilere yaşattığı deneyimlerin toksik nitelikte olduğunu, kişilerin bu koşullarda tekrar eden ve kronik travmaya maruz kaldıklarını ifade etmektedir. Bu durumda ise yaşadıkları stresi aşabilmek için çok çeşitli yöntemler denemektedirler." ifadesi ile travmatize olmuş organizasyonların yapısını tanımlamaktadır. Model, tüm süreçler boyunca travmayı tedavi edecek bir biçimde dizayn edilen programlardan ve fonksiyonlardan oluşmaktadır, ancak tek başına bir

tedavi programı değildir, organizasyonel değişim ve farklı bir bakış açısı kazanmak için bir yaklaşımdır (Bloom, 2010).

Koruma Modeli duygusal ve fiziksel olarak travmatize olmuş çalışanlar ve onların bağlantıda olduğu herkes için değişim sağlayacak bir araçlar seti sunmaktadır (Esaki et al., 2013). Koruma Modelinin dört temel kılavuzu bulunmaktadır. Bunlar Travma teorisi, yedi koruma taahhütü, problem çözme aracı S.E.L.F, koruma araç takımıdır. Travma teorisi, travmatik deneyimlerin beyni ve dolayısı ile düşünceleri, duyguları ve davranışları nasıl etkilediğini açıklamak için bakış açısı sunmaktadır. S.E.L.F güvenlik (Safety), duygu yönetimi (Emotion), kayıp (Loss), gelecek (Future) olmak üzere İngilizce kelimelerin ilk harflerinden oluşmaktadır. S.E.L.F. kişilerarası ve organizasyonel problem çözümünde planlamayı sağlayan ilkeler olup şu şekilde ifade edilmektedir (Esaki vd., 2013) :

- Güvenlik: Fiziksel (bedenin güvende), psikolojik (düşünce ve duyguların güvende), sosyal (diğerleri ile güvendesin), ruhsal (yanlış değil doğru olduğunu bilmenin güveni) ve kültürel (birlikte çalışırken saygı ve itibar gösterme) alandaki güvenliği ifade etmektedir .

- Duygular: Kişi kendisinin ya da diğerlerini incitmeksizin duygularını tanımlamalı.

- Kayıp: Mevcut durum ve geçmiş kayıplar ile ilgili bilgili ve müteessir olma, kayıplar ile ilgili tüm değişimi tanımlarken geçmişteki duruma saplanıp kalmamayı ifade etmektedir.

- Gelecek: Eski kalıpların tekrarından daha çok yeni davranışların ve seçeneklerin birbirine geçmesi, yeni olanların yeniden inşasını açıklamaktadır.

Koruma Araç takımı ise, travma teorisinin, yedi taahhüdün ve S.E.L.F ilkelerinin hiyerarşinin her düzeyindeki üyelere uygulamak ve modeli güçlendirmek için kavramlardır.

**Tablo 6:** Koruma Modeli Yedi Taahhüdü ve Araç Takımı

Koruma Modeli Yedi Taahhüdü	Koruma Modeli Araç Takımı
<b>Şiddetsizlik:</b> Güven inşa etmek için becerileri ve sosyo-politik değişimi telkin etmektedir. Organizasyon içerisindeki çalışanların birbirlerini incitmeksizin ve güven içerisinde çalışmalarını ifade etmektedir.	<b>Temel amaç:</b> Koruma Modelinin uygulanmasındaki temel amaç, organizasyon içindeki tüm hiyerarşik düzeylerdeki çalışanlar için uygulama basamaklarına dahil olmasıdır.
<b>Duygusal Zekâ:</b> Duygu yönetimi becerilerini öğrenmek ve problemleri bilişsel-davranışsal alanların nasıl değiştirileceği konusunda farkındalığı arttırmayı ifade etmektedir. Organizasyon içinde duyguları etkileyen davranışları tahmin etmeyi ve tanımlamayı açıklamaktadır.	<b>Denetim ve Kontrol:</b> Bireysel ve grup toplantıları yolu ile travmaları aşmak için geliştirilen kendilik-bakımı ve güvenlik planlarının uygulanıp uygulanmadığını içeren performansı sürekli izleyerek değerlendirmeyi sağlar.
<b>Sosyal Öğrenme:</b> Bilişsel becerileri inşa etmek, öğrenme ve karar vermeyi geliştirmek, öğrenen bir organizasyon yaratmayı ve sürdürmeyi ifade etmektedir. Organizasyondaki çalışanların birbirlerinin hatalarından ve deneyimlerinden	<b>Eğitim:</b> Koruma Modelinin kullanımı ile çalışanlara devam eden destek, interaktif öğrenme fırsatları ve eğitim materyallerinin sağlanması ile sürdürülmektedir.

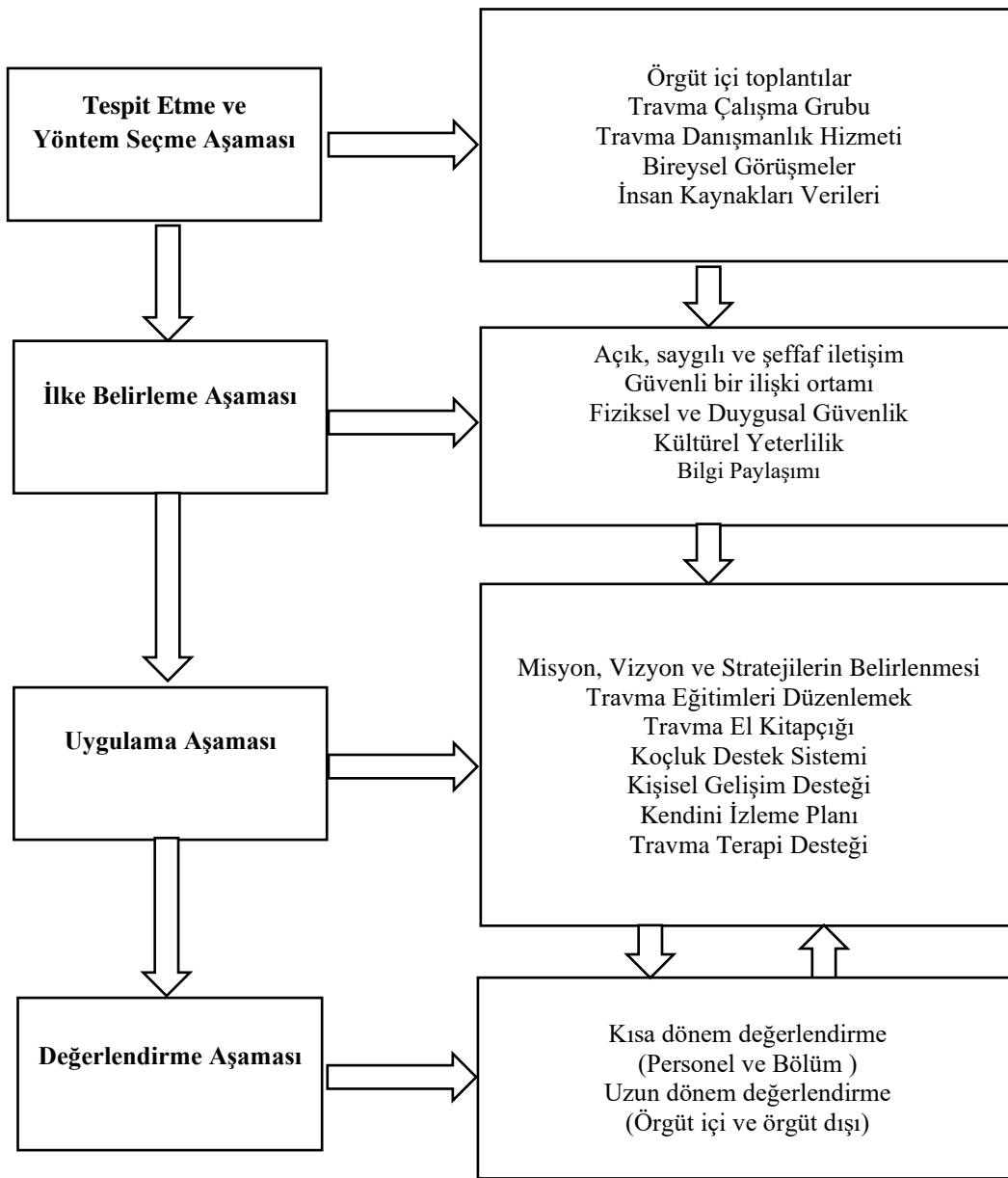
öğrenmeye fırsat tanıyan bir ortamın oluşturulmasını açıklamaktadır.	
<b>Açık iletişim:</b> Sağlıklı bir iletişimin önündeki engelleri aşabilmek için, yargılamaksızın tartışmak, şeffaflığı arttırmak, çatışma yönetimi becerilerini geliştirmek ve sağlıklı sınırları güçlendirmeyi ifade etmektedir.	<b>Topluluk toplantıları:</b> Bütün topluluk üyeleri ile toplantılara başlayarak, sorularının yanıtlanması ve duyguların tanımlanması sağlanır, aynı zamanda gelecekte topluluk ile bağlantıda olunması sağlanır.
<b>Demokrasi:</b> Kişinin kendini kontrol ve kendi kendini disiplin etmesi için yurttaşlık becerilerini geliştirmek, sağlıklı otorite ve liderlik alıştırmalarını öğrenmek, katılımcı olma becerilerini geliştirmek, savunmasız olmayı aşmak, kendi ve diğerleri arasındaki konuşma yetkisini kabul etmek için gereklidir.	<b>Takım toplantıları:</b> Çalışanlardan oluşan takımlar ile yapılan toplantılar aracılığıyla, takımın fonksiyonları ve hizmet aldıkları konular tartışılır, uygulamaların işe yansımaları değerlendirilir. <b>Kendilik-bakımı planlama:</b> Organizasyonun içinde ve dışında stres ile karşılaşıldığında stresi yönetmek için aktivitelerden oluşan davranış biçimleri tanımlamak ve diğer alışkanlıklarla değiştirerek pratik hale getirmek gerekir.
<b>Sosyal sorumluluk:</b> Sosyal bağları yeniden inşa etme becerisi oluşturmak, sağlıklı bağlılık ilişkileri inşa etmek için gereklidir. Organizasyonda çalışanlar sistemin bir parçası olarak işlerini iyi yapmanın yanı sıra, davranışları ve kararları ile ilgili hesap verebilir olmaları gerektiğinin bilincinde olmalarını açıklamaktadır.	<b>Kırmızı bayrak değerlendirmesi:</b> Kritik durumlara yanıt verebilmek için problemlerin çözümüne odaklanan bir protokolü izlemek gereklidir. <b>Güvenlik Planları:</b> Uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına neden olan tetikleyiciler söz konusu olduğunda uygulamak üzere beceri, teknik ve aktiviteleri gösteren listelerin hazırlanması ve duygu yönetimi pratikleri kapsamında görsel hatırlatıcılar ile organizasyonda yer alması sağlanmalıdır.
<b>Büyüme ve değişim:</b> Vizyon belirleme, plan yapmak, daha iyi bir gelecek için bir rehber oluşturmak için gereklidir. Organizasyon içindeki çalışanların ve grupların sistemin gelişme ve iyileşme konusunda inançlarını ifade etmektedir. Bu süreçte her bir çalışanın gelişim için teşvik edilmesi ve kendi alanı ile ilgili bilgi, yansıtma, değerlendirme becerilerini kullanması gerektiğini açıklamaktadır.	<b>S.E.L.F. Planı:</b> Güvenlik alanı içerisinde duygu yönetimi ile ilgili amaçları, fonksiyonları, fırsatları ve süreci açıklayan toplantılar ve dokümanlardan oluşan bir çerçevedir. <b>Koruma psikoeğitimi:</b> Ailelere ve müşterilere dağıtılmak üzere koruma araçları ve kavramları, travmanın etkileri hakkında hazırlanan eğitim materyalleridir.

(Kaynak: Esaki vd., 2013; Bloom, 2010; .242-243'den yararlanılarak hazırlanmıştır.)

#### 4. Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon Kültürü Geliştirme Süreci Aşamaları

Travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratılması sürecinde uluslararası alanda travma ile ilgili ajansların ve hizmet sağlayan kurumların var olduğu görülmekte, organizasyonlar travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratma gerekliliği karşısında söz konusu ajans ya da hizmet sağlayıcılardan destek alabilmektedir. Türkiye'de bu hizmeti sağlayan birkaç özel kurum bulunmaktadır. Bu kurumların psikolojik travma konusunda

bireylere, ailelere ve organizasyonlara psikolojik destek sunma konusunda kanıta dayalı yöntemleri ve yetişmiş profesyonelleri vardır. Bu kurumlar organizasyonların travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü süreçlerine danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Ayrıca EMDR Derneği'ne bağlı çalışan ve gönüllü profesyonellerden oluşan EMDR Travma İyileştirme Grubu ise toplumsal travmatik olaylar sonrası etkilenen halka yönelik gönüllü psikolojik destek vermektedir. Travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratmak için önerilen model ve süreçler incelendiğinde, temel olarak dört aşamalı bir süreci izlemenin etkili sonuçlar elde etmede yardımcı olacağı görülmektedir. Bu aşamaları şu şekilde açıklamak mümkündür (Harris & Fallot, 2001; Guarino, 2007; Fallot & Harris, 2009; Esaki vd., 2013; SAMSHA, 2014; Goldman, 2015; Yatchmenoff vd., 2017):



Şekil 2. Travma Bilgilendirilmiş Organizasyon Kültürü Geliştirme Süreci

#### 4.1. Tespit etme aşaması

Organizasyonda var olan travma/travmaları tespit etmek ve travmaya yanıt verebilmek için, öncelikle travmanın konusunun ve hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte organizasyonun travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratılma sürecine ne kadar hazır olduğunu değerlendirmek gereklidir. Bu nedenle aşağıda yer alan aşamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

- Örgüt içi toplantılar düzenlemek: Travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratma sürecine, örgüt içi toplantılar ile başlayarak organizasyonda travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü sürecinin başlayacağını açıklamak, travma ve süreç ile ilgili bilgilendirmek gerekmektedir. Toplantılara organizasyonun tüm birimlerinin yöneticilerini ve tüm çalışanları dâhil etmek oldukça büyük önem taşımaktadır.

- Travma Çalışma Grubu oluşturmak: Toplantı sürecinde organizasyonda tüm birimlerden ilgili ve yetkili kişilerin seçilerek travma çalışma grubu oluşturulması sağlanmalıdır. Travma çalışma grubunun sorumluluğu, travma ile ilgili birlikte çalışarak organizasyon için travma hakkında neler öğrenilmesi ve hangi stratejilerin geliştirilmesi gerektiği, travma stratejilerinin organizasyonun günlük programına nasıl dahil edileceğinin belirlenmesi, travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratma sürecini kolaylaştırmak için program ve örgüt arasında denge ve uyumun sağlanmasıdır. Bununla birlikte örgüt içerisinde travma ile ilgili süreçte potansiyel tetikleyicilerin belirlenmesi ve bu tetikleyicilerin eğitim süreçlerinde ele alınmasına dikkat edilmesini sağlamak görevleri arasında yer almaktadır.

- Travma danışmanlık hizmeti/ağı sağlamak: Organizasyonun içinde yer aldığı durumun belirlenebilmesi için travma ile ilgili çalışmaları olan kurumlardan danışmanlık desteği alması ve organizasyonun bu hizmeti veren kurumlarla arasında ağlar yaratması gerekmektedir. Travma danışmanlık hizmeti, çalışan/paydaşlarla görüşmelerin yapılması, organizasyon ve çalışan travma değerlendirme anketlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi, travma ile ilgili eğitimlerin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi, travma ile ilgili terapi ve tedavi aşamalarının gerçekleştirilmesi ya da ilgili kurumlara yönlendirilmesi, travmaya ilişkin uygulanacak programların oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır.

- Bireysel görüşmeler gerçekleştirmek: İnsan kaynakları biriminin, travma danışmanlık hizmeti alınan kurumdan bir yetkili ile birlikte birimlerin sorumluları ve personel ile bireysel ve organizasyondaki sorunlar ile ilgili bireysel görüşmeler gerçekleştirmek ve bu görüşmeler sırasında ACE anketi ve ihtiyaç analizi anketinin uygulamasını sağlamak gereklidir.

- İnsan kaynakları verilerini değerlendirmek: İnsan kaynakları biriminden işe devamsızlık, hastalık, çatışmalar, işte meydana gelen aksaklıklar, iş kazaları vb. rapor ve istatistiki bilgileri alarak, çalışanlarda travmanın etkilerini değerlendirmek gereklidir.

#### 4.2. İlke Belirleme Aşaması

Organizasyonda travmaya neden olan kaynaklar belirlenmiş ise, yeniden travmayı tetiklemeyi önlemek ve yeni travmaların yaratılmasını engellemek amacı ile organizasyonun kendine özgü ilkeler (açık iletişim, empatik yaklaşım vb.) belirlemesi

gerekmektedir. Bu ilkelerin organizasyon içinde çalışanlara afişler ya da basılı araçlar ile duyurulması ve hatırlatılması önem taşımaktadır. Her organizasyon kendi dinamikleri doğrultusunda ilkeler belirleyebilir. Aşağıdaki ilkeler organizasyonun özelliklerine bakılmaksızın travmadan dolayı incinmiş olan kişilerin iyileşme sürecinde gerekli olduğu için kesinlikle belirlenip kabul edilmesi gereken ilkeler olarak ifade edilebilir:

- Açık, saygılı ve şeffaf iletişim: Organizasyonda çalışanların/paydaşların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine izin verilmesi, aktif bir şekilde dinlemenin gerçekleştirilmesi, onayların belirtilmesi, empatik bir anlayışın geliştirilmesine dayanmaktadır.

- Güvenli bir ilişki ortamı: Çalışanlar arasındaki ilişkilerin işbirliğine yönelik ve hiyerarşik olmayan bir biçimde güven temeline dayanarak geliştirilmesi gereklidir. Bu anlamda da örgüt misyon ve vizyonundan başlayarak, örgütte uyulması gerekli kurallar ve yazılı olmayan kurallar ile sürekli hatırlatılması ve önemsenmesi sağlanmalıdır.

- Fiziksel ve duygusal güvenlik: Örgüt kültürünün travma bilgilendirilmiş olabilmesinin en temel bileşeni çalışanların fiziksel ve duygusal güvenliğinin sağlanmasıdır. Organizasyon içindeki fiziksel yapının (kamera, çalışma alanı vb.) tasarımının incelenmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi, prosedürlerin çalışanların güvenliğini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Duygusal güvenlik için ise, organizasyondaki politikaların çalışanların kendini güvende hissetmelerini, ayrımcılığa ve belirsizliğe izin vermeyecek şekilde belirlenmelidir.

- Kültürel yeterlilik: Travma yaratan olay/durum kişinin hassasiyetini arttırdığı için sahip olduğu kültürel özelliklere ve bununla ilgili deneyimlerine özellikle dikkat edilmelidir. Çalışanların/paydaşların kültürel ritüellerini ya da dini inanışlarını gerçekleştirmelerine, kültürü ile ilgili deneyimlerini açıklayıp paylaşmalarına izin verilmeli, engellenmemeli ve desteklendiğini bilmelidir.

- Bilgi paylaşımı: Organizasyonun hedeflerini ve güçlü yanlarını, başarılarını, alınan kararları, uygulanan programları, beklentileri, görevleri, belirli aşamaları vb. çalışanları ile şeffaf bir şekilde paylaşması çalışanlar için gizlilik olmaması umut verici olabilmektedir.

### 4.3. Uygulama Aşaması

Organizasyonda travmalara yönelik olarak seçilen araç ve yöntemlerin bir plan dâhilinde uygulanması gereklidir. Bu nedenle uygulama aşamasının başlangıcında travma çalışma grubunun tespit ettiği veriler doğrultusunda organizasyonun ihtiyacı olan uygulamaların belirlenerek gerçekleştirilmesi için plan oluşturulması gerekmektedir. Bu planın ise şu aşamaları kapsamaları sürecin işleyişi açısından yararlı olabilir:

- Misyon, vizyon ve stratejilerin belirlenmesi: Uygulama aşaması organizasyonun misyon, vizyon ve stratejilerinin travma bilgilendirilmiş örgüt kültürüne uygun olarak belirlenmesini ya da geliştirilmesini gerektirir. Bununla birlikte organizasyonda var olan politika ve prosedürlerin de travmaya duyarlı bir şekilde değiştirilmesi ya da yeni maddelerin eklenmesi gereklidir.

• Travma eğitimleri düzenlemek: Eğitimler travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü yaratma sürecinin her aşamasında farklı niteliklere ve ayrı bir öneme sahip olarak süreç boyunca gerçekleştirilmelidir. İlk eğitimler travma ve travma tepkileri hakkında bilgilendirmeyi kapsayan personel, personel aileleri, müşterilere yönelik ayrı ayrı düzenlenmelidir. Daha sonraki eğitimler ise spesifik gruplara gerekli konu ve uygulamaları kapsayacak şekilde verilebilir.

o Travma bilgilendirme eğitimleri: Travma bilgilendirme eğitimleri hem personeli hem de ilgili paydaşların travma bilgilendirilmiş bir kültür yaratılmak istendiği bilgisini vermeyi ve travmanın önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda personelin ve paydaşların konu ile ilgili merak ettikleri soruları sormaları için bir fırsat da yaratmaktadır.

o Travma farkındalık eğitimleri: Travma farkındalık eğitimleri, organizasyonda ya da çalışanların/ailelerinin sahip oldukları travmaları fark etmeleri var olduğunu bildikleri travmalara ilişkin tetikleyicileri belirleyip tanımlamaları için gereklidir.

o Travma bilgilendirilmiş iletişim eğitimleri: Travma bilgilendirilmiş iletişim eğitimleri, organizasyonda ya da çalışanların yaşamında travma iyileşme süreci ve sonrasında seçilen ve kullanılan kelimelerin nasıl tetikleyici olabileceği, sözsüz mesajların travma üzerinde nasıl etkili olabileceği gibi konuların açıklanması sağlanmalıdır. Bununla birlikte, travmanın tetiklendiği durumlarda hangi kelimelerin kesinlikle kullanılmaması ve nasıl bir iletişim yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin akademik bilgi olarak öğrenilmesi ve uygulama ile pekiştirilmesi önem taşımaktadır.

o Travmaya dirençlilik eğitimleri: Travma dirençlilik eğitimleri yeniden travmanın ortaya çıkmasını sağlayan tetikleyicileri tanımlamak ve direnç göstermek için olumlu bir bakış açısı kazanmaları için teşvik edilmelerini sağlamaktadır.

• Travma el kitapçığı: Organizasyonda çalışanların ve paydaşların travma kavramı, travmanın etkileri, travma tetikleyicileri, travma iyileşme süreci vb. bilgilerin yer aldığı bir el kitapçığının hazırlanması ve çalışanlara dağıtılması gerekmektedir. El kitapçığının basılı olmasının yanı sıra çalışanların intranet gibi organizasyona ait bir elektronik bir ortamdan da ulaşabilecek şekilde tasarlanması sağlanmalıdır. Bununla birlikte el kitapçığı içerisinde yer alan önemli konuların Acil Durum Planı gibi travmaya ait bir belirti hissedildiği anda ne yapılması gerektiğini açıklayan/belirli aşamaları tanımlayan afişlerin hazırlanarak örgüt içerisinde kolay görülebilir noktalara asılması gerekmektedir.

• Koçluk destek sistemi: Çalışanların iyileşmesini ve harekete geçmesini teşvik etmek için koçluk destek sistemi geliştirilmelidir. Koçluk Destek Sistemi, organizasyon içinde gönüllülük esasıyla olabileceği gibi, resmi sistem tarafından tanımlanan koçlar aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Bu süreçte koç olarak seçilen kişilerin travma, travmanın etkileri, travma tetikleyicileri vb. eğitimleri almaları ve travma tedavi sürecindeki görevlerini/sınırlarını bilmeleri gerekmektedir. Koçluk destek sisteminin amacı çalışanların günlük alışkanlıklarıyla ilgili teşvik edilmeleri, sorun ya da çatışma yaşadıklarında çözebilmeleri için destek hissetmeleri ve ilişki ağları oluşturmalarının sağlanmasıdır.



- Kişisel gelişim desteği: Travma bilgilendirilmiş örgüt kültürünün geliştirilmesi sürecinde çalışanların ilgili oldukları alanlarda kendilerini geliştirerek kendine güven duygusunu kazanmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda travma çalışma grubu ve travma danışmanlık hizmeti veren danışman ile birlikte çalışanlara kişisel gelişim planları hazırlanmalı ve bu planın uygulanması ve takibi sağlanmalıdır. Kişisel gelişim desteği, uyku eğitiminden, zaman yönetimine, hobilerinden aile problemlerinin çözümüne kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmeli ve sınırlama getirilmemelidir. Kişisel gelişim desteği aynı zamanda kişilerin Kendini İzleme Planlarının oluşturulmasını da kapsamaktadır.

- Kendini izleme planı: Travma danışmanlık hizmeti veren danışman ile birlikte çalışanların travmaya ilişkin tetikleyiciler ile karşılaştıklarında hangi yanıtları vereceği planlanmalı ve kişinin kendini kontrol ederek aşma becerilerini aktifleştirmeyi öğrenmesi sağlanmalıdır.

- Travma terapi desteği: Çalışanların sahip oldukları travma ve özellikleri tespit edildikten sonra, organizasyonda verilen desteğin yanı sıra çalışanların/ailelerinin yaşadıkları travmaları için psikoterapi hizmeti alınmalıdır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, travmatik olaylar sonrası önerilen iki terapi yaklaşımı bulunmaktadır. Bunları Göz Hareketleri İle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR/Eye Movement Desensitization and Reprocessing) ve Bilişsel- Davranışçı Terapi (CBT/Cognitive Behavioral Therapy) olarak ifade etmek mümkündür. Bu iki terapi yönteminden birisi tercih edilerek iyileşme süreci desteklenebilir. Özellikle travmatik olay sonrası akut dönemde EMDR terapisinin etkili müdahale yöntemleri söz konusudur.

#### 4.4. Değerlendirme Aşaması

Organizasyonda uygulanan yöntemlerin kısa dönemde ve uzun dönemde elde ettiği gelişmelerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Kısa dönem değerlendirmede, organizasyonun öğrenilenleri ne kadar uyguladığı ve daha sonraki aşamaların gerçekleştirilmesi için gerekli verilerin toplanmasını kapsamaktadır. Devam eden eğitimler ve materyallerin yenilenmesine destek vererek organizasyon kültürünün değişimini kuvvetlendirmeye yardım eder. Uzun dönem değerlendirme ise, altı aylık periyotların değerlendirilmesi ve dönemlerin kıyaslanmasını kapsamaktadır. Bu değerlendirmede organizasyon içerisinde bölüm toplantıları ve iş sonuçları, bireysel görüşmelerden elde edilen verilerden başka organizasyon dışından uzmanlar tarafından da değerlendirme desteği alınması gerekmektedir. Değerlendirme aşaması, süreç devam ederken de kontrol amacı ile gerçekleştirilen sonuçların incelenmesi ile uygulama aşamasına destekleyici veriler elde edilmesinde önem taşımaktadır. Bu nedenle değerlendirme ile uygulamaya sürekli bir veri sağlandığı, uygulama aşaması da değerlendirmeye veri sunduğu için iki yönlü bir süreç işlemektedir.

### SONUÇ

Organizasyonel travma, nedeni ister iç ister dış kaynaklı olsun organizasyonda işlev bozukluğuna yol açmakta ve örgütün süreçlerine, dolayısıyla örgüt kültürüne olumsuz bir etkide bulunmaktadır (Vivian & Hormann, 2002). Örgüt kültürünün travmaya yanıt verebilecek ya da travma konusunda bilgilendirilmiş özellikte olması organizasyonun travmaya karşı dirençli olmasını sağlamaktadır (Handran, 2013). Bunun yanı sıra engel

olunamayan bir travma söz konusu olduğunda travma bilgilendirilmiş örgüt kültürüne sahip olmak sürecin etkili bir şekilde yönetimini dolayısıyla travmatik etkilerin iyileşmesini kolaylaştırmaktadır (Hormann, 2007). Bir diğer ifade ile travmanın örgüt kültürüne ve örgüt kültürünün travma üzerinde etkileri bulunmaktadır. Travma bilgilendirilmiş bir örgüt kültürü travmaya karşı dirençli ve yanıt verme yeteneği yüksek iken (Vivian vd., 2017), travmaya karşı bilgilendirilmemiş bir örgüt kültürü ise hiyerarşik, sınırları olan, zayıf yapısı nedeni travmadan daha kolay ve büyük oranda etkilenmektedir. Bunun en önemli sebebi ise travmatik deneyimlerin organizasyon içinde korku, umutsuzluk, çaresizlik gibi olumsuz duyguların hakim olmasına, aynı zamanda çalışanların fiziksel ve duygusal olarak kendilerini güvende hissetmemelerine neden olmasıdır (Yatchmenoff vd., 2017).

Travma bilgilendirilmiş örgüt kültürü, travmanın ortaya çıkarabileceği risklerin azaltılması ve organizasyonun travmanın etkilerinden korunabildiği sistemik bir yol sunmaktadır (Hormann & Vivian, 2005). Bu anlamda organizasyonun travma kaynaklarını tanımlayabileceği ve travmadan dolayı ortaya çıkabilecek olumsuzlukları en aza indirebilecek bileşenlerden oluşan bir plan ile kişilerarası ve örgütsel dinamikleri yönetmesi mümkündür. Organizasyon, çalışanları ve paydaşları tarafından paylaşılan duygu, düşünce, mitler, semboller vb. bileşiminden oluşan bir yapıdır. Bu nedenle örgüt kültürü deneyimlerin anlam kazanmasını ve kişilerin sorularına yanıt bulmasını sağlamakta, böylece kişisel endişelerin azaltılmasını ve kolektif bir ruhun oluşmasını sağlamaktadır (Schein, 1985). Çalışanlar ve paydaşlar hem kişilerarası hem de içsel problemleri ile sistemin içinde yer alırlar ve bu sistemin dinamiklerini doğrudan etkiler. Stresin bulaşması bu dinamiklerin işlerliğini kaybetmesine ve örgüt kültürü içine yerleşmesine neden olur. Organizasyonun sürekliliği tehdit edilmeden önce, izleyeceği yolun ve bu süreçteki her bir aşamanın tanımlanmış olması gereklidir (Vivian & Hormann, 2002). Bununla birlikte travma bilgilendirilmiş örgüt kültürünün, tüm kültürü ve tüm çalışanları kapsayan bir yapıda açık bir şekilde oluşturulması ve kanıtlara ve verilere dayalı olarak gerçekleştirilmesi gereklidir (Esaki vd., 2013).

Günümüzde, organizasyonların travma konusunda bilgilencmeleri ve işleyişlerine travma duyarlılığını entegre etmeleri kaçınılmazdır. Çünkü her kademedeki çalışanların yaşadıkları travmatik deneyimler onların geçmiş travmalarını tetiklemekte ve bu durum organizasyonun fonksiyonlarını yerine getirmesini engellemekte ya da problemler yaşanmasına neden olabilmektedir. Organizasyondaki travmalar/çalışanların travmaları iyileşmediği sürece yeni travmalara yol açmakta ve kümülatif olarak çoğalmakta, sonuçta kümülatif travmalar ortaya çıkmaktadır. Travma bilgilendirilmiş organizasyon kültürü yaratma süreci ile ilgili geliştirilmiş üç yaklaşım da çalışanların travmalarının yeniden tetiklenmesini önleyecek bir model sunmaktadır. Bu bağlamda, travma bilgilendirilmiş organizasyon yaratma süreci, dönemsel bir uygulamadan çok, organizasyonun en üst kademedeki en alt kademeye kadar farkında olduğu ve benimsediği bir süreç olmalıdır. Organizasyon yönetim sürecinin içine adapte edilmiş ve benimsenmiş, örgüt kültürünün bir parçası olan travma bilgilendirilmiş modelin, bu noktada organizasyonun yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi ve ayakta kalabilmesi için önemli bir araç olması mümkün görünmektedir.

Travma bilgilendirilmiş organizasyon olma süreci, çalışanların organizasyonları ile bağ kurmalarına ve sağlıklı bir iletişim ortamı yaratmalarına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte travma bilgilendirilmiş organizasyon olmak, çalışanların incinmelerine duyarlı olmayı gerektirdiği için çalışanlarda psikolojik dayanıklılığı artırmakta ve organizasyonun gelişimine katkı sağlamaktadır. Travma bilgilendirilmiş organizasyon olmanın organizasyonda güven, şeffaflık ve açık iletişimi beraberinde getirmesi ortaya çıkan problemlerin kısa sürede çözüme kavuşmasında olumlu etkisi olmaktadır. Bununla birlikte organizasyonda yaşanan travmatik deneyimlerin en çok veri olarak yansıyan sonucu işten ayrılma oranlarıdır. Travma bilgilendirilmiş organizasyon olmak, iletişim kanallarının açık olmasını sağladığı için çalışanların memnuniyeti artmakta ve örgütsel bağlılığını güçlendirmektedir.

## KAYNAKÇA

- Baker, C.N, Brown, S.M, Wilcox, P.D., Overstreet, S.&Arora, P. (2015). Development and psychometric evaluation of the attitudes related to trauma-informed care (ARTIC) scale. *School Mental Health*. 8.1: 61-76.
- Bloom, S. (2006). Organizational Stress as a Barrier to Trauma-Sensitive Change and Systems Transformation. *CommunityWorks*.  
<http://www.sanctuaryweb.com/Portals/0/Bloom%20Pubs/2010%20Bloom%20Organizational%20Stress%20as%20a%20Barrier%20to%20Trauma%20Chapter.pdf> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi : 02.11.2019)
- Bloom, S. (2013). The sanctuary model: A best-practices approach to organizational change. V. L. Vandiver (Ed.), *Best practices in community mental health: A pocket guide* içinde. Chicago, IL, US: Lyceum Books.
- Bloom, S. L. (2007). *The Sanctuary Model of Trauma-Informed Organizational Change*, The National Abandoned Infants Assistance Resource Center. 16(1): 12-14.
- Bloom, S. L. (2010). Sanctuary: An operating system for living organizations. In N. Tehrani (Ed.), *Managing trauma in the workplace – supporting workers and the organisation*. London: Routledge.
- Bloom, S. L. (2011). The Sanctuary Model. <http://www.sanctuaryweb.com/trauma-informedsystems.php> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi : 05.11.2019)
- Bloom, S. L. (2013). The sanctuary model. J. D. Ford & C. A. Courtois (Edt.). *Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents: Scientific foundations and therapeutic models* içinde. New York, NY, US: Guilford Press.
- Dalenberg, C. J., Straus, E., & Carlson, E. B. (2017). Defining trauma. *APA handbook of trauma psychology: Foundations in knowledge* içinde. Vol. 1, s. 15-33. American Psychological Association.
- De Klerk, M. (2007). Healing emotional trauma in organizations: An OD framework and case study. *Organization Development Journal*, 25(2).
- Esaki, N., Benamati, J., Yanosy, S., Middleton, J. S., Hopson, L. M., Hummer, V. L., & Bloom, S. L. (2013). The sanctuary model: Theoretical framework. *Families in society*. 94(2), 87-95.
- Gerrity, E., & Folcarelli, C. (2008). *Child traumatic stress: What every policymaker should know*. National Child Traumatic Stress Network website.  
[https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//child\\_traumatic\\_stress\\_what\\_policy\\_makers\\_should\\_know.pdf](https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//child_traumatic_stress_what_policy_makers_should_know.pdf) adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi : 02.11.2019)
- Guarino, K. (2017). *Becoming Trauma-Informed: Moving Organizations from Awareness to Action*. Spring Virtual Training, American Institutes for Research.
- Handran, J. (2013). Trauma-informed organizational culture: The prevention, reduction, and treatment of compassion fatigue. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Colorado State University Libraries .

- Harris, M. & Fallot, R. (Edt.). (2001). *Using trauma theory to design service systems*. New directions for mental health services. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Herman, J.L. (1997). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence-From Domestic Abuse to Political Terror*. New York: Basic Books.
- Hodas, G. R. (2006). *Responding to childhood trauma: The promise and practice of trauma informed care*. Pennsylvania Office of Mental Health and Substance Abuse Services. <http://www.childrescuebill.org/VictimsOfAbuse/RespondingHodas.pdf> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 08.11.2019).
- Hodgdon, H. B., Kinniburgh, K., Gabowitz, D., Blaustein, M. E., & Spinazzola, J. (2013). Development and implementation of trauma-informed programming in youth residential treatment centers using the ARC framework. *Journal of Family Violence*. 28(7), 679-692.
- Hopper, K, Bassuk, E.L, & Olivet, J. (2010). Shelter from the storm: Trauma-informed care in homelessness services settings. *The Open Health Services and Policy Journal*. 3(1).
- Hormann, S. D. L. (2007). Organizational trauma: A phenomenological study of leaders in traumatized organizations. Dissertations& Theses, PhD Program in Leadership and Change. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Antioch University.
- Hormann, S. L., & Vivian, P. (2013). *Organizational trauma and healing*, South Carolina: CreateSpace. Independent Publishing Platform.
- Hormann, S. & Vivian, P. (2005). Toward an understanding of traumatized organizations and how to intervene in them. *Traumatology*. 11(3), 159-169.
- Hummer, V. L., Dollard, N., Robst, J., Armstrong, M. I. (2010). Innovations in implementation of trauma-informed care practices in youth residential treatment: A curriculum for organizational change. *Child Welfare*. 89(2), 79-95.
- Işık, I. (2006). Örgütlerde bireysel ve kolektif travmaya neden olan olayların taksonomisi. 4. Örgütsel Davranış Kongresi. 4-5 Kasım 2016. Adana Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kahn, W. A. (2003). The revelation of organizational trauma. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 39(4), 364-380.
- Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., Milanak, M. E., Miller, M. W., Keyes, K. M., & Friedman, M. J. (2013). National estimates of exposure to traumatic events and PTSD prevalence using DSM-IV and DSM-5 criteria. *Journal of traumatic stress*. 26(5), 537-547.
- Kinoglu, S, Nelson-Dusek, S. & Skrypek, M. (2017). Creating a Trauma-Informed Organization Literature Review for Volunteers of America. *Wilder Foundation Research*. Saint Paul, Minnesota. [https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/VOA\\_TraumaReport\\_1-17.pdf](https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/VOA_TraumaReport_1-17.pdf) adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 8.11.2019)
- Leading Age Maryland(2019). Implementing Trauma-Informed Care: A Guidebook. Publication of the Leading Age Maryland. Baltimore, USA. <https://leadingage.org/sites/default/files/RFA%20Guidebook.pdf> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 8.11.2019)

Özen, Y. (2019). Psikolojik travmanın insanlık kadar eski tarihi. *The Journal of Social Science*. 3(5), 362-375.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA]. (2014a). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). Rockville, MD: *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*. <http://store.samhsa.gov/shin/content/SMA14-4884/SMA14-4884.pdf> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 8.11.2019).

Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA]. (2014b). *Trauma-informed care in behavioral health services*. Treatment improvement protocol (TIP) series 57 (HHS Publication No. SMA 13-4801). Rockville, MD: Author. <https://store.samhsa.gov/shin/content/SMA14-4816/SMA14-4816.pdf> adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 8.11.2019)

SAMSHA, Substance Abuse and Mental Health Service Administration (2014). Treatment Improvement Protocol Trauma-Informed Care in Behavioral Health Service, TIP, 57, 1-319. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*. [https://www.integration.samhsa.gov/clinical-practice/SAMSA\\_TIP\\_Trauma.pdf](https://www.integration.samhsa.gov/clinical-practice/SAMSA_TIP_Trauma.pdf) adresinden erişildi. ( Erişim Tarihi: 08.11.2019).

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Schein, Edgar H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Stein, M. (2005). Urban Bombing: A Trauma Surgeon's Perspective. *Scandinavian Journal of Surgery*. 94(4), 286-292.

Steinkamp, M. ( 2014). Behind the Masks of Silence: How Leaders Can Overcome Organizational Trauma. Executive Master in Consulting and Coaching for Change. *Yayınlanmamış Master Tezi*. Fontainebleau.

Venugopal, V. (2016). Understanding Organizational Trauma: A Background Review of Types and Causes. *IOSR Journal of Business and Management*. Volume 18, Issue 10, 165-69.

Vivian, P.& Hormann, S. (2002). Trauma and Healing in Organizations, *OD Practitioner*. 34 (4).

Vivian, P., Cox, K., Hormann, S. & Murphy-Kangas, S. (2017). Healing Traumatized Organizations. *OD Practitioner*. 49(4), 45-51.

Vivian, P., Cox, K., Hormann, S., & Murphy-Kangas, S. (2017). Healing Traumatized Organizations. *OD Practitioner*. 49(4), 45-51.

Yatchmenoff, D.K., Sundborg, S.A. & Davis, M.A. (2017). Implementing Trauma-Informed Care: Recommendations on the Process, *Advances in Social Work* Vol. 18 No. 1, 167-185.

Yılmaz, B. (2007). Yardım Çalışanlarında Travmatik Stres. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 10(3).

## Türkiye'deki Üniversitelerinin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi<sup>1</sup>

Meryem EMEKÇİ<sup>2</sup>, Süleyman DOĞAN<sup>3</sup>

### Özet

Bu araştırma devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarındaki misyon ve vizyon ifadelerini tematik açıdan incelemeyi ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Misyon ve vizyon ifadeleri arasındaki benzerliklerin ve farklı yönlerin ortaya konulması ise çalışmanın alt amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma yükseköğretim kurumlarının gerçekçi ve gerçekçi olmayan bir ifadeye dayanan misyon ve vizyon ifadelerinin kurum açısından ne gibi sonuçlar doğuracağını öngörebilmeleri açısından önemli bir konudur. Araştırmanın evrenini 108 devlet üniversitesi ve 68 vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 176 üniversite oluşturmaktadır. 176 üniversitenin stratejik planında yer alan misyon ve vizyon ifadelerine ait veriler doküman incelemesi tekniği ile toplanmış, nitel bir araştırma yöntemi olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. Misyon ve vizyon ifadeleri dört ana tema altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversitelerin stratejik planlarında yer alan Misyon ifadelerinde en sıklıkla görülen temanın "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" tema, Vizyon ifadeleri içinde en sık görülen temanın ise "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" teması olduğu tespit edilmiştir. Devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde en sık görülen temanın "Toplumsal İşlevine Yönelik" teması olduğu, Vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde en sık görülen temanın "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" teması olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Misyon, Vizyon, Üniversite, Strateji, Stratejik Plan.

## Investigation of Mission and Vision Expressions of Universities in Turkey

### Abstract

This research aims to examine and analyze the mission and vision statements in the strategic plans of state and foundation universities. The sub-objective of the study is to reveal the similarities and different aspects between mission and vision statements. This research is an important issue in terms of predicting the results of the mission and vision statements based on a realistic and unrealistic expression of higher education institutions. The universe of the study consists of 176 universities, 108 state universities and 68 foundation universities. The data of the mission and vision statements in the strategic plan of 176 universities were collected by document analysis technique and analyzed by content analysis which is a qualitative research method. Mission and vision statements are grouped under four main themes. As a result of the research, it is determined that the most common theme in

<sup>1</sup>Bu çalışma aynı başlıkta Doç.Dr.Süleyman Doğan'ın danışmanlığında Meryem Emekci tarafından 2019'da tamamlanan tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, İstanbul/Fatih-Fethiye Ortaokul, E-posta:m.emekci@gmail.com , ORCID:

<sup>3</sup> Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversite, E-posta:sudogan@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1825-2583

the mission statements included in the strategic plans of the universities is to train the quality manpower and the most common theme in the Vision statements is the theme of training the quality manpower. The most common theme in the mission statements of the state universities is the theme of Social Function, It has been determined that the most common theme in the mission statements of private universities is to raise the Quality Manpower theme.

**Key Words:** Mission, Vision, University, Strategy, Strategy Planning.

## GİRİŞ

21. yüzyılın ilk çeyreğinde kitle iletişim, bilgi ve bilişim teknolojilerinde yaşanan küresel gelişmeler, artan rekabet koşulları, yükseköğretim alanında da kurumların sistemlerini ve stratejilerini yeniden değerlendirmesini ve yapılandırmasını gerekli hale getirmiştir. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, bilgi ekonomilerinin yükselişe geçmesi, bilgi toplumu olma sürecindeki sosyal değişimler, yükseköğretim kurumlarına yönelik talebin ve kaliteli hizmet beklentisinin artması, büyüyen ve her geçen gün sayıları artan yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, akademik araştırma ve idari hizmetlerinde stratejik yaklaşımlarını kaçınılmaz hale getirmektedir. Türkiye’de devlet ve özel üniversite sayısında bir artış yaşanmaktadır. Bu durum özel üniversiteler açısından risk ve rekabet ortamını da beraberinde getirmektedir. Eğitim ve öğretimde kalite, yenilikler, farklılıklar ve çeşitli sosyal olanaklar rekabet ortamında ön plana çıkmaktadır. Yükseköğrenime yönelik ilgi devlet üniversitelerini de rekabet koşullarına dahil etmektedir. Kurumlar rekabet koşullarında daha iyi ve daha kaliteli bir eğitim verebilmek için çeşitli projelere, organizasyonlara ve araştırma ve geliştirme faaliyetlerine yönelmektedirler. Kurumların daha kaliteli bir eğitim hizmeti verebilmesi ve başarı devamlılığının sağlanabilmesi için idari hizmetlerde iyi bir yönetimin ve hizmetlerin kalitesi de ön plana çıkmaktadır. Bir örgütü başarılı kılan en etken unsur iyi bir yönetimidir. Yönetim kurumun tüm faaliyetlerinin uygulayıcısıdır. Bu açıdan yönetimin planlı bir stratejisinin, bu stratejiyi uygulayacak misyon ve vizyon ifadelerinin önceden belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle yönetim performansının ölçülmesi, akademik ve idari hizmetlerin kalitesinin değerlendirilmesi artan rekabet koşullarında önem kazanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanılan eğitim-öğretim, akademik ve idari hizmetlerin kalite ölçüm ve değerlendirmelerinin, araştırma, eğitim ve öğretimin gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış ve yükseköğretim eğitimine yönelik artan talepler, devlet üniversitelerinin idari ve mali özerkliklerinin genişletilmesi, özel eğitim veren vakıf üniversitelerinin de rekabete dahil olması, yükseköğretimde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kalite güvencesi sorununu gündeme getirmiştir. Türkiye’de yükseköğretime yapılan kamu finansmanının artış eğiliminde olduğu görülmektedir (Çelik ve diğerleri, 2017: 210).

Üniversitelerin çoğalması, küreselleşmesi, coğrafi sınırları aşan öğrenci hareketliliği, serbest piyasa ekonomisine dayalı rekabette eğitim hizmetlerinin serbest dolaşımı kalite güvence sorununu hem ulusal hem de uluslararası boyutlara taşımıştır. “Türkiye’de 2007 yılında 16 bine yakın olan uluslararası öğrenci sayısı, 10 yıl boyunca büyük bir artış göstererek 2017 yılında 108 bine ulaşmıştır” (Çelik ve diğerleri, 2017: 211). Lisans eğitim programlarının akreditasyonu, diplomaların tanınması ve denkliği konusu çok taraflı



ilişkilerin önemli bir konusu haline gelmiştir. Öncelikli olarak gelişmiş ülkelerde eğitimde kalitenin belirlenebilmesi için özerk kurumlar olarak “Ulusal Kalite Güvencesi Ajansı”, sonraki aşamada ise “Uluslararası Kalite Güvence Ajansları” kurulmuştur. Bu ajanslar yükseköğretimde kalite güvencesi standartları ve eğitim-öğretim hizmetlerinde kalite güvencesine yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Ajansların görevi ise yükseköğretimde ideal standartlarda kaliteyi saptamak, yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirmelerini incelemek, kurumların eksik, zayıf yanlarını tespit etmek, bu tespitlere karşılık öneriler sunmak ve gelişmeleri izlemek, çok taraflı ilişkilerde yurtdışındaki kurumları ve kamuoyunu bilgilendirmek şeklinde özetlenebilmektedir.

Türkiye’de kalite güvence sistemi yükseköğretim kurumları tarafından yıllık olarak yapılan iç değerlendirme ve beş yılda bir yapılan dış değerlendirme sistemine dayanmaktadır. Bu sistem program olarak belirlenen eğitim-öğretimin kalitesini “Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi” altında garanti altına almak için akreditasyon ve değerlendirme süreçlerini de içermektedir. Yükseköğretim kurumları (üniversiteler) her yıl kurumsal iç değerlendirme raporu hazırlamaktadırlar. Bu raporlar dikkate alınarak en çok beş yıl süresince en az bir kez Yükseköğretim Kalite Kurulunun gözetiminde yürütülen dış değerlendirme sürecine de dahil edilmektedir. Kalite güvence yaklaşımları doğrultusunda yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, akademik ve idari hizmetlerinin kalite düzeyleri değerlendirilmektedir. Aynı zamanda kalite geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilebilmesi için de ulusal düzeyde kalite ajansları oluşturulmakta ve dış değerlendiriciler tarafından kurumların kalite düzeylerinin belirlenebilmesi sağlanmaktadır. Eğitim-öğretimin, akademik faaliyetlerin ve idari hizmetlerin kalitesinin iç değerlendirmeleri ilgili yükseköğretim kurumunun yetkilendirdiği değerlendiriciler tarafından yapılırken, dış değerlendirmeler Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından tanınan ve yetkilendirilen yurtiçi ve yurtdışındaki bağımsız kurum veya kuruluşlarca yapılmaktadır.

Stratejik planlar doğrultusunda belirlenen misyon ve vizyon açıklamaları devlet ve vakıf üniversitelerinin akademik ve idari hizmetlerinin yıl içinde kurum içi öz (iç) değerlendirmeye, beş yılda en az 1 kez olmak üzere dış değerlendirilme sürecine katılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadeleri kurumun var oluş kimliğini tanımlamakta ve geleceğe yönelik beklentilerini yansıtmaktadır. Bu nedenle misyon ve vizyon ifadelerinin belirlenmesi ve ifadelerin niteliği kurum için kritik bir öneme sahiptir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve küresel ekonomik rekabet, yükseköğretim kurumlarının çalışma modellerini ve işlevlerini değiştirmekte, eğitim-öğretim anlayışını da sürekli güncellemektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında belirledikleri misyon ve vizyon açıklamalarının da gelişen süreçler içerisinde güncellendiği görülmektedir.

Bu araştırma devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarında bir yol haritası olarak belirledikleri misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesini konu edinmektedir. Üniversitelerin kamuoyu ile paylaştığı stratejik planlarında yer verdikleri misyon ve vizyon ifadeleri incelenmektedir. Bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır.

Bu araştırma literatür taramasından yola çıkılarak, birincil verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda içerik analizi yöntemine dayanmaktadır.

## Problemler

İç değerlendirme ve dış değerlendirme sürecine katılan kurumların daha çok eğitim-öğretim ve idari hizmetlere yönelik kalite güvence yaklaşımları ön plana çıktığı, misyon ve vizyon ifadelerinin ölçüm ve değerlendirilmesinin ise geri planda kaldığı saptanmıştır.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer verdiği misyon ve vizyon ifadeleri ne yönde gerçekleşmiştir. Yükseköğretim kurumlarının varmak istediği hedefler ne yöndedir. Araştırmanın problemi cümlesini; "Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerindeki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?" soru cümlesi oluşturmaktadır.

### Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

**Alt Problem 1:** Yükseköğretim kurumlarının misyon ifadelerinde öne çıkan temalar nelerdir?

**Alt Problem 2:** Yükseköğretim kurumlarının vizyon ifadelerinde öne çıkan temalar nelerdir?

**Alt Problem 3:** Yükseköğretim kurumlarının misyon ifadelerinde vurgulanan temalar ile vizyon ifadelerinde vurgulanan temalar uyumlu ve tutarlı mıdır?

**Alt Problem 4:** Yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinde farklılaşma ne yönde gerçekleşmiştir?

### Araştırmanın Önemi

Avrupa Yükseköğretim Alanına (AYA) üye ülkeler yükseköğretimde kaliteli bir yükseköğretim sistemi ve kaliteli bir eğitim-öğretim sistemi için ulusal ve uluslararası düzeyde kalite güvence çalışmalarını sürekli geliştirmektedir. Bologna süreci ile birlikte Türkiye'deki yükseköğretim sistemi de kalite güvence çalışmalarını (AYA) ile uyumlu bir şekilde yürütmektedir. Kaliteli ve ideal bir yükseköğretim için üniversitelerin gerçekçi ve tutarlı bir vizyona sahip olmaları beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının geleceğe yönelik amaç ve hedeflerine ulaşmada ne ölçüde başarılı olabildikleri konusunun incelenmesi ve değerlendirilmesi Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye yükseköğretim sistemi açısından önemli bir faktördür.

Bu araştırmada, ülkenin gelişiminde ve kalkınmasında önemli rol oynayan yükseköğretim sistemi dikkate alınmaktadır. Bu araştırma üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin tematik açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak sağlamakta, misyon ve vizyon ifadelerinin ne yönde farklılaştığını ortaya koymasından önemli ipuçları vermektedir. Bu amaçla yükseköğretim kurumlarının 2014-2018 stratejik planlarında tanımladığı misyon ve vizyon ifadelerine ulaşılmıştır. Misyon ve vizyon ifadelerinin kurumların daha etkili ve verimli olmasına yönelik bir fikir içermesi ve yönlendirilmesi açısından önemli özelliklere sahiptir. Bu çalışma yükseköğretim kurumlarının gerçekçi ve gerçekçi olmayan bir ifadeye dayanan misyon ve vizyon

ifadelerinin kurum açısından ne gibi sonuçlar doğuracağını öngörebilmeleri açısından eğitim ve yönetim bilimleri literatürü açısından önemli bir konudur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında izledikleri politikaların iyileştirilmesine ve bilimsel literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesini, hangi ifadelerin daha sık vurgulandığını, misyon ve vizyon ifadelerinin ne yönde farklılaştığı analiz edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadeleri arasındaki benzerliklerin, farklı yönlerin, misyon ifadelerinde vurgulanan temalar ile vizyon ifadelerinde vurgulanan temaların uyumlu ve tutarlı olup olmadığının ortaya konulması çalışmanın alt amacını oluşturmaktadır.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversitelerin stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadeleri ne şekilde ve ne sıklıkta yer almaktadır?
2. Devlet üniversitelerinin stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadeleri ne şekilde ve ne sıklıkta yer almaktadır?
3. Vakıf üniversitelerinin stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadeleri ne şekilde ve ne sıklıkta yer almaktadır?
4. Yükseköğretim kurumlarının misyon ifadelerinde vurgulanan temalar ile vizyon ifadelerinde vurgulanan temalar uyumlu ve tutarlı mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin incelenmesi öncelik edinildiği için iç değerlendirmeler başlığı altında sıralanan stratejik plan süreci, stratejik planlama ve kurumların iç değerlendirme süreci konunun dışında tutulmuştur. Bu nedenle

Bu araştırmada,

1. Misyon ve vizyon ifadeleri, 2014-2018 yılları arasında yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer verdikleri misyon ve vizyon ifadeleri ile sınırlıdır.
2. Stratejik planlarında misyon ve vizyon ifadelerine yer vermeyen üniversiteler araştırma kapsamında yer almamaktadır.
3. Araştırmanın literatür kısmı, elde edilen kaynaklarla sınırlıdır.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemi kurumlar tarafından yıllık olarak yapılan iç değerlendirme ve beş yılda en az bir kez yapılması koşulu ile dış değerlendirme sürecine dayanmaktadır. Bu uygulama üniversitelere stratejik plan hazırlama ve stratejik planlarında misyon ve vizyon ifadelerini açıklama koşulunu getirmektedir. Araştırmanın bu bölümünde Türkiye'de yükseköğretimin gelişim süreci, yükseköğretim kalite güvencesi, kalite güvence değerlendirme süreci ve yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon belirleme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Bu bölümde konunun içeriğini ilişkin genel tanımlar yapılmış, yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon tanımlarının hangi ölçütler çerçevesinde

belirlendiğine yönelik kanun ve yönetmeliğin işleyişi hakkında bilgilere yer verilmiştir. Diğer alt başlıklarda yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon belirleme süreçleri tanımlanmış, yükseköğretim kalite güvencesi kapsamında yer alan iç değerlendirmeler hakkında genel bilgiler verilmiştir. Üniversitelerin stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin hangi gerekçeler ile hazırlandığı ve kalite güvence yaklaşımları açısından ne ifade ettiği konusu kuramsal çerçevede anlaşılabilirliği açısından önemli görülmüştür.

