

ISSN: 1304 – 4796

E-ISSN: 2146 – 2844



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
Journal of Social Sciences

Cilt / Volume  
21

Sayı / Number  
1

Mart / March 2023

Beşerî Bilimler Sayısı  
Humanities Sciences Issue

Manisa 2023

ISSN: 1304 – 4796

E-ISSN: 2146 – 2844

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi  
Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Manisa Celal Bayar University Journal of Social Science is  
the International Peer Reviewed Journal.

Dergimiz “TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı”, “DERGİPARK”, “EBSCO”, “Central and Eastern European Online Library”, “Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBIAD)”, “SCIP10”, “ASOS İndeks”, “İDEAL ONLINE”, “İSAM İlahiyat Makaleleri Veritabanı”, “Türk Eğitim İndeksi”, “Akademik Türk Dergileri İndeksi”, “Modern Language Association” ve “Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi” tarafından taranmaktadır.

This journal is indexed by ULAKBİM, DERGİPARK, EBSCO, CEEOL, SOBIAD, SCIP10, TEI, ASOS, ISAM, AKADEMİK DİZİN, IDEAL ONLINE, MLA and ARASTIRMAX.



Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos>  
+902362012757 | [cbusbe.dergi@gmail.com](mailto:cbusbe.dergi@gmail.com)

ISSN: 1304 – 4796

E-ISSN: 2146 – 2844

T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
Journal of Social Sciences

Sahibi ve Baş Editörü / Owner and Editor in Chief  
Doç. Dr. Alpay BİZBİRLİK  
Yönetim Kurulu Adına, Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü  
On Behalf of the Administration Board, Director of Social Sciences Institute

Editörler / Editorial Board

Doç. Dr. Ülviyye AYDIN  
Doç. Dr. Anıl GACAR  
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK  
Doç. Dr. Kadir ADAMAZ  
Doç. Dr. Bilal ELBİR  
Dr. Öğr. Üyesi Gözde ŞAKAR  
Dr. Öğr. Üyesi Mina FURAT  
Arş. Gör. Dr. Emre ÇAKAR  
Arş. Gör. Dr. Ali GERİŞ  
Arş. Gör. Medine YILDIZ

İletişim Adresi / Correspondence: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Prof. Dr. İlhan VARANK Yerleşkesi, 45030 Manisa, TÜRKİYE.  
Telefon / Phone: +902362012757 | Faks / Fax: +902362332766 | E-mail: cbusbe.dergi@gmail.com  
Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos> Basım Yeri / Place: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, Manisa. Kapak Tasarımı / Cover Design: Öğr. Gör. Gürol Yeraltı

©Copyright: MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Dergide yer alan yazılarda ileri sürülen görüşler yazarlara aittir.  
Writers are responsible for the content of their articles.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda dört (4) sayı olarak yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.  
Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences is a four times a year published, refereed international journal.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos>  
+902362012757 | cbusbe.dergi@gmail.com

## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ahmet GÜÇ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Ali EROL	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin DURAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit TELCİ	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Prof. Dr. Chakib BENAFRİ	Cezayir 2 Üniversitesi
Prof. Cherifa TAYENE SAHED	University of Algier-z
Prof. Dr. Cüneyt Yenal KESBİÇ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Feridun EMECEN	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk SELVİ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ERDEMİR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kenan ERDOĞAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut KARĞIN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ALKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa MİYNAT	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir ÖZKUYUMCU	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Nejdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Osman BİLEN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer TURAN	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan GÖKBUNAR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi DURAN	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat BAŞTAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar AYBEK	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel GÜZEL	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel SELİM	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ceren ÜNAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. F. Şayan ULUSAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Âdem SEZER	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin ÜNAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Buğra ÖZER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Burak KARTAL	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Coşkun ÇILBANT	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. F. Şayan ULUSAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Hande ŞAHİN	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Necdet BİLGİ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Selhan ÖZBEY	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Gökhan BİÇER	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ARSLAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Saim PARLADIR	Kâtip Çelebi Üniversitesi
Dr. Mahmut SÖNMEZ	University of Texas San Antonio
Dr. Timo Müller	University of Augsburg

## BU SAYININ HAKEM KURULU / REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Göktuğ AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Güray KIRPIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Harun ŞAHİN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Murat KEÇİŞ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer ÖZDEN	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Prof. Dr. Rasim AKPINAR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ünal ÖZDEN	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Doç. Dr. Alper AKDENİZ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ALTINÖRS ÇIRAK	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem Eda ANGI	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru ERTÜRK	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Emine TOK	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan ATALMIŞ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail AVCI	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YAKAR	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Osman PALA	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Şükrü Mert KARCI	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alev ÖZER TORGALÖZ	İzmir Ekonomi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Algin OKURSOY	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Emre ÖZYILDIRIM	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ati MERÇ	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe GÖNÜLLÜ ATAKAN	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt ÖZATA	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elçin ERGİN TALAKA	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ergün YURTBAKAN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra G. KAYGISIZ	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih TANRIKULU	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut ATLAS	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meşut GÜNENÇ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sahra SAYĞAN TUNÇAY	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sema YOLAÇ	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk BİRCAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zerrin MERCAN	Bartın Üniversitesi
Dr. Çağrı İZCİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Esin URLU	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Hamide KILIÇ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi

T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
Journal of Social Sciences

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Başlık / Title	Yazar / Author	Sayfa / Pages
Küçük Çocuklarda Psikolojik Dayanıklılık ve Oyun Davranışları	Hülya GÜLAY OGELMAN, Seda SARAÇ, Tuğba ABANOZ	1-12
Klasik Türk Şiirinde Yelpaze	Yücel ÜNLÜ AYDIN	13-32
Hibrit Eğitimle Yapılan İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi	Hilal KAZU, Mümine Güher ÖZERCAN	33-60
Yerinde Yaşlanmada Mekân: Ontolojik Bir Değerlendirme	Ahmed Hamza ALPAY	61-74
Türkiye’de “Liderlik” Çalışmaları (1983 - 2021): Bibliyometrik Bir Analiz	Emrah KAYA, Mehmet KÜÇÜKÇENE	75-94
Çalışanların Örgütsel Kibirlik ve Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri	Nuri AVCI	95-114
On the Newness of New Social Movements	Ayça Berna GÖRMEZ	115-126
Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi	Onur BATMAZ	127-141
Batı Avrupa Erken Ortaçağ Tarihinde Kıta Avrupa’sı ve Ada Tarihinde Manor Üzerine Bir Değerlendirme	Sultan GÜRSOY, Tarık Tolga GÜMÜŞ	142-154
Bilgi Yönetimi Süreci ile Yenilikçilik İlişkisi: Örgütsel Öğrenmenin Aracılık Rolü	Oğuz DEMİREL, İsmail Hakkı ERASLAN	155-172
Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri	Mehmet TOSUN, Ahmet NALÇACI	173-188
Simulation for Appropriate Mean Selection for Can's Approximation Method in Transportation Models	Naciye Tuba YILMAZ, Ahmet Mete ÇİLİNGİRTÜRK, Tuncay CAN	189-200
Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimine Yönelik Yapılan Tez Çalışmalarının İncelenmesi	Taner TOPALOĞLU	201-219
Acil Durumlarda Ortaokul Türkçe Dersine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi	Ömer POLAT, Ahmet AKKAYA	220-236
İbadet Yapılarının Dönüşümü Bağlamında Batı Anadolu’dan Bir Örnek: Çeşme Dalyan Mahallesi Camii	Ozan ÇAKMAK	237-260
AHP Temelli BSC Yöntemi ile Firma Performans Değerlendirmesi	Nurcan ÇETİN, Didem TEZSÜRÜCÜ COŞANSU	261-278
Zekâî Dede Külliyyâtında Usûl İsimlerini Barındıran Bestelenmiş Eserler Üzerine Bir İnceleme	Sibel KARAMAN, Gamze Nevra KÖROĞLU, Nihat Ozan KÖROĞLU, Nurten YILMAZ	279-294
2015-2021 Yılları Arasında Yapılan Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Lisansüstü Tezlerin Analizi	Canan ÇOBAN, Ahmet Murat ELLEZ	295-314
Göçün Güncel Sanat Pratiklerine Yansıması	Songül MOLLAOĞLU	315-332
Richard Bean’in In the Club Adlı Oyununda Türk İmgesi	Ahmet Gökhan BİÇER	333-344

## Küçük Çocuklarda Psikolojik Dayanıklılık ve Oyun Davranışları

Hülya Gülay Ogelman<sup>a</sup>, Seda Saraç<sup>b</sup>, Tuğba Abanoz<sup>c,d</sup>

### Özet

Psikolojik dayanıklılık insanın stres ve zorluklarla başa çıkma kapasitesidir. Bu çalışmanın amacı küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çocukların oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma 51-71 aylık (M=68.10; SS=4.63) 677 (K: 306; E:371) çocuk ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 677 çocukla gerçekleştirilmiştir. Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Okul Öncesi Oyun Davranışları Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler, çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çocukların oyun davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal oyun, yalnız pasif oyun, itiş-kakış oyunu ve sessiz oyun davranışlarını istatistiki olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık düzeyi ile çocukların yalnız aktif oyunları arasında ise olumlu bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda küçük çocukların psikolojik dayanıklılıkları oyun davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Psikolojik Dayanıklılık  
Oyun Davranışları  
Okul öncesi  
Erken çocukluk

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 09.12.2021  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1034689

## Resilience and Play Behaviours in Young Children

### Abstract

Resilience is an individual's capacity to cope with stress and difficulties. The aim of this study was to determine the predictive effect of resilience on young children's play behaviors. To this aim, the study was conducted with 677 (F: 306; M: 371) children aged 51-71 months (M=68.10; SD=4.63). The research performed in the relational screening model, one of the quantitative research methods, was conducted with 677 children reached using the convenience sampling method. The data obtained using the Ego Resiliency Scale and Preschool Play Behaviour Scale were analyzed using simple linear regression analysis to determine the effect of children's psychological endurance levels on children's behavior and game behavior scale. The results indicated that resilience predicts social play, solitary passive play, rough play, and reticent play behaviors statistically. However, although there was a positive relationship between the level of resilience and solitary active play, this relationship was not statistically significant. To sum up, young children's resilience has positive effects on their play behaviors.

### Keywords

Resilience  
Play Behaviours  
Preschool  
Early Childhood

### About Article

Received: 09.12.2021  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1034689

<sup>a</sup> Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4245-0208

<sup>b</sup> Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4598-4029

<sup>c</sup> İletişim Yazarı: tabanoz@ankara.edu.tr

<sup>d</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8905-4002

### Giriş

Psikolojik dayanıklılık çalışmaları risk araştırmalarından doğmuştur. Dayanıklılık, bazı çocukların büyük zorluklar, stresli durumlar karşısında olumlu bir şekilde gelişimsel sürecine devam etmesini sağlayan kişilik özellikleri veya başa çıkma tarzlarının sonucu olarak kavramsallaştırılmıştır (Waller, 2001). Amerikan Psikoloji Derneği, psikolojik dayanıklılığı “sıkıntı, travma, trajedi, tehditler, aile, ilişki, ciddi sağlık sorunları veya işyeri ve finansal stresler gibi önemli stres kaynakları karşısında başarılı bir şekilde uyum sağlama süreci” olarak tanımlamaktadır (Southwick & Charney, 2012). Başka bir deyişle psikolojik dayanıklılık insanın stres ve zorluklarla başa çıkma kapasitesidir (Ernst & Burcak, 2019; Folostina vd., 2015; Pearce, 2011; Waller, 2001).

Psikolojik dayanıklılık, bir çocuğu güçlendirir ve yeni deneyimler edinmesini, zorlukları kabul etmesini, hayal kırıklığı ve başarısızlıkla başa çıkmasını sağlayabilir. Çocuğun zorluklarla başa çıkma kapasitesi biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörler ve bunların etkileşimi ile bağlantılı olarak zamanla değişebilmektedir. Biyolojik faktörler, çocuğun mizacını, stres ve kaygıya karşı duyarlılığını içerirken, psikolojik faktörler, kişisel değer ve yeterlilik hakkındaki inançları, sosyal destek beklentilerini ve dünya hakkındaki inançlar dahil olmak üzere, çocuğun olumsuz koşullarda yapıcı inançlar geliştirme ve sürdürme kapasitesini ifade etmektedir. Çevresel faktörler, çocuğun sevgi, kabul, koruma, güvenlik, barınma ve fiziksel beslenme ihtiyacı da dahil olmak üzere çevrenin çocuğun ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını belirtir (Pearce, 2011). Çocuklar için bu niteliklere sahip olmak, ailede ve genel olarak toplumda olduğu kadar okul ortamlarında da hayati önem taşır (Cefai, 2008). Savunmasız çocukları koruyan ve onların yetkin ve özerk genç yetişkinlere dönüşümlerini kolaylaştıran üç önemli faktör; bireyin mizaç özellikleri (sosyal yeterlilik, problem çözme becerileri, özerklik ve amaç sahibi olma), özellikle yaşamın ilk yıllarında aile ve okul gibi dış destek sistemleridir (Embury, 2013; Cefai, 2008).

Çevresel faktörler içerisinde ev ve okul ortamı özel bir yere sahiptir. Nitekim anne-babalar, çocuklarda psikolojik sağlamlığı artırma konusunda önemli ve kritik bir rol oynar. Psikolojik dayanıklılığı destekleyen bir eğitim ve bakım süreci, zor durumların varlığını anlama ve açıklama ve onları gelebilecek zararlardan koruma arasında denge kurmayı gerektirir (Pearce, 2011). Aynı zamanda anne-babaların çocukların baş etme becerilerini geliştirmeleri sürecindeki rolleri, çocukların güçlü kişisel, sosyal ve duygusal yeterlilikleri için temel yapı taşı görevi görür (Frydenberg vd., 2019). Okul ortamında ise psikolojik dayanıklılıkla ilgili çocuklar temel etkileşimler, çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk arasında gerçekleşmektedir. Sevecen bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, sağlıklı akran ilişkileri, çocuklar için koruyucu faktörlerdir (Cefai, 2008).

Özellikle okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın yanı sıra çocukların hayatında kritik yere sahip kavramlardan biri de oyundur. Çocuklar oyunlarında gerçek yaşamda karşılaştıkları ve tanıştıkları ilk elden ve doğrudan deneyimlerden yararlanırlar. Oyun bir süreçtir, hiçbir ürünü yoktur. Oyun bittiğinde, geldiği gibi çabucak kaybolur. Çocuklar oynamayı seçerler, içsel bir motivasyondur. Koşullar uygun olduğunda kendiliğinden ortaya çıkar ve devam ettikçe sürdürülür. Oyun, çocukların şimdiki zamanda yapabileceklerini önceden öğrenmelerine yardımcı olur. Oyun, çocukları taklit dünyasına götürme potansiyeline sahiptir. Burada ve şimdinin ötesinde, geçmişte, şimdi ve gelecekte olası ve imkânsız dünyaların hikayelerini yaratarak başka dünyalar hayal ederler. Rol yapma oyunu çocukları ve yetişkinleri farklı karakterlere dönüştürür (Bruce, 2018). Oyun tek başına olabilir



ve bu tür oyun genellikle çok derindir. Çocuklar kim olduklarını, fikirleri, duyguları, ilişkileri ve fiziksel benlikleriyle nasıl yüzleşeceklerini ve bunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenirler. Çocuklar yetişkinlerle, paralel olarak (arkadaşlık oyunu), iş birliği içinde çiftler halinde veya gruplar halinde oynayabilir (Bruce, 2018). Çocuklar, oyun yoluyla kolayca keşfeder ve etkili bir şekilde öğrenirler. Oyun yoluyla öğrenme, çocuğun hayal gücünü, sosyal-duygusal yeterliliklerini, yaratıcılığını, dil becerilerini ve fiziksel kapasitelerini geliştirir. Ayrıca, küçük çocuklar, oyun sayesinde tüm gelişim alanlarında önemli ilerlemeler kaydederler. Çocuklar karmaşık sosyo-dramatik oyunlarla meşgul olduklarında, dillerini ve sosyal becerilerini, empati kurma becerilerini, hayal güçlerini, özsaygılarını, öz kontrollerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Çocuklar oyun yoluyla akademik becerilerini arttırıp, yaşam kalitesini arttıracak deneyimler elde ederler (Alharbi & Alzahrani, 2020). Farklı ülkelerin erken çocukluk eğitim sistemlerinde yaptıkları düzenlemeler incelendiğinde, okul öncesi eğitimde oyunun yeri ve öneminin uzun yıllardır vurgulandığı görülecektir (Faas vd., 2017).

Çocukların oyun davranışlarını belirlemek ve tanımlamak, çocuk gelişimini değerlendirmenin önemli bir bileşenidir (Faas vd., 2017). Oyun biçimlerinin psikolojik anlamı ve önemi, tek başına veya oyun arkadaşıyla etkileşime girerek oynayan çocuğa bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle, çocukların oyun etkinliklerinin içeriği, verilen sosyal bağlam içerisinde düşünülmelidir. Sosyal katılımın kökenleri erken bebeklik dönemine kadar izlenebilir. Yaşla birlikte çocukların sosyal etkinlikleri giderek daha fazla rol oynama etkinlikleri içerir. Çocuklukta sosyal oyunun gelişimsel önemini tam olarak anlamak için akran etkileşiminin işlevsel önemini göz önünde bulundurmamak önemlidir. Küçük çocuk için akran grubu, sosyal becerilerin kazanılması ve deneyimlenmesi için önemli ve eşsiz bir bağlam sağlar. Sosyal çocuklar akranlarıyla etkileşime fırsatlarından yararlanırlar. Bu nedenle, herhangi bir nedenle akran etkileşimine girmeyen yaşlıtlarına göre sosyal ve duygusal uyumsuzluk sorunları yaşama olasılıklarının daha düşük olması beklenir. Öte taraftan sosyal olmayan oyun karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdır. Sosyal olmayan davranışların çeşitli alt türlerinin, farklı psikolojik mekanizmalara sahip olduğu görülmektedir (Rubin & Coplan, 1998). Çocukların özgüvenlerini geliştirmeleri ve yeteneklerini keşfetmeleri için akranlarıyla oyun oynamaya, materyallerle etkileşime geçmeye ihtiyaçları vardır (Alharbi & Alzahrani, 2020). Çocuklar oyun yoluyla fiziksel, duygusal ve sosyal dünyayı keşfeder ve deneyimlerler. Motor ve bilişsel gelişim çocukların oyunları yoluyla gelişir. Sosyal ve dil becerileri başkalarıyla etkileşime girdiğinde gelişir. Duygusal gelişimi, çeşitli duygusal deneyimlerle gelişir. Sonuç olarak çocuk her zaman kendi dünyasıyla daha iyi başa çıkabilmesini sağlayacak bilgi ve beceriler geliştirir. Aksi durumda korkular çocukların keşif yapma isteğini azaltır, dolayısıyla gelişiminin tüm yönlerini ve dünyasıyla başa çıkma yeteneği de dahil olmak üzere duygusal olarak iyi olma halini bozacağından, çocuğun psikolojik sağlamlığını etkileyecektir (Pearce, 2011).

Oyuna gelişimsel bir bakış açısıyla bakıldığında, çocukların davranışlarını ve sosyal bilgi birikimlerini denemelerine ve fiziksel ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu nedenle oyunun sosyal yeterlilik, duygusal kapasite ve psikolojik dayanıklılık, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Gray, 2009). Örnek olarak oyun, kronik hastalığı olan çocukların savunmasızlığına ve bu çocukların karşılaştıkları risk ve sağlıklı gelişim sorunlarında da iyileştirici etkiye sahiptir. Oyun, iyi olma hali ve yaşam kalitesini destekler ve kronik rahatsızlıkları olan çocuk hastaların ve ailelerinin gelecekteki sağlıkları için güçlü bir temel sağlar (Nijhof vd., 2018). Oyun türlerine bakıldığında, farklı sınıflandırma yaklaşımlarının olduğu görülecektir (Bruce, 2018). Bu araştırmada, oyun

davranışları temelinde yapılan sınıflandırma esas alınmıştır. Bu sınıflandırmada, sosyal oyun, yalnız-pasif davranış, yalnız-aktif oyun, sessiz-katılımcı olmayan davranış, itiş kakış oyun olmak üzere 5 oyun davranışı tanımlanmıştır (Coplan & Rubin, 1998). Çocuklar üç yaş civarında sosyalleşmeye başlayan çocuklar, oyun ortamlarında diğer çocuklarla etkileşim kurarak, alma-verme ve iş birliği gibi sosyal kuralları öğrenirler. Sosyal oyun aracılığıyla yetişkinlik dönemine hazırlanırken çeşitli sosyal durumları deneyimlerler (Anderson McNamee & Bailey, 2010). Yalnız-pasif davranış tek başına oynarken nesnelere sessizce keşfedilmesini içerir. Erken çocukluk döneminde, bu tür davranışlar öğretmenler, ebeveynler ve akranlar tarafından olumlu şekilde pekiştirilir, bu davranışın sergilenmesi yetkin problem çözme ve akran kabulü ile ilişkilidir (Rubin, 1982). Sıklıkla yalnız-pasif oyunla meşgul olan çocuklar (örneğin; yapboz veya sanat etkinliği yapmak), insan odaklı olmaktan çok nesne odaklı görünmektedirler (Rubin & Coplan, 1998). Yalnız-pasif davranış, erken çocukluk döneminde uyumsuzluğun bir göstergesi gibi görünmese de bu durum artan yaşla birlikte değişebilir (Coplan vd., 2001). Yalnız-aktif oyun, sosyal olmayan oyunun çok seyrek görülen ancak oldukça belirgin bir biçimdir. Yalnız-aktif oyun davranışları; okul öncesi çocuklar arasında dürtüsellik, okul öncesi yıllardan itibaren akran reddi ve çocukluk yılları boyunca dışa vurulan (özellikle saldırganlık) problemler ve olgunlaşmamayı içermektedir (Rubin, 1982). Sessiz-katılmayan davranış, sosyal oyunun aksine, suskun / katılmayan davranış, tipik olarak çocukların başkalarıyla doğrudan etkileşime girmediği ve başkalarının oyun oynamasını izlemediği veya odanın içinde amaçsızca dolaştığı davranış olarak tanımlanır. Suskun çocuk akranlarıyla sosyal etkileşime girmek isteyebilir fakat sosyal etkileşim korkusu tarafından engellenir ve aynı anda başkalarından kaçınma arzusuna neden olur (Coplan et al., 2001). İtiş kakış oyun davranışları; alay etme, vurma, tekme atma, dürtme, üstüne atlama, gizlice yaklaşma, taşıma, üst üste binme, dövüş, kovalama, yakalama, itme ve kovalanmayı içerir. İtiş-kakış oyunlar ile saldırganlığı ayırt etmek için bir gülümseme veya oyun oynayan bir yüz ifadesinin varlığı gereklidir (Panksepp & Scott, 2012).

Yapılan çalışmalar incelendiğine, çocukların oyun davranışlarını incelemeye yönelik çalışmaların son yıllarda artış göstermesine karşılık Türkiye’de psikolojik dayanıklılık ve oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın alan yazına önemli katkılar sağlayabileceği, sonraki çalışmalara rehberlik yapabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çocukların oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, sosyal oyun davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, yalnız pasif oyun davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, itiş kakış oyun davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, sessiz oyun davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, yalnız aktif oyun davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışma nicel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama araştırmalarında evrenle ilgili genel bir yargıya varmak için evrenden alınan bir grup örneklem üzerinde çalışma yapılır (Büyüköztürk vd., 2010). İlişkisel araştırmalar ise iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki bağlantılar ortaya konulmaya çalışılır (Edmond & Kennedy, 2016). Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile oyun davranışları arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### *Evren ve Örneklem*

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 yılı öğretim döneminde İstanbul ve Ankara'da öğrenim görmekte olan okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 677 çocuk (K: 306; E:371) oluşturmaktadır. Çocukların yaşları 51 ay ile 71 ay arasında değişmektedir (M=68.10; SS=4.63). Çalışmaya sadece ebeveyn onamı olan ve normal gelişim gösteren çocuklar katılmıştır. Ölçme araçları, öğretmenler (n =52) tarafından çocuklar için doldurulmuştur. Öğretmenlerin tamamı çocukları en az 4 aydır tanımaktadırlar.

### *Veri Toplama Araçları*

#### *Ego Sağlamlığı Ölçeği*

Eisenberg ve arkadaşları (1996) tarafından Block'un Q-Sort yönteminden uyarlanarak geliştirilmiştir. Türkçe'ye Önder ve Gülay Ogelman (2011) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek çocukları gözlemlerine dayalı olarak anne-baba veya öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmada, ölçek öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ölçek, 12 maddeli ve tek boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler çocukları 9'lu likert üzerinde değerlendirmektedir. Çocukların puanları arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttığı kabul edilmektedir. Türkçe uyarlaması sırasında öğretmen formunun iç tutarlılık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin öğretmen, anne ve baba formları bulunmaktadır (Önder ve Gülay Ogelman, 2011). Bu çalışmada kullanılan öğretmen formu için iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

#### *Okul Öncesi Oyun Davranışları Ölçeği*

Ölçek, Coplan ve Rubin (1998) tarafından okul öncesi çocukların oyunlar sırasında gösterdikleri bireysel davranışlarını öğretmen görüşlerine doğrultusunda değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk örneklem için geçerlik-güvenirliği Gülay Ogelman (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. 5 alt ölçeği bulunmaktadır: Sessiz-davranış alt ölçeği (4 madde), etrafı amaçsızca izlemeye dayalı maddelerden oluşmaktadır. Yalnız-aktif davranış ölçeği (2 madde) çocuğun tek başına koştuğu, rol oynadığı, müzik aleti çaldığı vb. oyunlara ilişkin maddeler içermektedir. Yalnız-pasif davranış alt ölçeği (4 madde), çocuğun yalnız başına oynadığı, bir şeyleri inşa etmeye, keşfetmeye dayalı oyunları içermektedir. Sosyal oyun ölçeği (6 madde) grup oyunlarını, sosyo-dramatik oyun oyunlara ilişkin maddeler içermektedir. İtiş-kakış ölçeği (2 madde) boğuşma, kavga ediyormuş gibi yapma vb. oyunlara ilişkin maddeler içermektedir. Her bir madde için çocuğa 5'li likert üzerinden sıklık değerlendirmesi yapılmaktadır (hiç, seyrek, bazen, sık sık, her zaman). Çocuk her alt ölçek için puan almaktadır. Toplam puan alınmamaktadır. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha katsayıları; Sosyal oyun için .88, Yalnız-Pasif oyun için .90, İtiş-kakış

oyunu için .86, Sessiz davranış için .86 ve Yalnız-aktif oyun için .72'dir (Gülay Ogelman, 2011). Bu çalışmada iç tutarlık katsayıları sırasıyla .81, .77, .85, .72 ve .83 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Ölçme araçları öğretmenlere mail aracılığıyla gönderilmiş ve ölçekleri her bir çocuk için doldurduktan sonra mail aracılığıyla iletmeleri istenmiştir. Veriler SPSS 25.0 programı aracılığıyla yapılmıştır. Öğretmenlerden gelen veri dosyaları incelenmiş, eksik veriler için öğretmenlerle iletişime geçilerek tüm eksiklikler giderilmiştir. Analizlerin yapıldığı veri setinde eksik veri bulunmamaktadır. Çalışmada yer alan tüm değişkenler için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve tüm değişkenler için bu değerlerin -1.00 ile + 1.00 arasında değiştiği görülmüştür. Buna dayanarak tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Çalışmada hipotezi test etmeden önce bazı betimleyici istatistiklere bakılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında ilişki olup olmadığını test etmek için korelasyon alanizi yapılmıştır. Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çocukların oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla, tek bir bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında bir ilişki olduğunda, bağımsız değişkendeki (psikolojik dayanıklılık) değişimin bağımlı değişken (oyun davranışları) üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1' de araştırmada incelenen değişkenler için betimsel istatistikleri ve psikolojik dayanıklılık ile oyun davranışı değişkenleri arasındaki korelasyon katsayılarını gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SD	r
Psikolojik dayanıklılık	677	82.42	14.30	-
Sosyal oyun	677	26.27	3.42	.41*
Yalnız pasif oyun	677	13.25	3.58	-.17*
İtiş-Kakış oyunu	677	3.53	2.10	-.22*
Sessiz oyun	677	8.10	2.80	-.32*
Yalnız aktif oyun	677	6.81	2.25	.052

p < .01

**Psikolojik Dayanıklılık ve Sosyal Oyun**

Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile sosyal oyun davranışları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $r(677) = .41$ ,  $p < .01$ . Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal oyun davranışlarını yordayıp yordamadığının ortaya çıkarılması amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 2, analiz sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 2.** Sosyal Oyun Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R <sup>2</sup>	B	Std. E	$\beta$	t	F
Sabit		18.26	.70		25.98*	133.78*
Psikolojik dayanıklılık	.17	.10	.01	.41	11.57*	

$p < .01$

Analiz sonuçlarına göre çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, sosyal oyun davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [ $F(1, 675) = 133.78$ ,  $p < .01$ ]. Psikolojik dayanıklılık sosyal oyun davranışlarındaki değişkenliğin %17'sini açıklamaktadır.

**Psikolojik Dayanıklılık ve Yalnız Pasif Oyun**

Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yalnız pasif oyun davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $r(677) = -.17$ ,  $p < .01$ . Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yalnız pasif oyun davranışlarını yordayıp yordamadığının ortaya çıkarılması amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 3, analiz sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 3.** Yalnız Pasif Oyun Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R <sup>2</sup>	B	Std. E	$\beta$	t	F
Sabit		16.67	.80		20.96*	18.10*
Psikolojik dayanıklılık	.03	-.04	.01	-.17	-4.36*	

$p < .01$

Analiz sonuçlarına göre çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, yalnız pasif oyun davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [ $F(1, 675) = 18.10$ ,  $p < .01$ ]. Psikolojik dayanıklılık düzeyi, yalnız pasif oyun davranışlarındaki değişkenliğin %3'ünü açıklamaktadır.

**Psikolojik Dayanıklılık ve İtiş-Kakış Oyunu**

Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile itiş-kakış oyun davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $r(677) = -.32$ ,  $p < .01$ . Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin itiş-kakış oyun davranışlarını yordayıp yordamadığının ortaya çıkarılması

amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 4, analiz sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 4.** İtiş-Kakış Oyun Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R <sup>2</sup>	B	Std. E	$\beta$	t	F
Sabit		6.22	.46		13.50*	35.04*
Psikolojik dayanıklılık	.05	-.03	.01	-.22	-5.92*	

p < .01

Analiz sonuçlarına göre çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, itiş-kakış oyun davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [ $F(1, 675) = 35.04, p < .01$ ]. Psikolojik dayanıklılık düzeyi, itiş-kakış oyun davranışlarındaki değişkenliğin %5'ini açıklamaktadır.

### *Psikolojik Dayanıklılık ve Sessiz Oyun*

Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile sessiz oyun davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır,  $r(677) = -.17, p < .01$ . Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sessiz oyun davranışlarını yordayıp yordamadığının ortaya çıkarılması amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 5, analiz sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 5.** Sessiz Oyun Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R <sup>2</sup>	B	Std. E	$\beta$	t	F
Sabit		16.67	.80		22.33*	79.05*
Psikolojik dayanıklılık	.11	-.06	.01	-.32	-8.90*	

p < .01

Analiz sonuçlarına göre çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, sessiz oyun davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [ $F(1, 675) = 79.05, p < .01$ ]. Psikolojik dayanıklılık düzeyi, sessiz oyun davranışlarındaki değişkenliğin %11'ini açıklamaktadır.

### *Psikolojik Dayanıklılık ve Yalnız Aktif Oyun*

Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile yalnız aktif oyun davranışları arasında olumlu yönlü bir ilişki bulunduğu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir,  $r(677) = -.17, p = .18$ . İki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığından regresyon analizi yapılmamıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küçük çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin oyun davranışları üzerindeki yordayıcı etkisinin ortaya konulduğu bu araştırmanın bulgularına göre psikolojik dayanıklılık beş oyun

davranışından yalnız aktif oyun dışındaki türleri anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuca göre okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılık düzeyi, yordadığı dört oyun davranışı arasında en yüksek düzeyde sosyal oyunu; en düşük düzeyde itiş kakış oyunu açıklamaktadır. Psikolojik dayanıklılık genel olarak bir duruma olumlu bir şekilde uyum sağlamayı ifade eder (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlayan psikolojik dayanıklılık, eksikliğinde bir takım olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir bireysel özelliktir. Şöyle ki psikolojik dayanıklılığı düşük düzeyde olan çocukların problem davranışlar gösterebildikleri, akran ilişkilerindeki sorunlarla ilişkili bulunmuştur (Huey & Weisz, 1997). Ayrıca düşük düzeyde psikolojik dayanıklılığa sahip çocukların, öğretmenlerinden yardım istedikleri, destek bekledikleri durumların daha fazla olabildiği, stres, yalnızlık ve dışa dönük davranış sorunlarının daha yüksek olabildiği ifade edilmektedir (Causadias, Salvatore & Sroufe, 2012). Psikolojik dayanıklılık sayesinde çocuklar, sosyal ve fiziksel ortama uyum sağlar. Psikolojik açıdan dayanıklı çocuklar, anlamlı deneyimler elde ederken, aktif bir rol üstlenirler. Girişkenlik olarak adlandırılabilir bu özelliğin yanı sıra olumlu ve enerjik, öz güveni ve öz düzenlemesi yüksek düzeyde ve bağımsız bir birey görünümüne sahiptirler (Klohn, 1996). Taylor, Ruiz ve Nair (2019), tarım işçilerinin çocuklarıyla yaptıkları araştırmada, psikolojik dayanıklılığın depresyon ve iletişim problemleri ile olumsuz yönde ilişkili olduğu, akademik yeterlilik ve başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bayındır, Önder ve Balaban Dağal (2018) 288 okul öncesi dönem çocuğu ile yaptığı araştırmada, psikolojik dayanıklılığın duygu düzenlemeye göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Block ve Block (1980), yaşamın ilk yıllarındaki psikolojik dayanıklılığın, değişen koşullara kolaylıkla uyum sağlama, esnek düşünme ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulguları da alan yazındaki bilgilerle örtüşmektedir. Şöyle ki, bu araştırmanın bulgularına göre psikolojik dayanıklılık arttıkça sosyal oyun artmakta, yalnız pasif oyun, itiş kakış oyun ve sessiz oyun azalmaktadır. Psikolojik dayanıklılık arttıkça sosyal oyun azalmakta, yalnız pasif oyun, itiş kakış oyun ve sessiz oyun artmaktadır. Bulgular doğrultusunda, psikolojik dayanıklılığın oyun davranışlarını etkilediği söylenebilir. Oyun, sosyal, bilişsel, duygusal, fiziksel ve dilsel yönleri olan temel gelişim dinamiklerinden biri olup aynı zamanda çocuk için bir iletişim aracıdır (Fellin vd., 2019). Oyun, sosyal ve duygusal becerilerle yakından etkileşim halindedir (Ginsburg, 2007; Migliarese, 2008). Psikolojik dayanıklılık da çocukların sosyal ve duygusal uyumunda (Breslin, 2005) olduğu gibi oyun davranışları üzerinde de olumlu etkiler oluşturabilir. Harris (2016), psikolojik dayanıklılığın empatiyi, nezaketi, şefkati desteklediğini ve bu açıdan hem bilişsel hem de duygusal ve sosyal gelişimi desteklediğini vurgulamıştır. Capurso ve Pazzagli (2016), okul öncesi ve ilköğretim dönemlerindeki psikolojik dayanıklılık ile oyun arasındaki karşılıklı ve güçlü ilişkileri vurgulamıştır. Gull, Levenson Goldstein ve Rosengarten (2017), 3-13 yaş arası çocukların ağaca tırmanmaya dayalı oyunlarını ele aldıkları çalışmalarında riskli oyun kategorisinde değerlendirilen bu oyunların yaratıcılığı, sosyal, duygusal, bilişsel gelişimi ve psikolojik dayanıklılığı arttırdığını ifade etmişlerdir. Harris (2016), süper kahraman oyunlarının desteklediği okul öncesi sınıflarında psikolojik dayanıklılığın yüksek düzeyde olduğu, yeni arkadaşlık ilişkilerinin desteklediğini, akranlar arasında da olumlu ilişkilerin kurulduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü üzere gerek bu çalışma olsun gerekse alan yazındaki ilgili çalışmalar, psikolojik dayanıklılık ve oyun arasındaki karşılıklı ilişkilere dikkat çekmektedir. Mawarpury (2018), psikolojik dayanıklılık ile oyunun birbirini etkileyen ve güçlendiren iki değişken olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre psikolojik dayanıklılık ile yalnız aktif oyun davranışı arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüş ancak bu ilişkinin istatistik olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yalnız aktif oyun davranışını ile ilişki daha baskın değişkenlerin olabileceğini düşündürmektedir. Örnek olarak Llyod ve Howe (2003), yaş ortalaması 4,5 olan 72 çocuk ile yaptıkları çalışmada, yalnız oyunun yakınsak ve iraksak düşünme becerileri ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Coplan ve diğerlerinin (2014) ay ortalaması 66 olan 193 çocuk ile yaptığı çalışmada, akranları tarafından dışlanma ile yalnız oyun arasında ilişki olduğu vurgulanmıştır. Choo, Xu ve Haron (2011) tarafından 141 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada, yalnız-aktif oyunun aşırı hareketlilik-dürtüsellik, sosyal olmayan davranış ve dikkatsizlikle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, küçük çocukların psikolojik dayanıklılıklarının oyun davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda, konu ile ilgili sonraki çalışmalarda psikolojik dayanıklılığın riskli oyun gibi farklı oyun türleri üzerindeki etkileri ele alınabilir. Oyun davranışları ortaya konulurken öğretmen görüşünün yanı sıra çocuk görüşü ve gözlem gibi farklı tekniklerle bilgi toplanabilir. Psikolojik dayanıklılığın farklı değişkenlerle ilişkileri ele alınabilir. Bu sayede küçük çocukların psikolojik dayanıklılığının etkileri çok yönlü ele alınabilecektir. Araştırma 5-6 yaş grubu çocuklarla sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda 3-4 yaş gibi daha küçük çocuklarla çalışılabilir. Okul öncesi dönemdeki psikolojik dayanıklılığın ve oyun davranışlarının izlendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yalnız aktif oyunun farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan araştırmalar planlanabilir. Böylece yalnız aktif oyunu etkileyen değişkenler belirlenebilecektir.

### Kaynakça

- Alharbi, M. O. & Alzahrani, M. M. (2020). The importance of learning through play in early childhood: reflection on "the bold beginnings report". *International Journal of the Whole Child*, 5(2), 9-17.
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 4(10), 1-4.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A., & Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 377-400. DOI: [10.14520/adyusbd.387131](https://doi.org/10.14520/adyusbd.387131)
- Block J. H., & Block J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: Collins WA (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 39-101). 13. Erlbaum; NJ: Hillsdale.
- Breslin, D. (2005). Children's capacity to develop resiliency: How to nurture it. *Young Children*, 61, 47-52.
- Bruce, T. (2018). The importance of play. In C. Trevarthen, J. Delafield-Butt, & A. W. Dunlop (Eds.), *The child's curriculum: Working with the natural values of young children* (pp. 39- 58). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, A., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Capurso M., & Pazzagli C. (2016). Children's health care play as a coping strategy?: a review of the relevant literature. *Children's Health Care* 45, 39-66. DOI: [10.1080/02739615.2014.948163](https://doi.org/10.1080/02739615.2014.948163)



- Causadias, J. M., Salvatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 293–302. DOI: [10.1177/0165025412444076](https://doi.org/10.1177/0165025412444076)
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Choo, M. S., Xu, Y., & Haron, P. F. (2011). Subtypes of nonsocial play and psychosocial adjustment in malaysian preschool children. *Social Development*, 21 (2), 294-312. DO: [10.1111/j.1467-9507.2011.00630.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00630.x)
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: the development and validation of preschool play behavior scale. *Social Development*, 7 (1), 72-91. DOI: [10.1111/1467-9507.00052](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052)
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Rose-Krasnor, L., & Nocita, G. (2014). 'I want to play alone': assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children. *Infant and Child Development*, 23, 229-238. DOI: [10.1002/icd.1854](https://doi.org/10.1002/icd.1854)
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464–474. DOI: [10.1037/0012-1649.37.4.464](https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.464)
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications, Inc. DOI: [10.4135/9781071802779](https://doi.org/10.4135/9781071802779).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141–162.
- Embury, P. (2013). Resiliency scales for children and adolescent: theory, research, and clinical application. P. Embury & D. H. Saklofske (eds.). In *Resilience in children, adolescents, and adults: translating research into practice (pp. 19-44)*. Springer . DOI: [10.1007/978-1-4614-4939-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_3)
- Ernst, J. & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: the influence of nature play on curiosity, executive functions, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(5). DOI: 10.3390/su11154212
- Faas, S., Wu, S. & Geiger, S. (2017). The importance of play in early childhood education: A critical perspective on current policies and practices in Germany and Hong Kong. *Global Education Review*, 4 (2), 75-91.
- Fellin, L. C., Callaghan, J. E. M., Alexander, J. H., Mavrou, S., & Harrison-Breed, C. (2019). Child's play? children and young people's resistances to domestic violence and abuse. *Children & Society*, 33, 126-141. DOI: [10.1111/chso.12302](https://doi.org/10.1111/chso.12302)
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T. Erzsebet, B., Agheana, V. & Hocaoglu, H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 2362-2368. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.283.
- Frydenberg, E., Deans, J. & Liang, R. (2019). Parents and children's coping: building resilience and wellbeing in the early years. *Social Indicators Research*, 145(2), 629-640. DOI: 10.1007/s11205-017-1752-8
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining healthy parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. DOI: [10.1542/peds.2011-2953](https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953)
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 476-522.

- Gull, C., Levenson Goldstein, S., ve Rosengarten, T. (2017). Benefits and risks of tree climbing on child development and resiliency. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 10-29.
- Harris, K. I. (2016). Heroes of resiliency and reciprocity: teachers' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. *Pastoral Care in Education*, 34 (4), 202-217.
- Huey, S. J., & Weisz, J. R. (1997). Ego control, ego resiliency, and the Five-Factor model as predictors of behavioral and emotional problems in clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 404-415. DOI: [10.1037/0021-843X.106.3.404](https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.3.404)
- Klohnen, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1067-1079. DOI: [10.1037/0022-3514.70.5.1067](https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1067)
- Llyod, B., & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 1, 22-41.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562. DOI: [10.1111/1467-8624.00164](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164)
- Mawarpury, M. (2018). Play: How to build children's resilience. *Proceedings of the International Conference on the Roles of Parents in Shaping Children's Characters (ICECED)*, December 3-4, 2018, Anjong Mon Mata, Banda Aceh, Indonesia. 196-201.
- Migliarese, N. L. (2008). *Researching the child ~ Nature connection*. California State Parks.
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., Van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Marijke Achterberg, E. J., Van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., Van de Putte, W. M., Hillegers, M. H. J., Van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. J. M. L., Van der Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. L., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421-429. [10.1016/j.neubiorev.2018.09.024](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024)
- Önder, A. & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the ego resiliency scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 5-21.
- Panksepp, J., & Scott, E. L. (2012). Reflections on rough and tumble play, social development, and attention-deficit hyperactivity disorders. In A. L. Meyer & T. P. Gullotta (Eds.), *Physical activity across the lifespan* (Vol. 12, pp. 23-40). New York, NY: Springer.
- Pearce, C. (2011). *A short introduction to promoting resilience in children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. S. Olivia & B. Spodek (Eds.). In *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 147-170). Suny Press.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessary evil? *Child Development*, 53, 651-657. DOI: [10.2307/1129376](https://doi.org/10.2307/1129376)
- Southwick, S. M. & Charney, D. S. (2012). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Taylor, Z. E., Ruiz, Y., & Nair, N. (2019). A mixed-method examination of ego-resiliency, adjustment problems, and academic engagement in children of Latino migrant farmworkers. *Social Development*, 28, 200-217. DOI: [10.1111/sode.12328](https://doi.org/10.1111/sode.12328)
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297. DOI:10.1037/0002-9432.71.3.290

## Klasik Türk Şiirinde Yelpaze

Yücel Ünlü Aydın<sup>a, b</sup>

### Özet

Yelpaze, giyim kuşam kültürünü tamamlayan bir aksesuar ve günlük yaşamı kolaylaştıran bir eşya olarak 15. yüzyıldan itibaren klasik Türk şiirinde yer almaya başlamıştır. Saray çevresinde kullanılmasıyla övgü vesilesi olmuş kimi zaman da sevgilinin güzellik unsurlarıyla bağdaştırılmıştır. Yelpazeyle eş anlamlı olarak kullanılan mirvaha, meges-rân, bâd-bâz, bâd-bâr, bâd-bîz ve bâd-bîzen kelimeleri yelpazenin klasik Türk şiirindeki geniş kapsamını göstermektedir. Bu çalışmada 15.-19. yüzyıla ait divan ve mecmualar taranarak klasik Türk şiirinde yelpaze ve yelpazeyle eş anlamlı kelimelerin kullanımı tespit edilecektir. Yelpaze kelimesiyle kurulan benzetmeler, yelpazenin işlevleri, yelpaze çeşitleri, yelpazenin hareketiyle şairlerin ritim ve ahenk tasarrufları arasındaki ilişki örnek beyitlerle açıklanacaktır. Yelpazenin sevgilinin güzellik unsurlarıyla ilişkisi incelenecektir. Yelpaze, rağbet gören bir eşya olarak şairlerin redif seçimlerine de yansımıştır. Zâtî, Hayâlî Bey, Mesîhî ve Edirneli Nazmî tarafından yazılan yelpaze redifli gazeller vezin, eda, mana ve muhteva birliği açısından incelenerek bu gazellerin nazire olup olmadığı tespit edilecektir.

### Anahtar Kelimeler

Klasik Türk Şiiri  
Yelpaze  
Mirvaha  
Meges-rân

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.01.2022  
Kabul Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1052163

## The Hand Fan in the Classical Turkish Poetry

### Abstract

The hand fan has started to take place in classical Turkish poetry since the 15th century as an accessory that complements the clothing culture and an item that facilitates daily life. Being used around the palace means to praise, sometimes associated with the beautiful elements of the lover. Mirvaha, meges-rân, bâd-bâz, bâd-bâr, bâd-bîz, bâd-bîzen used synonymously with it, show wide scope in Classical poetry. In this study, fan and use of synonymous in Classical poetry will be detected in magazines and divans which are belonging 15th-19th centuries. Established similes with it, functions, types, movement relationship, poets rhythm and harmony, will be explained with sample couplets. Relationships will be examined with the beauty of lover The hand fan is reflected in poets' *rediff* choices as sought-after. Ghazals with hand fan *rediff* written by Zâtî, Mr Hayâlî, Mesîhî and Nazmî from Edirne will be examined in terms of meter, tone, meaning-content unity, and determined whether ghazals are *nazires* or not.

### Keywords

The classical Turkish poetry  
The hand fan  
Mirvaha  
Meges-rân

### About Article

Received: 01.01.2022  
Accepted: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1052163

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: yunlu@metu.edu.tr.

<sup>b</sup> Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, ORCID numarası: 0000-0003-1465-4614.

### Giriş

Sözlükte yelpaze “sıcak havalarda yüzün etrafındaki havayı hareket ettirerek yüze serinlik sağlayan âlet” (Şemsettin Sami 1978: 1552) olarak tanımlanmıştır. Serinlik sağlayan bir eşya olması yanında yelpaze zamanla güzelliği tamamlayan bir aksesuara dönüşmüştür. Bunda etkili olan yapıldığı madde, kullanılan malzemeler ve el işçiliğidir. “Ayrıca elmaslar ve sair kıymetli taşlar ile tezyin edilmiş murassâ yelpâzeler de şıklığın yanında zenginlik göstergesi olmuştur.” (Koçu 1969: 243). Osmanlı’da ileri gelenlerin zenginliğini gösteren bir araç olarak çeyiz takımında değerli madenlerle işlenmiş yelpazeler bulunması bir statü göstergesi olmakla birlikte yelpazenin sosyal hayattaki yerini de ortaya koymaktadır (Abdülaziz Bey 1995: 119).

Yelpazenin günlük yaşamda serinletmek, şıklığı tamamlamak, itibar göstergesi olmak işlevlerinin yanı sıra toz almak, sinek kovmak ve iletişim kurmak amacıyla da kullanıldığı görülmektedir. Şiir metinlerinde yelpaze bu kullanım alanlarıyla birlikte yeni soyut anlamlar kazanarak imgeye dönüşmektedir.

Yelpaze kelimesinin kökeni hakkında iki görüş bulunmaktadır. “Tietze, Rasanen ve Nişanyan’a göre yelpaze Türkçe olan rüzgâr anlamına gelen yel köküne Farsça bâdzen (rüzgâr vuran) eklenmesiyle oluşmuştur. İkinci görüşe göre yelpi- (estirmek) köküne Osmanlı Türkçesinde sık görülen -se istek bildiren ekin getirilmesiyle gelişmiştir. Buna göre yel+pi-se- yelpazelenmek istemek anlamındadır.” (Gülensoy 1994: 1116).

Mirvaha, meges-rân, bâd-bâz, bâd-bâr, bâd-bîz ve bâd-bîzen kelimeleri de yelpaze anlamında kullanılmıştır.

Yelpazenin birçok çeşidi bulunmaktadır. Çeşitleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlardan ilki; “hasır örgüsü, fildişi ve bağa, kumaş, dantel, kuş tüyü, kâğıt yelpazelerdir.” (Koçu 1969: 243).

Abdülaziz Bey (1995: 230) mücevherle süslü altından mine işlemeli, oymalı, yuvarlak cepte taşınan ve katlanan yelpazeler olmak üzere dört türlü yelpazeden söz eder.

## 2. YELPAZENİN KLASİK TÜRK ŞİİRİNDE ESTETİK UNSUR OLARAK KULLANIMI

Klasik Türk şiiri, sosyal hayatı bütün ayrıntılarıyla estetik bir biçimde yansıtmaktadır. Bu nedenle içerik açısından etkileri günümüze kadar uzanan zenginliktedir. Bu zenginliğin kaynaklarından biri günlük yaşamı kolaylaştıran eşyalardır. Eşya, ihtiyaçtan doğar. İhtiyaçların çeşitliliği ve karşılanma biçimi ise toplum yapısı hakkında bilgi verir. Bu dikkatle klasik şiir metinlerine bakıldığında günümüzde hâlâ kullanılan birçok eşyanın varlığı göze çarpmaktadır. Bunlardan biri de yelpazedir.

Tespitlerimize göre klasik edebiyatımızda yelpaze kelimesinin ilk kullanımlarını 15. yüzyılda görüyoruz. Divanında yelpaze geçen şairlerden ilki Necati Bey’dir. Bu bilgiyi daha geç dönem olsa da resim sanatından bir örnekle de doğrulamak mümkündür. Atasoy’dan aktaran Bilirgen (2003: 92) “Surname-i Hümayun’ daki (1582) minyatürlerde yelpaze ve yelpazecilerin bulunduğu” belirtir.

Klasik Türk şiirine yansıyan yelpazeler çeşitli yönleriyle karşımıza çıkmaktadır. Yelpaze sözünü ettiğimiz farklı yönleri dikkate alınarak çalışmamızda alt başlıklarla ele alınacaktır.

### 2.1. Yelpaze Çeşidinin Öne Çıktığı Örnekler

Sarayda kullanılanlardan kâğıt olanlara kadar bütün yelpaze türleri şiire konu olur. Saray mensuplarının kullandığı kuş kanadından yapılan yelpaze sevgiliyi övmek için kullanılır. Yelpazenin değerini vurgulamak için mitolojik bir kuş olarak tasavvur edilen hümadan

yararlanılır. Memduhun elinde hümanın en uzun tüyünden yelpaze olsa aşkın güzellik zirvesinin ayına uçmaya layık olur:

*Sezâdur öyle mâh-ı evc-i hüsn-i 'aşka pervâza*

*Eger destinde şehbâl-i hümdan olsa yelpâze* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

Gelibolulu Âlî, muhatabın kapısında başının göğe erdiğini, yüzüne yelpazeden hümanın kanadı dokunduğunu söyler:

*Kapunda başı göğe şöyle irdi 'Âlî'nün*

*Yüzine mirvahadan şeh-per-i hümda tokınur* (Gelibolulu Âlî) (Aksoyak 2018: 733)

Kıymetli bir yelpaze türü olan tavus tüyü yelpaze şiirlerde öne çıkartılır. Cennet kuşu olarak tanımlanan tavus, parlak tüyleri ve güzelliğiyle bilinir. Kanat ve tüyleri yelpazelerin yapımında da kullanılmıştır. Hâletî, hurilerin cennet tavusunun kanadından yelpaze yapsalar sevgilisinin karşısında durmaya layık olmadığını söyler:

*Karşusunda turmaga şâyeste olmaz yârümün*

*Per-i tâvûs-ı cinândan bâd-bîz itseydi hûr* (Azmî-zâde Hâletî) (Kaya 2017: 291)

Kuş tüyünden yelpazelerin yanı sıra Mısır-Hicaz tipi olarak da adlandırılan bayrak yelpaze örnekleri hasır bayrak yelpaze adıyla Topkapı Sarayı'nda kayıtlıdır. Koçu (1969: 243) tarafından yapılan sınıflandırmada bu tür, hasır örgü yelpaze içinde değerlendirilmektedir.

Cemâlî, sevgiliyi "Gerçekten güzeller içinde bir beysin." diyerek öne çıkarır. Sevgili bey olduğu için elindeki yelpazeyi de sancak olarak nitelendirir. Bayrak, şekli açısından yelpazeyi andırır:

*Güzeller içre bir beğsin muhakkak*

*Elünde mirvaha gûyâ ki sancak* (Cemâlî) (Ünlü Aydın 2018: 994)

Kasidelerde de yelpaze-bayrak ilişkisi üzerine kurgulanmış beyitler vardır. Mızrağının perçemi zafer yelpazesinin tuğu, sancağı memleket açanı, bayrağı da fetih yelpazesidir:

*Nîzesiniün perçemi tûg-ı meges-rân-ı zafer*

*Râyeti kişver-güşâsı mirvaha cünbân-ı feth* (Zâtî) (Kurtoğlu 2017: 126)

Ayrı bir yelpaze türü olarak kaynaklarda belirtilmese de 19. yüzyılın moda anlayışını ele alan bir metin "Eski modalara bağlı kalanlar, hâlâ tam ortasında küçük bir ayna bulunan kaz veya kuğu bazen siyah devekuşu tüyünden yapılma yelpaze kullanıyordu." (Davis 2006: 171) cümlesiyle aynalı yelpazeden söz eder.

Haşmet de bir beytinde; "Aşk ateşini çoğaltan ve parlaklık veren sevgilinin elindeki aynalı yelpaze değil midir?" diye sorar:

*Tâb-âver ü efzâyîş olan âteş-i 'aşka*

*Destindeki âyîneli yelpâze değil mi* (Haşmet) (Aksoyak-Aslan ty: 230)

Kıymetli ve ağır yelpazelerin yanı sıra kolay taşınan, kâğıttan yapılan yelpazeler de beyitlerde yer alır. Hâletî'nin beytinde, gül bahçesinin her gül fidanı, sevgiliyi serinletmek için al kâğıttan yelpazesini hazır etmiştir:

*Yâr için her gül-büni gül-zârun olup germ-hîz*

*Hâzır itdi al kâğıddan müdevver bâd-bîz* (Azmî-zâde Hâletî) (Kaya 2017: 348)

Yelpaze, türleriyle olduğu kadar biçimine dair ayrıntılarıyla da şiire girer. Sapı fildişi olan kuş tüyü yelpazelerin iki yüzü, altın sırma örgülü madalyon veya elmas taşla süslenirdi (Bilirgen 2003: 96). Şair, aşağıdaki beytinde yelpaze süsünden yola çıkar. Yelpazenin

ortasındaki yuvarlağı süsleme motifi sanma, ağlayan aşığın iki gözü bakınca kıskanma ile orada kaldı:

*Miyân-ı mirvâhada sanma kursa-ı halkâr*

*Bakınca reşk ile kaldı dü-çeşm-i 'âşık-ı zâr* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

### 3. YELPAZENİN İŞLEVLERİ

#### 3.1. Somut İşlevleri

##### 3.1.1. Serinletmek

Yazın sıcak günlerinde rüzgârın insanı serinletmesi gibi yelpaze de oluşturduğu serin hava akımıyla sığanın etkisini azaltır:

*İssi günde bâd-veş bâdı olur her dem hemân*

*Câna bahş olmasına bir hoş-safânun mirvâha* (Edirneli Nazmî) (Üst 2018: 3075)

Yelpazenin serinletme işlevi, naat türünde bir kasidede Hz. Peygamber için; Şimal, senin merkebine deryada kamçıdır. Saba çölde sana yelpaze sallayandır." biçiminde değerlendirilmiştir:

*Deryâda merkebüne senün kamçıdur şimâl*

*Sahrâda sana mirvâha-gerdân-durur sabâ* (Ahmedî) (Akdoğan ty: 14)

Yelpaze ve sineklik sallama misafir ağırlama ritüellerinden biridir. Beyitte, saba çölde Hz. Peygamber'e yelpaze sallar. Klasik şiirimizde saba sevgilinin kokusunu getiren rüzgârdır. Böylece dizede yelpazeye benzeyen rüzgârla ilahî aşk hissettirilir. Kuzeyden esen şimal rüzgârının bineğe kamçı olması hızlı hareketi ifade eder. Miraç'ı hatırlatmaktadır.

Sahrâda sana mirvâha-gerdân-durur sabâ dizesinde yelpazenin işlevi vezin ve ses aracılığıyla vurgulanır. "Şiirin kendine özgü enstrümanları vardır. Bunlardan birisi de vezindir." (Aydemir 2019: 48). Me'ûlü Fâ'ilâtü Mefâ'îlü Fâ'ilün vezniyle yazılan beytin iki dizesinde deryâda ve sahrâda geniş ünlülerin kullanımı simetrik. Derya sonsuz bir serinliği, çöl harareti çağrıştırır. Bu durum nerede olursa olsun, her yerde anlamını öne çıkarmaktadır. Deryâ-sahrâ, merkebüne-sana, kamçı-mirvâha-gerdân kelimeleriyle oluşturulan leff ü neşr kurgudaki paralelliği tamamlar. Yelpazenin sallanması ve kamçının hareketi ikinci dizede 10 kez tekrar edilen a sesi asonansı ile ifade edilir.

##### 3.1.2. Uykuya geçişi kolaylaştırmak

Sıcak günlerde uyumayı kolaylaştıran yelpaze sevgilinin baştan çıkaran baygın bakışı için ilham kaynağı olmuştur. Aşığın aşk ateşiyle gönlünden çıkan ah rüzgârı, yelpaze gibi sallanıp sevgilinin gözlerine uyku getirir:

*Der-hâb eden o nergis-i fettânı sen misün*

*Ey bâd-ı âh mirvâha-cünbânı sen misün* (Nâ'ilî-i Kadîm) (İpekten 2019: 473)

Gelenekte ah, Arapça imlasıyla dumanı çağrıştırır. Uyku getirmesi bu nedenledir. "Kullanılan veznin, tercih edilen kalıbın şiirin bütün bileşenleriyle oluşturduğu armoni onu farklı kılan taraftır. Musiki unsurlarının da devreye girdiği şiir, ezgi-usul birlikteliğiyle ifade gücünü artırır." (Aydemir 2018: 48). Nâ'ilî'nin beytinde tercih edilen vezin kalıbı tekdüze bir kalıp değildir. Sevgili için kullanılan "nergis-i fettân" tanımlamasındaki sevgilinin işvesine uygun hareketli bir kalıp tercih edilmiştir. Beyitte muhataba yöneltile soru istifhamîdir.

Kaliteli bir uyku sürecinin tamamlanması için yelpaze kolaylık sağlar. Sevgili gül kokulu gömleğiyle gül bahçesinde tatlı bir uykudadır. Gül yaprağına benzetilen yelpaze hem serinlik hem de güzel koku yaymaktadır. Beyitte kapalı hecelerin yoğun olduğu tekdüze bir kalıbın kullanılması beytin temasını oluşturan yelpaze-uyku ilişkisini öne çıkarmaktadır:

*Sahn-ı gülşende şeker-hâb itse ol gül-pîrehen*

*Bâd-ı hoş-dem verd-i ra'nâyı iderdi yelpaze* (Sâbit) (Karacan 1991: 181)

Hayli zaman yelpaze sallayıcı idim. O işveli sevgili sabah uykusuna vardı:

*Hayli zamân mirvaha-cünbân idüm*

*Vardı sabâ hâbına ol şîve-kâr* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1361)

### 3.1.3. Mahremiyet alanı sağlamak

Yelpaze sevgilinin yüzünü saklamak için kullandığı bir araçtır. Yelpazesini yüzüne örtü yapmasa güneş onun yanağının parlaklığından yok olurdu:

*İtmeseydi rûyma yelpâzesin dil-ber nikâb*

*Mahv olurdu tâb-ı ruhsârından anun afitâb* (Subhî-zâde Feyzî) (Ünlü Aydın 2018: 1160)

Tâb, parlaklığın yanı sıra beyitte hararet anlamı da taşımaktadır. Bu hararetin dinmesi yelpaze sayesinde.

Sevgilinin yelpazeyi eline alış nedeni âşıkların bakış oklarına hedef olmamaktır. Bir siper olarak yelpaze, sevgiliyi namahrem bakışlardan korumaktadır:

*Sanma aldı destine yelpâzesin ol 'işve-ger*

*Nâvek-i nezzâre-i 'uşşâkına kıldı siper* (Subhî-zâde Feyzî) (Ünlü Aydın 2018: 1163)

Sevgilinin ay yüzünün kapanmasına neden olan da yelpazedir. Bu sebeple âşık yelpazeye sitem eder:

*Yelpezen olmaya dest-i siteminden âzâd*

*Setr-i dîdârına ey meh-rû hep o bâdîdir* (Hanyalı Kâmî) (Akyol 2005: 199)

Mahremiyet sağlama işleviyle yelpaze, *Servet-i Fünûn* dergisinde bir denemenin de konusu olmuştur (Mahmut 1897: 22):

*"Zaten yanındaki kulağa karşısındakinin ayıbını söyleyiveren bir ağız gibi, bir tebessüm-i müstehzîyi nâzik bir tevdi-i esrârın yakıcı bir itirâfın mucip olduğu humreti setr için yelpazeden ziyâde vaktinde imdâda yetişen bir şey var mıdır?... üstâdların fırçalarıyla süslenmiş bu nâzik siperler arkasında genc gizler. Genç kadınlar karşılıklarında rahatça istihzâ iderler, yavaş sesle esrârlarını hikâyeye eylerler. Bundan başka bir ufak tezkire-i firârî yavaşça gelüp ilticâ edecek olursa o vakit yelpaze bir mehâretle yapılır, o küçük kâğıdı, müteheyyiç bir korsajın tenteleri, kurdeleleri arasından inerken himâyeye eder. Bir esvâp pek dekolte olup da enzâr-ı küstâhâneye karşı müdâfaa lazım geldiği zaman yelpaze orada hazır. Yelpaze yine açılır, kapanır. Fakat o nazarlar ısrâr ider. Yelpaze yine açılır, kapanır, nihâyet bir hiddetle kapanır. Bu sefer titreyerek "küstâh" diye bağırır. Bu vaziyetin daha ziyâde câlib-i dikkat olduğunda, nazârların cesâretini artırdığında şüphe yoktur. İşte bu sûretle arzû ider gibi gözükmediği bir neticeye dest-res olur; fakat bir el mühtezz ve mütereddid, yavaşça uzanırsa...Parmaklar üzerine, çât!...Ah yelpaze, senin bu darbelerine marûz olmak ne kâfidir!"*

### 3.1.4. Dış etkilerden korumak

Mirvaha (yelpaze) ve meges-rân (sineklik) kelimeleri sözlüklerde eş anlamlı olarak verilmektedir. Metinlerde de bu bağlamda kullanılmıştır ancak Reşîd bir lugazında mirvaha ile meges-rânı birbirinden ayırır. Meges-rânı sakın mirvaha zannetme diyerek okuru uyarır:

*Ol nedir kim bir perîşân hâldir  
Dâ'imâ cân ürkidir kattâldır  
Gerçi zîb ü zînet ile rû-nümâ  
Salmur ellerle gördüm bî-vefâ*

*Hidmeti el yardımıyla 'âleme  
Sakın anı mirvaha zann eyleme*

*Dürlü dürlü sâz ile peyvestedir  
Bir makâm-ı bî-nevâda bestedir*

*Kimi hayvân kimisi yerden biter*

*Yâz eyyâmında olur mu'teber (Sineklik) (Reşîd) (Ertürkoğlu 2014: 79)*

Mirvaha ve meges-rânın eş anlamlı olmadığını doğrudan bildiren başka bir şiir tespit edemedik. Bu nedenle bu ayırımın şiirde genel-geçer olmadığı sonucuna varılabilir. Nitekim aşağıdaki şiir buna örnektir. "Mirvaha"(yelpaze)ya pek çok görevle birlikte "meges"(sinek) den korumak da atfedilmiştir:

*Dest-i pâkin bûs idüp cânânenün ey mirvaha  
Tâze tut lutf-ı nesîmünle gül-i ruhsârını  
Dem-be-dem feyz-i ferah-bahş ol hevâ-yı hûb ile*

*Hoşça hıfz eyle megesden la'l-i şekker-bârını (Ahmed Nâmî) (Yenikale 2017: 290)*

Yelpazeden teşhis yoluyla sevgilinin elini öpüp rüzgârının lütfuyla onun gül yanağını dış etkilerden koruyup taze tutması istenir. Zaman zaman güzel havayla ferahlık bağışlaması, sevgilinin şeker saçan dudağını sinekten güzelce koruması beklenir.

Sevgilinin saçı uzun ve yüzü koruyucu olduğundan yelpazeye benzetilir. Saçın görevi, şeker dudakları sineğe benzeyen yüzdeki benden korumaktır. Ben siyah ve küçük olması açısından kapalı istiare yoluyla sineğe benzetilmiştir. Sineğe benzeyen ben, yelpaze saç tarafından kovulmazsa ansızın sevgilinin dudağına ya yapışacak ya da değecektir:

*Hâlünü yüzden ser-i zülf-i meges-rânunla sür*

*Lâ'l-i şekker-bâruna nâgeh yapışır yâ değer (Edirneli Şevkî) (Durmuş-Canım 2018: 182)*

### 3.1.5. Ateşi harlatmak/söndürmek

Yelpazenin sosyal yaşamdaki yaygın kullanımı şiire yansır. Sevgili seyre gittiğinde elinden yelpazeyi bir an bile bırakmamaktadır. Bunu sanki yanağının ateşini parlatmak için yapmaktadır:

*Komaz bir dem elinden bâd-bîzin seyre gitdükçe*

*İder gûyâ fîrûzân âteş-i ruhsâr-ı zîbâyı (Azmi-zâde Hâletî) (Kaya 2017: 560)*

Şuh sevgilinin âşiklarına yelpaze sallamaktaki amacı aşk ateşini körüklemektir:

*'Uşşâkına ol şûh olur mirvaha-cünbân*

*Kasdı bu ki 'aşk âteşini ide fîrûzân (Subhî-zâde Feyzullah) (Ünlü Aydın 2018: 1174)*



Kâtib-zâde Sâkîb'in şiirinde yelpaze ateşi söndürme işleviyle kullanılır. Kim gönül kuşunun kanadını kırarsa talih mumuna bir yelpaze peyda etmiş olur:

*Şem'i ikbâline bir mirvaha peydâ eyler*

*Kim ki işkeste ider murg-ı dilün bâl u perin* (Kâtib-zâde Sâkîb) (Kırbyık 2017: 819)

### 3.1.6. İtibar göstergesi olmak

Halk ve saray çevresinin kullandığı yelpazeler arasında farklılık vardır. 19. yüzyılın ortalarına kadar yelpaze kuyumcu, nakkaş ve oymacı esnafının rağbet ettiği bir eşyadır. Sanatkârane yelpazelerin ekâbire mahsus olduğu bilinir. Yelpaze bu hâliyle şiirde saygınlık ve ayrıcalığın emaresidir.

Bir masal kuşu olan Anka'nın kanadından yapılmış yelpaze üstünlük göstergesidir. Seyyid Vehbî, Gazi Ahmed Ağa'nın bir asker olarak saygınlığını Anka tüyünden yelpaze sayesinde vurgular. Halkın baht gelinine hüma kanadının gölgesi sorguç, ümit eline şimdi anka tüyü yelpazedir:

*'Arûs-ı baht-ı halka sâye-i perr-i hüma sergûş*

*Kef-i ümmîde şimdi mirvaha şehbâl-i 'ankâdur* (Seyyid Vehbî) (Dikmen 1991: 129)

Para karşılığı alınan yelpaze pahalıdır. Herkes ulaşamaz. Bu durum statü farkını ortaya koyar. Tevriyeli kullanılan el, akçeyle yelpazeyi her zaman satın alır ancak âşıkların yelpazesi sadece havadır:

*El akçe ile satun alur mirvahayı hep*

*Ammâ ki bizüm mirvahamız bâd-ı hevâdur* (Medhî) (Ünlü Aydın 2018: 1359)

Dönemin koşulları gereği itibar elde taşınsa yeridir. Bu nedenle büyüklerin büyük çoğunluğu elinde deri yelpaze taşımaktadır. İtibar eşya yoluyla dışarıdan görülebilmektedir. Elde statü göstergesi olarak taşınan yelpaze deriyse sahibinin zengin olduğuna delalettir:

*Şimdi dest-âvîzdür şâyân-ı dest-i i'tibâr*

*Tirşesiz yelpâzeyi almaz ele hayl-i kibâr* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

Zengin, yelpaze kullanır, fakara için lüks sayılan yelpazenin işlevini yüzüne gözüne konan sinek kanadı görür. Beyitte tezattan istifadeyle fakaranın acınacak hâli dile getirilmiştir. Hasta ve kimsesiz olanlar için bela köşesinde sinek kanadı yelpaze olarak yeterlidir:

*Ey cân tabîbi bî-kes ü bîmâr olanlara*

*Künc-i belâda mirvaha yeter per-i meges* (Vusûlî) (Taş 2010: 111)

### 3.1.7. Haberleşmeyi sağlamak

Âşık sevgilinin kokusunu daima yelpazeden alır. Çaresizdir. Rüzgâr elinde değildir:

*Şemîm-i zülfün alurdum hemîşe mirvahadan*

*Ne çâre n'eyleyeyüm rûzgâr elümde degül* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

Şair, sevgilinin saçının kokusunu ancak rüzgârdan alarak ondan haberdar olmaktadır. Saçlar yüzün iki yanında yelpaze vazifesi görür. Biçimi ve parlaklığıyla tavus kuşunun tüyüne benzetilir. O cefa edene yelpazelik havası estirip yelpazeden tavus kanadına benzeyen saçlarının kokusunu al:

*Ol cefâ-cûya meges-rânlık hevâsın eyleyüp*  
*Şeh-per-i tâvûs-i zülfi bûyun al yelpazeden* (Erzurumlu Zihnî) (Macit 2018: 206)

Yelpaze sevgilinin kokusundan haber almak için saba rüzgârına el sallar:  
*Almagıçün bûy-ı cânândan haber*  
*Mirvaha bâd-ı sabâya el salar* (Medhî) (Ünlü Aydın 2018: 1359)

Sevgili, kimi zaman yelpazesini âşığa işaret vermek için kullanır. Bu işaret, âşık tarafından ağlayan gönlün kavuşma ihtimali olarak yorumlanır:

*Bu gün el saldı baña mirvaha-ı cânânım*  
*Tirşe var gibi dil-i zâra benüm sultânım* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

19. yy.'dan itibaren yelpazenin doğrudan haberleşme işleviyle ele alındığı görülür. Servet-i Fünûn'da yayımlanan "Yelpaze" adlı denemenin (Mahmut 1897: 408) epigrafı "Bir erkek zevcesinin yelpazesinde bir düşman görmelidir" der. Yazıda yelpazenin toplu alanlarda meşru olmayan kadın erkek ilişkisi kurabilecek bir tehlike olduğuna dikkat çekilmiştir. Yelpaze bir işve silahı olarak nitelendirilir, farklı anlamlar içeren "kırk türlü yelpaze tutuş" olduğundan söz edilir.

Yelpaze zaman içinde temel işlevleriyle birlikte artık sözsüz iletişim de sağlayan bir araca dönüşür. 1930'larda bu işleviyle şu satırlarda betimlenir (Alus 1932: 8): "Locadan locaya aşnalıklar. Meselâ siz locadan çıkınca karşıkı locadan derhal bir kıyam vaki olur. Yelpazelerle, mendillerle envai işaretler. Yelpazeyi sıkça sallamak çok seviyorum demek. Erkek başka tarafla meşgul olursa başını dönüp igbirarla loca kapısından çıkmak. Seyir yerlerinde de gene aynı yelpaze, mendil işaretleri; kaş, göz işaretleri."

### 3.2. Soyut işlevleri

#### 3.2.1. Âşığın durumunu ifadeye araç olmak

Yelpaze, âşığın kendi durumuyla bağdaştırdığı bir araçtır. Âşık, yelpazenin kendisi gibi sevgilinin yanağını göreliden beri bir yerde karar etmediğini sürekli bir o tarafa bir bu tarafa yeldirip durduğunu hüsni talil yoluyla anlatır:

*Göreliden ey gönül ruhsâr-ı yârı mirvaha*  
*Yile virmişdür benüm gibi karârı mirvaha* (Zâtî) (Çavuşoğlu 1987: 164)

Şair, yelpazeden medet umarak ona seslenir. Sevgilinin siyah saçlarının kıvrımını çözmemesini, cemiyetin perişan haldeki âşıklarının daha çok perişan etmemesini ister:

*Meded ey mirvaha çözme ham-ı zülf-i siyeh-kârın*  
*Perişân eyleme cem'iyetin bir kaç perişânın* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1361)

Gelenekte perişan olarak nitelendirilen saç, yelpazenin etkisiyle çözümlenerek daha dağınık hâle gelir. Yelpazeden zaten perişan durumda olan âşıkların daha da perişan edilmemesi talep edilmektedir.

Şair, yeri sevgilinin eli olan yelpazeye hasetle bakar. Onu âdeta bir rakip olarak görür. Zaman insana fırsat verecekse böylesinden vermelidir:

*El-hased ey mirvaha oldı mekânun dest-i yâr  
El virürse böyle el vîrsün kişiye rûzgâr* (Medhî) (Ünlü Aydın 2018: 1359)

Beyit, Arapça harfi tarif olan el- takısıyla başlar. Bu başlangıç hased ismini tarif eder. El- ile başlayan dize şairin kavuşma hayaline ilham olan sevgilinin elini ifadeye hazırlıktır. Dizenin dest-i yar tamlamasıyla bitişi eli güçlendirir. El vermek tevriyeli kullanılmıştır.

Tekdüze ve kapalı hecelerın yoğunluğu ve mısranın “el-hased” ile başlaması âşığın rakip olarak gördüğü yelpazeye hasedini ifade için bir vasıtaadır. İkinci mısradada ince ünlülerin sık kullanılması rakip olan yelpazenin sevgilinin elinde bulunma şansını vurgulamaktadır.

### 3.2.2. Aşk ateşini harlatmak/ söndürmek

Yelpazenin ateşi harladığı ve görünür kıldığı gibi Necâtî'nin mecmualarda yer alan şiirlerinin her varağı aşk ateşini alevlendiren yelpaze işlevi görecektir:

*Şi'rümi mecmû'alara yazasuz şevk ile siz  
Tâ kim ola her varak 'aşk odına bir bâd-bîz* (Necâtî) (Tarlan 1992: 252)

Ay yüzlü güzel, destarını sarmak için tazeler sanma. Aşk ateşim alevlensin diye yelpazeler:

*Sanma destârın o meh-rû sarmak için tâzeler  
Âteş-i 'aşkum 'alevlensün diyü yelpâzeler* (Fennî) (Ünlü Aydın 2018: 1208)

Âşık, aşk ateşinin söndürülmesi için sevgiliden medet umar. Bu nedenle güzelliği de yelpazeyle ilişkilendirerek yorumlar. Sevgilinin eteği ve saçı uzun olması bakımından benzerdir. Gelenekte âşığın gönlü de sevgilinin saçlarının ucundadır. Âşık gönlündeki ateşe sevgilinin yelpaze salladığını; “eteğin, gönül asan zülfün ile yoldaşcasına gönül ateşini harlayarak geçtiler” cümlesiyle dillendirir:

*Geçdiler sûz-ı dile mirvaha-cünbân olarak  
Dâmenün zülf-i dil-âvîz ile hem-rehcesine* (Muvakkit-zâde Muhammed Pertev) (Bektaş 2017: 305)

### 3.2.3. İkaz aracı olmak

Yelpazenin kendisini olmaz havaya yellemesi, sevgiliye âşıklık iddiasında bulunduğu anlamına gelir. Zaman veya rûzgâr öyle bir sille vurur ki onu darmadağın eder:

*Rûzgârın sillesinden olmasun gâfil inen  
Kendüyi olmaz hevâya yiller imiş bâd-bîz* (Süheylî) (Harmancı 2017: 205)

Hava anlamının tedaisiyle bâd ile iham-ı tenasüp ilişkisi içerisinde kullanılan heva kelimesi istek, arzu anlamında olup hevesini elinden düşürmeyen insanın yelpaze gibi rûzgâra/zamana aşına olması gerekir:

*Eksük olmasun elümde dir isen bâd-ı hevâ  
Mirvaha-âsâ olursın rûzgâra âşinâ* (Ahmed Nâmî) (Yenikale 2017: 293)

Şair yelpaze gibi olmamak hakkındaki uyarısını ikinci dizede yoğun kullandığı kalın ünlülerle ifade eder.

Yelpaze, şairin mizacına ve şiirin yazıldığı döneme göre kimi zaman “heva vü heves” çağrışımlarıyla bir ikaz aracı, kimi zaman da bilakis isteklerinin peşinden gitme çağrısına dönüşmektedir. Şair, okuru gel helva meclisinden tat alan ol, yelpazeyle oradan sinek kovan olma, çiçekten bal alan arı olursun. Böyle kalmazsın.” diye teşvik eder:

*Meges-rân olma gel şîrin-mezâk ol bezm-i helvâdan*  
*Çiçekten bal alır zembûr olursun böyle kalmazsın* (Hamamizade İhsan) (İsen-Canım 2019: 343)

Yelpazen simurg kanadından da olsa mağrur olma. Rüzgâr insana bir deriyi bile bazen vermez:

*Per-i sîmurg ise de mirvahan olma mağrûr*  
*Rûzgâr âdeme bir tirşeyi gâhî virmez* (Lâ-edrî) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

### 3.3. İşlevsiz olmak

Yukarıdaki işlev sınıflandırması dışında kalan, yelpazenin yetersizliğini vurgulayan beyitler de vardır. Aşk ateşi karşısında yelpaze çaresizdir. Sinek kanadı mesabesinde olan yelpaze bir an bile harareti def edemez:

*Bâd-bîzen eylemez def-i harâret bir nefes*  
*Âteş-i 'ışkı nice teskîn ider perr-i meges* (Ahmed Nâmî) (Yenikale 2017: 293)

## 4. YELPAZENİN KLASİK TÜRK ŞİİRİNDE İLİŞKİLİ OLDUĞU GÜZELLİK UNSURLARI, ÖZEL ADLAR VE DİĞER KAVRAMLARLA İLİŞKİLERİ

### 4.1. Güzellik unsurları

#### 4.1.1. Saç

Yelpazeye en çok ilişki kurulan güzellik unsuru saçtır. Saç yüzün iki yanına düştüğünden biçimiyle yelpazeye benzetilir. Ayrıca gelenekte saç sevgilinin sinesine kadar uzun olduğu için sevgiliye kavuşur. Şair bu benzerlikleri kullanarak "Saç niçin bu kadar gönül çekicidir yoksa isteğine kavuşma meclisinde yelpazelik mi yapar?" diye sorar:

*Neden tâ böyle dil-keşdir o gîsû bilmezem yohsa*  
*Meges-rânlık mı eyler bezm-i sadr-ı kâm-rân üzre* (Nedim) (Macit 2017: 41)

Âşık, saç yelpazesinin ne zaman hareketleneceğini merakla takip eder. Âşığın bakışı, sevgilinin saç yelpazesi sabaya el sallarsa diye her yana üveyik kuşu gibi bakar. Beyitte üveyik kuşunun hızlı aralıklarla sağa sola bakmasından yararlanılmıştır:

*Sabâya el salar yelpâze-i zülfün diyü şâyed*  
*Olur her sûya şeh-bâl-i nigâhum fâhteveş perrân* (Hâtem) (Varışoğlu 1997: 249)

#### 4.1.2. Ruh (yanak), hâl (ben)

Gelenekte yanak ateş olarak tasvir edildiğinden yelpazeye ilişkilendirilir. Sevgilinin yanak güneşi mecliste muma hararet verince yelpaze kanatlarını ona pervane eder:

*Şem'e meclisde harâret viricek mihr-i ruhun*  
*Mirvaha itdi ana bâl ü perin pervâne* (Behiştî) (Aydemir 2018: 441)

Açık hecelerden oluşan tekdüze kalıp yelpazenin ritmik hareketini ve ikinci mısran son tefilesinin bir hece eksiğiyle yelpazenin hareketinin çokluğu öne çıkarılmıştır.

Yanak, Hintliye benzeyen bene hararet verir. Bu nedenle sevgilinin güzellik eline saçtan yelpaze gereklidir. Ben, gelenekte siyah olması ve yanağın ortasında bulunmasıyla Hintli padişaha benzetilir. Ben Hintli bir padişah olunca rahat etmesi için sevgilinin saçı gölgelik eder:

*O şâh-ı hâl-i Hindûya harâret verdi ruhsârı*

*Yed-i hüsnünde yârün zülfden yelpâze lâzımdır* (Hafîd) (Koç Acar 2006: 130)

Sevgilinin beninin hayali aşk hastasını usandırırsa saçın gölgesi tavus kuşunun tüyünden yelpaze olur:

*Haste-i 'ışkı usandursa hayâl-i hâl-i dost*

*'Aks-i zülf olur meges-rân şehper-i tâvûsdan* Âşık Çelebi, (Kılıç 2017: 106)

#### 4.1.3. Hatt (ayva tüyü), leb (dudak)

Yelpaze koruyucu işleviyle şeker dudakları sineklerden koruyan ayva tüylerine benzetilir. Bu olmasa âşık rakiplerle başa çıkamayacağını düşünür. Rakipler kapalı istiare yoluyla sineğe benzetilmiştir:

*Rukabâdan baş alınmazdı biraz olduk emîn*

*Şekerîn-la'l-i lebe hattı meges-rânlık ider* (Muvakkit-zâde Muhammed Pertev) (Bektaş 2017: 94)

Leff ü neşr yoluyla ayva tüyleri bulutu, sevgilinin yanağına rüzgârla serinlik getirir. Bulut da sevgilinin ay yüzüne sanki yelpazedir:

*Verâ-yı ebr-i hat kılmış 'izârın rûzgâr âhir*

*O meh-i bedr-cemâle gûyiyâ yelpâze çekmiştir* (Lâzikî-zâde Feyzullah Nâfiz) (Demir 2017: 236)

Yelpaze şeker dudağa sallandıkça aşığın sinek gibi avare kılmaktadır:

*Sallandugınca la'l-i şeker-bâra mirvaha*

*Kılur beni meges gibi âvâre mirvaha* (Mesîhî) (Mengi 2020: 269)

Yelpaze, ihtiyaca göre hareket ettirilir. Belli bir düzeni olmaz. Beytin kurgusunda tercih edilen veznin durakları tekdüze değildir. Böylelikle hem yelpazenin sallanma aralığındaki ihtiyacı hem de âşığın yerinde duramaz hali veznin duraklarıyla desteklenmiş görünüyor.

## 4.2. Özel adlar: Hz. Süleyman, Hz. İsa, Cebrail, Cem.

### 4.2.1. Hz. Süleyman

Yelpaze, statü bildiren bir araç olduğundan güçlü kişilerle bağdaştırılır. Rüzgâra hükmeden bir peygamber olan Hz. Süleyman, güneşe tapan bir kavmin melikesi Belkıs'ın tahtını onu imana davet için kendi devletine getirir. Teneffüs, rüzgâr, yelpazelenmek ve gahî kelimelerinin oluşturduğu güçlü tenasüple kurgulanan beyitte Hz. Süleyman'ı da çağrıştıracak bir gönderme ile o ay yüzlü Süleyman'ın bazen rûzgara hükmetmesine şaşmamak gerekir:

*'Aceb mi rûzgâra hüküm ederse gâhi ol meh-rû*

*Süleymânım teneffüs eyleyip yelpâzelendikçe* (Rodosçuklu Fennî) (Hocaoğlu Alagöz 2016: 174)

Yelpaze, sevgilinin yanak ülkesine malik olduğu için Süleyman gibi yele hükmünü geçirse buna şaşılmaz:

*Hükmi geçerse tan mı Süleymân gibi yele*

*Mâlik durur çü milket-i ruhsâra mirvaha* (Mesîhî) (Mengi 2020: 269)

Yelpaze, havayı hareketlendirmesi dolayısıyla hüküm sahibi birisi olarak tasavvur edilmiş ve bu çerçevede rüzgâra hükmeden Hz. Süleymanla aynileştirilmiştir. Bu yüzden halk içinde şöhret bulmasına şaşılmaz:

*Zâtîyâ her dem Süleymân gibi hükm eyler yele*

*N'ola balsa halk içinde iştiâhî mirvaha* (Zâtî) (Çavuşoğlu-Tanyeri 1987: 164)

### 4.2.2. Hz. İsâ

Yelpaze cana can katması ve nefesle ilişkisi açısından Hz. İsâ'yla bağdaştırılır. Rûzgârın teviriyeli kullanıldığı beyitte yelpaze, dem ehli gösterilerek Allah'ın ruhunu nefyeden nefesi andıran hava akımını hareketlendirmesiyle zamana armağan olarak düşünülmüştür:

*Ehl-i demdür nefh-i Rûhullahdan urur demi*

*Yâdigâr olsa 'aceb mi rûzigâra mirvaha* (Hayâlî) (Tarlan 1945: 352)

Yelpazenin elde tutulması, serinleten ve hayat bahşeden etkisinin olması dolayısıyla Hz. İsâ telmihine de başvurularak yelpazeyi halkın el üstünde tuttuğu, ona itibar ettiği söylenmiştir:

*Cân bağışlar câna bir 'İsî-nefesdür anı halk*

*Tutar el üzre bulupdur i'tibârî mirvaha* (Zâtî) (Çavuşoğlu-Tanyeri 1987: 164)

### 4.2.3. Hz. Cebrail

Tavus kuşunun tüyünden mamul yelpazelerin değerli olduğu, saraylarda kullanıldığı bilinmektedir. Şair sevgilinin yelpazesinin tavus tüyünden yapılmışından daha değerli olması gerektiğini belirtir. Tavus yünü sultanlar yelpazesi olsa, sana Cebrail kanadının yelpaze olması gerekir:

*Tâvûs yüni olsa selâtîn mirvaha*

*Sana gerek ki mirvaha ola perr-i Cebrâ'il* (Ahmedî) (Akdoğan ty: 457)

### 4.2.4. Cem

Yelpaze, iktidarının sürekliliği ve devlet büyüklerinin elini öpmek için bir ayak üzere durup dua eden bir insana benzetilir:

*Bir ayağ üzre durup eyler du'âlar irmege*

*Dest-bûs-ı husrev-i Cem-iktidâra mirvaha* (Hayâlî) (Tarlan 1945: 352)

## 4.3. Diğer kavramlar: bâd-ı sabâ, nesîm, sî-murg, el, güneş, kerrûb, pervane, per, sünbül.

### 4.3.1. Bâd-ı saba, nesîm

Yelpaze sallayarak misafir ağırlama âdeti şüire yansır. Övgü şiirlerinde saba, yelpaze sallayandır.

Saba sevgilinin kokusunu getiren bir rûzgârdır. Sultan Ahmed'in kızı Fâtıma Sultân'ın dünyaya gelişi için yazılan kasidede güller onun doğuşu müjdesiyle yaka yırtmıştır. Saba rûzgârı koşup gelen yelpaze sallayıcıya benzetilmiştir:

*Bu beşâretten idüp çâk-i girîbân güller*

*Yilerek bâd-ı sabâ mirvaha-cünbân geldi* (Dürri) (Vural 2020: 173)

Saba rûzgârı eserek sevgilinin saçına değer. Âşığın gönlü bununla serinler. Saba altın tarağa benzetilmiştir. Dokunup sevgilinin saçını okşar. İstek sahiplerinin gönlü şevkle yelpazelenir:

*Dokunup şâne-i zerrîn-i sabâ zülfünü okşar*

*Dil-i erbâb-ı hevâ şevk ile yelpazelenirmiş* (Hamâmî-zâde İhsân) (İsen-Canım 2019: 169)

Beyitte "şâne-i zerrîn-i sabâ" ve "dil-i erbâb-ı hevâ", "zülf" ve "yelpaze" birbiriyle paralellik oluşturmuştur.

Bâd-ı saba eğer arada vasita olmasa yelpazesi saçını kaldırmazdı:

*Şâhid-i zülfünü kaldurmaz idi mirvahası*

*Olmasa bâd-ı sabâ arada ger vâsitası* (Râzî) (Ünlü Aydın 2018: 1361)

#### 4.3.2. Sî-murg (Anka)

Yazın sıcaklığının verdiği sıkıntı memduhun içini daraltsa sî-murg kanadı daima yelpazesi olurdu:

*Dâ'imâ şeh-per-i sî-murg meges-rânı idi*

*Rûhına virse elem mihnet-i tâbistânî* (Gelibolulu Ali) (Aksoyak 2018: 246)

Anka'nın tüyünden yelpaze yapılsa bu zamanda havanın kazancı gamsız olur mu?:

*Bu rûzgârda bî-gam olur mı kesb-i havâ*

*Yapılsa mirvaha bâl u perinden 'Ankâ'nun* (Fennî) (Demirkazık 2009: 487)

#### 4.3.3. El

Yelpazenin elle kullanılan bir eşya olması elin zengin bir anlam çerçevesiyle kullanılmasını sağlamıştır.

Sevgilinin kıvrım kıvrım saçlarını yelpaze gibi taşıyan, zamanla sevgilinin elini öpme imkânına kavuşur:

*Mirvaha gibi olan pîç ü ham-ı yâre humûl*

*Rûzgâr ile bulur bûs-ı kefi yâre vusûl* (Vâsık) (Ünlü Aydın 2018: 1360)

Âşık rolünde gösterilen yelpaze her an sihir yapıp efsun okuyup üfürme sevgilinin elini öpmezdi:

*Dem-be-dem sihr idüp efsûn okıyup üfürme*

*Öpmez idi gâlibâ dest-i nigârı mirvaha* (Zâtî) (Çavuşoğlu-Tanyeri 1987: 164)

Yelpazenin sallanması onu kullananları ferahlatır. Bu yüzden aşağıdaki beyitte yelpaze herkesin hizmetinde koşuşturan bir kimse gibi düşünülmüştür. Yelpazenin elde taşınması da şaire "halk-ı cihanın eli oldu" cümlesini tedarileriyle kullanma fırsatı vermiştir:

*Hidmetinde çünkü yıl gibi yiler her kişinin*

*Oldı uş tutar eli halk-ı cihânun mirvaha* (Edirneli Nazmî) (Üst 2018: 3075)

#### 4.3.4. Güneş

Yelpaze, sevgilinin güneşe benzetilen yüzünü gizler, serinletir. Bazen de güneş, elinde yelpaze olan bir insana benzetilir.

Gelenekte sevgilinin yüzü güneştir. Saç kıvrımları yüze yelpazelik eder. Gönül doruğunun güneşi olan sevgili saç kıvrımlarının rûzgârda havalanmasıyla âşığı serinletir: "Nâfiz, yanağının sıcaklığını büklüm büklüm olan saçlarının kıvrımında gördü. Ey gönül burcunun güneşi! Bizi yelpazelendirdin." şeklinde dil içi çeviri yapabileceğimiz beyitte; germiyyet, heva, turre, yelpazelenmek kelimeleri bize sevgilinin yüzündeki saçların yelpaze işlevini hatırlatıyorsa da heva kelimesinin heves anlamı ve âşığın, sevgilinin saçlarının arasından onun yüzünü görmüş olması, âşığın gönül ferahlığını sağladığı anlamına götürür. Yelpazenin buradaki anlamı zahiri bir ferahlık değil gönül ferahlığı olmalıdır:

*Görüp germiyet-i rûyun hevâ-yı turrede Nâfiz*

*Bizi ey âfitâb-ı evc-i dil yelpazelendirdin* (Lâzîkî-zâde Feyzullah Nâfiz) (Demir 2017: 402)

Yelpaze, sevgilinin parlaklık veren güzellik güneşine yanmak için yüzünü eline alıp sevgiliye gitmiştir: Beytin anahtar niteliği taşıyan kelime grubu elini yüzüne almaktır. Kinayeli bir kullanımla hem yelpazenin yüz kısmının işlevi hatırlatılmış hem de bütün riskleri ve aşağı bir pozisyona düşmeyi göze alan bir insan gibi düşünülmüştür:

*Mihr-i hüsn ü tâbına yârun Hayâlî yanmaga*

*Vardı yüzün eline alup nigâra mirovaha* (Hayâlî) (Tarlan 1945: 352)

### 4.3.5. Kerrub (meleklerin en büyüğü)

Melek kanadı, özellikle kasidelerde yelpazeye benzetilmiştir. Memduhun yelpazecisi Allah'a en yakın meleklerin kanadından, has hariminin süpürgeci de hurilerin zülfü olsa uygun düşer:

*Yiridür olsa cârûb-ı harîm-i hâssı zülf-i hûr*

*Revâdur şepher-i kerrûbiyân olsa meges-rânı* (Âşık Çelebi) (Kılıç 2017: 17)

(Memduh) ne yüce melek sıfatlı kimsedir ki melekler iftar meclisinde kanat safasıyla bir baştan bir başa (onun) yelpaze sallayan hizmetçileridir:

*Ne kerrûbî-sıfatdır kim safâ-yı bâl ile yek-ser*

*Melâ'ik bezm-i iftârında huddâm-ı meges-rândır* (Sünbül-zâde Vehbî) (Yenikale 2017: 167)

### 4.3.6. Pervane, per

Kanat iki tarafta bulunan ve havada durmaya yarayan bir uzuv olmasıyla melek, sinek ve pervaneyle ilişkilendirilir. Havayla ilişkisi ve biçimi açısından yelpazeye benzetilir. Âşığın ahı göklere ulaşacak kadar fazladır. Âşıkların ahı meclisin mumuna öyle bir sıcaklık verir ki pervaneler kanadını ona yelpaze yapar:

*Şem'-i bezme âhumuz şöyle harâret virdi kim*

*Bâ1 ü perden mirovaha yaptı ana pervâneler* (Mesihî) (Mengi 2020: 156)

### 4.3.7. Sünbül

Sümbül, baharın habercisi bir çiçektir. Örgülü saça benzeyip ortasındaki sapın etrafında henüz tomurcuk halindeki çiçekleri düzgün bir şekilde kümelenir. Dipten yukarı uca doğru incelererek gider. Bu kolunu kanadını bürünmek olarak güzel bir sebeple izahtır. Meltem rüzgarının esmesiyle hareket eden sümbül hayali üzerine kurgulanan beyitte her sümbül şah meclisinde yelpaze sallayan bir kişi gibi tasvir edilmiştir:

*Bürinür bâl u perin bâd-ı sabâdan salmur*

*Bezm-i şâhîde meges-râna döner her sünbül* (Gelibolulu Âlî) (Aksoyak 2018: 165)

## 5. YELPAZE REDİFLİ GAZELLER

“Redif, simetrik tekerrürü ile şiiri belirli bir kavram ve konu etrafında toplayan bir atmosfer yaratan mihver olmuştur. Çok defa şiirde belirli bir duygu ve düşünceye zemin hazırlayan redif ona “yek âhenk” diye vasıflandırılan konu bütünlüğü kazandırır.” (Akün 1994: 402). Yelpazenin şiirlerde kelime hâlinde bir redif olarak tekrarı anlatımın merkezinde bir özne olarak tanımlanmasını sağlar. İçinde yelpaze geçen tespit edebildiğimiz beyitlerin yanında redifi yelpaze olan dört müstakil şiir de vardır. Bunlar: Mesihî, Hayâlî Bey, Zâtî ve Edirneli Nazmî'ye aittir.



Hayâlî'nin gazelinde yelpaze teşhis yoluyla âşığın yerini almıştır. Sevgilinin yanağına yâr olmak için kararını yele veren, dem ehli olan, sevgilinin yanağını gördüğünde âh çeken, sevgiliye varmak için yüzünü eline alan âşıkla bağdaştırılmıştır.