### **Misyon Kavramı ve Özellikleri**

Stratejik yönetim ve stratejik planlama içinde en önemli araç misyon ve vizyon kavramlarıdır. Misyon Fransızca (Mission) kelimesinden Türk diline girmiştir. Türk dilinde görev ve amaç anlamına gelmektedir. Misyon genel anlamda bir kurum, örgüt veya kuruluşun varoluş nedeni, bir örgüt veya kuruluştan beklenen görev olarak tanımlanmaktadır. Üstlenilen özel görevi ifade etmek içinde kullanılmaktadır. Misyon örgütün veya kuruluşun çalışma alanını ve var olma nedenini tanımlayarak diğer alanlardan ayrılır. Misyon var olma nedenimiz nedir sorusuna cevap verir (Sarp, 2014: 128). Yönetim bilimleri literatüründe misyon; bir örgütün amaç ve hedeflerinin genel ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Misyon uzun dönemli bir amacı kapsamaktadır. Amaç veya hedef örgütün veya kuruluşun gerçekleştirmek istediği, gelecekte ulaşmak istediği durumdur. Misyonun belirlediği tanımların gerçekleşmesi için amaç ve hedeflerinde gerçekleşmesi gerekmektedir (Sökmen, 2014: 309). Misyon cümlesi bir örgütün ulaşmak istediği üst amaca varmak için örgütün ne yaptığını ve neden var olduğunu açıklamaktadır. Örgütün veya kuruluşun tüm faaliyetlerinin nihai hedefini ifade eder. Örgütün uzun vadede ortaya koyacağı değeri gösterir. Örgütün rakiplerinden ne yönde ve nasıl farklılaştığını, neden diğerlerinden daha fazla tercih edilmesi gerektiğini belirtir. Misyon cümlesi bir örgüt için önemlidir. Misyonun çok açık bir şekilde ifade edilme nedeni örgütün ulaşmak istediği yön ile ilgili iletişimi derinleştirmektir (Barutçugil, 2013: 38).

### **Vizyon Kavramı ve Özellikleri**

Vizyon (Uzgörü) uzağı görme, geleceği görme, geniş görüşlü olma anlamında kullanılan bir klasik yönetim bilimi terimidir (Buzlu, 2011: 12). Vizyon kelimesi Latince "videre" kelimesinden türemiş olan "Visio" sözcüğünün "anlamak", "kavramak" anlamına karşılık olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Vizyon örgütün veya kuruluşun gelecekte nerede olmak istediğine yönelik ipucu vererek, ilerleyen sürecin tüm aşamalarını belirtir. Örgüt ideal bir başarı için öncelikle vizyonunu belirlemesi belirtilmektedir. Örgütün neyi amaçladığı ve hedefe ulaşmak neler yapması gerektiği belirlenmeden istediği başarıyı yakalaması mümkün değildir (A.g.e.: 194). Diğer bir tanıma göre, vizyon geleceğin amaçlarını ve hedeflerini kapsayan, örgütün gelecekte olmasını istediği hedefler ve neyi başarmak istediğine yönelik ifadelerin tamamıdır (Barutçugil, 2013: 38).

Yönetim bilimleri yazınında vizyon, genellikle bir öngörü bir kavram ya da bir bakış, geleceğin tasarlanmış bir resmi olarak tanımlanmaktadır. "Visio" sözcüğü görme/izleme olaylarını tanımlamak üzere türetilmiştir. Vizyon bir örgütün hedeflerini,

amaçlarını ve geleceğe giden yolunu tanımlar. Vizyon örgüt ya da kuruluş için istenen geleceğin görüntüsünü sunmaktadır (Özer, 2015: 426). Vizyon planlama ile yakından ilgilenen bir kavramdır. Vizyon elde gerçekler ile gelecekte beklenen şartları birleştirerek, örgüt için hayal edilen bir gelecek imajı oluşturmaktır. Bu açıdan vizyon üst yönetim kararı ile değil paydaşlar, yöneticiler ve çalışanların ortak kararı ile oluşturulmaktadır (Sökmen, 2014: 307).

**Tablo 1.** Misyon ve Vizyon arasındaki fark sıralanırsa: Kaynak: (Sarp, 2014: 132).

Misyon	Vizyon
Bugünü yansıtır	Yarını gösterir.
Müşterileri belirler	İlham verici tutum sergiler
Temel süreçleri belirler	Kurumun gitmek istediği yönü belirler
Performans ölçütlerini belirlemeye yarar	Stratejik karar ölçütlerini belirlemeye yarar

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir alan araştırmasıdır. Alan araştırması tarama modeli şeklinde de açıklanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın modeli tarama modeli ile desenlenmiştir. Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadeleri analiz edilmiş ve var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle geniş örneklemelerden veri toplama amaçlanmış, örneklem alma yoluna gidilmemiş çalışma evreninin tamamına ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın deseni araştırma soruları ya da problemlerine cevap bulmak için oluşturulan inceleme planı ya da stratejisidir. Planınız araştırmanın bir şeması, yol haritası ya da programıdır. Bu plan araştırmanın hipotezleri, çıkarımları ve veri analizine kadar araştırmanın yapılacağı ana hatları içermektedir (Kumar, 2011, 100). Araştırma deseni soruları geçerli, nesnel ve doğru cevaplamak için araştırmayı yapanın kullandığı yöntemle ilgili planıdır. “Araştırma deseni bir nevi veri toplama ve analiz koşullarının, araştırmanın amacı ile ilişkilendirilerek ekonomik bir süreç olarak düzenlenmesidir” (A.g.e.: 100).

Alan araştırması ve tarama araştırmasına betimsel araştırma da denilmektedir. Alan araştırmaları kişilerin, kurumların veya örgütlerin herhangi bir konudaki fikirlerini, değerlendirmelerini ve ifadelerini içermektedir. Alan araştırmasının niteliği, toplum ve bireyle ilgili değişkenleri içermesidir. Birinci el verileri (özgün veri) toplamak amacıyla yapılan araştırmalar bu grupta yer almaktadır. İngilizce literatürde “Survey Research”, eğitim bilimleri literatüründe “Tarama araştırması” olarak adlandırılmaktadır (Arıkan 2004: 80).

### Çalışmanın Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu iç değerlendirme sürecinde stratejik planlarını, misyon ve vizyon ifadelerini hazırlayan ve bunu paylaşımına açan 108 devlet üniversitesi ve 68 vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 176 yükseköğretim kurumu

oluşturmaktadır. 10'u devlet, 8'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 18 üniversitenin stratejik planlarına ulaşılammıştır. Bu üniversiteler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Ocak-Ekim 2018 tarihleri arasında yapılan tarama sonucu stratejik planları Kalkınma Bakanlığı'nca onaylanan, İç Değerlendirme raporları Yükseköğretim Kalite Kurulu'nca onaylanan ve bu planları Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığına bağlı "Kamu İdarelerinde Stratejik Yönetim ve Planlama" adlı web sitesinde ve Yükseköğretim Kalite Kurulunun web sitesinde internet üzerinden paylaşım açan 108 devlet üniversitesi ile 68 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 176 yükseköğretim kurumu çalışma grubunu oluşturmuştur.

Bu çalışma grubunu oluşturan yükseköğretim kurumunun yayınladığı stratejik planlar 2014-2018 yıllarını kapsamaktadır. Üniversiteler devlet ve vakıf olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. I. Gruptaki üniversiteler 2014-2018 yılları arasında stratejik planları yapılan ve onaylanan 108 devlet üniversitesini, II. Gruptaki üniversiteler ise 2014-2018 yılları arasında stratejik planları yapılan ve onaylanan 68 vakıf üniversitesini kapsamaktadır. Veri toplama aşamasında 18 yükseköğretim kurumunun misyon ve vizyon ifadelerine ulaşılammıştır. Bu üniversiteler çalışma grubunun kapsamı dışında tutulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmanın Çalışma Grubu

Üniversiteler	F	Misyon- Vizyon
Devlet Üniversitesi	108	+
Vakıf Üniversitesi	68	+
Toplam	176	

**Tablo 3., I. Gruptaki Üniversiteler (Devlet Üniversiteleri)**

Devlet Üniversitesi Kodu	Üniversite Adı	Misyon	Vizyon
D1	Abant İzzet Baysal Üniv.	+	+
D2	Abdullah Gül Üniv.	+	+
D3	Adana Bilim ve Teknoloji Üniv.	+	+
D4	Adıyaman Üniv.	+	+
D5	Adnan Menderes Üniv.	+	+
D6	Afyon Kocatepe Üniv.	+	+
D7	Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.	+	+
D8	Ahi Evran Üniv.	+	+
D9	Akdeniz Üniversitesi	+	+
D10	Aksaray Üniv.	+	+
D11	Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.	+	+

D12	Amasya Ünv.	+	+
D13	Anadolu Ünv.	+	+
D14	Ankara Sosyal Bilimler Ünv.	+	+
D15	Ankara Ünv.	+	+
D16	Ankara Yıldırım Beyazıt Ünv.	+	+
D17	Antalya Akev Ünv.	+	+
D18	Ardahan Ünv.	+	+
D19	Artvin Çoruh Ünv.	+	+
D20	Atatürk Ünv.	+	+
D21	Balıkesir Ünv.	+	+
D22	Bandırma 17 Eylül Ünv.	+	+
D23	Bartın Ünv.	+	+
D24	Batman Ünv.	+	+
D25	Bayburt Ünv.	+	+
D26	Bilecik Şeyh Edebali Ünv.	+	+
D27	Bingöl Ünv.	+	+
D28	Bitlis Eren Ünv.	+	+
D29	Boğaziçi Ünv.	+	+
D30	Bozok Ünv.	+	+
D31	Bursa Teknik Ünv.	+	+
D32	Bülent Ecevit Ünv.	+	+
D33	Cumhuriyet Ünv.	+	+
D34	Çanakkale Onsekiz Mart Ünv.	+	+
D35	Çankırı Karatekin Ünv.	+	+
D36	Çukurova Ünv.	+	+
D37	Dicle Ünv.	+	+
D38	Dokuz Eylül Ünv.	+	+
D39	Dumlupınar Ünv.	+	+
D40	Düzce Ünv.	+	+
D41	Ege Ünv.	+	+
D42	Erciyes Ünv.	+	+
D43	Erzincan Ünv.	+	+
D44	Erzurum Teknik Ünv.	+	+
D45	Eskişehir Osmangazi Ünv.	+	+
D46	Gaziantep Ünv.	+	+
D47	Gaziosmanpaşa Ünv.	+	+
D48	Gebze Teknik Ünv.	+	+
D49	Giresun Ünv.	+	+
D50	Gümüşhane Ünv.	+	+
D51	Hacettepe Ünv.	+	+
D52	Hakkari Ünv.	+	+
D53	Harran Ünv.	+	+
D54	Hitit Ünv.	+	+
D55	Iğdır Ünv.	+	+

D56	İnönü Ünv.	+	+
D57	İskenderun Teknik Ünv.	+	+
D58	İstanbul Medeniyet Ünv.	+	+
D59	İstanbul Teknik Ünv.	+	+
D60	İstanbul Ünv.	+	+
D61	İzmir Bakırçay Ünv.	+	+
D62	İzmir Demokrasi Ünv.	+	+
D63	İzmir Katip Çelebi Ünv.	+	+
D64	İzmir İleri teknoloji Enstitüsü	+	+
D65	Kafkas Ünv.	+	+
D66	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ünv.	+	+
D67	Karabük Ünv.	+	+
D68	Karadeniz Teknik Ünv.	+	+
D69	Karamanoğlu Mehmet Bey Ünv.	+	+
D70	Kastamonu Ünv.	+	+
D71	Kırıkkale Ünv.	+	+
D72	Kırklareli Ünv.	+	+
D73	Kilise 7 Aralık Ünv.	+	+
D74	Kocaeli Ünv.	+	+
D75	Manisa Celal Bayar Ünv.	+	+
D76	Mardin Artuklu Ünv.	+	+
D77	Marmara Ünv.	+	+
D78	Mehmet Akif Ünv.	+	+
D79	Mersin Ünv.	+	-
D80	Milli Savunma Ünv.	+	+
D81	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ünv.	+	+
D82	Muğla Sıtkı Koçman Ünv.	+	+
D83	Munzur Ünv.	+	+
D84	Mustafa Kemal Ünv.	+	+
D85	Muş Alparslan Ünv.	+	+
D86	Namık Kemal Ünv.	+	+
D87	Necmettin Erbakan Ünv.	+	+
D88	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ünv.	+	+
D89	Ondokuz Mayıs Ünv.	+	+
D90	Ordu Ünv.	+	+
D91	Ortadoğu Teknik Ünv.	+	+
D92	Osmaniye Korkut Ata Ünv.	+	+
D93	Ömer Halisdemir Ünv.	+	+
D94	Pamukkale Ünv.	+	+
D95	Recep Tayyip Erdoğan Ünv.	+	+
D96	Sağlık Bilimleri Ünv.	+	+
D97	Sakarya Ünv.	+	+
D98	Selçuk Ünv.	+	+
D99	Siirt Ünv.	+	+



D100	Sinop Ünv.	+	+
D101	Süleyman Demirel Ünv.	+	+
D102	Şırnak Ünv.	+	+
D103	Trakya Ünv.	+	+
D104	Uludağ Ünv.	+	+
D105	Uşak Ünv.	+	+
D106	Yalova Ünv.	+	+
D107	Yıldız Teknik Ünv.	+	+
D108	Yüzüncü Yıl Ünv.	+	+

Tablo 4., II. Gruptaki Üniversiteler (Vakıf Üniversiteleri)

Vakıf Üniversitesi Kodu	Üniversite Adı	Misyon	Vizyon
V1	Acıbadem Ünv.	+	+
V2	Alanya Hamdullah Emin Paşa Ünv.	+	+
V3	Ataşehir Adıgüzel Meslek Yüksekokulu	+	+
V4	Atılım Ünv.	+	+
V5	Avrasya Ünv.	+	+
V6	Avrupa Meslek Yüksekokulu	+	+
V7	Bahçeşehir Ünv.	+	+
V8	Başkent Ünv.	+	+
V9	Beykent Üniversitesi	+	+
V10	Beykoz Ünv.	+	+
V11	Bezm-i Alem Ünv.	+	+
V12	Biruni Ünv.	+	+
V13	Çağ Ünv.	+	+
V14	Çankaya Ünv.	+	+
V15	Doğuş Ünv.	+	+
V16	Faruk Saraç Tasarım Meslek Yüksekokulu	+	+
V17	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ünv.	+	+
V18	Haliç Ünv.	+	+
V19	Hasan Kalyoncu Ünv	+	+
V20	Işık Ünv.	+	+
V21	İbn Haldun Ünv.	+	+
V22	İhsan Doğramacı Bilkent Ünv.	+	+
V23	İstanbul Arel Ünv.	+	+
V24	İstanbul Aydın Ünv.	+	+
V25	İstanbul Ayvansaray Ünv.	+	+
V26	İstanbul Bilgi Ünv.	+	+
V27	İstanbul Bilim Ünv.	+	+

V28	İstanbul Esenyurt Ünv.	+	+
V29	İstanbul Gedik Ünv.	+	+
V30	İstanbul Gelişim Ünv.	+	+
V31	İstanbul Kavram Meslek Yüksekokulu	+	+
V32	İstanbul Kemerburgaz Ünv.	+	+
V33	İstanbul Kent Ünv.	+	+
V34	İstanbul Kültür Ünv.	+	+
V35	İstanbul Medipol Ünv.	+	+
V36	İstanbul Rumeli Ünv.	+	+
V37	İstanbul Sabahattin Zaim Ünv.	+	+
V38	İstanbul Şehir Ünv.	+	+
V39	İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu	+	+
V40	İstanbul Ticaret Ünv.	+	+
V41	İstanbul Yeni Yüzyıl Ünv.	+	+
V42	İstanbul 29 Mayıs Ünv.	+	+
V43	İstinye Ünv.	+	+
V44	İzmir Ekonomi Ünv.	+	+
V45	Kadir Has Ünv.	+	+
V46	Kapadokya Meslek Yüksekokulu	+	+
V47	Koç Ünv.	+	+
V48	Konya Gıda ve Tarım Ünv.	+	+
V49	KTO Karatay Ünv.	+	+
V50	Maltepe Ünv.	+	+
V51	MEF Ünv.	+	+
V52	Nişantaşı Ünv.	+	+
V53	Nuh Naci Yazgan Ünv.	+	+
V54	Okan Ünv.	+	+
V55	Özyeğin Ünv.	+	+
V56	Piri Reis Ünv.	+	+
V57	Sabancı Ünv.	+	+
V58	Sanko Ünv.	+	+
V59	TED Ünv.	+	+
V60	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Ünv.	+	+
V61	Toros Ünv.	+	+
V62	Türk Hava Kurumu Ünv.	+	+
V63	Ufuk Ünv.	+	+
V64	Uluslararası Antalya Üniv.	+	+
V65	Üsküdar Ünv.	+	+
V66	Yaşar Ünv.	+	+
V67	Yeditepe Ünv.	+	+
V68	Yüksek İhtisas Ünv.	+	+

## Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri (Ocak-Ekim 2018 tarihleri) arasında Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığına bağlı "Kamu İdarelerinde Stratejik Yönetim ve Planlama" adlı web sitesinden ve Üniversitelerin kendi web sitesi üzerinden paylaşımına açılan 108 devlet üniversitesi ile 68 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 176 üniversitenin stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinden toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analiz tekniği ve doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamaktadır. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda sık kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Doküman analizi nitel araştırmalarda genellikle durum çalışmalarında kullanılmaktadır. Bu analizde temel amaç kesin ve detaylı tanımların yapılmasıdır. Nitel araştırmalarda da asıl amaç betimlemelerin ve anlamların derinliğini ortaya koymaktır (Büyükoztürk, Çakmak ve diğerleri, 2015: 264).

Doküman analizinde belge ve yazılı materyallerden elde edilen bilgiler kodlanır, özetlenir ve yorumlanmaktadır. Bu teknikte kullanılan en belirgin yöntem kategorik birleştirmedir. Kategorik birleştirmede veriler kodlanır ve anlamları çıkacağı örnekler toplanmaktadır (A.g.e.: 265). İçerik analiz tekniği de doküman incelemesi gibi metin ve yazılı materyalleri esas alır. İçerik analiz tekniğinde veriler metinlerin veya metin içinde oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların tespitine yönelik toplanmaktadır. Araştırmacılar bu metinlerdeki kelime veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlerler. Bu belirleme süreci el edilen verinin analizden önce tespit edilmesi ve kodlanmasıdır (A.g.e.: 255).

Bu çalışmanın verilerini; üniversitelerin her yıl düzenlediği iç değerlendirme süreci sonunda hazırladıkları kurumsal iç değerlendirme raporları ve Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığının paylaşımına sunduğu yükseköğretim kurumları stratejik planlama raporları oluşturmaktadır. Üniversitelerin kurumsal geri bildirim raporlarında ve web sitelerinde paylaşımına sunduğu misyon ve vizyon ifadeleri, bir nitel araştırma programı olan Nvivo uygulamasına aktarılarak kelime işlemci programında derlenmiştir. Derlenen bu veriler sonraki aşamada ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Benzer anlam taşıyan veriler sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma sonucunda dört ana tema altında, birbirinden farklı 620 misyon ve 418 vizyon ifadesi tespit edilmiştir. Devlet üniversiteleri (D) harfi ile Vakıf üniversiteleri ise (V) harfi ile kodlanmıştır.

## Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırma başlangıç aşamasında iki ayrı grupta incelenmeye karar verilmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadelerini analiz etmek için veriler toplanarak bir araya getirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde analiz tekniği olarak anlamsal içerik analizi (semantik analiz) tekniği kullanılmıştır.

Çünkü anlamsal içerik analizi yazılı materyalin içeriğindeki asıl alanları, konu başlıklarını, boyutlarını, bu başlık veya boyutlara giren özel alt alanları ortaya çıkartmak için temalar (kategori) oluşturma işlemidir (Aslan ve Tavşancıl, 2001: 23).

Nitel araştırmalarda analiz hem veri toplama sürecinde hem de veri toplandıktan sonra yapılabilmektedir. İçerik analizinde, elde edilen veriyi açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Nitel araştırmalarda genel olarak istatistik yerine betimlemeler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, akmak ve diğerleri, 2015: 254).

İçerik analizinin amacı, yazılı bir dokümanı veya materyali nicel verilere dönüştürmektir. Bu analiz; yöntemsel araç ve teknikler bütünü, güvenilir ve kontrollü yorumlama, nicel metotları kullanarak nesnel ve sistematik betimleme yapmak, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayırma olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl-Aslan, 2001: 22). İçerik analizinde üç ayrı aşama yer alır; “Birinci aşamada bir metindeki mesajın sıklığı dikkate alınarak ortaya konulmaktadır. İkinci aşamada kelimeler anlamlarına göre kategorilendirilmektedir. Üçüncü aşamada kullanılan sözcüklere neye işaret ettikleri kullanım sıklığından anlaşılmaya çalışılmaktadır”. Yazılı materyaller sistematik şekilde incelenerek belirli içeriğe sahip ortak sözcükler ve farklı sözcükler kategorilendirilir (Arıkan, 2004: 88). İçerik analizi benzer ortak sözcükler, kelimeler, kavramlar ve temalar çerçevesinde veriler düzenlemek ve yorumlamaktır. Bu nedenle eldeki verilerin sıralı aşamalar halinde özümlemesi gerekmektedir. Bu aşamalar dört grup halinde sıralanmaktadır; birinci aşamada analiz biriminin belirlenmesi, ikinci aşamada incelenen belge ve konuyla ilgili kavramların belirlenmesi, üçüncü aşamada cümleler, kelimeler, kavramlar veya paragraflar kendi aralarında anlamlı bir bütünlükte ise kodlanması ve dördüncü aşamada ise ortaya çıkarılan kavram ve temalardan faydalanarak veriler aılanması ve yorumlanmasıdır (A.g.e.: 99).

Bu araştırma için İçerik analizi yöntemine yönelik literatürde yapılan incelemeler sonucunda misyon ve vizyon ifadeleri üniversitelerin işlevlerine göre dört ana tema altında incelenmeye çalışılmıştır. Bu temalar uzman danışman görüşü ve alanyazın taraması sonucunda; eğitim öğretim işlevine yönelik, araştırma işlevine yönelik, toplum hizmetine yönelik ve kaliteli insan gücü kaynağına yönelik hizmetler olmak üzere belirlenmiştir.

Temaların oluşturulmasında (kategorilendirme) ya başkaları tarafından daha önceden geliştirilmiş temalar kullanılabilir veya yeni bir tema sistemi geliştirilebilir. Kategoriler başka araştırmacılarında aynı materyali incelediğinde aynı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak şekilde açık ve net olmalıdır. Bir başka çalışmada kullanılan veri toplama tekniği ve analiz yöntemi, verilerin nasıl sunulduğu ve toplanılan araçların uygunluğu gibi unsurlar araştırmacının kategori belirlemesine yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, akmak ve diğerleri, 2015: 256). Bu araştırmada temalar belirlenirken farklı öğelerin aynı temada yer almamasına, temaların farklı, ayırt edici ve yeni bir faktör olmasına, bir öğenin tekrardan diğer temalar altında yer almamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle tematik olarak incelenmiştir. Araştırma elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada veriler, kendi içinde temalara ayrılmaya çalışılmıştır. Bu aşama sonunda 4 farklı tema belirlenmiş frekans ve yüzdellikleri ile sunulmuştur. İkinci aşamada misyon ve vizyon ifadelerini belirlenen temalar çerçevesinde kodlamış ifadelerin hangi temaya dahil olduklarını belirlemiştir. Böylece misyon ve vizyon ifadelerinde yer alan anahtar cümleler belirlenmiş ve bunlar alt

temalar altında kategorilendirilmiş, ait oldukları temalara yerleştirilmiş ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Her bir alt temada misyon ve vizyon ifadelerinde en sık kullanılan kelimeler frekans değerleri sunulmuştur. Bu aşamada anahtar sözcüklerin veya kelimelerin kolay anlaşılır olmasının sağlanmasına ve terimsel olarak tanımlanmasına özen gösterilmiş ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Analizin dördüncü ve son aşamasında tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Bulgular arasındaki ilişkiler ve farklılıklar yorumlanmıştır.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Nitel araştırmada geçerlilik kavramı araştırmacının incelediği konuyu olabildiğince objektif bir şekilde gözlemlemesidir. Geçerlik bir araştırmacının ölçmeye hazırlanmış olduğu şeyi ne dereceye kadar ölçebildiği şeklinde tanımlanmaktadır. Geçerliliğin en bilinen tanımına göre; ölçmeyi düşündüğümüz şeyi gerçekten ölçebiliyor muyuz? sorusuna yanıt aramaktır (Kumar, 2011: 190). Nitel bir araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği dört aşamada tespit edilmektedir; İnanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilir olma ve doğrulanabilirlik (A.g.e.: 197). Buna göre nitel bir araştırmada inanılabilirlik; insanların duygularını ve inançlarını incelediği için katılımcıların elde edilen verileri kendi duygu ve inançlarını yansıtmayı yansıtmadığını en iyi şekilde tespit edenin yine kişiler olduğu kabul edilmektedir. Aktarılabilirlik; elde edilen veriler diğer bağlam ve ortamlara genellenip genellenebileceğine veya aktarabileceğine işaret etmektedir. Güvenilirlik; elde edilen verilerin başkalarının da aynen olduğu gibi tekrarlayabilmesi amacıyla araştırma sürecinin ve kapsamının kaydının tutulması istenmektedir. Kaydın tutulmadığı durumlarda güvenilir olma durumu daha da zorlaşmaktadır. Doğrulanabilirlik ise; elde edilen verilerin sonucunda ortaya çıkan bulguların başkaları tarafından ne kadar doğrulanabileceğine veya desteklenebileceğine işaret etmektedir (A.g.e.: 198).

Bu noktada araştırmanın analizi süresince araştırmacı tarafsız ve araştırma yöntemine uygun çalışma yapmaya dikkat etmiştir. Bu süreçte elde edilen verilere oluşturulan gruplandırma ve kodlamanın yeterli ya da uygun ifadeler olup olmadığına detaylıca kontrol edilmiştir. Bu kapsamda konu ile ilgili danışman görüşlerine başvurulmuş ve görüşme sonucunda araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için destek alınmıştır. Misyon ve vizyon ifadeleri, bir nitel araştırma programı olan Nvivo uygulamasına aktararak kelime işlemci programında derlenmiştir. Derlenen ifadelerin kapsam geçerliliği, konuya uygunluğu ve uygulama süresi açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan temalar sade, yalın ve anlaşılır ve araştırma yöntemine uygun olması açısından incelenmiştir. Misyon ve Vizyon ifadelerinin kelime işlemlerinin derlenmesine yönelik güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan 176 üniversite içinden %40'ını oluşturan 70 üniversiteden elde edilen nitel veriler güvenilirlik çalışması kapsamında rastgele seçilmiş ve araştırmacı ile başka bir uzman danışman tarafından Nvivo uygulamasında derlenen kelimeler analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlama yöntemi Miles ve Huberman modeline göre oluşturulmuştur. Her iki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar birbiri ile karşılaştırılmış, yapılan kodlamalar ile ilgili görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır.

Bu sürecin devamında Miles ve Huberman (1994) modeline göre güvenilirlik hesabı; "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan temaların sayısı çıkarılarak güvenilirlik formülü

“(Güvenirlilik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü ile güvenirlilik hesaplanmıştır (Baltacı, 2017: 7-8).

Bu araştırmada yapılan hesaplama sonucunda genel güvenirlilik durumu %86 olarak bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman danışman arasındaki 4 temaya ait güvenirlilik oranları; Eğitim öğretim alt teması için %89, Araştırma işlevine yönelik alt tema %85, Toplumsal işleve yönelik alt tema %84 ve Kaliteli insan gücü kaynağı yetiştirmeye yönelik alt tema %86 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman modeline göre güvenirlilik değerinin %80’in üzerinde çıkması durumunda güvenilir kabul edileceğini ifade edilmektedir (Baltacı, 2017: 8). Netice itibariyle bu araştırmada elde edilen sonucun güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerini temalara ayırmak ve güvenirliliğini artırmak için araştırmacı dışında bir uzman danışmandan daha yararlanılmıştır. Araştırmacı ve uzman danışman birbirlerinden bağımsız olarak misyon ve vizyon ifadelerini belirlenen temalar çerçevesinde kodlamışlar ifadelerin hangi temaya dahil olduklarını belirlemişlerdir. Bu aşama sonunda 4 farklı tema belirlenmiş frekans ve yüzdeleri sunulmuştur. Bu amaçla araştırmada kodlama güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Dört farklı temanın belirlenme aşamasından sonra misyon ve vizyon ifadelerinde yer alan anahtar cümleler belirlenmiş ve bunlar alt temalar altında kategori edilmiş, ait oldukları temalara yerleştirilmiş ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Her bir alt temada misyon ve vizyon ifadelerinde en sık kullanılan kelimeler frekans değerleriyle sunulmuştur. Böylece temalarda en sıklıkla ortaya konulan misyon ve vizyon ifadeleri ortaya konulmuştur. Çalışmada üniversiteler iki farklı grupta toplanarak vizyon ve misyon ifadeleri analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler öncelikle tematik olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler nitel verilerin analizinde kullanılan NVivo 10 programı ile kategori edilmiş ve anlamsal (semantik) içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

### **ARAŞTIRMANIN BULGULARI**

Bu bölümde üniversitelerin stratejik planlarında yer alan misyon ifadeleriyle ilgili bulgulara, daha sonra da vizyon ifadeleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Misyon ve vizyon ifadeleri, başlıklarda yer alan dört alt temaya göre incelenmiştir.

#### **Üniversitelerin Misyon İfadelerinin Alt Temalar**

Bu bölümde üniversitelerin stratejik planlarında yer verilen misyon ifadelerinin analizine yer verilmiştir. Tablo 4.1’de üniversitelerin stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinin alt temalara göre dağılımı yer almaktadır. Tablo 4.1’e göre 176 üniversitesinin stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinde toplam 620 farklı mesaj vurgulanmıştır.

**Tablo 5.** Misyon İfadelerinin Alt Temalara Göre Dağılımı

Alan	Miyon Tanımında Yer	Üniversite		Devlet		Vakıf	
		Genel	Ünv.	Ünv.	Ünv.	Ünv.	Ünv.
		(N=176)	(f)	(%)	(N=108)	(f)	(%)
	<b>Alt Temalar</b>						
Yönelik Temalar	Eğitim-Öğretim İşlevine	123	123	%19,8	69	69	%8,7
Temalar	Araştırma İşlevine Yönelik	172	172	%27,7	105	105	%10,8
Temalar	Toplumsal İşlevine Yönelik	91	91	%14,6	64	64	%4,3
Yetiştirmeye Yönelik Temalar	Kaliteli İnsan Gücü	234	234	%37,7	112	112	%19,6
<b>Toplam</b>		620	620		350	350	%56,4
							%43,5

Tablo 5'e göre Üniversitelerin stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinde en sık vurgulanan alt temanın (f=234) %37,7 oran ile "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" tema olduğu, en az sıklıkla vurgulanan temanın ise (f=91) %14,6 oran ile "Toplumsal İşlevine Yönelik" teması olduğu görülmektedir. Misyon ifadelerinin üniversite grupları arasındaki dağılımı incelendiğinde en sıklıkla vurgulanan "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" 234 misyon ifadesi, en sıklıkla (f=122) %19,6 oran ile vakıf üniversitelerinin, en az sıklıkla "Toplumsal İşlevine Yönelik Hizmetler" temada ise (f=27) %4,3 oran ile vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde yer aldığı belirlenmiştir. "Eğitim-Öğretim İşlevine Yönelik Temalar (f=123)", Araştırma İşlevine Yönelik Temalar (f=172) ve Toplumsal İşlevine Yönelik Temalar (f=91) alt temalar en sıklıkla devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanılmıştır. Misyon ifadelerinin temalarına göre üniversite grupları arasındaki dağılım genel olarak incelendiğinde 3 ana temada en sıklıkla vurgulanan temaların devlet üniversitelerinin stratejik planlarında yer aldığı belirlenmiştir.

Genel olarak ele alındığında devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde en sık kullanılan temanın "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" olduğu görülmektedir. Bu temada öncelikli olarak bireye önem veren ve bireyin çıkarlarını gözetken misyon ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. "Araştırma İşlevine Yönelik" temada ise kurum odaklı misyon ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu temadaki misyon ifadelerinde devlet ve vakıf üniversitelerinin sanayi, teknoloji ve bilime katkı yapmayı ve teknoloji ve sanayinin gelişimine katkı yapmayı hedefledikleri görülmektedir. "Eğitim-Öğretim İşlevine Yönelik" temadaki misyon ifadelerinde ise hem birey hem de kurum odaklı misyon ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu alt temada kurumun eğitim alanında yapmak istediği ve kurum olarak bireyin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlamaya yönelik misyon ifadeleri yer almaktadır. "Toplumsal İşlevine Yönelik" tema diğer temalar arasında en az sıklıkla vurgulanan tema olmuştur. Toplumsal İşlevine Yönelik" temada yükseköğretim kurumları birey, kurum ve toplum odaklı misyon ifadelerine yer

vermişlerdir. Bu temadaki misyon ifadelerinde birey-toplum ve kurum odaklı bir anlayışın ve faaliyetin amaçlandığı görülmektedir. Bu temadaki ifadeler kurumların sunmak istediği ile toplumda ulaşılmak istenen misyonun aynı yönde olduğu tespit edilmektedir. Birey ve kurum ve toplum kurum arasında paylaşılan ilişkiler ortak menfaatlere hizmet etmektedir. Bu bulgudan çıkarılan sonuca göre üniversiteler öncelikli olarak ülkenin gelişmesi ve kalkınması için ihtiyaç duyulan kaliteli insan gücü kaynağını yetiştirmeyi amaçladıkları şeklinde bir yorum getirilebilir.

**Tablo 6.** Eğitim-Öğretim İşlevine Yönelik Alt Temada Yer Alan: Misyon İfadeleri

Genel	Üniversite	Devlet	Vakıf
	(N= 176)	Ünv. (N=108)	Ünv. (N=68)
<b>Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik Alt Temalar</b>	<b>(f)</b>	<b>(f)</b>	<b>(f)</b>
Çağdaş eğitim sunmak	9	4	5
Evrensel değerlere uygun eğitim	15	9	6
Nitelikli eğitim sunmak	19	8	11
Saygın bir eğitim kurumu olmak	11	7	4
Akademik temeli sağlam eğitim	12	7	5
Mesleki teknik eğitim sunan	30	18	12
Bilgi ve teknolojiye yönelik eğitim	22	12	10
Uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumlarıyla etkileşimi arttırmak	2	1	1
Ülkenin temel değerlerine ve stratejik hedeflerine yönelik bir eğitim sunmak	3	3	-
<b>Toplam</b>	<b>123</b>	<b>69</b>	<b>54</b>

Tablo 5’te “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik (f=123)” temasında en sıklıkla “Mesleki teknik eğitim sunan (f=30)” ve “Bilgi ve teknolojiye yönelik eğitim (f=22)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadeler en sık Devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanılmıştır. “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik” temasında en az sıklıkla vurgulanan alt temanın ise “Çağdaş eğitim sunmak (f=9) ve “Saygın bir eğitim kurumu olma (f=11)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik temasında genel olarak en sık vurgulanan temalar eğitimin nitelikli olması, mesleki teknik eğitim, bilgi ve teknolojiye yönelik eğitimin olmasıdır. Misyon ifadelerinde yer alan bu üç unsur üniversitelerin üretimi hedefleyen eğitim anlayışına yöneldiğini ortaya koymaktadır. “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik” temada genel olarak en sıklıkla “Mesleki teknik eğitim sunan”, “Bilgi ve teknolojiye yönelik eğitim” ve “Nitelikli eğitim sunmak” misyon ifadeleri vurgulanmıştır. Diğer misyon ifadelerinde çağdaş eğitim,



saygın eğitim kurumu olmak ve akademik eğitime yönelik eğitim şeklindeki katkı ifadelerinin en az sıklıkla vurgulandığı görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde daha çok bilgi ve teknoloji üretmek ve mesleki teknik eğitime yönelik olarak sanayi faaliyetlerine katkı sağlamayı hedefleyen eğitim sunmayı planladıkları görülmüştür. “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik (f=69)” temada genel olarak en sıklıkla devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde yer verdiği görülmüştür.

Eğitim-Öğretim işlevine yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D1 ve D6 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D1: *“Sürekli kendisini yenileyen ve geliştiren, kendisiyle ve çevresiyle barışık, üretken insanlar yetiştirmek için çağın bütün eğitim, öğretim ve teknik olanaklarını seferber ederek ülkemizin her bakımından nitelikli, mensuplarının onur duyarak hizmet ettiği, gençlerin mensubu olmak için birbiriyle yarıştığı, araştırma, eğitim ve öğretim alanlarındaki birikimini toplum hizmetine sunan çağdaş bir üniversite olmayı kendisine özgörüştür. seçmiştir”*.

D6: *“Çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri çerçevesinde, paydaşların gereksinmelerini gözeterek eğitim-öğretim hizmeti sunmak, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, topluma ve insanlığa hizmet etmektir”*.

Eğitim-Öğretim işlevine yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V17 ve V54 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V17: *“İnsan, toplum ve din bilimleri ile sanat, eğitim ve teknoloji alanlarında ulusal ve uluslararası eğitim ve araştırma yapmak, kültürel ve sosyal açıdan donanımlı, geleneksel değerleri çağdaş bilgi ile sentezlemiş, nitelikli ve girişimci bireyler yetiştirmek, medeniyet değerlerimiz ışığında bilim dünyasına özgün katkılar sağlamaktır”*.

V54: *“Öğrenci odaklı, evrensel gelişim ve değişimleri eğitim sistemine yansıtabilen, çağdaş eğitim teknik ve yöntemlerini kullanan, problem çözmeye yönelik eğitim veren, çağdaş, yenilikçi, birbirine saygılı, öğrencilerle iletişimi güçlü, toplumsal sorunlara duyarlı, ekip ruhuna sahip, çalışanların memnuniyetini gözetilen bir üniversite olmak”*.

**Tablo 7.** Araştırma İşlevine Yönelik Alt Temada Yer Alan: Misyon İfadeleri

Araştırma İşlevine Yönelik Alt Temalar	Genel	Üniversite Ünv.	Devlet Ünv.	Vakıf Ünv.
	(N= 176)	(N=108)	(N=108)	(N=68)
	(f)	(f)	(f)	(f)
Ar-Ge çalışmalarına destek	2		1	1
Evrensel bilime katkı sağlamak	8		5	3
Teknoloji ve bilgi üretmek	87		48	39
Sanayi ve bilime yönelik katkı	18		14	4
Araştırma ve uygulama geliştirme	28		17	11
Bilim, sanat, kültür ve bilgi katkıda bulunmak	12		8	4
Endüstrinin gelişmesine ve yayılmasına katkıda bulunmak	11		8	3
Bilimsel bilginin oluşumuna ve yayılmasına öncülük etmek	6		4	2
<b>Toplam</b>	<b>172</b>		<b>105</b>	<b>67</b>

Tablo 7’de “Araştırma İşlevine Yönelik” alt temasında vurgulanan misyon ifadelerinin dağılımına yer verilmiştir.

“Araştırma İşlevine Yönelik (f=172)” temada en sık olarak “Teknoloji ve bilgi üretmek (f=87)” ve “Araştırma ve uygulama geliştirme (f=28)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadeler en sık devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanılmıştır. “Teknoloji ve bilgi üretmek (f=87)” ifadesinin vakıf üniversitelerinde de en sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. “Araştırma İşlevine Yönelik” temasında en az sıklıkla vurgulanan alt temanın ise “Ar-Ge çalışmalarına destek (f=2)” ve “Bilimsel bilginin oluşumuna ve yayılmasına öncülük etmek (f=6)” misyon ifadeleri olduğu görülmüştür. “Araştırma İşlevine Yönelik” temada genel olarak “Teknoloji ve bilgi üretmek”, “Sanayi ve bilime yönelik katkı”, “Araştırma ve uygulama geliştirme” misyon ifadeleri en sıklıkla kullanılmıştır. Diğer misyon ifadelerinde bilime ve bilime ve bilimsel faaliyetlere katkı ifadeleri en az sıklıkla vurgulanmıştır.

Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere üniversiteler daha çok teknoloji üretmek ve sanayi faaliyetlerine katkı sağlamayı hedeflemektedirler. Sanayi ve teknoloji hamleleri öncelikli olarak üretime katkıyı esas almaktadır. Ar-Ge faaliyetleri yüksek maliyetler gerektiren organizasyonlardır. Evrensel bilime katkı sağlamak ise ciddi çalışmalar gerektiren ve uluslararası düzeyde markalaşmayı gerektiren misyonlardır. Bu tip misyonlar gelişmekte olan ülkeler için öncelikli sırada olamayabilir. Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir.

Gelişmekte olan ülkeler sanayinin gelişimine yönelik hamleler yapmaktadırlar. Bu nedenle devlet ve vakıf üniversitelerinin bu yöndeki misyon ifadeleri tutarlı görülmektedir. “Araştırma İşlevine Yönelik (f=105)” temada genel olarak en sıklıkla devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde yer verdiği görülmüştür. Araştırma işlevine yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D51 ve D83 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D51: “Üniversite olarak, evrensel değerler ışığında verdiği eğitimle; bilim, teknoloji ve sanat alanlarında üstün nitelikli, değişime ve gelişime açık, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek, ürettiği bilgi, hizmet ve teknolojiyi toplum yararına sunmaktır”.

D83: “Üniversitemiz önemli problemler olarak gördüğümüz su, çevre, gıda, enerji, insani ve sosyal sorunlar konularında ulusal ve uluslararası alanda kabul edilebilir çözümler üretmeye yönelik eğitim-öğretim ve AR-Ge faaliyetleri gerçekleştirerek ve yenilikçi düşünce anlayışına sahip bireyler yetiştirerek bilgi ve teknoloji üreten bir üniversite olmaktır”.

Araştırma işlevine yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V14 ve V15 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V14: “Üniversitemiz Üniversite-Sanayi İşbirliği’ne önem veren; Toplumun her kesiminde saygı duyulan, bir Üniversite olmaktır”.

V15: “Ülkemizin bilim, teknoloji, sanat ve kültür alanındaki gelişmelerinde öncü rol üstlenmek ve bu alanlarda insanlığın yararına çalışmalar yürütmektir”.

**Tablo 8.** Toplumsal İşlevine Yönelik Alt Temada Yer Alan: Misyon İfadeleri

Genel İşlevine Yönelik Alt Temalar	Üniversite	Devlet	Vakıf
	(N= 176)	Ünv. (N=108)	Ünv. (N=68)
	(f)	(f)	(f)
Sağlıklı hizmet ve sağlıklı toplum	9	4	5
Bölgeye ve ülkeye katkı sağlamak	7	4	3
Üniversite, toplum ve sanayi işbirliğini sağlamak	8	6	2
Toplumsal yerel problemlerin çözümüne katkı	4	3	1
Küresel problemlerin çözümüne yönelik	5	2	3
Ülkenin gelişimine katkı sağlamak	11	8	3
Toplumun sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif gelişimine katkı sağlamak	5	4	1

Toplumsal olgu ve olayları akademik bakış açısıyla öngörebilen ve analiz edebilen kurum	2	2	-
İnsanlığa hizmet etmek	3	2	1
Bölgeyi ve şehri Kafkasya ve Orta Asya'ya açılan bir bilim merkezi haline dönüştürmek	2	2	-
Toplumun gelişmesine hizmet etmek	10	8	2
Bölgenin gelişimine katkı sağlamak	9	7	2
Bölgenin ve ülkenin kalkınmasına katkı sağlamak	11	8	2
Bölgedeki kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde olmak	5	4	1
<b>Toplam</b>	<b>91</b>	<b>64</b>	<b>27</b>

Tablo 8'de "Toplumsal İşlevine Yönelik" alt temasında vurgulanan misyon ifadelerinin dağılımına yer verilmiştir.

"Toplumsal İşlevine Yönelik (f=91)" temada en sık olarak birbirine yakın alt temalar kullanılmıştır. "Bölgenin ve ülkenin kalkınmasına katkı sağlamak (f=11)" ve "Ülkenin gelişimine katkı sağlamak (f=11)" misyon ifadeleri en sıklıkla kullanılan alt temalar olmuştur. İkinci olarak en sıklıkla kullanılan alt tema "Toplumun gelişmesine hizmet etmek (f=10)" misyon ifadesi olmuştur. Üçüncü olarak en sık kullanılan "Sağlıklı hizmet ve sağlıklı toplum (f=9)" ve "Bölgenin gelişimine katkı sağlamak (f=9)" misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. En sık kullanılan üç alt tema devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanılmıştır. "Toplumsal İşlevine Yönelik" temada en az sıklıkla "Toplumsal olgu ve olayları akademik bakış açısıyla öngörebilen ve analiz edebilen kurum (f=2)" ve "Bölgeyi ve şehri Kafkasya ve Orta Asya'ya açılan bir bilim merkezi haline dönüştürmek" misyon ifadeleri kullanılmıştır. "Toplumsal İşlevine Yönelik" temasında en az sıklıkla vurgulanan alt temanın ülke ve bölgenin kalkınmasına ve gelişimine yönelik misyon ifadeleri olduğu görülmektedir.

Toplumsal işlevine yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D22 ve D50 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D22: "Toplumsal değerlere saygılı, bilim, teknoloji, kültür ve sanatsal birikimiyle bölgesi ve ülkesi için değer üreten, uluslararası düzeyde saygın bir eğitim ve araştırma üniversitesi olarak ülkemiz ve insanlığın gelişimine katkı sağlamaktır".

D50: "Üniversitemiz girişimcilik, liderlik ve ekip ruhuna sahip, etik ilkelere saygılı, yerel ve evrensel değerlere bağlı, insan haklarına duyarlı, toplumsal sorunlara karşı ilgili, sorgulayan, araştıran, kendini yenileyebilen, aydın ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirerek bölge ve ülkenin kalkınma çabalarına katkı sağlamaktır".

Toplumsal işlevine yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V13 ve V26 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V13: “Üniversitemizin misyonu dünya standartlarında eğitim ve öğretim vererek, özgür düşünceye ve yaratıcılığa önem veren, evrensel değerlere ve küresel vizyona sahip, Yaşama hazır bireyler yetiştirmek ve toplumsal gelişime öncülük etmektir”.

V26: “Üniversitemiz sanatsal üretime ve teknolojik gelişmelere katkı sağlamayı; özgür düşünce ışığında ve toplumsal sorumluluk bilinciyle, araştırma ve sorun çözme becerisi gelişmiş, uluslararası yetkinliklere sahip, etik ve mesleki nesnellik kurallarına saygılı olmanın yanı sıra çok disiplinli yaklaşımlara açık, geniş ufuklu bireyler yetiştirmeyi; çok boyutlu kalite standartları içinde, topluma hizmet sunmayı görev edinmiştir”.

Türkiye üniversitelerinin en önemli sorunu, üniversite ile toplum arasındaki bağların yeterince kurulamamış olmasıdır. Üniversite-endüstri işbirliği yıllardır Yükseköğretim Kurulunun gündeminde yer almaktadır. Geçen yıllar içerisinde beklenen seviyede aktif ve sürdürülebilir bir işbirliği gerçekleştirilememiştir. Üniversite-endüstri arasındaki işbirliği, sanayinin yenilikçi yapısı ve ekonominin rekabet gücü açısından önemli bir unsurdur (Günay, 2011: 115). Üniversite-endüstri, mesleki eğitim-iş dünyası arasındaki ilişkilerin yeterli düzeyde, aktif ve sürdürülebilir tarzda kurulamamış olmasının sosyolojik, kültürel ve değer alanı ile ilişkili olabilecek sebepleri incelemek araştırmacılar için üzerinde durulması gereken bir konudur (Günay, 2011: 116).

**Tablo 9.** Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik Alt Temada Yer: Alan Misyon İfadeleri

Genel	Üniversite	Devlet	Vakıf
	(N= 176)	Ünv. (N=108)	Ünv. (N=68)
Kaliteli İnsan Gücüne Yönelik Alt Temalar	(f)	(f)	(f)
Özgür bireyler	8	3	5
Katılımcı	12	4	8
Çağdaş	16	7	9
Demokrasi ve hukuka inanan	5	2	3
Yaratıcı	14	5	9
Girişimci, üretken	15	6	9
Lider yetiştirmek	6	2	4
Etik değerlere bağlı	7	4	3
Araştırmacı	12	7	5
Yenilikçi	7	2	5
Sanat ve kültür düzeyi yüksek	7	2	5
Evrensel değerlere bağlı	5	2	3
Medeniyet odaklı	2	-	2

Kültürel ve toplumsal değerlere bağlı	6	2	4
Eleştirel ve araştırmacı birey	4	2	2
Atatürkçü ilkelerine bağlı	10	7	3
İnsan haklarına saygılı	6	3	3
Bilimsel, sosyal ve kültürel değerlere sahip	8	6	2
Toplumsal bilinci gelişmiş	11	7	4
Çevre bilinci gelişmiş	9	3	6
Estetik ve sanata değer veren	4	2	2
Vatanına bağlı	11	8	3
Ülkesini dünyada temsil eden	6	4	2
Bilimsel düşünen	13	8	5
Bilgi ve teknoloji üreten	12	7	5
Ekip çalışmasına yatkın	4	1	3
Öğrenmeye odaklı	6	2	4
Öğretmeye odaklı	4	1	3
Ülkesine ve insanlığa hizmet eden	4	3	1
<b>Toplam</b>	<b>234</b>	<b>112</b>	<b>122</b>

Tablo 9’da “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik” temasında vurgulanan misyon ifadelerinin dağılımına yer verilmiştir.

“Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=234)” temada en sıklıkla “Çağdaş (f=16)” misyon ifadesi kullanılmıştır. En sık kullanılan diğer alt temalarda “Girişimci, üretken (f=15)”, “Yaratıcı (f=14)”, “Bilimsel düşünen (f=13)” türünden misyon ifadeleri kullanılmıştır. Üçüncü olarak en sıklıkla kullanılan alt temalarda “Bilgi ve teknoloji üreten (f=12)”, “Katılımcı (f=12)” ve “Araştırmacı (f=12)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. En sık kullanılan iki alt tema vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanılmıştır. “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik” temasında en az sıklıkla “medeniyet odaklı (f=2)” misyon ifadesi kullanılmıştır.

“Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=234)” temasında en sıklıkla vurgulanan alt temaların vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde daha sık kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik” temada daha çok birey odaklı misyon ifadelerinin yer almasıdır. Vakıf üniversiteleri bu temanın misyon ifadelerinde birey odaklı bir misyon ifadesi kullanmışlardır. Vakıf üniversiteleri eğitimde bireyin tercihlerine ve hizmet kalitesine öncelik vermektedir. Devlet üniversiteleri ise daha çok kamusal ve toplumsal tercihlere, ihtiyaçlara ve gereksinimlere öncelik vermektedir. Bu temada en sık kullanılan “Çağdaş” ifadesi hem bireye yönelik hem de eğitimin niteliğine yönelik olarak kullanılmıştır. Vakıf üniversiteleri bireyin niteliğine ve

insan gücüne yönelik daha çok “özgür düşünen, çağdaş, girişimci-üretken, yaratıcı, yenilikçi, katılımcı, çevreci” misyon ifadelerine daha sık vurguda bulunmuşlardır.

Kaliteli insan gücüne yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D88 ve D79 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D88: “Ulusal değerlerle birlikte Kapadokya bölgesinin doğal ve kültürel değerlerine sahip çıkarak ulusal ve uluslararası alandaki kimliğine değer katmak, nitelikli kadrosu ile çağdaş, yenilikçi, rekabetçi, topluma hizmet etme bilinç ve sorumluluğuna sahip bireyler yetiştirmek, evrensel ölçütlere göre bilimsel bilgi üretmek, bilgiyi etkin bir biçimde yaymak ve insanlık yararına kullanmaktır”.

D79: “Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, laiklik ve Cumhuriyet ilkelerinden ödün vermeyen, çalışkan, bilgi ve birikimlerini tüm insanlık yararına kullanan, topluma yararlı, evrensel değerler ışığında, modern, yaratıcı ve pozitif düşünen, katılımcı, üretken ve yarattığı değerlerle ülkesini tüm dünyada temsil eden üstün nitelikli bireyler yetiştirmektir”.

Kaliteli insan gücüne yönelik misyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V44 ve V52 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V44: “Üniversitenin misyonu, liderlik vasıflarıyla donanmış, girişimci ve eleştirel düşünebilen nitelikli mezunlar yetiştirmek ve özgün araştırmalarla bilime katkıda bulunmaktır”.

V52: “İhtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan kaynağını oluşturarak, ülkemizin kalifiye eleman talebini karşılayacak, konusunda uzman teknik personel ve ana eleman yetiştirmektir. Üniversitemiz, küresel işgücü piyasalarının ihtiyacı olan insan kaynağını, geliştirdiği ulusal ve uluslararası işbirlikleriyle karşılayarak, ülkemizde evrensel bir eğitim anlayışının yerleşmesini hedeflemektedir”.

### **Üniversitelerin Vizyon İfadelerinin Alt Temaları**

Bu bölümde üniversitelerin stratejik planlarında yer verilen vizyon ifadelerinin analizine yer verilmiştir. Tablo 4.6’da üniversitelerin stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinin alt temalara göre dağılımı yer almaktadır. Tablo 4.6’ya göre 176 üniversitesinin stratejik planlarında yer alan vizyon ifadelerinde toplam 418 farklı mesaj vurgulanmıştır.

**Tablo 10.** Vizyon İfadelerinin Alt Temalara Göre Dağılımı

Alan	Vizyon Tanımında Yer İfade Temaları	Üniversite (N= 176)		Devlet Üniv. (N=108)		Vakıf Üniv. (N=68)	
		(f)	%	(f)	%	(f)	%
Yönelik Temalar	Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik Temalar	70	%16,7	42	%10	28	%6,7
Temalar	Araştırma İşlevine Yönelik Temalar	109	%26,0	71	%16,9	38	%9,0
Temalar	Toplumsal İşlevine Yönelik Temalar	103	%24,6	78	%18,6	25	%5,9
Yetiştirmeye Yönelik Temalar	Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik Temalar	136	%32,5	66	%15,7	70	%16,7
<b>Toplam</b>		418	%100	257	%61,4	161	%38,5

Tablo 10'a göre Üniversitelerin stratejik planlarında yer alan vizyon ifadelerinde en sık vurgulanan temanın (f=136) %32,5 oran ile "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" teması, en az sıklıkla vurgulanan temanın ise (f=70) %16,7 oran ile "Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik Temalar" teması olduğu görülmektedir. Vizyon ifadelerinin üniversite grupları arasındaki dağılımı incelendiğinde en sıklıkla vurgulanan "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" 136 vizyon ifadesinde en sıklıkla (f=70) %16,7 oran ile vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanıldığı belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde "Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik", "Araştırma İşlevine Yönelik" ve "Toplumsal İşlevine Yönelik" temalardaki vizyon ifadelerinin en sıklıkla devlet üniversiteleri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Devlet ve Vakıf üniversitelerinin vizyon ifadelerinde en sık kullanılan temanın "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" tema olduğu görülmektedir. Bu temada öncelikli olarak bireyi ön planda tutan ve bireyin çıkarlarını gözeten vizyon ifadelerinin yer aldığı görülmektedir.

Devlet üniversiteleri vizyon ifadelerinde "Toplumsal İşlevine Yönelik" alt temasını ön planda tutmuştur. Devlet üniversitelerinin kamusal ve toplumsal tercihlere, ihtiyaçlara ve gereksinimlere öncelik vererek vizyon ifadeleri belirledikleri görülmektedir. Bu tutum devlet üniversitelerinin faaliyet alanı açısından tutarlı görünmektedir. Vakıf üniversiteleri ise "Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik" alt temayı ön planda tutmuştur. Vakıf üniversiteleri bireyin beklentilerini ve bireyin tercihlerini göz önüne alarak vizyon ifadesi belirledikleri görülmektedir. Bu tutum vakıf üniversitelerinin var oluş ve kuruluş mantığı ile tutarlı görünmektedir.



**Tablo 11.** Eğitim-Öğretim İşlevine Yönelik Alt Temada Yer Alana: Vizyon İfadeleri

Genel	Üniversite	Devlet	Vakıf
	Ünv.	Ünv.	Ünv.
	(N= 176)	(N=108)	(N=68)
Eğitim-Öğretim İşlevine Yönelik Alt Temalar	(f)	(f)	(f)
Lisansüstü eğitime önem veren	6	4	2
Bölgesinde önemli eğitim merkezi olmak	10	8	2
Dünya üniversitesi olmak	16	11	5
Eğitim alanında saygın ve öncü üniversite olmak	9	6	3
Ulusal ve uluslararası düzeyde seçkin üniversite olmak	10	8	2
Nitelikli eğitim sunmak	4	2	2
Uzaktan eğitim sunmak	2	2	-
Saygın ve güvenilir eğitim sunmak	5	3	2
Çağdaş eğitim sunmak	8	3	5
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>42</b>	<b>28</b>

Tablo 11’de “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik (f=70)” temasında en sıklıkla “Dünya üniversitesi olmak (f=16)” vizyon ifadesini kullanılmıştır İkinci olarak en sık “Bölgesinde önemli eğitim merkezi olmak” ve “Ulusal ve uluslararası düzeyde seçkin üniversite olmak” vizyon ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler en sık devlet üniversitelerinin vizyon ifadelerinde kullanılmıştır. “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik” temasında en az sıklıkla “Uzaktan eğitim sunmak (f=2) ve “Nitelikli eğitim sunmak (f=4)” vizyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinin vizyon ifadelerinde kurum odaklı ifadeler vurgulanmıştır. Eğitim işlevine yönelik vizyon ifadelerinde kurumu ön planda tutan ve kurumu uluslararası düzeyde bir kurum olmaya yönelik ifadeler sıklıkla kullanılmıştır. Devlet ve Vakıf üniversitelerinin eğitim işlevine yönelik vizyon ifadelerinde sunulmak istenen eğitimin niteliğinden daha çok uluslararası düzeyde bir eğitim kurumu olmayı hedeflemişlerdir. Bu süreç markalaşmayı da beraberinde getirmektedir. “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik (f=42)” temada genel olarak en sıklıkla devlet üniversitelerinin vizyon ifadelerine yer verdiği görülmüştür.

Eğitim-Öğretim işlevine yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D5 ve D8 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D5: “Eğitim, araştırma ve hizmet alanlarında yurt içi ve yurt dışında tanınan, çağdaş, katılımcı, çalışmanı ve öğrencisi olmaktan onur duyulan ve tercih edilen bir üniversite olmak”.

D8: “Girişimci, yenilikçi, üretken, bilime katkı sunan, işbirliğine açık, kaliteli eğitim hizmeti ile tercih edilen, ulusal ve uluslararası düzeyde referans alınan ve mensubu olmaktan gurur duyulan, öncü bir üniversite olmaktır.”

Eğitim-Öğretim işlevine yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V1 ve V6 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V1: “Hedefimiz eğitim ve öğretimdeki mükemmeliyet düzeyi yüksek, kültürel ve sosyal açıdan donanımlı, etik değerlere önem veren bireyler yaratmadaki kararlılığı ile Türkiye’ye model oluşturan ve dünyada referans gösterilen bir akademik kurum olmaktır”.

V6: “Ulusal ve uluslararası platformlarda kendini kanıtlamış eğitim kadrosuyla, verdiği eğitimin bilimselliği ve kalitesiyle uygulamalı bilimlerde öncü bir rol üstlenmektedir”.

**Tablo 12.** Araştırma İşlevine Yönelik Alt Temada Yer Alan: Vizyon İfadeleri

Genel	Üniversite	Devlet	Vakıf
	(N= 176)	Ünv. (N=108)	Ünv. (N=68)
Araştırma İşlevine Yönelik Alt Temalar	(f)	(f)	(f)
Ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilmek	9	4	5
Ulusal ve uluslararası alanda bilim ve teknoloji üretmek	13	9	4
Ulusal ve uluslararası sorunlara yaklaşım	7	6	1
Bölgesinde lider bir araştırma üniversitesi olmak	16	13	3
Teknoloji üretmek	19	14	5
Ulusal ve uluslararası düzeyde bilim ve teknoloji ortamına ile işbirliğine açık olmak	11	9	3
Kalite geliştirmeye yönelik	7	4	5
Yurtiçi ve yurtdışında lider bir araştırma üniversitesi olmak	27	20	8
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>71</b>	<b>38</b>

Tablo 12’de “Araştırma İşlevine Yönelik” temasında vurgulanan vizyon ifadelerinin dağılımına yer verilmiştir.

“Araştırma İşlevine Yönelik (f=109)” temada en sıklıkla “Yurtiçi ve yurtdışında lider bir araştırma üniversitesi olmak (f=27)” vizyon ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. İkinci olarak en sıklıkla “Teknoloji üretmek (f=19)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. “Araştırma İşlevine Yönelik” temadaki ifadeler en sık devlet üniversitelerinin vizyon ifadelerinde kullanılmıştır. “Araştırma İşlevine Yönelik” temada en az sıklıkla “Ulusal ve

uluslararası sorunlara yaklaşım (f=7) ve “Kalite geliştirmeye yönelik (f=7)” misyon ifadeleri kullanılmıştır.

“Araştırma İşlevine Yönelik” temada genel olarak “Teknoloji ve bilgi üretmek”, “Sanayi ve bilime yönelik katkı”, “Araştırma ve uygulama geliştirme” vizyon ifadeleri en sıklıkla kullanılmıştır. “Araştırma İşlevine Yönelik” temada devlet ve vakıf üniversitelerinin vizyon ifadelerinde en sıklıkla kurum odaklı ifadeler vurgulanmıştır. İkinci olarak en sıklıkla teknoloji üretimine ve niteliğe yönelik ifadeler vurgulanmıştır. Gruplar arası bir karşılaştırma yapıldığında “Araştırma İşlevine Yönelik (f=109)” temada genel olarak en sıklıkla devlet üniversitelerinin vizyon ifadelerine yer verdiği görülmüştür.

Devlet üniversiteleri vizyon ifadelerinde öncelikle “Yurtiçi ve yurtdışında lider bir araştırma üniversitesi olmayı” ve “Bölgesinde lider bir araştırma üniversitesi olmayı” hedefledikleri görülmektedir. Bu nedenle devlet üniversitelerinin misyon ifadeleri ile vizyon ifadeleri arasındaki tematik ilişki tutarlı görülmektedir.

Vizyon ifadelerinde en sıklıkla “Yurtiçi ve yurtdışında lider bir araştırma üniversitesi olmak” temasından ulaşılan bulguya göre; üniversitelerin evrensel ve ulusal düzeyde hedefler belirlerken, “Bölgesinde lider bir araştırma üniversitesi olmak” temasını kullanan bazı üniversitelerde bölgesel düzeyde hedefler belirlediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma işlevine yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D2 ve D9 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D2: *“Araştırma faaliyetlerinde temel araştırma ve uygulamalı araştırma dengesini koruyarak elde edilen çıktılarla evrensel bilime ve toplumun farklı kesimlerine yüksek katkıda bulunmak, transdisipliner araştırma kültürünü geliştirmek ve uygulamak”.*

D9: *“Eğitim-öğretim, araştırma, sanat ve teknolojiye kaliteyi sürekli iyileştiren, çevreye duyarlı, girişimci ve bilimsel yönüyle uluslararası alanda tanınan seçkin bir üniversite olmaktır”.*

Araştırma işlevine yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V8 ve V12 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V8: *“Araştırma-yayın kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalarla ulusal ve uluslararası bilimsel standartları sağlamak ve bilimin düzeyini yükseltmek, üniversitenin insan kaynakları sermayesinin kurumsal verimliliği ve bağlılığını artırıp kurumsal değerlerin paylaşıldığı bir kültür yaratmaktır”.*

V12: *“Eğitim, araştırma ve hizmetleri ile ülkemiz ve dünyada referans kabul edilen yenilikçi, girişimci lider bir sağlık üniversitesi olmaktır”.*

**Tablo 13.** Toplumsal İşlevine Yönelik Alt Temada Yer Alan: Vizyon İfadeleri

Genel	Üniversite	Devlet	Vakıf
	(N= 176)	Ünv. (N=108)	Ünv. (N=68)
Toplumsal İşlevine Yönelik Alt Temalar	(f)	(f)	(f)
Üniversite, sanayi, toplum işbirliğini gerçekleştirmek	21	17	4
Toplumun gelişmesine hizmet etmek	6	4	2
Ulusal ve bölgesel sorunlara odaklı olmak	18	14	4
Sağlık alanında saygın üniversite olmak	8	4	4
Gelişime açık olmak	11	4	7
Bölge sorunlarına çözüm üretmek	13	11	2
Doğa ve çevre ile uyumlu	4	3	1
Toplumu bilim ile buluşturmak	2	2	-
Sanat ve kültür değerlerini koruma	9	4	5
Toplumsal kalkınmayı sağlamak	7	2	5
Bölgesel kalkınmaya katkı sunmak	4	1	3
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>78</b>	<b>25</b>

Tablo 13’de “Toplumsal İşlevine Yönelik” temasında vurgulanan vizyon ifadelerinin dağılımına yer verilmiştir. “Toplumsal İşlevine Yönelik (f=103)” temada en sıklıkla “Üniversite, sanayi, toplum işbirliğini gerçekleştirmek (f=21)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. İkinci olarak en sıklıkla “Ulusal ve bölgesel sorunlara odaklı (f=18)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. “Toplumsal İşlevine Yönelik” temada en az sıklıkla “Toplumu bilim ile buluşturmak (f=2)” vizyon ifadeleri kullanılmıştır. “Toplumsal İşlevine Yönelik” temadaki ifadeler en sık devlet üniversitelerinin vizyon ifadelerinde kullanılmıştır. Devlet ve Vakıf üniversitelerinin vizyon ifadelerinde en sıklıkla kurum-toplum odaklı ifadeler vurgulanmıştır.

Gruplar arası bir karşılaştırma yapıldığında “Toplumsal İşlevine Yönelik (f=103)” temada genel olarak en sıklıkla devlet üniversitelerinin vizyon ifadelerine yer verdiği

görülmüştür. Devlet üniversiteleri vizyon ifadelerinde öncelikli olarak Üniversite, sanayi, toplum işbirliğini gerçekleştirmek, toplumsal ve bölgesel gelişimi sağlamak, bölge sorunlarına odaklanmak ve çözüm üretmek gibi toplum ve kurum odaklı vizyonları hedefledikleri görülmektedir. Aynı paralellikte devlet üniversitelerinin misyon ifadelerinde de “ülke ve bölge kalkınmasına ve gelişimine” yönelik kullanılan ifadeler Türkiye’nin sanayi ve ekonomik yönden gelişmekte olan bir ülke durumunda olması gerçeği ile uyumlu ve tutarlı bir ifade olduğu görülmektedir.

Toplumsal işlevine yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D21 ve D99 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D29: “Uluslararası standartlarda eğitim-öğretim kalitesi, bilimsel üretimi ve üniversite-kent-sanayi işbirliğini sağlamış, tercih edilen bir üniversite olmak”.

D99: “Eğitim, öğretim ve araştırma kalitesi ile tanınmış, yerel ve ulusal sorunları çözmeye yönelik sanayi ve toplumun işbirliği ile çalışmalar yapan evrensel değerlere saygılı, toplam kalite yönetimi ilkelerini benimsemiş sürekli gelişen bir üniversite olmak”.

Toplumsal işlevine yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V3 ve V53 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V3: “Ülke ekonomisinin ve iş yaşamının ihtiyacı olan, nitelikli işgücünü, çağdaş, demokrat ve analitik düşünceye sahip, sanayi ile işbirliği içinde bireyler olarak yetiştiren bir meslek yüksekokulu olmak.”

V53: “Bilgi toplumunun oluşumuna katkı sağlayan; Ülkemizin bilim, teknoloji, ve sanat alanında çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkmasına öncülük eden; Üniversite-sanayi işbirliğini en etkin bir şekilde gerçekleştiren; ulusal ve uluslararası düzeyde saygın ve lider bir üniversite olmaktır”.

**Tablo 14.** Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik Alt Temada Yer Alan Vizyon İfadeleri

Genel	Üniversite	Devlet	Vakıf
	(N= 176)	Ünv. (N=108)	Ünv. (N=68)
Kaliteli İnsan Gücüne Yönelik Alt Temalar	(f)	(f)	(f)
Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek	20	8	12
Özgür düşünen bireyler yetiştirmek	9	4	5
Mesleğinde tercih edilen bireyler yetiştirmek	13	7	6
Sanata değer veren üstün nitelikli bireyler yetiştirmek	9	4	5
Girişimci ve özgüven sahibi öğrenciler yetiştirmek	13	4	9

Atatürk ilkelerine bağlı çağdaş bireyler yetiştirmek	18	10	8
Rekabet koşullarına uyumlu bireyler yetiştirmek	11	7	4
Meslek sahibi bireyler yetiştirmek	14	8	6
Bilim ve teknoloji üreten nesiller yetiştirmek	13	5	8
Üretken ve çalışkan bireyler yetiştirmek	16	9	7
<b>Toplam</b>	<b>136</b>	<b>66</b>	<b>70</b>

Tablo 14’de “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=136)” temasında vurgulanan vizyon ifadelerinin dağılımına yer verilmiştir.

“Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=136)” temada en sıklıkla “Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek (f=20)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. En sık kullanılan diğer alt temalarda “Atatürk ilkelerine bağlı çağdaş bireyler yetiştirmek (f=18)”, “Üretken ve çalışkan bireyler yetiştirmek (f=16)”, türünden vizyon ifadeleri kullanılmıştır.

“Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik” temada en az sıklıkla “Özgür düşünen bireyler yetiştirmek (f=9)” ve “Sanata değer veren üstün nitelikli bireyler yetiştirmek” vizyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. En sıklıkla kullanılan “Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek (f=20)” vizyon ifadesinin vakıf üniversitelerinin vizyon ifadelerinde daha çok kullanıldığı görülmüştür.

Gruplar arasında bir karşılaştırma yapıldığında “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=136)” temada en sıklıkla vurgulanan alt temaların vakıf (f=70) üniversitelerinin vizyon ifadelerinde daha sık vurgulandığı görülmektedir.

“Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik” temada genel itibariyle birey odaklı vizyon ifadeleri kullanılmıştır. Vakıf üniversitelerinin vizyon ifadelerinde daha çok birey odaklı bir vizyon ifadelerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun nedeni Vakıf üniversiteleri eğitimde bireyin tercihlerine ve hizmet kalitesine öncelik vermesidir. Vakıf üniversiteleri kar amacı güden kuruluşlar olduğu için eğitim hizmetlerinde en iyi olmayı hedeflemek zorundadırlar. Devlet üniversiteleri ise daha çok kamusal ve toplumsal tercihlere, ihtiyaçlara ve gereksinimlere öncelik vermektedir. Vakıf üniversiteleri bireyin niteliğini önceleyen bir eğitim programı sunmakta, vizyon ifadelerinde bireyin gelişimine ve niteliğine daha çok vurgu yapmaktadırlar. Vakıf üniversiteleri bireyin niteliğine ve insan gücüne vurgu yaptığı vizyon ifadelerinde “Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek, Mesleğinde tercih edilen bireyler yetiştirmek, Girişimci ve özgüven sahibi öğrenciler yetiştirmek, Üretken ve çalışkan bireyler yetiştirmek, Meslek sahibi bireyler yetiştirmek, Rekabet koşullarına uyumlu bireyler yetiştirmek ve Bilim ve teknoloji üreten nesiller yetiştirmek gibi bireyin niteliğine, gelişimine ve mesleki niteliğini önemseyen ifadelerin hayata geçirilmesini hedefleri görülmektedir. Bu bulguya göre devlet üniversiteleri kaliteli insan gücü yetiştirme konusunda bölgesel kalkınmaya, teknoloji ve sanayi gelişimine yönelik kaliteli insan gücüne önem verirken, vakıf üniversiteleri ise

uluslararası düzeyde bireyin gelişimine ve kabul edilebilirliğine yönelik kaliteli insan gücüne öncelik verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Kaliteli insan gücü yetiştirmeye yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan D42 ve D44 kodlu devlet üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

D42: *“Yetiştirdiği öğrencileri; bilim odaklı düşünen, sorgulayan, araştıran, ait olduğu toplumun değerlerine sadık kalarak evrensel düşünebilen özgüveni yüksek bireyler olan, mensubu olmaktan onur duyulan, eğitim, araştırma ve topluma sağladığı hizmetlerle örnek bir yükseköğretim kurumu olmak”*.

D44: *“Bilim ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunmak, ulusal ve uluslararası önemli projelere imza atmak, ülkenin sosyo - ekonomik sorunlarının çözümüne yönelik araştırmalar yapmak, bilimsel bakış açısına sahip, sanatsal ve kültürel düzeyi yüksek, katılımcı, özgür düşünen ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmektir”*.

Kaliteli insan gücü yetiştirmeye yönelik vizyon ifadelerine ilişkin alt kategoride yer alan V4 ve V16 kodlu vakıf üniversitelerinin tüm alt temaları kapsayan örnek bir misyon ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

V4: *“Vizyonumuz; özgün bilimsel çalışmalarda adı olan, nitelikli ve yetkin bireyler yetiştiren, geleceğe iz bırakan bir üniversite olmaktır”*.

V16: *“Eğitimdeki evrensel standartlarda eşliğinde; kurumsal kimliğimizi sahiplenmiş, ortak insan yaşamına ve etik değerlere saygılı, yaratıcı, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek”*.

### **Üniversitelerin Misyon ve Vizyon İfadelerinin Genel Durumu**

Yükseköğretim alanındaki rekabetin kritik değerleri ve dengeleri olmalıdır. “Yükseköğretim kurumları başarılı kurumları taklit ederek, misyon ve vizyon farklılaşmasından vazgeçip, tektipleşmemelidir” (Günay, 2011: 118). Yükseköğretim kurumların üç misyon üzerinde daha ağırlıkta durmaktadır. Araştırma, eğitim ve kamu hizmeti (servis) misyonudur. Bunlar arasında araştırmaya daha fazla önem atfeden bir söylem yürürlüktedir. Devlet ve Vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde “bölgesel odaklı” ve “araştırma odaklı” oldukları gözlemlenmiştir. Bölgesel odaklı üniversiteler bulunduğu ilin ve bölgenin gelişmesi, kalkınması, istihdam yaratılmasına katkı sağlamasını amaçlamaktadır. Bu üniversiteler sanayi ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde olmaya çalışan, yüksek rekabet gücüne dayanarak ürettiği bilgiyi ve değeri bölgesinin kalkınması için araç haline getiren, bölgeye katkı yapmayı amaçlayan kurumlardır.

Yükseköğretim Kurulu üniversitelerin misyon ifadelerinin birbirinin aynı veya kopyası olması yerine, farklı değerler üretmesi yaklaşımını önermekte ve bu kapsamda misyon farklılaşması ve rekabetçi yaklaşımı teşvik etmektedir. Yükseköğretim Kurulunun desteklediği “misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma” projesi kapsamında, üniversitelerin, eğitim, araştırma ve teknoloji üretimi, bölgesel kalkınma gibi konulardan birisine odaklanması beklenmiştir. Bu proje üzerinde durulan nokta üniversitelerin görevlerini yerine getirirken odaklandığı misyonu daha fazla ön plana çıkarmasıdır. Misyon odaklı yaklaşımı esas alan üniversitelerin kalite süreçlerinin daha etkin ve verimli sürdürüldüğü

ifade edilen bir diğer gerçektir (Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu 2017: 20).

## SONUÇ

Bu araştırmada, üniversitelerin stratejik planlarında ifade edilen misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2018 yılları arasında stratejik planlarında misyon ve vizyon ifadelerini belirleyen ve bu ifadeleri paylaşımına açan 108 devlet üniversitesi ve 68 vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 176 yükseköğretim kurumu oluşturmuştur. Devlet ve vakıf üniversiteleri olmak üzere iki ayrı gruba ayrılmıştır. Üniversitelerin misyon ve vizyon ifadeleri dört alt temada gruplandırılmıştır. 176 üniversitesinin stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinde toplam 620 farklı mesaj vurgulandığı, 176 üniversitesinin stratejik planlarında yer alan vizyon ifadelerinde toplam 418 farklı mesaj vurgulandığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda;

Üniversitelerin misyon ifadelerinde en sık “Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik (f=234)” temanın; vizyon ifadelerinde ise en sık “Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik (f=136)” temada ifadelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Üniversitelerin misyon ifadelerinin %37,7’sinin “Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik” tema altında toplanmıştır. Bu temada öncelikli olarak bireye önem veren ve bireyin çıkarlarını gözetken misyon ifadeleri yer almıştır. Bu bulgudan çıkarılan sonuca göre üniversiteler öncelikli olarak ülkenin gelişmesi ve kalkınması için ihtiyaç duyulan kaliteli insan gücü kaynağını yetiştirmeyi amaçladıkları şeklinde bir yorum getirilebilir.

Üniversitelerin genel olarak vizyon ifadeleri en sık “Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik” teması altında gruplanmıştır. Devlet üniversiteleri vizyon ifadelerinde “Toplumsal İşlevine Yönelik” alt temasını ön planda tutmuştur. Devlet üniversitelerinin kamusal ve toplumsal tercihlere, ihtiyaçlara ve gereksinimlere öncelik vererek vizyon ifadeleri belirledikleri görülmektedir. Bu tutum devlet üniversitelerinin faaliyet alanı açısından tutarlı görünmektedir. Vakıf üniversiteleri ise “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik” alt temayı ön planda tutmuştur. Vakıf üniversiteleri bireyin beklentilerini ve bireyin tercihlerini göz önüne alarak vizyon ifadesi belirledikleri görülmektedir. Bu tutum vakıf üniversitelerinin var oluş ve kuruluş mantığı ile tutarlı görünmektedir. Bu bulguya göre üniversiteler öncelikli olarak ülkenin gelişmesi ve kalkınması için ihtiyaç duyulan kaliteli insan gücü kaynağını yetiştirmeyi hedefledikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda devlet üniversitelerinde misyon ifadelerinin en sıklıkla “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=112)” ve “Araştırma İşlevine Yönelik (f=105)” teması altında toplandığı belirlenmiştir. Vakıf üniversitelerinde misyon ifadelerinin en sıklıkla “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=122)” ve “Araştırma İşlevine Yönelik (f=67)” teması altında toplandığı belirlenmiştir. Araştırmada vakıf üniversitelerinde vizyon ifadelerinin en sıklıkla “Toplumsal İşlevine Yönelik (f=78)” tema, vakıf üniversitelerinde “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=70)”, teması altında toplandığı belirlenmiştir.



Misyon ifadelerinin “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik (f=123)” temasında en sıklıkla “Mesleki teknik eğitim sunan (f=30)” ve “Bilgi ve teknolojiye yönelik eğitim (f=22)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Vizyon ifadelerinin “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik (f=70)” temasında en sıklıkla “Dünya üniversitesi olmak (f=16)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. İkinci olarak en sık “Bölgesinde önemli eğitim merkezi olmak” ve Ulusal ve uluslararası düzeyde seçkin üniversite olmak” vizyon ifadesinin kullanıldığı görülmüştür.

Misyon ifadelerinin “Araştırma İşlevine Yönelik (f=172)” temada en sık olarak “Teknoloji ve bilgi üretmek (f=87)” ve “Araştırma ve uygulama geliştirme (f=28)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere üniversiteler daha çok teknoloji üretmek ve sanayi faaliyetlerine katkı sağlamayı hedeflemektedirler. Sanayi ve teknoloji hamleleri öncelikli olarak üretime katkıyı esas almaktadır. Ar-Ge faaliyetleri yüksek maliyetler gerektiren organizasyonlardır. Evrensel bilime katkı sağlamak ise ciddi çalışmalar gerektiren ve uluslararası düzeyde markalaşmayı gerektiren misyonlardır. Bu tip misyonlar gelişmekte olan ülkeler için öncelikli sırada olamayabilir. Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir. Gelişmekte olan ülkeler sanayinin gelişimine yönelik hamleler yapmaktadırlar. Bu nedenle devlet ve vakıf üniversitelerinin bu yöndeki misyon ifadeleri tutarlı görülmektedir.

Vizyon ifadelerinin “Araştırma İşlevine Yönelik (f=109)” temada en sıklıkla “Yurtiçi ve yurtdışında lider bir araştırma üniversitesi olmak (f=27)” vizyon ifadesinin kullanıldığı görülmüştür. İkinci olarak en sıklıkla “Teknoloji üretmek (f=19)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. Vizyon ifadelerinde en sıklıkla “Yurtiçi ve yurtdışında lider bir araştırma üniversitesi olmak” temasından ulaşılan bulguya göre; üniversitelerin evrensel ve ulusal düzeyde hedefler belirlerken, “Bölgesinde lider bir araştırma üniversitesi olmak” temasını kullanan bazı üniversitelerde bölgesel düzeyde hedefler belirlediği şeklinde yorumlanabilir.

Misyon ifadelerinin “Toplumsal İşlevine Yönelik (f=91)” temada en sık olarak birbirine yakın alt temalar kullanılmıştır. “Bölgenin ve ülkenin kalkınmasına katkı sağlamak (f=11)” ve “Ülkenin gelişimine katkı sağlamak (f=11)” misyon ifadeleri en sıklıkla kullanılan alt temalar olmuştur. İkinci olarak en sıklıkla kullanılan alt tema “Toplumun gelişmesine hizmet etmek (f=10)” misyon ifadesi olmuştur. “Toplumsal İşlevine Yönelik” temada kurum-toplum odaklı misyon ifadelerinin yer almıştır. Bu bulguya göre üniversitelerin topluma uyum sağlamayı, bölgesel ve ulusal gelişmeye ve kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmayı amaçladıkları ifade edilebilir.

Vizyon ifadelerinin “Toplumsal İşlevine Yönelik (f=103)” temada en sıklıkla “Üniversite, sanayi, toplum işbirliğini gerçekleştirmek (f=21)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. İkinci olarak en sıklıkla “Ulusal ve bölgesel sorunlara odaklı (f=18)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. Gruplar arasında bir karşılaştırma yapıldığında “Toplumsal İşlevine Yönelik (f=103)” temada genel olarak en sıklıkla devlet üniversitelerinde vizyon ifadelerine yer verdiği görülmüştür. Bu bulguya göre üniversitelerin vizyon ifadelerinde öncelikli olarak Üniversite, sanayi, toplum işbirliğini gerçekleştirmek, toplumsal ve bölgesel gelişimi sağlamak, bölge sorunlarına odaklanmak ve çözüm üretmek gibi toplum ve kurum odaklı vizyonları hedefledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Misyon ifadelerinin “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=234)” temada en sıklıkla “Çağdaş (f=16)” misyon ifadesi kullanılmıştır. En sık kullanılan diğer alt temalarda “Girişimci, üretken (f=15)”, “Yaratıcı (f=14)”, “Bilimsel düşünen (f=13)” türünden misyon ifadeleri kullanılmıştır. Üçüncü olarak en sıklıkla kullanılan alt temalarda “Bilgi ve teknoloji üreten (f=12)”, “Katılımcı (f=12)” ve “Araştırmacı (f=12)” misyon ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. En sık kullanılan iki alt tema vakıf üniversitelerinin misyon ifadelerinde kullanılmıştır. Vakıf üniversiteleri bu temanın misyon ifadelerinde birey odaklı bir misyon ifadesi kullanmışlardır. Vakıf üniversiteleri kar amacı güden ve eğitimde bireyin tercihlerine ve hizmet kalitesine öncelik veren eğitim kurumlarıdır. Devlet üniversiteleri ise daha çok kamusal ve toplumsal tercihlere, ihtiyaçlara ve gereksinimlere öncelik vermektedir. Vakıf üniversiteleri bireyin niteliğine ve insan gücüne yönelik daha çok “özgür düşünen, çağdaş, girişimci-üretken, yaratıcı, yenilikçi, katılımcı, çevreci” misyon ifadelerine daha sık vurguda bulunmuşlardır.

Vizyon ifadelerinin “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=136)” temada en sıklıkla “Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek (f=20)” vizyon ifadesi kullanılmıştır. En sık kullanılan diğer alt temalarda “Atatürk ilkelerine bağlı çağdaş bireyler yetiştirmek (f=18)”, “Üretken ve çalışkan bireyler yetiştirmek (f=16)”, türünden vizyon ifadeleri kullanılmıştır. Gruplar arasında bir karşılaştırma yapıldığında “Kaliteli İnsan Gücü Yetiştirmeye Yönelik (f=136)” temada en sıklıkla vurgulanan alt temaların Vakıf (f=70) üniversitelerinin vizyon ifadelerinde daha sık vurgulandığı görülmüştür. Bu bulguya göre devlet üniversiteleri kaliteli insan gücü yetiştirme konusunda bölgesel kalkınmaya, teknoloji ve sanayi gelişimine yönelik kaliteli insan gücüne önem verirken, vakıf üniversiteleri ise uluslararası düzeyde bireyin gelişimine ve kabul edilebilirliğine yönelik kaliteli insan gücüne öncelik verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bir örgütün kurumsal kimliğini ortaya çıkaran en önemli unsur misyon ve vizyon ifadeleridir. Misyon ifadesi bir kuruluşu veya örgütün varoluş nedenidir, örgütün kimliği ve örgütü benzer örgütlerden ayırarak farklı yönlerini açıklar. Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin incelendiği araştırmada misyon ifadelerinde vurgu yapılan alt temaların vizyon ifadelerinde vurgu yapılan alt temalar ile uyumlu ve tutarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat farklı işleve, farklı coğrafyaya ve farklı tarihi geçmişe sahip bazı üniversitelerin benzer misyon ve vizyon ifadelerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın kapsamı dışında tutulan 18 üniversitenin misyon ve vizyon ifadelerini resmi web sitesinde yayınlamadıkları tespit edilmiştir. Yükseköğretimde kalite güvence çalışmalarının hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önem kazandığı bir dönemde bu üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerini belirleyememiş olmaları düşündürücüdür.

Stratejik planın başarı olması misyon ve vizyon ifadelerinin gerçekçi ve doğru şekilde ifade edilmesine ve katılımcı bir anlayışla belirlenmesine bağlıdır. Son yıllarda araştırma üniversitelerinin stratejik planlarındaki misyon ifadelerine yönelik olarak “misyon odaklı yaklaşım” anlayışı uygulanmaya başlamıştır. Yükseköğretim Kurulunun desteklediği “misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma” projesi kapsamında, üniversitelerin, eğitim, araştırma ve teknoloji üretimi, bölgesel kalkınma gibi konulardan birisine odaklanması beklenmiştir. Bu proje üzerinde durulan en önemli husus üniversitelerin

görevlerini yerine getirirken odaklandığı misyonu daha fazla ön plana çıkarmasıdır. Misyon odaklı yaklaşımı esas alan üniversitelerin kalite süreçlerinin daha etkin ve verimli sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle Yükseköğretim Kurulu üniversitelerin misyon ifadelerinin birbirinin aynı veya kopyası olması yerine, farklı değerler üretmesi yaklaşımını önermekte ve bu kapsamda misyon farklılaşması ve rekabetçi yaklaşımı teşvik etmektedir.

### **Tartışma**

Bu araştırmaya konu olan Türkiye üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadeleri geçmiş yıllarda bazı araştırmalara da konu olmuştur. Literatürde yer alan çalışmalarda Türkiye'deki üniversitelerin geçmiş yıllara ait misyon ve vizyon ifadeleri tematik olarak incelenmiştir. Bazı çalışmalarda üniversitelerin misyon ifadeleri incelenmişken, bazılarında ise misyon ve vizyon ifadeleri birlikte incelendiği görülmüştür. Üniversitelerin web sitelerinde erişime sundukları misyon ve vizyon ifadeleri dönem dönem farklılıklar göstermektedir. Bunun nedeni her üniversite belirli yıllar arasında bir misyon ve vizyon bildiriminde bulunmaktadır. Bazı üniversitelerde rektörün değişmesi ya da görev süresinin dolması nedeniyle bir takım yeni planlar gündeme gelmekte ve bu doğrultuda üniversitenin misyon ve vizyon ifadelerinin de değiştiği görülmektedir. Üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin hangi unsurlara göre değiştiği, üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin neden birbirine yakın veya benzer ifadeler içerdiği konusu ayrı bir araştırma olarak incelenmesi gerekmektedir. Arabacı ve Şener (2013) çalışmasında üniversitelerin misyon ifadelerinin birbirine çok benzer ifadeler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum karşısında üniversitelerin misyon ifadelerinin oluşturulma sürecinde diğer üniversitelerin web sayfalarından yararlandığı intibamı oluşturduğu izlenimi ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kılıç'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada da aynı alanda faaliyet gösteren örgütlerin, web sitelerindeki vizyon ve misyon ifadelerinin benzerlik gösterdiği vurgulanmıştır. Bu durumun sadece üniversitelere has bir durum olmadığı da anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadeleri ile uyumlu bir tema ortaya çıkardıkları görülmüştür. Fakat bu uyumun nasıl pratiğe yansıdığı konusunda misyon ve vizyon ifadelerine ait göstergeler üniversitelerin iç değerlendirme raporlarında yer verilmemiştir. Ayrıca üniversitelerin stratejik planlarında yer verdiği misyon ve vizyon ifadelerinin ne yönde amacına ulaştığı da tartışmalı bir konudur. Bu ifadelerin amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi, geri dönük olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi ise kalite güvence yaklaşımlarının sistemli hale gelmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonunda ortaya çıkan üniversitelerin misyon ifadelerinde en sık "Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik" temanın kullanıldığı, Özdem (2011)'in "Nitelikli İnsan Gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik Hizmetler" temasından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca Arabacı ve Şener (2013)'in çalışmasında üniversitelerin "Eğitim öğretim hizmeti" kategorisinde en sık kullandıkları misyon ifadesinin "Çağdaş ve nitelikli bireyler yetiştirme" ve "Değerlere bağlı bireyler yetiştirmek" temasının bu araştırma sonunda ortaya çıkan misyon ifadelerinde en sık

“Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik” temasından elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Bu araştırmada en az sıklıkla kullanılan “Toplumsal İşlevine Yönelik” tema olduğu, Özdem (2011)’in misyon ifadelerinde en az sıklıkla kullanılan temanın ise “Eğitim öğretim işlevine yönelik hizmetler” teması olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki çalışmada bu temanın birbirini desteklememesinin nedeni ise üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin belli şartlar altında dönem dönem değişmesi ve rekabete katılan yeni üniversitelerin varlığı gösterilebilir. Özdem (2011) çalışmasında Ocak-Nisan 2010 tarihleri arasında yapılan tarama sonucunda 72 devlet üniversitesinin stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadeleri incelemişken, bu araştırma da ise 2018 yılında 176 (108 devlet, 68 vakıf) üniversitenin misyon ve vizyon ifadeleri incelenmiştir. Her iki araştırmanın sonucunda bazı temaların farklı sonuçlar içermesi nicelik bakımından farklı olması ve üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinde dönemsel olarak değişikliğe gitmesi gösterilebilir. Yükseköğretimde rekabetin hızla artması ile yeni üniversitelerin rekabete katılması üniversitelerin misyon ifadelerinde kaliteli insan gücü ve eğitim-öğretim temalarını daha ön planda tuttuğu sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırmada üniversitelerin vizyon ifadelerinde en sık “Kaliteli İnsan gücü Kaynağı Yetiştirmeye Yönelik” temanın, en az sıklıkla “Eğitim Öğretim İşlevine Yönelik” temanın kullanıldığı, Özdem (2011)’in çalışmasında ise en sık “Araştırma İşlevine Yönelik Hizmetler” temasının kullanıldığı, en az sıklıkla “Nitelikli İnsan Gücü Kaynağına Yönelik Hizmetler” temasının kullanıldığı görülmüştür. Her iki sonucun birbirini desteklemediği görülmüştür. Yıllar içinde üniversitelerin vizyon ifadelerinde farklılaşmaya gittikleri görülmektedir. Yükseköğretimde vakıf üniversitelerinin yaygınlaşması, yükseköğretimde rekabetin artması ve uluslararası düzeyde öğrenci hareketlilikleri devlet üniversitelerinin de vizyon ifadelerinde öncelikli olarak nitelikli insan gücü yetiştirme ifadesini hedef noktası haline getirdiğini söylemek mümkündür.

Eğitim-öğretim işlevine ve araştırma işlevine yönelik hizmetler yükseköğretim kurumlarının zaruri faaliyetleri arasında yer alan hizmetlerdir. Bireyi merkez noktasına koyarak nitelikli insan gücünü hedefleyen vizyon ifadeleri daha gerçekçi ve tutarlı ifadelerdir. Bu tip ifadeler yükseköğretim kurumlarını birbirinden farklılaştırmaktadır. Bu farklılaşma vizyon ifadelerini genel ifadelerden özel (gerçekçi ve tutarlı) ifadelerle yönlendiğini düşünmek mümkündür. Yükseköğretimde Kalite Güvence yaklaşımlarının sistematik hale getirilmesi ve dış değerlendirme sürecinin üniversiteler üzerinde denetim rolü üniversitelerin benzer misyon ve vizyon ifadelerini kullanmaktan sakındırması açısından caydırıcı bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda bir takım öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında;

Yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin kurumun temel değerlerinde daha görünür hale getirilmesi,

Üniversitelerin stratejik planlarında misyon ve vizyon ifadelerinde “misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma” projesi kapsamında misyon odaklı bir misyon ve vizyon belirlenmesinin yaygınlaştırılması,

2019-2023 yıllarını kapsayan yeni stratejik planda misyon, vizyon, amaç ve hedeflere ilişkin ölçülebilir, karşılaştırılabilir temel performans göstergelerinin tanımlanması,

Yükseköğretim Kurumlarında kalite stratejisinin Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA) ile uyum içerisinde; kurumun misyon, vizyon ve temel hedeflerini bütünleştiren bir anlayış doğrultusunda belirlenmesi,

Misyon ve vizyon ifadelerinin gerçekçi ve tutarlı, sloganlaşmış ve birbirine benzer ifadelerden uzak, farklılaşmayı öne çıkaran ve katılımcı bir anlayışla belirlenmesi,

Stratejik planların uygulanması kapsamında misyon ve vizyon ifadelerinin ne yönde amacına ulaştığı, ne derece pratiğe dönüştürüldüğü ve kurumun performansına ne yönde katkı sağladığına ilişkin somut göstergeleri ortaya koyan, izleyen ve araştıran bir sistemin tasarlanması,

Devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarındaki misyon ifadelerinde en sıklıkla vurgulanan temaların vizyon ifadelerinde vurgulanan temalar ile uyumluluğu ve tutarlılığını inceleyen, ne derece eyleme dönüştürülebildiği denetleyen bir programın tasarlanması,

Benzer misyon ve vizyon ifadeleri kullanan üniversitelerin, stratejik planlarını yeniden gözden geçirmeleri önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Arıkan, R. (2004). Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama, 4. bs. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Aslan, E., ve Tavşancıl, E. (2001). *İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, A. S., ve Tezsürücü, D. (2013). Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 97-108.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Hubermas Modeli, *Ahi Evran Üniv. SBE Dergisi*, 3 (1), 1-15.
- Barutçugil, İ. (2013). *Stratejik Yönetim*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Betz, F. (2010). *Yönetim Stratejisi*, (Ü. Şensoy, çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Bergen Bildirisi (2005). Yükseköğretimden Sorumlu Eğitim Bakanları Konferansı, <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bergen-bildirgesi-2005-> [10 Ağustos 2018].
- Buzlu, B. H. (2011). *Kalite Yönetim Sistemleri*, İzmir: Zeus Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 14. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, Z., Gür, B., Kurt, T., ve Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime Bakış 2017*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Doğan, S. (2017). 2006'dan Sonra Kurulan Üniversitelerde Rektörlerin 2023 Hedefleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (1): 1-11.
- Doğan, S. (2016). *Rektörlerin Gözüyle Üniversitelerimiz*, İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.
- Dölen, Emre. (2010). *Türkiye'de Üniversite Tarihi 5: Özerk Üniversite Dönemi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, Z. (2014). Vizyon ve Misyonun Geliştirilmesi. D. Taşcı ve İ.C. Ulukan (Ed.), *Stratejik Yönetim-I*, 2 bs. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 44-64.
- Gencel, U. ve Aktan, C. (2007). *Değişim Çağında Yükseköğretim*, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması

- Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler – I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (3): 113-121.
- Halis, Muhsin. (2013). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetim Sistemleri*, 2. Baskı, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Hughes, O. (2014). *Kamu İşletmeciliği ve Yönetimi*, ( B. Kalkan., B. Akın. ve Ş. Akın çev.). Ankara: Big Bang Yayınları.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 13 (2): 81-98.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri*, (Ö.Çokluk., G. Şekercioğlu ve H. Atak çev.). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, *Kalkınma Bakanlığının Meclis Kararı İle Kabul Edilen Özel İhtisas Raporu*.  
[http://www.sbb.gov.tr/Lists/Kalkınma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu\\_Kalk%C4%B1nma\\_Plan%C4%B1.pdf](http://www.sbb.gov.tr/Lists/Kalkınma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf) [27 Temmuz 2018].
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama*, 3. Sürüm.  
[http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/VrllQ+Kamu Idareleri Icin Stratejik Planlama\\_Kilavuzu.pdf](http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/VrllQ+Kamu%20Idareleri%20Icin%20Stratejik%20Planlama%20Kilavuzu.pdf) [27 Temmuz 2018].
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Üniversiteler İçin Stratejik Planlama*, 3. Sürüm.  
[http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/wtnii+Universiteler Icin Stratejik Planlama\\_Rehberi.pdf](http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/wtnii+Universiteler%20Icin%20Stratejik%20Planlama_Rehberi.pdf) [27 Temmuz 2018].
- Kılıç, Ramazan. (1999). Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi. *DÜ S.B. Dergisi*, 3 (3): 289-310.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretim Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Kültür Ünv. Yayınları.
- Saraç, Tahsin. (1985). *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*, İstanbul: Adam Yayınları.
- Sarp, Nilgün. (2014). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sökmen A. (2014). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Okumuş, Fevzi., Koyuncu, Mustafa ve Günlü, Ebru. (2012). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Öztekin, A. (2010). *Yönetim Bilimi*, 4 bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özer, M., Gür, B. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi İçin Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (2): 59-65.
- SETA. (2010). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi. *SETA Vakfı Raporu*,

Ankara: SETA Yayınları.

Özer, A. (2015). 21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler, 3 bs. İstanbul: Adalet Yayınevi.

Özdem, Güven. (2011). Yükseköğretim Kurumlarının Stratejik Planlarında Yer Alan Vizyon ve Misyon İfadelerinin Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 1869-1894.

Özgür, Gönül. (2013). *Eğitim Hizmetlerinde Kalite*, Konya: Eğitim Yayınevi.

Yalı, S. (2017). Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim Çalışmaları:

Bologna Süreci ve Türk Üniversiteler, *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2), 143-44.

Yıldırım, S. (2014). *Yönetim Teorileri*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

YKK Çalışma Usul ve Esasları, YKK İlgili Mevzuat, 2015.

<http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/ilgili-mevzuat> [14 Ocak 2018].

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), Kalite Güvencesi.

<http://yok.gov.tr/ar/web/uluslararası-iliskiler/kalite-guvencesi1> [15 Ağustos 2018].

Yükseköğretim Kalite Kurulu SSS. 2018. <http://yokak.gov.tr/sss> [15 Ağustos 2018].

Yükseköğretim Kurumları Kurumsal İç Değerlendirme Raporları. 2018.

<http://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-ici-degerlendirme-raporlari> [15 Ağustos 2018].

Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu 2017,

Yükseköğretim Kalite Kurulu, Ankara: 2018. <http://yokak.gov.tr/> [15 Ağustos 2018].

1982 Anayasası "131. Madde", *T.C Resmi Gazete*, 2709, 09 Aralık 1982.

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> [10 Ocak 2018].

Yükseköğretim Stratejisi Raporu, 2007, *T.C. Yükseköğretim Kurulu*,

[http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok\\_strateji\\_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b) [28 Ocak 2018].

29466 sayılı Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğinde Değişiklik

Yapılmasına Dair Yönetmelik, *T.C. Resmi Gazete*, 05.09.2015.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/09/20150905-5.htm> [11 Ocak 2018].

25942 sayılı Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 2005.

<http://www.yodek.org.tr/yodek/files/e64f6efb106e056da767a698f8434090.pdf>

[14 Temmuz 2018].

29179 sayılı Kamu İdarelerinde Stratejik Planlama Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 26.05.2006. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060526-11.htm>



[1 Şubat Ocak 2018].

17609 sayılı Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 14587, 18.02.1982.

<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10127&MevzuatIliski=0>

[10 Ocak 2018].

1750 sayılı Üniversiteler Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, 14587, 07.07.1973.

<http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf> [12 Mayıs 2018].

29423 sayılı Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 29423, 23.07.2015. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>

[10 Ocak 2018].

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, 17506, 06.11.1981.

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> [10 Ocak 2018].

25942 sayılı Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 25942, 20.09.2005.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/09/20050920-9.htm>

[11 Ocak 2018].

30344 sayılı Kamu İdarelerinde Stratejik Planlama Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 26.02.2018. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180226-10.htm> [10 Mart 2018].

4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, 6336, 18.06.1946.

<http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf> [12 Mayıs 2018].

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, 24.12.2003. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf> [11 Ocak 2018].

17 Nolu Cumhurbaşkanı Kararnamesi, *T.C Resmi Gazete*, 30474, 10.07.2018.

[www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.pdf](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.pdf) [11 Ocak 2018].

Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. *Kamu İdarelerinde Stratejik*

*Yönetim ve Planlama*, <http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik>

[plan/g/du/kurum/Devlet+Universiteleri](http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik) [11 Ocak 2018].

## Cemil Meriç'te "İhya" ve "Kendi"

Kemal ŞAMLIOĞLU<sup>1</sup>

### Özet

Kendisini, "hayatını Türk irfanına adayan münzevi ve mütecessis bir fikir işçisi" olarak tanımlayan Cemil Meriç; yaşadığı toplumun vicdanı, uyanık şuuru olmayı ve yol gösterici kimliğini her zaman muhafaza etmeyi başarmış ender münevverlerimizden biridir. Bu yönüyle Tanzimat'tan beri Avrupalaşma sürecinde, kendi insanı ve tarihine sırtını dönen ve dramatik bir alinasyonun kurucu ögesine dönüşen ülke aydınına "kendiliğini bilme" ve kendi olarak kalma imkânını sunan nadir aydınlardan biridir. O, hayatının bütün dönemlerinde yazdıkları, konuştukları ve ortaya koyduklarının yanı sıra eylem ve söylemleriyle de batılılaşmış, halktan kopuk ülke aydınına karşı kendi toprağının sunduğu cevherden gücünü alarak müsteşriklere karşı en büyük müdafaasını yapar. Meriç'i bu şekilde tanımlamamıza imkân veren başlıca husus, düşüncelerini belli bir ideoloji ve demagojinin uzağında, ihtiraslarına kapılmadan sunmasıdır. Meriç'in düşünce dünyasını ve Batı tesirindeki Türk aydını karşısındaki münzevi durumunu incelemeye çalıştığımız bu makalemize, onun eserleri ve söyleşileri kaynak teşkil etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Cemil Meriç, Tanzimat, Batı.

## "Revival" and "Self" in Cemil Meriç

### Abstract

Cemil Meriç, who defines himself as "an ascetic and modest intellectual worker who devotes his life to Turkish wisdom"; He is one of our rare intellectuals, who has managed to be the conscience, alert consciousness of the society in which he lives and always maintains his guiding identity. With this aspect, since Tanzimat, it is one of the rare intellectuals in the process of Europeanization, which has turned its back on its own people and history and has become the founding element of a dramatic alienation, and offers the opportunity to "know spontaneously" and stay on its own. In addition to what he wrote, talked and revealed in all periods of his life, he took his power from the ore offered by his own land to the intellectual, who was westernized with his actions and discourses, and made his greatest defense against the Undersecretaries. The main point that allows us to define Meriç in this way is that he presents his thoughts, far from a certain ideology and demagogy, without losing his passions. His works and interviews are the source of this article, in which we try to examine the world of thought of Meriç and his ascetic status against the Turkish intellectual in the West.

**Keywords:** Cemil Meriç, Tanzimat, West.

<sup>1</sup> Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ksamliloglu@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4765-5592

## GİRİŞ

*“Düşünenin görevi: insanından kopan,  
tarihini unutan ve yolunu şaşırın aydınları  
irşada çalışmak, kızmadan, usanmadan irşat.”*

Cemil Meriç

Arayışların adamı Cemil Meriç, medeniyet tasavvuru ve tahayyülü çeşitlilik gösteren, yeni imkânları düşünce yolculuğunda barındıran zihnin adı olur. Hayat macerasının başlarında şehir ve sosyal çevre onun Fransız kültürü etkisi altında yetişmesine sebebiyet verir. İçinden kopmak istediği bu durum, hayatının her safhasında etkisini gösterir. 1968’e kadar düşünce dünyasında Batı tesirli bir edebiyat, Meriç’in olgunlaşma safhasındaki fikirlerinin ilk basamağını teşkil eder: *“68’lere kadar insanlığın düşünce tarihini tavaf eden bir şakırttim. Düşünmüyordum, başkalarının ne düşündüğünü öğrenmeye çalışıyordum. Uzun süren bir çıraklık.”* (Meriç, 1997, s. 51). Buna mukabil Cemil Meriç için bir kimlik inşasından bahsedilecek olursa o yeryüzü münevveridir tanımlaması en uygun olanıdır. Meriç, Batı tesiri altında yetişmiş olsa da yüzünü Doğu’ya döner ve en az Batı kadar Doğu’yu da tanıma arayışı içerisinde bulunur. Özellikle Hint edebiyatına yönelişi, dönemin entelektüelleri tarafından eleştirilir. Dünya edebiyatı yazma düşüncesinden *Saint-Simon İlk Sosyolog, İlk Sosyalist* eseriyle dünya düşünce tarihine evrilen yazar, 1960’lı yıllardaki özgün düşünsel yanıyla yalnız kalır.

Cemil Meriç’in Doğu ile Batı medeniyeti ve kültürünü özgün bir okuma üzerinden kavramaya çalıştığı muhakkaktır. Meriç, *“ışık doğudan gelir”* düşüncesiyle Batı’nın tertip ve tezyininin doğulu müktesebat ile mümkün olduğunu savunur. Batı aydınlarının Meriç’e saygı duymalarının en büyük sebebi, Meriç’in *“Doğu irfanı”*’nı Batı’ya taşıması olur. Bu durum Cemil Meriç’in Edward Said’in oryantalizm kavramsallaştırmasıyla ayrıştığı en temel noktadır. Meriç’in oryantalizmi *“emperyalizmin keşif kolu”* olarak nitelendirmesi onu, Said’in tanımlamaya çalıştığı oryantalizm düşüncesine yaklaştırsa da Meriç, topyekûn bir öteleme ve karalama çabasına girişmez. Dolayısıyla Meriç’in oryantalizm ve oryantalistler üzerindeki düşüncesini iki taraflı ele almak doğru olacaktır. Bu sebeple Meriç, iki cepheyi anlamak bir diğerini iyi anlamaktan geçer fikrini savunur. Fakat 1960’lı yılların aydın anlayışı medeniyeti batılı olmak ile eş tutar. Tanzimat’tan itibaren aşama aşama önce hayranlık, ardından büyük bir huşuyla Batı karşısında amansız bir aşağılık kompleksine tutulmuş, gözleri kamaştığı için bilgi ışığını Batı’da arayan, kendi topraklarına yabancı ve yaşam mekânı olarak Avrupa’yı önceleyen bir kısım sözde aydınlar bu dönemde Meriç’in hışmına uğrar. *“Türkiye’yi yaşanmaz bulanlar, Türkiye’yi yaşanmazlaştıranlardır. Yani aydınlar, karaborsacılar. Bir kelimeyle tesadüfün başlarına bir ikbal tacı veya imtiyaz miğferi gibi oturttuğu şuursuz ve mesuliyetsiz herifler.”* (Meriç, 2014, s. 209). Bu bağlamda Cemil Meriç, aydın kavramı üzerinde yoğunlaşırken Julien Benda’nın ve Edward Said’in işaret ettiği aydın fikrini referans almış gibidir. Çünkü anlatılarını ideolojinin siyasal güdümü etkisi ile kuran aydınlar, ihtiraslarının gölgesi altında nesnellikten uzak, belli bir ideoloji grubunu memnun etme amacıyla salt çıkar ve popüleriteye hizmet ile düşüncelerini sunarlar (Benda, 2017, s. 37). Aydınların içinde bulunduğu bu durumu Benda, *“ihanel”* kavramıyla açıklarken Said; siyasî oluşum ya da

ideoloji fark etmez, nereye ve hangi tarafa yakın olursa olsun aydının aslî görevinin doğruluktan şaşmamak olduğunu vurgular (Said, 2015, s. 12).

Cemil Meriç'in aydın kavramını tartışırken Benda ve Said ile aynı noktada buluşmasını, kendi gerçeklerini dönemin hakikat arayışı içerisinde aydın sınıfına haykırış olarak görmek mümkündür: "Gerçek entelektüel, önce ülkesinin haklarını, düşman bir dünyaya haykırmakla görevlidir. Yani rüşeymi bir mahiyet taşıyan, şu ya da bu sınıfın ideolog ya da demagog'u olmamak, ülkesinin bütünü, bütün ülkelere karşı müdafaa etmek. Şüphesiz ki böyle bir tasavvur şairane bir ütopyadır. İnsan kucagında yaşadığı toplumdan sıyrılamaz, sıyrılırsa okunmaz ve anlaşılmaz." (Meriç, 2004, s. 58). Fakat Meriç, Türk aydınının bu görüş ve hissiyattan uzak olduğunu düşünür. Özellikle Tanzimat ile başlayan Avrupaileşme sürecinde aydının kendi kültürü, tarihi ve geleneğiyle arasındaki mesafe açılır. Bu durumu Cemil Meriç, Türk-İslâm tarihinin dönüm noktasıyla karşılaştırarak ikiye ayırır: "Osmanlı'da sınıf-ı ulema tekrarlayıcıdır. Kur'an'ın, hadislerin ve daha önceki imam ve müçtehitlerin tekrarlayıcısı. Tanzimattan sonraki aydınlar da tekrarlayıcıdır, Avrupalı yazarların tekrarlayıcısı. Birinciler buna mecburdular. Karşılarında mutlak hakikat vardı. Yani birikmiş bir irfanı yaymaları söz konusuydu. İkinciler de yabancı bir kültürle karşı karşıyaydılar. Bu kültürü açıklamaları, tenkit etmeleri güçtü. Yabancı bir dünyada, bilmedikleri şartlar içinde gelişen bir kültürdü bu." (Meriç, 2007, s. 23-24). Dolayısıyla Tanzimat'tan beri Türk aydınının içine düştüğü en büyük sorun, kendisini var eden bütün unsurlardan sıyrılarak bilmediği ve tanımadığı bir dünyanın yörüngesine girmesidir. Aydın toplumsal ve kültürel varoluş biçimiyle bağlarının kopmasına yeterli bir sebep teşkil edecek bu durum, ilerleyen süreçte halkından ve geçmişinden bihaber bir zümrenin oluşumuna işaret eder.

Türk aydını kendi mukaddes birikiminin farkında değildir ve hazırcılık hastalığına duçar olur. Meriç bu tespitini şu cümleleriyle yapar: "Tanzimat'tan beri hazır elbiseye meraklıyız, hazır elbiseye ve hazır medeniyete..." (Meriç, 1997, s. 52). Cemil Meriç bu düşünce sistematığı ile döneminde yeni bir imkân olmasına rağmen, batılı zihniyet ve medeniyet algısı Meriç'i yalnız ve aykırı bir zemine iter. Türk aydınının fikir serüveni ile Cemil Meriç'in kişisel serüveni örtüşmez. Türk aydınına ilişkin Meriç şu değerlendirmede bulunur: "Türk aydını Tanzimat'tan beri sığınacak ada arayan bir garip sürgün." (Meriç, 1997, s. 144). Buna karşın Meriç, Doğu ve Batı üzerine çalışmalarını daha sonraki dönemlerde derinleştirir ve *Bu Ülke, Umrandan Uygurluğa, Mağaradakiler, Kırk Ambar, Işık Doğudan Gelir* gibi eserleriyle okuyucuların dikkatini çeker ve onlarla buluşur. Belirli bir ideolojiyi hayat felsefesinin merkezine konumlandıran münevver, her kesim tarafından okunur ve etki uyandırır. Yerli olana yönelen Meriç, Mevlana'nın pergel metaforunda bahsettiği gibi pergelin iğneli ayağı ile kendi değerlerinde sabit kalıp diğer ayağı ile yetmiş iki milleti dolaşır.

Cemil Meriç, farklı dönemlerde yönelimleri değişse de insanın siyasal, toplumsal ve kültürel sorunlarına çözüm yolları bulmaktan vazgeçmez. Bir medeniyet araştırmacısı olarak Meriç, çok boyutlu değerlendirmelerinde toptan kabulü veya reddi bir yöntem olarak doğru bulmaz. Toplumların medeniyet değerlerini olumlu ve olumsuz yönleriyle vermeyi bilir. Bu bağlamda; *Umrandan Uygurluğa* ve *Kültürden İrfana* eserleri yazarın medeniyet perspektifini ortaya koyar.