1. Ger hevâdâr olmasa ruhsâr-ı yâra miroaha  
Yele vermezdi karârın bir karara miroaha

2. Ehl-i demdür nefh-i Ruhullâhdan urur demi  
Yâdigâr olsa aceb mi rûzigâra miroaha

3. Bir ayag üzre durup eyler dualar ermege  
Dest-bûs-ı husrev-i Cem-iktidara miroaha

4. Gördü çün ruhsâr-ı yârı çekdi dilden âh-ı serd  
Bir nefes yâr olmadı nâmus u 'âra miroaha

5. Mihr-i hüsnü tâbına yârun Hayâli yanmaga  
Vardı yüzün eline alup nigâra miroaha (Hayâli Bey) (Tarlan 1945: 352)

Mesîhî'nin gazelinde yelpaze sallanışıyla âşığı sinek gibi avare edişi, tavus tüyünden imal edilmiş olması, sevgilinin yüzünden sinekleri kovması.. gibi daha çok somut işlevleriyle ele alınmıştır.

1. Sallanduginca la'l-i şeker-bâra miroaha  
Kılur beni meges gibi âvâre miroaha

2. Yer yer nişânların per-i tâvûs sanma kim  
Urındı dâg-ı 'ışkunı bî-çâre miroaha

3. Hâlün megesleri komadı hatt-ı la'lüni  
Ürkütdi gerçi kim ara zülf ara miroaha

4. Deprense rûzgâr ile n'ola sovuk sovuk  
Kendüyi ıssıdımadı çün yâra miroaha

5. Hükmi geçerse tan mı Süleymân gibi yele  
Mâlik durur çü milket-i ruhsâra miroaha

6. Her dem salınur iki yana bir kanad ile  
Kanda uçar irem mi sanur yâra miroaha

7. Depretdügince zülfünü virür Mesîhînün  
Ömr-i azîzini yele yek-pâre miroaha (Mesîhî) (Mengi 2020: 269)

Zâtî, yelpaze redifli gazelinde yelpaze kararını yele veren (1. beyit), sihir okuyup üfürerek sevgilinin elini öpen (2. beyit), sevgiliyi görmeye yeltenen (3. beyit), altın kaftan giyinip

salınan (4. beyit), altın ve gümüş kazanan (5. beyit), itibar gören (6. beyit), Süleyman gibi şöhretli (7. beyit) bir insan olarak tasvir edilmiştir.

1. Göreliden ey gönül ruhsâr-ı yârı mirvaha  
Yile virmişdür benüm gibi karârı mirvaha

2. Dem-be-dem sihr idüp efsun okıyup üfürmeşe  
Öpmez idi gâlibâ dest-i nigârı mirvaha

3. Hak nasîb itsün ne hoş nâzûk hevâsı var imiş  
Yeltenürmiş görmege ruhsâr-ı yârı mirvaha

4. Hil'at-i zerrîn geyüp her dem salınsun her yana  
Hoşlug ile sürsün ey dil rûzigârı mirvaha

5. Şol kadar bâd u hevâdan sîm ü zer kesb itdi kim  
Müflis olmaz haşre dek itmezse kârı mirvaha

6. Cân bağışlar câna bir 'Îsî- nefesdür anı halk  
Tutar el üzre bulupdur i'tibârı mirvaha

7. Zâtiyâ her dem Süleymân gibi hükm eyler yeşe  
Nola bulsa halk içinde iştiyhârı mirvaha (Zâtî) (Çavuşoğlu-Tanyeri 1987: 164)

Edirneli Nazmî'nin gazelinde yelpaze, rüzgârıyla safa getiren (1.beyit), yaz günlerinde herkesin elinde bulunan, sıkıntıyı def eden, rahatlatan (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. beyit), yaz günlerinde sıcaktan koruyan bir eşya olmasıyla vurgulanmıştır. Diğer (7., 8, 9., 10 ve 11.) beyitlerde ise yelpaze sevgiliyi koruyan bir araç olarak ve sevgilinin kirpik, saç ve yüz gibi güzellik unsurlarıyla irtibat kurularak kullanılmıştır. Edirneli Nazmî redif olarak yelpazeyi somut işlevleriyle günlük yaşamdaki görünümüyle kurgulamıştır:

1. İy dem-â-dem bâ'isi kesb-i safânun mirvaha  
Vey dem-i nakdi hemân bâd-ı sabânun mirvaha

2. Her kişi elden komaz irse kaçan eyyâm-ı sayf  
Olur ârâmı o demler cism ü cânun mirvaha

3. İssi görmez işi anun iricek yay ayı pes  
Dem-be-dem kalkanı olur ol belânun mirvaha

4. İssi günde bâd-veş bâdı olur her dem hemân  
Câna bahş olmasına bir hoş-safânun mirvaha

5. Hidmetinde çünkü yıl gibi yiler her kişünün  
Oldı uş tutar eli halk-ı cihânun mirvaha

6. *Bun deminde kişinün üstine dönmekte hemân  
Oldı nakl-i müstevî ehl-i vefânun mirvaha*

7. *Merdüm-i çeşmi nigârün hastedür kim dem-be-dem  
Üstine salar turup müjgânu anun mirvaha*

8. *İstemez yavuz yil istediği bir dem üstine  
Hoş hevâ-dârı olupdur ol hü mânun mirvaha*

9. *Zülf-i yâri tek tururken fitneye tahrîk ider  
Kuyruğu basar yürür uyur yalanun mirvaha*

10. *Dem olur kim zülfî gibi göz göre her yirde âh  
Perde olur yüzine ol dil-rubânun mirvaha*

11. *Bulsa bir dem gün göstermezdi yüzün Nazmiyâ  
Şöyle ditrer üstine ol meh-likânun mirvaha* (Edirneli Nazmî) (Üst 2018: 3075)

Bu şiirlerin başlık ve içeriğinde nazire olup olmadıklarına dair bir karine bulunmamaktadır. Nazire tanımlarında ittifak edilen üç özellik (Köksal, 2006, s. 31) zemin şiirle vezin birliği, kafiye, varsa redif birliği, eda, mânâ ve muhteva birliğidir. Yelpaze redifli gazeller bu üç ölçüt ışığında incelendiğinde şu sonuçlar çıkarılabilir:

Yelpaze redifli dört gazelin de vezni Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün'dür.

Zâtî ile Hayâlî Beye ait mirvaha redifli iki gazelde yelpazeye teşhis yoluyla âşık rolü verilmiştir. Kafiye ortaklığı bulunmamaktadır.

Mesîhî ve Edirneli Nazmî yelpazeyi gündelik yaşamdaki somut işlevleri ve sevgilinin güzellik unsurlarına odaklanarak işlemiştir.

Hayâlî Bey ve Mesîhî'nin gazelinde kafiye ortaklığı bulunmaktadır. Muhteva birliği bulunmamaktadır.

Yelpaze redifli dört gazelde nazire olma ölçütlerini sağlayacak bir ortaklık bulunmamaktadır. Benzerlikler ise etkileşimin sonucu olabilir.

### Sonuç

Klasik Türk şiirinin temel konularından biri aşktır. Klasik şiirin âşığın ateşinden ilham alan aşk telakkisi yelpazeyeyle olanaklarını genişletir.

Sayfiye yerlerinden saraya farklı sosyal çevrelerde yaygın kullanılan bir eşya ve aksesuar olarak yelpaze klasik şiirin estetik ve biçimci yönüyle bağdaştırılarak işlenir. Bu bağdaşma, insanın eşyayla ilişkisini, onu sanatsal bir yorumla nasıl zenginleştirdiğini gösterir. Geçmişten günümüze kullanılagelen yelpaze şiirde toplumsal ve kültürel değişimin izdüşümünü yansıtır. Yazımızda tespit ettiğimiz ve gruplandığımız örneklerde yelpazenin kuş tüyü, bayrak, kağıt çeşitlerinin olduğu görülmüştür. Kuş tüyünden yapılanlar, değerli madenlerle süslenenler, biçimi bayrağa benzeyenler sevgili ve padişahı övmek için benzetilen ve statü göstergesi bir aksesuar olarak karşımıza çıkmıştır. Diğer bağlamlarda yelpaze türleri, âşığın kendi durumuyla bağdaştırdığı bir araçtır.

Güzellik unsuru olarak değerlendirilen yelpazenin kimi zaman sevgilinin güzellik unsurlarıyla da irtibatlandığı görülmektedir. Yelpazenin sevgilinin güzellik unsurlarından

saç, el, yanak, ben, dudak ve ayva tüyü ile birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bunların içerisinde saç ve el ile yapılan benzetmeler birçok şairde tekrarlanırken dudak, ayva tüyü, ben ve yanakla ilgili özgün kullanımlar da dikkati çeker.

Yelpaze, rağbet gören bir eşya olarak şairlerin redif seçimlerine de yansımıştır. Yelpaze redifli gazeller şairlerin etkileşimi ve devrin moda anlayışının göstergesi olsa gerektir.

### Kaynakça

- Abdülaziz Bey. (1995). *Osmanlı âdet, merasim ve tabirleri*. Kazım Arısan-Duygu A. Günay. (Yay. Haz.). İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.
- Akdoğan, Y. (ty). *Ahmedî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10591,ahmedidivaniyasarakdoganpdf.pdf?0>>.
- Aksoyak, İ. H. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âlî*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58695,gelibolulu-mustafa-ali-divanipdf.pdf?0>>.
- Akün, Ö. F. (1994). Divan edebiyatı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 9, 389-427. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Akyol, İ. (2020). *Hanyalı Kâmî dîvânı*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Alus, S. M. (1932, 15 Mart). Locada yelpazeyi sıkça sallamak “çok seviyorum” demekti! Eski Defterdekiler. *Akşam Gazetesi*, 8.
- Arslan M.-Aksoyak İ. H. (ty.). *Haşmet külliyyatı, divân, senedü’ş-şuara, viladet-name, intisabü’l-müluk*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.(ET:24.12.2021). <<http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10617,girismetinpdf>>.
- Ayar, N. (2011). *Millet Kütüphanesi Ali Emiri Manzum 567’deki Lugaz Mecmuası (vr. 245-280 metin-inceleme)*(Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Aydemir, Y. (2018). *Ramazan Behiştî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021) <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56445,ramazan-behisti-divanipdf.pdf?0>>.
- Aydemir, Y. (2019). Aruz-Prozodi İlişkisi ve Aruzla Yazılmış Metinleri Taktiye Uygun Okumak/Okutmak. *Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştay Bildirileri*. 41-49. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bektaş, E. (2017). *Muvakkit-zâde Muhammed Pertev dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021) <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55973,pertev-divanipdf.pdf?0>>.
- Bilirgen, E. (2003, Eylül). Yelpazenin dansı. *Antik Dekor*, 78, 88-99.
- Çavuşoğlu, M.-Tanyeri, M. A. (1987). *Zâtî dîvânı*. gazeller kısmı. III. cild. İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Davis, F. (2006). *Osmanlı hanımı*. Çev. Bahar Tırnakçı. İstanbul: YKY.
- Demir, H. (2017). *Lâzîkî-zâde Feyzullah Nâfiz ve dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/54126,53959lazikizade-feyzullahnafizdivanpdf.pdf?0>>.

- Demirkazık, H. İ. (2009). *18. yüzyıl şairi Mustafa Fennî dîvânı (inceleme-tenkitli metin-dizin)* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Dikmen, H. (1991). *Seyyid Vehbî ve Dîvânı'nın karşılaştırmalı metni* (Doktora tezi Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Durmuş, T.-Canım, R. (2018). *Edirneli Şevkî*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021).  
< <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59035,sevki-divanipdf.pdf?0>>.
- Ertürkoglu, E. (2014). Reşit Efendi'nin dîvân-ı lûgazı. (inceleme-metin). (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Gülensoy, T. (1995). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gündüz, E. (1997). Subhî-zâde Feyzî dîvânı (karşılaştırmalı metin) (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Harmancı, M. E. (2017). *Süheylî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55750,suheyli-divanipdf.pdf?0>>.
- Hocaoğlu Alagöz, K. (2016). *Rodosçuklu Kömürkaya-zâde Fennî müşâare dîvânçesi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İpekten, H. (2019). *Nâ'ilî-i Kadîm dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 30.09.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/67155,naili-i-kadim-divanipdf.pdf?0>>.
- İsen, M.-Canım, R. (2019). *Hamâmî-zâde İhsân dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021) <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/64194,hamamizade-ihsan-divanipdf.pdf?0>>.
- Karacan, T. (1991). *Bosnalı Alaeddin Sâbit dîvânı*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, B. A. (2017). *Azmî-zâde Hâleti dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56159,azmizade-haleti-divanipdf.pdf?0>>.
- Kılıç, F. (2017). *Âşık Çelebi dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021).  
<<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55975,asik-celebi-divanipdf.pdf?0>>.
- Kırbıyık, M. (2017). *Kâtib-zâde Sâkib dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56426,katib-zade-sakib-divanipdf.pdf?0>>
- Koç Acar, G. (2006). *Hafid dîvânı (İnceleme-Transkripsiyonlu Metin)* (Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Koçu, R. E. (1967). *Türk giyim kuşam ve süslenme sözlüğü*. Ankara: Sümerbank Kültür Yayınları.
- Köksal, M. F. (2006). *Sana benzer güzel olmaz dîvân şiirinde nazire*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Kurtoğlu, O. (2017). *Zâtî dîvânı. (gazeller dışındaki şiirler)*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56164,zati-divanipdf.pdf?0>>.

- Macit, M. (2018). *Erzurumlu Zihnî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58638,erzurumlu-zihni-divanipdf.pdf?0>>.
- Macit, M. (1997). *Nedîm dîvânı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Mahmut Sadık. (1897). Yelpaze. *Servet-i Fünûn dergisi*. 338, 407-409. Boğaziçi Üniversitesi. (ET: 24.12.2021). <<http://www.servetifunundergisi.com/yelpaze-3/>>.
- Mahmut Sadık. (1897). Yelpaze. *Servet-i Fünûn dergisi*. 340, 22-24. Boğaziçi Üniversitesi.(ET: 24.12.2021). <<http://www.servetifunundergisi.com/yelpaze/>>
- Mengi, M. (2000). *Mesîhî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-272452/mesih-divani.html>>.
- Şemseddin Sâmî. (1317). *Kamus-ı Türkî*. İstanbul: İkdâm Matbaası.
- Tarlan, A. N. (1945). *Hayâlî bey dîvânı*. İstanbul: Bürhaneddin Erenler Matbaası.
- Tarlan, A. N. (1992). *Necâtî beg dîvânı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Taş, H. (2010). *Vusûlî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10660,vusuli-divanipdf.pdf?0>>.
- Ünlü Aydın, Y. (2018). Mecmû'a-i eş'âr (Milli kütüphane fb 533) inceleme-metin (*Doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Üst, S. (2018). *Edirneli Nazmî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57766,edirneli-nazmi-divanipdf.pdf?0>>.
- Varışoğlu, M. C. (1997). Hâtem hayatı, edebi şahsiyeti, divanının tenkitli metni ve incelenmesi (*Yüksek lisans tezi*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Vural, R. (2020). *Dürrî Ahmed efendi dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/73492,durri-ahmed-efendi-divanipdf.pdf?0>>.
- Yavuz, K.-Yavuz, O. (2016). *Muhibbî dîvânı*. 2 cilt. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Yenikale, A. (2017). *Sünbülzâde Vehbî Dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021) <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56212,sunbulzade-vehbi-divanipdf.pdf?0>>
- Yenikale, A. (2017). *Ahmed Nâmî dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (ET: 24.12.2021). <<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56192,ahmed-nami-divanipdf.pdf?0>>.

## Hibrit Eğitimle Yapılan İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi<sup>a</sup>

Hilal Kazu<sup>b, c</sup>, Mümine Güher Özercan<sup>d</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, birinci sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin hibrit eğitim uygulamasıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılarak yapılan çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler görüşme tekniğiyle, velilerden toplanan veriler ise anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında aktif görev yapan 23 birinci sınıf öğretmeni ve 156 birinci sınıf öğrenci velisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin teknolojiye hakim olma durumlarının, sürecin kolay veya zor geçmesi bakımından belirleyici etken olduğunu göstermektedir. Öğretmenler seslerin verilmesi aşamasında videolardan, eğitim sitelerinden faydalanmışlardır. Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda kendini yetiştiren öğretmenlerin dersleri eğlenceli hale getirmeleri daha kolay olmuştur. Süreçte oyunla öğretim yapmak da öğrencilerin dikkatini derse toplanmak anlamında olumlu sonuç vermiştir. Velilerin maddi durumları ve eğitim düzeyleri öğrenciye verdikleri desteği etkilemiştir. Velinin süreçle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmasının sağlanması, öğretmenlerin teknolojik anlamda kendilerini yetiştirmeleri hibrit eğitimin kalitesinin artması bakımından önem arz etmektedir.

## Evaluation of Initial Literacy Teaching with Hybrid Education

### Abstract

The purpose of this research is to evaluate the opinions of first-grade teachers and first-grade students' parents about hybrid education applications. In the research conducted by using phenomenology, one of the qualitative research designs, the data collected from the first-grade teachers and the data collected from the parents were collected by the interview technique. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data. The participants of the research consist of 23 first-grade teachers and 156 first-grade parents who are active in the 2020-2021 academic year. The purposive sampling method was used in the selection of the study group. Research findings showed that; The process differs in terms of ease and difficulty according to the teachers' knowledge of technology. Teachers benefited from videos and educational sites in the stage of giving their voices. It has been easier for teachers who are self-taught in using Web 2.0 tools to make lessons fun. Teaching with games in the process also gave positive results in terms of drawing the attention of the students to the lesson. The financial situation and education level of the parents affected the support they gave to the students. It is important to ensure that parents have more information about the process and that teachers train themselves technologically in terms of increasing the quality of hybrid education.

### Anahtar Kelimeler

Hibrit Eğitim  
İlk Okuma Yazma Öğretimi  
Birinci Sınıf Öğretmeni  
Veli

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 10.01.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1055654

### Keywords

Hybrid education  
Initial reading and writing  
teaching  
First-grade teacher  
Parent

### About Article

Received: 10.01.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1055654

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: mumineguher23@gmail.com

<sup>b</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, ORCID: 000-0001-9380-331X

<sup>c</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, ORCID: 0000-0002-1940-879X

### Giriş

İlk okuma yazma öğretimi bireyin eğitimi ve geleceği açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. İlk okuma yazma süreci içerisinde kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar, ileride kazanılacak diğer beceri ve alışkanlıkların temelini oluşturmaktadır. Temelleri sağlam atılmış okuma yazma becerilerinin bireyin çok yönlü gelişiminde ana unsur olarak düşünülmesi kaçınılmazdır.

Kayıkçı'ya göre (2008) ilk okuma-yazma öğretimi; kaynak olarak anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimi içeren bir süreçtir. Güneş (2007), okuma-yazma öğretimi bireyin zihinsel ve dil becerilerini geliştirme olarak ele almaktadır. Baş (2006), ilk okuma-yazma öğretimi erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması süreci olarak tanımlamıştır. Okuma yazma; dinleme, sesi tanıma, taklit ederek konuşma ile başlayan dil becerilerinin üzerine, sesin görsel sembolleri olan harflerin hissedilmesi, kavranması ve bunların yazıya dökülmesi ile devam eden bir süreçtir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-8. Sınıflar) (MEB, 2019) göre, ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. 9 Haziran 2017 tarihinde MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tırnaksız dik temel yazıya geçilmesine karar vermiştir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-8. Sınıflar) (MEB, 2019) göre, ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bir bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere ulaşılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi titizlikle yapılması gereken zorlu bir süreçken, içinde bulunulan pandemi süreciyle beraber zorluğu bir kat daha artmıştır. 2019 yılı aralık ayında başlayan Koronavirüs (COVID-19) hastalığı 2020 yılının ocak ayında pandemi olarak ilan edilmiştir. Bu pandemiden kaynaklı vaka görülen dünya ülkelerinde eğitim-öğretime belli sürelerle ara verilmiştir. Ülkemizde de ilk vakanın görülmesiyle birlikte alınan tedbir önlemleri kapsamında eğitim ve öğretime geçici bir süre ara verilmiştir. Bu süre içerisinde öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Pandemiden dolayı başlanan uzaktan eğitimlerde 2012 yılında kurulan, öğrenci ve öğretmenin iletişim halinde olmasını sağlayan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Tüm öğrencilerin bu süreçte kolaylıkla erişim sağlaması için EBA platformunun altyapısı genişletilmiştir (EBA, 2020). Derslerin EBA TV kanalı ve Eba Canlı Ders Platformu üzerinden yapılması kararı alınmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilk okuma yazma öğrenimine başlayan çocuklar, harf öğrenimlerini yüz yüze gerçekleştirip okuma hızı ve okuduğunu anlama çalışmalarını uzaktan eğitim uygulamaları yoluyla yaparken, 2020-2021 Eğitim-öğretim yılında ilkokul birinci sınıfla beraber ilk okuma yazma öğrenimlerine başlayan öğrenciler, harf öğrenimleri dahil olmak üzere tüm eğitim-öğretim yılını hibrit eğitim yani karma eğitim yoluyla tamamlamışlardır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerine ilk defa uzaktan eğitim uygulamalarıyla okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenleri de aynı şekilde ilk defa hibrit eğitim yoluyla harf öğretimi yapmışlardır. Yüz yüze öğrenme ortamlarıyla çevrim içi öğrenme ortamlarının bir arada kullanılıp, oluşabilecek problemleri en aza indirmesi için uygulanan hibrit eğitim modeli (Kristanto, 2017), sınıf ortamlarındaki etkililiğin ve verimliliğin artırılması adına avantaj sağlamaktadır (Olapiriyakul ve Scher, 2006). Bu sürecin öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından nasıl geçtiği, sürecin kolaylıkları, yaşanan sıkıntılar, verilen eğitimin kalitesinin ortaya koyulması bakımından merak konusu



olurken, ilk okuma yazma öğretimi gibi bir çocuğun bütün hayatını etkileyecek bir sürecin hibrit eğitim yoluyla verilmesinde karşılaşılan zorlukların, bu zorluklar karşısında öğretmenlerin aldıkları önlemlerin, ilerleyen dönemlerde hibrit eğitimle ilk okuma yazma öğretimi yapacak olan sınıf öğretmenlerinin alması gereken tedbirlerin, velilerin sürece dahil olmaları hususunda onları etkileyen durumların incelenmesi amaçlanarak bu çalışma planlanmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerine pandemi sürecinde verilen ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri ve çocuğu birinci sınıf öğrencisi olan velilerin görüşleri araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Böylece pandemi ile başlayan yeni normal dönemde hibrit öğrenme ile yapılan ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Çalışmanın ilerleyen süreçlerde hibrit eğitim uygulamalarında yararlanılacak kaynaklar veya alınacak önlemler bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### Alt Problemler

1. Hibrit eğitim sürecinde ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretimini nasıl gerçekleştirmişlerdir?
2. Hibrit eğitim sürecinin birinci sınıf öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimi açısından faydaları nelerdir?
3. Hibrit eğitim süreci birinci sınıf öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimi açısından ne gibi sorunlar oluşturmuştur?
4. Hibrit eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. Hibrit eğitim sürecinde ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
6. Hibrit eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?
7. Hibrit eğitimle ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin alması gereken tedbirler nelerdir?

### Yöntem

#### *Araştırmanın Modeli*

Hibrit eğitim uygulamalarının kullanıldığı ilk okuma yazma öğretiminin, sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sart (2017), olgubilimi kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleriyle ilgili çalışma olarak tanımlamaktadır. Olgubilim çalışmalarda bireyler daha önce fark etmedikleri veya üzerinde düşünmedikleri anlam ve yaşantıları ortaya koyabilirler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

## Katılımcılar

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, olguyu yaşayan ve yansıtabilecek kişi veya gruplardır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmadaki veriler, olguyu birebir yaşayan kişiler olan sınıf öğretmenlerinden ve birinci sınıf öğrenci velilerinden toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme kullanılırken araştırmacılar, araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özelliklerini belirler ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada amaçlı örnekleme uygun şekilde örnekleme, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkokul birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleri arasından belirlenen 21 sınıf öğretmeni ve 156 birinci sınıf öğrenci velisinden olmaktadır. Pandemi öncesi de birinci sınıf okutmuş ve kolay ulaşılabilir 21 öğretmenden toplanan veriler bu çalışma için ideal kabul edilmiştir.

Öğretmenlere çalışma esnasında kullanılmak üzere numaralar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere verilen numaralar, cinsiyetleri, kendileriyle yapılan görüşme şekli, görüşme süresi, mesleki kıdemi, daha önce birinci sınıf okutup okutmama durumları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyeti, Mesleki Kıdemi, Birinci Sınıf Okutma Durumu, Görüşme Yöntemi ve Görüşme Süresi

Öğretmenin numarası	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Görüşme yöntemi	Görüşme süresi	Birinci sınıf okutma durumu
Ö <sub>1</sub>	Kadın	9	Zoom Programı	23:12 dk	Evet
Ö <sub>2</sub>	Kadın	23	Zoom Programı	27:14 dk	Evet
Ö <sub>3</sub>	Erkek	18	Zoom Programı	31:35 dk	Evet
Ö <sub>4</sub>	Erkek	7	Zoom Programı	28:54 dk	Evet
Ö <sub>5</sub>	Kadın	13	Zoom Programı	27:47 dk	Evet
Ö <sub>6</sub>	Kadın	16	Zoom Programı	23:27 dk	Evet
Ö <sub>7</sub>	Erkek	12	Zoom Programı	31:45 dk	Evet
Ö <sub>8</sub>	Erkek	26	Zoom programı	46:47 dk	Evet
Ö <sub>9</sub>	Kadın	10	Zoom Programı	43:54 dk	Evet
Ö <sub>10</sub>	Erkek	6	Zoom Programı	36:55 dk	Evet
Ö <sub>11</sub>	Erkek	14	Zoom Programı	27:12 dk	Evet
Ö <sub>12</sub>	Kadın	8	Telefonla görüşme	30:35 dk	Evet
Ö <sub>13</sub>	Erkek	12	Telefonla görüşme	29:32 dk	Evet
Ö <sub>14</sub>	Kadın	32	Telefonla görüşme	27:35 dk	Evet
Ö <sub>15</sub>	Kadın	17	Telefonla görüşme	24:45 dk	Evet
Ö <sub>16</sub>	Erkek	15	Telefonla görüşme	19:45 dk	Evet
Ö <sub>17</sub>	Kadın	9	Telefonla görüşme	26:21 dk	Evet
Ö <sub>18</sub>	Kadın	11	Telefonla görüşme	35:32 dk	Evet
Ö <sub>19</sub>	Erkek	33	Telefonla görüşme	26:12 dk	Evet
Ö <sub>20</sub>	Kadın	25	Yüz yüze görüşme	38:46 dk	Evet
Ö <sub>21</sub>	Erkek	7	Yüz yüze görüşme	32:14 dk	Evet

Tablo 1’de görüldüğü üzere 11 öğretmen ile Zoom programı kullanılarak görüntülü görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. 8 öğretmen ile telefonda görüşme yapılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. İki öğretmen ile mesafe kurallarına dikkat edilerek yüz yüze görüşme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 11’i kadın, 10’u erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 yıl ve 33 yıl arası değişmektedir. Görüşmelerin en uzununu 46 dakika 47 saniye sürerken en kısa görüşme 19 dakika 45 saniye sürmüştür. Katılımcı öğretmenlerin tamamı daha önceden birinci sınıf okutma tecrübesi olan öğretmenlerdir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda görüşme esnasında konunun dağılmaması amacıyla sorular hazırlanmıştır. Sorular eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiş ayrıca katılımcı olmayan dört sınıf öğretmeni tarafından soruların anlaşılabilirliğine bakılmıştır. Bu çalışmalardan sonra görüşme sorularına son hali verilmiştir. Velilere google form aracılığıyla gönderilen anket soruları araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman bir öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiş ve katılımcı olmayan beş öğrenci velisi tarafından soruların anlaşılabilirliğine bakılmıştır.

### *Verilerin Toplanması*

Araştırmaya katılımcı olma konusunda gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere aydınlatılmış onam formu gönderilmiş ve içinde bulunduğumuz süreç dolayısıyla onayları sözlü olarak alınmıştır. Katılımcılara isimlerinin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı yönünde garanti verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların istedikleri gün, saat aralığı ve şartlarda yapılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra yazıya dökülmüştür. Önceden belirlenen ana temalar doğrultusunda çözümleme yapılırken betimsel analiz yöntemi kullanılmış, ana temaların altında çözümleme süreci içerisinde ayrıca temalar oluşturulmasıyla da içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Silverman (2018), içerik analizini kategoriler oluşturmak ve belirli unsurları bu kategorilerle ilişkilendirmek olarak tanımlamıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2,...Ö21 olarak düzenlenmiş ve görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için geçerlik ve güvenirlik en önemli ölçütlerdir. Bu sebeple nitel bir çalışmanın verilerinin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının belirtilmesi önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla verilerin analiz süreci ayrıntılı olarak verilmiştir. Katılımcıların görüşleri, araştırmacı, alanında uzman bir öğretim üyesi ve iki sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla çalışmada yapılan kodlamaların uyum düzeylerine bakılmıştır. [Görüş Birliği / (Görüş

Birliği + Görüş Ayrılığı]  $67/67+5=93$  bulunmuştur. Uzman değerlendirmelerinin .90 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği için uygundur (Miles ve Huberman, 2019). Araştırma sonuçlarının nicel olarak da yorumlanabilmesi için verilerin frekansları ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

### **Bulgular**

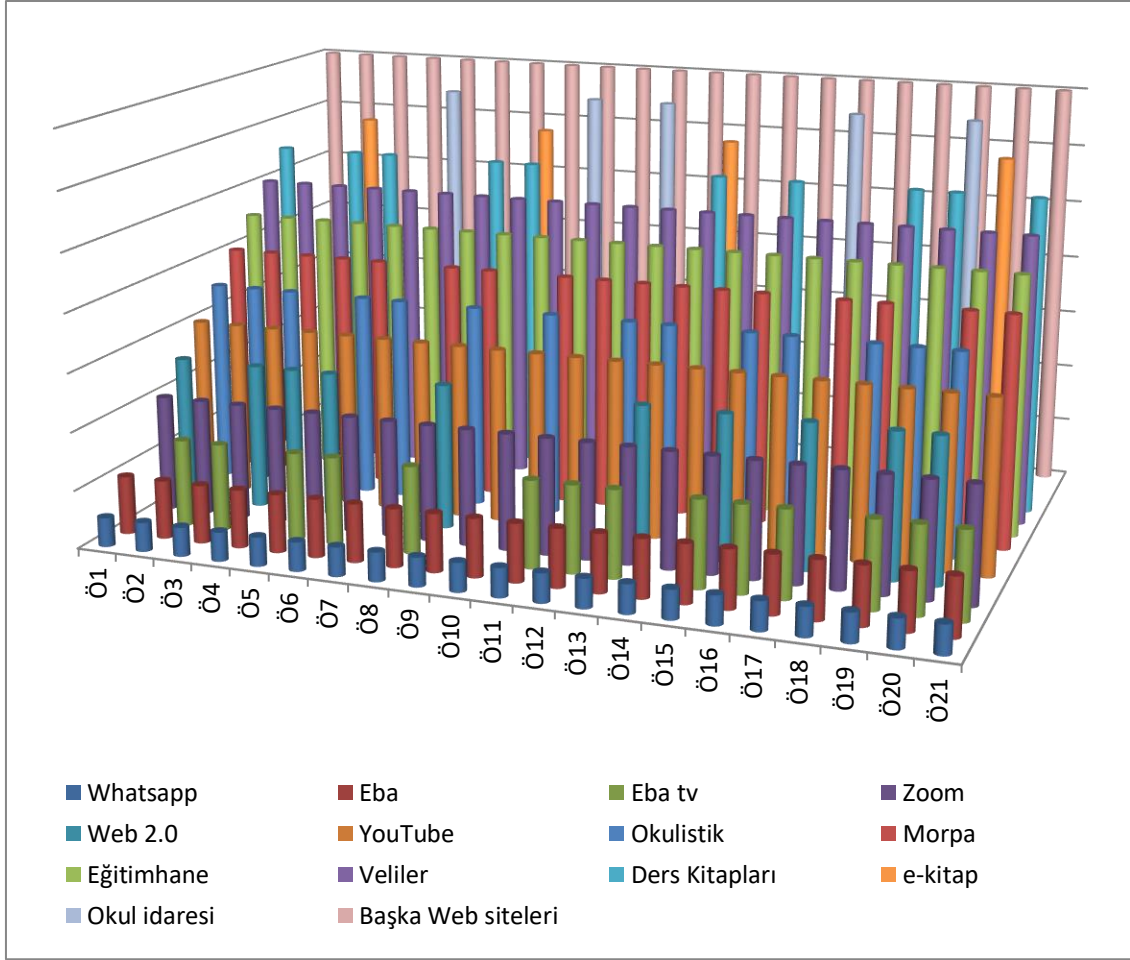
Birinci sınıf öğretmenleri ve velilerinin görüşleri doğrultusunda hibrit eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirmesini amaçlayan çalışmada, 21 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve 156 velinin katıldığı anket sonuçları analiz edilmiştir.

### **Birinci Sınıf Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi**

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler sekiz başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar: Hibrit eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi yaparken yararlandıkları kaynaklar, Hibrit eğitim sürecinde öğretmenlerin sesleri verme durumları, Hibrit eğitim sürecinde öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları sorunlar, öğretmenlere göre hibrit eğitimin ilk okuma yazma öğretime faydaları, öğretmenlere göre hibrit eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlere göre hibrit eğitimde veliden kaynaklanan sorunlar, Öğretmenlerin hibrit eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri, Hibrit eğitim verecek öğretmenlerin alması gereken tedbirlere yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi'dir.

### **Hibrit Eğitim Sürecinde Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Yaparken Yararlandıkları Kaynaklar**

Şekil 1'de birinci sınıf öğretmenlerinin hibrit eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirirken hangi kaynaklardan yararlandıkları ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.



**Şekil 1:** Hibrit eğitim sürecinde öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde yararlandıkları kaynaklar

Şekil 1 incelendiğinde görülmüştür ki, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsi aktif olarak Whatsapp programını (f:21, %100) kullanmışlardır. Canlı dersleri yapabilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının Eba.gov.tr (f:21, %100) ile entegre ettiği Zoom Programı (f:21, %100) tüm öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Öğretmenler Morpa kampüs (f:17, %81), Okulistik (f:14, %67), Eğitimhane (f:21, %100) ve başka eğitim sitelerinden (f:21, %100) yararlanmışlardır. Öğretmenlerin bu süreçte Web 2.0 araçlarından (f:10, %48) yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenler Web 2.0 araçlarından en çok wordwall.net uygulamasından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında katılımcı öğretmenler YouTube (f:21, %100), Eba TV (f:14, %67), ders kitapları (f:10, %48) ve e-kitaplardan (f:4, %19) yararlanmışlardır. Bunların dışında velilerin (f:21, %100) ve okul idaresinin (f:5, %24) yardımını aldığını belirten öğretmenler vardır. Öğretmenlerin süreç içerisinde yararlandıkları kaynaklarla ilgili bazı görüşleri şöyledir:

**Ö20:** “Derslerimizi EBA üzerinden Zoom Programına bağlanarak verdik. EBA çoğu zaman sıkıntı oluyordu o zamanlarda doğrudan Zoom kullandık.”

**Ö10:** “Okulistik ve Morpa kampüs gibi siteler elim ayağım oldu. Sesleri verirken oralardaki videolardan, ders anlatımlarından fazlaca yararlandım.”

**Ö5:** “Süreçte velilerin ve okul idaresinin emeği çok büyük oldu.”

Ö15: “Birçok eğitim sitesi var. Oralardaki kaynaklardan sürekli faydalandım. Süreci daha rahat idare etmemi sağladılar.”

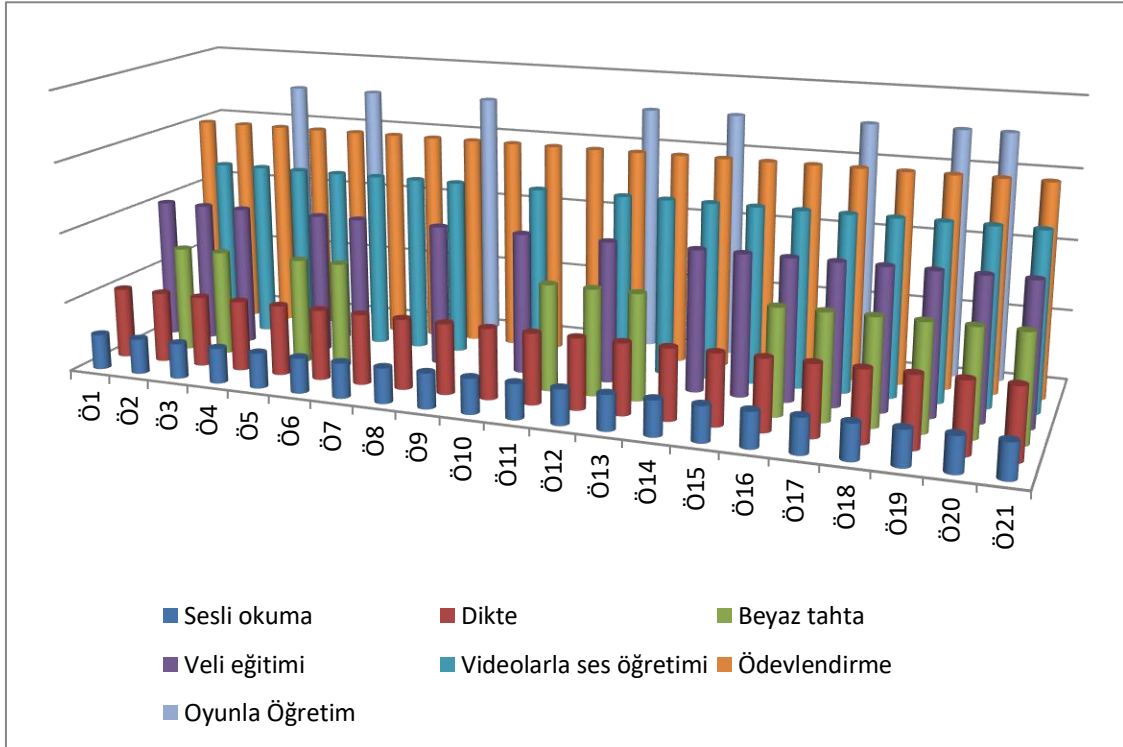
Ö13: “Öğrencilerim okuma-yazmayı öğrendikten sonra e-kitaplardan yararlanmaya başladık. Çocuklar aynı kitabı bir hafta içinde okuyorlardı ve derste kitap ile ilgili sorular soruyordu.”

Ö19: “Yaz tatilinde Web 2.0 araçları ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmıştım. Dönem içerisinde de bunun faydasını fazlasıyla gördüm. Dersler çok eğlenceli geçti. Tabi benim için ciddi bir ön hazırlık gerektiriyordu.”

Öğretmenlerin süreci iyi bir şekilde geçirmelerinde Eba’ya entegre edilmiş Zoom programının etkisinin büyük olduğu, aynı zamanda öğretmenlerin hibrit eğitim sürecinden önce de kullandıkları eğitimhane, okulistik, morpa kampüs gibi sitelerden fazlaca faydalandıkları söylenebilir.

### Hibrit Eğitim Sürecinde Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Sesleri Verme Durumları

Şekil 2’de birinci sınıf öğretmenlerin sesleri nasıl verdikleriyle ilgili durumları analiz edilmiştir.



Şekil 2: Birinci sınıf öğretmenlerinin sesleri verme durumları

Şekil 2’ye baktığımızda birinci sınıf öğretmenlerinin ses öğretimi yaparken en çok sesli okuma ( $f:21$ , %100), dikte çalışmaları ( $f:21$ , %100), ödevlendirmelerden ( $f:21$ , %100) yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenler aynı zamanda veli eğitiminin ( $f:21$ , %100) bu süreçte çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Velilere sesin nasıl öğrenciye verileceğiyle ilgili bilgilendirme yaptıklarını ve velilerin öğrenciyi pekiştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bunların yanı sıra ses öğretiminde videolardan ( $f:18$ , %86) fazlaca yararlandıklarını, beyaz tahta ( $f:13$ , %62) kullandıklarını ve oyunla öğretim ( $f:8$ , %38) yaptıklarını belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenlerinin sesleri verme durumları ile ilgili bazı görüşleri şöyledir:

**Ö6:** "Sesleri verirken videolardan yararlandım. Zoom programının beyaz tahtasında yazma çalışmaları yaptım."

**Ö12:** "Velileri seslerin doğru çıkarılması ve yazılması yönünde her yeni sesten önce uyardım. Yine de hatalı öğrenenler oldu."

**Ö8:** "Öğrencilerin yaşı küçük olduğu için mümkün olduğu kadar oyunlarla, resimlerle öğretim yaptım."

**Ö17:** "Bol bol sesli okuma ve dikte çalışması yaptım. Dikte çalışmalarını her gün düzenli yaptım ayrıca ödev olarak da dikte yapmalarını istedim. Bu konuda velilerin özverişi çok önemliydi."

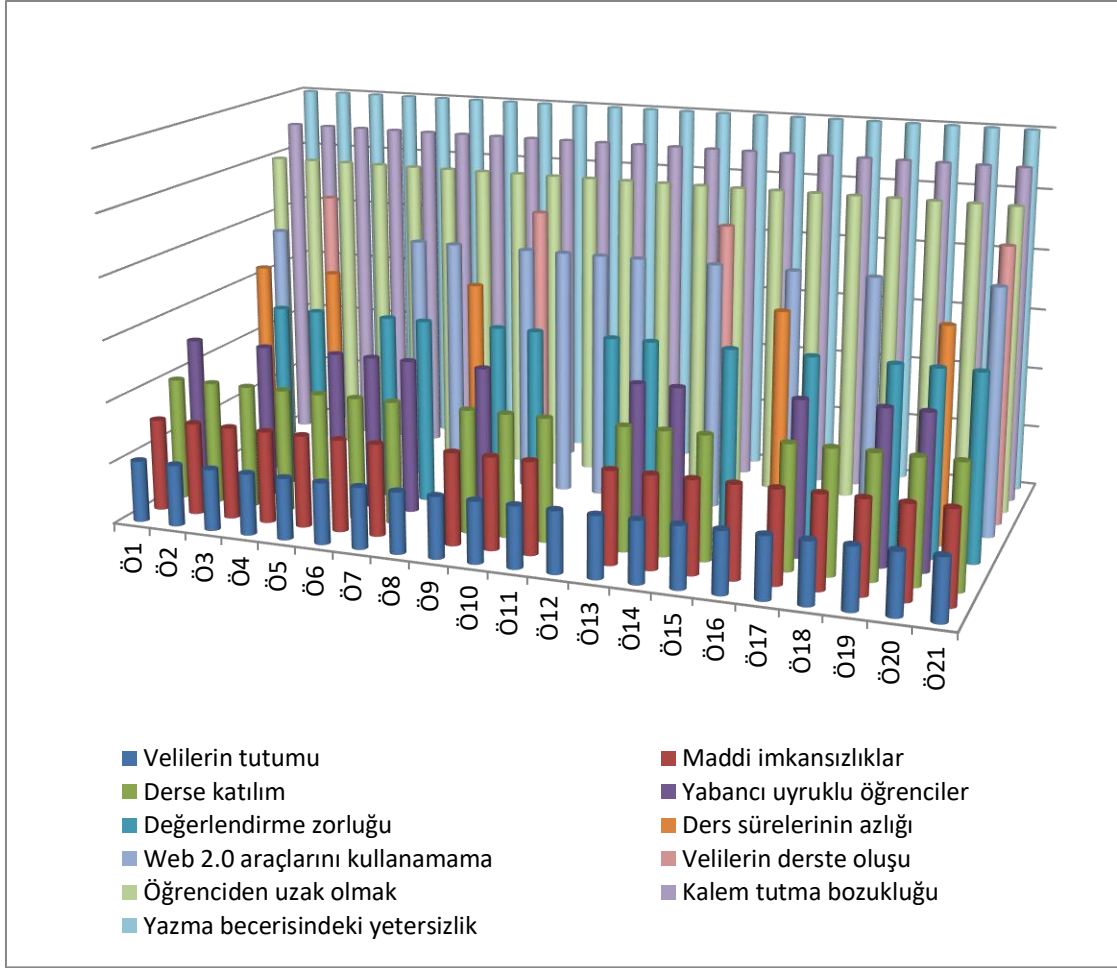
**Ö1:** "Veliler hibrit eğitimin temelini oluşturduklar diyebiliriz. Bizim asıl amacımız veliyi eğitmek olmalıydı. Ben her harfle birlikte velilere bilgi verdim, zaten derslerime velilerin çoğu çocuklarıyla beraber katılıyordu."

**Ö16:** "Ses öğretimi yaparken hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde vazgeçilmezim eğlenceli ses videolarıdır. Çocuklar eğlenerek öğreniyorlar."

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde geleneksel yöntemde kullandıkları dikte ve sesli okuma çalışmalarını hibrit eğitimde de bol bol kullandıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra küçük çocukların eğitiminde temel öneme sahip veli desteğinin hibrit eğitimde daha fazla kıymetinin anlaşıldığı söylenebilir.

### **Hibrit Eğitim Sürecinde Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Yaparken Yaşadıkları Sorunlar**

Birinci sınıf öğretmenlerinin hibrit eğitim sürecinde yapmış oldukları ilk okuma yazma öğretimi esnasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yönelik değerlendirme sonuçları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3: Hibrit eğitim sürecinde öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

Şekil 3'te görülmektedir ki öğretmenlerin tamamı velilerin tutumu (f:21, %100), öğrencilerin kalem tutma bozuklukları (f:21, %100), yazma becerisi yetersizliği (f:21, %100) ve öğrenciden uzak olma (f:21, %100) konularında sıkıntı yaşamışlardır. Bunların yanı sıra öğretmenler, velilerin maddi imkansızlıklarının (f:19, %91) ve öğrencilerin derse katılımı (f:18, %86) konusunda yaşanan sıkıntıların süreci olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca değerlendirme yaparken (f:13, %62) sıkıntı yaşamışlardır. Öğretmenlerin bir kısmı öz- eleştiri yaparak Web 2.0 araçlarını kullanamıyor (f:11, %52) olmalarından kaynaklı süreci eğlenceli hale getiremediklerini belirtmişlerdir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci (f:11, %52) bulunan öğretmenler bu öğrencilerin sürece dahil edilemediğini söylerken aynı zamanda canlı dersler esnasında velilerin derste oluşunun (f:4, %19) ve tüm derslerin sürelerinin azaltılmış (f:5, %24) olmasının kendileri adına sıkıntı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hibrit eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö2: "Web 2.0 araçlarını kullanmayı bilmiyorum. Bu konuda eğitim almadım. Bilseydim dersleri daha eğlenceli hale getirebilirdim."

Ö9: "Yabancı uyruklu öğrencim tamamen eğitimden koptu. Zümrelerimde de durum aynı."



Ö7: “Canlı derslerde öğrencinin yanında olmadığımız için kalem tutuşlarını, yazmalarını göremiyoruz. Yanlış kalem tutuşlar var. Ayrıca yazma becerisi yüz yüze eğitime göre geriden geliyor.”

Ö13: “Velilerin maddi imkanlarının yetersiz oluşu öğrenciye yeterli imkanı sağlayamamasına yol açıyor ve çocuk derslere düzenli katılamıyor. Bu durum aynı evde canlı derslere girmesi gereken birden fazla çocuk olunca da aynı oluyor.”