Medeniyetin kültür ile olan ilişkisinin incelendiği *Umrandan Uygarlığa* adlı eserinde Meriç, medeniyet kavramının hem toplumumuzdaki hem de Batı dünyasındaki köklerini araştırır. Batıların “civilisation” dediği bu kavramın muhtevasının tarih sürecinde toplumlara göre değişkenlik gösterdiğini ifade eden Meriç, milletlerin üstünlük iddialarını da eleştirir. “Avrupa “civilisation”un bir inhisar metaı olmadığını müsteşriklerden öğrenir. Her insan topluluğunun kendine göre bir medeniyeti vardır, az veya çok zengin, az veya çok eski bir medeniyet. Milletlerin üstünlük iddiası zavallı bir vehim, bir kendini beğenmişlik.” (Meriç, 1998, s. 82). Meriç, bütün milletlerin bir medeniyetinin olduğunu ve kavramın Batı’nın tekelinde bulunmadığını öne sürer. O, Batı medeniyeti karşısında Doğu medeniyetini öncelikli referans olarak görür. Derin bir muhafazakâr olarak da görülebilecek Meriç, doğulu ve yerli duruş sergilerken geleneğin yeniden inşası ve ihyası noktasında fevkalade geniş bir ufka sahip olduğunu da ortaya koyar. Tanzimat’tan bu yana yaşanmakta olan batılı tasalluttan sıyrılan Meriç, Müslüman-Türk sentezini savunurken kendi medeniyet değerlerini görmeyenlerin bu hususta konuşmalarından da rahatsız olur. “Kendi milletinin kültürünü (hars), medeniyetini, ma’rifetini inkâr veya istihkar eden, milliyetinden sakıt olur. Onun adına konuşmak hakkını kaybeder.” (Meriç, 1998, s. 63). Meriç, medeniyetinin imkânlarının farkında olarak onu yüceltir: “Bence Devlet-i Aliyye’nin kuruluşundan Tanzimat’a kadar geçen her asır muhteşem ve göğüs kabartıcıdır. Bir hitap ve kelime medeniyeti değil, bir insan ve aksiyon medeniyeti yaratmışız.” (Tekin, 2003, s. 42). Bu düşünce ile birlikte Cemil Meriç’in genel yönelim alanı Doğu olmakla birlikte, Doğu’nun gizemli yönünün, irfanının gün ışığına çıkartılması da önem arz eder. Bu amaçla kültür ve geleneğin izinden gidip medeniyetin bütünlüğünü kavrama ve nihayetinde “kendimizi bilme”, “kendiliğimizi keşfetme” arayışında bulunmak gerekir. Bu yönüyle Meriç; “Muhafazakâr söylemde... ona formasyonunu veren Batılı kültürden ‘arınıp’ Müslüman-Türk ‘özüne’ rücu etmiş, ‘geri kazanılmış’ bir aydın olması sıfatıyla...” (Bora, 2010, s. 72) önce arayışların adamı, sonra aslına dönmüş olması mahiyetiyle kendi gerçekliğini bulan bir şahsiyettir.

Cemil Meriç, Doğu’nun derinlikli müktesebatına mukabil Batı’nın kültürel yüzeyselliğinin farkındadır. Meriç, Batı emperyalizminin kültürleri etki altına alarak değiştirdiğini, kendine benzediğini ve özgünlüğünü toplumunun kültürel belleği ile ayrıştırdığını savunur. Cemil Meriç’in Said’den çok önce oryantalizmi “emperyalizmin keşif kolu” şeklinde tanımlaması, Doğu’nun Batı tarafından sömürgeleştirilmesine en açık tenkittir. Bu yönüyle Meriç, oryantalizm çözümlemesi düşünülürken Said ile ortak bir zeminde buluşur. Sözelimi Aytaç Yıldız’ın Meriç ve Said üzerine yazdığı makalesinde durum şöyle ifade edilir: “Cemil Meriç’te bu bağlamda en gözle görünür olan... oryantalizmi emperyalizmin (ve kapitalizmin) keşif kolu olarak tanımlamış olmasıdır (...) Özellikle ‘keşif kolu’ ibaresi, Doğu’ya seyahat eden ya da resmî görevli olarak gönderilen Avrupalıların aslında ne yaptıklarına ilişkin Said’in uzun örneklerle sunduğu tez düşünülürken gerçekten de dikkate değerdir.” (Yıldız, 2010, s. 117). Kültürler arası geçişkenliği önemseyen diğer kültürleri reddetmeyen istifade edilebilecek hususların millileştirilmesi gerektiğini savunan Meriç, hiçbir düşüncenin düşman olmadığını, toplumun kendi değerleri üzerinden tefekkür ile farklı fikirlerden de istifade edebileceğini düşünür. “Evet Batıyı taklit bizi tam bir başarısızlığa götürdü. Ama yine de, bu medeniyetten geniş ölçüde faydalanmak zorundayız. Ne var ki, bunun yolu ahmakça bir taklit değildir. Başka kavimlerin tecrübelerinden ders almalıyız.

Yabancı bir medeniyetten faydalanmak, onu kendi medeniyetimize uydurmak ve yakınlaştırmakla olur. Avrupa medeniyetini şarkılaştırmalıyız. Böyle bir arzu, araştırma ve muhakeme kabiliyetimizi geliştirir, öğrenme gayretimizi kamçılar. Bu sayede hem kendi medeniyetimizi, hem Batı'ninkini daha yakından tanımış oluruz." (Meriç, 1998, s. 63-64). Bu bağlamda Cemil Meriç, "bir devrin şuuru" olarak sağı da solu da, ileriye de geriyi de, Doğu'yu da Batı'yı da bütünüyle kucaklayan bir aydın olma vasfını taşır. Münevver, Türk aydınının Tanzimat'tan beri kadim köklerinden büyük bir kopuş içerisinde olduğunu vurgular. Toplumunu Batı'ya aitlemeyi vazgeçilmez bir amaç edinen aydın sınıf; kendi toplumunu bu kopuşa dâhil etmekle kalmaz aynı zamanda kendi tarihini, kültürünü ve şuurunu da ötekileştirir. Bu karşılıklı yıkmaya çalışan Cemil Meriç, "araf"taki kişiliğiyle birleştirici bir rol üstlenmeyi bir görev bilir.

Meriç, Batı dünyasının medeniyet değerlerinin anlaşılması için iyi bir tetkikin şart olduğunu savunur. Bu tetkik sonrası kendi medeniyet değerlerimize dönmenin doğru olacağını düşünür. Fakat aydınımızın bunu yapmak yerine toptan reddiyeci tutumu ve kendi birikimlerinin farkına varamamış oluşunu Meriç acınacak bir durum olarak görür: "Öyle ki bu süreçte toplum kendini tanımlarken dahi Batı bakış açısının ürettiği değer ve yargılardan hareket etmiştir. Bu bakımdan Meriç'in temel izleği, Batılılaşmanın yol açtığı, toplumda çöküntü ve yozlaşma yaratan 'manevi buhran'dır. Söz konusu buhran, toplumun geleneksel değerlerinden vazgeçilmesi ve bunların yerine Batı'ya ait unsurların ikame edilmeye çalışılmasından kaynaklanmıştır." (Beriş, 2010, s. 83). Meriç, kendi hazinesinin farkında olmayan Türk aydınının, batılı kültüre teslim olacağını ve onu mutlak hakikat çizgisine çıkaracağını öne sürer. Böylece hak ettiği değeri bulamayan kültürel birikimimiz, batılı değerlere atfedilen güçlü hayranlık ve taklitçiliğe kurban edilir. Meriç, kimliğinden uzaklaşan aydının Batı'ya teslim olduğu değerlendirmesinde bulunur. "Bizim entelijansiyamız Batı'nın yeniçerisidir. Yeniçeri müthiş buluş. Türk, Avrupa'nın çocuğu ile Avrupa'yı vurdu. Ama önce onu hidayete erdirdi. Şimdi Avrupa bizim entelijansiyamızla bizi vuruyor." (Tekin, 2003, s. 59). Kültürel derinliğini Batı karşısında gizleyen Doğu da bu müktesebatını unutarak sonunda batılı bir zihin üzerinden kendini tanımlama gayreti içerisinde olur. Cumhuriyet dönemi özelinde yaşanan bozulmaya çözüm olarak İbn-i Haldun'u işaret eden Meriç, İbn-i Haldun'a batılıların ve Türk aydınının bakışını ve olumsuz eleştirisini haksız bulur. Meriç, dönemin aydınlarının İbn-i Haldun'u anlamamakta ısrarcı olduğunu düşünür (Şentürk, 2008, s. 1042). Bunun muhtemel sebebi, Batı'da bile İbn-i Haldun sosyal bilimlerin pek çok alanının kurucusu olarak gösterildiği halde Türk aydınının onu anlamama çabası bir tarafıyla pozitifizmin çağın ruhuna nüfuzundan kaynaklı bir inkâr, öteki tarafıyla da geleneğe sırt çevirmekten kaynaklı bir basiretsizlik olabilir.

Batı'ya değil körlüğün kaynağı batılılaşma fikrine karşı olan Meriç, Batı'yı kendi antitezi olarak görür. Türk aydınının batılılaşma sürecinde "gibi'leştiğini" düşünen sanatkâra göre, ithal malı mefhumlar muhabbetle benimsenirken bizi biz yapan öğeler de ötelenir. Avrupaîleşme, bir anlamda onun gibi düşünme, toplumunun Batı'nın az gelişmiş bir örneği olduğunu kabullenme ve kendini ona "göre" tanımlama anlamına gelir. Bunun karşısına Meriç, Avrupaîleşmenin panzehri olarak gördüğü dini yani İslâm'ı koyar: "Batılılaşma, Çağdaşlaşma, Avrupalılaşma, Modernleşme vb... türünden teşebbüslerin tümü, işte bu yüzden bir ast insanlaşma süreci, bunlara karşı oluşan din (bizde İslâm) vel/veya yüce-geçmiş

temelli her türlü tepki de, isterse yobazlık kertesine ulaşsın, aslında en basitinden ve de en meşrusundan bir nefis müdafaasıdır." (Cangızbay, 2003, s. 534). Batı'nın teknikte gelişmişliğini kabul eden münevver; Doğu'nun çöküşü diye bir durumun olmadığını, Avrupa'nın uyanışının söz konusu olduğunu düşünür. Meriç, Doğu medeniyetinin sorununu idrak ve ışığa kavuşamama olarak görür. Meriç "umran"ı şöyle ifade eder: "...geniş mânâsıyla medeniyet, yani: bir kavmin yaptıklarının ve yarattıklarının bütünü, içtimâî ve dinî düzen, adetler ve inaçlar." (Meriç, 1998, s. 147). Medeniyet bir istikamette gelişmez ve insanlığın ortak hazinesini zenginleştirir. Medeniyetler bütün unsurlarıyla karşılıklı benzeşemez ve üç yoldan aktarılabilir: Kolonileşme yoluyla, aşılıyarak, faydalanma yoluyla (Meriç, 1998, s. 109). Meriç, kültürler arasındaki etkileşimin kaçınılmaz olduğunu belirtirken bu etkileşimin verimliliği için toplumun kültürel belleğinin referans noktalarının bilinmesinin önemine vurgu yapar.

İrfan ve kültür ayrımı Meriç'te üzerinde durulması gereken önemli başlıklardan biridir. Doğu'ya ait olan irfan; ilim, hikmet, edep ve birleştirici özelliklere sahip iken kültür; batılı bir kavram olup tek boyutlu materyalist ve Batı'nın günahlarını örten bir elbisedir. "Kısaca kültür, kaypaklığı, müphemiyeti ve seyyaliyetiyle Avrupa'dır." (Meriç, 1986, s. 4). Meriç'teki bu ayrım medeniyet telakkisini bütün yönleriyle ortaya koyar. Batı'ya karşı irfanı öne çıkartan Meriç, İslamiyet'i ve Osmanlı'yı da merkeze alarak inancımızın/amentümüzün bizi millet yaptığını savunur. Ezeli ve mutlak olanı irfan ile, nispi olanı kültür ile tavsif eden Meriç bir taraftan da kâinatın sırlarına vakıf olma şuurunu ortaya koyar: "Hayatımızın ritmi, neredeyse mânâsı değişti. Bakir faaliyet sahalarına yönelmekteyiz. Ezeli ve mutlak'ın yerini nisbî ve seyyal aldı. Bugünün insanı, tarihin bize tanıttığı insan değil artık. İnsanlık binlerce yıl zarfında değiştiğinden çok, son yüzyılda değişti. Modern çağ, insan ve insan kaderi, insanın dünyadaki yeri, menşei ve amaçları konusunda yeni bir tecessüsün doğumuna şahit oldu. ...Yeni kültür anlayışı: Dahası da var. Değişen yalnız kültürün muhtevası değil, kültür mefhumu da değişti. Kültürle medeniyeti birbirinden ayırmaya kalktık." (Meriç, 2017, s. 128).

Türk düşünce tarihinde ayağı yere sağlam basan bir münevver olan Meriç'te Doğu-Batı çatışması onun düşüncesinin ana omurgasını oluşturur. Meriç'te oryantalizm önemli eleştiri konusu olur. "Emperyalizmden çok canı yanan Filistinli edebiyat hocası için Oryantalizm bir felaketler kumkumasıdır." (Meriç, 1986, s. 33). Meriç, Doğu'ya en önemli kritikleri yönelten Said üzerinden oryantalizmin gerçek yüzünü ortaya koymaya çalışır. Meriç, Said'in eleştirileriyle kendi düşüncelerini örtüştürerek onun fikirlerini bazı hususlar hariç itiraz etmeksizin kabul eder. Meriç, Batı'nın bize hakikatimizi yanlış bir şekilde gösteren ayna hüviyetinde olduğu görüşündedir. Biz ise hakikatin farkında olmadan kendimizi görüntüye göre dizayn çabası içerisinde bulan bir toplumuz. Meriç, oryantalizmi Batı'nın birçok problemleri yanından sadece biri olarak görür. Batı'nın tarih bilincini de tartışmaya açan Meriç, antropoloji üzerinden Doğu'nun mahkûm edilmek istendiğini ifade eder. "Oryantalizm içinde mahpus kalan, bir getto'ya kapanan ve çok defa bundan hoşlanan nice oryantalist var hâlâ. Başka kültürlerle uğraşan Avrupalı bilginler amelî ve geçici bir takım zorunluluklarla karşılaştıkları için Oryantalizm mefhumunu uydurmuşlar." (Meriç, 1986, s. 32). Batı, bütün insanların eşitliğinden, aynı babanın çocukları olduğundan bahsederken aslında kendi dışındakileri ilkel kabul eder. Batı'yı ilerlemeci gören, Doğu'yu ise geride kalmış kabul eden bu zihin, insanlığın en mükemmel temsilcisinin Batı olduğunu öne

sürer. Bu zihniyete göre mutlak kurtuluş Batı'nın yolundan yürüyüp ona benzemek olmalıdır. *"Oryantalizm, bu uygarlığın kültürel ve ideolojik açıdan değişik bir anlatım şeklidir, değişik bir kelime hazinesi, bir eğitim ve öğreti; kurumlar beraberliği, hayaller ve düşünceler toplamı, doktrinler ve hatta sömürge yönetimi için gerekli bürokrat kadrolar ve yerli yönetim elemanlarıdır Oryantalizm."* (Meriç, 1986, s. 33). Meriç'in bu düşüncesi Said'in kavramsallaştırıp çözümlemeye çalıştığı oryantalizm ile aynı paralellik içerisindedir. Said'in Foucault'nun "bilgi-iktidar" kuramından hareketle yorumladığı oryantalizm, Batı'nın Doğu üzerinde tek taraflı konuşması sonucu ürettiği doğulu söylemle alakalıdır. Nitekim Said, oryantalizmin çözümlemesinde söz konusu durumu şöyle ifade eder: *"Şarkiyatçılık, Şark'la –Şark hakkında sapmalar yaparak, ona ilişkin görüşleri meşrulaştırarak, onu betimleyerek, öğeleyerek, oraya yerleştirerek, onu yöneterek- uğraşan ortak kurum olarak, kısacası Şark'a egemen olmakta, Şark'ı yeniden yapılandırmaktadır. Şark üzerinde yetke kurmakta kullanılan bir Batı biçemi olarak incelenebilir, çözümlenebilir."* (Said, 2013, s. 13). Dolayısıyla Meriç ile Said'i aynı noktada buluşturan sebep, müsteşriklerin hangi amaç ve niyete hizmet ettikleri ile ilgilidir. Bu bağlamda denilebilir ki Batı'nın manipüle etme, denetim altına alma ve monologlaştırma çabasına karşılık bu iki mütefekkir Doğu'nun müdafaasının en önde gelen şahsiyetleridir.

Cemil Meriç'e göre; kendi medeniyet değerlerinin farkında olmayan toplumların başkalarının hazırlamış olduğu yanlış tarihe teslim olması kaçınılmazdır ve bu vahim bir durumdur. Kendini tanımayan Doğu toplumu da Batı toplumu karşısında bir bilinç geliştiremez. Ve Batı her vakit bizi; *"Bütün Kur'an'ları yaksak, bütün camileri yıksak, Avrupalının gözünde Osmanlıyız; Osmanlı, yani İslâm. Karanlık, tehlikeli, düşman bir yığın!"* (Meriç, 1998, s. 9). olarak görecektir. Meriç, Batı'nın bu tanımlamasının hiçbir zaman değişmediği ve değişmeyeceği fikrindedir. Meriç, Osmanlı'dan bu yana içerisinde bulunduğumuz taklitten öteye geçmeyen batılılaşma süreci ile büyük bir yıkım yaşadığımız kanaatine sahiptir. *"Batılılaşmanın batmak olduğunu idrak ettiğimiz zaman iş isten geçmişti. Bir medeniyet, başka bir medeniyetten ancak malzeme alır. Bu malzeme bütün insanlığın ortak malıdır. Her müessese her iklimde gelişmez. Hangi müesseselerin hangi iklimlerde gelişeceği, ancak uzun bir tefekkür ve sabırlı bir tetkik ile anlaşılır. Kendi tarihimizi, kendi içtimai bünyemizi bilmeden, tarihine yabancı olduğumuz, temellerine eğilmediğimiz, tezatlarından habersiz olduğumuz bir dünyanın siyasi müesseselerini aynen benimsemek hataların hatası idi."* (Meriç, 1986, s. 479).

Meriç, Ahmet Midhat'ı "Kırk Haramilerin Mağarası" olarak nitelediği Batı düşüncesinin içine girmiş ve Batı'daki malzemeyi bize aktarmış bir medeniyet taşıyıcısı olarak görür. Meriç'e göre Ahmet Midhat'ın bütün aceleciliğine, sabırsızlığına rağmen Batı'dan aktardığı malzeme; içtimai bünyemizi tahrip etmez, tahkim eder, intelijensyanın tarihten ve halktan koptuğu bir dönemde Ahmet Midhat davayı sonuna kadar müdafa eder, Batı'nın taşıyıcısı olduğu hâlde doğulu kalabilen tek müstağrip olur (Meriç, 1986, s. 281). Meriç, medeniyet telakkisinde ve tahayyülünde Ahmet Midhat'ı çok özel bir yere yerleştirir. *"Ahmet Mithat Efendi, nesillerin tecessüsünü dünya düşüncesine kanatlandıran bir yol göstericidir... Ahmet Mithat fakülte değil, üniversite. Ben onun çocuğuyum..."* (Meriç, 1997, s. 32). Meriç, Ahmet Midhat'ı bir üniversite olarak görür ve onun kararlılığını imanı ile taçlandırır. *"Ahmet Mithat, saldırıan küfür karşısında şahlanan imandır, şahlanan ve hücumu geçen. Avrupa kırk haramilerin mağarası, Ahmet Mithat hazineyi ülkesine taşıyan dev."* (Meriç,



1997, s. 33). Ahmet Midhat, Batı'ya hayret eden sonra hayran olan daha sonra da ona teslim olan diğer aydınlar gibi değildir; Batı'nın saldırıları karşısında daima bir iman sahibi ve Batı'nın hazinelerini ülkesine taşıyan devdir. Meriç'e göre Beşir Fuad, Türk düşüncesinde ilk teslimiyet ve kendini inkâr, Ahmet Midhat da son direniştir. Meriç'e göre; Beşir Fuad ve aynı zamanda Ali Nazım, Baha Tevfik gibi isimler "Frenkleşmiş aydın"lardır. Oysa Ahmet Midhat Avrupalılaştıran, taklit eden ve Frenkleşen aydınların zıddına daima doğulu kalmayı başarır. Meriç için ayırım noktası da burasıdır. Yani Batı karşısında alınan tavır Meriç'e göre takdire şayandır ve batılılaşmadan/Frenkleşmeden de Batı'yı anlamak ve aktarmak mümkündür. Çünkü gerekli ve önemli olan Batı'yı taklit etmek ve batılılaşmak değil, Batı'yı Batı yapan değerleri anlamak ve bünyeye uygun olanları topluma aktarmaktır.

### SONUÇ

Cemil Meriç'in düşünsel duruşunda çok boyutlu tesirler belirgin bir şekilde ortaya konabilir. Dostoyevski, Balzac, Emile Zola, Victor Hugo, Voltaire, Rousseau, Hegel gibi batılı düşünürlerin yanında İbn-i Haldun gibi isimler de Meriç'in düşünce dünyasının oluşumunda kendine ait yerini alır. Kızı Ümit Meriç babasına ilişkin olarak, "ne sadece Avrupalı, ne sadece Asyalı demenin mümkün olmadığını, dolayısıyla onun bir Avrasyalı" (Meriç, 1988, s. 209) olduğu değerlendirmesinde bulunur. Meriç'i 1960'lı yıllarda Batı'yı düşüncelerinin merkezinde tutmuş, 1960-1964 yılları arasında Hint'e yönelmiş, 1964 sonrası ise Osmanlı'yı düşünce dünyasının merkezine taşımış biri olarak görmek mümkündür. Meriç'in Batı'ya karşı tutumunun zaman içerisinde değişim ve gelişim gösterdiği düşünülebilir. Buna mukabil batılılaşmaya dair düşünce dünyasındaki dönüşümü, özellikle Hint edebiyatı ile meşguliyetinden sonra kendi referans çizgileri üzerinden bir okuma olarak görülebilir. Tarihi üzerinde batılılaşmaya eğilen Meriç, Tanzimat'tan bu yana batılılaşma süreçlerinin samimiyetten uzak bir aldatmaca olarak yürütüldüğünü savunur. Bu aldatma sürecinde II. Abdülhamit'i özel bir yere konumlandırarak onu bu aldatmacaya Osmanlı'nın otuz üç senelik direnişi olarak değerlendirir. Osmanlı batılılaşmasına olumsuz değerlendirmelerde bulunan Meriç'in eleştirilerini cumhuriyet ve sonrasında daha da güçlendirdiği görülür. Cumhuriyet sonrasında gelenekten ve köklerimizden kopuşu hızlandırdığına işaret eden Meriç, Türk toplumunun temelini din olduğunu ve cumhuriyetle birlikte bu omurgaya şiddetli bir darbenin indirildiğini düşünür.

Meriç, batılılaşma bağlamında Müslüman bir toplumun batılı bir toplum dairesine dâhil olmasının mümkün olamayacağını savunur. İki medeniyet dairesinin belirli düşmanlıklar üzerinden yürüdüğünü düşünen Meriç, Türkiye İslâm kimliğini terk etmiş olsa bile Batı'nın Türkiye'yi kendi içine kabul etmesinin mümkün olamayacağını iddia eder. Tanzimat'tan bu yana batılılaşma sürecini yanlış ve taklit süreci olarak değerlendiren Meriç'e göre İslam toplumları da Batı'yı tam olarak tanıyabilmiş değillerdir. Meriç, batılılaşmaya karşı çıkarken buna mukabil Osmanlı dönemini her yönüyle yüceltir. Ona göre Osmanlı toplumu mutlu bir toplum olmakla birlikte içerisinde önemli cevherleri barındıran organik bir yapıya sahiptir.

Batılılaşmayı bir medeniyet değişimi olarak gören Meriç, kültür konusu üzerinde de hassasiyetle durur. Temelde Doğu ve Batı medeniyeti olarak bir tasnif yapan Meriç iki

medeniyetin farklılıklarını vurgular. Osmanlı döneminde batılılaşma süreci işletilirken Batı da Doğu toplumlarına doğru bir yayılım içerisindedir. Osmanlı devlet idaresinin Hristiyan Batı'nın toplumsal gelişim süreçleri hakkında bilgisi olmadığını ifade eden Meriç, teknik gelişmelerin büyüleyiciliğine kapılan devlet ricalinin kültür aktarımı tehlikesini okuyamadığını savunur. Meriç "kültür" kavramının karşısına "irfan" kavramını koyar. Tevarüs ve temellükü bir tarafa bırakarak bağlamından koparılan sayısız batılı değeri herhangi bir ayıklayıcı süzgeçten geçirmeksizin Türk toplumuna tepeden inmece bir yaklaşımla aktaran cumhuriyetin var ettiği kültürün "irfan"ı ortadan kaldırdığını savunan Meriç, bu kültürü batılı derinliği olmayan bir kimlik olarak görür ve bunu dengeleyecek olanın gelenek ile dine ait birikimlerin varlığından istifade etmek olduğunu, "irfan"dan yararlanmaksızın bir medeniyet inşasından bahsedilemeyeceğini ifade eder. Dolayısıyla Tanzimat'tan beri kendi olarak kalamayan çoğu Türk aydınının medeniyet kompleksini yenen tek adam Meriç, yaşayan irfanın Batı-dışı özgün yorumunu yapıp yolunu arayan bir mütefekkir olarak kalmayı başarır.

### KAYNAKÇA

- Benda, J. (2017). *Aydınların İhaneti*. (Çev. Cem Soydemir). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Beriş, H. E. (2010). *Bir "Huzursuz Adam"*, Cemil Meriç. (Ed. Murat Yılmaz). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Bora, T. (2010). *Cemil Meriç: "Düşman Dünya" ve Kelimeler*, Cemil Meriç. (Ed. Murat Yılmaz). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Cangızbay, K. (2003). *Cemil Meriç Üzerine, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 5. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Meriç, C. (1997). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (1998). *Umrandan Uygarlığa*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2007). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2014). *Jurnal*. Cilt 1. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2017). *Kırk Ambar*. Cilt 1. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, Ü. (1988). Bir Avrasya Düşünürü: Cemil Meriç. *Doğu Batı Dergisi*. *Doğu Ne? Batı Ne? Özel Sayısı*. S. 2.
- Said, E. (2013). *Şarkiyatçılık*. (Çev. Berna Ülner). İstanbul: Metis Yayınları.
- Said, E. (2015). *Entelektüel*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şentürk, R. (2008). *"Cemil Meriç" Türkiye'de Sosyoloji: İsimler-Eserler*. (Der. M. Çağatay Özdemir). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Tekin, M. (2003). *Cemil Meriç İle Söyleşiler*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Yıldız, A. (2010). *Cemil Meriç ve Edward Said: Oryantalizm Üzerine*, Cemil Meriç. (Ed. Murat Yılmaz), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

## Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Abdullah UĞUR<sup>2</sup>, MESUT GÜN<sup>3</sup>

### Özet

Yabancı dil öğretiminde temel amaçlardan biri öğrencilere okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmaktır. Sözcük öğretimi de dil öğretiminin temeli sayılan bu becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Yeterli düzeyde sözcük bilgisine sahip olmadan bu becerilerin geliştirilmesi mümkün değildir. Bir yabancı dili öğrenmeye başlamanın ilk adımı sözcük öğrenmektir. Sözcük öğrenmek yabancı dil öğrenim sürecinin en başından sonuna kadar devam eden bir süreci içine almaktadır. Bu araştırmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında yer alan etkinlikler sözcük öğretim yöntemleri açısından incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın amaçlarına ulaşabilmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre etkinlik sayısı ile kullanılan sözcük öğretim yöntemi sayısı ve öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı en fazla A1 düzeyi ders kitabında yer alırken en az C2 düzeyi ders kitabında yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ders kitabı, etkinlik, sözcük öğretim yöntemleri.

## Assessment Of The Activities In The Yedi İklim Turkish Teaching Set Textbooks In Terms Of Vocabulary Teaching

### Abstract

One of the main objectives in foreign language teaching is to provide students with reading, writing, speaking and listening skills. Vocabulary teaching also contributes to the development of these skills, which are considered the basis of language teaching. It is not possible to develop these skills without having sufficient vocabulary. The first step in learning a foreign language is to learn a word. Learning vocabulary includes a process that continues from the beginning of the foreign language learning process. In this research, the activities in the Yedi İklim Turkish Teaching Set textbooks prepared by Yunus Emre Institute were examined in terms of vocabulary teaching methods. In order to achieve the objectives of this qualitative study, document analysis method was used. According to the findings obtained in the research, the number of activities and the number of word teaching methods used and the number of words intended to be taught are at most A1 level in the textbook, while at least C2 level is in the textbook.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, textbook, activity, vocabulary teaching methods.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Doç. Dr. Mesut GÜN danışmanlığında Abdullah UĞUR tarafından hazırlanan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğr., Erciyes Üniversitesi, abduallahugur144@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9843-5517

<sup>3</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, mesutgun07@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9663-1066

## GİRİŞ

Sözcükler, bir dili oluşturan en önemli yapı taşlarından biridir. Bu yapı taşı sözlü ya da yazılı olmak üzere iletişimin başlatılmasında ve sürdürülmesinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksan (2009: 61), sözcüklerin ister konuşmada ister yazıda olsun en güçlü ve en etkili birimler olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde de sözcükler önemli bir yere sahiptir. Çünkü yeni bir dil öğrenen kimse dil bilgisi kalıpları ve kuralları ile değil, bildiği sözcüklerle kendisini ifade eder (Demirel, 2013: 87). Nitekim Hacıeminoğlu'nun (2011: 14) ifade ettiği gibi insanın bilgi, kültür ve düşünme yeteneğinin sınırı, bildiği sözcüklerin niceliğine göre çizilmiştir. Sözcükler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldür, zihnî gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için sözcük kazanımının, dil gelişimi açısından önemi büyüktür (Karatay, 2007: 144).

Sözcük öğrenmek, yeni bir dil öğrenmeye başlamanın ilk adımıdır. Yabancı dil öğretimi, bir dilin dil bilgisi yapılarına ait kurallarını öğrenmeden önce ilk olarak öğrenilmesi amaçlanan dile ait sözcüklerin öğrenimi şeklinde başlar. Wilkins (1972: 111), dil bilgisi olmadan çok az şeyin dil öğrencilerine kazandırılabilceğini ancak sözcük olmadan hiçbir şey kazandırılmayacağını ifade etmiştir. Demirezen'e (1983: 282) göre de dil bilgisi öğretimi yapılmadan bir yabancı dilin çok azı öğrencilere kazandırılabilir ancak sözcük öğretimi yapılmadan öğrencilere hiçbir şey öğretilemez. Çünkü sözcükler anlamı taşıdıkları için yabancı dil öğretiminin yapı taşını oluşturmaktadır. Adıgüzel'e (2004: 54) göre dil öğrenme büyük ölçüde sözcük öğrenme demektir. Sözcük öğrenmenin önemine dikkat çeken Campillo'ya (1995: 48) göre sözcükler, bir dil için temel bir unsurdur ve bunun öneminin dil öğrencileri tarafından fark edilmesi gerekir. Ancak sadece sözcük öğrenmek, yabancı dil öğrenmek için tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü sözcüklerin anlamlarının bilinmesi, dil öğrenme sürecinde olan bireyin çevresiyle etkili bir iletişim kurabileceği anlamına gelmez. Sözcüklerin farklı anlamlarının bilinmesi, sözcüklerin dil bilgisi yapıları içerisinde doğru bir şekilde kullanılması önemli konulardır. Wallace (1982: 9), dil öğrencisi için kendisini ifade edebilecek sözcükleri bulamamasını başka bir dilde konuşmadaki en sinir bozucu deneyim olarak görmüştür. Buna göre yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimine önem verilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde derslerdeki birçok etkinlik sözcük bilgisine yöneliktir (Biçer ve Polatcan, 2015: 813).

Sözcük öğretimi, temel olarak bir sözcüğün öğretilmesi amaçlanan dilde anlamının çeşitli yöntemler kullanılarak verilmesi şeklinde açıklanabilir. Güneş (2013: 7), sözcük öğretiminin amacını öğrencinin sözcükleri aktif olarak öğrenmesi, günlük yaşamında kullanması, sözcük bilgi ve becerilerini geliştirerek yaşamına yön vermesi şeklinde açıklamıştır. Sözcük öğretim yöntemleri ise öğretilmesi amaçlanan dile ait sözcüklerin dil öğrencilerine kazandırmada izlenecek olan yolları ifade etmektedir. Bu bağlamda Öz'ün (2003: 198) sözcük kazandırmada izlenecek yollarla ilgili olan sıralamasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılması önerilebilir. Öz, sözcük kazandırmada izlenmesi gereken yolları şu şekilde sıralamıştır:

1. Yeni karşılaşılan sözcüklerin doğru söylenmesi sağlanır.
2. Sözcük, yanlışsız tahtaya yazdırılır.

3. Sözcüğün anlamı ya sözlükten buldurulur veya açıklanır.
4. Sözcük bir cümlede kullanılır.
5. Sözcüğün anlamını, kullanımını belirten örnek cümle öğrencilerin defterlerine yazmaları sağlanır.

Göğüş (1968: 19) ise sözcüklerin açıklanmasında, sözcüğün bildirdiği varlığın gösterilmesi, resmiyle tanıtılması, hareketinin yapılması, eş veya zıt anlamının verilmesi gibi yöntemlerin uygulanabileceğini belirtmiştir.

Schmitt (1997), dil öğretiminde etkinliklerde kullanılacak 15 farklı sözcük öğretim yöntemi belirlemiştir. Bunlar;

1. Kelimeyi tekrar tekrar okuma,
2. Kelimeyi tekrar tekrar yazma,
3. Sözlük yardımıyla kelime öğrenimi,
4. Kelimeyi cümle bağlamından öğrenme,
5. Kelimeyi eş anlamı ve zıt anlamı ile öğrenme,
6. Cümle kurarak kelimeyi öğrenme,
7. Kelimeyi öğrenmek için resim kullanımı,
8. Cümle içinde anlamını tahmin ederek kelime öğrenme,
9. Kelime defteri tutma
10. Kelimeyi drama yoluyla öğrenme,
11. Film izleme,
12. Konu çerçevesinde benzer kelimeleri aynı anda öğretme,
13. Kelimeyi gerçek günlük yaşantıda kullanma,
14. Benzer form ve heceleme sahip kelimeleri aynı anda öğrenme,
15. Hatırlatıcı ipucu kullanarak öğrenme (Aktaran: Başutku ve Durmuş, 2018: 144).

Demirel (2004: 116), yabancı dilde sözcük öğretimi yapılırken aşağıdaki seçeneklerin ilgi ve ihtiyaçlara göre dil öğreticisi tarafından kullanılabilmesini belirtmiştir:

1. Gerçek nesnelere ya da örnekler gösterilir.
2. Öğretilecek sözcüğün anlamı jest ve mimiklerle açıklanır.
3. Görsel araçlar kullanılır.
  - a. Dergi, mecmua, gazete resimleri, duvar resimleri, flaş kart, poster, afiş gibi araçlar kullanılır.
  - b. Tahtaya şekil, kroki, resim ya da çizgi resimler (çöp adam gibi) çizilir.
  - c. Film şeritleri, figürinler, dialar (slytalar) ya da tepegöz saydamları kullanılır.
4. Amaç dilde açıklama yapılır. Bunun için;
  - a. Daha önce öğretilen sözcüklerden yararlanarak yeni sözcüklerin anlamı açıklanır.
  - b. Öğretilen sözcüklerin eş ya da zıt anlamları verilir.
  - c. Yabancı dilden anadiline geçen sözcükler verilir. Örneğin, radio radyo gibi.

- d. İlk ve son ekler yardımıyla yeni sözcüğün anlamıyla daha önce öğrenilenler arasında ilişki kurulur.
5. Yabancı dildeki sözcükler ile ana dilindeki sözcükler arasında akustik bağ kurulur (Ün, 1984). İngilizce “tie” ile Türkçe “tay” örneğinde olduğu gibi.
6. Sözlük karşılıkları buldurulur.
7. Sözcüklerin anlamını okudukları ya da duydukları bir metinden çıkarmaları, tahmin etmeleri istenir.
8. Yukarıda sıralanan seçeneklerden hiçbiri uygun olmuyorsa gerekli durumlarda ana dilindeki karşılıkları verilebilir.

Akyol (2005), “Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi” adlı kitabında “Kelime Öğrenme ve Kelime Dağarcığını Geliştirme Yolları” başlıklı bölümde sözcük öğretiminde kullanılan ilişkilendirme, gruplandırma, kavram geliştirme, anlam analizi, sözlük kullanma, beyin fırtınası tekniği ve muhtemel (olası) cümleler gibi pek çok yöntem hakkında bilgi vermiştir.

Karakuş (2005), “Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi” adlı kitabında sözcük hazinesini artırma yöntemlerinden okuma, dinleme, konuşma, yazma, gözlem, bulmaca ve kelime defteri hakkında bilgilere yer vermiştir.

Güzel ve Barın (2013: 262) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretmede kullanılabilecek uygulamaları şu şekilde sıralamıştır:

- Resimlerden yararlanma,
- Resimli veya karikatürlü hikâyeler oluşturma,
- Kısa metrajlı filmler,
- Pantomim filmler,
- Bilmece ve bulmacalar,
- Eş ve zıt anlamlı sözcük bulma yarışmaları vb.

Erol (2015), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan sözcük öğretim yöntemlerine yer vermiştir. Bunlar; eşleştirme, boşluk doldurma, yerleştirme, tamamlama, sınıflandırma, sıralama, eş ve zıt anlamlarını bulma, kelime listeleri, sözlük anlamlarını bulma ve kelime oyunu şeklindedir.

Çal ve Erdoğan (2018: 156), dil öğreticisinin sözcük öğretimi sırasında çeşitli oyun ve etkinlikler kullanabileceğini video, flaş kartlar, bulmaca, hikâye oluşturma, son harften sözcük türetme, tombala, zıddını söyle, eşleştirme vb. birçok oyun ve etkinliğin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmalardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarında sözcük öğretimine yönelik etkinliklerde kullanılabilecek 20 sözcük öğretim yöntemi belirlenmiş ve çalışma bu çerçevede geliştirilmiştir. Sözcük öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde iki ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlar şu şekildedir:

1. Ders kitaplarında etkinlik olarak yer alması. Örneğin; jest ve mimikler, sözcük defteri oluşturma ve gözlem gibi yöntemler bir sözcük öğrenme ve öğretme yolu olarak ifade edilebilir ancak çalışmamızda bu yöntemlere yer verilmemiştir. Çünkü ders kitaplarında etkinlik olarak kendisine yer bulmaz.

2. Etkinliklerde öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin açık bir şekilde yazılması. Örneğin; beyin fırtınası, drama vb. yöntemlerle öğretilmesi amaçlanan sözcükler etkinliklerde belirtilmediğinden söz konusu yöntemler incelemeye dâhil edilmemiştir. Çalışmanın amaçlarından biri sözcük öğretim yöntemleri ile öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayılarının belirlenmesidir. Bu amaca uygun olmayan sözcük öğretim yöntemleri incelemeye dâhil edilmemiştir.

**Tablo 1: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılması için belirlenmiş olan sözcük öğretim yöntemleri**

<b>Sözcük Öğretim Yöntemleri</b>
Görsellerden Yararlanma
Eşleştirme
Boşluk Doldurma
Çağrışım
Sözlük Kullanma
Dinleme
Okuma
Sözlü Anlatımda Kullanma
Yazılı Anlatımda Kullanma
Cümle Kurma
Diyalog
Gruplandırma
İlişkilendirme
Tahmin Etme
Sözcük Türetme
Müzik
Oyun
Bulmaca
Anlam Analizi
Birleştirilmiş Yöntem

Yabancı dil öğretiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerin doğru bir şekilde kullanılması, öğretilmesi amaçlanan dilin daha hızlı ve etkin bir şekilde öğrenilmesine yol açacaktır. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler Türkçenin öğretimi için büyük önem taşımaktadır. Sözcük öğretim yöntemleri de bir dili öğrenmede kullanılan önemli araçlardan biridir. Sözcük öğretim yöntemleri ile öğretilmesi amaçlanan dile ait sözcüklerin dil öğrencileri tarafından öğrenilmesi ve bu öğrenilen sözcüklerin kullanımı ile Türkçenin daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenilmesinin yolu açılmış olur. Buna göre bu araştırmanın temel amacı, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan sözcük öğretim yöntemleri nelerdir?



2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan sözcük öğretim yöntemleri ile öğretilmesi amaçlanan sözcükler nelerdir?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan sözcük öğretim yöntemlerinin ünitelere göre kullanım sayısı ve oranı kaçtır?
4. Yabancılar için hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan sözcük öğretim yöntemlerinin uygulanma sayısı ve uygulanan sözcük öğretim yöntemi ile öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayısı kaçtır?

## YÖNTEM

Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde (TÖMER) veya Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili hizmet veren kurumlarda çeşitli Türkçe Öğretim setleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada da en çok kullanılan kaynaklardan biri olarak kabul edilen Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 / A2 / B1 / B2 / C1 ve C2 düzeyi ders kitapları kullanılmış ve çalışma bu kitaplarla sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 39). Bu çalışmada da nitel araştırmada veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Tanrıoğen, 2009: 239). Doküman incelemesi, kaynakları elde etme, okuma, çözümlenme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada ilgili dokümanlar okunarak elde edilen veriler tablo hâlinde sunulmuştur. Daha sonra bu tablolar incelenerek belirtilen amaçlar doğrultusunda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Tablo 2: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite	Ünitenin Adı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı	Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*	
1. Ünite	Tanışma	43	14	%5,15	86
2. Ünite	Ailemiz	30	11	%4,04	78
3. Ünite	Günlük Hayat	39	15	%5,51	90
4. Ünite	Çevremiz	37	11	%4,04	65
5. Ünite	Meslekler	40	16	%5,88	101
6. Ünite	Ulaşım	29	13	%4,78	71
7. Ünite	İletişim	30	9	%3,31	69
8. Ünite	Tatil	24	10	%3,68	102
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>272</b>	<b>99</b>	<b>%36,40</b>	<b>662</b>

\* Tekrar eden sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında toplam 8 ünite de 272 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 99'unda (%36,40) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı ise 662'dir. Üniteler arasında kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısı bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 3: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısı**

Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri	Uygulanma Sayısı	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	11	66
Eşleştirme	9	89
Boşluk Doldurma	7	36
Çağrışım	3	24
Sözlük Kullanma	0	0
Dinleme	15	77
Okuma	4	14
Sözlü Anlatımda Kullanma	15	163
Yazılı Anlatımda Kullanma	3	26
Cümle Kurma	11	170
Diyalog	4	35
Gruplandırma	2	17
İlişkilendirme	4	24
Tahmin Etme	0	0
Sözcük Türetme	0	0
Müzik	1	6
Oyun	0	0
Bulmaca	0	0
Anlam Analizi	0	0
Birleştirilmiş Yöntem	10	72
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>819</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında en fazla kullanılan sözcük öğretim yöntemleri; dinleme yöntemi (f=15), sözlü anlatımda kullanma (f=15), görsellerden yararlanma (f=11), cümle kurma (f=11) ve birleştirilmiş yöntem (f=10) şeklindedir. En az kullanılan sözcük yöntemleri ise yazılı anlatımda kullanma (f=3) çağrışım (f=3), gruplandırma yöntemi (f=2) ve müzik (f=1) şeklindedir. Hiç kullanılmayan yöntemler ise sözlük kullanma, tahmin etme, sözcük türetme, oyun, bulmaca ve anlam analizidir. A1 ders kitabında cümle kurma ve sözlü anlatımda kullanma yolu ile sözcük öğretiminde öğretilmesi amaçlanan sözcük sayıları dikkat çekicidir.

**Tablo 4: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı**

Ünite	Ünitenin Adı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı	Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*
1. Ünite	Zaman - Mekân	34	6 %2,26	56
2. Ünite	Sağlıklı Yaşam	34	16 %6,02	78
3. Ünite	Sosyal Etkinlikler	36	10 %3,76	85
4. Ünite	Güzel Ülkem	32	9 %3,38	75
5. Ünite	Üretimden Tüketime	37	8 %3,01	68
6. Ünite	Duygular	28	4 %1,5	44
7. Ünite	Teknoloji ve İletişim	38	10 %3,76	86
8. Ünite	İnsan ve Toplum	27	5 %1,88	53
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>266</b>	<b>68 %25,66</b>	<b>545</b>

\* Tekrar eden sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 ders kitabında toplam 8 ünite de 266 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 68'inde (%25,66) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı ise 545'tir. Üniteler arasında kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısı incelendiğinde 1. ünite de (Zaman ve Mekân), 6. ünite de (Duygular) ve 8. ünite de (İnsan ve Toplum) sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklere daha az yer verilmiştir.

**Tablo 5: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısı**

Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri	Uygulanma Sayısı	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	4	22
Eşleştirme	6	48
Boşluk Doldurma	15	83
Çağrışım	0	0
Sözlük Kullanma	0	0
Dinleme	3	49
Okuma	2	4
Sözlü Anlatımda Kullanma	6	59
Yazılı Anlatımda Kullanma	4	48
Cümle Kurma	16	184
Diyalog	2	12
Gruplandırma	1	9
İlişkilendirme	0	0

Tahmin Etme	0	0
Sözcük Türetme	0	0
Müzik	0	0
Oyun	1	0
Bulmaca	0	0
Anlam Analizi	2	18
Birleştirilmiş Yöntem	6	34
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>570</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 ders kitabında en fazla kullanılan sözcük öğretim yöntemleri; cümle kurma (f=16) ve boşluk doldurma (f=15) şeklindedir. En az kullanılan sözcük yöntemleri ise dinleme (f=3), okuma (f=2), diyalog (f=2), anlam analizi (f=2), oyun (f=1) ve gruplandırma yöntemi (f=1) şeklindedir. Hiç kullanılmayan yöntemler ise çağrışım, sözlük kullanma, ilişkilendirme yöntemi, tahmin etme, sözcük türetme ve bulmacadır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında dinleme yöntemi en fazla kullanılan yöntemler arasında iken A2 ders kitabında en az kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. A1 ve A2 ders kitaplarında en az kullanılan ve hiç kullanılmayan yöntemler birbirine benzerlik göstermektedir. Ayrıca A2 ders kitabında cümle kurma yolu ile sözcük öğretiminde öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı dikkat çekicidir.

**Tablo 6: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı**

Ünite	Ünitenin Adı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı	Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*
1. Ünite	Haberin Var mı?	28	3 %1,19	23
2. Ünite	Yorumlar ve Görüşler	32	9 %3,57	60
3. Ünite	Eğitim	34	8 %3,17	48
4. Ünite	Gelin Tanış Olalım	33	6 %2,38	27
5. Ünite	Engelleri Kaldıralım	28	9 %3,57	66
6. Ünite	Kurgu	34	5 %1,98	44
7. Ünite	Kutlama	31	7 %2,78	55
8. Ünite	Ömür Dediğin	32	9 %3,57	99
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>252</b>	<b>56 %22,22</b>	<b>422</b>

\* Tekrar eden sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 ders kitabında toplam 8 üniteye 252 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 56'sında (%22,22) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı ise 422'dir. Üniteler arasında kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısı incelendiğinde 1. üniteye (Haberin Var mı?)

sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklere daha az yer verilirken 8. ünite (Ömür Dediğin) ve 5. ünite (Engelleri Kaldıralım) daha fazla yer verilmiştir.

**Tablo 7: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısı**

Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri	Uygulanma Sayısı	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	0	0
Eşleştirme	7	64
Boşluk Doldurma	14	82
Çağrışım	1	0
Sözlük Kullanma	0	0
Dinleme	0	0
Okuma	6	23
Sözlü Anlatımda Kullanma	9	108
Yazılı Anlatımda Kullanma	7	76
Cümle Kurma	4	41
Diyalog	1	12
Gruplandırma	0	0
İlişkilendirme	0	0
Tahmin Etme	0	0
Sözcük Türetme	0	0
Müzik	1	3
Oyun	0	0
Bulmaca	0	0
Anlam Analizi	0	0
Birleştirilmiş Yöntem	6	32
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>441</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 ders kitabında en fazla kullanılan sözcük öğretim yöntemleri; boşluk doldurma (f=15) ve sözlü anlatımda kullanma (f=9) şeklindedir. En az kullanılan sözcük yöntemleri ise çağrışım (f=1), diyalog (f=1) ve müzik (f=1), şeklindedir. Hiç kullanılmayan yöntemler ise görsellerden yararlanma, sözlük kullanma, dinleme yöntemi, gruplandırma yöntemi, ilişkilendirme yöntemi, tahmin etme, sözcük türetme, oyun, bulmaca ve anlam analizidir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine daha fazla yer verilirken A2 ders kitabında daha az ve B1 ders kitabında ise görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine yer verilmemiştir. Aynı şekilde A1 ders kitabında dinleme yöntemi en fazla kullanılan yöntemler arasında iken A2 ders kitabında en az kullanılan ve B1 ders kitabında hiç kullanılmayan yöntemler arasında yer almaktadır.

**Tablo 8: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı**

Ünite	Ünitenin Adı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı		Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*
1. Ünite	Mesleğimde İlerliyorum	40	11	%4,35	82
2. Ünite	Değerlerimiz	37	6	%2,37	54
3. Ünite	Bir Ömür Böyle Geçti	34	8	%3,16	76
4. Ünite	Mutfakta Kim Var?	26	4	%1,58	43
5. Ünite	Tercihiniz Nedir?	25	6	%2,37	57
6. Ünite	Neler Oluyor Hayatta?	34	6	%2,37	63
7. Ünite	Öğrendim, Çalıştım, Başardım	25	4	%1,58	43
8. Ünite	Misafir Sever misiniz?	32	10	%3,95	99
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>253</b>	<b>55</b>	<b>%21,74</b>	<b>517</b>

\* Tekrar eden sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 ders kitabında toplam 8 ünite de 253 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 55'inde (%21,74) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı ise 517'dir. Üniteler arasında kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısı incelendiğinde 1. ünite de (Mesleğimde İlerliyorum) ve 8. ünite de (Misafir Sever misiniz?) sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B1 ders kitaplarında öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayıları aşamalı bir şekilde düşerken B2 ders kitabında B1 ders kitabına göre daha fazla öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı vardır.

**Tablo 9: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısı**

Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri	Uygulanma Sayısı	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	0	0
Eşleştirme	10	82
Boşluk Doldurma	6	44
Çağrışım	0	0
Sözlük Kullanma	2	14
Dinleme	1	14
Okuma	1	2

Sözlü Anlatımda Kullanma	15	175
Yazılı Anlatımda Kullanma	10	133
Cümle Kurma	2	6
Diyalog	1	5
Gruplandırma	1	15
İlişkilendirme	0	0
Tahmin Etme	2	26
Sözcük Türetme	0	0
Müzik	0	0
Oyun	0	0
Bulmaca	1	5
Anlam Analizi	0	0
Birleştirilmiş Yöntem	3	27
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>548</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 ders kitabında en fazla kullanılan sözcük öğretim yöntemleri; sözlü anlatımda kullanma (f=15), eşleştirme (f=10) ve yazılı anlatımda kullanma (f=10) şeklindedir. En az kullanılan sözcük yöntemleri ise birleştirilmiş yöntem (f=3), sözlük kullanma (f=2), cümle kurma (f=2), tahmin etme (f=2), dinleme (f=1), okuma (f=1), diyalog (f=1), gruplandırma yöntemi (f=1) ve bulmaca (f=1) şeklindedir. Hiç kullanılmayan yöntemler ise görsellerden yararlanma, çağrışım, ilişkilendirme yöntemi, sözcük türetme, müzik, oyun ve anlam analizidir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine daha fazla yer verilirken A2 ders kitabında daha az ve B1 ve B2 ders kitaplarında ise görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine yer verilmemiştir. Aynı şekilde A1 ders kitabında dinleme yöntemi en fazla kullanılan yöntemler arasında iken A2 ders kitabında en az kullanılan ve B1 ders kitabında hiç kullanılmayan B2 ders kitabında ise en az kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Ayrıca B2 ders kitabında sözlü anlatımda kullanma ve yazılı anlatımda kullanma yolu ile sözcük öğretiminde öğretilmesi amaçlanan sözcük sayıları dikkat çekicidir.

**Tablo 10: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı**

Ünite	Ünitenin Adı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı		Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*
1. Ünite	Spor	27	4	%2,11	31
2. Ünite	Değişen Dünya	20	2	%1,05	6
3. Ünite	Sözcüklerin Büyülü Dünyası	25	3	%1,58	32
4. Ünite	Canlılar Âlemi	27	3	%1,58	23
5. Ünite	Tarihe Yolculuk	31	3	%1,58	21
6. Ünite	Bilimin Gözüyle	19	1	%0,53	1
7. Ünite	Sayılarla Hayat	22	3	%1,58	28
8. Ünite	Kişiler, Kişilikler	19	1	%0,53	9
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>190</b>	<b>20</b>	<b>%10,53</b>	<b>151</b>

\* Tekrar eden sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ders kitabında toplam 8 ünite de 190 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 20'sinde (%10,53) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı ise 151'dir. Üniteler arasında kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık yoktur. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B1 ders kitaplarında öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayıları aşamalı bir şekilde düşerken B2 ders kitabında B1 ders kitabına göre daha fazla öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı vardır. C1 ders kitabında ise B2 ders kitabına göre öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısında ciddi anlamda bir azalma vardır. C1 ders kitabında hem ünitelerde yer alan etkinliklerin sayısında hem kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısında hem de öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayısında ciddi anlamda bir azalma vardır.

**Tablo 11: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısı**

Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri	Uygulanma Sayısı	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	0	0
Eşleştirme	4	28
Boşluk Doldurma	1	3
Çağrışım	0	0
Sözlük Kullanma	0	0
Dinleme	3	23
Okuma	6	42
Sözlü Anlatımda Kullanma	0	0
Yazılı Anlatımda Kullanma	2	29
Cümle Kurma	1	3
Diyalog	0	0
Gruplandırma	0	0
İlişkilendirme	1	3
Tahmin Etme	1	12
Sözcük Türetme	0	0
Müzik	0	0
Oyun	0	0
Bulmaca	0	0
Anlam Analizi	0	0
Birleştirilmiş Yöntem	1	9
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>152</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ders kitabında en fazla kullanılan sözcük öğretim yöntemleri; okuma yöntemi (f=6) ve eşleştirme (f=4) şeklindedir. En az kullanılan sözcük yöntemleri ise boşluk doldurma (f=1), cümle kurma (f=1), ilişkilendirme yöntemi (f=1), tahmin etme (f=1) ve birleştirilmiş yöntem (f=1) şeklindedir. Hiç kullanılmayan yöntemler ise görsellerden yararlanma, çağrışım, sözlük kullanma, sözlü anlatımda kullanma, diyalog, gruplandırma yöntemi, sözcük türetme, müzik,



oyun, bulmaca ve anlam analizidir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine daha fazla yer verilirken A2 ders kitabında daha az ve B1, B2 ve C1 ders kitaplarında ise görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine yer verilmemiştir.

**Tablo 12: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı**

Ünite	Ünitenin Adı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı		Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*
1. Ünite	Sözcüklerle Dünya Kurmak	18	0	%0	0
2. Ünite	Türkçenin İncelikleri	23	3	%1,88	37
3. Ünite	Modanın Kalbi	15	0	%0	0
4. Ünite	Bilimin Ötesinde	16	2	%1,25	12
5. Ünite	Kültür Aynamızdan Yansımalar	24	2	%1,25	12
6. Ünite	İletişim Dünyası	19	0	%0	0
7. Ünite	Hayat Dersleri	21	0	%0	0
8. Ünite	Gezi, Deneme, Makale	24	0	%0	0
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>160</b>	<b>7</b>	<b>%4,38</b>	<b>61</b>

\* Tekrar eden sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 ders kitabında toplam 8 üniteye 160 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 7'sinde (%4,38) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı ise 61'dir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B1 ders kitaplarında öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayıları aşamalı bir şekilde düşerken B2 ders kitabında B1 ders kitabına göre daha fazla öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı vardır. C1 ve C2 ders kitaplarında ise hem ünitelerde yer alan etkinliklerin sayısında hem kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısında hem de öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin sayısında ciddi anlamda bir azalma vardır.

**Tablo 13: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısı**

Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri	Uygulanma Sayısı	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	0	0
Eşleştirme	1	7
Boşluk Doldurma	0	0
Çağrışım	0	0
Sözlük Kullanma	0	0
Dinleme	0	0
Okuma	3	38
Sözlü Anlatımda Kullanma	0	0
Yazılı Anlatımda Kullanma	1	8
Cümle Kurma	0	0
Diyalog	0	0
Gruplandırma	0	0
İlişkilendirme	0	0
Tahmin Etme	2	12
Sözcük Türetme	0	0
Müzik	0	0
Oyun	0	0
Bulmaca	0	0
Anlam Analizi	0	0
Birleştirilmiş Yöntem	0	0
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>65</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 ders kitabında sadece okuma yöntemi (f=3), tahmin etme (f=2), yazılı anlatımda kullanma (f=1) ve eşleştirme (f=1) yöntemleri ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretimine daha fazla yer verilirken A2 ders kitabında daha az ve B1, B2, C1 ve C2 ders kitaplarında ise hiç yer verilmemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretiminin başlangıç seviyesi olarak ifade edilen A1 düzeyinde çok fazla kullanılması dil öğrencisinin daha kolay ve anlamlı bir şekilde sözcük öğrenmesine yardımcı olması ile açıklanabilir. Arslan ve Gürdal'a göre (2012: 265) sözcükleri görsel olarak anlatan şekil, kroki, resimler sözcüğün doğru ve kolay kavranmasını sağlar ve çabuk unutulmasını engeller. Buna göre görsellerden yararlanma yolu ile sözcük öğretiminin A1 düzeyinde kullanılması gerektiği ifade edilebilir.

## SONUÇ

Yabancı dil öğretimi bir dilin dil bilgisi yapılarına ait kurallarını öğrenmeden önce ilk olarak öğrenilmesi amaçlanan dile ait sözcüklerin öğrenimi şeklinde başlar. Alan yazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında Memiş (2018: 1287), bireyin kendi ana dilini konuşurken yeni sözcük öğrenmek için var olan sözcük hazinesini kullanabildiğini

ancak yabancı dil öğrencisinin ise öğrenmeye başlayabilmek için bile belli miktarda sözcüğü bilinçli olarak öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Nitekim sözcük öğrenimi bir yabancı dili öğrenmeye başlamanın ilk adımı olarak karşımıza çıkmaktadır ve yabancı dil öğrenim sürecinin sonuna kadar devam etmektedir. Bu anlamda hazırlanan ders kitaplarında kullanılan etkinlikler sözcük öğretimi açısından büyük öneme sahiptir.

Araştırma kapsamında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyi ders kitapları sözcük öğretimi açısından incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda tablo hâlinde gösterilmiştir.

**Tablo 14: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemleri ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcüklerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı**

Ders Kitapları	Ünite Sayısı	Etkinlik Sayısı	Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Sayısı	Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı*
A1	8	272	99 %7,11	662
A2	8	266	68 %4,88	545
B1	8	252	56 %4,02	422
B2	8	253	55 %3,95	517
C1	8	190	20 %1,44	151
C2	8	160	7 %0,5	61
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>1393</b>	<b>305 %21,9</b>	<b>2358</b>

\* Aynı ünite içerisinde farklı sözcük öğretim yöntemleri ile öğretilmesi amaçlanan aynı sözcükler sayıma dâhil edilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında toplam 48 üniteye 1393 etkinliğe yer verilmiş ve bu etkinliklerin 305'inde (%21,9) sözcük öğretim yöntemleri kullanılmıştır. En fazla etkinlik sayısı ile kullanılan sözcük öğretim yöntemi sayısı ve öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı A1 ders kitabında yer almaktadır. En az etkinlik sayısı ile kullanılan sözcük öğretim yöntemi sayısı ve öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısı C2 ders kitabında yer almaktadır.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyi ders kitaplarındaki etkinlik sayısı, kullanılan sözcük öğretim yöntemlerinin sayısı ve öğretilmesi amaçlanan sözcük sayısında genel anlamda aşamalı olarak bir azalma meydana gelmiştir. Sadece B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarında hem etkinlik sayısı hem de kullanılan sözcük öğretim yöntemleri sayısı birbirine yakın olarak gözlemlenmiştir. Öğretilmesi amaçlanan sözcükler bakımından da B2 düzeyi ders kitabında yükselme olmuş ancak daha sonra azalma meydana gelmiştir. Grafikten ulaşılan bu sonuçlara göre A1 düzeyi ders kitabında sözcük öğretimine daha fazla önem verildiği ve C2 düzeyi ders kitabında ise sözcük öğretimine daha az önem verildiği ifade edilebilir.

**Tablo 15: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarında Kullanılan Sözcük Öğretim Yöntemlerinin Ders Kitaplarına Göre Uygulanma Sayısı ve Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı**

Sözcük Öğretim Yöntemleri	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Toplam	Uygulanan Sözcük Öğretim Yöntemi ile Öğretilmesi Amaçlanan Sözcük Sayısı
Görsellerden Yararlanma	11	4	0	0	0	0	15	88
Eşleştirme	9	6	7	10	4	1	37	318
Boşluk Doldurma	7	15	14	6	1	0	43	248
Çağrışım	3	0	1	0	0	0	4	24
Sözlük Kullanma	0	0	0	2	0	0	2	14
Dinleme	15	3	0	1	3	0	22	163
Okuma	4	2	6	1	6	3	22	123
Sözlü Anlatımda Kullanma	15	6	9	15	0	0	45	505
Yazılı Anlatımda Kullanma	3	4	7	10	2	1	27	320
Cümle Kurma	11	16	4	2	1	0	34	404
Diyalog	4	2	1	1	0	0	8	54
Gruplandırma	2	1	0	1	0	0	4	41
İlişkilendirme	4	0	0	0	1	0	5	27
Tahmin Etme	0	0	0	2	1	2	5	50
Sözcük Türetme	0	0	0	0	0	0	0	0
Müzik	1	0	1	0	0	0	2	9
Oyun	0	1	0	0	0	0	1	0
Bulmaca	0	0	0	1	0	0	1	5
Anlam Analizi	0	2	0	0	0	0	2	18
Birleştirilmiş Yöntem	10	6	6	3	1	0	26	174
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>68</b>	<b>56</b>	<b>55</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>305</b>	<b>2585</b>

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında en fazla kullanılan sözcük öğretim yöntemleri; sözlü anlatımda kullanma (f=45), boşluk doldurma (f=43), eşleştirme (f=37) ve cümle kurma (f=34) şeklindedir. En az kullanılan sözcük öğretim yöntemleri ise sözlük kullanma (f=2), müzik (f=2), anlam analizi (f=2), oyun (f=1) ve bulmaca (f=1) şeklindedir. Hiç kullanılmayan yöntemlerden sadece sözcük türetme vardır. Uğur'un (2014: 83) ifade ettiğine göre sözlük kullanma, ana dili eğitiminde en çok kullanılan sözcük öğretim yöntemlerindedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında ise sözlük kullanma en az kullanılan sözcük öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Bu durum ana dili öğretimi ile yabancı dil öğretiminin birbirinden farklı olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda sözcük türetme yolu ile sözcük öğretimine ilişkin herhangi bir etkinliğe yer

verilmemesi ilgi çekicidir. Çünkü sözcük türetme yöntemi, öğrenilen sözcüklerden hareketle yeni sözcüklerin öğrenilmesini kolaylaştırır.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında eşleştirme, boşluk doldurma, dinleme, okuma, sözlü anlatımda kullanma, yazılı anlatımda kullanma ve cümle kurma olmak üzere genel olarak dört temel dil becerisini destekleyen sözcük öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra oyun, bulmaca ve müzik gibi eğlenceli sayılabilecek sözcük öğretim yöntemleri ile ilgili etkinliklere daha az yer verilmiştir. Cengiz (2004: 162), müzik unsurunun sözcüğü belleğe kolay bir şekilde kodlamayı kolaylaştırdığını ve öğrencilerin sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dervişoğulları (2008: 104) da oyunla sözcük öğretiminin derse katılımı artırdığını, derse karşı olumlu davranış ve tutum oluşturduğunu, sınıf içinde olumlu iletişim kurulduğunu, sözcüklerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve dersin eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir. Bu tarz etkinliklerin kitaplarda fazlalaştırılması derslerin eğlenceli geçmesine katkı sağladığı gibi öğrenciyi de sözcük öğrenimine teşvik eder. Aynı zamanda sürekli olarak aynı tarz etkinliklerin tekrar etmesi öğrencilerin isteklendirmesini düşürebileceği gibi dersin verimli geçmesini engeller ve dolayısıyla sözcük öğretiminde öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin öğrenciler tarafından kazanılması zorlaşır. Buna göre oyun ve müzik ile ilgili sözcük öğretimine ilişkin etkinlikler öğrencilerin isteklendirmesini artırıcı bir unsur olarak ifade edilebilir.

## ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulardan çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, Türkçe öğreticilerine ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı hazırlayan uzmanlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyi ders kitaplarını kapsamaktadır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları sözcük öğretimi bakımından incelenmiş, kitaplarda kullanılan sözcük öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulanma sayıları, öğretilmesi amaçlanan sözcükler ve bu sözcüklerin sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer araştırmacılar farklı Türkçe öğretim setlerini araştırma evreni olarak kabul edip benzer bir çalışma yapabilir ya da iki veya daha fazla Türkçe öğretim setlerini karşılaştırmalı olarak sözcük öğretimi bakımından inceleyebilir.
- Araştırmada kullanılan sözcük öğretim yöntemleri ve öğretilmesi amaçlanan sözcükler tespit edilmiştir. Araştırmacılara öğretilen sözcüklerin türlerine yönelik çalışmalar yapması önerilebilir. Bu çalışma ile birlikte sözcük öğretim yöntemleri ile öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin söz varlığı ortaya çıkarılmış olur.
- Araştırmada sadece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en fazla kullanılan setlerden biri olan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders

kitaplarındaki etkinlikler incelenmiştir. Araştırmacılara yabancı dil olarak İngilizce, Arapça, Fransızca ve Almanca gibi farklı diller için hazırlanan kitaplarda yer alan etkinliklerin sözcük öğretimi bakımından incelenmesi önerilebilir. Bu tarz bir araştırma farklı dillerin öğretiminde kullanılan sözcük öğretim yöntemlerinin neler olduğu hakkında bize fikirler verecektir. Bu fikirler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan sözcük öğretim yöntemleri ile diğer farklı dillerin öğretiminde kullanılan sözcük öğretim yöntemlerinin benzerlikleri, farklılıkları sözcük öğretimi konusunda yeni yaklaşımları da beraberinde getirecektir.

- Araştırmada yetişkinler için hazırlanan Türkçe öğretim seti kullanılmıştır. Araştırmacılara hedef kitlesi çocuklar olan Türkçe öğretim setlerindeki sözcük öğretim yöntemleri ile öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin incelenmesi önerilebilir.

### **Türkçe Öğreticilerine Yönelik Öneriler**

- Türkçe öğreticileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüklerin bir dili öğrenme üzerindeki etkinliğinin farkında olmalı ve buna uygun olarak bilinçli bir şekilde ders sürecini geçirmelidir. Yaptığımız araştırma sonucunda da ders kitaplarının yaklaşık %21'i sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Buna göre bir dili öğrenmede kullanılan en yaygın kaynaklardan biri olan ders kitaplarındaki sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklerin uygulanmasında ve dil öğrencileri tarafından bu etkinliklerin özenle yapılmasına dikkat edilmesi konusunda Türkçe öğreticilerine büyük roller düşmektedir.
- Ders kitaplarında öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin dil öğrencisine öğretilmesinde etkinliklerin yetersiz kaldığı durumlarda Türkçe öğretileri fazladan etkinlikler geliştirerek söz konusu sözcüklerin dil öğrencileri tarafından öğrenilmesini sağlamaları gerekebilir. Bu anlamda Türkçe öğreticilerinin sözcük öğretim yöntemlerinin farkında olmaları gerekmektedir.

### **Ders Kitabı Hazırlayan Uzmanlara Yönelik Öneriler**

- Bir yabancı dili öğrenme süreci öncelikli olarak öğrenilmesi amaçlanan dile ait sözcükleri öğrenmekle başlar. Bu yüzden sözcük öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin seçiminde sıklık çalışmalarından yararlanılması yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olumlu anlamda katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. S. (2004). Türkçe öğretim yöntemleri, Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılara görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 20(1): 255-270.
- Aksan D. (2009). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başutku, S. ve Durmuş, E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde b1 düzeyinde kelime öğretim tekniklerinin değerlendirilmesi. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 1(2): 139-162.
- Biçer N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (54): 811-828.
- Campillo, R. M. (1995). Teaching and learning vocabulary and introduction for english students. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, (10): 35-50.
- Cengiz, Y. (2004). Yabancı dilde sözcük öğretimine müzik kullanımının etkilerinin beyin temelli öğrenme kuramı ışığında araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Çal P. ve Erdoğan E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin etkinliklerle kelime öğretimi hakkındaki görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(özel sayı): 153-164.
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu ve dil dosyası. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, V. D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. 2(4), 286-299.
- Demirezen, M. (1983). Sözcük öğretiminde anadili-yabancı dil çatışması. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, XLVII(381): 282-289.
- Dervişoğulları, N. (2008). Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Erol H. F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi. International Journal of Languages' Education and Teaching.1289-1298.
- Göğüş B. (1968). İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2018). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2018). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabı. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2018). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2018). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2018). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2017). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C2 Ders Kitabı. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Güneş, F. (2013). Sözcüklerin gücü ve zihinsel sözlük. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1): 1-24.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2011). Türkçenin karanlık günleri. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Karakuş, İ. (2005). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- Karatay, H. (2007). Sözcük öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1): 141-153.
- Memiş, M. R. (2018). Kelime Hazinesi ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine, Turkish Studies Volume 13/19, Summer, 1273-1289.
- Öz, M.F. (2003). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. Mc. Carthy (Eds.). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedogogy (PP. 199-228.). Cambridge: Cambridge University Press
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uğur, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretim ve yöntem tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek



Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Wallace, M. J. (1982). Teaching vocabulary. London: Heinemann.

Wilkins, D.A. (1972). Linguistics in language teaching. London: Hodder and Stoughton Educational.

## Kültürel Melezleşme Olgusunun Karadeniz Popüler Müziği Üzerindeki Görünümü

Erkan SARAL <sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışmada 90'lı yıllarla birlikte popüler anlamda etkisini göstermeye başlayan Karadeniz müziğinin, kültürel melezleşme bağlamındaki değişim ve dönüşümü incelenmiştir. Müzikal bir temsil tarzı olarak popüler Karadeniz müziğinin hangi türlerle etkileşim gösterdiği ve öne çıkan biçimlerin neler olduğu bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Kültürün değişebilir özelliğinin bir yansıması olarak, müzik pratikleri de melezleşmeye açıktır. Günümüzde farklı müzik kültürlerinin bir arada kullanımı yaygınlık kazanmış, bu yaygınlık, yerel müzik pratiklerine de yansımıştır. Popüler bir eğilim olarak, yerel müzik pratiklerini de içerecek şekilde melez müzik kavramının hangi koşullarda oluştuğu konusu, Karadeniz müzikleri örneklemleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada yöntem olarak literatür ve albüm taraması yapılmıştır. Dolayısıyla kültürel melezleşme konusu müzik bağlamında ele alınırken, Fuat Saka ve Kazım Koyuncu albümlerinin bazı eserleri veri olarak değerlendirilmiştir. Buna göre özellikle Karadeniz'in doğu bölgelerine ait halk müziği türlerinin, Fuat Saka yorumu ile caz armonisi kazanarak şekillendiği, Kazım Koyuncu özelinde ise zaten Anadolu Rock adıyla geçerlilik kazanmış olan türün, Karadeniz Rock ismini alarak melezleştiği ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Melezleşme, Karadeniz Müziği.

## The View Of The Cultural Miscegenation Fact On The Black Sea Popular Music

### Abstract

In this study, the change and transformation of the Black Sea music, which started to Show its effect in the 90s, in the context of cultural hybridization was examined. As a musical representation style, which genres of popular Black Sea music interact and what are the prominent forms constitute the main subject of this study. As a reflection of the changeable feature of the culture, music practices are also open to hybridization. Nowadays the combination of different music cultures has become widespread and this prevalence is also reflected in local music practices. As a popular trend, the subject of hybrid music concept, including local music practices, was tried to be explained with the Black Sea music sample. In the study, literature and album scanning were done as a method. Therefore, while the subject of cultural hybridization is dealt with in the context of music, some works of Fuat Saka and Kazım Koyuncu albums are evaluated as data. Accordingly, it was revealed that folk music genres, especially in the eastern regions of the Black Sea, were shaped by gaining jazz harmony with the interpretation of Fuat Saka. In the case of Kazım Koyuncu, the genre that was already valid under the name of Anatolian Rock became hybridized under the name of Black Sea Rock.

**Key Words:** Hybridization, Blacksea Music.

<sup>1</sup>Doktora Öğr., Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, [saralerkan.53@gmail.com](mailto:saralerkan.53@gmail.com),  
ORCID: 0000-0001-6908-0035.

## GİRİŞ

### Sosyolojik Bir Olgu Olarak Kültürel Melezleşme Üzerine

Kelime kökenine inilecek olursa “melez” kelimesi, Latince “hibrida” kelimesine karşılık gelmektedir ve “karıştırılmış bir şey” anlamında kullanılmaktadır. İki farklı türün bir araya gelmesi ile oluşan yeni bir tür de denilebilir. Melez, biyoloji alanına ait olan bir terim olarak ortaya çıksa da zamanla birçok alanda yeni anlamlarla kendine yer bulmuştur. “Melez” sözcüğü bilindiği gibi genellikle açıkça belirgin etnik ayrımdan doğan çocukları tanımlamaktadır. Ama melezlik aynı zamanda kültürel bir durum olarak, bazı toplumsal ya da ailevi ortamlara, kültürel alışveriş ve yolculuk deneyimine bağlı bir zihniyet evreni olarak da tanımlanabilir (Bourse 2009: 18).

Melezlik düşüncesinin en temel unsuru basitçe karışımdır; yani bir araya gelme, birleşme, birbirine geçme, melange... Melezlik, kültürler arasında artan trafiğin sonucunda dünyanın farklı yerlerindeki kültürlerin birbirine karışmasıdır. Bu temel ampirik düzeyde melezlik, çoğalmakta olan bu “karma karışıklık, biraz ondan biraz bundan” çeşitliliği üzerinden kültürel fenomenler aracılığıyla düşünmenin ve betimlemenin bir yoludur. Bu açıdan Amsterdam’da Faslı kızların Tayland boksunu yapması, Londra’daki Asya rap müziği, İrlanda bageli, Çin tacosu gibi fenomenleri kabullenme girişimidir (Tomlinson 2013: 208). Melezlik, fikirlerin, tasavvurların, deneyimlerin birbirlerine eklenmesi anlamına gelen ve sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bir terimdir. Modernleşme kuramlarına özgü ikili karşıtlıkların (sözgelimi merkez-çevre, kırsal-kentsel, geleneksel-modern, sağ-sol, gelişmiş-az gelişmiş, emek-sermaye, kuram-eylem, sosyalizm-liberalizm) anlamlarının yerini melezleşmeye bıraktığı günümüz küresel koşullarında kültürel bakımdan homojen toplumların var olduğu anlayışı anlamını kaybetmekte, çoğu ülke kültürel bakımdan çeşitlilik göstermektedir. Küresellerin kültürel melezleşmesi yaratıcı, özgürleştirici bir deneyim olabilir ama yerellerin kültürel açıdan güçsüzleşmesi nadiren özgürleştirici bir deneyimdir (Bauman 2014: 114). Melez kültürlerin insanların etkin bir biçimde kendi sentezlerini oluşturmaya çalışmalarının bir sonucu olduğunun söylenebileceğini, insanlığın bütün envanteri göz önüne alındığında, melezleşmenin biraz kaybetmeyi ama biraz da kazanmayı içerebileceğini söyleyen Hannerz (1998: 161-162), melezleşmenin merkez ve çevre arasındaki kültürel uzaklığı azalttığını ve sürekliliği sağladığını belirtmektedir. “Melezleşme, birbirinden etkilenme, öğrenme ve karşılıklı bağımlılığı dile getirdiği ölçüde, bir arada yaşayabilmenin koşulu olarak da ortaya çıkmaktadır” (Göle 2000: 17). Melezlik, farklılığı onaylayan alternatif bir söylemi basitçe ortaya koymaktan çok, var olan söylemleri ihlal eder ve milliyetçi ideolojilerin noksan ve olumsuz doğasını açığa vurur. Bhabha melezliğin sınırlarda ve ulusal anlatılar ile öz tanımlamaların kavşak noktalarında var olduğunu söyler. Bhabha’nın bu duruma ilişkin kullandığı bir örnek, post-kolonyal göçmendir. Söz konusu göçmenler geleneksel kimlikleri sarsılabilir ve karşılıklı olarak, sözde özel kategorilerin kutsallığını bozabilir; çünkü onlar eş zamanlı olarak hem Batı’ya hem de Doğu’ya ilişkindir (Smith 2007: 326).

Küreselleşmenin ilerlemesiyle beraber kuşkusuz artan kültürel açıdan birbirine karışma gibi genel bir fenomeni kavramak için bir terim gerektiği açıktır. Üstelik melez

kültürler nosyonu, ortaya çıkmakta olan (örneğin ulus aşırı kültürel mekânda “hip hop” gibi popüler müzik biçimleri etrafında oluşan gençlik kültüründe olduğu gibi) yeni kültürel özdeşleşmeleri kavramak için kullanılabilir (Gilroy 1993: 33-34). Ancak sadece karışım olarak melezleşmenin içerimleri ya da melezleşme kavramına dayandırılan politik konular, gördüğümüz üzere açık ve net ortada değildir. Örneğin “melez” metaforunun peşinden sürüklediği biyolojik içerimleri barındırmayan farklı bir terim daha tercih edilir olabilir. Ne olursa olsun melezleşme düşüncesinin küresel kültürel durumu genel olarak betimleyen bir terim olarak görülmekten çok, yersiz yurtsuzlaşma kavramının işaret ettiği kültür değişiminin geniş çaplı analizinde kullanılması da önemlidir. Melezleşmeyi yersiz yurtsuzlaşmanın bir alt kavramı olarak görmek, diyalektik açıdan ters bir kategori olan yeniden yer yurt edinme üzerine düşünülmesi kavramsal bir alan olarak görmek de mümkündür (Tomlinson 2013: 216).

### **Kültürel Melezleşmenin Kuramsal Boyutları**

Kültür açısından melezleşme ile ilgili olarak literatürde geniş bir repertuar kullanılmaktadır. Bu repertuvarda kullanılan kavramlar; sahiplenme, ödünç alma, erime potası, güveç veya salata kâsesi, yerlileştirme, kültürleşme, kültürel özümseme, kültürel eklektisizm, uyum, müzakere, aşılama ve çeviri gibi kavramlardır (Uluç ve Süslü 2017).

Sahiplenme, sömürgecilik sonrası toplumların, emperyalist kültürün kümü görünümünü kendilerine yararlı olabilecek şekilde, kendi sosyal ve kültürel kimlikleri içinde dillendirilebilmesinin yollarını ifade etmek için kullanılır (Aktaran, Mutlu 2015: 5). Ödünç alma kavramı ise, karşılaşılan farklı kültürlerin birbirinden alma-verme durumunu ifade eder. Özellikle göçmen gruplar için kullanılan erime potası, farklı kültürel unsurların birbirine karıştığı bir kabı, güveç veya salata kâsesi kavramları ise gıdalara gönderme yolu ile karışımın farklı içeriklerinin kendilerine özgü karakteristiklerini koruduklarını ifade etmektedir (Milet 2013). Yerlileştirme, melez nitelikli belli başlı diller ve sonuç olarak benzer koşullarda ortaya çıkmış bütün bir dil ailesini tanımlar (Akkaş 2013). Kültürleşme, bireylerin veya grupların kültürel temas durumlarında uyum sağlaması anlamına gelir (Kağıtçıbaşı, 2012: 322). Kültürel özümseme ise bir kültürel sistemin başka bir kültürel sistemi giderek kendine benzetmesi, kültürel egemenliği altına alması olarak tanımlanmaktadır (Güvenç 2010: 121). Kültürel eklektisizm ise farklı kültürlerden seçilen öğelerin ayrı bir sistem ve dizge içerisinde yeniden kullanılması olarak ifade edilirken; uyum, genel anlamda organizmanın çevresi ile ilişkilerinin dengesini sağlamaya yönelik değişikliklerin bütünü ifade etmektedir (Bilgin 2003: 409).

Mezlek yerine aşılama kavramını kullanan araştırmacılar, başarılı bir aşılama için (bir botanik uygulamasından hareketle) hem ana gövde hem de kalem olarak adlandırılan gövdenin birbirlerine uyumunun sağlanması amacıyla doğru kesilmeleri gerektiğini belirler... Dolayısıyla aşılama iki veya daha fazla farklı genotipin birleştirilerek bileşik genetik sistem meydana getirilmesidir (Mudge vd. 2009: 440). Melezleşmede bu yapı yeni bir kültürel sistemin oluşumu olarak karşılanabilir. Uluslararası kültürel iletişimin yapıtaşısı olarak, kültürel çeviri ve müzakere kavramlarına değinen Bhabha, farklı kültürlerin birbirleriyle karşılaşmalarında kültürel kodların, sembollerin, göstergelerin bir

çeviri ya da müzakere eyleminden geçerek dönüşüme uğradığını ifade etmektedir (Bhabha 2016).

### **Melezleşmenin Kültür Alanına Yansıması**

Küreselleşmeyle ivme kazanan kültürel melezleşmenin yaşamın her alanında görüldüğü günümüzde, sanatın bundan yalıtık olmasının mümkün olmadığı açıktır. O da ayı ivmeyle yol alır. Kültürel melezlik örnekleri her yerde, yalnızca yeryüzünün her köşesinde değil, birçok kültür alanında (bağdaştırmacı dinlerde, eklektik felsefelerde, karışık dillerde veya mutfaklarda ve mimarlık, edebiyat ya da müzikteki melez stillerde bulunuyor (Burke 2011: 31). Sanatçının da bu durumdan kopuk olması, ondan etkilenmemesi, onu göz ardı etmesi ya da görmezlikten gelmesi mümkün olabilecek bir durum olmasa gerektir. Geçmişten günümüze sanatçılar elbette ki farklı birçok kültürden etkilenmiştir. Ancak bu durum, özellikle melez üretimler bağlamında günümüzde daha da yaygındır.

Kültürel melezleşmenin, ülkelerin ekonomik, politik ve toplumsal stratejileriyle sanat alanına sızdığı söylenebilir. Kültürel melezleşme ya da kullanılan diğer adlandırılması ile hibritleşme ya da senkretikleşme düşüncesi; mistik gelenekler ve güncel manevi hayat, edebiyat ve çağdaş sanat, dünya müziği ya da yerel türlerin kaynaşması gibi olaylar bakımından çok başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle sanat alanında avangart yaklaşımların ortaya çıkardığı ürünlerde bu durum, açıklıkla görünmektedir. Avangart sanatın öncü tutumu ve daha önce hiç yapılmamış yapma fikri, melezlik bağlantılarının kullanılmasına da vesile olmuştur.

Günümüzde geçmişteki gibi tek bir merkezin olduğu söylemek mümkün değildir. Teknoloji çağının getirdiği hız ve iletişimin bir sonucu olarak artık sanat, tek bir merkezden dağılmamaktadır. Sanatın yoğun bir şekilde yaşandığı merkezler bulunmakta ve sanatçılar bu merkezlerde kendilerine bir şekilde yer bulmaya çalışmaktadırlar. Doğulu ya da Batılı sanatçılar bu merkezlerde hızla bir araya gelebilmektedirler. Bu kategorinin ilk örnekleri incelendiğinde karşıt uçlar olarak kurgulanan Doğu ile Batının, gelenekselle popülerin, minimalle mistiğin, modernle ilkelin aynı potada eritilmesi (Feld 2004) yaklaşımı ön plandadır. Farklı ülkelerin çeşitli kültürleri merkezlerine dâhil edebilmeleri, yeni kültürleri kendilerine birer hammadde olarak kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Burada yerellik, melezleşme bakımından önemli bir sanat parametresi olarak öne çıkmaktadır. Kısacası sanatçıların küreselleşen dünyada farklı kültürleri referans olarak çalışmalarını gerçekleştirdikleri, kimi zaman bu çalışmalarda yerellik izlerinin tercih edilebildiği ve bir ya da birkaç kültürün özelliklerini kullanarak melez bir görünüm elde ettikleri açık bir şekilde görülmektedir. Küresel kültür-yerel kültür karşılaşmalarında, küresel akışkanlığın yerellik üzerindeki paradoksal etkileri, yerel olanın küresel olanı tamamen kabullenışı ya da onunla etkileşimi sonucu yerelliği melezleşmeye dönüştürebilmektedir.

Tarihi süreç incelendiğinde kültürel melezleşmenin yeni bir kavram olmadığı açıkça görülmektedir. 20. Yüzyılda ise kültürel melezleşme, daha önceye nazaran daha hızlı bir reaksiyonla gelişmiş ve geleneksel kültürel formlar, sosyo-teknolojik gelişmelere uyum saplayacak şekilde yeniden formüle edilmiştir. Antropolojik açıdan değerlendirmek

gerekirse; kültürel akışkanlığın çoğalması ve kültürün küreselleşme eğilimi, yerel kültürlerle uyum süreçlerini beraberinde getirerek yeniden üretim süreci sonucunda melezleşme olgusunu doğallaştırmaktadır.

### **Müziksel Melezleşme**

Müzik, kültürdeki melezleşme olgusunun en iyi irdelendiği alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Anlatım ve temsil durumunun karşılıklı etkileşimi ve alışverişi sonucunda melez müzikler ortaya çıkmaktadır. Melez müzik kavramı, değişkenliğin ve yeniden yorumlamanın beraberinde getirdiği bir konum farklılığını da ortaya koymaktadır. Dönmez (2019), türsel/müziksel melezleşme kavramını, kültürel melezleşmenin müzikteki yansıması olarak ifade eder. Buna göre farklı kültürlerin göç ve diasporal hareketlilik sonucunda melezleşmesi, müziğe de mutlaka yansır ve türsel malzemeyi oluşturur. Türsel malzemenin en yoğun olarak olduğu bölgeler, göç ve diasporal hareketliliğin en yoğun görüldüğü bölgelerdir. Bu bölgelere örnek olarak İspanya, Fas, Arjantin, ABD gibi birçok ülke gösterilebilir. İspanya’da Romanların, Arap Müslümanların ve İspanyol yerlilerin oluşturduğu melez bir müzik kültürü, özel bir dans, performans ve gitar türü olan Flamenko bu türden bir melezleşmeye örnek teşkil eder. Cezayir’de Kuzey Afrika, Arabistan, İspanya ve Fransa müzik türlerine ait melezleşme ile oluşan Rai; Arjantin’de Arjantin yerel ritimli dansları ile Avrupa salon danslarının türsel bağlamdaki melezleşmesinden oluşan tango, bu türsel melezleşmeye verilecek diğer örneklerden sayılabilir... Konu yalnızca türsel melezleşme değil, müziksel melezleşme, kültürel melezleşme, müziksel etkileşim, kültürel etkileşim gibi farklı biçimlerde de kavramsallaştırılabilmektedir (Dönmez 2019: 217).

Popüler müzik incelemelerinde anahtar bir kavram olarak alt kültürlerle ve yerel dinamiklerle yakından ilişkili olan, hem yerel/küresel ilişki kurabilen bir müzik türü/tarzı olarak, hem de aynı yer/mekân içerisindeki (kent, bölge, ulus) birbirinden farklı müzik tarzlarının o yer/mekân ile kimlik bulmasına gönderme yapan “scene” kavramı üzerinde durulmaktadır (Aktaran; Satır 2016: 244-248). Bölgesel pazarda da durum farklı değildir; tarihsel süreçte çeşitli sebeplerle (göç, yayılma vb.) birleşen ve karışan bazı türler, dünya müzik pazarı stratejileri için, çok önceden hazırlanmış elverişli birer sermaye alanıdır (Girgin 2015: 80). “Daha çok ya evrensel çeşnili yerel müzik ya da yerel çeşnili evrensel müzik şeklinde çeşitli melez müzikler ortaya çıkmaktadır” (Lull 2000: 32). Bununla birlikte bireysel albüm ya da performanslar dışında son yıllarda Doğu-Batı sentezi kapsamında gerçekleştirilen proje bazlı çalışmalarda da artış gözlenmektedir. Dünyanın dört bir yanından sanatçılar, yeni bir müzikal dil oluşturmak için çok katmanlı çağdaş bir sanat kimliği resmi çizmektedirler. Ayrıca teknolojiye gözlemlenen sürekli gelişmeler, müzik ürünlerinin içeriğini de etkilemekte ve sektöre sunduğu katkı bakımından melez müziklerin artışına neden olan önemli bir parametre olarak belirmektedir.

### **Karadeniz Popüler Müziğinin Oluşum Sürecine Tarihsel Bir Bakış**

Kitle iletişim araçlarının iyice hayatımıza girmesinden sonra Türkiye’de neler olup bittiğini hemen görebiliyoruz. Karadeniz’de yapılan festivallerin, buluşmaların duyulmasında radyo, temeli oluştursa da teknoloji geliştikçe popülerleşme süreci içinde televizyon ve gazeteler de büyük rol oynamaya başlamıştır. Trabzonspor’un ligde

yükselişi, futbolcular yetiştirmesi ve taraftarları medyada popüler hale gelmiş ve kemençenin tulumun tanıtılmasında büyük etken olmuştur. Özellikle kemençe ve tulumun medyada etkin olarak görülmeye başlanması Erkan Ocaklı ve Mustafa Topaloğlu gibi sanatçıların piyasada görülmesi ve popüler müzik sektöründe farklı birleşimler uygulamaları halkın dikkatini çekmiştir. 1970'li yıllarda bağlama ile kemençeyi birlikte kullanan Erkan Ocaklı, birçok beste ve plaklarıyla öne çıkmış, hatta sinema filmlerinde bile rol almıştır (Makas, Mila ve Alparslan 2017).

90'lı yılların başında gitarıyla birlikte kendine has çalışmalarıyla gündeme gelen Volkan Konak, ülkedeki diğer popüler müziklerle rekabet edebilecek düzeyde bir ivme yakalamıştır. İlk olarak Maçka yöresinde yaptığı derleme çalışmaları ile bilinen sanatçı, daha sonraki süreçte ünlü şairlerin şiirlerine yaptığı Karadeniz motifleri içeren bestelerle kendine özgü bir tarz yaratmaya çalışmıştır. Volkan Konak'ın ürettiği müzik içerisinde yer alan çalgıların tümü Karadeniz müziğine yeni girmemiştir; ancak volkan Konak'ın Karadeniz müziğine bakış açısı ve alışlagelmişin dışında yaptığı müzik düzenlemeleri Karadeniz müziğine ayrı bir renk getirmiştir. Karadeniz müziğinin genç nesil arasında ilgi görmesini sağlayan bu tarz, bölgede şehir merkezlerinde ve kendini daha entelektüel olarak yorumlayanlar arasında rağbet görünürken, o günlerde köy yerlerinde ilgi görmemiştir (Akad 2010).

Türkiye'de Avrupa Birliği ile ilişkilerin geliştirilmeye çalışıldığı 1990 ve sonrasında yaşanan gelişmeler incelendiğinde; 5 Aralık 1992 tarihinde Strazburg'da imzalanan Avrupa Bölgesel ya da Azınlık Dilleri Sözleşmesi'nin adından Lazca'yı yaşatmak ve gelecek nesillere aktarmak amacıyla, Lazca sözlerin ilk olarak kullanıldığı ilk Rock müzik grubu olan Zuğaşi Berepe kurulmuştur. Laz müziğinin yerel coğrafyanın dışında duyulması ilk olarak 1995 yılında, Lazcanın yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olduğu fikrini açıklayan ve rock müzik ile geleneksel pratikleri bir araya getiren bu müzik grubu, müziği politik bir ifade aracı olarak görmüş, sergilediği muhalif tavırla, diasporadaki Lazların beklediği bir adım atmıştır. Kazım Koyuncunun da aralarında bulunduğu grup, kendi isimlerini Lazca olarak "Zuğaşi Berepe" (Denizin Çocukları) şeklinde duyurmuş, "Va mişkunan" (Bilmiyoruz) ve "İğzas" (Yürüyoruz) isimli iki albüm yapmıştır. Aynı dönemde kendini, yerelden evrensel Laz müziği sloganıyla duyurmaya çalışan ve tulum, kemençe gibi yöresel çalgıları kullanan Birol Topaloğlu, yaptığı derlemelerin yer aldığı albümleri ile otantik bir yapı sergilemeye çalışmıştır. Heyamo, Aravani, Ezmoce, Destani ismini verdiği albümleri ile Birol Topaloğlu, kendisini Laz Rock yapan yukarıda bahsettiğim gruptan ayrı tutmaya çalışmıştır. Protest müziğinin bir örneğini sunan Grup Yorum, o dönemde çalışmalarına Lazca sözlerden oluşan geleneksel ezgileri de katmıştır. Bir başka oluşum, taverna müziği alt yapısı ile şekillenen ve arabesk etkileri de barındıran yaklaşımı ile Ayhan Alptekin'den gelmiştir. Kendi yöresine ait geleneksel ezgi kalıplarını kullanarak, yerel bir besteci kimliği ile horon, destan gibi halk ezgilerini, bağlama ve klavye gibi çalgılarla icra etmiş ve Laz müziği piyasasındaki yerini almıştır.

1992 yılında SSCB'nin dağılması ile birlikte Sarp sınır kapısı açılmış, Türkiyeli Lazlarla Gürcistanlı Lazlar arasında iletişim yoğunlaşmıştır. Bu sayede yapılan saha çalışmaları sonucunda bir Laz halk şarkıları arşivi oluşmaya başlamış, piyasanın hegemonyası altında topluma yayılan popüler Laz müziği, bu çalışmaların yapılmasıyla

geniş bir kaynak bulmuştur. Dönemin müzik piyasasına yansıyan ilk hareketler, halk arasında kısmi popülerliği (o dönemde bu kasetler herkese ulaşmıyordu) olan kaset teknolojisi ile gelişme göstermiştir. Müzik piyasasında henüz Laz müziği kavramı dillerde dolaşmıyorken, yerel müzisyenlerin çıkardığı kasetler, geleneğin olduğu çevrede ve kendi çerçevesinde yaşam alanı bulmaya başlamıştır. Yapılan bu kasetlerde horon ezgileri, destanlar, karşılamalar gibi geleneksel kültür ürünleri sergilenmiştir. 1997 yılına gelindiğinde ise Karadeniz müziğinin doğudaki geleneksel pratiklerini genel olarak ele alan ve caz müzik alt yapısı kullanarak harmanlayan Fuat Saka öne çıkmıştır. “Lazutlar” ve “Lazonaşi Berepe” adını verdiği albümleri ile tanınan Saka, sonraki çalışmalarında Türkçe, Rumca ve Lazca dillerini kullanarak daha genel bir çerçeve çizmeye çalışmıştır.

Bölgede yukarıda belirtildiği gibi özgün çalışmalardan çok daha büyük bir kitleye ulaşan, popüler müzik piyasasının yeniden gündemine oturan ve özellikle köy yerlerinde daha çok tüketilen çalışmalar da vardır. Bunların ilk temsilcisi olarak İsmail Türüt görülmektedir. İsmail Türüt, 20 yıllık bir sürecin ardından yerel çizgiler yoluyla ülke geneline yayılabilmektedir. Sonraki dönemde 2001 yılında Davut Güloğlu'nun çıkarmış olduğu “Nurcanum” ve 2004 yılında hazırladığı “Katula Katula” albümleri, dönemin en çok satan albümleri arasına girmiştir. Davut Güloğlu'nun popüler müzik piyasasında yakalamış olduğu bu başarı, diğer yapımcıların da iştahını kabartmış ve ticari kaygılarla birçok isim Karadeniz-rap vb. stillerde albümler kayda almışlardır.

Burada belirtilmesi gereken en önemli husus, Fuat Sakanın getirdiği bütüncül tutumun ve Kazım Koyuncunun solo albümlerinde kullandığı, bölgenin farklı etnik topluluklarına aidiyet duygusunun işlendiği birliktelik olgusu ve beraberinde gelen tek tipleştirilmiş bir “Karadeniz müziği” kavramının oluşmaya başlamasıdır. Karadeniz müziği kavramı, 2000 yılı ve sonrasında özellikle farklı müzikal formlarla birlikte yorumlanarak, türlü karışımlarla karşılaşacaktır.

### **Bir Kültürel Melezleşme Örneği Olarak Karadeniz Müziği**

Karadeniz müziği sözlü kültürün bir ürünüdür ve halk şarkıları bu sözlü kültürün repertuarını oluşturmaktadır. Bu repertuarı oluşturan formlar; destanlar, atışmalı şarkılar, ağlama, ninni, iş şarkıları, horon şarkıları olarak kategorize edilebilir. Bu sınıflama, saha araştırmaları sırasında ortaya çıkmış bir sınıflamadır. Doğal olarak kültürel anlamda müzik pratikleri ile yaşanan gündelik hayatta pek de yeri olmayan bir form adı, yapılan araştırmalarla birlikte farkındalık oluşturmaya başlar. Geleneksel olarak Laz müziği formları; bir imece yapılırken imece şarkıları, horon oynanırken horon şarkıları, düğünlerde eğlence şarkıları ve cenazelerde ağlama, kendi ortamlarında söylenmektedir. “Müzik, toplumun nasıl görüldüğünü anlatan bir dil değildir, toplumun gerçekte ne olduğuyla ilintili duyguların mecazi bir anlatımıdır” (Blacking 1973). “Bu ve benzeri araştırmalar, müziğin bilinen eğlencelik niteliğini çok aşan bir kültürel öneme sahip olduğuna dair kesin kanıtlar ortaya koymuştur. Müzik, birçok kültürel alanın çözümlenmesi için kullanılan zengin bir kaynaktır” (Lull 2000: 29). “90’lı yıllarla birlikte Laz müziğinin de dâhil edilebileceği “Dünya müziği” kategorisi altında, küre-yerel melez ürünler, füzyon tarzlar, müzik endüstrisi aracılığıyla pazarlanmaya başlanmıştır. Türkiye’deki müzik piyasasının yerel temalara yönelmesini de küresel ekonomi ve neo-liberal siyaset yapısı ile birlikte anmak mümkündür” (Kahveci 2018). Bu kapsamda, Laz



geleneksel müziğinin küre-yerel temsili ve bunların dışında gelişme gösteren, sözleri Lazca olan ve farklı müzik üslupları (Rock, caz, arabesk, fantezi vb.) ile bütünleşen yapısının ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ek olarak Laz müziği algısı; değişen ve dönüşen bütünlükçü yapılardan sonra, özellikle bölgede yaşayan diğer etnik toplulukların da müziklerinin katkıları ile birlikte değişmiş, yeni bir “Karadeniz müziği” başlığının üretimine doğru yön değiştirmiştir.

### **Fuat Saka ve Caz Alt Yapı ile Birliktelik**

1952 yılında Trabzon’da doğan Fuat Saka, İstanbul’da resim, Fransa ve Almanya’da müzik eğitimi almıştır. Babası yaylı tambur ustası olan Saka, müziğe çocukluk yıllarında akordeon dersleri alarak başlamıştır. Trabzon’da KTÜ öğrencileri ile birlikte radyo programları yaparak Batı müziğine ilişkin tecrübelerini arttırmıştır. İlk albümünü 1982 yılında “Yıkılır Zulmün Son Kaleleri” adıyla çıkarmıştır. Hemen ardından “Ayrılık Türküsü” albümünü piyasaya sürmüştür. 1980’li yıllarda uzun bir süreliğine yurt dışına çıkan sanatçı, “Kerem Gibi” (Nazım Hikmet Şiirleri) albümünü piyasaya çıkarmıştır. 1989 senesinde “Askaros” adlı albüm çalışmasından sonra sanatçı, yerli ve yabancı müzisyenler için düzenlemeler yapmaya başlamış ve sonrasında “Lazutlar” serisi ile popülerliğini Lazca caz olarak adlandırılan stil ile sürdürmüştür. Saka, uluslararası birçok konserde solo olarak sahne almış, Almanya, Fransa, Danimarka, Yunanistan ve Türkiye’den birçok müzisyenle birlikte çalışmıştır ([www.kimkimdir.gen.tr](http://www.kimkimdir.gen.tr)).

Caz armonisini Karadeniz geleneksel halk müziği formları ile birleştiren ve farklı bir tarz ortaya çıkaran Fuat Saka, 1982 yılında başlayan serüvenini 1997’de Karadeniz’e özgü müziklere ağırlıklı olarak şekillendiren bir yapı sunmuştur. Fuat Saka albümlerinde Lazca şarkılara yer vermiştir. Sanatçının ürettiği müzik, halk arasında Karadeniz-Caz adıyla anılmıştır. Aşağıdaki tabloda Fuat Saka’nın caz armonisi kullanarak melezleştirdiği örnekler verilmiştir.

Eser Adı	Albüm
Askaroz Deresi	Lazutlar
Cilveloy Nanayda	Lazutlar
Div Div	Lazutlar II
Batum’lu Süleyman	Lazutlar II
Düz	Lazutlar III
Karayel ve Kaptan	Lazutlar II

### **Kazım Koyuncu ve Karadeniz Rock’ın Oluşumu**

Kazım Koyuncu, 1971 yılında Rize/Hopa’da doğmuştur. Müzik yaşantısına okul yıllarında mandolin çalarak başlamış, sonrasında bu ilgi gitar yönünde değişmiştir. Siyasal bilgiler üzerine almakta olduğu eğitimi yarıda bırakırken, 1992 yılında ilk profesyonel müzik grubu olan “Dinmeyen” isimli grubu kurmuştur. Bu grup “Sisler Bulvarı” adlı politik içerikli albümü çıkardıktan kısa süre sonra dağılmış ve ardından Lazca müzik yapma gayesi ile “Şuku” adlı grup kurulmuştur. İlerleyen süreçte grup elemanlarının değişimi ile birlikte yeni bir isimlendirme ile “denizin çocukları” anlamına gelen “Zuğaşi Berepe” adlı bir grup oluşturulmuştur ve bu grup, geleneksel Karadeniz müziğinin temel çalgılarından olan tulumun, rock müzik alt yapısı ile kullanımını pratik

etmiştir (Çayan \_\_). Albümlerindeki eserler dinlenildiğinde geleneksel halk ezgilerinin rock müzikle sentezlenmesine rastlanmakta, çalgı kullanımının da bu ölçekte kullandığı görülmektedir. Zuğışı Berepe'nin 1972de dağılmasıyla solo kariyerine başlayan Kazım Koyuncu, Karadeniz müziklerinin çeşitliliğini ve neticede Laz müziğini özellikle "Viya" ve "Hayde" albümleri ile kitlelere ulaştırmıştır. Koyuncu'nun Laz müziğinin temsili noktasında büyük katkısı olduğu şüphesizdir. Ölümünden sonra ise bu müziğin iki yönde gelişme gösterdiği söylenebilir. Geleneksel stiller ve füzyon stiller.

90'lı yılların ortalarında Laz kültürel kimlik tartışmalarının ilk başladığı grup içerisinde yer alan ve bunu bir politik aktivizm konusu haline getiren kuşakta yer alan Kazım Koyuncu tüm müzikal kariyeri boyunca gençleri Laz müziği yapması konusunda birebir teşvik etmiş ve yönlendirmiştir. Burada esas vurgu, rock alt yapısı ile kullanılan müziğin dil bakımından Lazca ile desteklenmesi üzerine olmuştur. Günümüzde kendi tarzlarını Karadeniz Rock olarak belirlemiş müzik gruplarının büyük bölümü Kazım Koyuncu'nun doğrudan muhatap olduğu ve yönlendirdiği müzisyenler tarafından kurulmuştur. Özetle Kazım Koyuncu, Karadeniz Rock tarzının bir sembolü haline gelmiştir denilebilir. Aşağıdaki tabloda Kazım Koyuncu'nun rock müzik alt yapısı kullanarak melezleştirdiği örnekler verilmiştir.

Eser Adı	Albüm
Domivamis	Viya
Hey Gidi Karadeniz	Viya
Hayde	Hayde
Ella Ella	Hayde
Turki Deyirum Sağa	Konser Kaydı
Fadime	Hayde

## SONUÇ

Karışım üzerine yapılmış olan çalışmalarda en fazla kullanılan terimin melezleşme olduğu görülmüştür. Melezleşme, sadece sömürge sonrası söylemin içerisinde kalmayarak, kültürel etkileşimlerin, yeni formların doğurduğu her alanda kendini göstermiştir. Sosyolojik bir olgu olarak melezleşmenin, küreselleşme ile birlikte kullanılabilen bir yapısının olduğu ve bu bağlamda yerel pratikleri de içeren bir konumlandırma ile karşılaşabileceği görülmüştür. Kültür alanındaki yansıması açısından melezleşmenin, toplum içerisindeki günlük yaşantıdan, sosyal, politik, ekonomik, mistik yaşantılara kadar her alanda etkisini gösterdiği ve uygulama sahası bulduğu ortadadır. Özellikle yerel kültürlerin dünya kültürleri ile karışım içerisinde olması durumunun, küreselleşme ve kü-yerelleşme kavramları ile açıklanabildiği tespit edilmiştir. Müzikal melezleşmenin ise herhangi bir müzik formu ya da alt yapısının, başka bir müzikal form, biçim ya da yapı ile entegrasyonu ile ilgili bir kavram olduğu belirginleşmiştir. Dünyanın farklı müzik biçimlerinin yerel pratiklerle de bütünleştirilerek müzik piyasasında kendisine ulusal olduğu kadar küresel bir yer de edindiği anlaşılmıştır. Türkiye'de müzik kültürü alanında görülen melezleşme örneklerinin; Karadeniz popüler müziği

üzerinden incelenmesi sonucunda; özellikle Kazım Koyucu ve Fuat Saka'nın çalışmaları öne çıkmaktadır. Söz konusu çalışmalarda caz armonisinin yerel halk ezgileri ile buluşması ve rock müziğin temel elemanlarının Karadeniz geleneksel müzik pratikleri ile harmanlanarak uygulandığı görülmüştür. Popüler Karadeniz müziğinin kültürel melezleşme bağlamında incelenmesi ile ilgili müzik türlerinin gerek armonizasyon, gerek ilgili müziğin felsefesi ve verdiği mesajlar bağlamında değerlendirilmesi, kullanılan çalgılar ve icra biçimlerindeki adaptasyon gibi konuları da değerlendirmeye açıktır. Bu bağlamda çalışmanın; öncül bir örneklem oluşturduğu düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akkaş, S. (2013). *Senkretizm Bağlamında Karadeniz Rock Olgusu: Grup Marsis Örneği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Bauman, Z. (2014). *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*. (Beşinci Basım). (Çev. Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bhabha, H. K. (2016). *Cultural Diversity and Cultural Differences*,
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man*. University of Washington Press, United States of America.
- Bourse, M. (2009). *Mezleliğe Özgü*. (çev. Işık Ergüden). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Burke, P. (2011). *Kültürel Mezlelik*. (çev. Mustafa Topal). Asur Yayınları, İstanbul.
- Çayan, E. (\_\_\_). *Denizin Çocukları Karadeniz'in Asi Sesi Zuğışı Berepe*. Hurdacı Dergisi.
- Dönmez, B.M. (2019). *Etnomüzikolojinin Temel Kavramları*. (Birinci Basım). Bağlam Yayınları,, İstanbul.
- Feld, S. (2000). *A Sweet Lullaby for World Music: Public Culture*. Cilt 12, s. 145-171.
- Girgin, G. (2015). *9 / 8 Roman Dansı: Kültür, Kimlik Dönüşüm ve Yeniden İnşa*. Kolektif Yayınları, İstanbul.
- Göle, N. (2000). *Melez Desenler*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve Kültür*. Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Hall, S. (2014). *Yerel ve Küresel: Küreselleşme ve Etniklik*. (Çev. Hakan Tuncel). Mülkiye Dergisi, Cilt 38, Sayı 2.
- Hannerz, U. (1998). *Çevre Kültür Senaryoları, Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi: Kimlik Temsilinin Çağdaş Koşulları*. (Çev. Gürcan Seçkin, Ümit Hüsrev Yolsal). Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji*. Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Kahveci, O. (2018). *Laz Müziği: Yerel Pratikler, Yeniden İnşa*. Bitirme Çalışması, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, İstanbul.
- Lull, J. (2000). *Popüler Müzik ve İletişim*. Çivi Yazıları Yayınları, İstanbul.
- Makas, M, Bila, B, Alparslan, P. (2017). *Evrenselliğin Karesi Olan Karadeniz Asi Havaşından Müziğine Yolculuk*. Zamazingo Dergisi, 1. Sayı, s. 13.
- Millet, J. (2013). *Understanding American Culture From Melting Pot to Salat Bowl, Cultural Savvy*.
- Mudge, K, Janic, J, Scofield, S, Goldschmidt, E. (2009). *A History of Grafting, Horticultural Reviews*, 35.
- Mutlu, K. (2015). *Kültürel Mezlelik Bağlamında Tepecik Filarmoni Orkestrası*. E. Ü. Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Dergisi, Sayı 6.

Satır, Ö. C. (2016). *Müzikolojide İki Yeni Kavram: Scene ve Yerel Sound*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 9, Sayı 1.

Smith, P. (2007). *Kültürel Kuram*. (İkinci Basım). (Çev. Güzelsarı ve Gündoğdu). Babil Yayınları, İstanbul.

Tomlinson, J. (2013). *Küreselleşme ve Kültür*. (İkinci Baskı). (Çev. Arzu Eker). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Uluç, G, Süslü, B. (20, I17). *Kültürel Karşılaşmalar Melez Müzikler*. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, TOJDAC July Volume 7, Issue 3.

[www.kimkimdir.gen.tr](http://www.kimkimdir.gen.tr), Fuat Saka (1952, \_\_), 13.03.2020 tarihinde erişim sağlandı.

## Enverî Divanı'nda Deyimler

Ömer SAVRAN<sup>1</sup>

### Özet

XV-XIX. yüzyıllar arasında yaşamış pek çok Divan şairi sözlerini kuvvetlendirmek, anlatımı çekici kılmak ya da ifadede içtenliği yakalayabilmek gibi değişik sebeplerle şiirlerinde günlük dilden veya halk ağzından alınma diyebileceğimiz çeşitli söz kalıplarına yer vermişlerdir. XVII. yüzyıl şairi Enverî de çağdaşı olan pek çok şair gibi kültürümüze ait dil malzemesini sade bir Türkçe ile işleyerek bu türlü söyleyişlere şiirlerinde sıkça yer veren sanatçılardan biridir. Bu çalışmada XVII. yüzyıl şairlerinden Enverî'nin şiirlerinde görülen deyimlerin yanında diğer söz kalıplarından atasözleri ve veciz ifadeler üzerinde durulmuştur. Şairin divanında tespit edilen deyimler ve diğer kalıp sözler örnekleriyle birlikte ele alınmış ve deyimler şekil bakımından sınıflandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Enverî, Enverî Divanı, deyimler, atasözleri, XVII. yüzyıl.

## Idioms in Enverî's Divan

### Abstract

Many divan poets living between XV and XIX. century use various expressions from lay terminology or daily speech due to various reasons such as: to strengthen their words, to make attractive the wording or to be able to get the sincerity. Enverî who lived in XVII. Century is one of the poets who apply this language material belonging to our culture in an austere style and use such utterances in his poems frequently. In this study, idioms, proverbs and sayings which are seen in Enverî's poems have been studied. Language material related to topic in poet's divan has been studied with samples and idioms have been categorized in terms of their forms.

**Keywords:** Enverî, Divan of Enverî, idioms, proverbs, XVII. century.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, savranomer@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7992-5628

## GİRİŞ

Kaynaklarda “sav, mesel, darb-ı mesel, durûb-ı emsâl” gibi isimlerle anılan atasözleri ve deyimler, Türk edebiyatının ilk yazılı vesikaları olan Orhun Abideleri’nden günümüze değin milli kültürümüzün taşıyıcı unsurları arasında yer almıştır. Şiirde atasözü, deyim ve söz kalıplarının kullanımı şairden şaire farklılık arz etse de bu unsurlara edebî ürünlerimizde yer verilmesinin bir süreklilik gösterdiği ortadadır.

Klasik Türk şiirinde atasözü, deyim ve halk ağzına yakın söyleyiş biçimlerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı ilk dönem XV. yüzyıl olarak değerlendirilir. Özellikle Necâfî Bey, şiirlerinde atasözü ve deyimleri hem başarılı bir şekilde kullanması hem de bu unsurlardan sıkça yararlanması gibi yönlerden bu söyleyiş biçiminin en başarılı temsilcilerinden biri olarak kabul edilmiştir (Mengi, 1986: 48). Şiirde atasözleri ve deyimlere yer verme eğilimi gerek Necâfî Bey’in takipçileri gerekse de sonraki yüzyıllarda yaşayan Divan şairlerince “söylediklerine inandırıcı bir hava verebilmek, şiirlerini süslemek, düşüncelerini güçlendirmek, söylemek istediklerini daha açık ve etkili bir biçimde ifade etmek” (Kaya, 2011: 15) gibi sebeplerden XIX. asra kadar artarak devam ettirilmiştir.

Bu çalışmada divanındaki deyimlerin yanında diğer söz kalıplarını da ele aldığımız Enverî, XVII. yüzyıl şairlerindedir. XVII. asır, Osmanlı devletinin siyasî ve ekonomik yönden duraklamaya girdiği ancak edebî yönden yükseliş ve gelişimini sürdürdüğü bir dönemdir (İsen vd, 2002: 109). Bilindiği üzere XVII. asra gelinceye kadar şekil ve muhteva yönüyle mükemmelleşen Türk edebiyatı, bu yüzyılda Nefî, Şeyhülislâm Yahyâ, Nâilî ve Nâbî gibi yeni anlatım yolları bulabilen üslup sahibi şairlerin yetişmesine imkân sağlamıştır.

XVII. yüzyıl şairleri, kendilerinden önce ortaya konulan mükemmel eserleri tekrar etmemek için şiirlerinde yeni arayış ve üslup denemelerine girmişler ve bunun neticesinde orijinaliteyi yakalayarak nadir hayaller ortaya koymaya çalışmışlardır. Bahsi geçen yeni arayışlar çerçevesinde bu yüzyılda gazelin biçim ve içerik yönünden birtakım değişikliklere uğradığını söylemek mümkündür. Dönem şairlerinin, manzumelerinde deyim ve atasözleri gibi söz kalıplarını kullanması neticesinde şiir, konuşma diline yaklaşmaya başlamıştır (Bilkan, 2006: 254; Ambros, 1996: 1-8)

Yüzyıl şairlerinden biri olan Enverî’nin de bahsi geçen edebî anlayış doğrultusunda şiirlerinde rahat ve tabî bir Türkçe kullandığını söyleyebiliriz. Şiirlerinin genelinde sade bir Türkçe kullanımı ile dikkati çeken şair, divanında atasözü ya da kelâm-ı kibâr diyebileceğimiz ifadelerin yanında bol miktarda deyime yer vermiştir.<sup>2</sup> Diğer taraftan Enverî’nin dönemin edebî geleneğini sadece dil ve üslup yönüyle değil şekil açısından da devam ettirdiğini söylemek mümkündür.<sup>3</sup>

“*Enverî Divanı’nda Deyimler*” başlıklı bu incelememizde, XVII. yüzyıl şairi olarak kabul edilen Enverî’nin divanında görülen kültür mirasımızın ortak ürünleri olarak

2 Şairin dil ve üslubuna ilişkin daha fazla bilgi için bkz. Ömer SAVRAN, *Enverî Dîvânı*, Bizim Büro Yay., Ankara 2015, s.23.