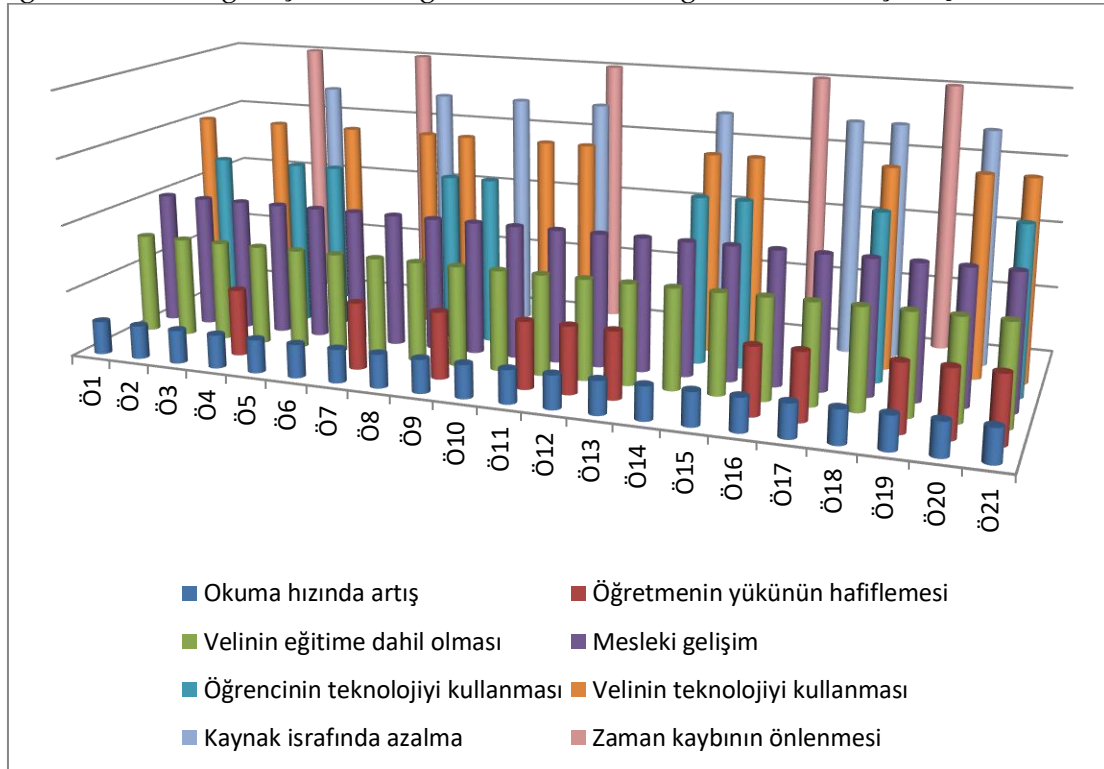
Ö5: “Bazı velileri canlı derslerin faydalı olduğu yönünde ikna edemiyoruz. Böyle eğitim olmaz diyerek çocuklara destek olmuyorlar.”

Ö16: “Hem yüz yüze eğitimde hem canlı derslerde süre 30 dakikaya indirildi. Zaten derse girip öğrencilerin toplanması derken konuya giriş yapıyoruz ve kısa zaman sonra ders bitiyor. Kendi adıma süreden kaynaklı sıkıntı yaşıyorum.”

Öğretmenler hibrit eğitim sürecinde fiziken öğrenci ile aynı ortamda geçirdikleri zamanın kıymetinin anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenin anında düzeltme yapamamasından kaynaklı olarak öğrencilerin özellikle yazma konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.

### Birinci Sınıf Öğretmenlerine Göre Hibrit Eğitimin İlk Okuma Yazma Öğretimine Faydaları

Hibrit eğitim sürecinin ilk okuma yazma öğretimine faydalarına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi ile ilgili analiz sonuçları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Hibrit eğitimin ilk okuma yazma öğretimine faydalarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi

Şekil 4’e baktığımızda öğretmenlerin hibrit eğitim sürecinde öğrencilerin okuma hızının ( $f:21$ , %100) geleneksel eğitime göre fazla olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, velilerin eğitime dahil olmasının ( $f:21$ , %100) eğitimin veli ayağını güçlendirdiğini ve kendileri

açısından sürecin mecburiyetten de olsa mesleki gelişimlerine (f:21, %100) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Velilerin desteğinin olduğu durumlarda hibrit eğitimle öğretmenin yükünün hafiflediğini (f:11, %52) söyleyen öğretmenler, velilerin süreçle beraber teknolojiyi kullanma (f:12, %57) durumlarındaki artışın olumlu bir sonuç doğurduğu üzerinde durmuşlardır. Süreç yalnızca velinin değil öğrencinin de teknolojiyle iç içe olmasını (f:9, %43) sağlamıştır. Hibrit eğitim geleneksel eğitimdeki birçok kaynağın israfını azaltmıştır (f:8, %38) ve ayrıca okula geliş-gidiş zamanları, öğle araları gibi birçok zaman kaybını önlemiştir (f:5, %24). Hibrit eğitimin ilk okuma yazma öğretimine faydalarına yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri şöyledir:

**Ö21:** *“Hibrit eğitimde yazmaları geride fakat okuma hızları diğer yıllarla kıyaslarsak önde diyebiliriz.”*

**Ö3:** *“Velilerin eğitimin içine fazlaca dahil olmaları açıkçası bizim yükümüzü hafifletti.”*

**Ö14:** *“Hem biz, hem veliler hem de öğrenciler teknolojik anlamda kendimizi yetiştirdik, daha doğrusu buna mecbur kaldık. İyi de oldu.”*

**Ö17:** *“Geleneksel eğitimde yapılan bir çok kaynak israfının önüne geçildi aslında, özellikle kağıttan bayağı tasarruf sağladık.”*

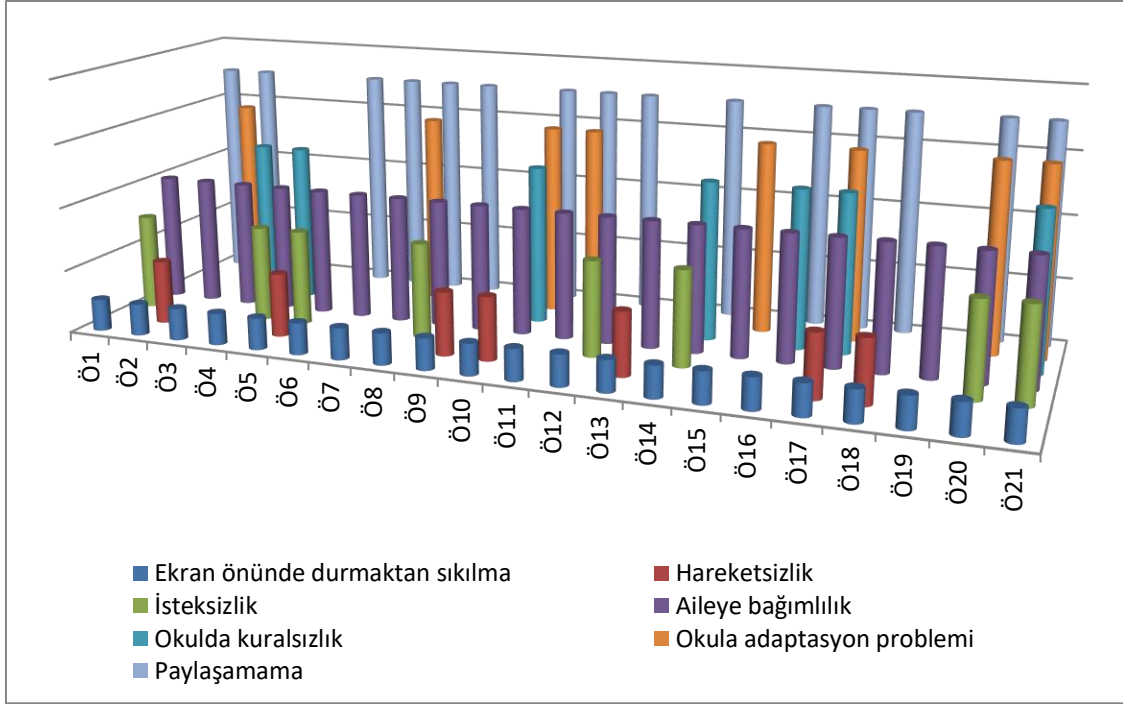
**Ö5:** *“Hibrit eğitim zamandan ciddi şekilde tasarruf sağlamamıza yol açtı. Yol, öğle arası gibi birçok kayıp zaman bize kaldı diyebilirim.”*

**Ö11:** *“Pandemi ile beraber mesleki anlamda öğretmenler olarak genel bir gelişim sağladığımıza inanıyorum. Aksi halde süreci idare edemezdik.”*

Süreçteki önemi daha fazla anlaşılan veli desteğinin artışı sayesinde öğrencilerdeki okuma hızının geleneksel eğitime göre daha hızlı olmasının, ilk okuma yazma sürecinde uygulanan hibrit eğitimin olumlu yanlarından biri olduğu söylenebilir.

### **Birinci Sınıf Öğretmenlerine Göre Hibrit Eğitim Sürecinde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar**

Hibrit eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunların öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ile ilgili analiz sonuçları Şekil 5’te verilmiştir.



**Şekil 5:** Öğretmenlere göre hibrit eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar

Şekil 5 incelendiğinde görülmektedir ki, öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin ekran önünde uzun süre durmak istemediklerini ( $f:21$ , %100) ve sürecin öğrencilerde aileye bağımlılığı arttırdığını ( $f:21$ , %100) belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda görülmüştür ki, öğrencilerin okul içerisinde pekiştirdikleri paylaşma değeri istenilen düzeyde kazanılmamıştır ( $f:15$ , %71). Öğrencilerin uzun süre ekran başında durmalarını gerektiren canlı derslerin çocuklarda hareketsizliğe ( $f:7$ , %33) sebep olduğu, çocukların canlı derse katılma konusunda isteksiz oldukları ( $f:8$ , %38) görülmüştür. Hibrit eğitimin yüz yüze eğitim süreçlerinde öğrencilerin okula adaptasyon problemi yaşadıkları ( $f:8$ , %38) ve okul kurallarını istenilen düzeyde benimseyemedikleri ( $f:7$ , %33) belirtilmiştir. Hibrit eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

**Ö9:** "Bunlar küçük çocuk ve ekran önünde uzun süre hareketsiz kalıyor."

**Ö11:** "Aileden biri sürekli yanında olduğu için yüz yüze eğitim zamanlarında kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşıyorlar."

**Ö7:** "Okul kuralları havada kaldı. Öğrenciler tam olarak okula adapte olamadılar. Ayrıca sosyalleşme ve paylaşma konusunda sıkıntı yaşayan çocuklarımız var."

**Ö19:** "Çocuklar ekranda ders görmekten ister istemez sıkılıyorlar. Derse girme konusunda isteksiz davranıyorlar."

**Ö18:** "Sürekli kıpır kıpırlar, sağa sola bakıyorlar, dikkatleri hemen dağılıyor."

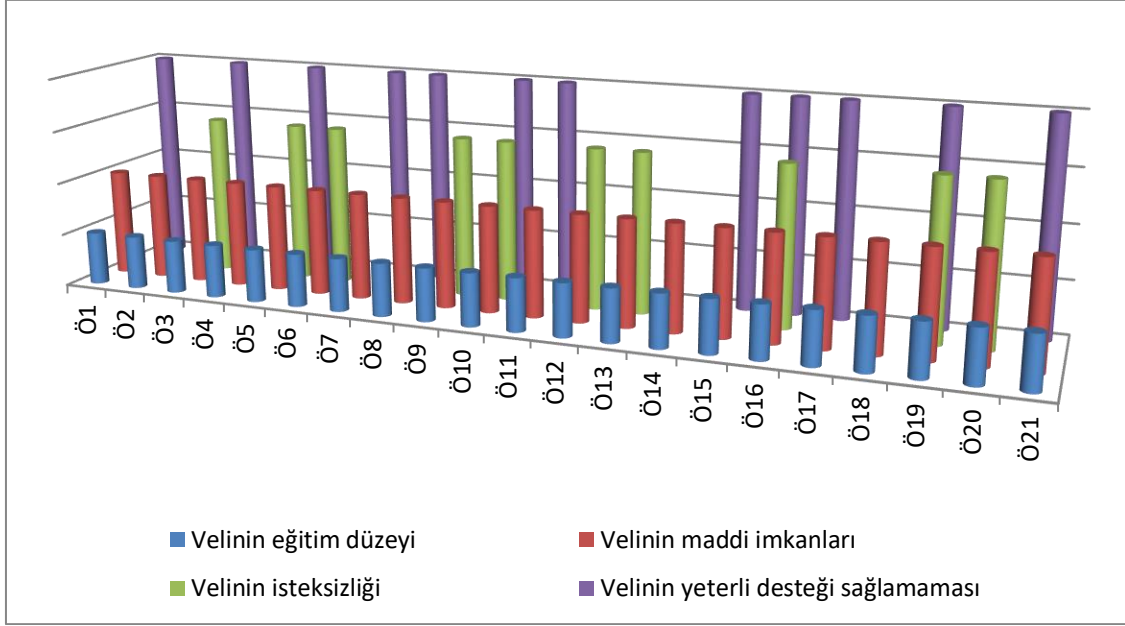
**Ö4:** "Çocuklar aileye bağımlı hale geldi. Canlı derslerde bir şey söylemeden önce yanında annesi ya da babası varsa ona bakıyor ondan onay almadan söylemiyor."

Öğrencilerin yaşları itibariyle küçük olmaları ve uzun süre bir yerde oturamıyor olmaları, hibrit eğitimin çevrim içi ayağındaki önemli problemlerden birini oluşturmaktadır.

Aynı zamanda süreç, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla aynı fiziksel ortamı çok fazla kullanmamalarından kaynaklı olarak okulda meydana gelen sosyalleşme, paylaşma gibi değerlerin kazanılmasının gecikmesine neden olmuştur denilebilir.

### Birinci Sınıf Öğretmenlerine Göre Hibrit Eğitimde Veliden Kaynaklanan Sorunlar

Hibrit eğitim sürecinde velilerden kaynaklanan sorunların birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ile ilgili analiz sonuçları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: Birinci sınıf öğretmenlerine göre hibrit eğitim sürecinde velilerden kaynaklanan sorunlar

Şekil 6'ya baktığımızda birinci sınıf öğretmenlerinin tamamının velilerden kaynaklanan sorunlar arasında velinin eğitim düzeyini ( $f:21$ , %100) ve maddi imkan yetersizliğini ( $f:21$ , %100) belirttikleri görülmektedir. Bunların yanında velinin süreç konusunda isteksiz olması ( $f:10$ , %48) ve öğrenciye yeterli desteği sağlamaması ( $f:12$ , %57) problemler arasında belirtilenlerdir. Hibrit eğitim sürecinde velilerden kaynaklanan sorunlara yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

**Ö14:** "Maddi durumu veya eğitim düzeyi iyi olan velilerin desteği çok güzeldi."

**Ö19:** "Veli isteksiz olunca öğrenciyi de derse girmesi konusunda desteklemiyor. Derse girmeyen çocuk karşısında çaresiz kalabiliyoruz."

**Ö16:** "Süreci verimli geçirebilmemiz adına velinin elini taşın altına koyması gerekiyor. Bazı velilerimizin gerçekten maddi imkansızlıkları var ancak bazılarının imkanı var fakat çocuklarla ilgilenmiyorlar."

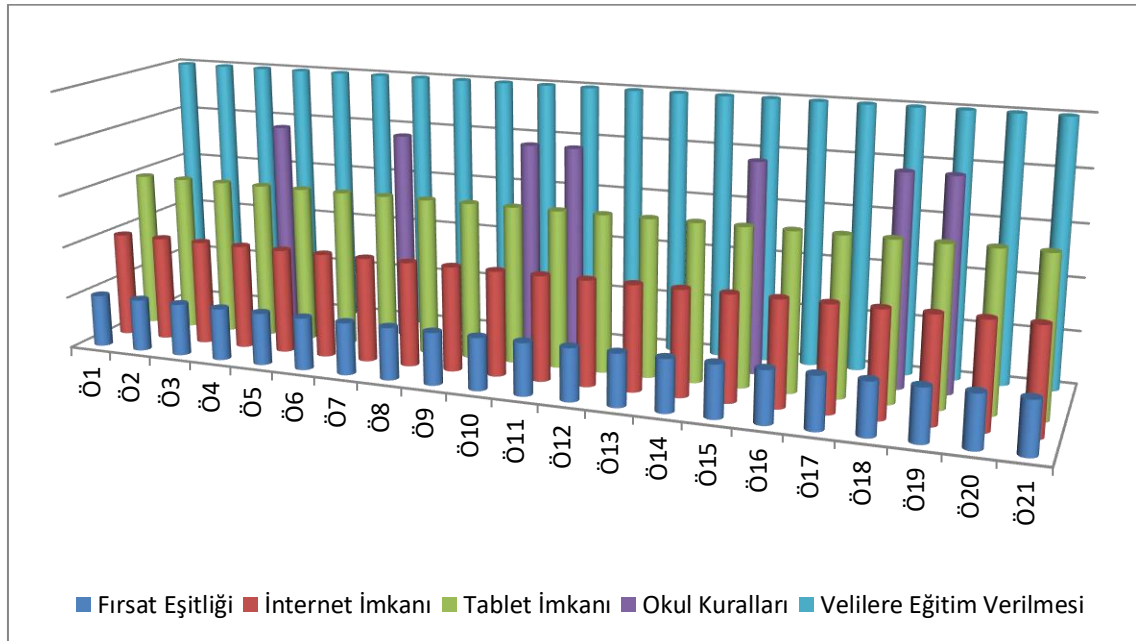
**Ö8:** "Sınıftaki velilerin eğitim düzeyleri gerçekten çok iyi ve kendimi bu konuda şanslı hissediyorum. Bu durum sınıfımın genel başarısının diğer sınıflardan fazla olmasını sağladı."

**Ö10:** “Çocukların derslere katılım sağlayabilmesi için velinin belli bir teknolojik imkana sahip olması gerekiyor.”

Teknolojik imkan olarak yeterli bir seviye gerektiren hibrit eğitim süreci bu anlamda sıkıntı yaşayan veliler açısından problemlere yol açtığı denilebilir. Velilerin gerek sosyo-ekonomik düzeylerindeki düşüklük, gerek sorumluluğu yeteri kadar üstlenmiyor oluşları öğretmenler açısından süreci zorlaştırabilmektedir.

### Hibrit Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerileri

Birinci sınıf öğretmenlerinin hibrit eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili analiz sonuçları Şekil 7’de verilmiştir.



**Şekil 7:** Hibrit eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri

Şekil 7’ye baktığımızda birinci sınıf öğretmenlerinin tamamının hibrit eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında velilere internet imkanının sağlanması ( $f:21$ , %100), öğrencilere tablet ihtiyacının sağlanması ( $f:21$ , %100), özellikle imkansızlıktan kaynaklanan fırsat eşitsizliğinin ( $f:21$ , %100) ortadan kaldırılması ve velilere sürece yönelik eğitimlerin verilmesi bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler okul kuralları ( $f:7$ , %33) konusunda istikrarlı olunması gerektiğiyle ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin hibrit eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri şöyledir:

**Ö4:** “İhtiyaç sahibi olanlara tablet, internet gibi imkanlar sağlanmalı.”

**Ö16:** “Velilere işin ciddiyeti konusunda eğitimler verilmeli. Veli tarafından desteklenmeyen öğrenciyi kaybediyoruz.”

Ö7: "Sürecin başında gerekli veli eğitimlerinin verilmesi gerekiyor. Özellikle birinci sınıf velileri için şart. Seslerin verilişinde hata olunca bunu düzeltmek çok sıkıntı oluyor."

Ö18: "Öğrencilerin bu sene yazılarının diğer senelere göre geride olmasının sebebi velinin bu anlamda yeterli bilgiye sahip olmamasıydı. Öğrencilerin yanında olmalarına rağmen hataları düzeltemeyenler oldu."

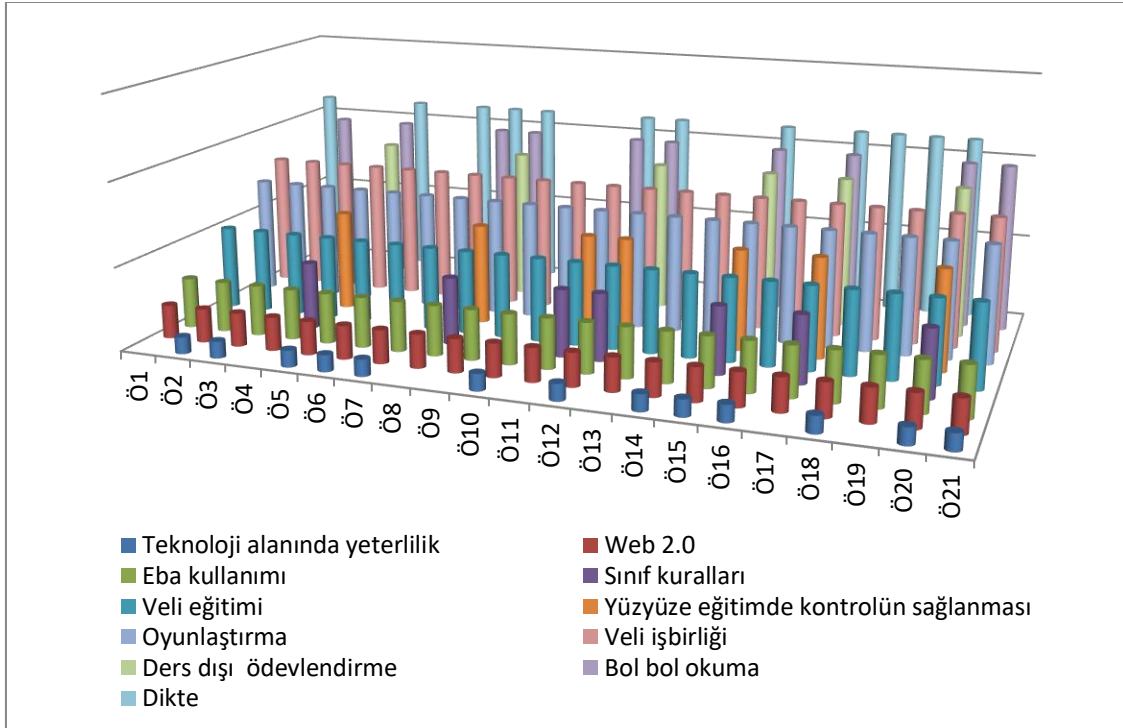
Ö10: "Canlı dersler için gerek alt yapı olsun gerek tablet olsun gerek internet olsun imkanların tam olması gerekiyor. Biri eksik olsa öğrenci katılım sağlayamıyor."

Ö11: "Fırsat eşitsizliği haline gelen canlı dersler imkan artırımı sayesinde eşitliğe dönüştürülmeli. Olan çocuk ve olmayan çocuk arasındaki makas arttı."

Araştırma bulguları öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğinin hibrit eğitim süreciyle beraber daha fazla gün yüzüne çıktığını ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan velilerin teknolojik anlamdaki eksikliklerinin giderilmesi açısından, hibrit eğitimin kalitesinin artması yönünde olumlu olacağı söylenebilir.

### Hibrit Eğitim Verecek Öğretmenlerin Alması Gereken Tedbirlere Yönelik Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

İlerleyen dönemlerde hibrit eğitim ile ilk okuma yazma öğretimi yapacak olan öğretmenlerin alması gereken tedbirler ve yapmaları gerekenler ile ilgili birinci sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili analiz sonuçları Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8: Öğretmenlerin hibrit eğitim verecek öğretmenlerin alması gereken tedbirlere yönelik görüşleri

Şekil 8 incelendiğinde görülmektedir ki, öğretmenler ilerleyen zamanlarda hibrit eğitimle ilk okuma yazma öğretimi yapacak olan öğretmenlere özellikle EBA (f:21, %100) kullanımı konusunda kendilerini yetiştirmeleri ve Web 2.0 (f:21, %100) araçlarından en az birkaç tanesini kullanarak eğlenceli ders materyalleri hazırlayabilecek hale gelmeleri gerektiğiyle ilgili tavsiyede bulunmaktadır. Süreç göstermiştir ki öğretmen-veli ilişkisi (f:21, %100) kaliteli hibrit eğitim için şarttır. Çocukların yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda onlara en uygun öğretim şeklinin oyunla öğretim (f:21, %100) olduğunu belirten birinci sınıf öğretmenleri ilerleyen dönemlerde ilk okuma yazma öğretimi yapacak olan öğretmenlere bu anlamda kendilerini hazır hale getirmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Bunların yanında öğretmenlerin tamamı yine veli eğitimi üzerinde durarak iyi bir eğitim öğretim süreci geçirmek isteyen ilk okuma yazma öğretimi verecek olan öğretmenlere süreç öncesinde ve sırasında sürekli olarak veli eğitimi (f:21, %100) ve veli bilgilendirilmesi yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler ayrıca, öğretmenlerin teknolojik anlamda kendilerini yetiştirmelerinin öneminden bahsederken (f:13, %62), dersler esnasında bol bol okuma (f:10, %48) ve dikte çalışması (f:12, %57) yaptırılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencileri çok sıkmadan ders dışı ödevlendirme (f:6, %29) yapılmasının süreci daha iyi hale getirdiğini vurgulayan bazı öğretmenler olmuştur. Hibrit eğitimin yüz yüze eğitim süreçlerinin daha kaliteli olması açısından sınıf kurallarının (f:7, %33) en başta koyulup bu konuda istikrarlı davranılması ve yüz yüze eğitim esnasında kontrolün iyi sağlanması (f:7, %33) için sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olunması gerektiği belirtilmiştir. Hibrit eğitim verecek öğretmenlerin alması gereken tedbirlere yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri şöyledir:

**Ö10:** “Web 2.0 araçlarından işlerine yarayacak birkaç tanesini kullanmayı öğrenmeliler. Etkinlikler yapabilmeliler.”

**Ö17:** “Veliyi yolun başında gerekli şekilde bilgilendirmeliler. Süreç gösterdi ki iyi bir öğretim yapabilmek için veli ile işbirliği içinde çalışılması gerekiyor.”

**Ö1:** “Bol bol dikte çalışması yapsınlar. Böylece yazma becerisinde de iyi seviyede olabilirler.”

**Ö9:** “Çocukların dikkatini derse yoğunlaştırabilmek için derslerin eğlenceli olması gerekiyor ve bunun için de oyunla öğretim yapabilmek konusunda öğretmenlerin yeterli seviyede olmaları gerekiyor.”

**Ö15:** “EBA platformuna öğretmenler hakim olmalı, yalnızca puan biriktirmek amacıyla değil aksine öğrencilerine faydalı olabilecek etkinlikler düzenleyebilmeliler.”

**Ö12:** “Ödevlendirme şart diyebilirim. Ders sürelerinin azlığı birçok çalışmanın evde yapılmasını gerektiriyor. Bu da ödev vermeyi zorunlu kılıyor.”

İlerleyen zamanlarda hibrit eğitim yapacak olan öğretmenlerin teknolojik donanım ve kullanım açısından yeterli seviyede olmasının eğitimin kalitesi açısından etkili olacağı düşünülebilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini özellikle Web 2.0 araçları konusunda yetiştirmeleri, verimli bir eğitim süreci geçirmelerini sağlayabilecektir.

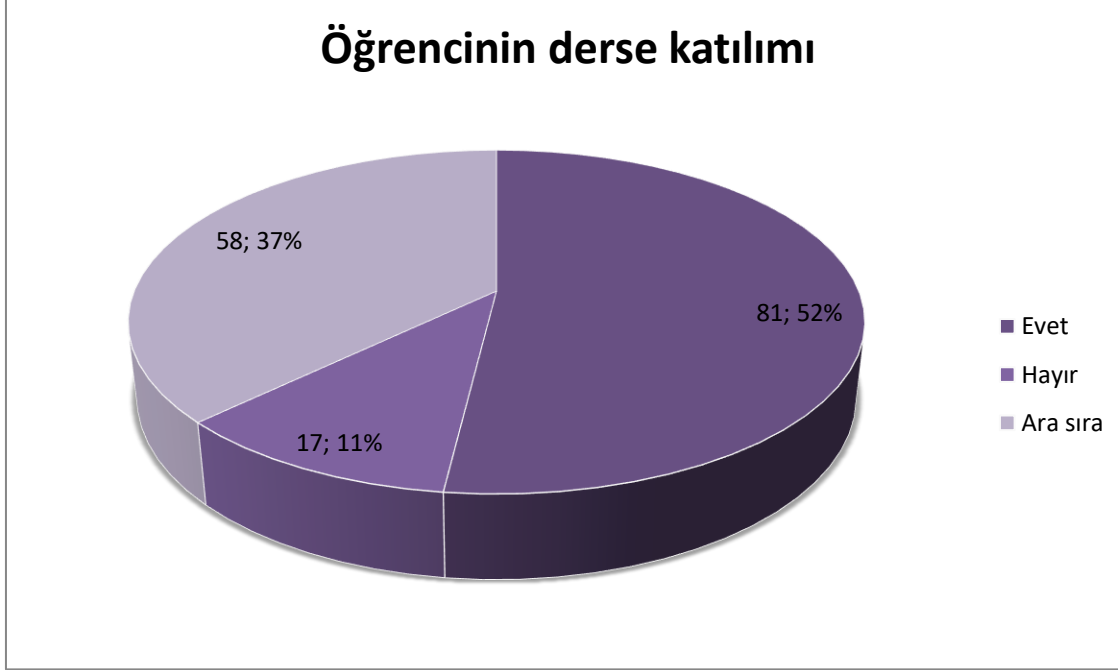
### Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Birinci sınıf öğrenci velilerine uygulanan ankete katılan 156 öğrenci velisinin görüşlerinin alındığı anket dört başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar; öğrencinin derse

katılımı, velinin maddi imkanları, velinin eğitim düzeyi ve veli-öğretmen iletişimidir. Değerlendirmeler sonucu elde edilen analiz sonuçları şöyledir:

### Veli Görüşlerine Göre Öğrencinin Derse Katılımının Değerlendirilmesi

Velilere sorulan çocuğunuz canlı derslere katıldı mı? sorusuna verilen cevaplar ve velilerin bazı açıklamaları şöyledir:



**Şekil 9:** Veli görüşleri doğrultusunda öğrencinin derse katılımı

Şekil 9 incelendiğinde görülmüştür ki öğrencilerin çoğu derslere katılmaktadır (f:81, %52). Düzenli olmasa da ara sıra derslere katılan öğrencilerin (f:58, %37) çokluğu da gözden kaçırılmamalıdır. Bunların yanında öğrencilerin bir kısmı derslere hiç katılmamaktadırlar (f:17, %11). Konu ile ilgili velilerin bazı görüşleri şöyledir:

**V134:** "Çocuğum derslere düzenli katılmak istemiyor. Çok sıkılıyor, ağlıyor, bende zorlamıyorum."

**V26:** "Düzenli olarak derslere katılması yönünde elimizden geleni yaptık. Hayvancılıkla uğraşıyoruz işimiz zor ama yine de çocuğumuz için ne gerekiyorsa yaparız."

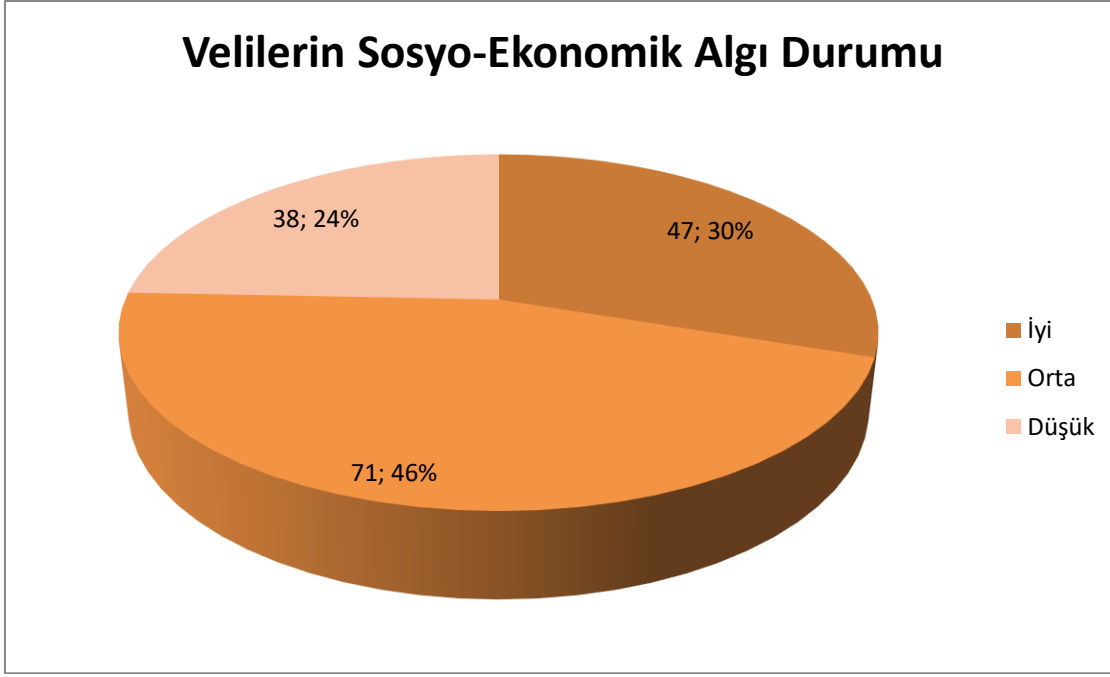
**V87:** "Yüz yüze eğitimlere katıldı ancak canlı derslere katılmadı zaten canlı derslerin faydalı olduğunu düşünmüyorum."

**V38:** "Süreç bizi de zorladı çocukları da, çocuğumun düzenli katıldığını söyleyemem ama yine de elimizden geleni yaptık."

### Velilerin Sosyo-Ekonomik Algılarına Göre Süreci Değerlendirmeleri

Velilerin kendi sosyo-ekonomik algıları ve bu durumun süreci idare etmelerini etkileyip etkilememesi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi Şekil 10'da verilmiştir.





**Şekil 10:** Velilerin sosyo-ekonomik algı durumları

Şekil 10'da görülmektedir ki katılımcı velilerin çoğunluğu orta düzeyde (f:71, %46) sosyo-ekonomik duruma sahiptir. Sosyo-ekonomik durumu iyi seviyede (f:47) olan veliler %30'luk bir dilimi oluştururken, sosyo-ekonomik durumu düşük (f:38) olan veliler % 24'lük dilimi oluşturmaktadır. Burada velilerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi, orta ve düşük olarak değerlendirilmesi konusunda maddi bir sınır belirlenmemiş, velilerin kendi durumlarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Konu ile ilgili velilerin bazı görüşleri şöyledir:

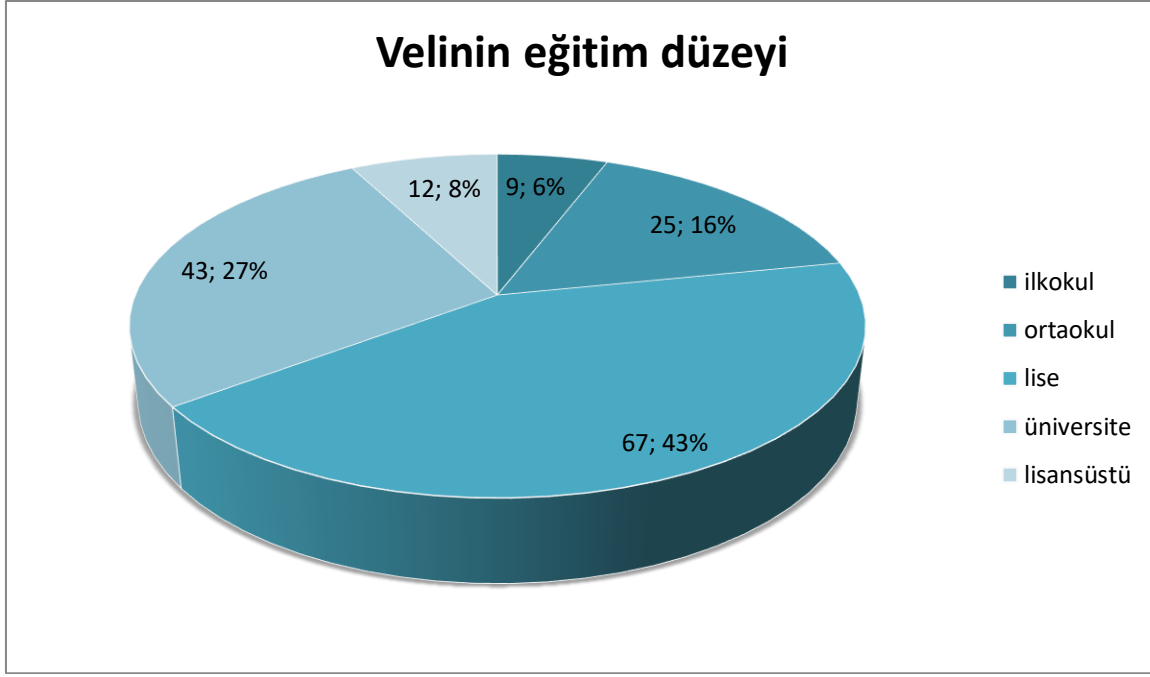
**V75:** "Maddi durum bence önemli, çocuğa imkan sağlayabiliyoruz. Çevremizde imkan sağlayamadığı için derslere katılmayanlar var veya birkaç çocuk var hangisi derse girsin."

**V49:** "Maddi imkanlarımız sınırlı, elimizden geleni yapsak da bir yere kadar yetişebiliyoruz. İnternet bitiyor. Canlı derslere düzenli katıldı dersem yalan söylemiş olurum."

**V68:** "İmkanım varsa çocuğuma sunabilirim yoksa sunamam. Devletin bu konuda velilere yardımcı olması gerekiyor."

### Velilerin Eğitim Düzeylerine Göre Süreci Değerlendirmeleri

Velilerin kendi eğitim düzeyleri ve bu durumun öğrenciye destek noktasında etkili olup olmaması hususunda kendi görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bulgular Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11: Velilerin eğitim düzeyi

Şekil 11'i incelediğimizde katılımcı velilerin %43'ü lise (f:67), %27'si üniversite (f:43), %16'sı ortaokul (f:25) düzeyinde eğitime sahipken, %8'i lisansüstü eğitim (f:12) almışlardır. İlkokul düzeyinde eğitim alan veliler katılımcıların %6'sını (f:9) oluştururken, okuma yazma bilmeyen katılımcı veli bulunmamaktadır. Velilerin eğitim düzeyinin hibrit eğitim sürecinde öğrenciye destek olma noktasında etkili olup olmadığıyla ilgili velilerin bazı görüşleri şöyledir:

**V136:** "Eğitim düzeyinin iyi oluşunun çocuğa destek anlamında fayda sağladığı görüşümdedir. Çocuğun derslerini anlayabiliyorum, teknolojiye çabuk hakim olabildim. Çocuğuma gerekli yönlendirmeleri yapabiliyorum."

**V95:** "Şu an birinci sınıftalar, öğretmenimizin yönlendirmeleriyle elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama ileri sınıflarda nasıl olur bilemem. Zorlanabilirim."

**V11:** "Çocuğum için gerekli desteği sağlıyorum ancak çocuk canlı derste olduğu zaman biz işte oluyoruz çocuğu babaanneye bırakmak zorunda kalıyoruz. Bu durum ister istemez çocuğun derslerinde sorun oluyor. Akşamları mümkün olduğu kadar yardımcı olmaya çalışıyoruz."

### Velilerin Öğretmen-Veli İletişimi İle İlgili Görüşleri

Burada velilerin hibrit eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenleriyle görüşüp görüşmeme durumları Şekil 12'de verilirken, bu durumun süreç üzerindeki etkisi ile ilgili veli görüşlerine de yer verilmiştir.



**Şekil 12:** Veli-öğretmen iletişimi hakkında veli görüşleri

Şekil 12’de görülmektedir ki süreç içerisinde katılımcı velilerin büyük çoğunluğu öğretmen ile sürekli iletişim halinde olduklarını (f:147, %94) belirtmişlerdir. Katılımcı velilerin çok azı (f:9, %6) öğretmen ile gerekli iletişimi sağlayamadıklarını söylemişlerdir. Konu ile ilgili velilerin bazı görüşleri şöyledir:

**V151:** “Öğretmenimiz whatsapp üzerinden sürekli bilgilendirmeler yapıyor. Derse katılmadığımız zamanlarda bile oradan yapılan bilgilendirmeler doğrultusunda ödevleri yapıyoruz.”

**V116:** “Öğretmenimiz sağolsun çok ilgili, süreç zaten sıkıntı, o da elinden geleni yapıyor.”

**V32:** “Çocuğum canlı derslere katılmıyor. Öğretmen mesaj atıyor ancak çocuk istemiyor ben ne yapayım.”

### Tartışma ve Sonuç

Pandemi ile yapılan hibrit eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları ilk okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri, bu süreçte yaşadıkları zorluklar, birinci sınıf öğretmenlerinin gözünden hibrit eğitimin kolaylıkları, zorlukları, birinci sınıf öğrenci velileri tarafından sürecin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular sekiz başlık altında, velilerden elde edilen bulgular ise dört başlık altında incelenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda, hibrit eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin; ilk okuma yazma öğretimi yaparken yararlandıkları kaynaklar, sesleri verme durumları, ilk okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları sorunlar; birinci sınıf öğretmenlerine göre hibrit eğitimin ilk okuma yazma öğretime faydaları, hibrit eğitim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, hibrit eğitimde veliden kaynaklanan sorunlar, hibrit eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri, hibrit eğitim verecek öğretmenlerin alması gereken

tedbirlere yönelik birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi başlıkları altında değerlendirilmiştir. Velilerden alınan bulgular ise, veli görüşlerine göre öğrencinin derse katılımının değerlendirilmesi, velilerin maddi durumu, eğitim düzeyleri ile ilgili değerlendirmeleri, velilerin öğretmen-veli iletişimi ile ilgili görüşleri başlıkları altında incelenmiştir.

Hibrit eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin yararlandıkları kaynaklara baktığımızda, öğretmenlerin tamamının Milli Eğitim Bakanlığının Zoom programıyla entegre ettiği EBA platformunu aktif olarak kullanmakta oldukları görülmüştür. Veli-öğrenci-öğretmen iletişimi için Whatsapp gruplarını tercih eden öğretmenler, World Bank (2020) çalışmasında belirtilen, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimde sosyal medyadan daha fazla yararlanmakta oldukları sonucunu desteklemişlerdir. Sesleri verme sürecinde youtube sitesindeki videolardan, bunun yanı sıra morpa kampus, okulistik gibi eğitim sitelerindeki sesli videolardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Özcan ve Özcan (2016) ve Aslan (2020) çalışmalarında ilk okuma yazma öğretiminin teknoloji destekli olarak sürdürülmesinin çocuğun akademik başarısına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Çocukların, ilk okuma yazma sürecinde teknoloji de dahil olmak üzere bir çok kaynakla desteklenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler kaynak doküman konusunda eğitimhane ve başka bir çok eğitim sitelerindeki kaynaklardan faydalanırken, Web 2.0 araçlarını kullanarak kendi eğlenceli ders materyallerini hazırladıklarını belirtmişlerdir.. Orhan (2007) araştırmasında, ilk okuma yazma sürecinde çocuğa bilgisayar destekli ortamda çeşitli yazılımlarla güçlendirilerek eğitim verilmesinin çocuğa katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Süreç, sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında sorun yaşanmasına sebep olduğundan öğretmenler öğrencilerini e-kitaplardan faydalandırılmışlardır. İnteraktif ortamdaki kaynakların yanında ders kitaplarından faydalandıklarını belirten öğretmenler, sürecin sağlıklı ilerlemesi adına veli desteğini ve okul idaresinin süreçte öğretmeni desteklemesini önemsemişlerdir. Sarı ve Nayır (2020) yapmış oldukları çalışmada velilerin kendilerini geliştirme ve çocuklarının öğrenme süreci konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde sesleri verme durumlarına baktığımızda sesli okuma ve dikte çalışmalarından bol bol yararlandıkları görülmüştür. Seslerin verilmesinde sıklıkla başvurdukları sesli videoların yanında birinci sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretimi esnasında hibrit eğitim sürecinde oyunla öğretim yapmışlardır. Ders sürelerindeki azalmadan dolayı öğretmenler, eksik kalan çalışmaları ders dışı ödevlendirmeler ile tamamlamaya çalışmışlardır. Ödevlendirmenin başarılı olabilmesi için velilere eğitim veren öğretmenler, dersler esnasında beyaz tahta uygulamasını sıklıkla kullanmışlardır. Ekici-Calın (2019) da çalışmasında, velilerin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi hakkında pek bilgi sahibi olmadıkları ve bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin hibrit eğitimle ilk okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları sıkıntılara baktığımızda tüm öğretmenlerin veli tutumundan kaynaklı sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenin eğitimin tüm sürecinde yan yana olmamasından ve anında düzeltme yapılamamasından dolayı çocukların kalem tutma ve yazı yazma alışkanlıklarında problemler olduğu ortaya çıkmıştır. Brekelmans vd. (2002), öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin çocuğun başarısıyla doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin önemli sorunlarından bir diğeri, öğrencilerin derse katılma durumlarıdır. Velinin maddi imkanlarından veya velinin yeterli desteği vermemesinden

kaynaklı olarak öğrencilerin bir kısmı hibrit eğitimin canlı ders ayağında yer almamıştır. Bu durum, çocukların ilk okuma ve yazmayı öğrenmelerinde canlı derslere katılan öğrencilere göre geriden gelmelerine sebep olmuş ve sınıf ortamlarında öğrenciler arasındaki seviye farkı artmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda da sıkıntı yaşayan öğretmenler, özellikle canlı dersler esnasında velinin müdahalelerinden kaynaklı öğrencinin asıl olduğu seviyede değil de daha üst seviyede görünmesine sebep olmuştur. Bu durumdaki öğrenciler canlı derslerde farklı, yüz yüze eğitimde farklı düzeyde olmuşlardır. Öğretmen açısından sıkıntı yaratan bu durum, sınıf arkadaşları arasında çocuğunun olduğundan farklı görünmesini isteyen velinin yanlış tutumundan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bu süreçte kendilerine yönelik bir öz-eleştiri yapmışlardır ve web 2.0 araçlarını kullanmada yaşadıkları sıkıntıların onların dersi eğlenceli hale getirmede sorun yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum Yılmaz'ın (2007) çalışmasını destekler niteliktedir. Yılmaz çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Ulaş ve Ozan (2010) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin internet teknolojilerini kullanmada yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bireysel olarak teknolojiyi kullanmada yetersizliklerinin olduğunu belirten başka çalışmalar da vardır (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin olması, bu öğrencilerin henüz hiç Türkçe bilmeyenlerinin canlı derslere katılmaması, sınıfta kayıp öğrenci oluşmasına sebep olmuştur. Bu öğrenciler hibrit eğitimin yüz yüze sınıf ortamlarına katılsa bile yeterli düzeyde Türkçe öğrenimi ve okuma yazma öğrenimi yapılamamıştır. Öğretmenler ayrıca canlı dersler esnasında velilerin desteğini çok önemserken, bazı öğretmenler derslerde sürekli velilerin oluşunun ve onları sürekli izliyor oluşunun kendilerinde strese yol açtığını belirtmişlerdir. Ders sürelerindeki azalma da yine öğretmenler açısından sorun olmuştur. Öğrencilerin derse adapte olmaları, hazırlanmaları derken zamanın çabucak geçmesi öğretmenin kimi zaman istediği etkinlikleri tamamlayamamasına sebep olmuştur.

Velilerin eğitime dahil olmasının hibrit eğitimin faydalarından olduğunu belirten birinci sınıf öğretmenleri, veli ayağının güçlendiğini, sürecin çocuklarıyla ve eğitimle daha fazla içli dışlı olmalarını sağladığını söylemişlerdir. Veli desteğinin olduğu durumlarda öğretmenin yükünün hafiflediği görülmüştür. Akyol (2015), ilk okuma yazma eğitiminde ailelerin öğretmenin en büyük yardımcısı olduğunu belirtmiştir. Teknolojiyle iç içe olan süreç hem öğretmenin mesleki anlamda kendini yetiştirmesini zorunlu kılmış, hem de veli ve öğrencinin teknolojiyi öğrenmesini hızlandırmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) yaptıkları çalışmada, pandemi süreciyle beraber öğretmenlerin teknolojiyi kullanma tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlere uzaktan eğitimi uygulayabilecekleri ve materyaller geliştirebilecekleri hizmet içi eğitimlerin verilmesi önem arz etmektedir (Eğitim Sen, 2020). Hibrit eğitim süreci aynı zamanda geleneksel öğretimdeki birçok kaynak israfının önüne geçmiştir. Öğrenci sayısı arttıkça uzaktan eğitime ağırlık verilmesi ekonomik anlamda faydalıdır (Atik, 2008). Özellikle öğretmenler, hem kendileri hem de öğrenciler için boşa giden birçok zamandan tasarruf sağlamışlardır. Razeeth vd. (2019) araştırmalarında, uzaktan eğitimin zaman ve maliyet bakımından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin gözüyle öğrencilerden kaynaklanan sorunlara baktığımızda, öğrencilerin yaşları itibarıyla uzun süre ekran önünde oturmalarının pek mümkün olmadığı, öğrencilerin sürekli hareket halinde oldukları, aynı zamanda uzun süre ekran önünde durmalarının sağlıkları açısından da uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sobalı evlerde kışın canlı ders esnasında tüm ailenin aynı odanın içinde olması,

odada televizyonun açık olması öğrencilerin dikkatlerini derse vermesini ciddi şekilde engelleyeceği düşünülmektedir. Eğitim Sen (2020) tarafından yapılan Çalıştay'da, öğrencilerin ders esnasında videoları kapattıkları, derslere girip girmediklerinin belli olmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla aynı ortamı fazla paylaşmadıkları için sosyalleşme ve paylaşmayı öğrenme yönünden sıkıntı yaşamışlardır. İlkokul öğrencileri okul sayesinde ailelerinin dışında bir sosyal ortamda bulunmaktadır (TEDMEM, 2020). Uzaktan eğitim sınıf içi etkileşim ve sosyal öğrenmenin önüne geçmiştir (ERG, 2020). Canlı derslerde ailelerinin yanında olan öğrenciler, sorulara cevap verirken veya okuma yaparken, dikte yaparken ailelerinin kontrolünde olmaktadır, bu durum öğrencinin yüz yüze eğitimde kendini ifade edememesine, çalışmaları yaparken sıkıntı yaşamasına yol açmaktadır. Ayrıca öğrenciler okul ortamında uymaları gereken kuralları tam olarak benimseyememiş ve okula adaptasyon süreleri her zamankinden daha uzun olmuştur.