3 Divanda bulunan 340 gazelden 300’ü beşer beyitten oluşmuştur (Savran: 2015: 14).

değerlendirebileceğimiz deyimleri ve diğer kalıp sözleri tespit etmeye çalıştık. Atasözleri, deyimler ve diğer söz kalıplarının tespiti ve anlamlandırılmasında, Ömer Asım Aksyoy'un, **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü**, E. Kemal Eyüboğlu'nun, (On Üçüncü Yüzyıldan Günümüze Kadar) **Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimleri**, M. Ali Tanyeri'nin **Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler** adlı çalışmaları ile TDK'nın interaktif ortamda araştırmacılara sunduğu Atasözü ve Deyimler Sözlüğü'nden<sup>4</sup> yararlanılmıştır.

İncelememizin ilk bölümünde şairin divanında sayıca daha az görülen atasözleri, veciz ifadeler ve diğer söz kalıpları, içinde geçtikleri örnek beyitlerle birlikte ele alınmıştır. İkinci bölümde ise yazımızın asıl konusu olan deyimler, Ömer Asım Aksoy'un sınıflandırmasından hareketle (1988: 38) biçim bakımından incelenmiş ve örnek beyitleriyle birlikte verilmiştir. Çalışmamızda geçen şiir ve beyit numaralarındaki atıflar, bahsi geçen "Enverî Dîvânı" adlı çalışmamıza aittir.

### I. Atasözleri/Kelâm-ı Kibâr

Divan şairleri, bazen şiirdeki tek düzeliği kırmak bazen de bağlı buldukları klasik şiirin sıkı kurallarını aşarak ifadelerinde içtenliği sağlayabilmek için şiirlerinde günlük konuşma dilinden alınmış çeşitli söz kalıplarına yer vermişlerdir.<sup>5</sup>

Diğer Divan şairleri gibi Enverî de sözlerini kuvvetlendirmek, içtenliği yakalayabilmek için atasözleri ve deyimler gibi çeşitli "dil yapılarına" başvurmuştur. Enverî, şiirlerinde akıcılığı sağlamak için "Atalarımızın uzun denemelerine dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş öz sözler" (Aksoy, 1988: 37) olarak tanımlanan atasözü, "kelâm-ı kibâr" ve deyimlerin yanında karşılıklı konuşma biçimlerine, çeşitli seslenme edatlarına ve arkaik kelimelere yer vermiştir.

Bu açıdan bakıldığında Enverî'nin Ahmet Paşa ve Necâtî gibi şairlerden başlayarak Nedîm'e kadar devam eden çizgide Türkçe kelimeler, deyimler, atasözleri ve halk söyleyişleri gibi milli kültüre ait malzemeyi kullanarak şiir yazan edebî anlayış (Şentürk-Kartal, 2004: 343) çerçevesinde şiir söylemeye çalıştığını söylemek mümkündür.

Enverî, atasözlerini şiirlerinde bazen aynen bazen de küçük değişikliklerle kullanmıştır. Atasözleri ya da veciz ifadeler önceden söylenen sözü ispat ya da

4 (TDK. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (İnteraktif Ortam- <http://tdkterim.gov.tr/atasoz>)

5 Konuyla ilgili diğer çalışmalar için bkz. Abdülkadir KARAHAN, "Trabzonlu Figânî'de Atasözleri ve Deyimler", **TDED**, XXIII. (1977-1979); Cemal KURNAZ, "Taşlıcalı Yahya Bey Divanında Atasözleri ve Deyimler", **Türk Kültürü Araştırmaları**, (Prof. Dr. Faruk K. Timurtaş'ın Hatırasına Armağan), 1979-1983, XVII-XXI, 1-2 (1984), 195-207; Cemal KURNAZ, **Hayali Bey Divanının Tahlili**, MEB., İstanbul 1996; Filiz KILIÇ, "Âşık Çelebi Divanında Atasözü ve Deyimler", **Bilig**, S.1, Ankara 1996; Halil ERSOYLU, "Fatih'in Şiir Dilindeki Atasözü ve Deyimler", **Türk Dünyası Araştırmaları**, S. 24, Haziran 1983; İlhan ÇENELİ, Zâtî Divanı'nda Atasözleri ve Deyimler, **Türk Kültürü**, S. 123, Ocak 1923; Kaya TÜRKAY, "Kaşgarlı'dan Günümüze Gelen Atasözleri", **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten** 1980-1981, TDK Yay. Ankara 1983; Mine MENGİ, "Necâtî'nin Şiirlerinde Atasözlerinin Kullanımı", **Erdem**, C. 2, S. 4, 1986; Nejat SEFERCİOĞLU, **Nev'i Divanı'nın Tahlili**, Kültür Bakanlığı, Ankara 1990; Ömer SAVRAN, Neşâtî Divanı'nda Söz Kalıpları, **Turkish Studies**, Volume 2/4 Fall 2007.



kuvvetlendirme düşüncesiyle ikinci dizede verilmiştir. Bunun yanında atasözünün birinci mısradaki yer aldığı ya da anlamın beytin geneline yayıldığı örnekler de vardır.

Aşağıda sunulan örnek beyitlerden birincisinde atasözü ilk mısradaki yer alırken ikinci beyitte ise atasözünün anlamının beytin geneline yayıldığı görülmektedir:

“Ah yerde kalmaz.” (Aksoy, nr. 148)

**Yirde kalmaz** kıl hazer ey serv-i kâmet âhumuz

Mazhar-ı ihsânun olsun bu dil-i âgâhumuz (G/125-1)

“Gözden irak olan gönülden de irak olur.” (Aksoy, nr. 1299)

**Gönül yakınlığı** olsun aramızda hemân

Efendi **gözden irak olanuñ** budur hâli (Kıt. 2)

Şair, bir örnekte ise “dirler” ifadesiyle söz kalıbının atasözü olduğuna işaret etmiştir:

“Bitmez iş yoktur.” (Eyüboğlu, 1973-1975: 47)

Hicr-i la'lüñle dilümde dâg-ı hasret bitmedi

Gerçi **dirler** dostum dünyâda **yoktur bitmez iş** (G/145-4)

Enverî Divanı'nda geçen atasözü ya da “kelâm-ı kibâr” diye ifade edebileceğimiz diğer örnekler aşağıdaki şekildedir:

“Eden bulur.” (Aksoy, nr. 1052)

Didüm ki 'aklı yitirdüm nazar idince saña

**İden bulur** didi ol şûh-ı şîvekâr baña (G/9-1)

“Ehl-i sefer akşam olmadan menzile ulaşmak ister.”

İrmedin hattun n'ola vasluñ temennâ eylesem

**İrmek ister menzile ehl-i sefer şâm olmadan** (G/231-2)

“Edilen iyilik unutulmaz.”

Enverîveş tatalum hicrün helâk itmiş bizi

Haşr olunca **unutulmaz itdigün ihsân** yine (G/258-5)

“Güneşe dikkat ile bakılmaz.”

Kem nigâh olsañ eger Enverî'ye gussa degül

Âfitâbum ki **bakılmaz güneşe dikkat ile** (G/264-6)

“Her nesne sultana arz olunmaz.”

Hicr elinden çekdiğün cânâne î'lâm eyleme

**Eylemezler** Enverî **her nesneyi sultâne 'arz** (G/149-5)  
"Mal, sahibini konuşturur." (Eyüboğlu, 1973-1975: 179)

Vâsıl-ı iksîr-i 'aşk oldum disem n'ola saña

**Söyledür mâl issını** ey hâce-i hüsn ü behâ (Met-16)

Yukarıda da belirttiğimiz üzere Enverî şiirlerinde söz yapılarından edebiyatta mürâca'a da denilen (Batislam, 2000: 201-211) karşılıklı konuşma biçimlerine de yer vermiştir. Divanda bulunan benzer örnek beyitlerden ikisi aşağıdaki şekildedir:

**Didüm** ey meh miyânuna sarılmak olmadı rûzî

**Didi** sarmak sarılmak bana ol gonca-femüm yokdur (G/117-3)

**Didüm** ki oldı Enverî aşkunla mübtelâ

**Didi** o şûh-ı işveger olmuş ya olmamış (G/141-8)

Diğer taraftan şair, şiirlerinde sevgilisine pek çok yerde "güzelim, dostum, efendi" şeklindeki "seslenme edatları"nın yanında "ey, hey, âyâ" gibi ünlemler vasıtasıyla da seslenir (Savran, 2015:25). Özellikle "güzelim, dostum, efendi" gibi seslenme edatlarının geçtiği yerlerde şair, "veciz" ya da "hikmetli söz" diyebileceğimiz beyitler söylemiştir. Bu tür ifadelerin irsâl-i mesel denilen (Dilçin, 1997: 464) kullanıma örnek oluşturduğunu da hatırlamak gerekir:

Şimden girü bizden **güzelüm** anda varur yok

Salın saguna soluna agyâr ile her ân (G/204-2)

Hicr-i la'lünle dilümde dâğ-ı hasret bitmedi

Gerçi dirler **dostum** dünyâda yoktur bitmez iş (G/145-4)

Lebün emmege havf ider Enverî

**Efendi** kıyar mı kişi cânına (G/275-5)

Enverî'nin şiirlerinde görülen arkaik kelimelere ise "kankı, yalunlan-,urgun, söyün-, egnü, yügrük, yarag, yavukla-, iğ-, sığın-" vb. kelimeleri örnek olarak vermek mümkündür:

Zâhid bize ta'n eyleme biz ehl-i ferâguz

Kendü nefesinden **söyünen** mürde-çerâguz (G/135-1)

Âhumı tîr kâmetümi eyledüm kemân

Gördüm sefer **yaragını**<sup>6</sup> tîr ü kemân ile (G/248-3)

<sup>6</sup> Beyitteki "yarag" sözcüğünün "hazırlık, teçhizat; silah" vb. anlamları vardır (Dilçin, 1983: 235).

## II. Deyimler

Kaynaklarda, “bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce” (Aksoy, 1988: 52) diye tanımlanan deyimler, şairler tarafından anlatım gücünü artırmak için başvurulan yollardan biridir. Aksoy’a göre deyimler en az iki sözcükle kurulur ve biçim bakımından iki bölüğe ayrılabilir (1988: 39):

### a. Sözcük Öbeği Durumundaki Deyimler

Şairin divanında geçen “bir içim su (gibi), ayağının tozu ile” vb. örnekleri bu çerçevede değerlendirebiliriz:

Teşne-diller göricek tîgüñi meyl itse n’ola

**Bir içim su** görünür ‘âşık-ı bîmâra kılıç (G/41-4)

Minnet Hudâya geldi **ayağı tozuyla** yâr

Şimden girü ne gam sefer olmuş ya olmamış (G/141-6)

### b. Tümce Durumundaki Deyimler

Aksoy’a göre bir mastarla sona eren deyimler çekime gireceklerinden ve dolayısıyla bir tümce kuracaklarından bu bölüm içinde yer alır. İncelememizde tespit ettiğimiz pek çok deyim mastarla kullanıldığı için bu grupta değerlendirilmiştir. Divanda yer alan “Tümce Durumundaki Deyimler” ile ilgili örneklere geçmeden önce çalışmamızda ele aldığımız deyimlerin kullanışı ile ilgili bazı hususlara yer vermek istiyoruz:

Dilin kullanımına ait bu özellikler diğer Divan şairlerinde de görülen tasarruflardır. Bunların bir kısmını dönemin dil ve edebiyat anlayışının bir tezahürü olarak görmek ve değerlendirmek mümkündür. Ancak şairler Tanpınar’ın da belirttiği üzere (1988: 4) halk dilinden ve günlük konuşmada bulunan unsurlardan yararlanmak suretiyle toplumun büyük bir kısmının edebî zevkine hitap eden güzel mısra ya da beyitler yazmaya muvaffak olabilmişlerdir. Bu bağlamda Enverî’nin söz kalıplarına ilişkin bazen gelenek çerçevesinde bazen de şahsî tasarrufu diyebileceğimiz kullanımlarına ilişkin tespit ve gözlemlerimiz aşağıdaki şekildedir:

1. Enverî Divanı’nda yer alan deyimlerin büyük bir kısmının Türkçe kelimeler ile teşkil ettirildiğini söylemek mümkündür:

akçe etmemek (G/133-2), arada kan olmak (G/217-3), ayağı(nın) tozu ile (G/141-6), ayakta kalmak (G/88-2), bir içim su (gibi) (G/41-4), ayak basmak (G/271-3), el vermek (G/271-3), baş eğmek (G/15-2), baş koymak (G/277-1), başı üzre yer etmek (G/329-2), başa çıkmak (G/17-1), baş vermek (G/25-2), başından aşmak (G/216-1), başını ortaya koymak (G/207-4), başını kurtarmak (G/109-3), başını taşa (v)urmak (G/218-2), başını taşlara çalmak (G/105-2), başını vermek (G/157-5), bel bağlamak (G/58-3), dağlara düşmek (Tah. 7-4), düşde görmek (G/254-4), el çekmek (G/153-3), el vermek (G/78-4), el yumak (G/13-

3), eli ermemek (G/261-5), gönül (gönlünü) almak (G/32-2), göz değmek (G/286-2), göz ucayla bakmak (G/190-3), gözden bırakmak (G/134-5), göz dikmek (G/51-4), gözü çıkmak (G/116-2), gözü gönlü açılmak (G/125-4), gözünü açmak (G/42-2), gözünü kan bürümek (Mat. 7), kan ağlamak (G/82-4), kılıç çekmek (G/41-1), kul (köle) olmak (G/ 328-1), kulak tutmak (G/169-4), söz atmak (Müf.1), sözünü tutmak (G/206-5), ucunu bulmak (G/3-4), yabana atmak (G/144-1), yanıp yakılmak (G/330-6), yer bulmak (G/275-2), yer etmek (G/70-3), yerinde yellere esmek (Tah. 1-2), yüz göstermek (G/36-3), yüz sürmek (G/29-2), yüz vermek (G/127-1), yüzü gülmek (G/140-3), yüzüne bakmamak (G/115-2) vb.

2. Deyimlerin bir kısmı Arapça ve Farsça kelimelere Türkçe kelimeler eklenmek suretiyle elde edilmiştir:

ahını almak (G/18-3), (ağzına) mühür (v)urmak (G/30-2), 'aklını almak (G/170-2), 'âşık geçinmek (G/207-4), 'aşka düşmek (Mur. 4-1), emân bilmemek (Tah. 5-1), emân vermemek (G/158-2), âteş düşmek (G/171-2), can vermek (G/84-4), canı çıkmak (G/148-2), canına kıymak (G/275-5), cefa çekmek (G/249-3), derde (derdine) derman olmak (G/40-5), dillere destan olmak (G/110-4), divane olmak (Tah. 7-4), dünyayı kaç bucag idüğün göstermek (G/312-5), gam çekmek (G/225-1), gam yememek (G/202-2), hâk ile yeksan etmek (olmak) (G/200-5), haraç yemek (almak) (G/40-1), hatırından geçmemek (G/ 205-3), helak etmek (G/158-3), heves etmek (G/136-1), hoş görmek (G/69-1), kıyamet kopmak (G/245-5), külah kapmak (Müf. 2), mecali (mecal) kalmamak (G/266-2), mezada çıkarmak (mezada vermek) (G/92-2), minnet etmemek (G/33-2), şöhret bulmak (G/43-3), ümit kesmek (G/175-5), (yaraya) merhem (v)urmak (G/293-3).

3. Bazı deyimlerde Türkçe kelimelerin yerini Arapça ve Farsça eş anlamlı kelimeler almıştır:

alır gözle **nigâh** itmek (alıcı gözüyle bakmak) (G/31-3),

başı **eflaka** irmek (başı göğe ermek) (Kıt. 23),

dil ü **dîdem** açılmasa (gözü gönlü açılmak) (G/163-6),

**hinnâ** yakmak (kına yakmak) (G/15-4),

yokdur giceyle **sitâresi** (yıldızı/yıldızları barışmamak) (G/ 355-5),

âhum oldu **felege mülhak** (ahı-göklere-çıkma) (Tah. 7-4).

4. Şair, bazı deyimlerde şiirin vezni ve kafiyesi gereği deyimi oluşturan kelimelerin yerlerini değiştirerek kullanmıştır:

kaldum ayakda (G/88-2), aldun ahımı (G/18-3), alma (gel) ahım (G/ 171-2), ahım çıkarma göklere (G/11-4), ahımı yirde komaya (Tah. 3-2), bilmez eman (Tah. 5-1), virmez eman (G/158-2), kan olur arada (G/217-3), ugradum belaya (G/206-1), kıy(ar mı kişi) canına (G/275-5), yitdi canuma (G/270-4), çekerem cefa (G/189-1), olurdu derdüme derman (G/40-5), oldum divane (Tah. 7-4), alır gönlüm (G/32-2), dikdi gözün (G/51-4), açılır gönlüm gözüm (G/125-4), alsa harac (G/42-1), itdi dili helâk (G/158-3), itme heves (G/136), çekdi kılıç (G/41-1), tutmaz sözümi (G/169-4), kesüp ümmîdi (G/175-5), sürer yüzün (G/65-2), vir mezâda (G/92-2).

5. Bazı mısra ya da beyitlerde birden fazla deyim kullanılmıştır. Mesela aşağıdaki birinci örnek beyitte “ayak basmak” ve “el vermek” deyimleri bir arada yer almıştır:

*Ayagı basdı* gelüp bezme *el virüp* vaslı

San oldı külbe-i ahzânımız cinân bu gice (G/271-3)

N’ola **cân virsem** görüp şemşîr-i müjgânunî

Firkat ey gözi hun-hâr **yitdi cânuma** (G/270-4)

6. Divanda zikredilen deyimlerden bazılarının aynı zamanda toplumun inanç, düşünüş, âdet, gelenek ve uygulamalarından izler taşıdığını söylemek mümkündür: *yıldızı barışmamak, yüz karalığı, fal bakmak, alnında yazılmış olmak, ağzı mühürlü, kına yakmak* vb.

Bazı deyimlerde ise tasavvufî inanç ve bu inançtan ortaya çıkan çeşitli âdet ve geleneklerin yansımaları görülür: *baş koymak, gam çekmek, elem çekmek, el almak, el vermek, yüz tutmak* vb.

*Ehl-i fakra* gam degül *dünyâ* eger *el virmese*

*Baş* ilter kârını ol kim *cihândan el çeker* (G/78-4)

7. Şair, ifadeyi kuvvetlendirmek, şiirini süslemek veya başka gayelerle kullanmış olduğu deyimlerin bulunduğu manzumelerde diğer şairlerde de olduğu üzere edebî sanatlardan yararlanmıştı. Bunlar arasında özellikle “tenasüp, ihâm-ı tenasüp, tevriye, tezat ve cinas” gibi sanatları saymak mümkündür:

*Yara* ile *yaramazsam* ey gönül ol *yâre* ben

Ya niçün *yok yire* çekdüm cism-i zerde *yara* ben (G/220-1)

### Tümce Durumundaki Deyimler ve Örnekleri

#### A

**Ağzına mühür vurmak:** Konuşmamak, susmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Cür’et idemem vasl-ı Süleymân-ı recâya

**Agzuma** benüm **mühr uralı** hâtem-i firkat (G/30-2)

**Ah almak:** Zulmettiği kişinin ahı ile karışık bedduasını almak. (Aksoy, nr. 2332),

Varup öpdürme agzun agyâra

Yok yire **alma** gel habîbüm **âh** (G/272-2)

(Birinin) **ahını almak**, şeklinde de kullanılır (<http://www.tdk.gov.tr>):

**Alduñ** şu deñlü **âhumı** bâzâr-ı ‘aşkda

İtdüñ metâ’-ı sabrumı ber-bâd Mustafâ (G/18-3)

**Ahını yerde ko(y)mamak:** Öcünü almak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Umarum âhumı yirde komaya Allâhum (Tah. 3-2)

**Akıl ermek:** Anlamak, çözmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Çeşm-i câdûsını sihr eyler ki '**akl irmez** ana

Ol perî-rû âdemi yüz gösterüp bî-hûş ider (G/100-4)

**Aklını (başından) almak:** Birini düşünemeyecek bir duruma getirmek, güzelliği ile büyülemek. (Aksoy, nr. 2410)

Mest idüp âliyle âvârelerüñ '**aklın alur**

Neşve-i câm-ı leb-i la'lüñ ile sâgar-ı '**aşk** (G/170-2)

**Alıcı gözüyle bakmak:** İnceden inceye gözden geçirmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Cân u dil-i '**uşşâka alur gözle nigâh it**

Ey şem'-i ruhu keremi bâzâr-ı mahabbet (G/31-3)

**Alında yazılmış olmak:** Bir olayın, kişinin başına gelmesini Allah yazmış olmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Mukadderdür ser-i kûyuñda bana hâksâr olmak

Gam-ı hattıñla **başumda yazılmışdur** gubâr olmak (G/171-1)

**Aman (zaman) bilmemek:** Fırsat vermemek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Cevrdür kârı hemân dirler idi gerçek imiş

Gamzesi **bilmez emân** dirler idi gerçek imiş (Tah. 5-1)

**Aman vermek:** Canını bağışlamak, öldürmemek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Gamzeñ *emân bilmez* iken katl-i '**âşık**a

Agyâr-ı bed-sirişte ecelden **emân virür** (G/84-2)

**Aman vermemek:** Rahat bırakmamak, göz açtırmamak. (Aksoy, nr. 2548)

**Virmez emân** gamze-i cellâdı katlüme

Korkum budur ide baña ol bî-emân hayf (G/158-2)

**Aşinalık göstermek:** İlgilenmek, tanıdığını belli etmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Âşinâlık eyleyüp** tutmaz elüm ol dür-i pâk

Garka virdi cismümi bahr-ı belâ yaşum gibi (G/324-4)

**Aşka düşmek:** Âşık olmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

'**Aşka düşdüm** seyr edin âh-ı sehergâhum benüm

Gök tütün itsün cihânı nâle vü âhum benüm (Mur. 4-1)

**Ayak basmak:** Bir yere varmak, ulaşmak; girmek, gelmek, uğramak; bir yere bağlanmak. (Aksoy, nr. 2810), (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Ayağı basdı** gelüp bezme *el virüp* vaslı

San oldı külbe-i ahzânumuz cinân bu gice (G/271-3)

**Ayakta kalmak:** Oturacak yer bulamamak; yıkılmamak, çökmemek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Eller ayıklamasun râh-ı gamuñda cismüm

Elüm el **kaldum ayakda** benem ey kaddi çenâr (G/88-2)

**B**

**Bağrı kebab olmak:** Çok acı çekmek, perişan duruma düşmek.

Âteş-i hicrân ile **bagrum olur her gün kebâb**

Kimlerüñle seyr ider bilsem ‘aceb ol mâhitâb (Mr. 3-3)

**Baş eğmek:** Saygı göstermek için baş eğerek selamlamak; direnmekten vazgeçip buyruk altına girmek. (Aksoy, nr. 2968), (<http://www.tdk.gov.tr>)

Katl-i ‘uşşâka eger tîg alursañ elüñe

**Baş eger** halk-ı cihân cümle saña ser-tâ-pâ (G/15-2)

**Baş koymak:** Bir şey uğruna ölümü göze almak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Baş koyan** ol şehüñ der-i devlet penâhına

Dehrüñ baş egmeye şeh-i zerrîn-külâhına (G/277-1)

**Baş üstünde tutmak:** Çok iyi ağırlamak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Başum üzre yir iderse** yiridür gonce gibi

Ele nâgeh o gül-i bâg-ı cinânım geldi (G/329-2)

**Başa çıkmak:** Bir şeye gücü yetmek, hedefine ulaşmak. (Aksoy, nr 2448)

‘Âşıklarınuñ **başa çıkar** itdüği da’vâ

Sâbit kadem olsa eger ol şâhid-i zîbâ (G/17-1)

**Başı (bir şeyle) hoş olmamak:** Bir şeyden hoşlanmamak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Getürdi tîg-i firâkıyla başa nice belâ

O ser-trâşla **başum hoş olmadı** kat’â (Mat. 12)

**(Başı) belaya girmek (uğramak):** Sıkıcı, üzücü bir durumla karşılaşmak.  
(<http://www.tdk.gov.tr>)

Virdüm dil-i belâ-keşi bir dil-rübâya ben

**Ugradum** ey gönül yeñi başdan **belâya** ben (G/206-1)

**Başı göğe ermek (değmek):** Alay, beklenmeyen bir mutluluğa ermek. (Aksoy, nr. 2981)

**Başı eflâka irişse** köle âdem olmaz

Bulsa Yûsuf gibi hüsniyle cihân içre revâc Kıt. 23

**Başından (baştan) aşmak:** Pek çok olmak, fazla gelmek. (Aksoy, nr. 3032)

Arturma seyl-i eşkümi **başumdan aşmasun**

Dûd-ı kebûd-ı âh sipihre ulaşmasun (G/216-1)

**Başını ortaya koymak:** Bir işe girişirken ölümü göze almak.  
(<http://www.tdk.gov.tr>)

Cismine şerha açup **başını ortaya kosun**

Saña 'âşık geçinen sînesi sad-çâk olsun (G/207-4)

**Başını (taştan) taşa vurmak:** Çaresiz kalarak çok pişman olmak. (Aksoy, nr. 3038)

**Başını taşa ursa** da rahm eylemez yine

Yok yire kûy-ı yârde a' dâ yakılmasun (G/218-2)

**Başını vermek:** Kendini feda etmek. (Aksoy, nr. 3039)

**Baş virdi** başa çıkmadı 'aşkıyla Kûh-ken

Râh-ı gamuñda bî-ser u sâ mânlıgum görüp (G/25-2)

**Bel bağlamak:** Birisinin kendisine yardımcı olacağına inanmak, güvenmek.  
(Aksoy, nr. 3097)

**Bel bağladum** kapuñda kul olmağa efendi

Redd eyleme kerem kıl nâzük-miyânım Ahmed (G/58-3)

C

**Can vermek:** Ölmek; ruha güç vermek; bir şeyi çok istemek. (Aksoy, nr. 3536)

Bir âfet-i zamâneyedür şimdi meylimüz

Seyr-i cemâli mürde-i hicrâna **cân virür** (G/84-4)

**Canı çıkmak:** Çok yorulmak veya çok zorluk çekmek; ölmek; çok yıpranmak; zarar etmek. (Aksoy, nr. 3489), (<http://www.tdk.gov.tr>)



Kemâl-i hırs u harâretle **cânları** çıkayur

Niçün ümîd ider 'âkil olan kibârda feyz (G/148-2)

**Canına yetmek:** Katlanamayacak duruma gelmek, bezmek, bıkmak. (Aksoy, nr. 3500), (<http://www.tdk.gov.tr>)

N'ola *cân virsem* görüp şemşîr-i müjgânuñ

Firkat ey gözi hun-hâr **yitdi cânuma** (G/270-4)

**Canını bağışlamak:** Öldürülmesi gerekirken vazgeçmek. (Aksoy, nr. 3506). Aksoy'da bu şekilde nakledilen deyim örnek beytimizde "can bağışlamak" haliyle ve "diriltmek, can bağışlamak" anlamlarında kullanılmıştır:

Gamzeñ hayâtum aldı meded ölmeden yitiş

Bûseñle **cân bağışla** yine cânum Ahmedî (G/328-2)

**Cefa çekmek (görmek):** Zulüm görmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

'Âşık odur ki vuslatuñi itmeyüp ümîd

Cevr ü **cefâñı çekmek** ile nâm-dâr ola (G/249-3)

**D**

**Dağlara düşmek:** Büyük bir üzüntü dolayısıyla insanlardan kaçıp ıssız yerlerde yaşamak. (Aksoy, nr. 3759)

Peyveste olup âhum oldu felege mülhak

**Taglara düşüp** oldum dîvâne-i 'aşk el-hak (Tah. 7-4)

**Derde (derdine) derman olmak:** Soruna çözüm bulmak, sıkıntıyı geçirmeye çare göstermek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Çokdan olurdu benüm **derdüme dermân** Enverî

Neyleyem ammâ kabûl itmez dil-i haste 'ilâc (G/40-5)

**Dillere destan olmak:** Herkes tarafından konuşulur olmak. (Aksoy, nr. 3958)

Düşsem 'aceb mi **dillere destân olup** gönül

Hep çekdiğüm benüm dil ü dil-ber belâsıdur (G/110-4)

**Divane olmak:** Bir şeye çok düşkün olmak. (Aksoy, nr. 3988)

Peyveste olup âhum oldu felege mülhak

Taglara düşüp **oldum dîvâne-i** 'aşk el-hak (Tah. 7-4)

**Dünyanın kaç bucak (köşe) olduğunu göstermek (anlamak):** Dünyada ne gibi güçlükler olduğunu bildirmek (anlamak), insanın başına neler gelebileceğini öğretmek veya öğrenmek. (Aksoy, nr. 4115), (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Dünyâyı kaç bucag idüğün gösterür bana**

Bir gice tag başında kalan Enverî gibi (G/312-5)

E

**El çekmek:** Yapmakta olduğu bir işi artık yapmama durumuna geçmek, vazgeçmek. (Aksoy, nr. 4205)

Bagrumın başı oñılsa senden **el çeksem** n'ola

Cânuma kâr itdi itdüm cân ile serden ferâğ (G/155-3)

**El uzatmak:** Dokunmaya, almaya kalkışmak; yardım etmek. (Aksoy, nr. 4349)

*Kurusun elleri illerde olup 'ömri kasîr*

Yâ Rab ol nahl-i güle **el uzadan** agyârün (G/188-2)

**El vermek:** Yardım etmek; *esk.* tarikatlarda mürşit, bir müride, başkalarına yol gösterme izni vermek. (Aksoy, nr. 4352)

Ehl-i fakra gam degül dünyâ eger **el virmese**

Başa ilter kârını ol kim cihândan **el çeker** (G/78-4)

**El yıkamak:** İlgisini kesmek. (Aksoy, nr. 4357)

**El yudum** âb-ı visâlûñden senüñ şimden girü

Ne safâ-yı sîne lâzumdur ne hod pehlû baña (G/13-3)

**Eli ermek:** Yapabilmek, ulaşabilmek; bir işi yapmak için zaman bulabilmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Ey Enverî dünyâyâ gınâ virse visâli

Bir kerre **elüm irmeye** dâmân-ı Sinâne (G/261-5)

**El etek (dâmen) çekmek:** O şeyle artık uğraşmaz olmak, el çekmek. (Aksoy, nr. 4240)

**Çeksek** n'ola **dâmânumuzı** bezmlerinden

Vaz'ına tahammül katı güçdür süfehânun (G/174-7)

**Etekleri tutuşmak:** Çok telaşlanmak. (Aksoy, nr. 4423; Tanyeri: 1999: 106)

Duhân-ı âhı 'alevlendi derdmendânuñ

**Etekleri tutuşursa** 'aceb mi hûbânuñ (Mat. 56)

## F

**Fal açmak (bakmak):** Gelecekte olacak şeyleri anlamaya çalışmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Zülfi göründi ise eger hayra dâldur

Ey hasb-i hâli mushaf-ı rûyunda **fâl iden** (G/234-3)

## G

**Gam çekmek:** Tasalanmak, kaygılanmak, üzülmek. (Aksoy, nr. 4651)

**Gam çekseñ** ey dil mesrûr olursın

Vuslatda olsañ mehcûr olursın (G/225-1)

**Gam yememek:** Tasa etmemek, kaygılanmamak, üzülmemek. (Aksoy, nr. 4651)

**Gam yimezdüm** intizâruñla helâk itseñ beni

Bilmesek 'umûm hele derd-i mahabbet n'idüğün (G/202-2)

**Gönül (gönlünü) almak:** Sevindirmek; kırılan bir kimseyi güzel bir davranışla hoşnut etmek. (Aksoy, nr. 4701), (<http://www.tdk.gov.tr>)

Mustafâyı gülşenüñde bülbül-i zâr eyledüñ

İllerin **gönlün alup** aña sitemkâr eyledüñ (Mr. 4-5)

**Gönül bağlamak (dil bağlamak):** Severek bağlanmak, içten sevmek, âşık olmak. (Aksoy, nr. 4702), (<http://www.tdk.gov.tr>)

Cem'iyet-i hâtırdan eser bulmadı gönlüm

**Dil bağlayalı** zülf-i perîşânuña cânâ (G/2-5)

**Göz (gözünün) ucuyla bakmak:** Fark ettirmeden gözlemek, belli etmemeye çalışarak başını çevirmeden yandan bakmak. (Aksoy, nr. 4820), (<http://www.tdk.gov.tr>)

Bir **göz ucuyla bak** yine bulsun hayât-ı nev

Öldürdi gamzelerle dili gözlerüñ senüñ (G/190-3)

**Göz değmek:** Uğursuzluk, kötülük getirdiğine inanılan kiskanç veya hayran bakışlar dolayısıyla kötü bir duruma düşmek. (Aksoy, nr. 4759)

Meded **göz degmesün** gösterme mihr-i rûyuñ agyâre

Sakın şâhum **nazardan** hat-ı rûyuñdan hicâb eyle (G/286-2)

**Göz dikmek:** Bir şeyi ele geçirmek isteğine kapılmak. (Aksoy, nr. 4768)

Şâhîn gibi **dikdi gözin** yine şikâre

Sayd itse n'ola her gözi şehbâzı Muhammed (G/51-4)

**Göz göz (olmak):** Üzerinde birçok göz, delik bulunmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Tîr-i hicr ile **göz göz** itdi tenüm

Meded ol gamzekârı gördüñ mi (G/323-2)

**Gözden çıkarmak (bırakmak):** Bir malın elinden gitmesine razı olmak, yokluğuna katlanmak. (Aksoy, nr. 4760). Aksoy’da bu hâliyle yer alan “gözden çıkarmak” deyimini ile örnek beytimizdeki “gözden bırakmak” tabirinin aynı anlamda kullanıldığını söylemek mümkündür.<sup>7</sup>

Hidmetinden kaçmaz **gözden bıraksa** ger bizi

Enverî ol şâh-ı hüsne bende-i efkendeyüz (G/134-5)

**Gözden gönülden çıkarmak:** Önem vermemek, ilgisini kesmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Çıksa gönülünden gözünden** n’ola seyr-i bahr-ı dil

Ol dür-i pâk oldı seyl-âb-ı revânumdan cüdâ (G/20-3)

**Gözü gönülü açılmak:** Neşelenmek, ferahlamak. (Aksoy, nr. 4337)

**Açılır gönülüm gözüm** rûşen olur cânım benüm

Bir gülüyle nazar kılsa Muhammed şâhumuz (G/125-4)

**Gözünü (gözlerini) açmak:** Uyanmak; kendine gelmek, ayılmak; uyanık, dikkatli bulunmak. (Aksoy, nr. 4871)

Dâg-ı cefâsı dilde onaldı o mehveşüñ

İşlet mukayyed ol yine sen anı **gözünü aç** (G/42-2)

**Gözünü (gözlerini) kan bürümek:** Adam öldürecek kadar öfkelenmek. (Aksoy, nr. 4878)

Çeşmümden ol perî ne zamân kim nihân yürür

Dünyâyı göremem **iki gözümü kan bürür** Mat. 7

**Gurbete (gurbet ele) düşmek:** Aile ocağından uzak bir yere gitmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Hemîşe vâsıl iken vasl-ı yâre şâm u seher

**Düşürdi gurbete** ben zârı ol meh-i enver (Tah 1-5)

<sup>7</sup> Aynı ifadeyi anlam yönüyle Mesihî de kullanmıştır (Mengi, 1995: 158):

Sen kılmayalı gözlerümüñ yaşına nazar / Merdümler ol fütâdeyi **gözden bıraktılar** (G/66-2)

## H

**Hâk ile yeksan etmek (olmak):** Yapı, şehir vb. için temelinden yıkıp harap etmek, bütünüyle ortadan kaldırmak veya kalkmak. (Aksoy nr. 7586)

Enverî kâse-i ser **hâk ile yeksân olsa**

Âh şâhum hevesi gitmeye hergiz serden (G/200-5)

**Haraç yemek (almak):** Başkasının sırtından geçinmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Şâh-ı 'aşkum dūd-ı âhumdur benüm başumda tâc

Şehr-i hicrânuñdan **aldum** mihnet-i derdüñ **harâc** (G/40-1)

**Hatırından (hatır ve hayalinden) geçmemek:** Aklına gelmemek, düşünmemek. (Aksoy, nr. 5101), (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Hâtırumdan geçmeyenler** geçmesün benden didüñ

Kankı bî-dildür 'aceb ey şâh **hâtırdan geçen** (G/ 205-3)

**Helak etmek:** Öldürmek, ortadan kaldırmak; *mec.* aşırı derecede yormak, bitkin duruma getirmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Bûs itmedin dehânını **itdi** dili **helâk**

Dökdi hadeng-i gamzesi *yok yire* kan hayf (G/158-3)

**Heves etmek:** Bir şeye karşı istek duymak, eğilimli olmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Ey gönül **itme** sakın şem'-i ruh-ı yâre **heves**

Yanmaga eyleme pervâne gibi nâra heves (G/136-1)

**Hoş görmek (karşılama):** Gücenilecek veya karşılık gelinecek bir davranışı hoşgörü ile karşılamak, anlayışla karşılamak, kusur saymamak. (Aksoy, nr. 5229)

Ey Enverî hâkîkat ile eyleyen nazar

'Aşk-ı mecâz ile dil-i şeydâyı **hoş görür** (G/69-5)

## K

**Kadrini bilmek:** Değerini bilmek, yararlanmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Bilmezsem** eger vuslatnuñ **kadrini** şâhum

Tâ haşre varınca olayın hicr-i nâlân (G/204-4)

**Kan ağlamak:** Büyük bir üzüntü içinde bulunmak. (Aksoy, nr. 5615)

Bezm-i gamda n'ola **kan aglasa** çeşm-i pür-hûn

Sâkiyâ leblerüñe sâgar-ı sahbâ tolaşur (G/82-4)

**Kan dökmek:** Ölüme yol açmak, cana kıymak. (Aksoy, nr. 5626)

Tîri **kan dökmede** nâzûk mi geçer müjgândan

Tîgi keskin midür ol gamze-i gaddâre göre (G/269-5)

**Kan olmak** (Aralarında): Kan çıkmak, kan dökülmek, cinayet işlenmek. (Aksoy, nr. 5647)

Helâk ider dili *yok yire* **kan olur arada**

Çıkarsa gayra eger hançerin miyânından (G/217-3)

**Kanına girmek:** Birini öldürmek ya da öldürtmek; bir şeyi ziyan etmek. (Aksoy, 5634)

Dâg-ı mihnet ursuñ ey meh sîne-i sûzânuma

Niyyet itsün **girmege** biñ kerre günde **kanuma** (Tah. 10-2)

**Kanlı yaş akıtmak:** Büyük üzüntüyle ağlamak (<http://www.tdk.gov.tr>)

Gözüm **kanlu yaşın akıta** her sû

Kızılırmaga ta'n eylerdi her sû (G/242-1)

**Kendimi bildim bileli:** Öteden beri, eskiden beri. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Hamdü li'llâh **kendümi bildüm bilelden** derd-i 'aşk

Bir dem ayrılmaz yanumdan yâr-ı gam-hârûm gibi (G/298-2)

**Kendinden geçmek:** bilinci işlemez olmak, kendini kaybetmek, bayılmak, uykuya dalmak, uyuyakalmak: (Aksoy, nr. 5784), (<http://www.tdk.gov.tr>)

Agyâr **kendüden gider** ey Enverî kaçan

Dil hücreğine nâz ile cânân gelür gider (G/113-5)

**Kendini bilmek:** Akli ve muhakemesi yerinde olmak, ağırbaşlı olmak, kendinin ve çevresinin bilincine varmak. (Aksoy, nr. 5798)

Herkes olıma vâkıf-ı esrâr-ı mahabbet

**Kendin bilene** devlet imiş kâr-ı mahabbet (G/31-1)

**Kendini kaybetmek:** Bayılmak, aşırı duygulanma dolayısıyla çevrede olup bitenin farkına varamamak. (Aksoy, nr. 5806)

Ne gam 'âşık **yitürse kendüyi** râh-ı mahabbetde

Mahabbet 'âleminde çünkü isbât-ı vücûd olmaz (Müf. 6)

**Kılıç çekmek:** Saldırmak veya selamlamak amacıyla kılıcı kınından çıkarmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Gamzeden **çekdi** gözün zümre-i agyâra **kılıç**

Pâdişehdür ki **çeker** leşker-i küffâra **kılıç** (G/41-1)

**Kına (kınalar) yakmak:** Kınayı su ile karıştırıp bulamaç kıvamına getirerek boyanacak yere sürmek. <http://www.tdk.gov.tr>

Pür-hûn yüzüm ayagina ursam safâ ider

**Hinnâ yakınsa** pâyına eyler nigâr haz (G/15-4)

**Kıyamet kopmak:** Kıyamet günü gelmek; *mec.* bir yerde çok gürültü ve telaş olmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Sen şeb-i vuslatda haşır ol sevdüğünle dostum

Enverî'nün başına **kopsun kıyâmet** her gice (G/245-5)

**Kul etmek:** Kendine aşırı derecede bağlamak, boyun eğdirmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Dünyâyı **kul itdi** nazar-ı lutf ile ol şâh

Açılrsa n'ola dîde-i ümmîd-i mahabbet (G/28-3)

**Kul (köle) olmak:** Tam bir doğruluk ve özveri ile bağlanarak bütün isteklerini yerine getirmeye hazır olmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Şehsün serir-i hüsne bugün cânum Ahmedî

**Kul oldı** cân u dil saña sultânım Ahmedî (G/ 328-1)

**Kulak tutmak:** Dinlemek, işitmek istemek. (Aksoy, nr. 6001)

Bülbül-i 'aşk oldugum gülzâr-ı kûyunda tuyup

**Tutmaz** oldı nâlûme ol gonce-i ra'nâ **kulak** (G/169-4)

**Külâh kapmak:** Düzen, dalavere ile bir işin başına geçmek. (Aksoy, nr. 6058)

Başında tâcı n'ola olsa lâlenün ber-bâd

'Ömür misâl sabâ turmayup **külâh kapar** (Müf. 2)

**M**

**Mal bulmuş Mağribî gibi:** "Büyük bir zenginliğe kavuşmuşçasına büyük sevinç ve coşku ile" anlamında kullanılan bir sözdür. (Aksoy, nr. 6135), (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Mağribî gibi ararsa** bulımaz anı 'adû

Künc-i virânuma ol genc-i nihânum geldi (G/329-3)

**Mecali (mecal) kalmamak:** Güç kalmamak, güçsüzleşmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Götürmedin sitemüñ kaldı dil tahammülden

**Mecâl kalmadı** bâr-ı cefâña hîç tende (G/266-2)

**Mesken tutmak:** Yerleşmek: (<http://www.tdk.gov.tr>)

Enverîveş gayri yirde n'ola **mesken tutsam**

Nâmına yaylak dirler hoşca yirdür semtimüz (Kıt. 26-2)

**Mezada çıkarmak (koymak):** Açık artırma yoluyla bir malı satışa çıkarmak.  
(<http://www.tdk.gov.tr>)

Arturur derd-i dilüñ ol hâce-i hüsn ü behâ

**Vir mezâde** bu dil-i âvâreñi *bâzâre var* (G/92-2)

**Minnet etmemek:** Boyun eğmemek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Beni öldür diyü cânâneye **minnet itme**

Ey 'adû öldüreyin ben seni gel bî-minnet (G/33-2)

**P**

**Para (akçe) etmemek:** Değeri pahasına satılmamak; etkisi olmamak, işe yaramamak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Sîm ü zerdür ruh-ı cânâneyi pür-tâb iden

**Akçe itmez** ne kadar olsa eger sûz u güdâz (G/133-2)

**R**

**Revaç bulmak:** Geçerli ve değerli sayılmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Bâzâr-ı derd-i gamda satıldı metâ'-ı dil

Dellâl-ı 'aşk elinde **bulursa** n'ola **revâc** G/42-4

**S**

**Sağ ol:** Çok yaşa, teşekkür ederim. (Aksoy, nr. 6714)

'Ahdüni itdün şikeste turmayup peymânene

**Sag esen ol** haşr olunca dil-berâ şimden girü (G/241)

**Söz atmak:** Birine dokunacak bir sözü ortalığa söylemiş gibi söylemek, sözle takılmak, laf atmak; birine sözle sarkıntılık etmek. (Aksoy, nr. 6893)

Vâ'iz-i şehre söyleñüz meygedeye **söz atmasun**

Bâde yanar çerâğıdur bir ulu âsitânedür (Müf. 1)

**Sözünde durmak:** Verdiği sözü yerine getirmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Bir sencileyin 'ahdine **turmaz** güzel olmaz



Bir bencileyin kulına sâdık göremem hiç (G/38-2)

Aşağıdaki örnek beytin ilk mısrası “verdiği sözü yerine getirmemek veya tutmamak” anlamındaki **sözünden dönmek** (<http://www.tdk.gov.tr>) deyimini hatırlatmaktadır:

‘Ahdüni itdüñ şikeste turmayup peymâñene

Sag esen ol haşr olunca dil-berâ şimden girü (G/241-7)

**Sözünü tutmak:** Davranışlarında birinin sözüne, öğüdüne uymak. (Aksoy, nr. 6936)

**Tutmaz sözümi** Enverî rüsvâ-yı ‘aşkdur

Biñ kez nasîhat eyledüm ol mübtelâya ben (G/206-5)

Ş

**Şöhret bulmak (kazanmak):** Ün sahibi olmak, üne kavuşmak, ünlenmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Bulmaz** idi gam-ı ‘aşkıyla bu deñlü **şöhret**

Vasl-ı Şîrîn ile gelse dil-i Ferhâda ferah (G/43-3)

T

**Talihi yâr olmak (yaver gitmek):** Bahtı açık olmak, talihi iyi olmak. (Aksoy, nr. 7105)

Gün gibi yâr hâne-i gayra ider tulû’

Ber-geşte **tâli’üm** yine **yâr** olmadı dilâ (G/12-3)

U

**Ucunu bulmak:** Sona erdirmek, kolayını bulmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Bir **ucın bulmuş** olurdu Kays ile Ferhâddan

‘Aşk vâdîsîne olsaydı efendi intihâ (G/3-4)

Ü

**Ümit kesmek:** Umut etmekten, ummaktan vazgeçmek, beklenen bir şeyin olmayacağına inanmak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Ben Enverî gibi **kesüp ümmîdi** gayrden

İki cihânda dahı taleb-kâruñam senüñ (G/175-5)

Y

**Yabana atmak:** Önem vermemek, önemsiz görmek. (Aksoy, nr. 7422)

Ey kemân-ebrû beni **yabana atduñ** tırveş

Yanuña alduñ rakîbi hayf kim şemşîrveş (G/144-1)

**Yanıp yakılmak:** Sızlanmak, şikâyet etmek. (Aksoy, nr 7486)

**Yansa yakılsa** n'ola âteş-i 'aşka giceler

Enverî şem'-i ruh-ı dil-bere pervâne gibi (G/330-6)

**Yaraya merhem vurmak (olmak):** Zorunlu ihtiyacı karşılamak. (Aksoy, nr. 7501)

**Yarama merhem urup** derdüme dermân itdi

'Âleme zahm ururken sitem-i gamzeleri (G/293-3)

**Yer bulmak:** Oturacak yer sağlamak; bir kimse bir işe, görev yapacağı bir yere yerleşmek. (Aksoy, nr 7560)

Pür itdi dil-i hâkiyi derd ü gam

N'ola **yir bulunmazsa** peykânuña (G/275-2)

**Yer etmek:** İz bırakmak; iyice yerleşmek. (Aksoy, nr 7571)

'Aceb mi dâg-ı firâkuñ **yir itse** göñlinde

Belâlu 'âşikuña yâdigâr-ı vuslatdur (G/70-3)

**Yer tutmak:** Yer ayırmak, yer kaplamak. (Aksoy, nr. 7590)

Bakmadı köhne ribât-ı dehre

Şehr-i bâkîde **tutup** kendüye **yir** (Tar. 1-4)

**Yerinde yeller esmek:** Artık bulunmamak, yok olmak. (Aksoy, nr 7557)

Gözüme şimdi görünmez **yirinde yeller eser**

Gubâr gibi neden bî-karârsın dirler (Tah. 1-2)

**Yıldızı (yıldızları) barışmamak:** Görüş, duygu ve düşünce bakımından uyuşmamak. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Cem' olmasa o mâhla bu gice gam degül

**Yokdur giceyle** Enverînuñ hîç **sitâresi** (G/ 355-5)

**Yok yere:** Gereği yokken, hiçbir neden bulunmadığı halde. (Aksoy, nr. 7626)

'Âşıkın **yok yire** zâr eyledi ol ince miyân

Bülbülin **yok yire** kan agladur ol gonca-dehen

**Yüz çevirmek:** Gösterdiği ilgiyi kesmek. (Aksoy, 7742)

**Yüz çevirdi** tâli'üm baht-ı siyehkârum gibi

'Arz-ı dîdâr itmez oldu yâr-ı gaddârum gibi (G/298-1)

**Yüz göstermek:** Belirmek, ortaya çıkmak, baş göstermek. (Aksoy, nr. 7749)

**Yüz gösterüp** 'adûya yüz dürlü renk virseñ

Bir vech ile efendi gelmez dile ferâgat (G/36-3)

**Yüz karası olmak:** Utanılacak bir durum ortaya çıkmak. (<http://www.tdk.gov.tr>), (Aksoy, nr. 7763)

Başdan ey meh ana yitmez mi bu **yüz karalığı**

Zülf-i müşkinle âşüfte geçe misk-i hoten (G/211-3)

**Yüz sürmek:** Aşırı sevgi göstermek için yere eğilmek. (Aksoy, nr. 7754)

**Yüz sürmez** idi ayaguña seyl-i sirişküm

Olmasa kadüñ serv-i hırâmân-ı mahabbet (G/29-2)

**Yüz tutmak (bir şey olmaya/bir şeye):** Bir şey, olmak üzere bulunmak, olma yönünde ilerlemek, (Aksoy, nr. 7755) yönelmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

**Yüz tuta** devlet-i ikbâl saña Enveriyâ

Seherî gün gibi gösterse o meh tal'atını (G/322-1)

Dest-res olmazsa mümkün dâmen-i maksûduma

Haşre dek idem tazarru' **yüz tutup** ma'bûduma (Mat. 49)

**Yüz vermek:** İlgi, yakınlık göstermek, bütün davranışlarını hoş görmek. (Aksoy, nr. 7804)

**Yüz vireli** hat-ı ruhına yâr görünmez

Şâm olsa belî mihr-i pür-envâr görünmez (G/127-1)

**Yüzü gülmek:** Sevinci yüzünden belli olmak; feraha kavuşmak; temiz, tertipli duruma gelmek. (Aksoy, nr. 7761)

İltifât itmiş gibi cânân saña **gülmüş yüzüñ**

Bu gice sen vâsıl-ı maksûda beñzersin çavuş (G/140-3)

**Yüzü yerde:** Alçak gönüllü. (Aksoy, nr. 7798)

N'ola olursa **yüzüm yirde** seg-i dil-dâre

İderin anlara ben çeşm-i mahabbetle nazar

**Yüzüne bakmamak:** Önem vermemek, ilgilenmemek; darılmak, gücenmek. (<http://www.tdk.gov.tr>)

Görelüm yârin ne yüzden 'arz ider dîdârını

**Yüzüme bakmaz** bugün gerçi baña yüz döndürür (G/115-2)

Z

**Zerre kadar:** Hiç mi hiç. (Aksoy, nr. 7818)

Mihr-i ruhsârı idüp matla'-ı kalbini makar

Gözine n'ola görünmezse cihân **zerre kadar** (Tah. 3-3)

### SONUÇ

Bu çalışmada şiirlerinden hareketle XVII. yüzyıl şairi olarak kabul edilen Enverî'nin divanında görülen deyimler ve sayıca daha az olan atasözü ve veciz ifadeler örnekleriyle birlikte sunularak söz konusu dil yapılarından deyimlerin biçim yönünden kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

XV. ile XIX. yüzyıllar arasında yaşamış klasik Türk şairleri gibi Enverî de şiirlerinde akıcılığı sağlamak, sözlerini kuvvetlendirmek ya da ifadelerini çekici kılmak gibi sebeplerle manzumelerinde deyimlerin yanında atasözü, kelâm-ı kibâr, karşılıklı konuşma biçimleri, çeşitli seslenme edatları ve arkaik kelimelere yer vermiştir. Divanda bulunan atasözleri ya da bu değerdeki ifadeler bazen aynen bazen de küçük değişikliklerle iktibas edilmiştir. Bir örnekte ise "dirler" ifadesiyle söyleyişin atasözü olduğuna işaret edilmiştir.

Şairin divanında tespit edilen kalıp sözlerin büyük bir kısmını deyimler oluşturur. Kaynaklarda zikredildiği üzere deyimler şekil bakımından "Sözcük öbeği durumundaki deyimler" ve "Tümce durumundaki deyimler" olmak üzere iki bölüğe ayrılabilir. Bu çerçeveden bakıldığında Enverî Divanı'nda yukarıda belirtilen iki gruba da uygun düşen örnekler bulunmaktadır. Ancak bu örneklerin büyük bir kısmının tümce durumundaki (masterla sona eren) deyimler olduğunu söyleyebiliriz.

Divanlar üzerinde yapılan çalışmalardan bu eserlerin bir milletin ortak kültür mirası içinde yer alan atasözleri, deyimler ve diğer söz kalıpları bakımından zengin bir dil malzemesi içerdiğini söylemek mümkündür. Enverî de dilin bu imkanlarından yararlanmış ve şiirlerinde pek çok deyime yer vermiştir. Divanda yer alan deyimlerin büyük bir kısmı Türkçe kelimelerden oluşmuştur. Bunun yanında diğer şairler gibi o da zaman zaman Arapça veya Farsça kelime tercihlerinde bulunmuştur. Bazen de deyim oluşturulan kelimelerin söz dizininde ya da sözcüklerde değişiklikler yaparak katma veya eksiltmeler yoluna gitmiştir. Ancak bu tasarrufların dili daha da güzelleştirdiğini ve anlatımı çekici kıldığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan divanda en sık rastlanan deyimler bazı çalışmalarda da tespit edildiği üzere "can, el, göz, kan, yüz" kelimeleri ile yapılmıştır. Şair, deyimlerle birlikte en çok "tenasüp, ihâm-ı tenasüb, tevriye, tezat ve cinas" gibi sanatları kullanmıştır.

Çalışmamızda ortaya koyduğumuz veriler doğrultusunda dil ve üslup yönüyle Enverî'nin Ahmet Paşa ve Necâtî gibi şairlerden başlayarak Nedîm'e kadar devam eden çizgide Türkçe kelimeler, deyimler, atasözleri ve halk söyleyişleri gibi milli kültüre ait

malzemeyi kullanarak şiir yazan edebî anlayış çerçevesinde hareket ettiğini söylemek mümkündür.