Velilerin eğitim düzeylerinin ve maddi durumlarının süreçte fazlaca etkili olduğunu belirten öğretmenler, velinin eğitim düzeyi ne kadar iyiyse öğrenciye destek noktasında daha özenli olduklarını söylemişlerdir. Velilerin imkanları dahilinde çocuklarına tablet, internet olanağı sunmaları da yine sürecin kaliteli geçebilmesi için velinin maddi imkanlarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. İmkan yetersizliğinin olması fırsat eşitliğinin yerini fırsat eşitsizliğine bırakmasına sebep olmuştur (Bozkurt, 2020). Velilerin sosyo-ekonomik durumlarının süreçte oldukça etkili olduğunu belirten, bilgisayar, tablet ve internetin olmamasının süreci olumsuz etkilediği sonucunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Kantos, 2020; Bayburtlu, 2020). Velilerin imkansızlıklarından kaynaklı olarak uzaktan eğitim süreci istenilen boyuta ulaşmamıştır (TES, 2020). Birinci sınıf öğretmenleri, velinin eğitim düzeyi ve maddi imkanlarının yanında velinin sürece katılma konusunda isteksiz olmasının da sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. İsteksiz olan veliler öğrenciye gerekli desteği sağlamamakta böylece yaşı küçük olan öğrenci ailesinin yardımı ve desteği olmadan imkanı olsa bile derslere katılamamaktadır. Başaran vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada, pandemi sürecinde velilerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca velilerin ilk okuma yazma sürecinde ses temelli cümle yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olamaması yine öğretmenin zorlanmasına sebep olmuştur. Çünkü veliler ses öğretimi konusunda öğrencileri yanlış bilgilendirdiklerinde bunu düzeltmek oldukça zordur. Kaldı ki bu süreçte öğrencilerin yazma alışkanlıklarının diğer yıllara göre geride olması ve kalem tutma bozukluklarının fazla olmasının sebebi olarak velilerin hatalı yaklaşımını söyleyebiliriz. Bayat (2014) çalışmasında, ilgisiz kalan ve yeterli destek vermeyen velilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde çeşitli olumsuzluklara yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Hibrit eğitim sürecini velilerin değerlendirmesine baktığımızda, velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarını ellerinden geldiği kadar canlı derslere girmeleri konusunda destekledikleri görülmüştür. Bu süreçte maddi imkanlarının süreci idare etmek adına önemli olduğunu belirten veliler, imkan olmayınca derslere katılımda sıkıntı yaşandığını, internet olsa bile kimi yerlerde alt yapı yetersizliğinin velinin elini kolunu bağladığını söylemişlerdir. Veliler kendi eğitim düzeylerinin de süreçte etkili olduğu görüşündedirler, eğitim düzeyi arttıkça velilerin özgüvenleri artmakta, çocuklarına destek olma noktasında gerekeni yaptıklarına ve yapabileceklerine inanmaktadırlar. Ancak eğitim düzeyi düşük olan veliler ilk okuma yazma sürecinde bile zorlandıklarını, ilerleyen zamanlarda hibrit eğitimin devam etmesi halinde çocuğun derslerine yardımcı olma konusunda sıkıntı yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Eğitim düzeyi arttıkça velilerin eğitime verdikleri önemin de arttığı

görülmüştür. Veliler birinci sınıf öğretmenleriyle genel anlamda iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Çok az veli yeterli iletişimi sağlayamadıklarını belirtirken, bunun sebebinin genelde imkansızlıktan kaynaklı olduğu görülmüştür. Nadir de olsa bazı veliler canlı derslerin faydalı olduğunu düşünmediklerinden sürece dahil olmak istememişlerdir. Burada da veli eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, velilerin imkanlarının artırılmasının süreçte ortaya çıkan fırsat eşitsizliğinin önüne geçebileceğini belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimlerde okul ve sınıf kurallarına istikrarlı bir şekilde uyulmasının önemini belirtmişlerdir. İlerleyen dönemlerde ilk okuma yazma öğretimi yapacak olan öğretmenlerin teknolojik olarak kendilerini yetiştirmeleri, EBA platformunu iyi seviyede kullanabilmeleri, Web 2.0 araçlarını kullanarak eğlenceli materyaller, etkinlikler hazırlayabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler veli ile sürekli iletişim halinde olmalı, sürecin başından itibaren belli aralıklarla veliye eğitim verilmelidir. Ailelerin bilinçlendirilmesi, çocuklara süreçte ekranı eğitim amaçlı nasıl kullanabilecekleri konusunda yardımcı olmaları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Reimers ve Schleicher, 2020; Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020). Öğretmenler ses öğretimi ve sonrasında dersleri oyunlaştırmalıdır. Öğrenciler yaşları itibarıyla oyunla, eğlenerek öğrendiklerinde öğrendiklerinin kalıcılığı artar. Veli ile doğru şekilde iletişime geçerek ilk okuma yazma öğretimi yapmanın, eğitim teknolojilerinden olabildiğince çok faydalanmanın ve eğitim sürecini oyunlarla desteklemenin olumlu sonuçlar verdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Babayiğit ve Gültekin, 2019; Fauzi ve Khusuma, 2020). İlerleyen dönemlerde ilk okuma yazma öğretimi yapacak olan öğretmenlerin dikte çalışmalarına bol bol ağırlık vermeleri gerekmektedir. Çünkü süreç göstermiştir ki öğrencilerin yazma becerileri istenilen seviyeye ulaşmamıştır. İlerleyen dönemler için bu konuda önlem alınması, bol bol yazma çalışmalarının yapılması, yüz yüze eğitim esnasında anında düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Yapılan bir çok araştırma da öğretmenlerin tavsiyeleriyle uyuşmaktadır (Arslan ve Şumuer, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bozkurt 2020; Can, 2020; Daniel, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Duman, 2020; Eken vd. 2020; Günbaş ve Gözükcük, 2020; Kalaç, Telli ve Erönel, 2020; Kantos, 2020; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; Kurnaz vd., 2020; Külekçi-Akyavuz ve Çetin, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Yıldız ve Vural, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Erbaş, 2021) Gerektiği zaman telafi eğitimleri yapılmalı, teknolojik araç gereç kullanımı ve internet alt yapısı genişletilmelidir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir; Coğrafi bölgeler arasındaki internet altyapı yetersizliği arasındaki farkın ivedilikle giderilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin internete rahatça ulaşabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Maddi durumu yetersiz olan öğrencilere yapılan tablet yardımının hızlandırılması gerekmektedir. Sürece dahil olma konusunda isteksiz olan veliler çeşitli eğitimlerle motive edilmelidir. Ses temelli cümle yöntemi hakkında veliler bilgilendirilmelidir. Ders programları hibrit eğitime uygun hale getirilmelidir. Mihver derslere ağırlık verilen hibrit eğitimde sosyal etkinlikler yönünden eksik kalan öğrenciler için telafi eğitimleri sürdürülmelidir. Kalabalık sınıflarda canlı dersleri yapmak öğretmenler ve öğrenciler açısından sıkıntı oluşturduğu için sınıf mevcutları gözden geçirilmelidir.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.  
doi: 10.37669/milliegitim.791453.
- Aslan, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimleri ile ilgili görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1133-1148. doi: 10.16916/aded.756564.
- Atik, İ. (2008). Alternatif eğitim biçimi olarak uzaktan eğitim ve ekonomik etkinliği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (1), 80-89.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Problems and solutions in literacy training process. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. doi: 10.17556/erziefd.334982
- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.  
<https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.  
doi: 10.7827/TurkishStudies.43502.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması, Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, c.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Bişkin, H. (2020). ERG raporu: Uzaktan eğitim öğrencileri nasıl etkiledi?  
<https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2020/09/12/erg-raporu-uzaktan-egitim-ogrencileri-nasil-etkiledi>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective*. In Goh, S. C. ve Khine, M. S. (Edt.). World Scientific.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.



- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.  
doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. doi: 10.37669/milliegitim.768887.
- EBA (2020). Eğitimde Bilişim Ağı. <http://www.eba.gov.tr>
- Eğitim Sen (2020). Salgın Günlerinde Uzaktan Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu (4 Eylül 2020).
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.  
doi: 10.37669/milliegitim.780722.
- Ekici-Calın, T. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Fauzi, I. ve Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.  
doi: 10.25217/ji.v5i1.914.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. ve Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.  
doi: 10.29333/ajqr/8471
- Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.  
doi: 10.16916/aded.742352.
- Günbaş, N. ve Gözükküçük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. doi: 10.19126/suje.789705.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri. M.Ö. Kalaç; G. Telli ve Y. Erönel (Eds). Manisa: MCBÜ Rektörlük Basımevi.
- Kantos, Z. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK) Sosyal ve Eğitim Bilimleri (22-23 Ağustos 2020), Hattuşa/Çorum. Bildiri Tam Metin Kitabı (Editör: Kemal Çiftıldız). 67-81. ASOS.
- Kayıkçı, K. (2008), İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 55, 423-457.
- Keleş, H., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>
- Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. doi: 10.46328/ijtes.v4i4.110
- Kristanto, A. (2017). The development of instructional materials e-learning based on blended learning. *International Education Studies*, 10(7), 10-17.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.  
doi: 10.37669/milliegitim.787959

- Küleççi-Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. doi: 10.7827/TurkishStudies.44140
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev.). Pegem A. (Orijinal eserin yayın yılı 1994).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Olapiriyakul, K. Ve Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287-301.
- Orhan, H. G. (2007). Bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Razeeth, M., Kariapper, R., Pirapuraj, P., Nafrees, A., Rishan, U.M. & Ali, S.N. (2019). E-learning at home vs traditional learning among higher education students: a survey based analysis. South Eastern University of Sri Lanka, University Park, Oluvil, Sri Lanka (27 Kasım 2019). <http://ir.lib.seu.ac.lk/handle/123456789/3909>
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Report. Erişim adresi: [https://oecd.dam-broadcast.com/pm\\_7379\\_126\\_126988-t63lxosohs.pdf](https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf).
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15 (4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>.
- Sart, G. (2017). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları kitabı* içinde 70-81. Anı.
- TEDMEM. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim Sen. (2020). Uzaktan Eğitim Raporu. <https://www.memurlar.net/haber/937673/turk-egitim-sen-den-uzaktan-egitim-raporu.html>
- Ulaş, A.H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyleri?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- World Bank (2020). The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning & Covid19. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-andCOVID-19.pdf>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin.
- Yıldız, A. ve Vural, R. A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. TTB Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu (556-565).
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. doi: 10.7827/TurkishStudies.43780.

## Yerinde Yaşlanmada Mekân: Ontolojik Bir Değerlendirme

Ahmed Hamza Alpay<sup>a, b</sup>

### Özet

Teorik belirleyicilik, araştırmada doğrulanabilir önermelerle karakterize yorumlama kriterlerini, her bir kodlama ve sınıflandırmada niteliksel çabayı, sistematik anlamda fonksiyonel kılmaktadır. Yaşın analizindeki zaman ve mekân kavramları, anlamın üreticiliğinde, toplumsal referansların spesifik sonuçlarında etkinleşmektedir. Yaşlıların nerede ve kiminle yaşlandıklarına dair ayrıntılı kişisel bilgilerinin keşfi, onların aşinalıklarının derinliği; varoluşsal sorularla uğraşan özgün bir yoldur. Yaşlı yetişkinlerin homojen bir grup olmadıkları, bir ömür boyu deneyim kazandıkları bilgi tabanı; özgün fikirler üretme becerisinin esaslı bileşenidir. Yerinde yaşlanma, kişisel değişimin biyografik odağındaki bileşenleri, anlamlı onaylamadaki korunaklı rollerin dinamik etkileşimleriyle yordamaktadır. Yer, pragmatik bütünleşmenin tanıdık aktivitelerinde, yaş almanın mutluluk bağlılığında, insan deneyimlerini bağımsızlık duygusunda çevrelemektedir. Kişi-mekân etkileşiminde duygu ve davranış, zamanla kişiye veya çevresel değişikliklere alışılmadık hâle gelebilir. Yerinde yaşlanmada kişisel ağlar belirli bir noktadan ziyade yaşam tarzları boyunca değişiklik gösterebilir. Bu makalede, yerinde yaşlanma olgusunun önemli bileşenlerinden olan mekân, ontolojik ve işlevsel yönleriyle araştırmanın eksenini ve okuyucunun anlam dünyasındaki keşif yolculuğunu oluşturacaktır.

### Anahtar Kelimeler

Anlam Dünyası  
Mekân  
Ontoloji  
Yerinde Yaşlanma

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 30.03.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1095944

## Space in Aging in Place: An Ontological Assessment

### Abstract

The qualitative effort in each coding and classification in the research, the interpretation criteria characterized by verifiable propositions, and the theoretical determination in a systematic sense make it functional. The concepts of time and space become active in the production of meaning, in the specific results of social references in the analysis of age. The exploration of the detailed personal information of the elderly, the depth of their familiarity with where and with whom they aged, is a unique way of dealing with existential questions. The knowledge base with which older adults who are not a homogeneous group gain a lifetime of experience is an essential component of their ability to generate original ideas. The significant affirmation also predicts components in the biographical focus of aging in place and personal change with dynamic interactions of sheltered roles. It surrounds human experiences in the sense of independence, in the familiar activities of pragmatic integration, and in the commitment to the happiness of getting older. Emotion and behavior may become unfamiliar to the person or environmental changes over time in person-space interaction. Personal networks can vary in aging in place, along with lifestyles rather than at a specific point. In this article, the ontological and functional aspects of the axis of research and the reader's journey of discovery in the world of meaning will constitute the space, which is one of the important components of the phenomenon of aging in place.

### Keywords

Semantic World  
Space  
Ontology  
Aging in Place

### About Article

Received: 30.03.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1095944

<sup>a</sup> ahamzaalpay@bayburt.edu.tr

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü, Yaşlı Bakımı Pr., ORCID ID: 0000-0002-8781-6939

### Giriş

Perspektifleri değiştirme, bir deneyimi veya bir konuyu birçok seviyeden (örneğin kişisel, aile, toplumsal) analiz etme ve karşılıklı etki düzeyinin kesişimini görme yeteneği, sosyolojik hayal gücünün meyvesidir. Toplumların çağın anlamlarını nasıl inşa ettiklerini, yaşlı insanlar hakkındaki kendi tutumlarınıza dair yeni bir anlayış geliştirirseniz, sosyolojik hayal gücünü deneyimlemiş olursunuz. Yaşlı bir bireyin ekonomik dezavantajlı durumunun nasıl sadece kişisel seçim veya şanstın ziyade sosyal güçlerin bir ürünü olduğunu anlarsanız, sosyolojik hayal gücünü uyguluyorsunuz demektir (Morgan ve Kunkel, 2016, s. 23). Yaşlı bireylerin büyük çoğunluğu bağımsızdır, toplumda ikamet eder ve kendi sağlıklarını nispeten iyi olarak değerlendirir (Takamura, 2013, s. 10). Bununla birlikte bireyler yaşlandıkça, genellikle önemli yaşam olayları (örneğin eşin veya arkadaşların ölümü, emeklilik, yer değiştirme) nedeniyle rol kaybı olasılığı artar. Yaşlılık ayrıca yeni ilişkiler kurma, organizasyonlara katılma (örneğin kulüp üyelikleri) ve yeni sosyal roller ekleme (örneğin büyükanne ve büyükbaba, emekli) için bir fırsat getirir (Bergeman, 1997, s. 83-84). Bu çerçevede nüfus yaşlanması, bugün dünyanın en belirgin demografik olaylarından biridir (Chariar, Patnaik ve Chatterjee, 2008, s. 11).

İlerleyen yaşla birlikte bedensel bozulmalar, zihinsel ıstırap ve kişilerarası kayıplar yaşarız. Çocuklar uzaklaşır, arkadaşlarımızla temasımızı kaybeder ve sevdiğimiz insanların ölümünden dolayı acı çekeriz. İşyerinde daha genç, daha enerjik ve daha ucuz personel tercih edilir. Böylece yaş, hepimizi alışılmış kimliklerimizden yoksun, bir uçurumun ya da aşkınlığın eşliğine getirilmiş kılıyor (David, 2013, s. 66). *Seçenek tanıma* olarak adlandırılan bu nokta, aşağıdakileri içeren bir dizi stratejik tepkiye yol açar: (1) davranış veya çevrenin değiştirilmesi, (2) formel ve informal hizmetleri kullanan yapısal destek, ve (3) yer değiştirme. Bunların hepsi öz kimliği etkiler (Peace, Holland ve Kellaheer, 2011, s. 734). Bu paradigmanın temel bir ilkesi, başarılı veya sağlıklı, aktif ve meşgul bir yaşlılığın; bireysel seçim, çaba ve davranış meselesi olduğudur. Başarılı yaşlılar, genç bir tutum ve sağlıklı beslenme ve egzersiz gibi disiplinli bir vücut uygulamaları rejimi benimseyerek, yaşlanmanın bir hastalık ve gerileme zamanı olduğu konusunda uzun süredir devam eden kültürel varsayımlara karşı çıkıyor. Yaşlanmayı kendi ellerinize almak, yaşlanma ve çürüme arasındaki indirgeyici denklemlere meydan okuyarak onu yeniden tanımlamak; zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak güçlendirici bir deneyim olabilir (Brooks, 2017, s. 42).

Gerontolojide çokça dikkat çeken bir alan, sosyal destek ile fiziksel ve zihinsel sağlık yönleri arasındaki bağlantıdır (Bergeman, 1997, s. 87). *Yerinde yaşlanma* nitelikleri, yıllar boyunca değişen yerinde yaşlanma algılarını ve yenilikçi yerinde yaşlanma parçalarının dengesini içerir. Yerinde yaşlanma, yaşlanan yetişkinleri korumak için sosyal sorumlulukla motive edilen çağdaş bir sosyal olgudur. Yerinde yaşlanmanın çağdaş tanımında teori geliştirme ve (Lee, 2008, s. 17) mekâna bağlılık, bir topluluk ölçeğinde değişime ve gerileme tepki verdiğinde, bir kültürel kimlik duygusu ve topluluk farklılığını teşvik eder. Bu nedenle, toplulukların çevrelerini nasıl algıladıklarını ve üyelerinin toplulukları hakkında nasıl hissettiklerini ve ayrıca bu yönlerin kendi alanlarında planlama ve kalkınmaya ne gibi katkıda bulunabileceğini anlamak önemlidir (Anggraini, 2015, s. 12). Tanıdık bir ev ve mahallede yaşlanmak, rahatlık kadar mekâna bağlılık, sosyal ağ ve öz kimlik duygusu da sağlar. Yaşlanma, artan işlevsel yetersizlikler ile yakından ilişkili olsa da yaşlıların evde yaşlanmasına izin vererek, işlevsel ve fiziksel engellerinin önemli ölçüde geciktirilebileceğini gösteren kanıtlar vardır. Bu, nihayetinde psikolojik sağlığın iyileştirilmesi, daha iyi fiziksel refah ve daha iyi yaşam kalitesi gibi birçok olumlu sonuca yol açar. Bu, halk sağlığı ve işlevsel

yeteneklerin korunması ve halk sağlığı bakım sisteminde uzun vadeli bakım ihtiyaçlarının azaltılması ile sonuçlanır (Wadu Mesthrige ve Cheung, 2019, s. 4). Bu nedenle, yerinde yaşlanmanın merkezinde, yaşlanan bedeni görmek için talimatlar veren güçlü bir ölüm felsefesi vardır. Bu anlamda başarılı ve üretken yaşlanma, yalnızca aktif bir yaşamla meşgul olmayı, riskleri ve engelleri en aza indirmeyi, fiziksel ve zihinsel yetenekleri en st düzeye ikarmayı değil; aynı zamanda mekânı da özümsemeyi gerektirir (Chariar, Patnaik ve Chatterjee, 2008, s. 13).

Yaşlıların nerede ve kiminle yaşlandıklarına dair ayrıntılı kişisel bilgilerinin keşfi, onların aşinalıklarının derinliği; varoluşsal sorularla uğraşan özgün bir yoldur. Toplum; insanları rollere atayarak, sosyal katılım içindeki konumlara yönelerek, kaçınılmaz bir karşılıklı yanıt sağlamaktadır. Yaşlı yetişkinlerin homojen bir grup olmadıkları, bir ömür boyu deneyim kazandıkları bilgi tabanı; özgün fikirler üretme becerisinin esaslı bileşenidir. Bu makaledeki amacımız, yerinde yaşlanmanın mekân bağlamı ve sosyal yapıları hakkında yeni bir anlayışa yol açan literal bilgi türlerini göstermektir.

### Metodoloji

Yerinde yaşlanma, kişisel değişimin biyografik odağındaki bileşenleri, anlamlı onaylamadaki korunaklı rollerin dinamik etkileşimleriyle yordamaktadır. Yer, pragmatik bütünleşmenin tanıdık aktivitelerinde, yaş almanın mutluluk bağlılığında, insan deneyimlerini bağımsızlık duygusunda çevrelemektedir. Kişi-mekân etkileşiminde duygu ve davranış, zamanla kişiye veya çevresel değişikliklere alışılmadık hâle gelebilir. Yerinde yaşlanmada kişisel ağlar belirli bir noktadan ziyade yaşam tarzları boyunca değişiklik gösterebilir.

Bu doğrultuda araştırmacıların, değişen varsayımları, çalışma odakları ve metodolojileri ile çeşitli gelenekleri anlamaları gerekir (Jacob, 1987, s. 40). Nitel veriler genellikle uygulama sürecini bilgilendirmek için kullanılır (Hamilton ve Finley, 2019, s. 5) ve topluluk üyelerinin kendi toplulukları hakkında dışarıdan araştırmacılara göre daha doğru bilgi ve anlayış sağlayabilecekleri varsayımına dayanır (Meşko, Fields ve Djuric, 2009, s. 543). Örneğin, karmaşık bir sosyal dünyada, vakalar bir düzeyde benzersizdir ve nedensel hikyelerin ancak olaydan sonra bilinebilir olması muhtemeldir (Bennett ve Elman, 2006, s. 458). Bu da en azından n sonuçların hızlı bir şekilde döndürülmesi gerektiği anlamına gelir. Hızlı nitel analiz, bunu başarmak için verimli bir strateji olabilir (Hamilton ve Finley, 2019, s. 5).

Nitel araştırmalarda iyi bir geçerlik nasıl oluşturulur sorusunun cevabı aslında çok basittir. Bir sosyal fenomenin anlaşılmasını sağlamak amacıyla, belirli bir problem alanına dayalı olarak başka bir kişinin gerçekliğini anlamakla ilgilenilir (Stenbacka, 2001, s. 552). Araştırmacıların belirli bir olgunun yalnızca birkaç örneğinin ve ayrıntılı bilgisinin olduğu durumlarda, bazen nedensel bir yolun yalnızca olgudan sonra tanımlanmasına izin veren bir ontolojiye sempati duymaları muhtemeldir (Bennett ve Elman, 2006, s. 465). Daha da önemlisi, teori, insanların profesyonel yaşamlarından kazandıkları bireysel içgörülerin ötesine geçerek, bu fenomenlerin daha geniş önemini ve uygulanabilirliğini anlayabilecekleri bir duruma geçmelerine yardımcı olabilir (Reeves vd., 2008, s. 634). Bu, bilgi verenin problem alanının bir parçası olması ve kendisine bilgi yapılarına göre özgürce konuşma fırsatı verilmesi durumunda olgunun anlaşılmasının geçerli olduğu anlamına gelir. Bu nedenle yerinde yaşlanmada geçerlik, stratejik olarak iyi seçilmiş bilgi kaynaklarıyla zorlamasız görüşmeler yöntemi kullanıldığında elde edilir (Stenbacka, 2001, s. 552).

Yerinde yaşlamada araştırmacı, sosyal gerçeklikle ilgili etkileşimli deneyimlerini açıklamak için sosyal aktörler tarafından kullanılan yapıları ve anlamları kullanır (Azungah, 2018, s. 384). Nitel bilgiyi nicel verilere indirgeme sürecinde (Gerring, 2017, s. 20) deneyim ve anlamı canlı bir şekilde tasvir edecek temaları sezgisel olarak arar (Smith, 1987, s. 178). Ontoloji ile ilgili olarak, araştırmacıların sosyal dünyanın nasıl işlediğine dair inançları vardır ve bu inançlar, o dünya hakkında bilgi ifadelerinin nasıl oluşturulacağı ve doğrulanacağı konusundaki seçimlerini etkiler (Bennett ve Elman, 2006, s. 456-457). Bu seçimlerde mekânın kullanılması, araştırmacıların, görünür yüzeyin altında meydana gelen süreçleri anlamasını ve politika yapıcılar ve sağlık hizmeti sağlayıcıları için tercüme etmesini ve bilgi geliştirmesini mümkün kılar (Reeves vd., 2008, s. 634).

Bir kişinin iç dünyasını keşfetmek için hayali yolculuk kullanıldığında, yer kimliğinin hayal edilen mekânlar üzerinde önemli bir etkisi vardır. İnsanlar gittikleri ya da okumak üzere oldukları mekânları bütünlüğe doğru yolculuk etmek için kullanıyor gibiler. Bu mekânlar, hayali veya gerçek, benliği nasıl şekillendiriyor veya onu nasıl değiştiriyor? Bu dâhil etme, insanların bir öz-anlatı oluşturmalarına veya daha önce inşa ettikleri anlatıyı değiştirmelerine nasıl yardımcı olur? (Woods, 2006, s. 3). Yerinde yaşlanma ile tam olarak ne kastedilmektedir? Teorik ve kavramsal kökleri nelerdir? Yaşlanma doğal olarak faydalı mı, hatta arzu edilir mi? Yaşlanma, en iyi bir amaç olarak mı yoksa bir süreç olarak mı anlaşılır? Yerinde yaşlanma yeteneği ile hangi faktörler ilişkilidir? (Scharlach ve Moore, 2016, s. 239). Bu faktörlerin belirli özellikleri, avantajları ve sınırlamaları nelerdir? (Doling, 2005, s. 14). Sosyal teorisyenler ve araştırmacıların yerinde yaşlanmayla ilgili soruları nasıl düşündükleri, analiz ettikleri ve eleştirdikleri bu makalede odak noktamızı oluşturacaktır. Bu süreçte mekân olgusunda yeterince ilgi görmemiş alanları not edeceğiz. Yerinde yaşlanmada mekânı ontolojik bir yaklaşımla tartışarak, bazı önerilerde bulunacağız.

### Mekânın Ontolojisi

Tarihin kendisi, gerçek konumlarda meydana gelen gerçek olaylarla bağlantılıdır, böylece gerçek ve mecazi konumların kuramlaştırılabileceği bir hareket noktası sunar (Stump, 2002, s. 6). Bu hareket noktasında nüfus yaşlanması, yaşlanmanın kendisine nasıl bakıldığını etkiler. Farklı zamanlarda doğan insan grupları yaşlanmanın aşamalarından geçerken, yaşlı olma deneyiminden etkilenirler (Morgan ve Kunkel, 2016, s. 18). Toplumda kimin yaşlı olduğu ve onlara nasıl davranıldığı hakkındaki fikirlerimiz (2016, s. 23), gerontoloji alanında, yaşlandıkça meydana gelen birçok değişikliğin (Arteaga, 2012, s. 7) nüanslı bir yorumunu sağlar (Dorey, 2004, s. 24). Yaşlanma çalışmasına katkıda bulunan sosyolojik bir perspektifte dikkate değer başka fikirler de vardır (Morgan ve Kunkel, 2016, s. 23). Bu fikirlerde yaşlanma kavramının mevcut durumunu yerinde keşfetmek için, yerinde yaşlanmanın gelişimi üç nedenden dolayı önemlidir: (1) yerinde yaşlanma kavramı zaman ve bağlam boyutlarıyla genişlemiştir, (2) kavramın sonraki yıllarda çok disiplinli kullanımla büyümesinin kümülatif bilgi oluşturmaya yönelik etkileri vardır ve (3) yerinde yaşlanma karmaşık bir kavramdır ancak yaşlanma ve çevre teorilerinin merkezinde yer alır (Lee, 2008, s. 18-19).

Yerinde yaşlanmada mekânın sadece 'fiziksel yer' ile ilgili olmadığını vurgulamak önemlidir (Anggraini, 2015, s. 34). Mekân duygusu, içinde yaşadığımız sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarla bağlantılı olarak geçmişimizden türetilen anlamlarla dolu, yerin çok kişisel ve duygusal deneyimidir ve daha geniş bir sosyal bağlamda anlaşılmalıdır (Raadik-Cottrell, 2010, s. 34). Mekânın rolü ve etkisi, *fiziksel çevre ile insan davranışı ve deneyimi arasındaki karşılıklı ilişkiye* odaklanan disiplinlerarası bir psikoloji alanıdır (Dorey, 2004, s. 23). Mekân kimliği,

zaman içinde tanımlanan belirli bir yer hakkında bir referanslar sistemi olarak tanımlanır. Benlik genellikle bu mekânlar tarafından tanımlanır ve onları kullanan ya da ziyaret eden insanlar genellikle karşılıklı olarak mekânları tanımlar (Woods, 2006, s. 5). Çünkü çevreler insanları çeşitli şekillerde etkilerken, insanlar da çevrenin düzenini etkiler. Her iki taraf da diğerinin davranışında önemli bir rol oynar. Kişinin çevresini okurken, kimlik ve bağlanma duygularının nerede oluştuğunu anlamak için bu karşılıklı ilişkiyi keşfetmeye ve yapısını anlamaya çalışmalıyız (Dorey, 2004, s. 23).

Kültür coğrafyacısı Yi-Fu Tuan, mekânın deneyimsel özelliklerine odaklanarak, bize insanların geometrik ilişkiler çerçevesinde değil, bir *anlam dünyası* içinde yaşadıklarını hatırlattı. Çalışmaları, coğrafyacıları mekânların duyuşsal, estetik ve duygusal bir boyuta sahip olduğu fikri konusunda uyardı. Tuan (1977), daha sonraki bir çalışmasında, mekânın belirli bir ölçeği olmadığını, insanların duygusal bağlılıklarından kaynaklanan *bakım alanları* aracılığıyla yaratıldığını ve sürdürüldüğünü vurguladı. Mekân, çeşitli bilim adamları tarafından anlamlarla dolu bir boşluk olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan mekânlar, tüm insan bilinci ve deneyiminin amaçlı düzenlemelerine entegre edilmiştir. Belirlenen anlamlar, insanların deneyimlediği dünyanın nesnelere ve özelliklerinden türetilir. Bu nedenle mekânlar; insanların doğduğu, büyüdüğü, yaşadığı veya hareket ettiği insan varlığının derin merkezleridir. Edward Relph (1976) ve Tuan, ilk çalışmalarında, derin deneyimlerle olan bu ilişkinin, insanların dünyada kendilerini yönlendirdikleri bir hareket noktası olarak mekân belirlediğini de vurgulamışlardır. Örneğin, bir mekânı tanımlama yeteneğimiz, içinde yaşadığımız mekânlar hakkında sahip olduğumuz sürekli bilgiye bağlıdır (Anggraini, 2015, s. 20-21). Mekânlar, anlam bulmak için geçmiş başarılar veya olaylardan yararlanan tarihsel bir perspektiften de düşünülebilir. Bugün deneyimlediğimiz fiziksel manzara, çağdaş bağlamlarında yeni anlam ve önem kazanan önceki manzaraların katmanlaşmasıdır (Dorey, 2004, s. 24). Mekânla özdeşleşme yerelden ulusala ve hatta uluslar ötesine kadar farklı ölçeklerde gerçekleşebilir. Stephen Daniels'ın (1993) vurguladığı gibi, ulusal kimlikler büyük ölçüde mitler ve zihinsel görüşlerle tanımlanır. Manzaralar, uzlaştırma yoluyla genişleyen ve genişletilmiş referans ölçeğinde istenen ulusal kimliğin görünür şeklini sağlar. Bu aşırı seçimde, kimliğimizi belirli yerlere karşı ifade etmeye davet ediyoruz. Bizim için anlamlı olan mekânlara yönelik bir tehdit hissederseniz, mekân duygularımız yoğunlaşabilir ve düşmanlık hissettiğimiz yerlere karşı *hafıza blokları* oluşturabiliriz (Raadik-Cottrell, 2010, s. 34).

### Mekânın İşlevselliği

Yaşlanan insanlarda aile ve arkadaşlara bakmak, kişilik istikrarı ve değişimi meselesinde olduğu gibi, öğrendiklerini özetlemek isteyen herkes için zor bir ikilem içerir. Çoğu araştırma kesitsel olduğundan, gözlenen etkilerin kronolojik yaştan mı yoksa araştırma grubunun büyüdüğü zamandan mı kaynaklandığı konusunda belirsizlikler vardır. Yine de sorunu görmezden gelmek, yapılacak mantıklı bir şey gibi görünmüyor. Ailenin ve arkadaşların yaşlanmadaki rolleri hakkındaki fikirler ve spekülasyonlar makul, ilginç, öğretici ve kışkırtıcıdır. Kanıtlanmamış olsalar da esas olarak doğru olabilirler, bu yüzden bu konu hakkında söylenenleri tamamen göz ardı etmemeliyiz (Lazarus ve Lazarus, 2006, s. 113). Bu doğrultuda anlamlı sosyal ilişkileri sürdürmek, sonraki yaşamda daha önemli olmakla birlikte, çeşitli faktörlerin bir sonucu olarak daha zorlayıcı hâle gelebilir: Sağlık sorunları ve hareketliliği ve kişilerarası iletişimi kısıtlayabilen sakatlayıcı koşullar; ölüm, hastalık ve emekliliğin neden olduğu sosyal ağların tükenmesi; yetersizlik ve görünmezlik duygularını besleyerek sosyal izolasyona katkıda bulunan yaşlı ve engelli normları; ve hareketliliği

sınırlayabilen ve erişimi kısıtlayabilen destekleyici olmayan fiziksel ortamlar (Scharlach ve Moore, 2016, s. 243). Mikro-makro ayrım, yerinde yaşlanma araştırmalarındaki enerji verici gerilimlerden biridir; her bakış açısı diğerini zenginleştirir ve daha fazla netliğe ve uygulanabilirliğe itebilir. Sosyal dünyaya ilişkin deneyimlerimizi sınıflandırmanın ve düzenlemenin birçok yolu vardır. Bu mikro-makro ayrımı, fikirleri ve bilgileri sınıflandırmanın önemli bir yoludur. Bizi sosyal dünyadaki yaşlanmayla ilgili farklı fakat aynı derecede önemli sorulara yönlendirir (Morgan ve Kunkel, 2016, s. 24). Bu şekilde mekân, üç öncülü kapsayan sosyofiziksel bir fenomen olarak görülmeye başlandı: (a) mekânlar hem fiziksel hem de sosyokültürel boyutu birleştirir; (b) mekânlar sosyal olarak inşa edilmiş ve şekillendirilmiş fiziksel ortamlardır; ve (c) mekânlar dinamiktir ve zaman içinde hem değişim hem de istikrar gösterir (Scharlach ve Moore, 2016, s. 240).

Çevresel gerontolojide bugüne kadarki teorik gelişmeleri yeniden değerlendiren araştırmacılar, hem sıradan hem de destekleyici ortamlarda yaşayan yaşlı insanlar için, mekân içinde ve mekân arasında karşılaştırılabilirliği sağlayan etnografik araştırmanın önemini gösterdiler. Araştırmayı bu şekilde genişleterek, daha sonraki yaşamda mekâna bağlanma ve ayrılma anlayışları ve bunların esenlik üzerindeki sonuçları daha da geliştirilebilir (Peace, Holland ve Kellaheer, 2011, s. 754). Birçok bakımdan, merkezi olan belirli bir mekâna bağlılık olmayabilir (Anggraini, 2015, s. 34). Tuan, *hiçbir şey yerinde kalmazsa, nasıl bir yer duygusu geliştirilebileceğini* sorar. Benzer şekilde, dünyayı sürekli değişen bir süreç olarak görüyorsak, herhangi bir mekân duygusu geliştiremeyiz. Mekânda hareket tek yönlü veya dairesel olabilir, bu da tekrar anlamına gelir (Finn, 2005, s. 101). Bu nedenle mekânlar toplumsal yeniden üretimin önemli bileşenleridir (Wilson, 2009, s. 30).

Bu bileşenlerden yerinde yaşlanma en popüler konut stratejilerinden biridir. Strateji, taşınmaya istekli olmayan ve mevcut ikamet yerlerinde kalmayı tercih eden yaşlı insanlarla ilgilidir. Bunun nedeni, yaşlıların taşınmaya daha az meyilli olmasıyla bağlantılı olarak, artan yaşla birlikte konut hareketliliğinin azalması olabilir (Gorczyca ve Grabinski, 2018, s. 2412). Günümüzün yaşlı yetişkinlerinin çoğu, değişime uğramış veya değişim geçirmekte olan mahallelerde yaşamaktadır. Mahalle değişiklikleri, örneğin sanayi sonrası, kentsel topluluklarda artan yoksunluğu içerir (Dahlberg, 2019, s. 3). Giderek artan yaşlı nüfusun özel ihtiyaçlarını karşılamak için, dünyanın dört bir yanındaki çeşitli hükümetler ve yetkililer, eski toplu konutları yeniden geliştirmek ve yaşlılar için yeni konutlar inşa etmek için çaba sarf etti (Wadu Mesthrige ve Cheung, 2019, s. 29). Bu, toplu konutların sakinleriyle birlikte yaşlandığını gösteren daha önceki çalışmalar dikkate alındığında çok önemli bir sorundu. Büyük toplu konutlar yoğun toplumsal yaşlanma süreçlerine maruz kalmışlardır ve bu nedenle yaşlılar ve engelliler için hareketlilik olanaklarının iyileştirilmesi gerekli görünmektedir (Gorczyca ve Grabinski, 2018, s. 2423). Son araştırmalar, ev ortamını değiştirmenin; ortamın erişilebilirliğini ve kullanılabilirliğini, aktivite performansından memnuniyeti, güvenliği artırabileceğini; ve saygınlığı geri kazanabileceğini ve güvensizlik duygularını ve zorlukları azaltabileceğini gösteriyor. Bu çalışmaların hiçbiri bir süreç perspektifi almamıştır ve araştırmacıların tümü, ev ortamı ve aktivite performansı arasındaki etkileşimin karmaşıklığını daha iyi anlamak için teoriler ve yöntemler geliştirme ihtiyacına değinmiştir. Ev değişikliklerinin karakter ve etkileri büyük ölçüde sağlandıkları sosyokültürel ve örgütsel bağlamlardadır. Ancak insanlar ve çevre arasındaki etkileşimin karmaşıklığı ortak bir özelliktir. Bu nedenle ev modifikasyonları üzerine araştırma, çeşitli sosyokültürel ve örgütsel bağlamlarla ilgili etkileşimler hakkında teorik bilgi sağlayabilir (Johansson, Josephsson ve Lilja, 2009, s. 52).



Kronolojik yaş, ölçüsüz olsun ya da olmasın, beraberinde ağır bir beklentiler yükünü de getirir. Bunlardan en önemlisi, yaşlılığın önceki yaşamdan niteliksel olarak farklı olduğu yönündeki yaygın fikirdir. Bu kavram birçok kültürde derinden kök salmıştır. Örneğin, uzun bir yaşamın dindar davranışın ödülü olduğu fikri çok eski zamanlardan kalmadır. Modern sanayileşmiş toplumlar biraz farklı bir görüşe sahiptir. Daha sonraki yaşam, bir ömür boyu çalışmanın ardından boş zaman olarak görülür. Bu, işte geçirilen süreyi ve önümüzde uzanan *altın yılları* göstermeyi amaçlayan altın bir saatin geleneksel emeklilik hediyesi ile düzgün bir şekilde sembolize edilir. Bununla birlikte, daha alaycı bir şekilde, sonraki yaşam, ücretli işten zorla uzaklaştırma zamanı olarak görülebilir. Pek çok ülkede, belirli bir yaşta istihdamdan emeklilik zorunludur ya da aslında çeşitli kısıtlamalar ile böyle yapılır (Stuart-Hamilton, 2012, s. 16). İkinci bir tema, daha sonraki yaşamda düşünce kalıpları daha karmaşık hâle gelirse, bu kişilerin duyguları da etkilenir. Çünkü bunlar insanların kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında nasıl düşündüklerine bağlıdır. Örneğin, yaşlı kişilerin, diğerlerinin nasıl tepki vereceğini tahmin etmede gençlerden daha hassas oldukları söylenir. Kendilerini başkalarının yerine daha kolay koyabilir ve duygularını anlayabilirler. Bu, duyguları üzerinde daha iyi kontrol ile sonuçlanmalıdır. Yaşlı yetişkinlerin genç yetişkinler kadar duygusal oldukları söylenir, ancak duygularını gençlerden daha iyi düzenlemeyi başarırlar (Lazarus ve Lazarus, 2006, s. 100). Kamu politikasının (örneğin sağlık ve sosyal bakımın sonuçları) değerlendirilmesinde bir son nokta olarak popüleritesi göz önüne alındığında, ilgili nüfusun görüşlerini yansıtan çok yönlü bir yaşam kalitesi perspektifi gereklidir. Yaşam kalitesi teorik olarak bireyin fiziksel sağlığını, psikososyal esenliğini ve işleyişini, bağımsızlığını, yaşam üzerindeki kontrolünü, maddi koşulları ve dış çevreyi kapsar. Bireylerin algılarına bağlı olan ve bilişsel faktörlerin aracılık etmesi muhtemel bir kavramdır. Dolayısıyla yaşam kalitesi hem mikro hem de makro, bireysel etkileri yansıtır. Çevrenin (sosyal sermaye) ve bireyin (kişisel kapasiteler ve psikolojik) teorik ayrımlarla birlikte etkileşime girdiği nesnel ve öznel boyutların bir toplamıdır (Bowling, 2005, s. 7).

O hâlde, bizler, öznelarası bir dünyada belirli türdeki insan eylemlerinin yorumlarıyla ilgileniyoruz. İster tarihin, ister sosyolojinin veya psikolojinin merceğinden bakıyor olalım, sonsuza dek eksik kalan varlıklarla ilgileniyoruz, hayatlarının gerçeklerini anlamlandırmak için çabalyoruz. Katılımcı gözlem yoluyla ya da belirli dinleme biçimleriyle ya da insanların hareket etme, görüntü oluşturma ve oynama biçimlerine dikkat ederek bu eksikliğin bir kısmını yakalayabiliriz. Bütün bunlar nitel araştırma ile meşgul olmanın yollarıdır. Bunların tümü, belirli bakış açılarından ve birikmiş anlamların arka planına karşı araştırmacı veya öğrenci tarafından yorumlamayı içerir. Başka bir deyişle, incelenen durumda her zaman bir ön anlama ufku vardır. Ortaya çıkan bir soru, ufukların nasıl ilişkili olduğu ile ilgilidir. Bunların birleştirilmesinin, *tüm açıklayıcı yorumlarda temel bir unsur olarak kabul edilmesi gerektiği* söylenmiştir (Greene, 1986, s. 69). Bu yaklaşımda vurgu, mekân oluşturulduktan sonra birçok durumun ince analizinden ziyade, mekânı oluşturmak için kullanılan vakalar ve ilgili teoriler hakkında araştırmacının ön bilgilerini kullanması üzerinedir. Bu görüşe göre mülk mekânını oluşturmanın amacı, yoğun çalışma ve ikili karşılaştırma için birkaç vakanın seçimini büyük ölçüde kolaylaştırmaktır. Bu vakaların kapsamlı çalışması, daha sonra, mülkiyet mekânının altında yatan tipolojik teoriyi test etmek, vakada işleyen nedensel mekanizmaları açıklamak ve bireysel vakanın teorik temelli açıklamasına yöneliktir. Bu görüşe göre, bireysel durumlarda süreç izleme, tek başına bağıntılı veya karşılaştırmalı yöntemlerin kullanılmasından kaynaklanabilecek çıkarımsal hataların türleri üzerinde güçlü bir kontroldür (Bennett ve Elman, 2006, s. 469-470). Bu kontrol bir problemin zenginliğini anlamak

ve nitel bir çalışmayı yapılandırmak veya geliştirmek için yararlı bir bilgi kaynağı olabilir. Bir başka sonuç da veri toplama ve analizini birbirine bağlayan ilişkilere, süreçlere ve yorumlara tabi olduğunuzdur (Haenssger, 2019, s. 126).

### Sosyal Bağlanma

Yerinde yaşlanma paradigması, bireylere yaşlanmalarının doğası ve dolayısıyla bundan kaynaklanan sorumluluk almaları için (Calasanti ve King, 2017, s. 40) bağlam duyarlılığı kavramına dayanmaktadır (Smith, 1987, s. 175). Sosyal yaşlanmanın tanımı, yaşa bağlı kayıplar veya formel ve informel sosyal rollerdeki değişikliklerle ilgilidir. Örneğin, sosyal yapılara bağlılıklar (örneğin organizasyonlara üyelikler, aile ilişkileri), sosyal bütünleşmenin ve sosyal kimliğin önemli kaynakları olarak görülür (Bergeman, 1997, s. 83-84). Bu, davranışın bir işlevi değildir; eylem ya da bilinç, yansıyan davranış sırasında elde edilir. Eylem, inisiyatif alma veya seçmeyi içerdiğinden, her zaman geleceğe yöneliktir; bu beklentidir. Bir eylemi başlatan kişi, anlamaya mahkûm olduğu için her zaman süreç içinde, anlam arayışı içindedir. Hâlihazırda ulaşılan anlamların tortulaştığı doğrudur; daha fazla deneyim için zemin veya arka plan hâline gelirler (Greene, 1986, s. 69).

Gelişmekte olan ülkeler, sistemlerini hızla değişen demografik yapının ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirmek için çok çalışmak zorundadır. Yaşlılar için politika planlama ve uygulama, daha iyi yasal yapı ve mali planlar geliştirmek için çaba sarf edilmelidir. Ancak bu çabaların her birinin kaynak dağılımıyla ilgili ciddi etik sorunları gündeme getirmesi muhtemeldir ve farklı yaş gruplarının çıkarlarının hassas bir şekilde dengelenmesini gerektirecektir. Yaşlıların uzun süreli bakım ihtiyaçları, özellikle sağlık hizmetlerinin özelleştirilmesi sonrasında sağlık hizmet sisteminde ek sorunlar oluşturma tehdidinde bulunmaktadır. Yaşlanma ve değişen sosyal yapılar arasındaki süregelen diyalektik, diğer alanlarda da pek göz ardı edilemez. Pek çok gelişmekte olan ülke de modernleşirken aile yapılarını değiştirme sorunuyla karşı karşıyadır. Kadınların işgücü piyasasına artan katılımıyla, tam zamanlı bakıcılar olarak rolleri artık kabul edilemez. Dahası, feminist kuramlaştırma, bakıcılığın yalnızca ücretsiz bir ev işi olarak yeniden yorumlanmasına giderek daha fazla katkıda bulunmuş ve böylece yaşlıların bakımı için yeni kurumlara ihtiyaç duyulmuştur (Chariar, Patnaik ve Chatterjee, 2008, s. 12). Gelişmiş endüstriyel toplumlarda yaşlı insanların düşük statüsü, modern, post-endüstriyel kapitalizme atfedilmiştir. Devlet, emeklilik yaşında iş gücü piyasasından yasal olarak çıkmanın, sosyal ve ekonomik hayattan marjinalleşmeye ve düşük emeklilik hükümlerine zorunlu bağımlılığa yol açtığından sorumlu tutulmaktadır. Bununla birlikte, uluslararası düzeyde iş gücü kıtlığına ilişkin son endişeler, bu politikanın yeniden düşünülmesine yol açmıştır. Tüm nüfusun belirli bir yaşta üretken çalışma kapasitesini aniden kaybettiğine karar vermek için hiçbir neden yoktur ve emeklilik politikalarının belirli bir yaşın üzerindeki marjinalleşmesini güçlendirmesi muhtemeldir (Bowling, 2005, s. 5). Bunlar arasında, muhtemelen, yaşlılıktaki insanlara nasıl bakılacağı ve destekleneceği, düşen doğum oranlarının, artan yaşam beklentilerinin ve geleneksel geniş ailenin dağılmasının birleşik sonucu olarak öne çıkan konu, baskın olandır (Doling, 2005, s. 15). Bu çalışmaların bulguları, başarılı yaşlanma olasılığına bağlılığın ve bunu yapmak için bireysel sorumluluğun, yaşlı ayrımcılığını haklı çıkarmaya hizmet edebileceğini göstermektedir. İnsanlar yaşlandıkça, yaşlı olmadıklarını göstermeleri istenir ve bunu orta yaşlı davranış ve görünümleri olarak kabul edilenlere yaklaştırarak yaparlar. Daha az ayrıcalıklı gruplar, başarılı bir şekilde yaşlanma yeteneklerini artırabilecek kaynaklara erişimden yoksundur. Ancak buna ek olarak, sadece orta yaşlı bir standart değildir; cinsiyete dayalı eşitsizlikler de kişinin nasıl ve ne zaman *yaşlı* kabul edildiğini ve

dolayısıyla yaşlanmadığını etkiler. Kişi elinde hangi kaynaklara sahip olursa olsun, sadece yaşlılık olmayacak, aynı zamanda kadın ve erkek için farklı tezahür edecektir (Calasanti ve King, 2017, s. 34).

Hiçbir şey ya da hiç kimse yerinde olmadığına bir mekân duygusu geliştirmek sorunlu bir çabadır. Modern birey, öncekilerden çok daha hareketlidir (Finn, 2005, s. 101). Başka bir deyişle, insanlar bir mekâna anlam yükler. O mekânda yaptıklarını ve onları nasıl etkilediğini, o mekânın onları nasıl değiştirdiğini ve o mekânı ziyaret edenler yüzünden o mekânın nasıl değiştiğini anlatıyorlar. Birçok insan kendilerini *ev* olarak adlandırdıkları yerle tanımlamaya devam ediyor. Bazı insanlar *eve gitmekten* geldikleri yere gitmek olarak bahsetmeye devam ediyor (Woods, 2006, s. 4). Genel olarak mekânlarla ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını içeren insani bağlamda mekân bağlılığının bu tür bir incelemesinden hâlâ çok şey öğrenilebilir. Çeşitli karşılaştırmalı literatür ve raporlar kullanılarak, insani bölgelerin belirli bir derecede tekdüzelik ifade eden hem mekânsal hem de kavramsal varlıklar olarak var olduğu gösterilebilir. Ayrıca, yer kimliği ve bağlanma teorisinin bir analizi, çevremizle nasıl ilişki kurduğumuz ve çevremizi nasıl değerlendirdiğimizin doğasında bulunan karmaşıklıkların altını çizer (Dorey, 2004, s. 3). Bu literatürü keşfederken birkaç ana tema ortaya çıkıyor: a) ister sosyal ister fiziksel çevre olsun, çevresel değişim, mekân anlamını ve dolayısıyla mekân bağlılığını etkiler, b) mekâna bağlılık, uzun vadeli yeniden canlandırma başarısı için bir ön koşuldur, c) canlandırıcı mahallelerde mekân anlamları eski ve yeni sakinler arasında farklılık gösterir ve d) kentsel mahallelerde mekân bağlılığı için bir dizi yordayıcı vardır (Humberger, 2018, s. 16).

Setha Low (1992), fiziksel çevreye bağlılığı kültürel olarak türetilmiş bir perspektiften inceledi ve fiziksel dünyaya bağlılığa odaklandı. Mekâna bağlılığı değerlendirmesi, belirli ortamlara atfedilen ortak etkileyici ve duygusal anlamlardan kaynaklandı (Brocato, 2006, s. 14). Bununla birlikte, mekân bağlılığının en yaygın kabul edilen tanımı, bir yerle oluşturulan ve zamanla bireyler ve çevreleri arasında ilerleyen olumlu bir duygusal bağdır (Humberger, 2018, s. 11). Bir yerin fiziksel ve sosyal özelliklerinin, mekâna bağlılık gelişimini nasıl etkilediğine dair artan bu anlayış, çevresel değişimle ilgili olarak oldukça fazla araştırma yapılmasına neden olmuştur (2018, s. 16). Sosyal bağlanmada yaşlanma ve yaşlılar arasında bağımsızlığın korunmasına olan ilgi; kamunun emeklilik, sağlık ve sosyal yardım harcamalarını azaltmaya yönelik politika endişeleri ve toplumda *iyi bir yaşam* elde etme ve sürdürme konusunda daha yüksek beklentiler tarafından körüklendi (Bowling, 2005, s. 1). Yerinde yaşlanma, politika yapımcılar tarafından daha sonraki yaşam için en uygun konut çözümü olarak teşvik edildi ve yaşlıların yeniden yerleşimi düşünme konusundaki isteksizlikleri, azalan konut hareketliliği ve yüksek düzeyde konut memnuniyeti temel alındı (Hillcoat-Nalletamby ve Ogg, 2014, s. 1771). Yerinde yaşlanma politikalarıyla, kısmen aile üyelerinin artan ihtiyacın şiddetini karşılayacak düzeyde bakım sağlayamaması nedeniyle daha formel bakım gereklidir. İhtiyaç değerlendiricileri, bakım kurumları ve çalışanları ile yeni ilişkiler kurulur. Bir eş veya yetişkin bir çocukla olan ilişkiler de engelliliğin ve artan bağımlılığın getirdiği değişen rollerle başa çıkmak için uyum sağlamalıdır. Ayrıca, aile üleriyle etkileşimlerin yanı sıra kurum koordinatörleri ve özellikle bakım çalışanları ile ilişkiler, genellikle yaş ayrımcılığına dayalı klişeler olmak üzere normatif görüşlerle desteklenir. Genellikle yaşlı kişinin yönetimini içermeye eğiliminde olan bu ilişkiler, pasifliği ve bağımlılığı pekiştirecek ve özerkliği ve failliği zayıflatacak şekilde yürütülür (Barrett, Hale ve Gauld, 2012, s. 368). İnsanlar yaşlandıkça, yürüme ve kendi arabalarını kullanma konusunda kısıtlamaları daha olasıdır ve bu nedenle toplu taşımaya daha fazla bağımlıdırlar. Emeklilik yaşam tarzı aynı zamanda yaşlı insanların

günlük aktivite kalıplarının ortalama, genellikle daha genç ve istihdam edilen gruplardan farklı ve potansiyel olarak sınırlı olduğu anlamına gelir. Bu yaşlı toplulukların sosyal katılım ağlarını sürdürmeleri/güçlendirmeleri ve geliştirmeleri için, insanların yaşlandıkça değişen seyahat davranışlarını ve hareketliliğini ele alan bir dizi planlama politikası gereklidir. Politikalar, yaşlıların gittiği yerlere ve başkalarıyla sosyalleşmek için seyahat etme yollarına odaklanmalıdır. Bu tür planlama politikalarının uygulanması, daha ileri yaşlarda sosyal izolasyon şansını potansiyel olarak en aza indirecek ve bu da bu yaş grubunun genel sağlık ve refahını artıracaktır (Alidoust, Bosman ve Holden, 2019, s. 1460).

Yaşlı yetişkinlerin yerinde yaşlanma isteği ve (LeRoux, 2017, s. 58) mekâna bağlılık, kimlik inşası ve korunmasında önerilebilir. Bu bağlamda mekâna bağlılık, benlik saygısı ve değerini beslemede rol oynar ve yaşam koşulları değiştikçe bireyin kendini tanımlama süreçlerinin merkezinde yer alır (Anggraini, 2015, s. 33). Daha ziyade, fikirlere, insanlara, psikolojik durumlara, belirli çevreye; ve bireylerin, grupların ve kültürel süreçlerin tezahür ettiği ortamlara duygusal bağlılık olabilir. Bağlanma, sahiplenme yoluyla da yapılabilir (2015, s. 34). Bir süre sonra bağlılık, mekân kimliğine dönüşür (Woods, 2006, s. 4).

### Tartışma ve Sonuç

Yaşlanmanın getirdiği zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmak, bu soruna çözüm bulmaya yönelik algımızı değiştirmek ve her önemli oyuncu -birey, aile, toplum, devlet ve özel sektör- için akıllı bir rol tanımlamak oldukça önemlidir. Ailenin tek başına yaşlıların bakımını üstlenemeyeceği gerçeğini anlamalı ve takdir etmeliyiz (Chariar, Patnaik ve Chatterjee, 2008, s. 14). Yaşlıların, özellikle hizmet veya bakım alırken kendi seçtikleri dilde iletişim kurmalarının önemini farkında olmak önemlidir (Dupuis-Blanchard ve Gould, 2018, s. 447). Bireyler, birçok farklı sağlık, aktivite ve sosyal katılım deneyimleri ile yaşlılığa ulaşırlar. Burada cinsiyet ve kültür gibi hususlar, yalnızca mevcut olabilecek çeşitli seçeneklere yönelik tutumlar üzerinde değil; aynı zamanda çevrenin maddi nitelikleri üzerinde de etkili olabilir (Peace, Holland ve Kellaher, 2011, s. 753).

Yerinde yaşlanma için toplum hizmetleri sağlamaya yönelik uygun maliyetli ve yenilikçi çözümler bulmanın aciliyeti göz önüne alındığında, mevcut altyapıdan yararlanan yeni çözümlere açıkça ihtiyaç duyulmaktadır (Dupuis-Blanchard ve Gould, 2018, s. 443). Yüksek düzeyde konut memnuniyeti ile ilgili diğer açıklamalar daha genel kavramsal ve metodolojik eksikliklere işaret etmektedir: Sorgulandığında insanların olumsuz değil olumlu bir dil kullanmak isteme eğilimi; memnuniyete atfedilen gerçek anlamın belirlenmesindeki zorluklar ve bunun genel bir durum olarak mı yoksa konut ortamının belirli boyutlarıyla ilgili olarak mı yorumlandığı; konut ortamları parametrelerinin nesnel kriterlere mi yoksa sakinlerin kendilerinin sahip olduğu öznel algılara ve anlamlara mı dayanması gerektiği (Hillcoat-Nalletamby ve Ogg, 2014, s. 1777). Farklı çalışma alanlarındaki araştırmacılar arasında, nüfusun yaşlanmasının bir sonucu olarak yaşlı insanlar için planlamaya artan bir odaklanma olmuştur. Buna göre, farklı mahalle yapılı-biçim kalıplarında üçüncü mekânların rolü ve erişilebilirliği (Alidoust, Bosman ve Holden, 2019, s. 1476) ve yaşlı yetişkinlerin deneyimleri hakkında bilgi; sosyal dışlanmayla mücadele ve yaşlı yetişkinlerin yerinde yaşlanmasını sağlamak için çok önemlidir. Sosyal dışlanma üzerine yapılan çoğu araştırma, yaşlı yetişkinlerin mahalleye dâhil edilmesi ve bağlanması için siyasi failliğin önemini vurgulamaktadır. Mahalle değişikliği ve siyasi temsil, yaşlı yetişkinlerin mahalleye nasıl dâhil olduklarının merkezi yönleridir. Bunun, yaşlı yetişkinleri içeren gelecekteki sosyal dışlanma araştırmalarında olduğu kadar politika ve uygulama müdahalelerinde de dikkate alınması

gerekir (Dahlberg, 2019, s. 17). Bu tür bir uyarılama, kontrolün ve bağımsızlığın korunmasına yardımcı olur (Barrett, Hale ve Gauld, 2012, s. 367).

Mekânların inşası ve anlamı, öncelikle gelişmeler, sosyal ilişkilerin yoğunlaşan genişlemesi nedeniyle zaman-mekân sıkışması (Raadik-Cottrell, 2010, s. 32), benliği bilgilendiren imgeler olarak ortaya çıkar. Bu imgeler, otobiyografik bellek olan özel yansıma biçimi aracılığıyla sembolik temsiller olarak hizmet eder. Bir fikirler kümesi olarak deneyimlenen otobiyografik bellek, yalnızca biliş değil, hissedilen bilgidir. Bu ezberci bilme, daha karmaşık biçiminde, anlatı oluşumu veya benliğin yaşam boyu gelişiminde anlam oluşturmanın özü olan *yaşam öyküsü* olarak gelişir (Woods, 2006, s. 7-8). Bu öyküde hem yaşlanan yetişkinleri hem de yerinde yaşlanma sağlayıcılarını yaşlanmanın geleceğine hazırlamak için, yerinde yaşlanmanın güncel konularına uygulanabilir yeni fikirler ve/veya kavramlar geliştirmeye ihtiyaç vardır (Lee, 2008, s. 2).

İnsanın bir mekâna bağlanma deneyimi, psikososyal bir fenomen olarak gelişmiş bir biçimde ortaya çıkan biyolojik temelli, evrimsel bir fenomendir. (Woods, 2006, s. 7). Mekânlar genellikle görülebilen, koklanabilen, hissedilebilen ve gerçek zamanlı olarak etkileşime girilebilen fiziksel yerler olarak düşünülür. Bir mekânın fiziksel etkisi hemen görülür ve çok az açıklama gerektirir. Fiziksel çevreye tepkimiz açık olsa da her zaman böyle değildir. Tuan, *tasarlanan çevrenin insan duyu ve hisleri üzerinde nasıl doğrudan bir etkisi olduğunu* belirtiyor. Ayrıca, fiziksel çevreye nasıl tepki verdiğimiz, daha az belirgin ve dolaysız olabilecek diğer tarihsel ve sosyal güçlere bağlıdır (Dorey, 2004, s. 23).

Bu makalede teorik belirleyicilik, araştırmada doğrulanabilir önermelerle karakterize yorumlama kriterlerini, her bir kodlama ve sınıflandırmada niteliksel çabayı, sistematik anlamda fonksiyonel kılmaktadır. Yaşın analizindeki zaman ve mekân kavramları, anlamın üreticiliğinde, toplumsal referansların spesifik sonuçlarında etkinleşmektedir.

### Kaynakça

- Alidoust, S., Bosman, C., & Holden, G. (2019). Planning for healthy ageing: How the use of third places contributes to the social health of older populations. *Ageing and Society*, 39(7), 1459-1484.
- Anggraini, L. M. (2015). *Place attachment, place identity and tourism in jimbaran and kuta, bali*. A Thesis submitted to fulfil the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, Institute for Culture and Society, University of Western Sydney.
- Arteaga, C. (2012). *A case study of spirituality and successful aging among catholic older adults*. A Thesis Presented to the Faculty of California State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Gerontology, Fullerton.
- Azungah, T. (2018). Qualitative research: deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400.
- Barrett, P., Hale, B., & Gauld, R. (2012). Social inclusion through ageing-in-place with care? *Ageing and Society*, 32(3), 361-378.
- Bennett, A., & Elman, C. (2006). Qualitative Research: Recent Developments in Case Study Methods. *Annual Review of Political Science*, 9(1), 455-476.

- Bergeman, C. S. (1997). *Aging: Genetic and Environmental Influences*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Bowling, A. (2005). *Ageing Well: Quality of Life in Old Age*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Brocato, E. D. (2006). *Place attachment: An investigation of environments and outcomes in a service context*. A Dissertation Proposal Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Arlington in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Brooks, A. T. (2017). Opting In or Opting Out? North American Women Share Strategies for Aging Successfully with (and without) Cosmetic Intervention. In S. Lamb (Ed.), *Successful Aging As a Contemporary Obsession: Global Perspectives* (pp. 42-50). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Calasanti, T., & King, N. (2017). Successful Aging, Ageism, and the Maintenance of Age and Gender Relations. In S. Lamb (Ed.), *Successful Aging As a Contemporary Obsession: Global Perspectives* (pp. 33-41). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Chariar, V. M., Patnaik, P., & Chatterjee, S. C. (Eds.). (2008). Introduction. *Discourses on Aging and Dying* (pp. 11-16). Los Angeles: Sage Publications Pvt. Ltd.
- Dahlberg, L. (2019). Ageing in a changing place: A qualitative study of neighbourhood exclusion. *Ageing and Society*, 1-19.
- David, G. (2013). Aging, Religion, and Spirituality: Advancing Meaning in Later Life. In F. L. Ahearn (Ed.), *Issues in Global Aging* (pp. 64-68). New York: Routledge.
- Doling, J. F. (2005). Editorial Introduction. In J. F. Doling, C. Jones Finer, & T. Maltby (Eds.), *Ageing Matters: European Policy Lessons From the East* (pp. 14-17). Aldershot, Hants, England: Routledge.
- Dorey, D. (2004). Making space for humanitarianism: Observations on place identity and the humanitarian environment. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Masters of Arts at Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
- Dupuis-Blanchard, S., & Gould, O. (2018). Nursing Homes Without Walls for Aging in Place. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillissement*, 37(4), 442-449.
- Finn, K. (2005). *Locations of identity: Space, place, and mobility in contemporary quebecois immigrant literature*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the University of Miami in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Coral Gables, Florida.
- Gerring, J. (2017). Qualitative Methods. *Annual Review of Political Science*, 20(1), 15-36.
- Gorczyca, K., & Grabinski, T. (2018). Ageing in place: Residential satisfaction in Polish housing-estate communities. *Ageing and Society*, 38(12), 2410-2434.
- Greene, M. (1986). Qualitative Research and the Uses of Literature. *Journal of Thought*, 21(3), 69-83.
- Haenssgen, M. J. (2019). Qualitative Research Issues. *Interdisciplinary Qualitative Research in Global Development: A Concise Guide*, Emerald Publishing Limited, Bingley, 119-131.

- Hamilton, A. B., & Finley, E. P. (2019). Qualitative methods in implementation research: An introduction. *Psychiatry Research*, 280, 1-8.
- Hillcoat-Nalletamby, S., & Ogg, J. (2014). Moving beyond 'ageing in place': Older people's dislikes about their home and neighbourhood environments as a motive for wishing to move. *Ageing and Society*, 34(10), 1771-1796.
- Humberger, O. (2018). *Place meaning and attachment in revitalizing neighborhoods: A qualitative study of how redevelopment efforts affect residents' assigned meanings of their neighborhood*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science, Arizona State University.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.
- Johansson, K., Josephsson, S., & Lilja, M. (2009). Creating possibilities for action in the presence of environmental barriers in the process of 'ageing in place'. *Ageing and Society*, 29(1), 49-70.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (2006). *Coping with Aging*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, M. (2008). *Aging in place: A contemporary social phenomenon*. A Dissertation Submitted to Oregon State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- LeRoux, J. C. (2017). *Aging in place: A needs assessment*. A Dissertation Presented to the Faculty of the California School of Professional Psychology Alliant International University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology.
- Meško, G., Fields, C., & Djuric, S. (2009). Qualitative approach to the research into the parameters of human security in the community". *Policing: An International Journal*, 32(3), 541-559.
- Morgan, L. A., & Kunkel, S. (2016). *Aging, Society, and the Life Course, Fifth Edition* (Vol. Fifth edition). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Peace, S., Holland, C., & Kellaher, L. (2011). 'Option recognition' in later life: Variations in ageing in place. *Ageing and Society*, 31(5), 734-757.
- Raadik-Cottrell, J. (2010). *Cultural memory and place identity: Creating place experience*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Human Dimensions of Natural Resources, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Reeves, S., Albert, M., Kuper, A., & Hodges, B. (2008). Qualitative Research: Why Use Theories in Qualitative Research? *BMJ: British Medical Journal*, 337(7670), 631-634.
- Scharlach, A. E., & Moore, K. D. (2016). Aging in Place. In V. L. Bengtson, R. A. Settersten, B. K. Kennedy, N. Morrow-Howell, & J. Smith (Eds.), *Handbook of Theories of Aging, Third Edition* (pp. 239-249). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Smith, M. (1987). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183.

- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-556.
- Stuart-Hamilton, I. (2012). *The Psychology of Ageing : An Introduction* (Vol. 5th ed). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Stump, J. L. (2002). *Narrative space and place: Identity on the move*. A Thesis Presented to the Faculty of the College of Arts and Sciences University of Alaska Anchorage in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Literature in English.
- Takamura, J. C. (2013). The Future Is Aging. In F. L. Ahearn (Ed.), *Issues in Global Aging* (pp. 9-14). New York: Routledge.
- Wadu Mesthrige, J., & Cheung, S. (2019). Critical evaluation of 'ageing in place' in redeveloped public rental housing estates in Hong Kong. *Ageing and Society*, 1-34.
- Wilson, K. M. (2009). *Identity, space, place and postsecondary education: Exploring the educational perceptions and ambitions of youth of the rural communities of manitoulin island*. A Thesis Submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts Department of Geography and Environmental Studies, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Woods, N. E. (2006). *Place attachment, place-identity, self-formation, and imagination: A narrative construction*. A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of the California School of Professional Psychology in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology, Alliant International University, San Diego.



## Türkiye'de "Liderlik" Çalışmaları (1983 - 2021): Bibliyometrik Bir Analiz

Emrah Kaya<sup>a, b</sup>, Mehmet Küçükçene<sup>c</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de liderliği konu edinen makaleleri bibliyometrik yöntem ile analiz etmek ve incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Web of Science (WoS) veri tabanı kullanılarak 1983 - 2021 yılları arasında yayınlanan 894 makale, VOSviewer yazılımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye'de birçok disipline yayılmış olan liderlik makalelerinin en çok "eğitim" alanında gerçekleştirilmiş olması dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, liderlik çalışmalarının 2004 yılından sonra sayısal olarak sürekli arttığı ve 2020 yılına gelindiğinde ise bir bilgi patlaması yaşandığı görülmektedir. Diğer yandan, en çok çalışılan liderlik türünün ise "dönüşümcü liderlik" olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara bibliyometrik yöntem kullanılarak liderliğin farklı boyutlarına odaklanabilecekleri ve benzer bir çalışmayı belirli periyotlarla yapabilecekleri önerilmiştir. Çalışmanın ayrıca liderlik konusunda çalışma yapan araştırmacılara özellikle yazar iş birliği, konu ve dergi seçiminde yol göstermesi beklenmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Liderlik  
Bibliyometrik Analiz  
Bilimsel Haritalama  
Türkiye

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.04.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1097364

## "Leadership" Studies in Turkey (1983 - 2021): A Bibliometric Analysis

### Abstract

The aim of this study is to analyze and examine the articles on leadership in Turkey with the bibliometric method. For this purpose, 894 articles published between 1983 and 2021, obtained by using the Web of Science (WoS) database, were analyzed with the VOSviewer software. As a result of the research, it is noteworthy that the articles on leadership, which have spread to many disciplines in Turkey, are mostly carried out in the field of "education". Besides, it is seen that leadership studies have increased numerically since 2004 and a knowledge explosion has been experienced by 2020. On the other hand, it has been determined that the most studied leadership type is "transformational leadership". Based on these results, it was suggested to the researchers that they could focus on different dimensions of leadership by using the bibliometric method and do a similar study periodically. Furthermore, It is expected that the research will guide researchers working on leadership, especially regarding author collaboration, topic and journal selection.

### Keywords

Leadership  
Bibliometric Analysis  
Science Mapping  
Turkey

### About Article

Received: 01.04.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1097364

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: emrah.kaya.eyd@gmail.com

<sup>b</sup> Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0003-1615-068X

<sup>c</sup> Arş. Gör, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0001-6405-7995

## Giriş

Liderlik, son yıllarda farklı disiplinlerden birçok araştırmacı tarafından yoğun bir ilgi ile çalışılmaktadır. Farklı disiplinlerden birçok araştırmacının bu yoğun ilgisi Türkiye’de de liderlik üzerine dikkate değer bir bilgi birikiminin oluşmasına yol açmıştır. Fakat Türkiye’deki liderlik çalışmalarının eğilimini bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Birçok dergide, liderliği farklı yönleriyle/temalarıyla ele alan çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte çalışmaların panoramik bir görünümü ortaya konulmamıştır. Liderlik ile ilgili çalışmaların alanyazında dağınık halde bulunması, söz konusu çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesini ihtiyaç haline getirmiştir.

Liderlik, doğası gereği birçok tanıma sahiptir. En yaygın kullanımı ile hedefe ulaşmak için başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Hughes, Ginnett ve Curphy, 2009). House ve Aditya (1997) tarafından yapılan başka bir tanıma göre liderlik, bireylerin üyesi oldukları örgütlerin etkinliğine ve başarısına etki etme, motive etme ve diğerlerine katkıda bulunma yeteneğidir. Yukl’a (2013) göre ise liderlik; neyin nasıl yapılması gerektiği konusunda diğerlerinin anlamalarını sağlayarak üzerinde anlaşmaya varmaları amacıyla etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve toplu çabaları harekete geçirme sürecidir. Tüm bu tanımlardan hareketle liderliğin, insanları etkileme ve harekete geçirme becerisi olduğu söylenebilir.

Disiplinlerarası bir alan olan liderlik; daha çok yönetim, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, kamu yönetimi ve eğitim yönetimi alanlarında ön plana çıkmaktadır (Yukl, 1989). Bu alanlarda öne çıkan konuların ise; takım liderliği, liderliğin yönetimi, performansı, modeli, liderlerin davranışları ve kişilik özellikleri olduğu söylenebilir (Samul, 2020). Günümüzde yapılan liderlik çalışmaları incelendiğinde, konuların sadece lidere ve lider özelliklerine değil; aynı zamanda liderin izleyicilerine, farklı bağlamlara ve kültürlere de odaklandığı belirtilmektedir (Tal ve Gordon, 2016).

Liderlik, özellikle sosyal bilimler alanında yönetim ve örgütsel davranış literatürünün temel konularından biri olmuştur. Nitekim liderlik konusuna odaklanan bilimsel yayınların sayısı her geçen gün artmaktadır. Dünya genelinde yürütülen liderlik makalelerinin, sadece %8’i 1923-1989 yılları arasında gerçekleştirilirken, 1990’lardan itibaren çalışmaların sayısında belirgin bir artış gözlenmiştir. Öte yandan 2010-2019 yılları arasındaki makaleler ise diğer tüm makalelerin %66’sını oluşturmaktadır. Ayrıca, küresel ölçekte liderlik makalelerinin %42,6’sı Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD); %9,9’u ise İngiltere’de yürütülmüştür (Samul, 2020). Bu yönüyle dünyadaki liderlik çalışmalarının büyük bir bölümünün Anglo-Amerikan ülkeleri tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir.

Sosyal bilimlerde uzun süredir incelenen liderlik konusu Türkiye’de de birçok disiplin tarafından ilgi görmeye başlamıştır. Nitekim, Türkiye’deki liderlik makaleleri, dünya genelinde üretilen liderlik makalelerinin %1,5’ini oluşturmaktadır (Samul, 2020). Her ne kadar %1 gibi bir oran az görülse de tüm dünyadaki liderlik çalışmalarının dağılımı incelendiğinde, Türkiye’nin dokuzuncu sırada yer aldığı görülmektedir. Öte yandan Akfırat (2017) Türkiye’deki liderlik çalışmalarını iki temel kategori altında değerlendirmektedir. Birinci kategoride örgüt/yönetim, eğitim ve spor alanlarında etkili liderlik üzerine yapılan çalışmalar yer alırken, ikinci kategoride ise tercih edilen liderlik türleri ile kültürel yapı arasındaki ilişkilere odaklanan sosyal psikoloji araştırmaları yer almaktadır.

Türkiye'deki liderlik literatüründe, liderlik özellikleri ve davranışları, liderlik kimliği, liderlik süreçleri, ekoller, liderliğe ilişkin felsefi ve metodolojik sorunlara yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Göktürk ve Ağın, 2020). Bu araştırmalar geniş bir yelpazeye yayılmış ve zamanla Türkiye'de liderliğe ilişkin büyük bir bilgi birikimi yaratmıştır. Ancak üretilen bu bilgiler, sistematik olarak herhangi bir araştırmacı tarafından derinlemesine incelenmemiştir. Bu yönüyle; bu araştırma, alanyazındaki mevcut boşluktan hareketle Türkiye'deki liderlik çalışmalarının eğilimini ve nasıl bir evrim geçirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bir diğer deyişle, Türkiye'deki liderlik çalışmaları ile ortaya çıkan bilginin uzun bir tarihsel akış içinde analiz edilmesi ve haritalandırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'deki liderlik çalışmalarının soykütüksel bir analizi yapılmış ve bütüncül bir görünüm oluşturulmak istenmiştir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye bağlamında liderlik konulu makalelerin;

- Bilgi birikimi yıla, kuruma ve dergiye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Web of Science (WoS) veri tabanına göre 'disiplin' dağılımı nasıldır?
- Bilgi tabanı -en sık tekrarlanan anahtar kelimeler ve liderlik türleri bakımından- nasıl bir eğilim göstermektedir?
- Bilgi tabanlı entelektüel yapısı nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Araştırmada, Türkiye bağlamında yayınlanmış liderlik makalelerini analiz etmek amacıyla bibliyometriden (Chen ve Chen 2003; Zupic ve Čater, 2015) yararlanılmıştır. Bibliyometri, daha önce yayınlanmış verileri analiz etmek ve bir konuya ilişkin bilgi dağılımındaki yayın modellerini incelemek amacıyla istatistiksel tekniklerin kullanıldığı nicel bir araştırma yöntemidir (McCain, 1996). Bibliyometrik aygıtlar, herhangi bir veri tabanından (örn. WoS, Scopus) alınan çok sayıdaki dokümanı analiz etmek için bilim haritası araştırmalarına (science mapping) olanak tanımaktadır (Hallinger ve Kovačević, 2019).

Bibliyometrik analiz ya da bilim(sel) haritalama çalışmaları, bilgide ortaya çıkan entelektüel yapının görsel/mekânsal bir temsilini sunmaya olanak sağlamaktadır (White ve McCain, 1998; Zupic ve Čater, 2015). Bu kapsamda bibliyometrik yöntemler ile; belirli bir bilimsel araştırma konusunda nitel ve nicel değişimleri belirlemek için istatistiksel yöntemlerin uygulanmasından, konuyla ilgili yayınların profilinin oluşturulmasına kadar bir disiplin içindeki pek çok eğilimi tespit etmek mümkündür (De Bakker, Groenewegen ve Den Hond, 2005). Bu tür analizler, bilimsel faaliyetleri yorumlamak isteyen araştırmacılar için bir dizi avantajlar sağlamaktadır (Duque Oliva, Cervera Taulet ve Rodríguez Romero, 2006).

Bibliyometrik analizler geçmişi bilmenin ve araştırmalardaki ilerlemeleri tespit etmenin yanı sıra (Albort-Morant, Henseler, Leal-Millán ve Cepeda-Carrión, 2017) sunduğu göstergeler aracılığıyla da gelecekteki araştırma eğilimlerinin yönlendirilmesine imkân tanımaktadır (Cadavid-Higueta, Awad ve Franco Cardona, 2012, akt. Gaviria-Marin, Merigo ve Popa, 2018). Araştırmacılar, makale ve dergi performansında ortaya çıkan eğilimleri, iş birliği kalıplarını ve araştırma bileşenlerini ortaya çıkarmak ve mevcut literatürdeki belirli bir alanın entelektüel

yapısını keşfetmek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemine başvurabilmektedir (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021). Dolayısıyla etkili bir biçimde yürütülmüş olan bibliyometrik çalışmalar, bir alanın özgün ve anlamlı olarak ilerleyebilmesi için sağlam temeller oluşturabilmektedir. Bu nedenle bilim insanlarına (i) genel bir bakış kazanma, (ii) bilgi boşluklarını belirleme, (iii) araştırma için yeni fikirler üretme ve (iv) alana yönelik katkıları konumlandırma noktasında birtakım imkânlar sunmaktadır.

### *Veri Toplama Süreci*

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki liderlik çalışmaları ile ortaya çıkan geniş bilgi tabanını, tarihsel bir akış içinde analiz etmek, yorumlamak ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada, tüm disiplinlere ait bilimsel belgeler WoS veri tabanı kullanılarak incelenmiştir. WoS, bilimsel araştırmaların künyelerine ilişkin bir dizi veri sağlamaktadır. Bu yönüyle, belgeler arasında iş birliği ve belgelerin etkileri hakkında ipucular sunduğu için bibliyometrik analiz yöntemine olanak tanımaktadır (De Bakker vd., 2005).

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen ve liderliği konu edinen çalışmalara ulaşmak amacıyla, WoS veri tabanında (“leader\*” or “lider\*”) sözcükleri kullanılarak geniş bir tarama yapılmıştır. Bu tarama; öncelikle başlık (Title), yazar anahtar kelimeleri (Author Keywords) ve KeyWords Plus® kısımlarında gerçekleştirilmiştir. Fakat araştırmacılar, yaptıkları incelemelerde, KeyWords Plus® kısmından erişilen yayınların liderlik konusu ile doğrudan ilgili olmadığını tespit etmiştir. Bu nedenle, tarama (“leader\*” or “lider\*”) sözcükleri kullanılarak yalnızca başlık (Title) ve yazar anahtar kelimeleri (Author Keywords) ile sınırlı tutulmuştur. Böylelikle, doğrudan “liderlik” konusunu ele alan makalelere ulaşmak amaçlanmıştır.

Yapılan taramada, “Countries/Regions” alanı sadece “Turkey” ile sınırlandırılmış ve Türkiye odaklı çalışmalar ele alınmıştır. WoS veri tabanında bir çalışma içerisinde yabancı ülkelerden yazarların olduğu durumlarda, yazarlardan birinin Türk olması, çalışmayı Türkiye odaklı göstermektedir. Öte yandan “Document Types” alanı ise sadece “Articles” olarak sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte, çalışma 2021 yılına kadar olan araştırmalar ile sınırlı olduğundan, 2022 yılına ait olan araştırmalar taramaya dahil edilmemiştir. Bu sınırlandırmalar ölçüsünde son olarak 15 Şubat 2022 tarihinde tarama işlemi gerçekleştirilmiş ve bu tarih itibarıyla toplam 935 makaleye ulaşılmıştır. Söz konusu tarihten sonra WoS’a eklenmiş olan makaleler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Taramaların sistematik olarak yapılabilmesi için Şekil 1’deki “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses” (PRISMA) yönergeleri takip edilmiştir. PRISMA, bibliyometrik analizlerde, gerekli kaynaklara ulaşmak için izlenmesi gereken adımları gösterir (Liberati vd., 2009). Bu kapsamda Şekil 1’deki adımlar izlenerek, “liderlik” ile ilgili olmayan çalışmalar, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Kontroller sırasında, makalelerin daha çok özet (abstract) bölümleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, liderlik ile bağlantısı bulunmayan makaleler tespit edilmiş ve araştırmacılar tarafından karşılaştırıldığında %94 oranında bir uyuma olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 935 makaleden 41 tanesinin, liderlik ile ilgisi olmadığı gözlenmiş ve araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu ayıklama işleminden sonra makale sayısı 894’e düşmüş ve analiz 894 makaleye ilişkin veriler ışığında yürütülmüştür.



Şekil 1. Kaynakların belirlenmesine ilişkin PRISMA akış şeması (Liberati vd., 2009)

### İşlem ve Verilerin Analizi

Makalelere ilişkin veriler, bibliyometrik analizlerde kullanılmak üzere WoS veri tabanından "txt" formatında bir dosya olarak dışa aktarılmıştır. Oluşturulan dosyanın içeriği, Excel programı ile düzenlenmiştir. Düzenleme sürecinde, araştırmacılar tarafından hariç tutulan çalışmalar dosyadan çıkarılmış ve böylelikle dosya analize hazır hale getirilmiştir.

Bibliyometrik analizler yapılırken "VOSviewer" yazılımından yararlanılmıştır. VOSviewer, bibliyometrik ağların görselleştirilmesi için tasarlanmış bir bilimsel haritalama programıdır. Bu program yoluyla anahtar kelime ortak bulunma analizi ve ortak yazarlık analizlerinin yanı sıra atıf ağlarının görselleştirilmesi gibi birçok bibliyometrik ağ analizi gerçekleştirmek mümkündür. Araştırmada sırasıyla *i*) yazar anahtar kelimeleri temelinde ortak bulunma (co-occurrence) analizi, *ii*) yazar ve dergi temelinde atıf (citation) analizi, *iii*) yazar temelinde ortak yazarlık (co-authorship) analizi ve *iv*) yine yazar temelinde ortak atıf (co-citation) analizi kullanılmıştır.

Ortak kelime analizi olarak bilinen, anahtar kelime ortak bulunma analizi (Van Eck ve Waltman, 2014) Türkiye'deki liderlik ile ilgili çalışmalarda konu ve temaları belirlemek için kullanılmıştır. Bu analizde; incelenen makalelerin başlıklarına, anahtar sözcüklerine ve özet bölümlerinde geçen anahtar sözcüklerin kümelenme biçimlerine odaklanılmıştır. Araştırmacılar, kelimeler için tekrarlanma sıklığının en az 6 olması ile ilgili bir sınır/eşik belirlemiştir. Nitekim ortak alıntı ya da ortak sözcük analizleri yapılırken kesin kurallara bağlı sabit bir sayı ya da standart bulunmamaktadır (Van Eck ve Waltman, 2014).

Atıf analizi; yazarların, makalelerin ve dergilerin bilimsel dünyadaki etkisini belirlemede önemli bir araç olarak kullanılabilir (White ve McCain 1998; Zupic ve Čater 2015). Geleneksel makale atıf analizinde, bir makalenin, yayınlanmış olduğu dizindeki diğer makaleler (örn., Scopus, WoS, Google Scholar) tarafından kaç kez referans olarak gösterildiği hesaplanmaktadır. Ortak temaları paylaşan dergiler, birbirine benzer içerikte makaleler yayınlama eğilimi taşırlar. Dergiler arasındaki düğümlerin birbirine yakınlığı, bu dergilerin ortak atıfları ne ölçüde paylaştığını yansıtmaktadır. Harita üzerinde aynı renk/gölgeye sahip ve yakın mesafede bulunan dergilerin benzer entelektüel geleneği paylaştığı söylenebilir (Zupic ve Čater, 2015). Düğümlerden çıkan "çizgiler" ise ortak atıf yapılan belgeler arasındaki "bağlantıları" temsil etmektedir.

Bibliyometrik bir terim olarak "ortak yazarlık", bilimsel çalışmaların yazılmasında iş birliği yapmak anlamına gelir. Ortak yazarlık analizi; yazarlar, ülkeler ve kuruluşlar arasındaki iş birliğini tanımlamaktadır (Zupic ve Čater, 2015). Bu araştırmada da kullanılan ortak yazarlık analizi ile liderlik çalışmalarında ortaya çıkan akademik iş birlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ortak alıntı analizi ise iki ayrı öbek halindeki yazar, makale ya da derginin birlikte atıf yapma sıklıklarının ifade etmektedir (Small, 1973). Bu analiz, bilim dünyasında literatüre katkı sunan bilim insanları arasında kurulan sosyo/bilimsel ağları ve iş birliklerini ortaya çıkarmak için etkili bir araçtır. Bu kapsamda VOSviewer yazılımı, literatürdeki yazarların kendi aralarında geliştirdiği ilişkileri ortak alıntı kalıplarına dayalı olarak görselleştirebilir ve bilim insanları arasındaki ortak alıntıları haritalandırabilir (Van Eck ve Waltman, 2014). Kendi aralarında yoğun alıntı trafiği olan yazarların entelektüel olarak birbirlerine yakınlık duyduğu varsayılmaktadır (Small, 1973). Bu nedenle bu çalışmada da yazar ortak atıf haritaları kullanılarak çeşitli disiplinlerin ve araştırma alanlarının “entelektüel yapısı” analiz edilmeye çalışılmıştır (Chen ve Chen 2003; White ve McCain 1998; Zupic ve Čater 2015).

### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle ayrıntılı betimleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin nasıl toplandığı, hangi ölçütler kullanılarak ayıklandığı ve analiz sürecinde hangi aşamalardan geçtiği adım adım betimlenmiştir. Daha sonra veri toplama sürecinde hangi sınırlandırmaların kullanıldığı açıkça belirtilmiş ve çalışmada “dahil etme” ve “hariç tutma” kriterleri ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Çalışmaya dahil edilecek ya da hariç tutulacak çalışmaların belirlenmesinde ise aşağıdaki ölçütlerden yararlanılmış ve ölçütleri karşılamayanlar araştırmaya dahil edilmemiştir:

- a. Türkiye adresli olması,
- b. Yayın türünün sadece “makale” formatında olması,
- c. Çalışma konusunun “liderlik” ile ilgili olması,
- d. Yayın tarihinin en son 2021 yılına ait olması.

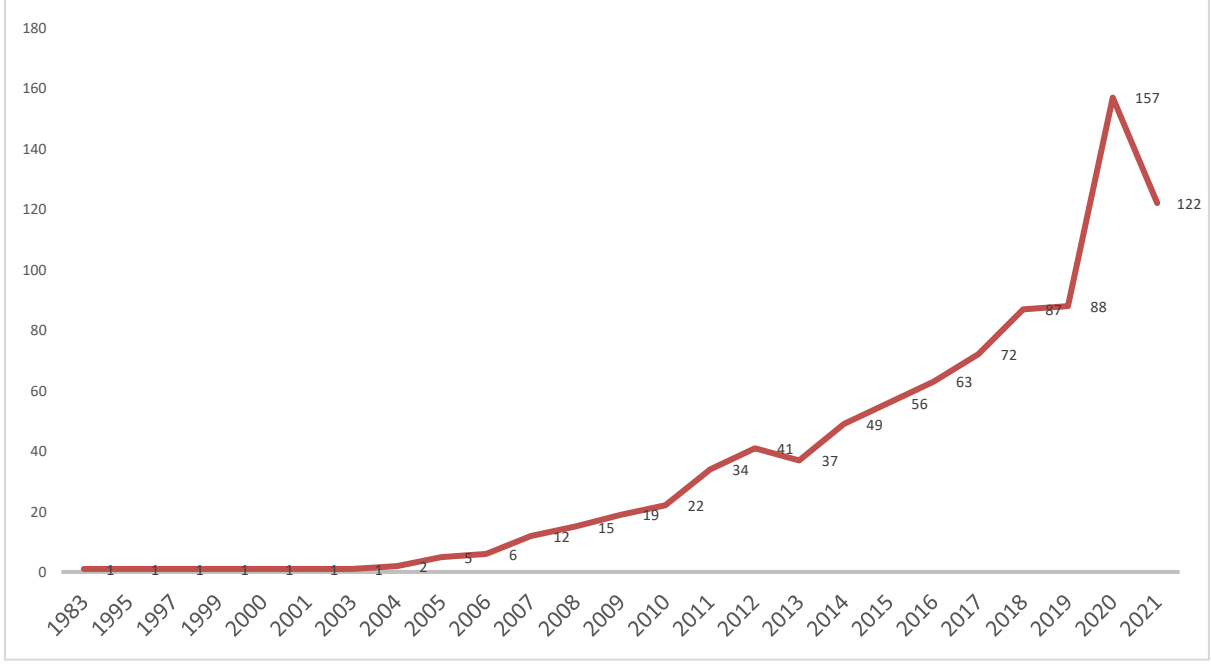
Veri toplanırken belirlenen önemli ölçütlerden biri de, çalışmaların “liderlik” konusu ile ilgili olmasıdır. Bu nedenle WoS veri tabanında yapılan tarama sonucunda elde edilen 935 makalenin hepsi araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu aşamada yazarlar tarafından makalelerin başlık ve özetleri ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde liderlikle ilgisi olmadığına karar verilen 41 makale, -yazarların müzakeresi ve mutabakatı sonucunda- araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada 1983 - 2021 yılları arasında yayınlanmış olan toplam 894 makale analiz edilmiştir. Bu makaleler; 706 farklı kurumda görevli, toplam 1587 araştırmacı tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada, Türkiye odaklı makaleler ele alınmıştır. WoS’ta herhangi bir makalenin Türkiye odaklı olması için yazarlarından en az birinin Türk olması gerekmektedir. Bu nedenle, makalelerde Türk yazarlar ile iş birliği yapmış olan 72 farklı ülkeden araştırmacı bulunmaktadır. Söz konusu 894 makalenin, 419 farklı bilimsel dergide yayımlandığı tespit edilmiştir. Makaleler, başta İngilizce (769) olmak üzere Türkçe (121), Rusça (2), Almanca (1) ve İspanyolca (1) yazılmıştır. Ayrıca araştırmaya ait tüm bulgular alt problemler ile uyumlu olarak aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

### Yıla, Kuruma ve Dergiye Göre Dağılım

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, Türkiye’de 1983 yılından beri liderlik alanında makaleler üretildiği görülmektedir. Bu tarihten 2020’ye kadar olan süreçte makale sayısında genel bir artış görülmektedir. Söz konusu dağılıma ilişkin grafik Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Makalelerin yıllara göre dağılım grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, 1983 - 2004 yılları arasında liderlikle ilgili yalnızca dokuz makalenin yayınlandığı görülmektedir. 1983 - 2004 yılları arası, liderlik çalışmalarının tohumlarının atıldığı birinci evre olarak değerlendirilebilir. Fakat 2005 yılı ile birlikte liderlik çalışmaları hız kazanmıştır. Makale sayısı 2005 ile 2020 yılları arasında düzenli olarak artmıştır. Bu dönem ise Türkiye’de liderlik çalışmalarının yavaş yavaş filizlendiği bir dönem olarak kabul edilebilir. 2020 yılında ise liderlik konulu makalelerin sayısında büyük bir patlama olduğu göze çarpmaktadır. Bu evrede ise liderlik çalışmalarını uzun yıllar bekleyip aniden çiçek açan ‘bambu’ya benzetmek mümkündür. Bu gelişimsel grafiğe göre liderlik çalışmalarının doğal koşullar içinde giderek artacağı ve büyük bir bilgi birikimi yaratacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen 894 makale 419 farklı bilimsel dergide yayınlanmıştır. Bununla birlikte, makaleleri kaleme alan toplam 1587 araştırmacı, çoğunluğu üniversiteler olmak üzere 706 farklı kurumda görev yapmaktadır. Tablo 1’de, makalelerin en çok yayınlandığı dergiler ve kurumlar detaylı olarak belirtilmiştir:

Tablo 1. Makalelerin En Çok Yayınlandığı Dergi ve Kurumlar

Dergi	Yayın Sayısı	Kurum	Yayın Sayısı
Eğitim ve Bilim	27	Hacettepe Üniversitesi	61
Eurasian Journal of Educational Research	20	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	46
Educational Management Administration Leadership	17	Dokuz Eylül Üniversitesi	35
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	17	Marmara Üniversitesi	35
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	16	Doğu Akdeniz Üniversitesi	31
International Journal of Organizational Leadership	15	Gazi Üniversitesi	30
Sustainability	15	Ankara Üniversitesi	28
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	14	İstanbul Üniversitesi	28
Leadership Organization Development Journal	14	Boğaziçi Üniversitesi	27
Educational Sciences Theory Practice	10	Adıyaman Üniversitesi	24
Amme İdaresi Dergisi	10	Millî Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	22
Anthropologist	10	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	21
		Koç Üniversitesi	21
		Yakın Doğu Üniversitesi	21

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, liderlik konusunda en çok makaleye sahip dergiler; Eğitim ve Bilim, Eurasian Journal of Educational Research, Educational Management Administration Leadership, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, International Journal of Organizational Leadership, Sustainability, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Leadership Organization Development Journal, Educational Sciences Theory Practice, Amme İdaresi Dergisi ve Anthropologist’tir. Bu dergilerde yayınlanan makaleler, toplam makalelerin yaklaşık %20’sini oluşturmaktadır. Ayrıca, en çok makalenin yayınlandığı ilk beş derginin doğrudan “eğitim” alanına hitap etmesi ise oldukça dikkat çekicidir.

Yazarların görev yaptığı kurumlar incelendiğinde, en fazla makale üretilen 14 kurumdan 13’ünün üniversiteler; birinin ise Millî Eğitim Bakanlığı olduğu tespit edilmiştir. Bu kurumlar sırasıyla; Hacettepe Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı (Türkiye), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Koç Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesi’dir. Bu kurumların ürettiği liderlik konulu makalelerin sayısı toplam makale sayısının yaklaşık %22’sine karşılık gelmektedir.