İncelememizle ortaya koyduğumuz dil malzemesinin gerek Enverî'nin gerekse çağdaşı olan şairlerin değer yargıları, şiir ve sanat anlayışının tespiti noktasında diğer araştırmalara bir katkı sağlamasını ümit ediyoruz.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, Ömer Asım (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*.1-2. İstanbul: İnkılap.
- Ambros, Edith Gülçin (1996). "Osmanlı Gazelinin Uzunluğunda Görülen Gelişmeler: 16. Yüzyılda Durum". *Journal of Turkish Studies*. S.20.
- Batıslam, H. Dilek (1997). "Nedim'in Şiirlerindeki Atasözleri ve Deyimler". *Türkoloji Araştırmaları*, s. 107-125.
- Bilkan, Ali Fuat (2006). "Orta Klasik Dönem: Şiir", *Türk Edebiyatı Tarihi*. C. 2. İstanbul: KTB.
- Çeneli, İlhan (1923). Zâfî Divanı'nda Atasözleri ve Deyimler. *Türk Kültürü*. S. 123. Ocak.
- Dilçin, Cem (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Ersoylu, Halil (1983). "Fatih'in Şiir Dilindeki Atasözü ve Deyimler". *Türk Dünyası Araştırmaları*. S. 24. Haziran.
- Eyüboğlu, E. Kemal (1973-1975). *(On Üçüncü Yüzyıldan Günümüze Kadar) Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimleri*. 1-2. İstanbul: Doğan Kardeş Bas.
- Gölpınarlı, Abdülbaki (1977). *Tasavvuftan Dilimize Geçen Deyimler ve Atasözleri*. İstanbul: İnkılap ve Aka Yay.
- İsen, Mustafa vd. (2002). *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Karahan, Abdülkadir (1977-1979). "Trabzonlu Figânî'de Atasözleri ve Deyimler". *TDED*. XXIII.
- Kaya, Bayram Ali (1999). "Azmî-zâde Hâletî Dîvânı'nda Atasözleri ve Deyimler". *Türk Dünyası Araştırmaları*. 118, 149-168.
- Kaya, Bayram Ali (2011). "Atasözleri ve Deyimlerin Dîvân Şiirinde Kullanımı ile Dîvânların Bu Söz Varlıklarımız Bakımından Önemi". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 6. 11-54.
- Kılıç, Filiz (1996). "Âşık Çelebi Divanında Atasözü ve Deyimler". *Bilig*. S.1. Ankara.
- Kurnaz, Cemal (1979-1983). "Taşlıcalı Yahya Bey Divanında Atasözleri ve Deyimler". *Türk Kültürü Araştırmaları*. XVII-XXI. 1-2 (1984). 195-207.
- Kurnaz, Cemal (1996). *Hayali Bey Divanının Tahlili*. İstanbul: MEB.
- Kurnaz, Cemal (2011). "Kanunî'nin En Sevdiği Şairi: Hayâlî Bey". *Dil ve Edebiyat*. Haziran. s. 16.
- Mengi, Mine (1986). "Necâtî'nin Şiirlerinde Atasözlerinin Kullanımı". *Erdem*. C. 2. S. 4.
- Mengi, Mine (1995). *Mesihî Divanı*. Ankara: AKM. Yay.
- Savran, Ömer (2007). "Neşâtî Divanı'nda Söz Kalıpları". *Turkish Studies*. Volume 2/4 Fall.
- Savran, Ömer (2014). Enverî. <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php>
- Savran, Ömer (2015). *Enverî Dîvânı*. Ankara: Bizim Büro Yayıncılık.

Savran, Ömer (2017). "Sabrî'nin Şiirlerinde Mahallî Unsurların Kullanımı". Geçmişten Günümüze Malatya Uluslararası Sempozyumu Kent, Kültür ve Kimlik (14-16 Nisan 2016, Malatya). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yay.* Cilt 1. s. 647-677.

Sefercioğlu, Nejat (1990). *Nev'i Divanı'nın Tahlili*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1988). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Mat.

Tanyeri, M. Ali (1999). *Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler*. Ankara: Akçağ.

TDK. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (İnteraktif Ortam- [Http://Tdkterim.Gov.Tr/Atasoz](http://Tdkterim.Gov.Tr/Atasoz))

Türkay, Kaya (1983). "Kaşgarlı'dan Günümüze Gelen Atasözleri". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 1980-1981. Ankara: TDK Yay.

## Aşık Dertli Divani'nin Bestelediği ve Derlediği Şanlıurfa Yöresindeki Beş Türkü ve Bu Türkülerin Türk Halk Müziği Analizleri

Feyzi YAĞCI<sup>1</sup>

### Özet

Şanlıurfa Kısas Mahallesi'nde birçok aşık, gerek sazlarıyla gerek ise sözleriyle Türk Halk Müziği'ne katkı sağlamaya devam etmektedirler. Günümüz yüzyılında Kısas'ta yetişmiş aşıklardan birisi de asıl adı Veli Aykut olan Dertli Divani'dir. Aşık Dertli Divani, ozanlık vasfının yanında besteci ve derlemeci kimliğiyle de karşımıza çıkmaktadır. 2011 yılında UNESCO tarafından "Yaşayan İnsan Hazinesi Ödülüne" layık görülen aşığın, TRT repertuarında kendisine ait sadece üç eseri yer almaktadır. Müzik kültürü açısından öneme sahip olan bu çalışmada, Dertli Divani'nin derlediği iki türkü ve üç türkü beste ele alınmıştır. Eserler albüm kayıtlarından elde edilmiştir. Bu çalışma ile literatüre beş yeni türkü kazandırmak, Türk Halk Müziğimizin çeşitlenerek devamlılığını sağlamak ve geleceğe, doğru bir şekilde aktarmak amacıyla eserler titizlikle notaya alınmış ve Türk halk müziği analizleri yapılmıştır. İncelenen eserlerde makam ve usul zenginliği göze çarpmakta olup, sözlerinde ise Alevi-Bektaşî inancına ait unsurlar bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Dertli Divani, Şanlıurfa, Halk Müziği, Müzikal Analiz, Türkü.

## Five Ballads That Melodized and Compiled by Aşık Dertli Divani in Şanlıurfa Territory and the Turkish Folk Music Analyses of These Ballads

### Abstract

In Kısas hometown Şanlıurfa, many troubadours continue to contribute to Turkish folk music, both with their instruments and lyrics. Dertli Divani, whose real name is Veli Aykut, is one of the troubadour who grew up in this century. Dertli Divani also appears as a composer and compiler as well as a bard. The troubadour, who has awarded "the human treasure award" by UNESCO in 2011, has only three works of this own in the TRT repertoire. In this research, which is important in terms of music culture, two folk songs and three compositions compiled by Dertli Divani were discussed. These works were obtained from album records. With this study, it is aimed to bring five new songs to the literature, to ensure the continuity and diversity of our Turkish Folk Music, and to transfer *them* to the future correctly. The works are carefully scrutinized and Turkish Folk Music analyses are conducted. In the studied works, the richness of makam and procedure stands out, and the words contain elements of the Alevi-Bektaşî tradition.

**Keywords:** Dertli Divani, Şanlıurfa, Folk Music, Musical Analyses, Ballad.

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğr., Sakarya Üniversitesi, feyziygc@gmail.com, ORCID: 0000-0000-0000-0000



## GİRİŞ

Şanlıurfa'nın Kısas Mahallesinde tespit edilen 63 aşık bulunmaktadır (Akbiyık, 2012, s.43). Bu aşıklar, geçmişten günümüze kültürlerini katkı sağlayarak yaşamakta ve yaşatmaktadırlar. Bu kültürü devam ettiren aşıklardan birisi de asıl ismi Veli Aykut olan Dertli Divani'dir. Divani, 15.01.1962 yılında Şanlıurfa'nın Kısas Mahalle'sinde dünyaya gelmiştir. Anne adı Fatma, baba adı ise Hamdullah'tır. İki kız, beş erkek olmak üzere yedi kardeşi vardır. Babası aynı zamanda Kısas aşıklarından olup mahlası Aşık Büryani'dir (Kişisel Görüşme, 12.29.2019)<sup>2</sup>.

İlkokul ve ortaokulu Kısas'ta okuyan Divani, liseyi Şanlıurfa Ticaret Lisesi'nde okumuştur (Kişisel Görüşme, 12.29.2019). Askerliğini önce 3 Mart 1982 yılında Ankara Mamak Muharebe Okulu Çavuş Talimgah Taburu 2. Operasyon Bölüğü'nde yapan Divani, sonrasında İstanbul Hastal'da yer alan 6. Piyade Muhabere Bölüğü'nde devam etmiştir. (Erdem, 2010, s.213) Üniversiteyi daha sonraları açıktan Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde bitirmiştir. 1994 yılında Canan Uyar ile evlenen Divani'nin, bu evlilikten iki tane çocuğu dünyaya gelmiştir. Evlendikten sonra Ankara'da ikamet eden Divani, ozanlığın dışında toplam 25 yıl kamuda çalışmış ve 2010 yılında emekliye ayrılmıştır (Kişisel Görüşme, 12.29.2019).

Dertli Divani, başta babası Aşık Büryani olmak üzere; yine Kısaslı aşıklardan olan Aşık Doksandaon'dan etkilenmiş ve aşıklığa karşı bir ilgi ve isteği doğmuştur. Saz çalmaya babasının cura sazıyla başlayan Dertli Divani, 12 yaşına geldiğinde, muhabbet ortamlarında icra edilen iki deyişi çalacak hale gelmiş ve 16 yaşına geldiğinde ise ilk şiirini yazmıştır. Dertli Divani'yi sonraki yıllarda derinlemesine etkileyen iki değerli ozan vardır. Yunus Emre'nin engin sevgi görüşünden, Pir Sultan Abdal'ın ise halka yapılan haksızlığın karşısında dimdik duruşundan etkilenmiştir. Ayrıca yakın tarihimizde yaşamış Aşık Daimi ve Aşık Mahzuni Şerif de Dertli Divani'nin etkilendiği ozanlar arasındadır (Kişisel Görüşme, 12.29.2019).

Aşık Dertli Divani, ozanlığın dışında cem ibadetlerinde dedelik de yapmaktadır. Öncelikle Dedesi Ahmet baba ve sonrasında babası Aşık Büryani, Hacı Bektaş Veli Dergahının icazetiyle Dedelik hizmeti yapmışlardır. Aşık Büryani'nin 1990 yılında Hakka yürümesi ile de bu görevi Dertli Divani üstlenmiştir. Çeşitli bölgelerde ikrar-görgü cemi yürüten Divani "...ben hiçbir zaman için dedeyim, babayım, pirim demem kendime..." diyerek bu konudaki düşünce ve fikirlerini ifade etmiştir (Kişisel Görüşme, 12.29.2019).

Veli Aykut şiirlerini Dertli Divani mahlasıyla yazmıştır. "Dertli" mahlasını, Emrullah Ulusoy 21.02.1978 tarihinde, "Divani" mahlasını ise, Bektaş Ulusoy 12.05.1978 tarihinde vermiştir. Aşık, bu tarihlerden itibaren Dertli Divani mahlasını kullanmıştır (Kişisel Görüşme, 12.29.2019).

Aşık Dertli Divani, 26 Kasım 2010 yılında UNESCO tarafından "Yaşayan İnsan Hazinesi" ödülüne layık görülmüştür. Bu ödülün sonra birikimlerini ve tecrübelerini

---

<sup>2</sup> Dertli Divani ile 12.29.2019 tarihinde, İstanbul Karacaahmet Sultan Dergahı'nda, saat 16:00'da gerçekleştirdiği dinletin ardından kişisel görüşme yapıldı.

aktarmak adına kendini sorumlu hissettiğini söyleyen Divani, kısa bir süre sonra Mekteb-i İrfan Muhabbetleri'ni gerçekleştirmeye başlamış ve bu çatı altında 5.000 gence ulaşmış, onlara bilgi birikimini aktarmıştır. Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında çeşitli platformlarda konserler veren Divani, Mekteb-i İrfan topluluğuyla ise 69 noktada seyirciyle buluşmuştur (Kişisel Görüşme, 12.29.2019).

Ozan, bugüne kadar toplamda 6 albüm çıkarmıştır. Bunlar kronolojik sırayla şu şekildedir; 1989 yılında Divane Gönül (14 tane eser), 1992 yılında Diktiğimiz Fidanlar (12 tane eser), 1995 yılında Düvaz-ı İmam (9 tane eser), 2000 yılında Serçeşme, (12 tane eser), 2005 yılında Hasbihal, (14 tane eser), 2014 yılında ise Hakisar (13 tane eser). Dertli Divani'nin eserleri seslendiren sanatçılarından ise bazıları şunlardır; Zülfü Livaneli, Cengiz Özkan, Erkan Oğur, Sebahat Akkiraz, Arif Sağ, Erdal Erzincan, Tolga Sağ, Deste Günaydın, Kıvırcık Ali, Güler Duman... (Kişisel Görüşme, 12.29.2019).

Dertli Divani'nin çıkardığı bu 6 albümde, toplamda 74 tane eser bulunmaktadır. Bu eserlerin 30'unun söz ve bestesi Dertli Divani'ye aittir. 180'e yakın besteli şiiri olduğunu söyleyen Divani, albümlerinde bu eserlerin sadece 30'una yer vermiştir ve sebebini ise şu şekilde ifade etmiştir (Kişisel Görüşme, 12.29.2019);

*"...Kendi eserlerim kadar ulu ozanların eserlerine de yer vermeye çalışıyorum. Onları derlemeye, onları da müziklendirmeye, hatırlatmaya çalışıyorum ..."*

Bu sözlerden de anlaşıldığına göre, Aşık Divani şairliğinin, ozanlığının dışında aynı zamanda besteci ve derlemecidir. Geçmiş ve günümüz ozanlarının şiirlerini bestelemek, çeşitli ozanların ve muhabbet ortamlarında söylenen deyişlerin derlemesini yapmak, aşığın bir diğer özelliğidir. Bu çalışmada, Divani'nin bu besteci ve derlemeci yönü incelenerek ele alınacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Şanlıurfa-Kıyas mahallesi aşıklarından olan Dertli Divani'nin bestelediği ve derlediği eserlere yer verilmiştir. Notaya alınıp, müzikal analizleri yapılan bu eserleri tanıtmak, Türk Halk Müziği literatürüne kazandırmak, geleceğe doğru bir şekilde aktarımını sağlamak, bu çalışmanın temel amacı oluşturmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Yurdumuz her bir köşesi, müzikoloji adına birçok değer, kültür barındırmaktadır. Bu gibi çalışmalarla ortaya çıkarılan bu kültürel değerlerin, tanıtması ve bozulmadan geleceğe aktarılması önem teşkil etmektedir. Yapılan bu çalışma ile, Türk Halk Müziği repertuarımıza katkı sağlanacaktır. Ayrıca bu araştırmanın, bu gibi çalışmalara teşvik etmesi ve örnek olması açısından, değerli olduğu düşünülmektedir.

### 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışmada Dertli Divani'nin albümlerinde yer alan, bestelediği üç türkü beste ve derlediği iki esere yer verilmiştir. Toplamda beş eserle sınırlandırılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada Nitel Araştırma yöntemlerinden, Betimsel araştırma yöntemi kapsamında, kaynak taraması ve analiz yapılmıştır. Belgesel çalışma yöntemiyle kayıtlara ulaşılmış, bu kayıtlar notaya dökülüp analizleri yapılmıştır. Karasar Belgesel Tarama için “Varolan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir” diye açıklamaktadır (Karasar, 1994, s.183). Giriş bölümünde yer Aşık Dertli Divani’nin hayatı ile ilgili bilgilere ise Alan Araştırması yöntemi kullanılarak ozanımızla birebir görüşme sağlanmış ve ozanımız hayatı ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır.

### 2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizi olarak, öncelikle eserler tespit edilip MUS2 Nota Yazım Programı ile notaya alınmış ve ardından eserlerin karar sesleri, eserlerin sahip olduğu makam dizisi, güçlü sesleri, değiştirici işaret sesleri, ses genişlikleri, ritmik usulleri, metronomları ve türkülerin ses dizileri hakkında bilgiler verilmiştir.

## 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmayı oluşturan beş türkü, Dertli Divani’nin albüm kayıtlarından elde edilmiş olup, bu kayıtlara ise sosyal içerik platformundan ulaşılmıştır. Eserler notaya alınarak, müzikal özellikleri belirlenmiştir<sup>3</sup>.

Ele alınan eserler kronolojik sırayla şu şekildedir;

1. Bugün Erenlere Kurban
2. Bulandı Aşkımın Seli
3. Göremediler
4. Kelp Ürür Kervan Yürür
5. Yahu

### 3.1. Dertli Divani’nin Bestelediği ve Derlediği Beş Eser Hakkında Genel Bilgiler

“Bugün Erenlere Kurban” adlı eser XVII. yüzyılda yaşamış Kul Nesimi’ye aittir (Özmen, 1998, s.30). Dertli Divani bu eseri Şanlıurfa’da bulunan Kısas, Sırrın ve Akpınar mahallelerinde gerçekleştirilen muhabbet ortamlarında derlemiştir. Geleneksel bir ezgiyle icra edilen bu eser, Dertli Divani’nin 2014 yılında çıkardığı “Hakisar” adlı albümünün, belirtilen linkte yer alan albüm kaydından notaya alınmıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=IIKkhNAPWds> Erişim Tarihi: 18.02.2020).

---

<sup>3</sup> Bu çalışmadan elde edilen bulgular; Karkın ve Doğan (2016)’ın, Erdal (2018)’in türkü analizleriyle benzerlik göstermektedir.

“**Bulandı Aşkımın Seli**” adlı eser 18. yüzyılda yaşadığı düşünülen Güzide Ana’ya aittir (Özmen, 1998, s.217). Dertli Divani bu eseri bestelemiştir. Bu eser Dertli Divani’nin 2005 yılında çıkardığı “Hasbihal” adlı albümünde yer almaktadır. Nota yazımı belirtilen linkte yer alan albüm kaydından hazırlanmıştır ([https://www.youtube.com/watch?v=KgZtF\\_AbC20](https://www.youtube.com/watch?v=KgZtF_AbC20) Erişim Tarihi: 18.02.2020).

“**Göremediler**” adlı eser 1940 yılında doğup 2001 yılında vefat eden Aşık Hüdai’ye aittir (Avcı, 2008, s.77). Aşık Dertli Divani bu eseri Şanlıurfa’nın Kısas Mahallesi’nde derlemiştir ve eserin ezgisi gelenekseldir. Bu eser Dertli Divani’nin “Duaz-ı İmam” adlı albümünde yer alıp, Güvercin Müzik etiketi ile yayınlanan ve belirtilen linkte yer alan kayıttan notaya alınmıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=ne45C8PDLJ0> Erişim Tarihi: 18.02.2020).

“**Kelp Ürür Kervan Yürür**” adlı eser 1926 yılında doğup, 7.11.1990 yılında vefat eden Aşık Büryani’ye aittir (Atılğan & Acet, 2001, s.114). Bu eser Dertli Divani’nin 1992 yılında çıkardığı “Diktiğimiz Fidanlar” adlı albümünde yer almaktadır. Eserin bestesini Dertli Divani yapmış olup, nota yazımı belirtilen linkte yer alan albüm kaydından hazırlanmıştır ([https://www.youtube.com/watch?v=xB2Ker\\_gx44](https://www.youtube.com/watch?v=xB2Ker_gx44) Erişim Tarihi: 18.02.2020).

“**Yahu**” adlı eser 1886 yılında doğup 1928 yılında vefat eden Hüseyin Fevzi Çelebi’ye aittir (Özmen, 1994, s.79). Dertli Divani bu şiiri bestelemiş ve 1992 yılında çıkardığı “Diktiğimiz Fidanlar” adlı albümünde okumuştur. “Diktiğimiz Fidanlar” albümü 2018 yılında Kalan Müzik aracılığıyla tekrardan çıkmış ve eser, bu albümün belirtilen linkte yer alan kaydından notaya alınmıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=PHS5pgDhcS0> Erişim Tarihi: 18.02.2020).

### 3.2. Bugün Erenlere Kurban Adlı Türkünün Notası

**YÖRESİ**

ŞANLIURFA/KISAS-SIRRIN-AKPINAR

**DERLEYEN**

DERTLİ DİVANI

**NOTAYA ALINAN TARİH**

15.02.2020

**NOTAYA ALAN**

FEYZİ YAĞCI

## BUGÜN ERENLERE KURBAN

BU GÜN E REN  
KEL LE Mİ KOL

LE RE KUR BAN SE RİM MEY DAN DA MEY DAN DA BU GÜN E REN LE RE KUR BAN  
TU ĞU MA AL DİM KA NET TİM KA PI NA GEL DİM KEL LE Mİ KOL TU ĞU MA AL DİM

SE RİM MEY DAN DA MEY DAN DA BÜ TÜN İK RAR CA NİM FE DA CA NİM MEY DAN DA MEY DAN DA  
KAN ET TİM KA PI NA GEL DİM ET Tİ Ğİ ME PİŞ MAN OL DUM SİR RİM MEY DAN DA MEY DAN DA

SUL TA NİM SAZ YOK TUR ÇI NA RİM Tİ MA RİM  
SUL TA NİM ER LE RE HÜL LE DON Bİ ÇİN

YOK TUR GÖ NÜL DE ĞU MA NİM YOK TUR ÇI NA RİM Tİ MA RİM YOK TUR GÖ NÜL DE ĞU MA NİM  
KEL P İ RA KİP LER DEN KA ÇİN ER LE RE HÜL LE DON Bİ ÇİN KEL İ RA KİP LER DEN KA ÇİN

AL MA LI Mİ VER İ MA NİM VA RİM MEY DAN DA MEY DAN DA SUL TA NİM SAZ  
BEN BÜL BÜ LEM BİR GÜL İ İÇİN ZA RİM MEY DAN DA MEY DAN DA SUL TA NİM SAZ

GER ÇEK O LAN O LUR VE LI VE LI O LAN O LUR GA NI

NE Sİ Mİ YEM YÜ ZUN BE Nİ DE RİM MEY DAN DA MEY DAN DA A LI A LI CA NİM A LI

CAN DA CA NA NİM A LI SEN A LEM LER U MU DU SUN HA CI BEK TAŞ Şİ VE Vİ

YA MU HAM MED YA A LI SAZ

-1-  
Bugün erenlere kurban  
Serim meydanda meydanda  
Bütün ikrar canım feda  
Canım meydanda meydanda



-2-  
Kellemi koltuğuma aldım  
Kan ettim kapıma geldim  
Ettiğime pişman oldum  
Sırım meydanda meydanda

-3-  
Yoktur çınarım tımarım  
Yoktur gönülden güvenim  
Al malımı ver imanım  
Varım meydanda meydanda

-4-  
Erlere hülle don biçin  
Kelp-i rakipleriden kaçın  
Ben bülbülem bir gül için  
Zarım meydanda meydanda

-5-  
Gerçek olan olur veli  
Veli olan olur gani  
NESİMİ'yem yüzün beni  
Derim meydanda meydanda

**Tablo:1** Bugün Erenlere Kurban Adlı Türkünün Analiz Tablosu

Türkünün Adı	Bugün Erenlere Kurban
Türkünün Karar Sesi	La (Dügah)
Türkünün Güçlü Sesi	Mi (Hüseyni)
Türkünün Değiştirici İşaretleri	Si $\flat^2$ + Fa $\sharp^3$
Türkünün Makamı	Hüseyni
Türkünün Ses Genişliği	Pes Fa $\sharp$ 'den (Irak) çıktığı en tiz ses La (Muhayyer) olmak üzere toplamda 10 sestem oluşmaktadır.
Türkünün Usulü	4/4 + 2/4+ 7/8
Metronomu	 = 100
Türkünün Kullanılan Ses Dizisi	

### 3.3. Bulandı Aşkımın Seli Adlı Türkünün Notası

#### YÖRESİ

ŞANLIURFA-KISAS

#### KAYNAK KİŞİ

DERTLİ DİVANI

#### NOTAYAALINAN TARİH

11.02.2020

#### NOTAYAALAN

FEYZİ YAĞCI

## BULANDI AŞKIMIN SELİ



1. san BU LAN DI AŞ KI MI SE Lİ

A CEP ŞİM Dİ DU RUL MAZ MI SAZ HÜS NÜN GÖR DÜM

OL DUM DE Lİ A KIL BA ŞA DE RİL MEZ Mİ HÜS NÜN GÖR DÜM

OL DUM DE Lİ A KIL BA ŞA DE RİL MEZ Mİ

YÜ ZÜN BEN ZER DO LU NA YA

SEN SİN ÖM RÜ ME SER MA YE SAZ YÜ ZÜM SÜR DÜM HA Kİ PA YE

HA TIR CI ĞİM SO RUL MAZ MI YÜ ZÜM SÜR DÜM HA Kİ PA YE HA TIR CI ĞİM

SO RUL MAZ MI

61 FER HAT TIR DAĞ LA RI DE LEN Şİ Rİ NİN YO LU NA Ö LEN SAZ

67 DER GÜ Zİ DE MEC NU O LAN LEY LA Sİ NA SA RIL MAZ MI

73 DER GÜ Zİ DE MEC NUN O LAN LEY LA Sİ NA SA RIL MAZ MI



-1-  
Bulandı aşkımın seli  
Acep şimdi durulmaz mı  
Hüsn'ün gördüm oldum deli  
Akıl başa derilmez mi

-2-  
Yüzün benzer dolunaya  
Sensin ömrüme sermaye  
Yüzüm sürdüm hak-i paye  
Hatırcığım sorulmaz mı

-3-  
Ferhat'tır dağları delen  
Şirin'in yoluna ölen  
Der GÜZİDE mecnun olan  
Leylasına sarılmaz mı

Hüsn: Güzellik  
Hak-i pay: Ayak toprağı, tozu

**Tablo:2** Bulandı Aşkımın Seli Adlı Türkünün Analiz Tablosu

Türkünün Adı	Bulandı Aşkımın Seli
Türkünün Karar Sesi	La (Düğah)
Türkünün Güçlü Sesi	Re (Neva)
Türkünün Değiştirici İşaretleri	Si <sup>2</sup> + Fa # <sup>3</sup>
Türkünün Makamı	Uşşak
Türkünün Ses Genişliği	Pes Fa#'den (Irak) çıktığı en tiz ses Fa (Acem) olmak üzere toplamda 8 sestem oluşmaktadır.
Türkünün Usulü	2/4
Metronomu	 = 70
Türkünün Kullanılan Ses Dizisi	



### 3.4. Göremediler Adlı Türkünün Notası

#### YÖRESİ

ŞANLIURFA-KISAS

#### DERLEYEN

DERTLİ DİVANİ

#### NOTAYAALINAN TARİH

13.02.2020

#### NOTAYAALAN

FEYZİ YAĞCI

## GÖREMEDİLER



ŞAN  
DOST LA RİM HEP BEN DE KU SUR A RA DI SAZ GER ÇEK YAN LA RI MI GÖ RE  
ME Dİ LER SAZ YAR DE DE ĞİM YA DEL LE RE  
YA RA DI SAZ SEV DİK LE RİM BA NA E RE  
ME Dİ LER SAZ SAF LAR KAN DI FIT NE LE RİN SÖ ZÜ NE  
HÜ SAZ E LA MAN SAF LAR KAN DI FIT NE LE RİN  
SÖ ZÜ NE SAZ KÖR LER DÜŞ TÜ KAL LEŞ LE RİN  
İ Zİ NE SAZ Dİ NA MİT LER KON DU SU YUN  
GÖ ZÜ NE SAZ Yİ NE DE FAR KI NA VA RA  
MA DI LAR SAZ KAL MA DI SEV Dİ ĞİM LEZ ZE TİM TA DIM  
HÜ SAZ KAL MA DI SEV Dİ ĞİM LEZ ZE TİM TA DIM SAZ

33 DEV RİL Dİ SE NE LER BAK A DIM A DIM SAZ

39 YIL LA RI MI İN SAN LA RA A DA DIM SAZ

44 BİR GÜ NÜ MÜ GE Rİ VE RE ME Dİ LER HÜ

47 **SERBEST**  
YA GÖZ KOY DU LAR DA VAR LI ĞI MA VA RI MA E FEN DIM E FEN DIM

50 VA RI MA SAZ KURT LAR ÇO BAN OL DU KU ZU LA RI MA

56 SAZ ZA LI MI KOY DU LAR MAZ LUM YE Rİ NE SAZ

62 HAK LI NİN HAK KI NI A RA MA DI LAR HÜ

66 HÜ DA İ NİN YA RA LA RI DÖ ŞÜN DE SAZ DU MAN EK SİK

72 OL MAZ GA RİP BA ŞIN DA SAZ YAR YA Rİ Pİ Şİ RİR AŞK A

78 TA ŞIN DA SAZ YAR SIZ LAR YA RA SIN SA RA MA DI LAR

83 HÜ SAZ

-1-

Dostlarım hep bende kusur aradı  
Gerçek yanlarımı göremediler  
Yar dediğin yad ellere yaradı  
Sevdiklerim bana eremediler

-2-

Saflar kandı fitnelerin sözüne  
Körler düştü kalleşlerin izine  
Dinamitler konda suyun gözüne  
Yinede farkına varamadılar

-3-

Kalmadı sevdiğim lezzetim tadım  
Devrildi seneler bak adım adım  
Yıllarımı insanlara adadım  
Bir günümü geri veremediler


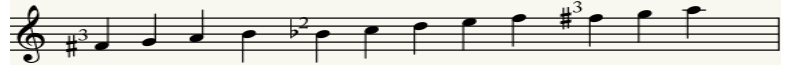
-4-

Göz koydular da varlığıma varıma  
Kurtlar çoban oldu kuzularıma  
Zahımı koydular mazlum yerine  
Haklımın hakkını aramadılar

-5-

HÜDAİ'nin yaraları döşünde  
Duman eksik olmaz garip başımda  
Yar yarı pişirir aşk ataşında  
Yarsızlar yararısın saramadılar

**Tablo:3** Göremediler Adlı Türkünün Analiz Tablosu

Türkünün Adı	Göremediler
Türkünün Karar Sesi	La (Dügah)
Türkünün Güçlü Sesi	Re (Neva)
Türkünün Değiştirici İşaretleri	Si <sup>b<sup>2</sup></sup> + Fa <sup>#<sup>3</sup></sup>
Türkünün Makamı	Uşşak
Türkünün Ses Genişliği	Pes Fa#'den (Irak) çıktığı en tiz ses La (Muhayyer) olmak üzere toplamda 10 sestem oluşmaktadır.
Türkünün Usulü	4/4 + 2/4
Metronomu	 = 75
Türkünün Kullanılan Ses Dizisi	

### 3.5. Kelp Ürür Kervan Yürür Adlı Türkünün Notası

#### YÖRESİ

ŞANLIURFA

#### KAYNAK KİŞİ

DERTLİ DİVANİ

#### NOTAYAALINAN TARİH

11.02.2020

#### NOTAYAALAN

FEYZİ YAĞCI

## KELP ÜRÜR KERVAN YÜRÜR



KELP Ü RÜR KER VAN YÜ RÜR SAZ

CÜM LE Mİ Zİ HAK GÖ RÜR SAZ SA DİK MU HİP O LAN LAR SAZ  
GER ÇEK İN SAN O LAN LAR SAZ

HAK YO LUN DA SER VE RİR SAZ SER VE REN PA YIN A LİR SAZ  
HAK YO LUN DA SER VE RİR SAZ

SER VE REN PA YIN A LİR SAZ MÜ NA FİK LAR DUR O LUR SAZ

Rİ YA İ LE GE LEN LER SAZ A ZA BA DÚ ÇAR O LUR SAZ

KIRK LAR KUR DU BU YO LU SAZ YOL CÜM LE ER DEN U LU SAZ

45  
ŞAH HÜ SE YİN AŞ KI NA SAZ IS LAH ET AZ GEN KU LU SAZ

49  
DER YE MEN PEŞ YE ME Nİ SAZ DER YE MEN PEŞ YE ME Nİ SAZ

53  
PEŞ YE MEN DER YE ME Nİ SAZ MER DU DU ŞEK KI MUN DAR SAZ

57  
VAR SIN TAN ET SIN BE Nİ SAZ DER BÜR YA Nİ E NEL HAK SAZ

61  
HAK A DEM DE DIR MUT LAK SAZ E ĞER İ NAN MAZ İ SEN SAZ

65  
GEL KE LA MUL LA HA BAK SAZ GEL KE LA MUL LA HA BAK DOST

-1-  
Kelp türür kervan yürür  
Cümlemizi Hak görür  
Sadık muhip olanlar  
Hak yolunda can verir  
Gerçek insan olanlar  
Hak yolunda can verir

-2-  
Ser veren payın alır  
Münafıklar dur olur  
Riya ile gelenler  
Azaba düşer olur



-3-  
Kırklar kurdu bu yolu  
Yol cümle erden ulu  
Şah Hüseyin aşkına  
Islah et azgın kulu

-4-  
Der yemen peş yemeni  
Peş yemen der yemeni  
Merdudu şekki murdar  
Varsın tan etsin meni

-5-  
Der BÜRYANİ Enel Hak  
Hak ademedir mutlak  
Eğer inanmaz isen  
Gel Kelamullah'a bak

Azap: İşkence  
Der Yemen Peş Yemeni: Yemen'desin ama yanımdasın.  
Peş Yemen Der Yemeni: Yanımdasın, yakındasın ama Yemen'desin, uzaksın.  
Dür: Uzak.  
Düşar: Yakanmış, tutulmuş.  
Kelamullah: Allah'ın sözü.  
Kelp: Köpek.  
Merdud: Reddedilmiş, kabul edilmemiş.  
Muhip/muhib: Seven, sevgi besleyen, dost.  
Mundar/Murdar: Kirli, pis.  
Münafık: İkiyüzlü, özü sözlüne uymayan, arabozucu, karıştırmacı.  
Riya: Kötülemek.  
Ser: Baş.  
Şek: Şüphe, kuşku, sanı.

**Tablo: 4** Kelp Ürür Kervan Adlı Yürür Türkünün Analiz Tablosu

Türkünün Adı	Kelp Ürür Kervan Yürür
Türkünün Karar Sesi	La (Dügah)
Türkünün Güçlü Sesi	Re (Neva)
Türkünün Değiştirici İşaretleri	Si <sup>b</sup> 2 + Mi <sup>b</sup> + Fa <sup>#</sup> 3 + Fa <sup>#</sup>
Türkünün Makamı	Karcığar
Türkünün Ses Genişliği	Pes Fa <sup>#</sup> 'den (Irak) çıktığı en tiz ses La (Muhayyer) olmak üzere toplamda 10 sestem oluşmaktadır.
Türkünün Usulü	9/8 (2+2+2+3)
Metronomu	
Türkünün Kullanılan Ses Dizisi	

### 3.6. Yahu Adlı Türkünün Notası

#### YÖRESİ

ŞANLIURFA

#### KAYNAK KİŞİ

DERTLİ DİVANI

#### NOTAYAALINAN TARİH

15.02.2020

#### NOTAYAALAN

FEYZİ YAĞCI

## YAHU



SIR RI HA KI KAT TAN NE AN LAR AH MAK  
AŞK OL MA YAN BAH RI AŞ KA DA MA DI

SIR RI HA KI KAT TAN SAZ NE AN LAR AH MAK SAZ  
AŞK OL MA YAN BAH RI SAZ AŞ KA DAL MA DI

NE AN LAR AH MAK SAZ ER ME YEN MU HAB BET SAZ IR FA NA YA HU  
AŞ KA DAL MA DI SAZ ER O LUP CI HAN DA SAZ BİR NAM AL MA DI

SAZ IR FA NA YA HU SAZ DÜN YA DA MU HAB BET SAZ  
SAZ BİR NAM AL MA DI SAZ BU YER LER DE SA NA SAZ

GÜ LER YÜZ AN ÇAK SAZ GÜ LER YÜZ AN ÇAK SAZ LA ZİM O LAN BU DUR  
HU ZUR KAL MA DI SAZ HU ZUR KAL MA DI SAZ BA ŞIN AL YI KIL GİT

İN SA NA YA HU SAZ GEL HÜ SE YİN  
BİR YA NA YA HU

FEV Zİ İN CİN ME SA KİN SAZ

GEL HÜ SE YİN FEV Zİ SAZ İN CİN ME SA KİN SAZ İN CİN ME SA KİN SAZ

BU NUT KU GÜ ŞÜ NE SAZ MEN GÜ Ş ET TA KİN SAZ MEN GÜ Ş ET TA KİN SAZ



61  
HU LU SU PAK O LAN SAZ TU RA BA YA KIN SAZ TU RA BA YA KIN SAZ

67  
HÜ DA YAK MAZ SE Nİ NA RI NA YA HU

72  
HÜ DA YAK MAZ SE Nİ NA RI NA YA HU

77



-1-  
Sırrı hakikatten ne anlar ahmak  
Ermeyen muhabbet irfana yahu  
Dünyada muhabbet güler yüz ancak  
Lazım olan budur insana yahu

-2-  
Er olmayan bahri aşka dalmadı  
Er olup cihanda bir nam almadı  
Bu yerlerde sana huzur kalmadı  
Başın al yıkıl git bir yana yahu

-3-  
Gel HÜSEYİN FEVZİ incinme sakın  
Bu nutku güşüne mengüş et takın  
Hulusu pak olan turaba yakın  
Hüda yakmaz seni narına yahu

Bahr-i Aşk: Aşk denizi.  
Güş: Kulak, dinleme, işitme.  
Hulus-u Pâk: Temiz niyetli, samimi ve içten olmak.  
Mengüş: Küfte.  
Nâr: Ateş.  
Nutuk: Söylev, söz, konuşma.  
Turâb: Toprak.

**Tablo:5** Yahu adlı Türkünün Analiz Tablosu

Türkünün Adı	Yahu
Türkünün Karar Sesi	La (Dügah)
Türkünün Güçlü Sesi	Re (Neva)
Türkünün Değiştirici işaretleri	Si <sup>b</sup> 2 + Mi <sup>b</sup> + Fa <sup>#</sup> 3
Türkünün Makamı	Karcığar
Türkünün Ses Genişliği	Pes Fa# den (Irak) çıktığı en tiz ses Sol (Gerdaniye) olmak üzere toplamda 9 sestem oluşmaktadır.
Türkünün Usulü	7/8 (2+2+3)
Metronom	 = 125
Türkünün Kullanılan Ses Dizisi	



**Tablo:6** Çalışmada Ele Alınan Eserlerin Karar Sesleri

Türkünün Adı	La	Si
Bugün Erenlere Kurban	X	
Bulandı Aşkımın Seli	X	
Göremediler	X	
Kelp Ürür Kervan Yürür	X	
Yahu	X	

Tablo 6'ya göre; eserlerin hepsi La (Dügah) sesiyle karar vermiştir.

**Tablo:7** Çalışmada Ele Alınan Eserlerin Güçlü Sesleri

Türkünün Adı	Re	Mi
Bugün Erenlere Kurban		X
Bulandı Aşkımın Seli	X	
Göremediler	X	
Kelp Ürür Kervan Yürür	X	
Yahu	X	

Tablo 7'ye göre; eserlerin bir tanesinde Mi (Hüseyni) güçlü sesi ve 4 tanesinde ise Re (Neva) güçlü sesi bulunmaktadır.

**Tablo: 8** Çalışmada Ele Alınan Türkülerin Değiştirici İşaretleri

Türkünün Adı	Si $b^2$	Mi $b$	Fa $\#^3$	Fa $\#$
Bugün Erenlere Kurban	X		X	
Bulandı Aşkımın Seli	X		X	
Göremediler	X		X	
Kelp Ürür Kervan Yürür	X	X	X	X
Yahu	X	X	X	

Tablo 8'e göre; eserlerin hepsinde Si  $b^2$  ve Fa  $\#^3$  değiştirici sesler bulunmaktadır. Buna ek olarak bir eserde Mi  $b$  ve Fa $\#$  sesleri, bir eserde ise sadece Fa $\#$  değiştirici ses işareti bulunmaktadır.

**Tablo:9** Çalışmada Ele Alınan Türkülerin Makamsal Dizi Dağılımları

Türkünün Adı	Hüseyni	Uşşak	Karcıgar
Bugün Erenlere Kurban	X		
Bulandı Aşkımın Seli		X	
Göremediler		X	
Kelp Ürür Kervan Yürür			X
Yahu			X

Tablo 9'a göre; eserlerde bir Hüseyni, iki Uşşak, iki Karcıgar makam dizisine sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo: 10** Çalışmada Ele Alınan Türkülerin Ses Genişlikleri

Türkünün Adı	8 Ses	9 Ses	10 Ses
Bugün Erenlere Kurban			X

Bulandı Aşkımın Seli	X	
Göremediler		X
Kelp Ürür Kervan Yürür		X
Yahu	X	

Tablo 10'a göre; üç tane eserin ses genişliği 10, bir tane eserin 9 ve bir tanesinin ise 8'dur.

**Tablo:11** Çalışmada Ele Alınan Türkülerin Usul Dağılımları

Türkünün Adı	2/4	4/4	7/8	9/8
Bugün Erenlere Kurban	X	X	X	
Bulandı Aşkımın Seli	X			
Göremediler	X	X		
Kelp Ürür Kervan Yürür				X
Yahu			X	

Tablo 11'e göre; ele alınan eserlerden iki tanesi, birden fazla usul barındırmaktadır. Buna göre iki tane eser 2/4'lük, iki tane eser 4/4'lük ve bir tane de 9/8'lik usulü barındıran eser bulunmaktadır.

**Tablo:12** Çalışmada Ele Alınan Türkülerin Metronomları

Türkünün Adı	70	75	100	125
Bugün Erenlere Kurban			X	
Bulandı Aşkımın Seli	X			
Göremediler		X		
Kelp Ürür Kervan Yürür				X
Yahu				X

Tablo 12'ye göre bir sekizlik değer için iki 125 metronom, bir dördlük değer için ise bir 70, bir 75, bir de 100 metronomlu eser bulunmaktadır.

Türküler genel olarak incelenmiş ve analizleri yapılmıştır. Bu elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır;

**Türkülerin Karar Sesleri:** Eserlerin hepsi La (Dügah) sesinde karar vermişlerdir. Elde edilen kayıtlar incelendiğinde Dertli Divani, eserleri, yukarıdaki tablolarda gösterilen eser sırasına göre Fa, Fa#, Fa, Re, Re karar seslerinde okuma yaptığı gözlemlenmiştir.

**Türkülerin Güçlü Sesleri:** Çoğunluk olarak eserlerin güçlü sesleri Re (Neva) perdesi olduğu belirlenmiştir.

**Türkülerin Değiştirici İşaretleri:** Her eser Si <sup>b</sup>2 ve Fa <sup>#</sup>3 değiştirici işaret seslerine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

**Türkülerin Makamları:** Eserlerin genellikle, Uşşak ile Karcıgar makam dizisine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Göremediler adlı eser 25'inci ölçüye kadar Çargâh makam dizisi kullanmış, sonrasında Uşşak makamı ile devam etmiştir. Eser kararı Uşşak makamı ile verdiği için eserin makamına Uşşak denilmiştir.

**Türkülerin Ses Genişlikleri:** Eserlerin ses genişliği (ses sahası), 8-10 ses aralığında olup, çoğunluk olarak eserlerin 10 ses genişliğinde olduğu gözlemlenmiştir.

**Türkülerin Usulleri:** Genel itibariyle eserlerin 2/4'lük usullere sahip olduğu görülmüş, usul bakımından zenginlik göze çarpmıştır.

**Türkülerin Metronomları:** Tespit edilenlere göre eserlerin metronomları, bir dörtlük süreye 70 ile 100 arasında iken, bir sekizlik süre için 125 olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ

Günümüz yüzyılının aşıklarından olan Dertli Divani, Türk halk müziği kaynak kişileri açısından önemli bir yere sahiptir. Divani, ozanlığının yanında, derlemeci ve bestekardır. Müzikoloji çatısı altında bu gibi birincil kaynak kişilerinin çalışması, tanıtılması ve Türk halk müziği repertuarımızda Dertli Divani gibi aşıkların eserlerine yer verilmesi gerekmektedir. Fakat, ile ozan ilgili müzikal anlamda kapsamlı bir çalışma bulunmamasının yanı sıra, TRT repertuarında da sadece üç eserine yer verildiği gözlemlenmiştir.

Yapılan bu araştırma ile, Dertli Divani'nin ozanlık yönünün dışında, Dertli Divani'nin besteci ve derlemeci yönünü de ortaya çıkarılmıştır. Aşığın, albümlerinde yer alan beş türkü notaya alınmış ve müzikal analizleri yapılmıştır. Böylelikle, Türk Halk Müziği repertuarına beş yeni türkü tanıtılmış ve literatüre kazandırılmıştır.

Aşık Dertli Divani'nin derlediği ve bestelediği eserlere bakıldığında, genellikle Si  $b^2$  ve Fa# değiştirici işaretlerinin kullandığını, Hüseyini, Uşşak, Karcıgar, gibi Türk müziği makam dizilerinin kullanıldığını, genellikle 2/4, 4/4 gibi usullerin yanında, birleşik usullerin de (7/8, 9/8) kullanıldığını gözlemlenmiştir. İncelenen eserlerin karar sesleri La olmakla birlikte, kendine has bir okuma üslubu olan Divani, eseri Re, Fa, Fa# karar tonlarında icra etmiştir. Ele alınan eserler makam ve usul açısından zenginlik göstermektedir. Eserlerin söz unsurları incelendiğinde ise Alevi-Bektaşî inancının izlerini taşıdığı gözlemlenmiştir.

## KAYNAKÇA

Akbıyık, Abuzer. (2012). Halk Şiirinde Kısaslı Aşıklar. *Şanlıurfa Kültür Sanat Tarih ve Turizm Dergisi*. ŞURKAV. s.13, 42-46.

Avcı, Ramazan. (2008). *Kahramanmaraşlı Şairler Antolojisi*. Kahramanmaraş: T.C. Kahramanmaraş Valiliği.

Atılgan, Halil & Acet, Mehmet. (2001). *Harran'da Bir Türkmen Köyü Kısas*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Erdem, Cem. (2010). Alevilik Geleneğinde bir Aşık: Dertli Divani. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 56, 211-226.

Erdal, Gülşen. (2018). Kocaeli Türkülerinin Müzikal Analizi. *Online Journal Of Music Sciences Dergisi*, 3 (3), 70-115.

Karasar, Niyazi. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karkın, Adnan Metin & Doğan, Mehmet Sadık. (2016). Türk Halk Müziğinde Askerlik, Kahramanlık ve Milli Mücadele Temalı Türkülerin Müzikal Analizleri Üzerine Bir Araştırma: Şanlıurfa Yöresi Örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6 (14), 1-18.

Özmen, İsmail. (1998). *Alevi-Bektaşî Şiir Antolojisi-3*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

Özmen, İsmail. (1994). *Alevi-Bektaşî Şiir Antolojisi-5*. Ankara: Saypa Yayın Dağıtım ve Kitabevi.

Veli Aykut (Dertli Divani), Kişisel Görüşme, 29/12/2019 Saat:17:00, Karacaahmet Sultan Dergahı, Üsküdar, İstanbul.

### Web Adresi

<https://www.youtube.com/watch?v=IIKkhNAPWds> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 18.02.2020).

[https://www.youtube.com/watch?v=KgZtF\\_AbC20](https://www.youtube.com/watch?v=KgZtF_AbC20) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 18.02.2020).

<https://www.youtube.com/watch?v=ne45C8PDLJ0> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 18.02.2020).

[https://www.youtube.com/watch?v=xB2Ker\\_gx44](https://www.youtube.com/watch?v=xB2Ker_gx44) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 18.02.2020).

<https://www.youtube.com/watch?v=PHS5pgDhcS0> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 18.02.2020).

## Etkileşimsiz Dinlemede Veri Kaybı Üzerine Bir Durum Çalışması

Berker KURT<sup>1</sup>

### Özet

İletişim becerileri arasında dinleme en erken öğrenilen ve en sık kullanılanıdır. Dinleme sürecinin gerçekleşebilmesi için insanın fizyolojik, duygusal, davranışsal, bilişsel ve üst bilişsel becerilerini belli oranlarda işletmesi gerekir. Bunun yapılabilmesi için de mutlaka veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Etkileşimsiz dinleme sürecinde aktarımlar arasındaki veri kaybını ortaya koymayı amaç edinen bu çalışma, nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseninde tasarlanmıştır. İçerik analizine tabi tutulan araştırma verileri, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 42 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılara bir metin verilmiş ve bu metnin sonraki katılımcıya aktarılması istenmiştir. Söz konusu süreç altı kez tekrar edilmiş ve araştırma süreci tamamlanmıştır. Sonuç olarak olay, yer, zaman ve kişi unsurlarından oluşan hikâye edici türdeki kaynak metin, etkileşimsiz dinlemeye dayalı aktarım sonunda her bir aktarımda ortalama %41,3, altı aktarım sonunda da ortalama %78,3 oranında veri kaybına maruz kalmıştır. Bunlar arasında en az veri kaybı olay ve kişi unsurlarında yaşanmıştır. Bu durum, dinlenen bir metnin aktarımında en fazla olay ve kişilere önem verildiğini göstermektedir. Araştırmadan çıkan bir diğer önemli sonuç da metnin içeriğinde yoğun olarak bulunan deyim ve sayısal ifadelerinin aktarımlar sırasında varlığını tamamen yitirmesi olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, etkileşimsiz dinleme, veri kaybı, durum çalışması.

## A Case Study on Data Loss in Noninteractive Listening

### Abstract

Among the communication skills, listening is the earliest acquired and most frequently used. For listening process to happen, one needs to operate his/her physiological, emotional, behavioral and metacognitive skills in certain proportions. To do this, data is absolutely needed. This study, which aims to reveal the loss of data between the transfers in the noninteractive listening process, is designed as a holistic single case pattern from the case study patterns within the framework of qualitative research. The research data, which were subjected to content analysis, were collected from 42 university students selected by the purposeful sampling method. During the research process, the participants were given a text and asked to transfer it to the next participant. This process carried out six times and the research process was completed. As a result, the narrative type of text listening, consisting of event, location, and character elements, suffered an average of 41.3% of data loss at the end of each transfer, and an average of 78.3% of data at the end of six transmissions. The least loss of data among them was seen in the character and event elements. This points out that events and characters are given importance the most in the transfer of a text that is listened to. Another important result of the research is that the idioms and their numerical expressions which are densely used in the text are completely lost during the transfers.

**Keywords:** Teaching Turkish, listening skill, noninteractive listening , data loss, case study.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, berkerakdeniz@gmail.com, ORCID:0000-0003-4788-0909.

## GİRİŞ

Atwater (1988) “Tüm iletişim becerileri arasında dinleme, en erken öğrenilen ve en sık kullanılanıdır. Buna rağmen en az öğretilen ve en az hâkim olunandır. İletişim zamanının yarısından fazlası dinlemeye harcanmakta, kötü dinleme nedeniyle bu zaman israf edilip gitmektedir.” (akt. Bolton & Grover Bolton, 2018: 2) demek suretiyle dinlemenin iletişimdeki önemini ve durumunu ortaya koymuştur. Benzer olarak David Nunan’ın (1997) da dil becerileri arasında ihmal edilmiş, değersiz görülmüş ve üzerine fazla çalışma yapılmamış bir beceri olarak gördüğü dinleme becerisini “*Külkedisi Becerisi*” (the Cinderella Skill) olarak adlandırması, dikkati dinleme üzerine yöneltmiş, bu beceri üzerine yapılan çalışmaların artmasını sağlamıştır. Gerçekten de Rubin ve Roberts’ın 1987 yılındaki çalışmalarında dinleme araştırmalarının henüz başlangıç aşamasında olduğunu belirtmeleri, dinlemenin uzun yıllar ne kadar ihmal edilen bir beceri olduğunu göstermektedir.

İletişimin başlamasını, sağlıklı bir şekilde ilerlemesini ve kaynak ile alıcı arasında mesaj olarak adlandırılan verilerin doğru olarak aktarımını sağlayan önemli bir dil becerisi olan dinleme, fizyolojik, duygusal, davranışsal, bilişsel ve üst bilişsel süreçleri barındırır. *Fizyolojik boyutta*, dinleme için gerekli olan tüm odyolojik unsurlar yer almaktadır: Ses, kulak ve bölümleri, kaslar, sinirler, beyin ve bölümleri ve hatta izlemeye de dayalı olduğu için gözü de bu boyuta koymak mümkündür. Dinlemenin *duygusal boyutunda*, bireylerin kendisini veya başkalarını sürece dâhil etme çabası vardır. Gönüllü olunmadıktan veya motivasyon sağlanmadıktan sonra dinlemenin gerçekleşmesi mümkün değildir. *Davranışsal boyutta*, uyarıcı-tepki ilişkisi çerçevesinde dilsel veya dil ötesi unsurlara göre bireyin geri bildirimde bulunması vardır. *Bilişsel boyutta* bireyin dinleme sürecinde yaptığı katılma, anlama, alma ve yorumlama gibi süreçler gerçekleşir. Bireyin dinleme sürecinde zihinsel faaliyetlerini kontrol etmesi ve kendi dinlemesine ilişkin kararlar verebilmesi de *üst bilişsel boyutta* gerçekleşir (Kurt, 2020).

Dinleme sürecinin gerçekleşebilmesi için insanın sözü edilen bu boyutların tümünü veya birçoğunu belli oranda işletmesi gerekir. Bunu yapabilmesi için de mutlaka bir veriye ihtiyaç duymaktadır. Çünkü veri olmaksızın dinleme sürecinin başlaması imkânsızdır. Bu açıdan bakıldığında anlamlı veya anlamsız işitilen her ses, dinleme için tetikleyici vazifesi gören temel kaynaktır.

Sözel olarak alınan verilerin iki türü vardır: *açık ve örtülü* (Weaver, 1972: 9). Açık veriler açıkça söylenir ve bunları anlamak kolaydır. Sözlü olan ve kulağa gelen her ses açık veriyi oluşturur. Örtülü veriler ise söylenmez, sadece ima edilir. Bu tür veriler, dinleyicinin duyduklarından hareketle çıkarım yaparak oluşturduklarıdır ve çoğu zaman açık olarak duyululardan daha önemlidir.

İnsanlar verilerden etkileşimsiz veya etkileşimli dinleyerek istifade ederler. *Etkileşimsiz dinlemede* dinleyenin aldığı mesajlara tepkide bulunması söz konusu değildir. Burada dinleyici karşısındaki ile herhangi bir şekilde iletişime girmez. Radyo dinleme, televizyon izleme, konferans dinleme gibi. *Etkileşimli dinlemede* ise dinleyen ile konuşan arasında bilgi alışverişi vardır. Yani tepkinin, anında konuşmacıya gösterilebileceği bir ortam söz konusudur. Dinleyen, aldığı mesajlara karşılık verebilir. Telefon konuşmaları,

grup ve sınıf içi dinlemeleri buna örnektir (Temur, 2001:62; Doğan, 2016: 29). İster etkileşimli ister etkileşimsiz olsun, dinleme sürecinde iki tür etkileşim gerçekleşmektedir. *Fiziksel etkileşim*, konuşmacının sesi, ses tonu, konuşma hızı, kullandığı kelimeler, beden dili, yüz ifadesi, göz teması, duruşu ve jestleri fiziksel mekân, araç gereç, dinleme ortamı, gürültü, ışık, ısı, renk gibi durumlarla etkileşimi içermektedir. *Zihinsel etkileşim*, dinleyicinin konuşmacının düşüncelerini öğrenmesi, anlaması ve kendi bilgileriyle karşılaştırmasıdır (Güneş, 2017: 87).

Dinleme ve aktarma süreci birbirinden bağımsız iki birim veya beceri olarak görülse de Imhof ve Janusik'in dinleme modelinde aslında birbiriyle ilişkili beceriler olarak gösterilmiştir. Imhof ve Janusik modelinde dinlemenin üç yönü arasındaki ilişki araştırılmaktadır: *ön hazırlık, süreç ve ürün*. Ön hazırlık, bağlamsal faktörlerin etkileşimini ve dinleyicinin zihinsel ve motivasyonel yönünü içerirken süreç farklı dinleme eylemini içerir. Örneğin, bilgi için dinlemek ve iletişim için dinlemek iki farklı şeydir. Son olarak ürün, dinleyicinin aradığı ve ulaştığı dinleme sonucunu yansıtır (Kurt, 2020). Öyleyse dinleme sürecinde ürün, anlatma veya aktarmayla görünür kılınan anlamalardır.

Dil edinimi ve eğitiminin bir bölümü olarak dinlemenin nasıl geliştiği, farklı tür, yöntem, teknik veya materyallerin dinlemeyi nasıl etkilediği ve farklı değişkenlere göre dinlemenin nasıl bir gelişim gösterdiğine ilişkin çalışmalar olmakla birlikte, günlük yaşamda dinlemenin önemi üzerinde de durulmuş ve okuma, konuşma ve yazma becerilerine oranla dinlemenin durumu hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur. Dinlemenin günlük yaşamımızda ne kadar kullanıldığı ilk kez Paul Rankin tarafından 1926'da sorulduğundan beri (Worthington & Fitch, 2018: 6) onlarca araştırma yapılmış ve dinlemenin günlük yaşamımızda en fazla kullanılan dil becerisi olduğu ortaya konmuştur. Örneğin Almanya'da ilkökul öğrencilerinin günlük ders saatinin üçte ikisini dinlemeyle geçirmeleri beklenmektedir. Benzer olarak ABD'de yapılan çalışmalarda da dil becerileri arasında yıllara göre dalgalanmalar olmakla birlikte en fazla zaman ayrılan dil becerisi dinlemedir. Janusik ve Wolvin'in (2009) 2006 yılında yaptığı çalışmada %24 olarak tespit edilen dinleme oranı, iletişim ortamındaki dinleme, diğer bir ifadeyle etkileşimli dinleme oranıdır. Aynı çalışmada öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları yani televizyon, radyo, CD, müzik, telefon ve internet vasıtasıyla yapılan dinlemeler de eklenince oran %50 olmaktadır. Kısaca, 1926-2008 yılları arasında yapılan çalışmalarda dinleme becerisi ortalama %45-50'lik bir orana sahiptir.

2008 yılından bu yana teknolojik gelişmeler, bilgiye erişmedeki kolaylıklar, yaşamın daha da bireyselleşmesi, örneğin telefonun artık yalnızca konuşulan bir aygıt olmaktan çıkıp cep bilgisayarını hâlini alması, sosyal ağlarda iletişimin paylaşımlara bakılarak veya yorum yazılarak sağlanıyor olması, dinleme oranının (özellikle etkileşimli dinleme) azalmış olabileceğini düşündürmektedir. Diğer taraftan televizyonun her eve, her odaya ve hatta cep telefonu ve tablet vasıtasıyla her ele girmesiyle de etkileşimsiz dinleme oranının artmış olabileceği de söylenebilir. Sonuç olarak sosyal veya bireysel yaşam ne kadar değişirse değişsin, dinleme becerisi hayatımızın yaklaşık olarak yarısında yer almaya devam edecektir.

Görüldüğü üzere dinlemeyle ilgili ulaşılabilen literatürde dinlemenin günlük yaşamdaki önemi üzerine yoğunlaşmış ancak dinleme yoluyla alınan verilerin kişiler

arası aktarımı sırasındaki durumu üzerine bir çalışma ortaya konmamıştır. Bu eksiklik üzerine bu araştırmanın amacı etkileşimsiz dinleme yoluyla edinilen bilgilerin aktarmalarında oluşan veri kaybının durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soru ve alt sorulara yanıtlar aranmıştır.

Dinlenen bir metnin aktarımında veri kaybı durumu nasıldır?

- Metindeki ana ve alt olayların aktarımındaki veri kaybı durumu nasıldır?
- Metindeki yer, zaman ve kişilerin aktarımındaki veri kaybı durumu nasıldır?
- Metnin içeriğinde baskın olarak kullanılan (deyimler ve sayısal ifadeler) unsurların aktarımındaki veri kaybı durumu nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada etkileşimsiz olarak dinlenen bir metnin kişiler arası aktarımında oluşan veri kaybının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında gözlem, mülakat, görsel işitsel materyaller, doküman veya rapor gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015). Yin (1984, 2017) durum çalışmalarını tek bir durumdan mı yoksa çoklu bir durumdan oluştuğuna göre önce tekli veya çoklu durum çalışması olarak adlandırır daha sonra bunları da ayırarak 4 desenden bahseder. Bunlar, 1) tek bir analiz biriminin olduğu, aykırı ve kendine özgü durumların çalışıldığı, çok iyi formüle edilmiş bir teorinin test edilmesinde kullanılan bütüncül tek durum deseni, 2) tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu iç içe geçmiş tek durum deseni, 3) birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni, 4) birden fazla durumun her birinin kendi içinde alt birimlerinin olduğu iç içe geçmiş çoklu durum desendir.

Araştırma durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseninde tasarlanmıştır. Bütüncül tek durum deseni tek bir analiz biriminin olduğu, aykırı ve kendine özgü durumların çalışıldığı, çok iyi formüle edilmiş bir teorinin test edilmesinde kullanılan bir desendir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı bölümlerde eğitimine devam eden ve dinleme eğitimiyle ilgili bir ders almamış öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Mümkün olduğunca farklı bölümlerin öğrencilerini seçmek *maksimum çeşitliliği*; uygulama öncesinde yapılan ve 100 puan üzerinden değerlendirilen dinleme başarı testinden 70 ve üzeri puan almak *ölçütü* ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 77 öğrenciye dinleme başarı testi uygulanmış, ölçüte uyan 48 öğrenci araştırmaya dâhil



edilmiştir. Seçilen bu kişiler rastgele gruplara ayrılmış ve 8 grup oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde katılımcıların işitmeyle ilgili bir sağlık problemlerinin olmadığına ilişkin beyanları alınmıştır. Uygulama sonrasında da dinletilen metnin daha önceden bilinip bilinmediğine ilişkin beyan alınmış, dinlediğini ifade eden bir kişinin oluşturduğu gruptan alınan veriler iptal edilmiştir. Buna istinaden araştırma 42 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırma Süreci, Verilerin Toplanması ve Analizi**

Etkileşimsiz dinlemede veri kaybı durumunu ortaya koymak isteyen bu araştırmada farklı işlemler uygulanmıştır. Bu işlemlerin temelinde dinlenen metnin aktarılması veya anlatılması yatmaktadır. Ancak çalışmada katılımcıların aktarma becerilerinden ziyade dinleme becerisine yoğunlaşmıştır. Bu nedenle araştırmanın odağını katılımcıların aktarımı nasıl yaptıkları, başarı durumlarının ne olduğu gibi bireysel durumlar değil, temel bir dil becerisi olan dinleme oluşturmaktadır.

İlk olarak katılımcıları seçmek amacıyla gönüllü öğrencilere dinleme sınavı (dinleme başarı testi) yapılmıştır. Bu sınavda kullanılan metnin araştırmanın asıl bölümünde kullanılacak metne benzer olmasına özen gösterilmiş, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından metne ilişkin farklı türlerde soru hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Hazırlanan soru formunda metin sorularına ek olarak katılımcılara işitmeyle ilgili bir sağlık problemleri olup olmadığı sorusu da yöneltilmiştir.

Örneklem ölçütüne uyan katılımcılar bir sınıfta toplanmış ve araştırmacı tarafından uygulamaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırma bulgularını ve sonuçlarını etkilememesi açısından araştırmanın amacı katılımcılarla paylaşılmamış, onlara sadece ne yapmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Buna göre;

1. Dinleme öncesinde metinle ilgili ön bilgilendirme veya hazırlık çalışması yapılmamıştır.
2. Katılımcılar ana metni veya grup arkadaşını sadece bir kez dinlemiştir.
3. Dinleme ve aktarma süreci ardı ardına yapılmış, ikisi arasında herhangi bir faaliyet girmemiştir.
4. Dinleme sürecinin etkileşimsiz olmasını sağlamak amacıyla katılımcıların soru sorma, tekrar söyleme/söyletme, bekleme/bekletme, anlatımı yönlendirme gibi faaliyetlerine izin verilmemiş, sadece anlatmaları ve dinlemeleri istenmiştir.
5. Dinleme sürecinde katılımcıların hatırlamalarını kolaylaştırıcı zihinsel faaliyetlerine izin verilirken bir nesne gerektiren yardımcı unsurlara (yazma, not alma, herhangi bir nesneyle kodlama gibi) izin verilmemiştir.
6. Bunlara ek olarak katılımcılara dinledikleriyle ilgili grup arkadaşlarına veya diğer grupların üyelerine kesinlikle bilgi vermemeleri veya yorum yapmamaları gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Katılımcılar, rastgele altışar kişilik gruplara ayrılmış ve grup içerisinde her katılımcıya bir sıra verilmiştir.

Araştırma verilerinin kaynağını popüler bir video ve müzik paylaşım sitesinde ücretsiz olarak sunulan 2 dakika 34 saniyelik hikâye edici türdeki metin oluşturmaktadır.

Metnin içeriğinde 6 ana ve 32 alt olay, 4 şahıs, 7 yer ifadesi ile 7 de zaman ifadesi bulunmaktadır. Metin anlatımında 12 farklı deyim ve 13 farklı sayısal ifadeye yer verilmiştir. Uygulama sürecinde metin grubun ilk katılımcısına dinletilmiş ve kendisinden sonra gelecek katılımcıya bunu anlatması istenmiştir. İkinci katılımcı üçüncüye, üçüncü dördüncüye, dördüncü beşinciye, beşinci altıncıya ve altıncı da araştırmacıya dinlediklerini anlatmıştır. Bu plan her grup için tekrarlanmıştır. Ana metni sadece grupların birinci üyeleri dinlemiştir. Bu sebeple grupların birinci üyeleri haricindeki katılımcılar için bir öncekinden dinlenen metin ana metin konumuna gelmiştir.

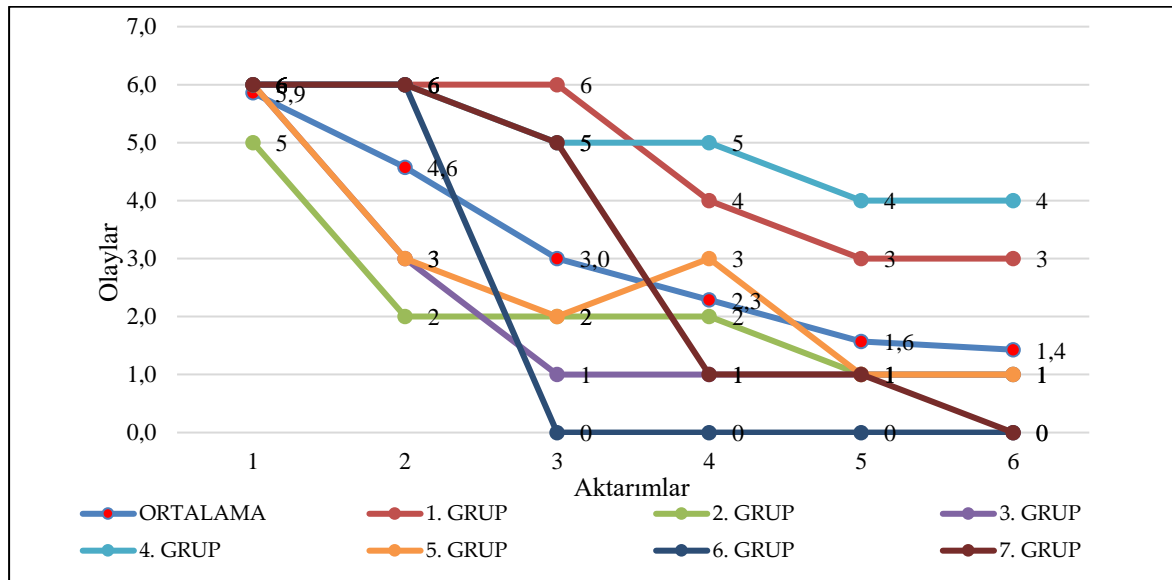
Uygulama 8 gruba yapıldıktan sonra grup üyelerine dinledikleri metni daha önce bilip bilmedikleri sorulmuş, bildiğini ifade eden bir katılımcının grubundan toplanan veriler analize dâhil edilmemiştir. Uygulama sürecinde alınan ses kayıtları deşifre edilerek bilgisayara aktarılmış ve bir nitel veri analizi programı yardımıyla analiz edilmiştir. Programda kaynak metindeki olay, yer, zaman ve şahıslar ile metnin içeriğinde önemli oranda yer kaplayan deyim ve sayısal ifadelerle ait her veri kod (tema) hâline getirilmiş, bunlara ilişkin sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Bulguların açıklanması ve yorumlanmasında grafiklerden yararlanılmıştır. Aktarım durumunu gösteren grafiklerde (Şekil 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13) grafik içeriğine tüm grupların değerleri eklenmiş ancak yorumlar sadece ortalama değerlere göre yapılmıştır.

## Bulgular

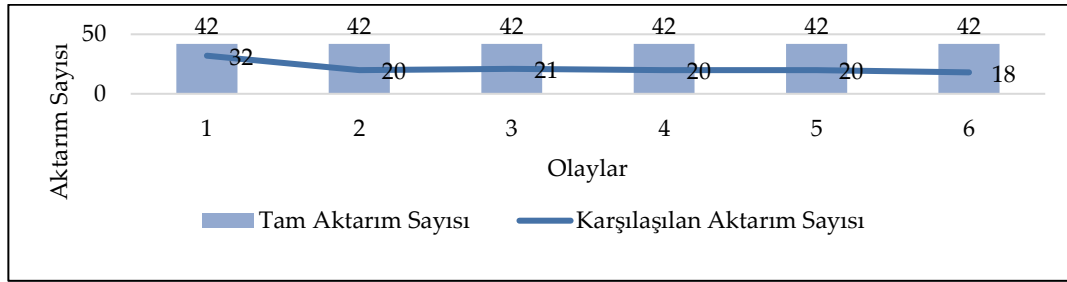
### Olaylardaki Veri Kaybı

Dinlenen metnin kişiler arası aktarımı sırası ve sonucunda ana metindeki ve aktarımlar arasındaki veri kaybı durumu bu bölümde ele alınmıştır. İlk olarak metinde yer alan altı ana olayın veri kaybı durumu ortaya konmuştur. Kaynak metinde geçen ana olayın grup içi aktarım sayıları ve bunların ortalaması Şekil 1’de, olayların aktarım durumu Şekil 2’de gösterilmektedir.



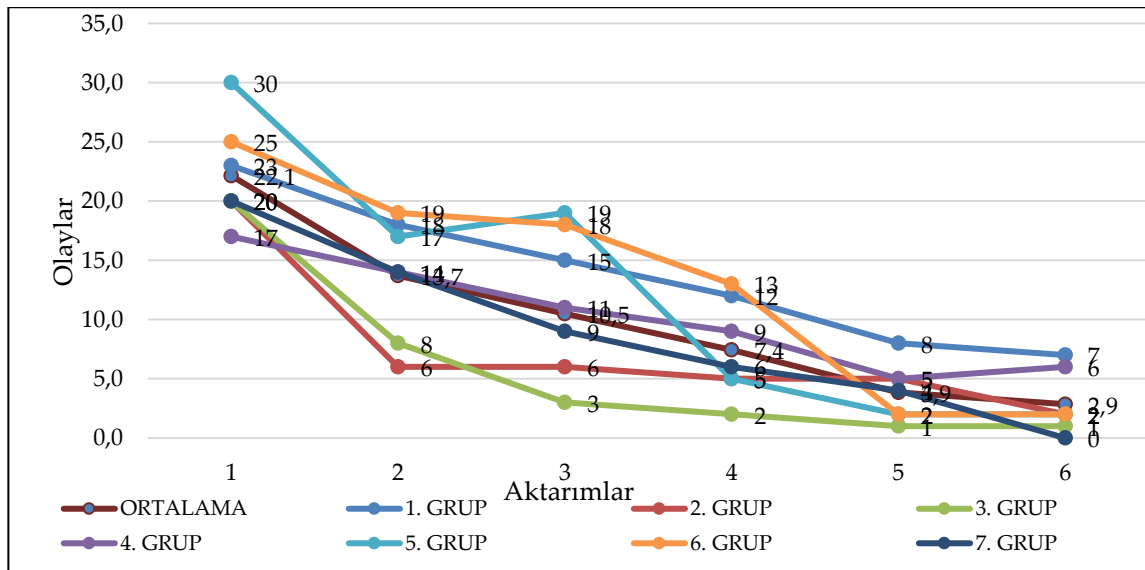
Şekil 1. Ana olayların grup içi aktarım durumu ve ortalaması

Kaynak metindeki ana olay sayısı 6'dır. Grafiğin ortalamayı gösteren çizgisine bakıldığında ilk aktarımda ana olayların neredeyse hepsinin ikinci kişiye aktarıldığı (5,9) görülmektedir. Birinci aktarımdan sonra aktarılan olay sayısında düşüşler mevcuttur. İkinci aktarımda 4,6 olay; üçüncü aktarımda 3 olay, dördüncü aktarımda 2,3 olay; beşinci aktarımda 1,6 olay ve altıncı aktarımda da 1,4 olay aktarılmıştır. Veri kaybı oranları sırasıyla %1,66; %17; %34,7; %23; %30; %12,5 olarak gerçekleşmiştir. Her aktarım arasında ortalama olarak %20'lik bir veri kaybı söz konusudur. Kaynak metindeki 6 ana olay, altıncı aktarım sonunda 1,4 olaya düşmüştür. Diğer bir ifadeyle ana olayların %23,3'ü altıncı aktarım sonunda varlığını devam ettirebilmiştir. %76,7 oranında veri kaybı mevcuttur.



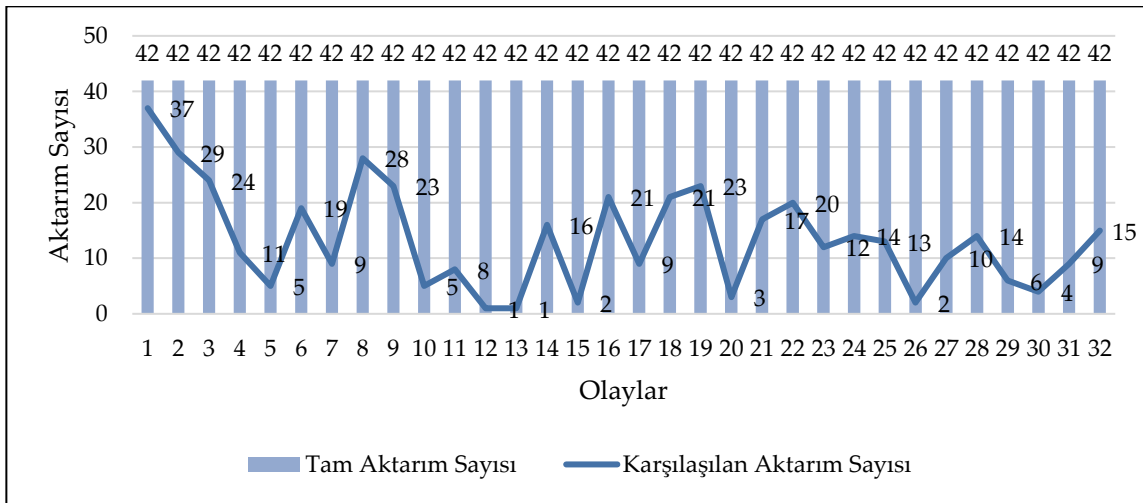
Şekil 2. Ana olayların aktarım sıklığı

Olayların aktarım sıklığını (f) gösteren Şekil 2'de görüldüğü gibi her bir ana olayın katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılabilecek aktarım sayısı 42'dir. Ancak birinci ana olay 22, ikinci olay 20, üçüncü olay 21, dördüncü olay 20, beşinci olay 20 ve altıncı olay da 18 kez aktarılmıştır. Bu dağılıma göre ilk olay en fazla aktarılan olay olmuştur. Diğer bir ifadeyle bir metinde veri kaybının en az yaşandığı olay ilk olaydır. Diğer olayların dağılımı birbirine benzer olmakla birlikte son ana olayın aktarımı diğer olaylara göre biraz daha azdır veya veri kaybının en çok yaşandığı bölüm son bölüm olmuştur. Birinci ana olaydan sonra aktarımları doğrusal bir seyir izleyen sonraki olaylar, dinlenen bir metinde ilk olayın veri kaybına daha az maruz kaldığını, sonraki olaylarda veri kaybının arttığını ve benzer olduğunu göstermektedir.



Şekil 3. Alt olayların grup içi aktarım durumu ve ortalaması

Kaynak metindeki alt olay sayısı 32'dir. Alt olayların katılımcı gruplar arasındaki aktarım sıklığı Şekil 3'te gösterilmektedir. Grafiğin ortalamayı gösteren çizgisine bakıldığında olayların ilk aktarımdan itibaren düzenli olarak düştüğü görülmektedir. Birinci aktarımda 22,1; ikinci aktarımda 13,7; üçüncü aktarımda 10,5; dördüncü aktarımda 4,7; beşinci aktarımda 3,9; altıncı aktarımda da 2,9 olay varlığını devam ettirebilmiştir. Veri kaybı oranları sırasıyla %31; %38; %23; %29,5; %47; %5 olarak gerçekleşmiştir. Her aktarım arasında ortalama olarak %20'lik bir veri kaybı söz konusudur. Kaynak metindeki 32 olay, altıncı aktarım sonunda 2,9 olaya düşmüştür. Diğer bir ifadeyle alt olayların %9'u altıncı aktarım sonunda varlığını devam ettirebilmiştir. %91 oranında olay temelli veri kaybı mevcuttur.

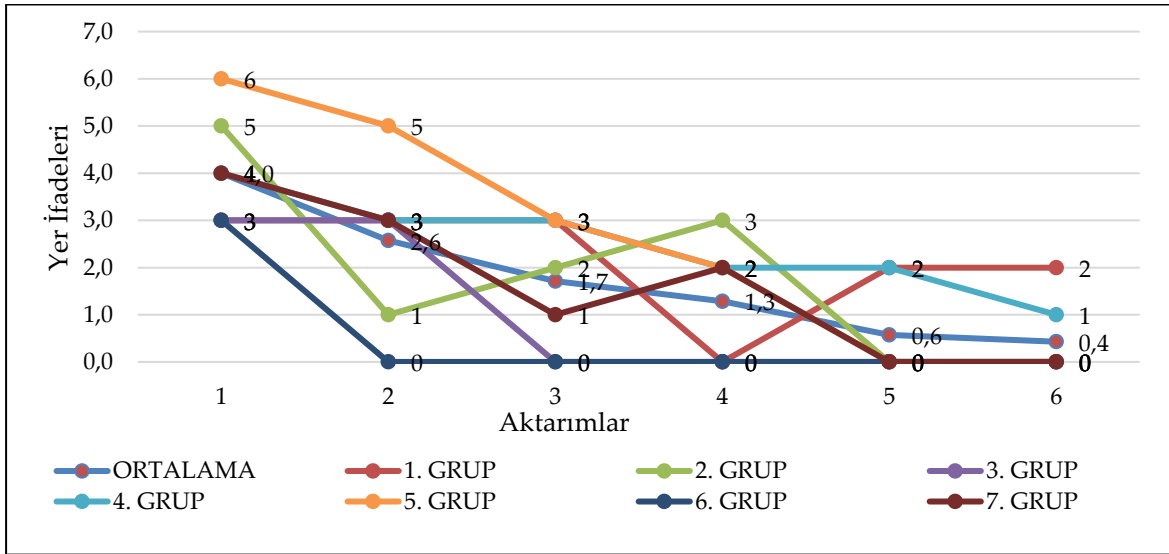


Şekil 4. Alt olayların aktarım sıklığı

Alt olayların aktarım sıklığını gösteren Şekil 4'te görüldüğü gibi her bir alt olayın katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılabilecek aktarım sayısı 42'dir. Bu sayıya en yakın dolayısıyla en fazla aktarılan olay birinci olay (f=37), en az aktarılan olaylar ise on ikinci (f=1) ve on üçüncü (f=1) olaylar olmuştur. Yüksek bir aktarıma sahip olan ilk olaydan itibaren düşüşe geçen grafik eğrileri, beşinci olaydan sonra dalgalı bir seyir izlemiş ve kendisinden önceki iki olaya nazaran artış gösteren son olayla (f=15) grafik eğrisi tamamlanmıştır. Bu grafikten hareketle, dinleme sürecinde ilk olayların kalıcılığının fazla olduğunu söylemek mümkündür. Aktarımları gösteren eğrinin dalgalı olarak ilerlemesi veri kaybında önemli olanın zamandan veya verilerin birikmesinden değil, metnin içerik özelliğinden kaynaklandığını göstermektedir.

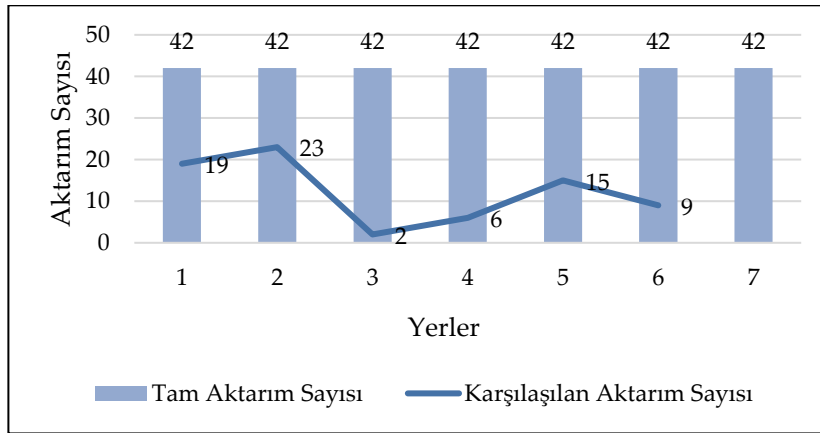
#### Yer İfadelerindeki Veri Kaybı

Kaynak metinde geçen 7 farklı yer adının grup içi aktarım sayıları ve bunun ortalaması Şekil 5'te, yer adlarının aktarım durumu Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 5. Yer ifadelerinin grup içi aktarım durumu ve ortalaması

Şekil 5'te grafiğin ortalamayı gösteren çizgisinde birinci aktarımda 4 yer ifadesi, ikinci aktarımda 2,6; üçüncü aktarımda 1,7; dördüncü aktarımda 1,3; beşinci aktarımda 0,6 ve altıncı aktarımda da 0,4 yer ifadesi kaldığı görülmektedir. Birinci aktarımdan altıncı aktarıma 7 yer ifadesinden 0,4'ü kişiler arasında aktarılacak varlığını devam ettirmiştir. Diğer bir ifadeyle %5,7 oranında yer kaynaklı veri varlığını koruyabilmiş, %94,3'lük veri kaybolmuştur. Aktarımlar arası veri kaybı oranı sırasıyla %57, %65, %65, %76, %46, %46'dır. Her aşamada veri kaybının ortalama olarak %59 olduğu tespit edilmiştir.



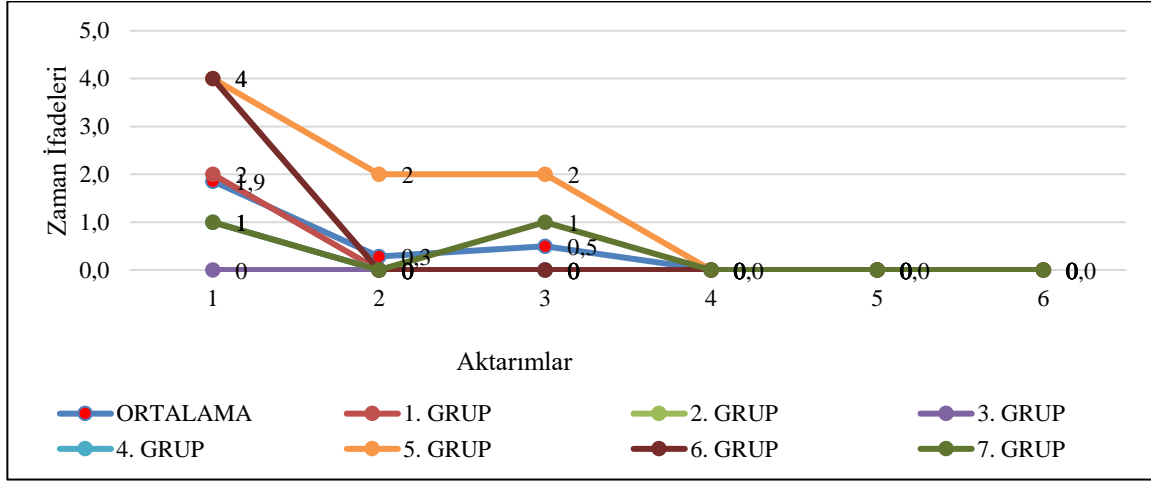
Şekil 6. Yer ifadelerinin aktarım sıklığı

Yer adlarının aktarım sıklığını gösteren Şekil 6'da görüldüğü üzere her bir yer adının katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılan aktarım sayısı 42'dir. Bu sayıya en yakın dolayısıyla en fazla aktarılan yer adı metinde karşılaşılan ikinci yer adıdır (f=23). Metinde geçen ilk yer adı 19, üçüncü yer adı 2, dördüncü yer adı 6, beşinci yer adı 15 ve altıncı yer adı da 9 kez aktarılmıştır. Metnin son bölümünde yer alan yedinci yer adının ise hiç aktarılmadığı görülmektedir. Bu dalgalı dağılım, iki farklı durumu ortaya çıkarmaktadır. Birincisi başlangıçtan son bölüme kadar veri kaybı veya kullanımındaki dalgalı yapı, dinleme sürecinden ziyade metnin içeriyle ilgilidir. Son

bölümdeki yer adının hiç aktarılmaması da dinleme sürecine dayalı bir durum olarak değerlendirilebilir.

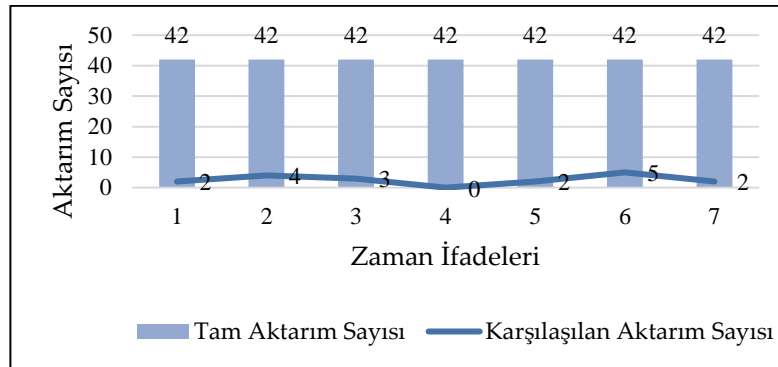
### Zaman İfadelerindeki Veri Kaybı

Kaynak metinde geçen 7 farklı zaman ifadesinin grup içi aktarım sayıları ve bunun ortalaması Şekil 7’de, zaman ifadelerinin aktarım durumu Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Zaman ifadelerinin grup içi aktarım durumu ve ortalaması

Şekil 7’de grafiğin ortalamayı gösteren çizgisinde birinci aktarımda 1,9; ikinci aktarımda 0,3; üçüncü aktarımda 0,5 zaman ifadesi varlığını koruyabilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı aktarımlarda zaman ifadelerine yer verilmemiştir. Birinci aktarımda %72,8, ikinci aktarımda %84 veri kaybı mevcuttur. İkinci aktarımla üçüncü aktarım arasında 0,2’lik tesadüfe veya tahmine dayanan bir artış söz konusudur. Veri transferinin olduğu her birim arasındaki ortalama veri kaybı %78,25’tir. Bu dağılım dinlenen bir metnin içeriğindeki zaman ifadelerine dikkat edilmediğini ve bu sebepten dördüncü aktarımla birlikte varlığını tamamen kaybettiğini göstermektedir.



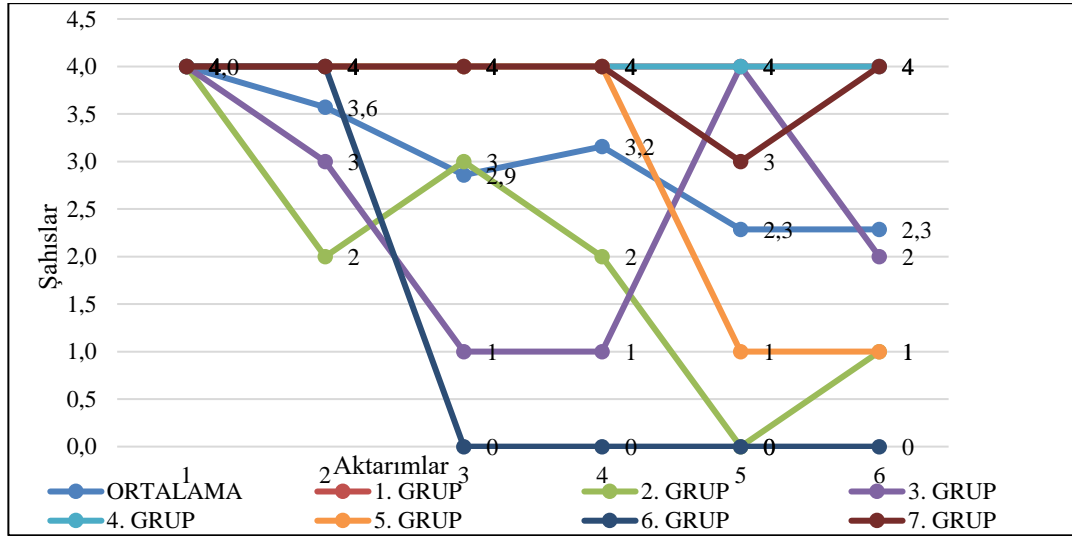
Şekil 8. Zaman ifadelerinin aktarım sıklığı

Zaman adlarının aktarım sıklığını gösteren Şekil 8’de görüldüğü üzere her bir zaman adının katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılan aktarım sayısı 42’dir. Bu sayıya en yakın dolayısıyla en fazla aktarılan zaman ifadesi, metin sırasına göre altıncı sırada kullanılan ve 5 kez aktarılan zaman ifadesidir. Metinde geçen ilk zaman ifadesi 2, ikinci zaman ifadesi 4, üçüncü zaman ifadesi 3, beşinci zaman

ifadesi 2 ve yedinci zaman ifadesi de 2 kez aktarılmıştır. Metnin orta bölümündeki dördüncü zaman ifadesi ise hiç aktarılmamıştır. Bu düşük seviyelerde ve dalgalı dağılım, zaman ifadelerinin dinlemede dikkat edilmeyen ve dolayısıyla aktarılmayan veriler olduğunu ortaya koymaktadır.

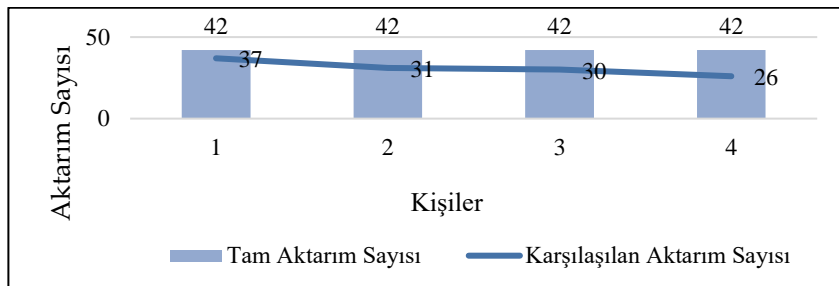
### Kişi Kadrosunda Veri Kaybı

Kaynak metinde 4 kişi yer almaktadır. Kişi kadrosunun kişiler arası aktarımında grup içi aktarım sayıları ve bunun ortalaması Şekil 9'da, şahısların aktarım durumu Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 9. Kişi kadrosunun grup içi aktarım durumu ve ortalaması

Şekil 9'da grafiğin ortalamayı gösteren çizgisinde birinci aktarımda 4 yer ifadesi, ikinci aktarımda 3,6; üçüncü aktarımda 2,9; dördüncü aktarımda 3,2; beşinci aktarımda 2,3 ve altıncı aktarımda da 2,3 şahıs adının kullanıldığı görülmektedir. Birinci aktarımdan altıncı aktarıma kadar 4 şahıstan 2,3'ü kişiler arasında aktarılarak varlığını devam ettirmiştir. Diğer bir ifadeyle %57,5 oranında şahıs kaynaklı veri varlığını koruyabilmiş, %42,5'lik veri kaybolmuştur. İlk üç aktarımda aktarımlar arası veri kaybı oranı sırasıyla %0, %10, %19'dur. Dördüncü aktarımda tesadüfen veya tahminle veride artış olmuş ve bu durum veri değerlerinin %10 oranında artmasını sağlamıştır. Beşinci aktarımda %29 oranında veri kaybı yaşanırken altıncı aktarımda veri kaybı yaşanmamıştır. Her aşamada veri kaybının ortalama olarak %8 olduğu tespit edilmiştir.



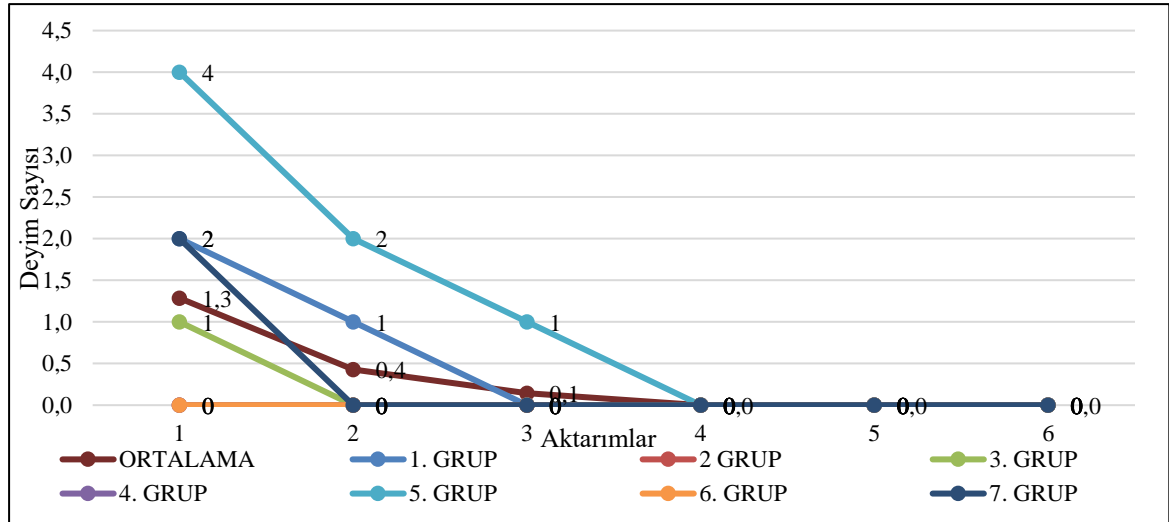
Şekil 10. Kişi kadrosunun aktarım sıklığı

Kişi adlarının aktarım sıklığını gösteren Şekil 10'da görüldüğü gibi şahıs adlarının katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılabilecek aktarım sayısı 42'dir. Bu sayıya en yakın dolayısıyla en fazla aktarılan şahıs adı metinde karşılaşılan ilk şahıstır (f=37). Metinde geçen ikinci şahıs 31, üçüncü şahıs 30 ve dördüncü şahıs da 26 kez aktarılmıştır. Bu durum dinleme sürecinde metinde geçen şahıslara dikkat edildiğini ve duyulan ilk şahısların unutulma veya aktarılmama durumunun daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Metinde geçen son kişinin de en az hatırlanan dolayısıyla en az aktarılan olduğu görülmektedir.

### Metnin Anlatım Unsurlarındaki Veri Kaybı

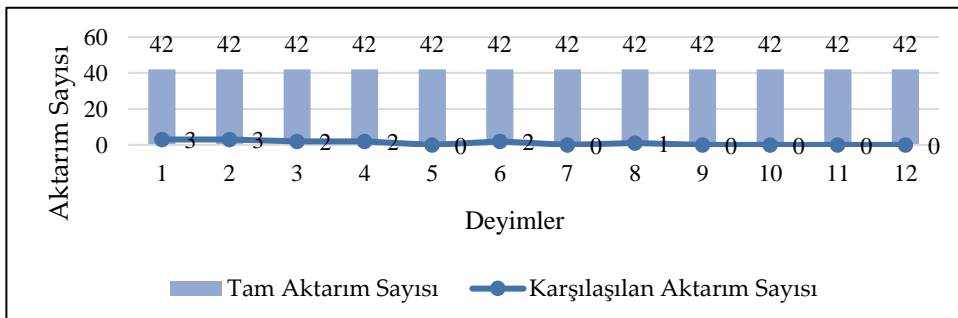
#### Deyimler

Kaynak metinde 12 deyim bulunmaktadır. Bu deyimlerin grup içinde aktarım sayıları ve grupların ortalaması Şekil 11'de, bunların aktarım durumu Şekil 12'de gösterilmektedir.



Şekil 11. Deyimlerin grup içi aktarım durumu ve ortalaması

Şekil 11'de grafiğin ortalamayı gösteren çizgisinde birinci aktarımda 1,3; ikinci aktarımda 0,4; üçüncü aktarımda da 0,1 deyim aktarıldığı görülmektedir. Sonraki aktarımlarda deyimler kullanılmamış ve varlığını yitirmiştir. Aktarımlar arası deyim temelli veri kaybı oranı sırasıyla %89, %70, %75 ve %100'dür. Her aşamada veri kaybının ortalama olarak %83,5 olduğu tespit edilmiştir.



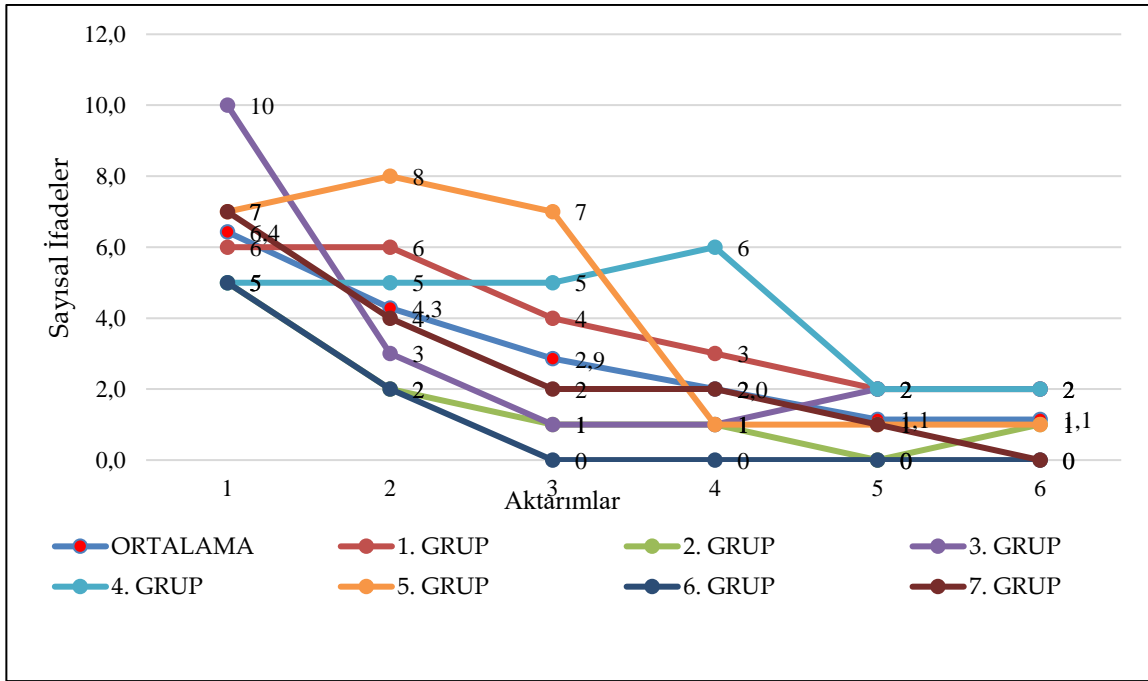
Şekil 12. Deyimlerin aktarım sıklığı



Deyimlerin aktarım sıklığını gösteren Şekil 12'ye göre her bir deyim katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılabilecek aktarım sayısı 42'dir. Katılımcılar arasında en fazla aktarım yapılan deyimler ise en fazla 3 kez aktarılan birinci ve ikinci deyim olmuştur. Bunu ikişer kez tekrar edilen üçüncü, dördüncü ve altıncı deyimler takip etmiştir. Sekizinci deyim bir kez kullanılırken beş, dokuz, on, on bir ve on ikinci deyimler hiç kullanılmamıştır. Bu durum deyimlerin aktarımlarda çok az kullanıldığını, katılımcıların deyimlerin kendisi yerine anlamını kullanarak aktarım yaptıklarını göstermektedir.

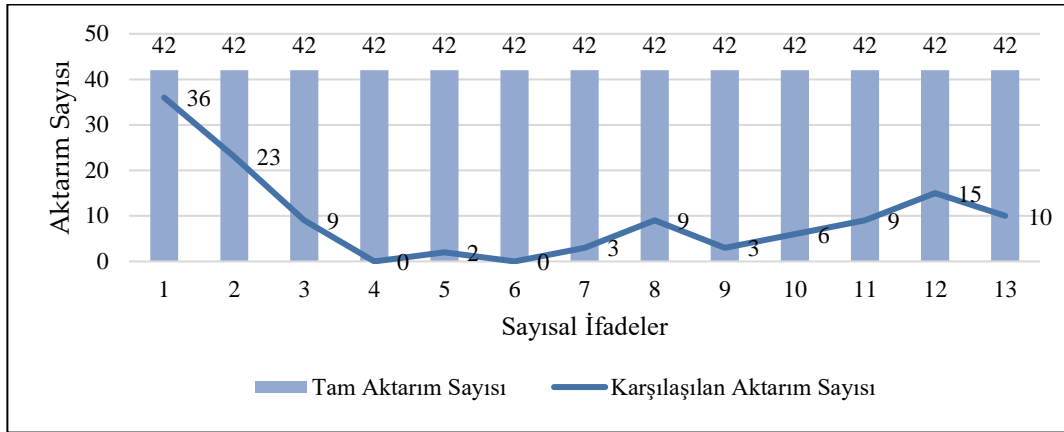
### Sayısal İfadeler

Kaynak metinde geçen 13 sayısal verinin grup içi aktarım sayıları ve bunun ortalaması Şekil 13'te, zaman ifadelerinin aktarım durumu Şekil 14'te gösterilmektedir.



Şekil 13. Sayısal ifadelerin grup içi aktarım durumu ve ortalaması

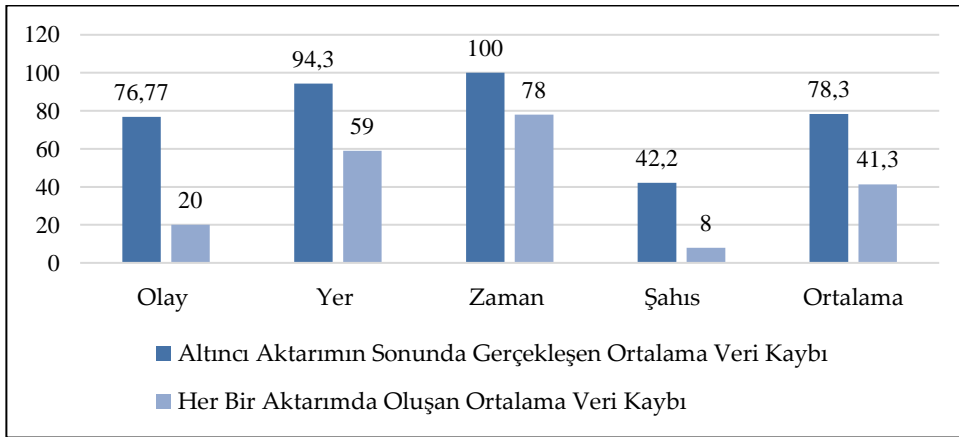
Şekil 13'te grafiğin ortalamayı gösteren çizgisinde birinci aktarımda 6,4; ikinci aktarımda 4,3; üçüncü aktarımda 2,9; dördüncü aktarımda 2; beşinci ve altıncı aktarımda da 1,1 sayısal veri varlığını devam ettirmiştir. İlk aktarımdan son aktarıma kadar 13 sayısal veriden 1,1'i (%8,4) varlığını devam ettirebilmiş, %91,6'lık veri kaybı yaşanmıştır. Aktarımlar arası veri kaybı oranı sırasıyla %50,7, %32,8, %32,5, %31, %45, %0'dır. Her aşamada veri kaybının ortalama olarak %32 olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 14. Sayısal ifadelerin aktarım sıklığı

Sayısal ifadelerin aktarım sıklığını gösteren Şekil 14'e bakıldığında her bir sayısal ifadenin katılımcılar arasında tamamen aktarılması durumunda karşılaşılabilecek aktarım sayısı 42'dir. Metindeki ilk sayısal ifade 36, ikinci sayısal ifade de 23 kez aktarılmıştır. Sayısal ifadelerin aktarımının düşük ve dalgalı bir seyir izlediği süreçte son iki ifadenin önekilere nazaran (15 ve 10) daha çok aktarıldığı görülmektedir. Bu dağılımdan hareketle katılımcıların özellikle metnin başındaki ve sonundaki sayısal ifadelere daha fazla dikkat ettikleri ve aktardıkları söylenebilir.

Dinlenen bir metinde aktarımlar sonundaki veri kaybı durumunun genel görüntüsü Şekil 15'te yer almaktadır.



Şekil 15. Veri kaybı ortalaması

Kaynak metindeki olay, yer, zaman ve şahıs unsurlarının her bir aktarımda ve altıncı aktarım sonundaki veri kaybı durumunu ortaya koyan Şekil 15'e göre en fazla kayba uğrayan unsur zaman ifadeleri, en az kayba uğrayan unsur da şahıs kadrosu olmuştur. Tüm bu unsurların altıncı aktarım sonundaki veri kaybı ortalaması %78,3; her bir aktarımdaki veri kaybı ortalaması da %41,3 olmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Etkileşimsiz dinleme sürecinde alınan verilerin aktarımında veri kaybı durumunu açıklamaya çalışan bu araştırmanın bulguları şu sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır:

Etkileşimsiz dinleme sürecinde kaynak metindeki ana olaylar her aktarımda ortalama olarak %20; altıncı aktarımın sonunda da %76,7 oranında veri kaybına maruz kalmıştır. Metinde anlatılan ana olaylardan ilki en az unutulmuş veya en fazla aktarılan olmuştur. Son ana olay ise en fazla unutulmuş durumundadır. Bu, insanların dinlediklerinde ilk olaylara daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, dinleme süreciyle hatırlamanın ters orantılı olduğunu göstermiştir. İlk dinlenen en çok, son dinlenen en az hatırlanandır.

Ana olaylara benzer bir sonuç da alt olaylarda görülmektedir. Alt olaylarda da aktarımlar arasındaki veri kaybı %20'dir. Ancak altı aktarım sonunda alt olaylardaki veri kaybı daha fazladır. Alt olaylarda da metnin ilk bölümündeki olaylar daha fazla aktarılmıştır. Metnin sonraki bölümlerinde ise aşağı yönde seyreden bir dalgalanma söz konusudur. Bu sonuç, dinlemede dikkat edilen hususlardan birinin içerik olduğunu ortaya koymaktadır. Dinleme ile hatırlama arasındaki ilişkiyi araştıran Bergegon (2009) ortalama bir dinleyicinin, on dakikalık kısa bir sözlü sunumun hemen ardından söylenenlerin ancak yüzde ellisini aklında tutabildiğini, sunumdan kırk sekiz saat sonra dinlenen bilginin hatırlanma oranının yüzde yirmi beşe düştüğünü, bir hafta sonra ise hatırlamanın yüzde beşe ve altına kadar düştüğünü ifade etmiştir (akt. Gürel, Tat ve Özşenler, 2018:62).

Ana ve alt olayların aktarım durumu karşılaştırıldığında, alt olaylardaki veri kaybının ana olaylardaki veri kaybından daha fazla olması, katılımcıların ana olayı yakaladıktan sonra alt olaylara dikkat etmemelerine bağlanabilir.

Kişiler arası aktarımda veri kaybına maruz kalan bir diğer unsur da yer ifadeleridir. Altıncı aktarımın sonunda kaynak metinde geçen yer adlarından %94,3'ü kullanılmaz olmuştur. Her aktarım arasındaki veri kaybının %59 olduğu hesaba katılırsa katılımcıların dinlediği bir metni aktarırken yer ifadelerine fazla önem vermediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yer ifadesinin metnin hangi bölümünde kullanıldığı çok önemli değildir. Ancak özellikle metnin son bölümünde kullanılan yer adının hiç aktarılmamış olması, dinlemede sonda kullanılan yer adlarına dikkat edilmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Dinlenen bir metnin kişiler arası aktarımında önem verilmeyen unsurlarından biri de zaman ifadeleridir. İlk aktarımdan itibaren her aktarımda %78,25 oranında veri kaybı yaşayan zaman ifadeleri dördüncü aktarımla birlikte varlığını tamamen yitirmiştir. Bu sonuç dinlemede zaman ifadelerine dikkat edilmediğini göstermektedir. Zaman ifadesinin hatırlanması ve aktarılmasında metnin hangi bölümünde yer aldığı çok fazla önemi olmamakla birlikte, olay ve yer unsurlarından farklı olarak, metnin veya dinleme sürecinin sona yakın bölümlerindeki zaman ifadelerinin daha fazla hatırlandığını veya aktarıldığını unutmamak gerekir.

Dinlenen bir metnin aktarımında en fazla dikkat edilen unsur kişidir. Araştırma bulguları en az veri kaybına bu unsurun maruz kaldığını göstermiştir. Altıncı aktarım sonunda %42,5 oranında veri kaybı mevcuttur. Her bir aktarım arasında da %8'lik bir veri kaybı söz konusudur ki bu oran diğer unsurlara nazaran oldukça azdır.

Kişilerin hatırlanmasında metinde yer alma sıraları da oldukça önemlidir. Ana olay ve alt olayların aktarımında olduğu gibi burada da metnin veya dinleme sürecinin ilk başlarında yer alan kişi daha fazla, en son bölümde bahsi geçen kişi ise en az hatırlanan ve aktarılan olmuştur. Bu sonuç dinleme sürecinde kişilerin dikkat edilen, önem verilen bir unsur olduğunu göstermektedir.

Kaynak metnin anlatımında yoğun olarak bulunan iki unsur vardır: deyimler ve sayısal ifadeler. Bu iki unsur da önemli oranda veri kaybına uğramıştır. Deyimler hem az kullanılmış hem de altıncı aktarıma kadar ulaşmadan dördüncü aktarımdan itibaren varlığını yitirmiştir. Bunda en önemli neden, katılımcıların anlatımlarını deyimlerin kendilerini kullanmak yerine, anlamlarını söyleyerek yapmış olmalarındandır. Aktarımlarda deyim kullanımındaki bu azlık veya hiçlik durumu anlatımlarda deyim kullanımı üzerine yapılmış çalışmalarla, her ne kadar bu çalışmalar yazılı anlatım üzerine yapılmış olsa da, farklılık göstermektedir. Örneğin, Onan ve Baş'ın (2009) Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada deyimlerin yazılı anlatımlardaki kullanımı incelenmiş ve söz varlığının önemli bir unsuru olan deyimlerin en çok tartışmacı anlatım, takiben öyküleyici anlatım ve en az da betimleyici anlatımda kullanıldığı belirtilmiştir. Benzer olarak Göçer (2012) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında deyim kullanımı durumları normal seviyenin üzerinde tespit edilmiştir.

Veri kaybı yaşanan diğer unsur olan sayısal ifadelerde de her aktarımda %32, altıncı aktarım sonunda %91,6 oranında kayıp mevcuttur. Bu durum dinlenen metnin aktarımında sayısal ifadelerle dikkat edilmediğini göstermektedir. Aktarımdaki düşüklüğe rağmen metnin veya dinleme sürecinin başlarındaki sayısal ifadelerin diğerlerine nazaran daha fazla hatırlandığını ve aktarıldığını söylemek mümkündür.

Genel olarak dinlenen bir metnin aktarımında dikkat edilen temel unsurlar ana olaylar ve kişiler olmuştur. Diğer bir ifadeyle veri kaybına en az maruz kalan unsurlar kişi ve ana olaylardır. Başta zaman olmak üzere, yer ifadeleri en fazla veri kaybına uğrayan unsurlardır. Bu sonuç dinlenen bir metnin kişiler arası aktarımının ana olay ve kişi temelli yapıldığını, zaman ve yer unsurlarına fazla önem verilmediği göstermektedir.

Bu çalışma etkileşimsiz dinleme biçimi özelinde yapıldığından genel anlamda dinleme yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılmadığı veya kullanımına izin verilmediği bir ortamda yapılmıştır. Dolayısıyla veri kaybının fazla olması, dinleme yöntem, teknik ve stratejilerinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Genel olarak dinlemedeki bu veri kaybı, Maden'in (2013) de belirttiği gibi sosyokültürel anlamda bir dinleyememe problemine sahip olduğunuzu göstermektedir. Ayrıca dinlemede hazır bulunuşluk veya dinleme öncesi çalışmaların da önemini ortaya çıkarmıştır. Hangi eğitim seviyesinde olursa olsun öğrencilerin dinlemeye hazır hâle getirilmeleri, dinleme yöntem, teknik ve stratejileri kullanımının öğretilmesi ve sağlanması, veri kaybının en aza inmesini sağlayacaktır. Aksi takdirde dinlemede veri kaybı, bu çalışmada olduğu gibi, fazla olacak, bu durum kişiler arası ilişkilerde yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara neden olacaktır. Unutmamak gerekir ki yalnızlığın olmadığı her yerde dinleme vardır ve dinleme, veri akışının devamlılığını sağlayan en önemli bilgi edinme kaynaklarından biridir.

Bu araştırmadan sonra araştırmacı tarafından etkileşimli dinlemede veri kaybının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bunun yanında farklı dinleme yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanıldığı dinlemelerde verinin kalıcılığı ve aktarımı üzerine çalışmalar yapılması da planlanmakta ve alan araştırmacılarına önerilmektedir. Bu araştırma, dinlenen metnin aktarımında süreci olumsuz yönde etkileyen bireysel, çevresel veya benzeri etkenlerin ne olduğuna değinmemiştir. Yeni çalışmalarla veri kaybının neden kaynaklandığı, bunları azaltmak için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin deyimleri kullanma yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13): 96-109.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürel, E., Tat, M. & Özşenler, D. (2018). Diyaloga Dayalı Dinleme: Diyalojik Dinleme. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), s. 57-72.
- Janusik, L., & Wolvin, A. (2009). 24 hours in a day: A listening update to the time study. *International Journal of Listening*, 23, 104– 120.
- Kurt, B. (2020). Türkçe eğitiminde dinleme eğitimi. A. Z. Güven (Edt.). *Türkçe eğitimine genel bir bakış içinde* (s. 39-63) Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (2)1, s. 49-83.
- Nunan, D. (1997). Listening in language learning. *The Language Teacher*. [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/97/sep/nunan.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/sep/nunan.html)
- Onan, B.& Baş, B. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hayat ve Sivas örneği. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12): 113-139.
- Rubin, R.B.& Roberts, C.V. (1987). A Comparative examination and analysis pf listening tests. *Cominication Education*, (36), 142-153.
- Subaşı, M & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Haziran 2017 21(2): 419-426.
- Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. A. Ataman, T. Çalık, H. Akyol (Edt.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8 içinde* (s. 61-72). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Weaver, C. (1972). *Human listening processes and behavior*. New York: The Bolls-Merrill Company Inc.
- Worthington, D.L & Fitch-Hauser, M. (2018). *Listening: processes, functions, and competency*. New York: Routledge.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Yin, R. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (İ. Günbayı Çev.). Ankara: Nobel.