### Disiplinlere Göre Dağılım



Disiplinlerin belirlenmesinde veri tabanının sunduğu araştırma alanları dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, WoS veri tabanına göre 1983 - 2021 yılları arasındaki liderlik konulu makaleler 97 farklı disiplin kategorisi içerisinde dağılım göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, Türkiye'deki liderlik çalışmalarının geniş bir alana yayıldığı söylenebilir. En çok liderlik konulu makale yayınlayan 14 disiplin Şekil 3'te gösterilmiştir:

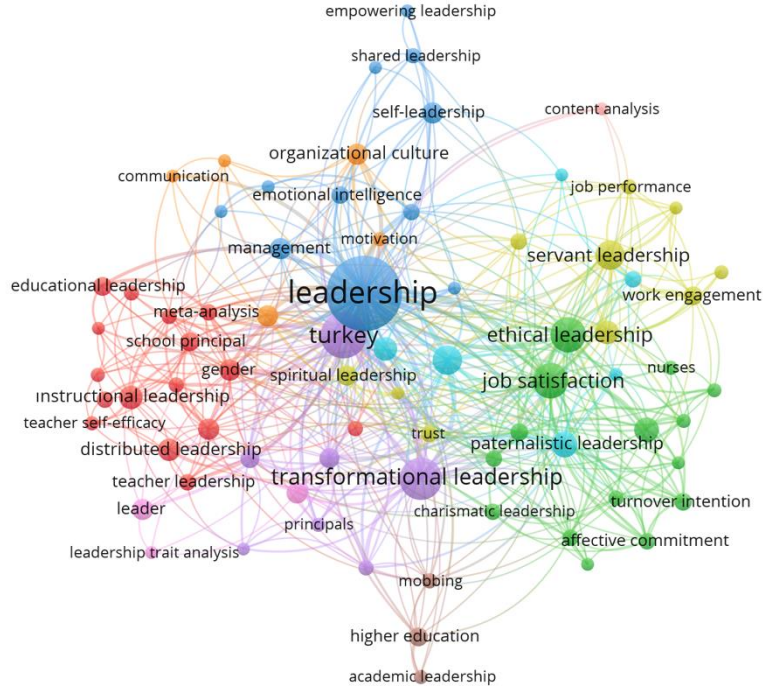


Şekil 3. Makalelerin en çok yayınlandığı 14 disiplin

Şekil 3'te görülen disiplinler, liderlikle ilgili makalelerin yaklaşık %75'ini kapsamaktadır. Pasta grafiğinde en büyük dilimi "eğitim" oluşturmaktadır. Eğitim alanında yapılan makaleler tüm makalelerin yaklaşık %21'ini içermektedir. Bu durum, genelde eğitim, özelde ise eğitim yönetimi alanındaki araştırmacıların, liderlik konusuna yoğun bir ilgi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Eğitim araştırmalarını sayısal olarak sırayla "yönetim" (%17), "işletme" (%7) ve "ekonomi" (%4) alanları izlemektedir. Bu üç alan, Türkiye'deki liderlik çalışmalarının büyük ölçüde 'iktisadi ve idari bilimler' çatısı altında toplandığını göstermektedir. Bu nedenle Türkiye'deki liderlik çalışmaları, doğası gereği; eğitim, yönetim, işletme ve ekonomi başta olmak üzere, birçok farklı disiplinden beslenmekte ve 'melez' bir içerik ortaya koymaktadır.

### Liderlik Bilgi Birikimi

Liderlikle ilgili 894 makalede toplam 2177 anahtar kelime tespit edilmiştir. Yapılan analizde “en az tekrarlanma” sayısı 6 ile sınırlandırılmıştır. Böylelikle, Şekil 4’te, en sık tekrarlanan kelimeler ve kelimelerin birlikte bulunma durumu, kümeler halinde görselleştirilmiştir:



Şekil 4. En sık tekrar eden kelimeler (min. 6)

Şekil 4’te görüldüğü gibi, en sık tekrar eden anahtar kelimeler; liderlik (leadership) (185), Türkiye (Turkey) (70), dönüşümcü liderlik (transformational leadership) (58), etik liderlik (ethical leadership) (41), iş doyumu (job satisfaction) (41), hizmetkâr liderlik (servant leadership) (41) ve örgütsel bağlılık (organizational commitment) (29)’tır. Bu tür analizlerde, anahtar kelimelerin kümelenme rengi ve kümelenildiği yer oldukça önemlidir. Kırmızı kümede yer alan “öğretimsel liderlik, eğitim liderliği, okul yöneticisi, öğretmen öz yeterliği” gibi anahtar kelimeler daha çok “eğitim” ve “okul” odaklıdır. Kırmızı kümenin yoğun olması, çalışmaların eğitim alanında daha fazla gerçekleştiği bulgusunu desteklemektedir. Diğer taraftan yoğunluğu yüksek yeşil kümelerde ise “iş doyumu, etik liderlik, işten ayrılma niyeti, duygusal bağlılık” gibi kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Bu kelime öbekleri ise “eğitim” alanından ziyade örgütsel davranışlara odaklanan “yönetim” ve “işletme” alanlarına işaret etmektedir. Ayrıca mavi, mor ve sarı küme bulutları ise her alanda yer alabilecek “dönüşümcü liderlik, öz liderlik, hizmetkâr liderlik, yönetici” vb. ortak kelimeleri göstermektedir.

Çalışmada, öte yandan anahtar kelimeler üzerinden “liderlik türleri”nin tekrar edilme durumları ele alınmıştır. Söz konusu analiz için 2177 anahtar kelime sırayla incelenmiştir. İçlerinden liderlik türü ile ilgili olan anahtar kelimeler ayıklanmış ve neticede elde edilen 123 farklı liderlik türü, tekrar etme sıklığına göre sıralanmıştır. Bu liderlik türleri, sıklık bakımından, Şekil 5’te kelime bulutu biçiminde görselleştirilmiştir:



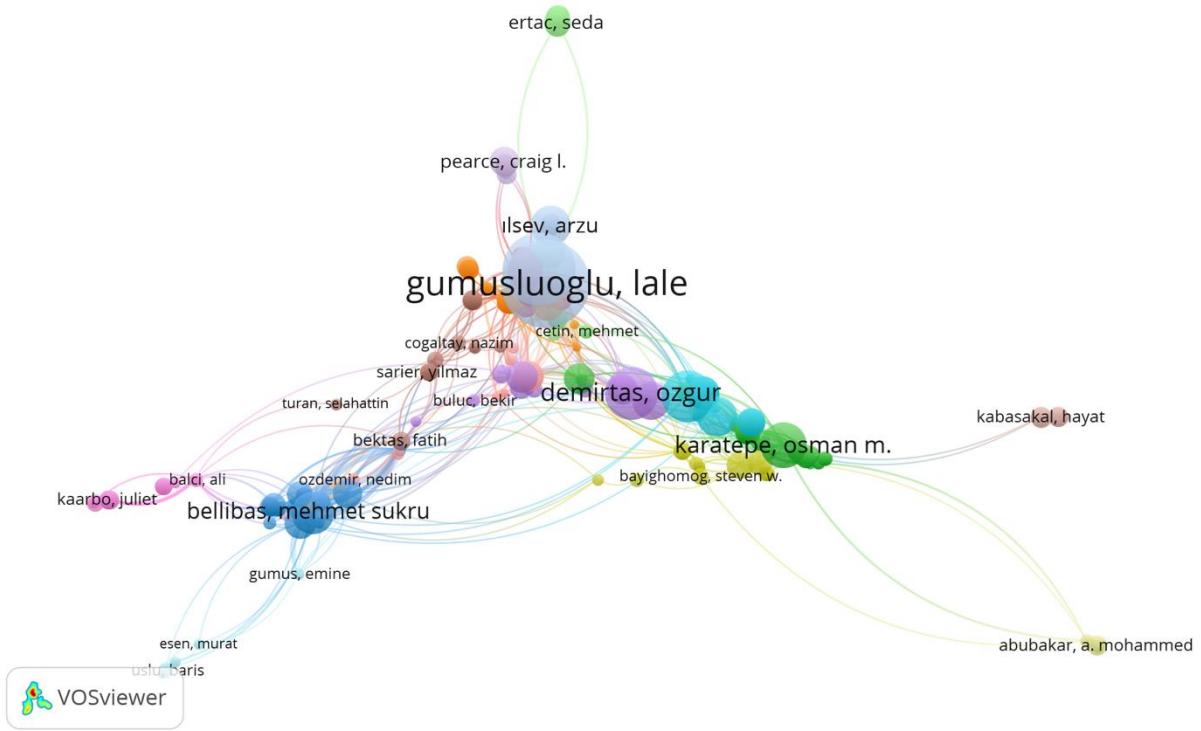
Şekil 5. Liderlik türlerinin kullanılma sıklığı (min. 6)

Şekil 5'te verilen kelime bulutuna göre, (kelime sıklığı en az 6 ile sınırlandırıldığında) en sık başvurulan liderlik türleri; dönüşümcü liderlik-transformational leadership (63), etik liderlik-ethical leadership (41), hizmetkâr liderlik-servant leadership (32), öğretimsel liderlik-instructional leadership (26), babacan liderlik-paternalistic leadership (24), otantik liderlik-authentic leadership (20), dağıtımcı liderlik-distributed leadership (17), öz liderlik-self-leadership (17), manevi liderlik-spiritual leadership (13), eğitim liderliği-educational leadership (12), öğretmen liderliği-teacher leadership (10), teknoloji liderliği-technology leadership (10), karizmatik liderlik-charismatic leadership (9), stratejik liderlik-strategic leadership (9), etkileşimsel liderlik-transactional leadership (9), okul liderliği-school leadership (8), paylaşılmış liderlik-shared leadership (8), akademik liderlik-academic leadership (7), güçlendirici liderlik-empowering leadership (7), politik liderlik-political leadership (6) ve sosyal adalet liderliği-social justice leadership (6)'dir. Çalışma konusu olan ilk sekiz liderlik türü, çalışılan liderlik türlerinin neredeyse yarısına (%48) denk gelmektedir.

### **Bilgi Tabanlı Entelektüel Yapı**

Bu bölümde, öncelikle liderlik ile ilgili makaleler çerçevesinde en çok atıf alan yazarlar ve dergiler incelenmiştir. Sonrasında, yazarların birlikte yayın yapma sıklığı incelenerek iş birliği analizi; kaynakçada birlikte yer alma durumu incelenerek ise ortak atıf analizi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, liderlik çalışmaları ile ilgili bilgi tabanlı entelektüel yapının ortaya konulması hedeflenmiştir.

En çok atıf alan yazar ve bağlantı analizi yapılırken minimum doküman sayısı "1" ve en az atıf sayısı "10" ile sınırlandırılmıştır. Doküman sayısının "1" ile sınırlandırılmasının amacı; tek bir çalışma ile araştırmacının aldığı atıflar sayesinde ön plana çıkabilme ihtimalidir. Söz konusu analiz ile elde edilen görsel, Şekil 6'da sunulmuştur:



Şekil 6. En çok atıf alan yazarlar (Min. Doküman:1, Atıf: 10)

Yazar atıf analizi bağlamında en çok atıf alan yazarlar; Lale Gümüşlüoğlu, Arzu İlsev, Özgür Demirtaş, Hakan Erkutlu, Osman M. Karatepe ve Mehmet Şükrü Bellibaş’tır. Yazarların çok fazla atıf aldığı liderlik çalışmaları araştırmacılar tarafından ayrıca incelenmiştir. Gümüşlüoğlu ve İlsev’in 2009 yılında birlikte yürüttüğü iki ayrı çalışma (Transformational leadership, creativity, and organizational innovation - Transformational Leadership and Organizational Innovation: The Roles of Internal and External Support for Innovation) aldığı yüksek atıf sayıları ile yazarların etkililiğinde oldukça önemli bir paya sahip olmuştur. Belirtilen iki çalışma da “dönüşümcü liderlik” ile ilgilidir. Demirtaş’ın en çok atıf aldığı çalışmaları ise 2015 yılında kaleme aldığı “etik liderlik” konulu iki makaledir (The effect of ethical leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment - Ethical leadership influence at organizations: Evidence from the field). Erkutlu’nun atıf bağlamında en etkili makalesi yine “dönüşümcü liderlik” ile ilgili bir çalışmayı içermektedir. (The impact of transformational leadership on organizational and leadership effectiveness: The Turkish case). Karatepe’nin liderlik bağlamında öne çıktığı çalışmaları “hizmetkâr liderlik” konularını ele almaktadır (Servant leadership, organisational trust, and bank employee outcomes). Liderlik alanında etkili yazarlardan bir diğeri ise Bellibaş’tır. Bellibaş, eğitim yönetimi alanında çalışmalar üretmekle birlikte özellikle öğretimsel ve dağıtımçı liderlik konularında yazdığı makaleleri ile bir etki yaratmaktadır.

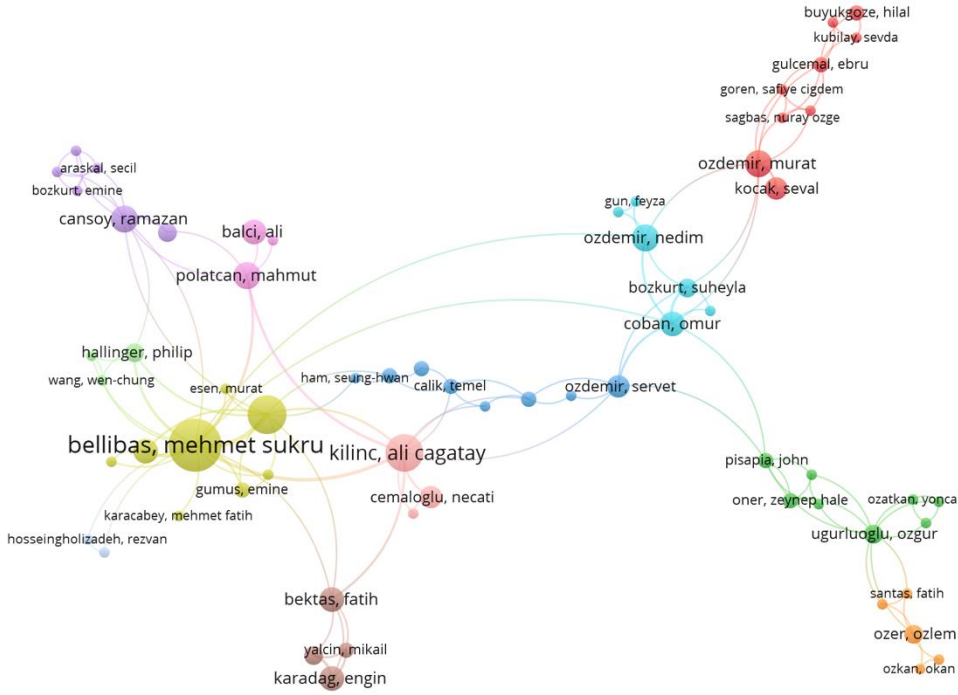
Araştırmada ele alınan 894 makale 419 farklı dergide yayınlanmıştır. Bu bölümde, liderlik çalışmalarının yayımlandığı dergilerin etkililik derecesi yine ilgili dergilerde bulunan makalelere ait atıflar ölçüsünde değerlendirilmiştir. En çok atıf alan dergi ve bağlantı analizi yapılırken minimum doküman sayısı 1 ve en az atıf sayısı 10 ile sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamda VOSviewer tarafından oluşturulan ağ yapısı Şekil 7’de görselleştirilmiştir:



Şekil 7. En çok atıf alan dergiler (Min. Doküman:1, Atıf:10)

Görselde sol üst kümede daha çok “eğitim” odaklı bilimsel dergilerin yer aldığı görülmektedir. Orta alt bölgede ise “uluslararası odaklı” yönetim, işletme ve genel liderlik bağlamındaki çalışmalara yer veren dergiler bulunmaktadır. Sağ üstte ise diğer dergilerle çok fazla bağlantısı bulunmayan yalıtılmış (isolated) dergiler yer almaktadır. Bu hususta öne çıkan önemli bir özellik; liderlik çalışmalarının tek bir disiplin ya da konu alanına ait dergilere sıkışıp kalmamasıdır. Eğitimden işletmeye, hemşirelikten turizme kadar birçok çeşitli disipline özgü dergilerde liderlik ile ilgili çalışmaların yayınlanması, liderliğin geniş bir hareket alanına sahip olduğunu göstermektedir. Liderlik çalışmaları bağlamında en çok atıf alan dört dergi; Journal of Business Research, Leadership Quarterly, Journal of Business Ethics ve Journal of International Business Studies’dir. Belirtilen dört dergiden üçünün doğrudan “işletme” (business) ile ilgili olması nispeten dikkat çekicidir. Bu durum, “işletme” alanında yayınlanan makalelerin etkililik derecesinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, “işletme” odaklı dergilerin liderlik çalışmalarındaki etkisi ve diğer dergiler arasındaki bağlantıları onun merkezi konumunu gösterir niteliktedir.

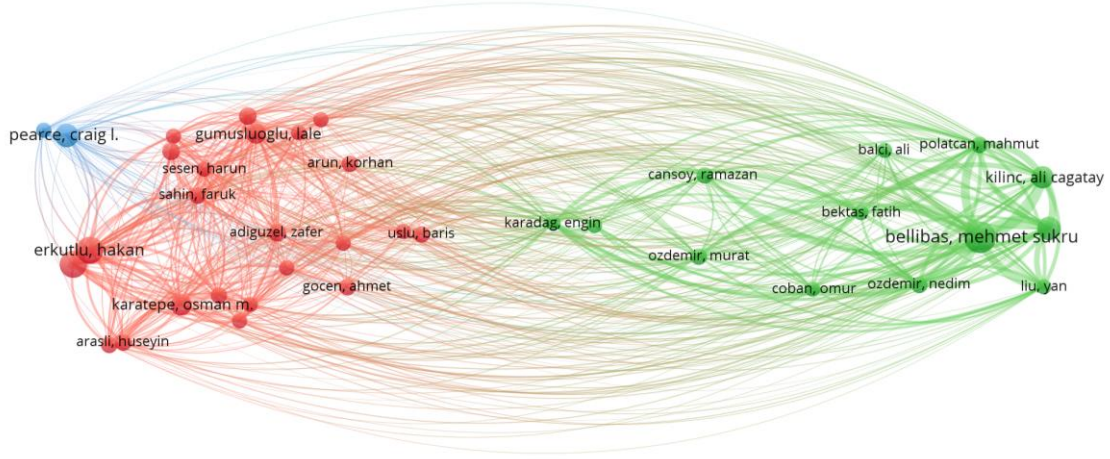
İş birliği analizi, yazarların birlikte yayın yapma durumu ve sıklığı ile belirlenmektedir. Bu analiz sırasında minimum doküman sayısı “1” ve en az atıf sayısı “0” olarak belirlenmiştir. Bu sınırlandırmanın amacı, makale sayısı ve aldığı atıf az olsa da iş birliği güçlü olan yazar kümelerine ulaşmaktır. Böylelikle iş birliği analizi yapılırken veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Liderlik makalelerini yazan akademisyenlerin iş birliği ağı Şekil 8’de görselleştirilmiştir:



Şekil 8. Yazar iş birliği durumu (Min. Doküman:1, Atıf:0)

Yazar iş birliği analizinde, epistemik grupların daha çok yine “eğitim” alanında yer aldığı ve belirli isimler etrafında kümelendiği görülmektedir. Bu kümelenmelerin başında; Mehmet Şükrü Bellibaş, Ali Çağatay Kılınç, Murat Özdemir, Nedim Özdemir, Servet Özdemir ... gibi isimlerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum çalışmaların en çok “eğitim” alanında üretilmesi ile doğrudan ilgili bir durumdur. Öte yandan Şekil 8 incelendiğinde bilim insanlarının kendi çalıştıkları kurum sınırlarını aştığı ve farklı üniversite ve disiplinlerden, birçok bilim insanı ile akademik iş birlikleri kurduğu söylenebilir.

Diğer yandan ortak atıf analizi, bir araştırma alanının entelektüel yapısını keşfetmek için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Gümüş, Gök ve Esen, 2020). Bu analiz sayesinde, yazarların çalışmalarda birlikte atıf yapıma durumlarına ulaşılabilmektedir. Analiz sırasında minimum doküman sayısı “5” ve en az atıf sayısı “0” ile sınırlı tutulmuştur. Liderlik çalışmalarına ilişkin ortak atıf analizi Şekil 9’da görselleştirilmiştir:



**Şekil 9.** Yazar ortak atıf analizi (Min. Doküman:5, Atıf:0)

Şekil 9’da, Türkiye’deki liderlik literatürünün temelinde iki ana düşünce okulunun (epistemik küme) olduğu anlaşılmaktadır. Bu kümeler, kırmızı ve yeşil yazar grupları içinde açıkça görülebilmektedir. Kırmızı grupta, genelde iktisadi ve idari bilimler; özelde ise “işletme”, “yönetim”, “ekonomi” alanlarında çalışmalar üreten araştırmacılar yer almaktadır. Yeşil grupta ise genelde eğitim ve özelde eğitim yönetimi alanında bilimsel yayınlar yapan güçlü isimler bulunmaktadır. Bu düşünce oluşumlarının her biri, önemli bir akademisyen grubu ile temsil edilmekte ve düşünsel olarak yönlendirilmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de son yıllarda farklı disiplinlerden birçok araştırmacı liderlik konusu ile ilgili araştırmalar yapmış ve giderek konunun kapsam ve çeşitliliğinin artmasına katkı sağlamıştır. Bu araştırmada, liderlik konusundaki artan bu bilgi birikimini WoS veri tabanında taranan makaleler ışığında, çeşitli bibliyometrik analiz yöntemleri kullanarak, sistematik bir biçimde incelemek amaçlanmıştır. Türkiye’deki liderlik çalışmaları tarihsel olarak 1983 yılına dayanmaktadır. Söz konusu tarihten itibaren konuyla ilgili çalışmalarda ardışık ve düzenli bir bilgi artışı yaşanmıştır. Daha sonra 2020 yılına gelindiğinde ise büyük bir sıçrama yaşandığı görülmüştür. Nitekim sadece 2020 yılında yayınlanan makale sayısının, 1983’ten sonraki 30 yıllık süreçte yayınlanan makale sayısından daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, bu yıllarda Türkiye’de liderlik konusundaki yaşanan bu bilgi patlamasının dünya genelinde liderliğe olan ilgiden kaynaklanabileceğini düşünmektedir.

Türkiye’de liderlikle ilgili 894 makale, toplam 419 farklı bilimsel dergide yayınlanmıştır. Buradan hareketle Türkiye’deki liderlik çalışmalarının sadece birkaç yayın kuruluşunda toplanmadığı ve yayın yelpazesinin oldukça geniş olduğu söylenebilir. Makalelerin toplam 706 farklı kurumda üretildiği ve en çok yayın yapan kurumların Hacettepe, Bilkent, Dokuz Eylül ve Marmara Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Liderlik çalışmaları Türkiye’de sadece belirli örgüt sınırları içinde yoğunluk gösterse de, çeşitli kurumların bu konudaki bilgi üretme kabiliyeti giderek artmaktadır. Nitekim söz konusu makalelerin başta Türkiye’nin sadece dar bir bölgesinde ve belirli birkaç üniversitesinde toplanmışken daha sonra geniş bir coğrafyaya yayıldığı gözlenmektedir. Bilimsel anlamda yaşanan bu coğrafi açılım, Türkiye’deki liderlik çalışmalarının giderek kurumlar arasında yayıldığı ve genişleme eğilimi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Liderlik farklı disiplinlerden pek çok araştırmacı tarafından yoğun bir ilgi ile çalışılmaktadır. Liderlik çalışmalarının bu noktada en çok incelendiği disiplin ise “eğitim bilimleri”dir. Eğitim bilimleri çatısı altında bulunan eğitim yönetimi alanı, doğası gereği eğitim örgütlerinin yönetsel işleyişine odaklanmaktadır (Bush 2006). Nitekim Uslu ve Özdemir (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada, Türkiye’deki eğitim yönetimi alanına ilişkin yapılan yayınlarda en sık kullanılan kavramlar analiz edilmiş ve Türkiye’deki eğitim yönetimi yayınlarında en çok kullanılan kavramın “liderlik” olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Türkiye’deki liderlik çalışmalarının en fazla eğitim alanında yapıldığı gerçeğini dolaylı olarak desteklemektedir.

Liderlik çalışmaları, eğitim bilimlerinden sonra en fazla yönetim ve işletme alanlarında çalışılmaktadır. Bu durum Türkiye’deki liderlik çalışmalarının, birçok disipline ait kavram ile şekillenmesine ve giderek zenginleşmesine yol açmıştır. Örneğin liderlik çalışmalarında karşılaşılan “bakım yönetimi”, “hastane”, “kanıta dayalı hemşirelik” gibi anahtar kelimelere sahip makaleler “sağlık” alanındaki liderlik olgusuna odaklanırken; “konaklama yönetimi” ve “otel yönetim sistemi” gibi anahtar kelimelerin yer aldığı makaleler ise “turizm” alanında yapılmış liderlik çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır. Liderliğin çok yönlü bu kavramsal alt yapısı, liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda açık bilim yaklaşımına uygun hareket edildiğine dair bir dizi mesaj içermektedir.

Türkiye’de toplam 123 farklı liderlik türü çalışılmıştır. Söz konusu türler arasında en çok; dönüşümcü liderlik (transformational leadership), etik liderlik (ethical leadership), hizmetkâr liderlik (servant leadership) ve öğretimsel liderlik (instructional leadership) ön plana çıkmaktadır. Bu liderlik türleri arasında öğretimsel liderliğin ilk sıralarda yer alması, öğretimsel liderliğe karşı uluslararası alanyazındaki yükselen ilginin Türkiye’deki yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim son yıllarda, küresel ölçekte bir akademisyen topluluğu, etkili okul liderliğinin doğasını ve bunun öğretme ve öğrenmedeki gelişmelerle nasıl bağlantılı olduğunu anlamaya çalışan birçok araştırma yayınlamıştır (Hallinger ve Heck, 1996; Kruger, Witziers ve Slegers, 2007; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Leithwood ve Sun, 2012; Rigby, 2013; Walker ve Ko, 2011). Teorinin uygulamadaki ve araştırma yöntemlerindeki gelişmeleri, öğretimsel liderlik ile ilgili giderek daha güçlü temellere sahip bir bilgi tabanının oluşmasına yol açmış (Heck ve Hallinger, 2005; Leithwood vd., 2008) ve etkileri Türkiye’ye kadar sıçramıştır.

Bilim haritalama çalışmalarının bir diğer avantajı, bilim otoriteleri tarafından kabul edilen akademisyenlerin belirlenebilmesine olanak sağlamasıdır. Bu bağlamda, Türkiye’de liderlik konusunda en çok atıf alan yazarların Lale Gümüşlüoğlu, Arzu İlsev, Özgür Demirtaş, Hakan Erkutlu, Osman M. Karatepe ve Mehmet Şükrü Bellibaş olduğu görülmektedir. Öte yandan Türkiye’de liderlik alanında yapılan çalışmalarda yazarların en çok atıf aldığı liderlik türleri ise; dönüşümcü liderlik, etik liderlik, hizmetkâr liderlik, öğretimsel liderlik ve dağıtımçı liderliktir. Dolayısıyla bu liderlik türlerinin son yarım yüzyılda büyük bir etki alanı yarattığı ve gelecek araştırmacılar için bir izleneye ya da izgörü oluşturabileceği söylenebilir.

Dergilerin doküman ve atıf sayıları incelendiğinde, en çok dokümana sahip dergilerin sırasıyla Eğitim ve Bilim (Education and Science), Eurasian Journal of Educational Research ile Educational Management Administration & Leadership olduğu görülmüştür. En çok atıf alan üç derginin ise Journal of Business Research, Leadership Quarterly, Journal of Business Ethics olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat en çok atıf alan bu dergiler sadece belirli birkaç makale ile etki yaratmaktadır. Dolayısıyla, dergiler ve kurumlar incelendiğinde, dergilerdeki doküman sayılarının atıf sayıları ile doğrudan ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bazı dergi ve



kurumlardaki tek bir belge diğer birçok belgeden daha fazla etkili olabilmekte ve daha çok etki alanı yaratabilmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan liderlik çalışmalarının yayınlandığı dergilere bakıldığında, en çok atıf alan dergilerin işletme alanına ait olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan işletme alanına ait dergilerin liderlik çalışmalarını domine ettiği söylenebilir.

Türkiye’deki liderlik çalışmalarına ait akademik iş birlikleri incelendiğinde ise araştırmaların genellikle belirli üniversiteler içindeki akademik yakınlaşmalar neticesinde olduğu saptanmıştır. Kurulan iş birlikleri daha çok bir lider akademisyen tarafından yönlendirilmekte ve onun etrafında şekillenmektedir. Bu bakımdan üniversitelerdeki merkez konumunda olan akademisyenlerin çevresindeki diğer araştırmacıları düşünsel olarak beslediği ve bir düşünce yapılanması kurduğu söylenebilir. Bu durum farklı ekollerle temsil edilen bir dizi entelektüel yuvalar (intellectual home) yaratmaktadır. Bununla birlikte, üniversitelerdeki yerleşik gruplardan sıyrılarak farklı çevrelerle iş birliği kuran ve etkili araştırmalar yürüten akademisyenler de bulunmaktadır. Bu akademisyenlerden bazıları kimi zaman Türkiye odaklı çalışmalarla sınırlı kalmayıp yurt dışındaki araştırmacılarla da iş birlikleri içine girebilmektedir.

White ve McCain (1998), yazar ortak atıf analizinin bir akademik disiplinin, bir araştırma alanının veya bir derginin “entelektüel yapısını” yansıtan görsel bir temsil sağlayabileceğini öne sürmektedir. Bu görselde yakın mesafede olan yazarlar, sıklıkla birlikte alıntılanma eğilimindedir ve bu nedenle entelektüel bir benzerlik taşırlar. Bu ortak alıntı ilişkilerinden oluşan renkli kümeler, literatürdeki "düşünce okullarını" veya önemli araştırma akışlarını temsil eder (Hallinger ve Kovačević, 2021). Bu kapsamda Türkiye’deki liderlik çalışmaları eğitim bilimleri ve iktisadi-idari bilimler olmak üzere iki ana cephede toplanmaktadır. Bu iki cephe birbirleriyle güçlü bağlantılara sahip olmamakla birlikte aralarında zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Bu araştırmanın, Türkiye’deki liderlik ile ilgili makalelerin kapsamlı, sistematik ve nesnel bir biçimde incelenmesi ve bütüncül sonuçlar sunması bakımından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma sonuçları, özellikle sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenler için liderlik araştırmalarına özgü bütüncül bir bakış açısı sunabilir. Ayrıca farklı araştırmacılara, Türkiye’deki liderlik bilgi birikimine katkı veren yazarları, üniversiteleri ve dergileri tanıması ve onlarla akademik etkileşimler kurması bakımından da imkân tanıyabilir.

Araştırma, WoS veri tabanında yer alan 1983 - 2021 yılları arasındaki Türkiye adresli makaleler ile sınırlıdır. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda farklı veri tabanlarından elde edilen liderlik çalışmaları, bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenebilir. Araştırmacılar ayrıca “liderlik türleri”nden herhangi birinin (örn. hizmetkâr liderlik için bkz. Najam ve Mustamil, 2020; otantik liderlik için bkz. Margiadi ve Wibowo, 2020) analizi için aynı yönteme başvurabilir.

Türkiye’de son birkaç yılda liderlikle ilgili yapılan yayınların sayısına bakıldığında hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu nedenle birkaç on yıl içinde geniş bir liderlik bilgi temeli oluşması beklenmektedir. Nitekim mevcut araştırmada 894 makale incelenmiş; fakat, birkaç yıl içinde bu sayı üstel (katlanarak) olarak artma ve mevcut haritaları baştan aşağı değiştirme eğilimi göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye’deki liderlik çalışmaları ile ilgili yeni bir bibliyometrik analiz yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akfırat, S. (2017). Kimlik liderlik ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrenci örnekleminde incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 51-69.
- Albort-Morant, G., Henseler, J., Leal-Millán, A., & Cepeda-Carrión, G. (2017). Mapping the field: A bibliometric analysis of green innovation. *Sustainability*, 9(6), 1011.
- Bush, T. (2006). Theories of educational management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), 1-25.
- Chen, C., & Chen, C. (2003). *Mapping Scientific Frontiers*. London, England: Springer-Verlag
- De Bakker, F.G., Groenewegen, P., & Den Hond, F. (2005). A bibliometric analysis of 30 years of research and theory on corporate social responsibility and corporate social performance. *Business & Society*, 44(3), 283-317.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Duque Oliva, E. J., Cervera Taulet, A., & Rodríguez Romero, C. (2006). A bibliometric analysis of models measuring the concept of perceived quality in providing internet service. *Innovar*, 16(28), 223-243.
- Gaviria-Marin, M., Merigo, J. M., & Popa, S. (2018). Twenty years of the Journal of Knowledge Management: A bibliometric analysis. *Journal of Knowledge Management*, 22(8), 1655-1687.
- Göktürk, D., & Ağin, E. (2020). Liderlik çalışmalarında takipçi (follower) merkezli yaklaşıma ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 191-210.
- Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2020). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 495-517.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996) Reassessing the principal’s role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership* 33(2), 229-244.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of management*, 23(3), 409-473.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (2009). *Leadership: Enhancing the lessons of experience* (6th ed.). Irwin: McGraw-Hill.

- Kruger, M. Witziers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement* 18(1), 1–20.
- Leithwood, K. A., & Sun, J. P. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly* 48(3), 387–423.
- Leithwood, K. A., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28(1), 27–42.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1–34.
- Margiadi, B., & Wibowo, A. (2020). "Authentic Leadership: A Bibliometric Analysis", Barnett, W.A. and Sergi, B.S. (Ed.) *Advanced Issues in the Economics of Emerging Markets (International Symposia in Economic Theory and Econometrics, Vol. 27)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 49-62.
- McCain, K. W. (1996). Dictionary of bibliometrics - Diodato, V. *Journal of the American Society for Information Science*, 47, 716–717
- Najam, U., & Mustamil, N. (2020). Servant leadership: A bibliometric review. *International Journal of Organizational Leadership*, 9(3), 138-155.
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644.
- Samul, J. (2020). The research topics of leadership: Bibliometric analysis from 1923 to 2019. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(2), 116-143.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265-269.
- Tal, D., & Gordon, A. (2016). Leadership of the present, current theories of multiple involvements: A bibliometric analysis. *Scientometrics*, 107(1), 259-269.
- Uslu Çetin, O., & Özdemir, M. (2021). Bir disiplin olarak eğitim yönetiminin kavram haritası üzerine boyamsal bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1864-1897.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing biblio-metric networks. In Ding, Y., Rousseau, R. and Wolfram, D. (eds), *Measuring Scholarly Impact*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 285–320.
- Walker, A. D., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: a perspective from the Hong Kong context. *School Leadership & Management* 31(4), 369–392.
- White, H. D., & McCain, K. W. (1998). Visualizing a discipline: An author co-citation analysis of information science, 1972–1995. *Journal of the American Society for Information Science*, 49, 327–355.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational research methods*, 18(3), 429-472.

## Çalışanların Örgütsel Kibirlik ve Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri

Nuri Avcı<sup>a, b</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, çalışanların örgütsel kibirlik ve kayırmacılık algı düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerini incelemek ve örgüt ikliminin her iki algı düzeyi üzerinde aracılık rolü olup olmadığını belirlemektir. Araştırma nicel araştırma deseninde planlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tek boyutlu, toplam 21 maddeden oluşan Yönetici Kibri Ölçeği; tek boyutlu ve 9 maddeden oluşan Nepotik Tutum Ölçeği; beş boyutlu ve toplam 19 maddeden oluşan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği ile tek boyutlu ve 13 maddeden oluşan Örgüt İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çalışanların örgütsel kibirlik ve kayırmacılık algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumsuz ve anlamlı ilişki vardır. Bu ilişkide örgüt ikliminin düzenleyici rolü tespit edilmiştir. Katı ve hiyerarşik iklimin egemen olduğu örgütlerde, çalışanların yönetici kibirliği ve kayırmacılığı ile ilgili algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Örgütsel Kibirlik  
Kayırmacılık  
Örgütsel Vatandaşlık  
Örgüt İklimi

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 02.04.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi:10.18026/cbayarsos.1097427

## The Effects of Employees' Perceptions of Organizational Arrogance and Nepotism on Organizational Citizenship Behaviors

### Abstract

The aim of this study is to examine the effects of organizational arrogance and favoritism perception levels of employees on organizational citizenship behaviors and to determine whether organizational climate has a mediating role on both perception levels. The research was planned with a quantitative research design. As a data collection tool in the research, the Manager's Arrogance Scale, Nepotism Attitude Scale, The Organizational Citizenship Behavior Scale, and the Organizational Climate Scale were used. According to the findings obtained from the research; There is a negative and significant relationship between organizational arrogance and favoritism perception levels of employees and organizational citizenship behaviors. In this relationship, the regulatory role of the organizational climate has been determined. It has been concluded that in organizations where a strict and hierarchical climate is dominant, employees' perceptions of managerial arrogance and favoritism are high.

### Keywords

Organizational Arrogance  
Nepotism  
Organizational Citizenship  
Organizational Climate

### About Article

Received: 02.04.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi:10.18026/cbayarsos.1097427

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: navci1959@gmail.com

<sup>b</sup> Dr., ORCID numarası: 0000-0001-8864-9274

## **Giriş**

Kibir; birisinin kendisini diğerlerinden abartılı bir şekilde üstün görme ve diğerlerini küçümseme hali (Johnson vd., 2010: 405); bir kişinin kendisini diğerlerinden üstün görmeden öte, onlar üzerinde etkisi ve yaptırım gücünün olduğuna inanma durumudur (Wang vd., 2013: 919). Kibir abartılı bir davranış biçimi olarak, kendini geri çekme, ilişki içinde bulunduğu diğer kişilerden kendini farklı gösterme gibi başkalarına sevimli görünmeyen bir davranış biçimidir. Kibir ile gurur aynı anlama gelmektedir. Kişilikte gerçek karşılığı olmadığı bilinmelidir. Her kültürde her cinsten insanda farklı derecelerde de olsa kibirin izlerine rastlanması olasıdır (Padua vd., 2010: 77; Brown, 2012: 555; Cleary vd., 2015: 267).

İş yaşamında kibirli davranışın çok fazla sayıda nedeni olsa da iki neden öne çıkmaktadır. Bunlar, "yetersizlik" ve "diğerlerini kendisi için risk" olarak görmedir. Bu çalışmada kibir olgusunun bireysel kişilik özelliğine bağlı yönünden ziyade, çalışanlar arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim esnasında ortaya çıkan sosyal yönü ve sonuçları üzerine odaklanılacaktır. Çalışanın özellikle de her düzey yöneticinin kendisinin farkında olmadığı ancak diğerlerince "yetersizlik algısı" olarak yorumlanan kibirin küçümseme, hor görme, aşağılama, böhürlenme vb. sözcüklerle dilimize yansıyan biçimleri olumsuz içerikler taşımaktadır. Diğer yandan çalışanların kendi aralarındaki ilişki de özellikle de ast – üst ilişkilerinde her düzey yöneticinin genellikle yetenekli astlarını kariyer gelişiminde kendisi için tehdit olarak görmesi halinde kibir davranışı ortaya çıkmaktadır. Örgütsel kibirliliğin en yaygın uygulanma biçiminin bu olduğu düşünülmektedir.

Kibirliliğin sözcük olarak eş anlamlısı kendini beğenme, başkalarından üstün görme, büyülenme, benlik, gurur (TDK, 2022); zıt anlamlısı ise dilimizde "alçak gönüllülük" tür. Bütün inanç sistemlerinde kibirlilik şeytani bir davranış biçimi olarak görüldüğünden bu olgunun dinsel motivasyonu olmadığı söylenebilir. Kibir, basit bir söz, mimik, jest gibi beden dili şeklinde dışa vurulabileceği gibi, bundan da öte geçerek davranış ve eylemlere dönüşme tehlikesini bünyesinde barındırmakta, sürekli entropik etkiler üretme eğilimindedir.

Örgütlerde her düzey yöneticinin kibir sahibi olmaları, çalışanların güdülenmesini ve performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu da olgunun örgüt için ciddiyetini göstermektedir. Toscano ve diğerlerine göre (2018: 631) kibirli yöneticiler, çalışanların başkaları ile dayanışma, yardımlaşma ve iletişim kurmalarına engel olarak örgüt ikliminin kirlenmesine ve katılaşmasına yol açmaktadırlar. Bu arada yaygın yönetici kibirliliği algısının kurum içi yayılım hızı çok yüksektir (Thong & Ying-Leh, 2020). Bu durum, kibirlilik olgusunun, örgüt ikliminde geçerli olan normlar ve değerlerce de desteklenmesi halinde, organizasyon yapısının önemli bir parçası haline geldiğine de kanıt teşkil edebilir. Örgütsel kibirlilik algısının örgüt içinde kontrol edilebilir ve kabul edilebilir bir düzeye çekilmesi önemli bir husustur. Aksi halde, gittikçe artan bir oranda farklı insan kaynakları problemlerine yol açabilecektir.

Örgütlerde kibirlilik kadar belki de ondan daha fazla karşılaşılan diğer problem alanı da nepotizm (kayırmacılık) olgusudur. Çalışma yaşamında bir kısmı yasal suç konusu olabilen farklı ayrımcı uygulamalar bulunmaktadır. Burada asıl tehlike ayrımcı uygulamanın yaygın bir örgüt politikası haline gelmesidir. Kayırmacılıkta "aidiyet ve yakınlık" üzerinde temellenen ayrımcı bir davranış biçimi söz konusu iken kibirlilik kişilik özellikleri üzerinden şekillenmektedir. Kayırmacılıkta esas saik "güven" gereksinimi olmaktadır. Her iki olgunun temelinde iş için "liyakat yetersizliği" yatmaktadır. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta,

kayırmacılığın uzun dönemde kanıksanarak avantajlarının çalışanlarca üstünlük algısına dönüşerek kibirlilik davranışını tetiklemesidir. Kibirliliğinin yeşerdiği örgüt iklimi düşünüldüğünde bu her zaman karşılaşılabilecek bir tehlike olmaktadır. Nepotizm ve kibirlilikle beslenen zehirli örgüt iklimi, çalışanlarda vasat bir performansa dönüşebilecektir. Bu da çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını olumsuz yönde etkileyecektir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütlerde çalışanların herhangi bir karşılık ve ödül beklemezsizin gönüllü olarak kendi görev ile sorumlulukları dışında fazladan çaba göstermeleridir. Bu isteğe bağlı davranışlar bütünü, çalışanların kendi iç yönlendirmesiyle oluşur (Aydın, 1993). Örgütsel vatandaşlık davranışları arasında çalışanların iş arkadaşlarına yardım etme ve onların işlerini kolaylaştırma, ilave iş yapmayı kabullenme, fazla mesai yapılmasına direnç göstermeme, iş yeri barışına katkı sağlama, örgütsel aidiyet bildirir tavır ve davranışlar içinde olma, çatışmadan kaçınma ve kuruma ait taşınmazları kendi malı gibi koruma sayılabilir (İplik, 2010).

Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarını çalışanların; özgeci, vicdanlı, nezaket sahibi, erdemli ve centilmen kişilik özelliklerine bağlamaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışının ölçeklendirilmesinde Literatürde bu kişilik özellikleri yaygın şekilde kullanılmaktadır. Yüksek çalışan yüklenimi (adlanmışlık) davranışı olarak örgütsel vatandaşlık davranışı için; ılıman örgüt iklimi, kurumsallaşma, çalışan memnuniyeti, adil lider davranışı, katılımcı ve açık iletişim yapısı ve iş güvencesi gibi koşullar gerekmektedir.

Yöneticilerin çalışanlara yönelik kayırmacı ve kibirli tutum ve davranışlarının kalıcı bir şekilde ayırıcı uygulamalara dönüşmesi durumunda; örgüt içinde geçerli iklimin katılaşmasına yol açabilecektir. Örgüt ikliminin katılaşması ise örgüt içi iletişim kanallarını tıkayarak çalışan katılımı, aidiyet duygusu, çalışan memnuniyet ve performansını zayıflatacaktır. İdealize edilmiş çalışan davranışı olan örgütsel vatandaşlık davranışı bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Örgütte katı bir örgüt ikliminin egemen olması, örgüt ikliminin etkin ve düzenleyici bir yönetsel araç olarak kullanılması olasılığını ortadan kaldıracaktır. Bu tür katı örgüt iklimlerinde, örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeye çabalayan çoğu çalışan davranışının diğer çalışanlarca üst etki yönetiminin bir parçası olarak, “aferinci” bir davranış biçimi olarak algılanmasına neden olabilecektir. Bu tür bir algı, yüksek yüklenimli ve potansiyelli çalışanların kendilerini geri çekmeleri ve düşük performans göstermeleri ile sonuçlanabilir. Görüldüğü üzere araştırma modelinde öngörülen örüntü üzerinde, örgüt içindeki farklı yönetici ve çalışan davranışlarının içeriğinden daha çok yansımaları olarak algılanış biçimleri etkili olmaktadır.

## Yöntem

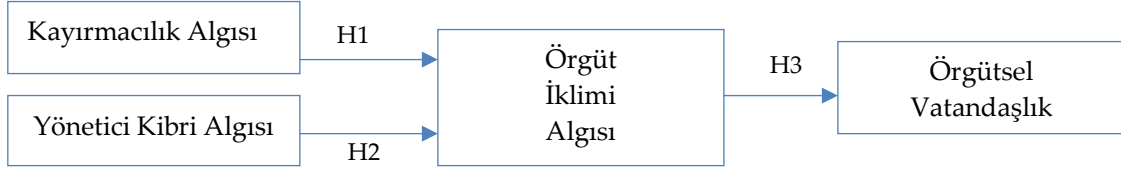
### Örneklem

Çalışmanın örnekleme, LinkedIn sosyal medya platformu üyesi arasından yargısal örnekleme ile seçilen 500 kişiden oluşmaktadır. Googleforms'ta düzenlenen anket formu ile internet üzerinden çevirim içi yürütülen çalışmaya 105 kişinin katılımı sağlanmıştır. Araştırmayı yürütmek için İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulundan 150 sayılı ve 23.02.2022 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Oluşturulan anket linki etik ilkeler çerçevesinde Gönüllü Katılımcı Onam Formu ekli olarak LinkedIn platformu üyesi 500 kişiye elektronik mesajla iletilmiş, 105 kişiden geri dönüş sağlanmıştır. Araştırma 25 Şubat-15 Mart 2022 tarihleri arasında Bölüm

yürütülmüştür. Eksik/hatalı veri olmaması nedeniyle 105 katılımcıdan elde edilen verilerin tümü analizlere dahil edilmiştir.

## Araştırmanın Modeli ve Hipotezi

Araştırmanın test edilecek modelinde dışsal bağımsız değişkenler “nepotik (kayırmacı) tutum” ve “yönetici kibri”, içsel bağımsız/bağımlı değişken “örgüt iklimi” ve bağımlı değişken “örgütsel vatandaşlık davranışı” olarak belirlenmiştir



Şekil 1. Araştırma Modeli

Modelinin testi için geliştirilen hipotezler aşağıdadır:

H1: Yöneticilerin kayırmacı tutumunun örgüt iklimi algısı üzerinde olumsuz yönde anlamlı etkisi vardır.

H2: Yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının örgüt iklimi algısı üzerinde olumsuz yönde anlamlı etkisi vardır.

H3: Örgüt iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi vardır.

H4: Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının etkisini belirlemede örgüt iklimi algısının aracılık rolü vardır.

H5: Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkisini belirlemede örgüt iklimi algısının aracılık rolü vardır.

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamada aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır:

**Nepotik Tutum Ölçeği:** Yöneticilerin nepotik(kayırmacı) tutum ve davranışlarına yönelik çalışan algısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek; tek boyutlu, toplam 9 ifadeli ve Likert 1-6 ölçüm düzeylidir (1: hiç katılmıyorum, 6: tamamen katılıyorum). Ölçekten elde edilen yüksek puan, yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik çalışan algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Yönetici Kibri Ölçeği:** Yöneticilerin kibirli davranışlarına yönelik çalışan algısını ölçmek amacıyla Johnson ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik analizleri Bozacı ve diğerlerince (2018) yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu, Likert 1-5 ölçüm düzeyli (1: hiç katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum) ve 21 ifadeden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini çalışanlar oluşturduğundan çalışanların yöneticilerle ilgili değerlendirmelerini sağlıklı yapabilmeleri için ölçekte yer alan 11 madde (m11-m21) ters kodlanmıştır. Ters kodlanmasıyla elde edilen yüksek puan yöneticilerin kibirli davranışlarına yönelik algının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği:** Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçmek amacıyla Williams ve Shiaw (1999) tarafından geliştirilen ölçek, Vey ve Campbell (2004) tarafından revize edilmiş ve Basım ve Şeşen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek; Likert 1-6 ölçüm düzeyli ((1: hiçbir



zaman, 6: her zaman), beş boyutlu (Özgeçilik, Vicdanlılık, Nezaket, Centilmenlik ve Sivil Erdem) ve toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte elde edilen yüksek puan çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını çok sık sergilediğini ifade etmektedir.

Örgüt İklimi Ölçeği: İşyerindeki örgütsel iklime ilişkin çalışan algısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek; tek boyutlu, toplam 13 maddeli ve Likert 1-5 ölüm düzeylidir (1: hiçbir zaman, 5: her zaman). Ölçekte elde edilen yüksek puan işyerindeki örgütsel iklime ilişkin çalışan algısının yüksek düzeyde olumlu olduğunu ifade etmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada SPSS 21.0 ve AMOS 22.0 istatistik yazılımları kullanılarak ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, betimsel analizi ve model testleri açıklayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yardımıyla yapılmıştır.

## Bulgular

### Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan 105 çalışanın %52,4'ü kadın, %63,8'i evli, %44,8'i 51 yaş ve üstü, %41,9'u lisans, %40'ı lisansüstü düzeyinde öğrenim görmüş, %53,3'ünün iş deneyimi 21 yıl ve üstüdür.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	55	52,4
	Erkek	50	47,6
Medeni durum	Bekar	38	36,2
	Evli	67	63,8
Yaş grupları	20-30 yaş	20	19,0
	31-40 yaş	18	17,1
	41-50 yaş	20	19,0
	51 yaş ve üstü	48	44,8
Öğrenim durumu	Ön lisans	19	18,1
	Lisans	44	41,9
	Lisansüstü	42	40,0
İş deneyimi	1-5 yıl	11	10,5
	6-10 yıl	16	15,2
	11-15 yıl	13	12,4
	16-20 yıl	9	8,6
	21 yıl ve üstü	56	53,3

*Nepotik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları*

Nepotik Tutum Ölçeğinin doğrulayıcı uyum indeksleri Tablo 2’dedir.

**Tablo 2.** Nepotik Tutum Ölçeği DFA’dan Elde Edilen Model Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	9 madde tek boyut	9 madde tek boyut*
X <sup>2</sup> /sd (p)	2,758	2,043
SRMR	0,063	0,055
GFI	0,861	0,912
NNFI	0,892	0,936
CFI	0,919	0,957
RMSEA	0,130	0,100
Faktör yükü	0,43 / 0,84	0,40 / 0,88
Kovaryans bağlantısı	-	m1-m5, m2-m3, m2-m4

\*: Kovaryans bağlantıları sonrası

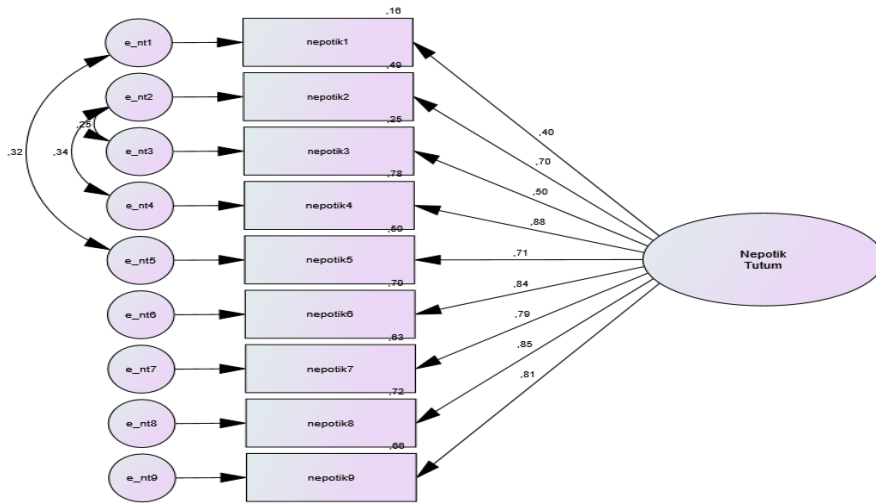
DFA ilk neticesine göre, ifadelerin faktör yükleri uygun aralıklardadır. Model uyum indeksleri ise uygun seviyelerde değildir. Bu sorunu gidermek için DFA’da kovaryans bağlantıları kurularak model uyum indekslerinin iyi ve çok iyi düzeylere ulaşması sağlanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri, faktör yüklerine ait t değerleri, madde toplam korelasyonu ve güvenirlilik katsayıları Tablo 3’dedir.

**Tablo 3.** Nepotik Tutum Ölçeği DFA ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Madde ve Boyut	Std. $\beta$	t	r	$\alpha$
M1	0,40			0,45
M2	0,70	3,88**		0,72
M3	0,50	3,41**		0,55
M4	0,88	4,14**		0,84
M5	0,71	4,47**		0,73
M6	0,84	4,09**		0,75
M7	0,79	4,04**		0,76
M8	0,85	4,10**		0,76
M9	0,81	4,06**		0,73
<b>Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>				<b>0,91</b>

\*\*p<0,01 r: Madde toplam korelasyonu

DFA’ya göre ölçekte yer alan 9 maddenin faktör yüklerinin 0,40’tan yüksek ve tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0,91 düzeyinde ve tüm maddeler için madde-toplam korelasyonu 0,30’dan yüksektir (0,45 ile 0,84 aralığında). Geçerlik ve güvenirlilik analizi bulgularına göre Nepotik Tutum Ölçeğinin 9 madde ve tek boyutlu yapısı ile güvenilir ve geçerli bir ölçektir.



Şekil 2. Nepotik Tutum Ölçeği DFA Diyagramı

### Yönetici Kibri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Bulguları

Yönetici Kibri Ölçeği için ulaşılan 105 katılımcıdan elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi açısından uygunluğu için incelenen KMO değeri 0,914 ve Bartlett Küresellik testi ki-kare istatistiği anlamlı olarak tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Buna göre 105 katılımcıdan oluşan araştırma örneklemini yeterlidir.

Tablo 4. Yönetici Kibri Ölçeği Varimax Döndürmeli AFA Bulguları

Madde ve Boyut	Tek Boyut		İki Boyut		F1	F2
	F1	F1	F1	F2		
M1	0,712	0,711	<b>0,666</b>	0,335	<b>0,668</b>	0,330
M2	0,694	0,700	<b>0,828</b>	0,141	<b>0,828</b>	0,146
M3	0,735	0,737	<b>0,776</b>	0,255	<b>0,779</b>	0,250
M4	0,765	0,771	<b>0,800</b>	0,273	<b>0,796</b>	0,283
M5	0,790	0,797	<b>0,826</b>	0,282	<b>0,821</b>	0,294
M6	0,705	0,717	<b>0,886</b>	0,097	<b>0,881</b>	0,115
M7	0,753	0,763	<b>0,905</b>	0,146	<b>0,902</b>	0,159
M8	0,803	0,810	<b>0,838</b>	0,288	<b>0,834</b>	0,299
M9	0,694	0,703	<b>0,870</b>	0,097	<b>0,868</b>	0,108
M10	0,690	0,696	<b>0,806</b>	0,158	<b>0,806</b>	0,164
M11	0,387	-	0,037	<b>0,520</b>	0,049	<b>0,671</b>
M12	0,511	0,498	0,049	<b>0,685</b>	0,104	<b>0,799</b>
M13	0,634	0,627	0,113	<b>0,797</b>	0,363	<b>0,779</b>
M14	0,805	0,800	0,372	<b>0,774</b>	0,141	<b>0,815</b>
M15	0,666	0,664	0,158	<b>0,796</b>	0,199	<b>0,827</b>
M16	0,720	0,714	0,211	<b>0,817</b>	0,266	<b>0,830</b>
M17	0,769	0,765	0,278	<b>0,820</b>	0,264	<b>0,847</b>
M18	0,783	0,775	0,272	<b>0,845</b>	0,271	<b>0,778</b>
M19	0,741	0,733	0,278	<b>0,779</b>	0,249	<b>0,834</b>
M20	0,762	0,756	0,259	<b>0,830</b>	0,235	<b>0,813</b>
M21	0,735	0,731	0,248	<b>0,801</b>	0,049	<b>0,671</b>
<b>Toplam Varyans (%)</b>	<b>50,954</b>	<b>52,816</b>	<b>68,781</b>		<b>71,045</b>	
<b>KMO- Örneklem Yeterlilik Ölçümü</b>				<b>0,914</b>		
<b>Bartlett's Küresellik Testi (<math>X^2</math>)</b>				<b>213,715</b>		
<b>sd</b>				<b>6</b>		
<b>p</b>				<b>0,000</b>		

Tablo 4’de varimax döndürmeli AFA’da, ölçek tek boyut ve iki boyut olarak iki şekilde test edilmiştir. Tek boyutlu ölçekte elde edilen varyans %51 düzeyinde iken iki boyutlu ölçekte %69 düzeyinde toplam varyans elde edilmiştir. Ayrıca tek boyutlu ölçekte 1 maddenin (m11) faktör yükünün 0,40’tan düşük (0,39) olduğu, çıkarıldığında tek boyutlu yapıda açıklanan toplam varyansın %53’e, iki boyutlu yapıda %71’e ulaştığı tespit edilmiş olup doğrulayıcı faktör analizinde söz konusu madde tekrar incelenecektir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları Johnson ve arkadaşları (2010) tarafından ifade edildiği gibi ölçeğin iki boyutlu yapısının teknik olarak daha uygun olduğu görülmektedir.

Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre iki boyutta geçerli olduğu tespit edilen ölçeğin DFA’dan sağlanan uyum indeksleri Tablo 5’tedir.

**Tablo 5.** Yönetici Kibri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizinde Elde Edilen Model Uyum

İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	21 madde tek boyut	20 madde tek boyut	20 madde tek boyut*	21 madde iki boyut	20 madde iki boyut	20 madde iki boyut*
X <sup>2</sup> /sd (p)	5,381	6,032	4,428	2,264	2,193	1,604
SRMR	0,176	0,180	0,165	0,091	0,065	0,061
GFI	0,328	0,349	0,465	0,729	0,750	0,811
NNFI	0,540	0,605	0,694	0,867	0,885	0,942
CFI	0,586	0,551	0,739	0,881	0,897	0,950
RMSEA	0,205	0,601	0,182	0,110	0,107	0,076
Faktör yükü	0,28/0,86	0,45 / 0,87	0,47 / 0,88	0,17 / 0,91	0,60 / 0,91	0,61 / 0,89
Faktörler arası korelasyon	-	-	-	0,52	0,52	0,53
Kovaryans bağlantısı	-	-	m2-m3, m6-m7, m9-m10, m16-m17 m18-m19 m19-m20	-	-	m2-m3, m6-m7, m9-m10, m16-m17 m18-m19 m19-m20

\* Kovaryans bağlantıları sonrası

Doğrulayıcı faktör analizi tek boyut ve iki boyut olmak üzere iki farklı yöntemle gerçekleştirilmiştir. Tek boyut ve 21 madde olarak gerçekleştirilen DFA birinci adımında faktör yükü 0,40’tan düşük 1 madde (m11) olduğu ve söz konusu maddenin açıklayıcı faktör analizinde de benzer soruna neden olduğu tespit edildiğinden ölçekten çıkarılarak DFA tekrarlanmıştır. İkinci adımda faktör yükleri 0,40’ın üzerine çıkmakla birlikte model uyum indeksleri uygun aralıklara erişmemiştir. Modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları kurulmuş olsa da indekslerden hiçbirinin iyi uyum düzeyine ulaşamadığı tespit edilmiştir. AFA sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin tek boyutlu yapısının uygun olmadığı görülmektedir. İki boyut ve 21 madde olarak gerçekleştirilen DFA birinci adımında faktör yükü 0,40’tan düşük 1 madde (m11) olduğu ve söz konusu maddenin açıklayıcı faktör analizinde de benzer soruna neden olduğu tespit edildiğinden ölçekten çıkarılarak DFA tekrarlanmış ve ikinci adımda faktör yükleri 0,40’tan üzerine çıkmıştır. Uyum indekslerini uygun aralıklara getirmek için modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları kurulmuş ve uyum indekslerinin örneklem sayısına duyarlı olan biri dışında (GFI) iyi ve çok iyi düzeylere ulaştığı tespit edilmiştir. İki boyut arasındaki korelasyon katsayısının (0,50) tek boyutu doğrulayacak düzeyde yüksek olmadığı, açıklayıcı faktör analizi sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin iki boyutlu yapısının uygun olduğu görülmektedir. Ölçeğin iki

boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde birinci boyutta "... kararları alır", "... Davranışlarda bulunur.", "diğerlerini eleştirir" şeklinde davranışları ifade ettiği; ikinci boyutta ise "...isteklidir.", "...farkındadır.", "hoş karşılar" gibi tutumları ifade ettiği tespit edildiğinden boyutlar "algılanan tutum" ve "algılanan davranış" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin DFA ve güvenilirlik analizi bulguları Tablo 6'dadır.

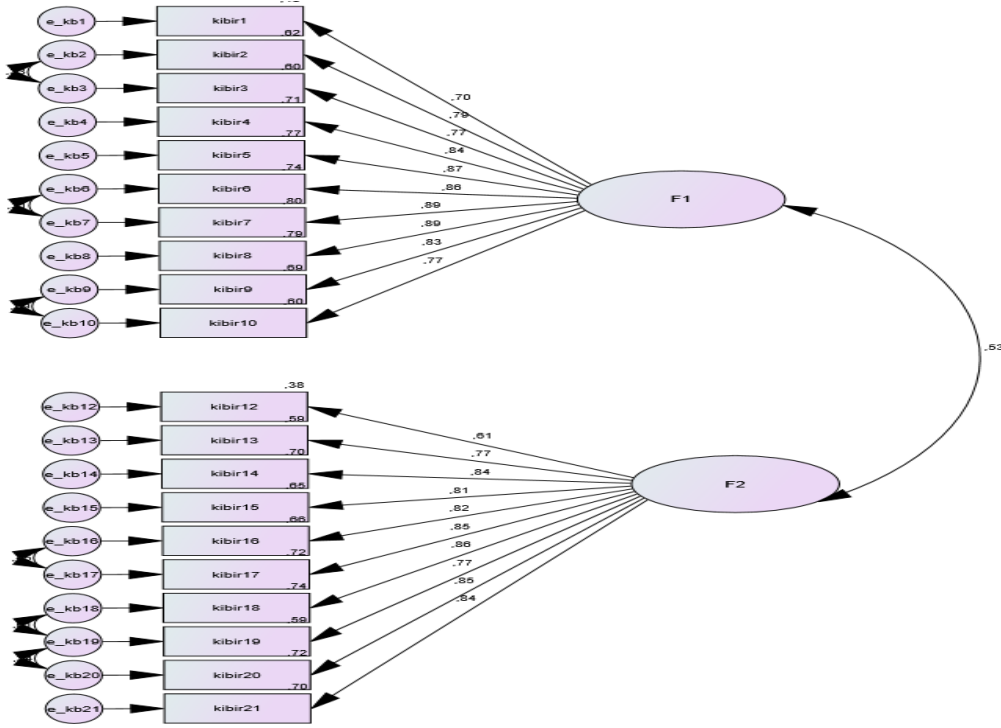
**Tablo 6.** Yönetici Kibri Ölçeği DFA ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Madde	Std. $\beta$	t	r	$\alpha$
<b>Algılanan Tutum</b>				<b>0,96</b>
M1	0,70		0,68	
M2	0,79	7,69**	0,66	
M3	0,77	7,52**	0,70	
M4	0,84	8,19**	0,74	
M5	0,87	8,48**	0,77	
M6	0,86	8,32**	0,68	
M7	0,89	8,63**	0,73	
M8	0,89	8,61**	0,78	
M9	0,83	8,09**	0,67	
M10	0,77	7,53**	0,66	
<b>Algılanan Davranış</b>				<b>0,95</b>
M12	0,61		0,46	
M13	0,77	6,42**	0,59	
M14	0,84	6,84**	0,77	
M15	0,81	6,68**	0,62	
M16	0,82	6,71**	0,68	
M17	0,85	6,91**	0,73	
M18	0,86	6,97**	0,74	
M19	0,77	6,45**	0,70	
M20	0,85	6,91**	0,72	
M21	0,84	6,84**	0,70	
<b>Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>				<b>0,95</b>

\*\*p<0,01 r: Madde toplam korelasyonu

DFA sonucunda, ölçekteki 20 ifadenin faktör yüklerinin 0,40'tan yüksek ve bütün ifadelerin t değerleri anlamlıdır. Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı 0,95; alt boyutların katsayıları ise 0,96 ve 0,95 düzeyindedir. Bütün ifadeler için madde-toplam korelasyonu 0,30'dan yüksektir (0,46 ile 0,78 aralığında). İki boyutlu ve 20 ifadeli ölçek güvenilir ve geçerlidir.

## Çalışanların Örgütsel Kibirlik ve Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri



Şekil 3. Yönetici Kibri Ölçeği DFA Diyagramı

### Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Bulguları

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin DFA model uyum indeksleri Tablo 7'dedir.

Tablo 7. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği DFA Model Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA	Son DFA*
	19 madde 5 boyut	18 madde 5 boyut
X <sup>2</sup> /sd (p)	1,947	1,661
SRMR	0,089	0,073
GFI	0,776	0,820
NNFI	0,848	0,900
CFI	0,874	0,920
RMSEA	0,095	0,080
Faktör yükü	0,36 / 0,94	0,55 / 0,94
Faktörler arası korelasyon	0,39 / 0,81	0,47 / 0,83
Kovaryans bağlantısı	-	m2-m4, m17-m19

\*: Kovaryans bağlantıları sonrası

DFA ilk neticesine göre bir maddenin (m1) faktör yükünün 0,40'tan düşük olduğu, model uyum indekslerinin genel olarak uygun aralıklarda olmadığı belirlendiğinden anılan ifade ölçekten çıkarılarak yinelenen DFA sonucunda modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları kurulmuş ve uyum indekslerinin örneklem sayısına duyarlı olan biri dışında (GFI) iyi ve çok iyi düzeylere ulaşmıştır. Ölçeğin DFA ve güvenirlilik analizi bulguları Tablo 8'dedir.

**Tablo 8.** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği DFA ve Güvenirlik Analizi Bulguları

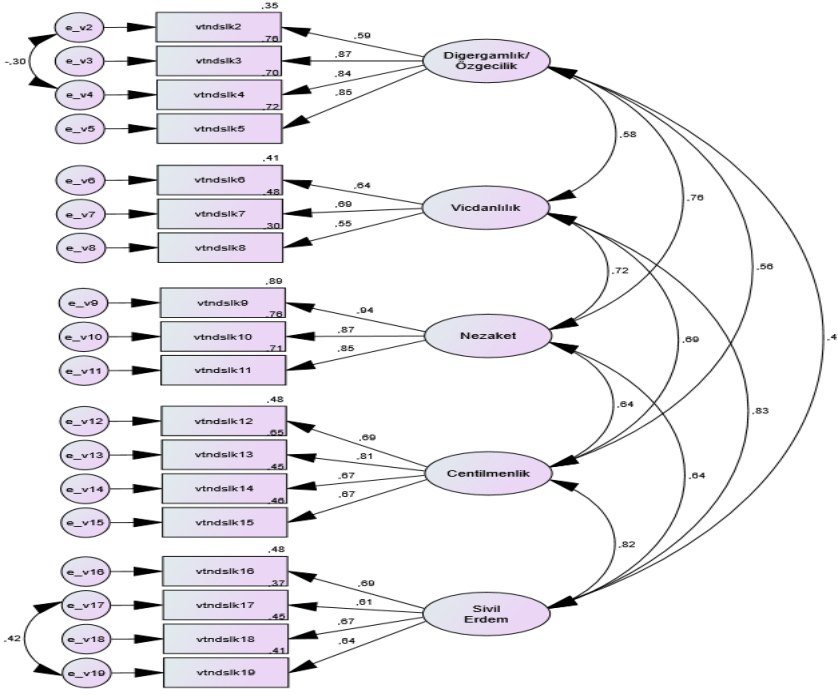
Madde	Std. $\beta$	t	r	$\alpha$
<b>Diğerkâmlık/Özgeçilik</b>				<b>0,84</b>
M2	0,59		0,42	
M3	0,87	6,37**	0,63	
M4	0,84	5,68**	0,59	
M5	0,85	6,29**	0,64	
<b>Vicdanlılık</b>				<b>0,64</b>
M6	0,64		0,51	
M7	0,69	5,37**	0,58	
M8	0,55	4,50**	0,47	
<b>Nezaket</b>				<b>0,91</b>
M9	0,94		0,74	
M10	0,87	13,73**	0,71	
M11	0,85	12,88**	0,66	
<b>Centilmenlik</b>				<b>0,80</b>
M12	0,69		0,64	
M13	0,81	7,01**	0,65	
M14	0,67	6,05**	0,57	
M15	0,67	6,07**	0,54	
<b>Sivil Erdem</b>				<b>0,78</b>
M16	0,69		0,64	
M17	0,61	5,74**	0,48	
M18	0,67	5,84**	0,54	
M19	0,64	5,63**	0,52	
<b>Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>				<b>0,91</b>

\*\*p<0,01 r: Madde toplam korelasyonu

DFA neticesinde ölçekte kalan 18 ifadenin beş boyuttaki faktör yüklerinin 0,40'tan yüksek ve bütün ifadelerin t değerleri anlamlıdır. Ölçeğin tamamının güvenirlilik katsayısı 0,91; alt boyutların katsayıları ise 0,84 / 0,64 / 0,91 / 0,80 / 0,78'dir. Bütün ifadeler için madde-toplam korelasyonu 0,30'dan yüksektir (0,42 ile 0,74 aralığında).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği, beş boyutlu ve 18 ifadeli yapısı ile güvenilir ve geçerli bir ölçektir.

# Çalışanların Örgütsel Kibirlik ve Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri



Şekil 4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği DFA Diyagramı

## Örgüt İklimi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek için 105 katılımcıdan sağlanan verilerin AFA bakımından uygunluğu için incelenen KMO değeri 0,873 ve Bartlett Küresellik testi ki-kare istatistiği anlamlı ( $p < 0,05$ ) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Örgüt İklimi Ölçeği AFA varimax döndürmesi ilk sonuçları Tablo 9'dadır.

Tablo 9.Örgüt İklimi Ölçeği Varimax Döndürmeli AFA Bulguları

Madde	İlk AFA	Son AFA
1.Çalıştığım kurumda insanlar birbirlerine saygılı ve anlayışlı davranırlar.	0,757	0,749
2. Çalıştığım kurumda çalışanların bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	0,820	0,819
3. Çalıştığım kurumda herkes işini sahiplenir ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getir.	0,716	0,734
4. Çalıştığım kurumda yöneticiler astlarının görüşlerini alarak karar verir.	0,842	0,843
5. Çalıştığım kurumda yöneticiler iş ile ilgili konularda bize adil davranır. 6. Çalıştığım kurumda yöneticiler bizden neler beklediğini açıkça ifade eder.	0,794	0,831
7. Çalıştığım kurumda yöneticiler bize iş ile ilgili gerekli kaynakları sağlarlar.	0,731	0,750
6. Çalıştığım kurumda yöneticiler bizden neler beklediğini açıkça ifade eder.	0,671	0,715
8. Çalıştığım kurumda çalışanlar iş dışında da görüşmeye devam ederler.	0,735	0,722
9. Çalıştığım kurumda iş ile ilgili yaşanan problemler olduğunda karşılıklı anlayış içerisinde çözülür.	0,865	0,862
10. Her sabah işe giderken ayaklarım geri geri gider. *	0,213	-
11.Çalıştığım kurumda İK problemleri yaygın olarak görülür. *	0,052	-
12. Çalıştığım kurumda çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur*.	0,088	-
13. Çalıştığım kurumda çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	0,110	-
<b>Toplam Varyans (%)</b>	<b>41,831</b>	<b>61,225</b>
<b>KMO- Örneklem Yeterlilik Ölçümü</b>	<b>0,873</b>	
<b>Bartlett's Küresellik Testi (X<sup>2</sup>)</b>	<b>788,561</b>	
<b>sd</b>	<b>78</b>	
<b>p</b>	<b>0,000</b>	



AFA ilk sonuçlarına göre 13 ifadeden meydana gelen ve tek boyutlu olarak planlanan ölçekte açıklanan toplam varyansın çok düşük düzeyde (%41,83) olduğu ve dört maddenin (m10, m11, m12, m13) faktör yükünün 0,40'tan düşük olduğu görülmektedir. Söz konusu maddeler aşamalı olarak ölçekten çıkarılarak tekrarlanan son açıklayıcı faktör analizinde ölçekte kalan 9 maddenin açıkladığı toplam varyans %61,22 düzeyine ulaşmış, tüm maddelerin faktör yükleri 0,40'tan yüksektir. AFA'ya göre 9 ifade ve tek boyutta geçerli olduğu tespit edilen ölçeğin DFA'dan sağlanan uyum indeksleri Tablo 10'dadır.

**Tablo 10.** Örgüt İklimi Ölçeği DFA'dan Sağlanan Model Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA 9 madde tek boyut	Son DFA* 9 madde tek boyut
X <sup>2</sup> /sd (p)	2,127	1,559
SRMR	0,048	0,042
GFI	0,887	0,916
NNFI	0,927	0,964
CFI	0,945	0,974
RMSEA	0,104	0,073
Faktör yükü	0,66 / 0,84	0,64 / 0,82
Kovaryans bağlantısı	-	m8-m9

\*: Kovaryans bağlantıları sonrası

DFA neticesine göre, madde faktör yükleri 0,40'tan yüksek olmakla birlikte model uyum indeksleri uygun aralıklarda değildir. Modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları sonrasında (m8-m9), model uyum indeksleri iyi ve çok iyi düzeylere erişmiştir. Ölçeğin DFA ve Güvenirlilik Analizi bulguları Tablo 11'dedir.

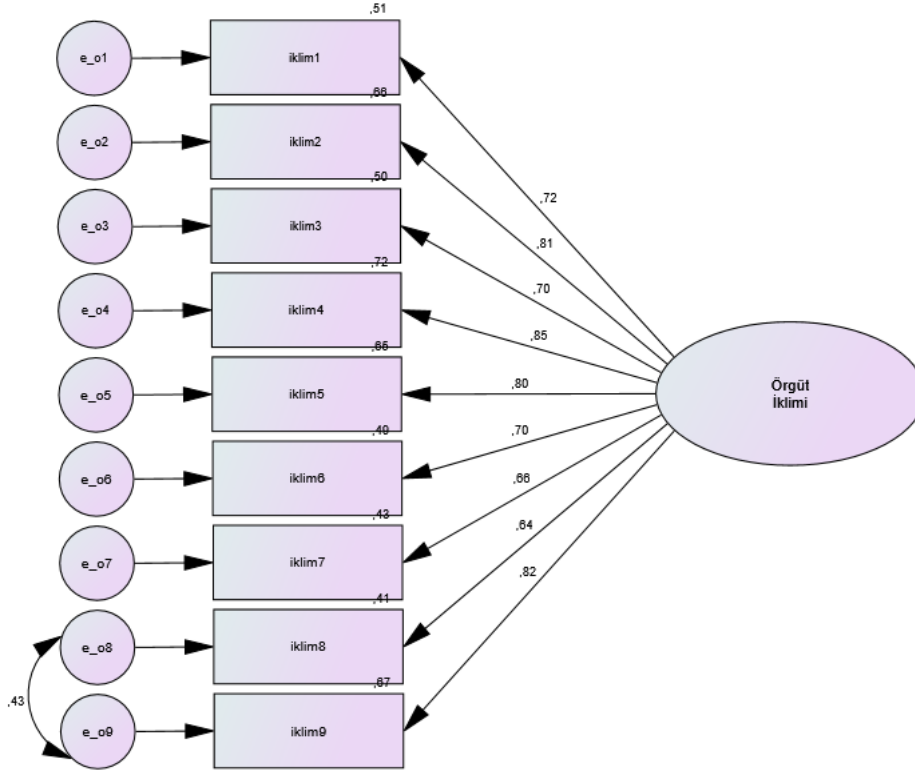
**Tablo 11.** Örgüt İklimi Ölçeği DFA ve Güvenirlilik Analizi Bulguları

Madde	Std. $\beta$	t	r
1. Çalıştığım kurumda insanlar birbirlerine saygılı ve anlayışlı davranırlar.	0,72		0,67
2. Çalıştığım kurumda çalışanların bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	0,81	8,05**	0,75
3. Çalıştığım kurumda herkes işini sahiplenir ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getir.	0,70	6,95**	0,66
4. Çalıştığım kurumda yöneticiler astlarının görüşlerini alarak karar verir.	0,85	8,37**	0,79
5. Çalıştığım kurumda yöneticiler iş ile ilgili konularda bize adil davranır. 6. Çalıştığım kurumda yöneticiler bizden neler beklediğini açıkça ifade eder.	0,80	7,94**	0,78
7. Çalıştığım kurumda yöneticiler bize iş ile ilgili gerekli kaynakları sağlarlar.	0,70	6,91**	0,68
6. Çalıştığım kurumda yöneticiler bizden neler beklediğini açıkça ifade eder.	0,66	6,49**	0,65
8. Çalıştığım kurumda çalışanlar iş dışında da görüşmeye devam ederler.	0,64	6,29**	0,65
9. Çalıştığım kurumda iş ile ilgili yaşanan problemler olduğunda karşılıklı anlayış içerisinde çözülür.	0,82	8,07**	0,82
<b>Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>			<b>0,92</b>

\*\*p<0,01 r: Madde toplam korelasyonu

DFA neticesine göre, ölçekte kalan 9 ifadenin tek boyuttaki faktör yükleri 0,40'tan yüksek ve bütün ifadelerin t değerleri anlamlıdır. Ölçeğin bütününe ait Güvenirlilik Katsayısı (Cronbach Alpha) 0,92 ve bütün ifadeler için madde-toplam korelasyonu 0,30'dan yüksektir (0,65 ile 0,82 aralığında). Örgüt İklimi Ölçeğinin 9 ifadeli ve tek boyutlu yapısı ile güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

# Çalışanların Örgütsel Kibirlik ve Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri



Şekil 5. Örgüt İklimi Ölçeği DFA Diyagramı

## Betimsel Bulgular

Ölçek puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 12'dedir.

Tablo 12. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Boyut	N	Alınabilecek		Elde Edilen		$\bar{X}$	SS	Çarpıklık k	Basıklık k
		Min.	Maks.	Min.	Maks.				
<b>NEPOTİK TUTUM</b>	105	1	6	1,11	6,00	3,97	1,18	-0,37	-0,49
Özgecilik	105	1	6	1,75	6,00	4,95	0,83	-0,05	-0,35
Vicdanlılık	105	1	6	3,00	6,00	4,71	0,84	-0,15	-0,82
Nezakət	105	1	6	2,00	6,00	5,37	0,80	-0,71	-0,52
Centilmenlik	105	1	6	2,25	6,00	4,86	0,94	-0,76	0,00
Sivil Erdem	105	1	6	3,00	6,00	4,91	0,79	-0,28	-0,70
<b>ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI</b>	105	1	6	2,80	6,00	4,96	0,66	-0,74	0,76
<b>ÖRGÜT İKLİMİ</b>	105	1	5	1,33	5,00	3,56	0,78	-0,36	0,02
Kibirli Tutum	105	1	5	1,00	5,00	3,24	1,08	-0,38	-0,78
Kibirli Davranış	105	1	5	1,00	5,00	2,95	1,02	0,16	-0,76
<b>YÖNETİCİ KİBRİ</b>	105	1	5	1,10	5,00	3,10	0,91	-0,08	-0,36

Tablo 12'ye göre nepotik tutum ölçek puanı  $3,97 \pm 1,18$ 'dir. Buna göre yöneticilerin kayırmacı tutumuna ilişkin çalışan algısının "kısmen katılıyorum" aralığında olduğu söylenebilir. Tablo 12'ye göre örgütsel vatandaşlık davranışı ölçek puanı  $4,96 \pm 0,66$ 'dır. Buna göre katılımçıların

örgütsel vatandaşlık davranışının “sık sık” aralığında olduğu; alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde nezaket davranışının “her zaman”, diğer davranışların “sık sık” aralığında olduğu söylenebilir.

Tablo 12’ye göre örgüt iklimi algısı ölçek puanı  $3,56 \pm 0,78$  olarak tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların işyerindeki örgütsel iklime ilişkin algılarının “çoğunlukla” aralığında olduğu söylenebilir.

Tablo 12’ye göre yönetici kibri ölçek puanı  $3,10 \pm 0,91$  olarak tespit edilmiştir. Buna göre yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyinin “kısmen katılmıyorum” aralığında olduğu, alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde benzer şekilde yöneticilerin kibirli tutum ( $3,32 \pm 1,08$ ) ve davranışlarına ( $2,95 \pm 1,02$ ) ilişkin algı puanlarının da “kısmen katılmıyorum” aralığında olduğu tespit edilmiştir.

### Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Ölçek puanları arasındaki Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 13’tedir

**Tablo 13.** Değişkenler Arasındaki İlişki

Ölçek ve Boyut	N	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1-NEPOTİK TUTUM</b>	105	0,68*	0,44*	0,65*	-0,38**	0,01	0,03	0,13	0,01	0,03	0,04
		*	*	*							
2-Kibirli Tutum	105	1	0,49*	0,87*	-0,33**	-0,02	0,01	-0,04	0,03	0,04	0,00
			*	*							
3-Kibirli Davranış	105		1	0,85*	-0,62**	-0,12	-0,16	-0,06	-0,16	-0,11	-0,17
				*							
<b>4-YÖNETİCİ KİBRİ</b>	105			1	-0,55**	-0,08	-0,08	-0,06	-0,08	-0,04	-0,09
<b>5-ÖRGÜT İKLİMİ</b>	105				1	0,05	0,13	0,05	0,25*	0,26**	0,20*
6-	105					1	0,44**	0,64**	0,49**	0,34**	0,73**
Digergamlık/Özgecilik											
7-Vicdanlılık	105						1	0,58**	0,52**	0,56**	0,78**
8-Nezaket	105							1	0,52**	0,47**	0,80**
9-Centilmenlik	105								1	0,62**	0,82**
10-Sivil Erdem	105									1	0,76**
<b>11-ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI</b>	105										1

Tablo 13’e göre, yöneticilerin kayırmacı tutumlarına ilişkin çalışan algı puanı ile yönetici kibrine ilişkin algı puanı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,65$ ;  $p<0,05$ ). Yöneticilerin kayırmacı tutum sergilediğini düşünen çalışan yöneticilerin kibirli tutum ve davranış sergilediğine ilişkin algısı da yüksek düzeydedir.

Tablo 13’e göre yöneticilerin kayırmacı tutumlarına ilişkin çalışan algı puanı ile örgüt iklimine ilişkin algı puanı arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r=-0,38$ ;  $p<0,05$ ). Yöneticilerin kayırmacı tutum sergilediğini düşünen çalışanların örgüt iklimine ilişkin olumlu algısı düşük düzeydedir.

Tablo 13’e göre yöneticilerin kayırmacı tutumlarına ilişkin çalışan algı puanı ile örgütsel vatandaşlık davranış puanı arasında anlamlı ilişki yoktur ( $p>0,05$ ).

Tablo 13’e göre yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarına ilişkin çalışan algı puanı ile örgüt iklimine ilişkin algı puanı arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r=-0,55$ ;

## Çalışanların Örgütsel Kibirlik ve Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri

$p < 0,05$ ). Yöneticilerin kibirli tutum ve davranış sergilediğini düşünen örgüt iklimine ilişkin olumlu algısı düşük düzeydedir.

Tablo 13'e göre çalışanların örgüt iklimi algı puanı ile örgütsel vatandaşlık davranış puanı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r=0,20$ ;  $p < 0,05$ ). Örgüt iklimi algısı yüksek düzeyde olumlu olanların örgütsel vatandaşlık davranışı da yüksek düzeydedir.

### Araştırma Modeline Ait Bulgular

Model testlerine ilişkin bulgular ve hipotez neticeleri Tablo 14'tedir.

Tablo 14. Araştırma Modeline Ait Bulgular

Model	Bağımsız Değişken	Yol	Bağımlı Değişken	H	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>
Bağımsız Modeller	Nepotik Tutum	→	Örgüt İklimi	H1	-0,38	-2,77	0,006	0,141
	X <sup>2</sup> /sd=1,76	SRMR=0,08	GFI=0,82	NNFI=0,91	CFI=0,92	RMSEA=0,08		
	Yönetici Kibri	→	Örgüt İklimi	H2	-0,70	-4,40	0,000	0,484
	X <sup>2</sup> /sd=1,67	SRMR=0,05	GFI=0,90	NNFI=0,94	CFI=0,96	RMSEA=0,08		
Bağımsız Modeller	Örgüt İklimi	→	Örgütsel Vatandaşlık	H3	0,28	2,29	0,022	0,076
	X <sup>2</sup> /sd=2,03	SRMR=0,08	GFI=0,85	NNFI=0,89	CFI=0,91	RMSEA=0,10		
	Bağımsız Değişken	Yol	Bağımlı Değişken	H	Aracı Değişken	DE	SBT	R <sup>2</sup> <sub>EB</sub>
Aracı Değişkenli Model	Yönetici Kibri	→	Örgütsel Vatandaşlık	H4	Örgüt İklimi	-0,090	-2,630*	0,034
	X <sup>2</sup> /sd=1,86	SRMR=0,09	GFI=0,77	NNFI=0,86	CFI=0,87	RMSEA=0,09		
Aracı Değişkenli Model	Nepotik Tutum	→	Örgütsel Vatandaşlık	H4	Örgüt İklimi	-0,186	-3,547**	0,053
	X <sup>2</sup> /sd=1,92	SRMR=0,07	GFI=0,84	NNFI=0,88	CFI=0,90	RMSEA=0,09		

\*:  $p < 0,05$  ; \*\*:  $p < 0,01$ ; DE: Dolaylı etki büyüklüğü; SBT: Sobel istatistiği; R<sup>2</sup><sub>EB</sub> : Dolaylı etkiden kaynaklanan varyans

Tablo 14'e göre, yöneticilerin kayırmacı (nepotik) tutumunun örgüt iklimi algısı üzerinde olumsuz yönde anlamlı tesiri vardır ( $\beta=-0,38$ ;  $t=-2,77$ ;  $p < 0,05$ ). Örgüt iklimi algısındaki değişimin yaklaşık %14'ünün ( $R^2=0,141$ ) yöneticilerin kayırmacı tutumundan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

H1 **Kabul**: Yöneticilerin kayırmacı tutumunun örgüt iklimi algısı üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisi vardır.

Tablo 14'e göre yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının örgüt iklimi algısı üzerinde olumsuz yönde anlamlı tesiri vardır ( $\beta=-0,70$ ;  $t=-4,40$ ;  $p < 0,05$ ). Örgüt iklimi algısındaki değişimin yaklaşık %48'inin ( $R^2=0,484$ ) yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

H2 **Kabul**: Yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının örgüt iklimi algısı üzerinde olumsuz yönde anlamlı etkisi vardır.

Tablo 14'e göre örgüt iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu yönde ve anlamlı tesiri vardır ( $\beta=0,28$ ;  $t=2,29$ ;  $p < 0,05$ ). Örgütsel vatandaşlık davranışındaki değişimin yaklaşık %8'inin ( $R^2=0,076$ ) örgüt iklimi algısından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

H3 **Kabul:** Örgüt iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu yönde anlamlı etkisi vardır.

Tablo 14'te, örgüt ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisine yöneticilerin kayırmacı tutumunun örgüt iklimi üzerindeki etkisi dahil edildiğinde, örgütsel vatandaş davranışında meydana gelen varyans değişimi %3 düzeyindedir ( $R^2_{EB} = 0,034$ ). Yöneticilerin kayırmacı tutumunun dolaylı etkisi ise  $-0,09$  düzeyindedir ( $DE = -0,090$ ). Yöneticilerin kayırmacı tutumunun aracılık etkisiyle meydana gelen bu değişim istatistiksel olarak anlamlıdır ( $SBT = -2,63$ ;  $p < 0,05$ ).

H4 **Kabul:** Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının etkisini belirlemede örgüt iklimi algısının aracılık rolü vardır.

Tablo 14'te, örgüt ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisine yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkisi dahil edildiğinde, örgütsel vatandaş davranışında meydana gelen varyans değişimi %5 düzeyinde ( $R^2_{EB} = 0,053$ ), yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının dolaylı etkisi ise  $-0,19$  düzeyindedir ( $DE = -0,186$ ). Yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarının aracılık etkisiyle meydana gelen bu değişim istatistiksel olarak anlamlıdır ( $SBT = -3,55$ ;  $p < 0,05$ ).

H5 **Kabul:** Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkisini belirlemede örgüt iklimi algısının aracılık rolü vardır.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ve yönetici kibirli tutum ve davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında örgüt ikliminin aracılık rolü tanımlanmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan, Nepotik Tutum Ölçeğinin 9 ifade ve tek boyutlu yapısı ile, Yönetici Kibri Ölçeğinin 20 ifade ve iki boyutlu yapısı ile, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin 18 ifade ve 5 boyutlu yapısı ile ve Örgüt İklimi Ölçeğinin 9 ifade ve tek boyutlu yapısı ile güvenilir ve geçerli birer ölçek oldukları görülmektedir.

Betimsel analiz bulgularına göre; katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışının "sık sık" aralığında olduğu; alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde nezaket davranışının "her zaman", diğer davranışların "sık sık" aralığında olduğu; katılımcıların işyerindeki örgütsel iklimle ilişkin algılarının "çoğunlukla" aralığında olduğu; yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyinin "kısmen katılmıyorum" aralığında olduğu, alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise benzer şekilde yöneticilerin kibirli tutum ve davranışlarına ilişkin algı puanlarının da "kısmen katılmıyorum" aralığında olduğu tespit edilmiştir. Betimsel analiz bulguları; katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgüt iklimi algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Yönetici kibri ve kayırmacı tutum algılarının ise olumsuz olduğu görülmektedir. Katılımcıların geçmişteki yaşanmışlıklardan kaynaklı örgütsel güven duygularındaki yetersizliklerini "kısmen katılmıyorum" gibi karasız ifadelerle dışa vurdukları düşünülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; yöneticilerin kayırmacı tutum sergilediğini düşünen çalışanların yöneticilerin kibirli tutum ve davranış sergilediğine ilişkin algısı da yüksek düzeydedir. Yönetici kayırmacılığı ve kibri algısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetici kayırmacılığı ve kibri ile örgüt iklimi arasında negatif yönlü

bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin nepotik tutum sergilediğini düşünen çalışanların örgüt iklimine ilişkin olumlu algısının da düşük düzeyde olduğu; benzer şekilde, yöneticilerin kibirli tutum ve davranış sergilediğini düşünen katılımcıların örgüt iklimine ilişkin olumlu algısının da düşük düzeyde olduğu ve örgüt iklimi algısı yüksek düzeyde olumlu olan çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı algısının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin kayırmacı ve kibirli tutum ve davranışlarının örgüt iklimi algısı üzerinde olumsuz yönde anlamlı tesiri vardır. Yine örgüt iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumlu yönde anlamlı tesiri vardır. Yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışları ile kibirli tutum ve davranışlarının etkisi ile örgüt iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki pozitif etkisi ortadan kalkar ya da azalır. Bu sonuç da örgüt ikliminin, yönetici kibri ve kayırmacı tutum ve davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide aracılık rolüne işaret eder.

Bulguların literatürdeki benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmasının, çalışmanın literatürde uygun şekilde konumlandırılmasına olanak sağlayabilecektir.

Mahamatjan Kızı'nın (2011) bir Kırgız aile şirketine nepotizmin ve iş stresinin etkilerini inceleyen çalışmasında, ülkesindeki eski baskıcı yönetimin rutin bir uygulaması olarak nepotizmin etkilerinin tek başına incelenmeyeceğini tespit ederek konunun incelenebilir hale gelmesi için iş stresi boyutunu çalışmasına ilave etmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, nepotizm ile örgütsel vatandaşlık ilişkisi arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Kanten (2014), narsistik kişilik özelliğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmasında, algılanan örgüt ikliminin düzenleyici rolünü tanımlamıştır.

Büte (2011), algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında; bireylerin olumlu örgüt iklimi algılamaları arttıkça örgütteki etik olmayan davranışların görülme sıklığı azalmaktadır. Bu bulguya dayanarak, algılanan olumsuz örgüt ikliminin, örgütlerdeki kayırmacı ve kibirli yönetici tutum ve davranışlarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Her üç çalışmanın bulguları bu çalışmanın bulgularıyla içerik olarak büyük ölçüde örtüşmektedir.

Araştırmanın başlıca kısıtları; örneklem büyüklüğünün nispeten küçük olması, katılımcıların farklı kuruluşlarda çalışıyor olmalarıdır. Çalışma belirli bir sektör ya da kuruluşta uygulanması halinde çalışanların algı düzeylerinde benzeşme yönünde değişim görüleceği düşünülmektedir. Herhangi bir üniversitede çalışmayan araştırmacıların etik kurul izni almaları da ancak üniversite çalışanı bir akademisyen aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi, Etik kurulların Gönüllü Katılımcı Onam Formu talebi de uygulamada örneklem büyüklüğünü sınırlandırıcı etki göstermektedir.

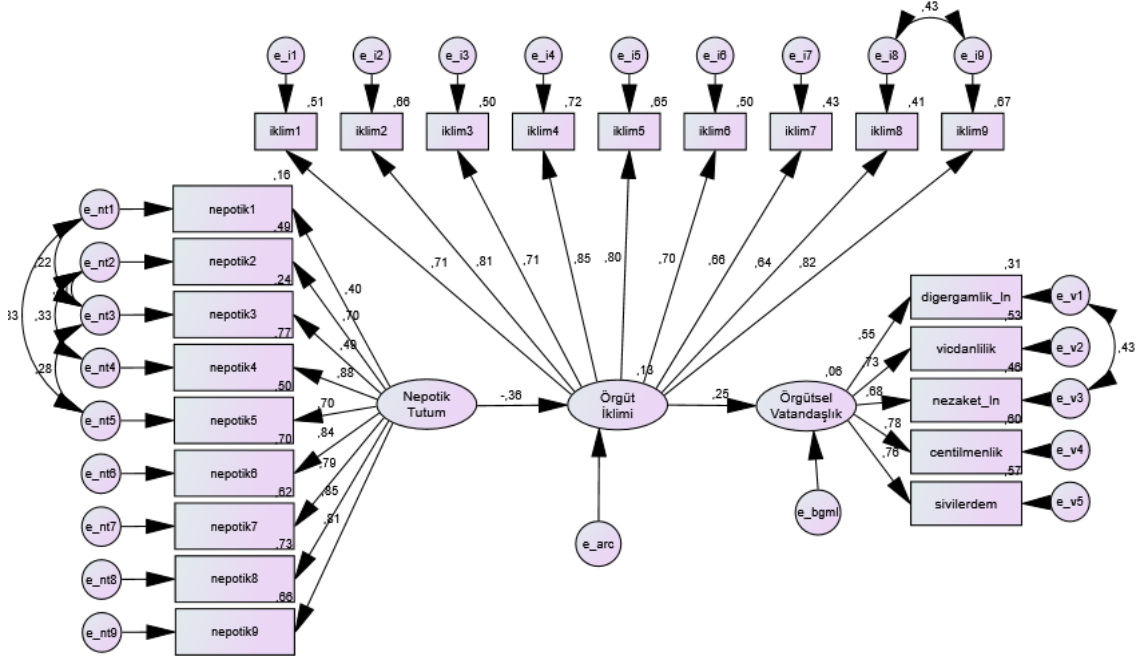
Sonuç olarak; çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilmeleri için uygun örgüt ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Nepotizm ve kibir olgusunun her ikisinin de ağırlıklı olarak yönetici kaynaklı ve örgüt iklimini bozucu yönüne dikkat çekmek gerekmektedir. Çalışanların işe bağlılığı, işe aidiyet duymaları, iş memnuniyeti ve yüksek performans göstermeleri için olumlu ve ılıman bir örgüt iklimi ve kültürü inşası bütün organizasyonların olmazsa olmazları olarak görülmelidir.

## Kaynakça

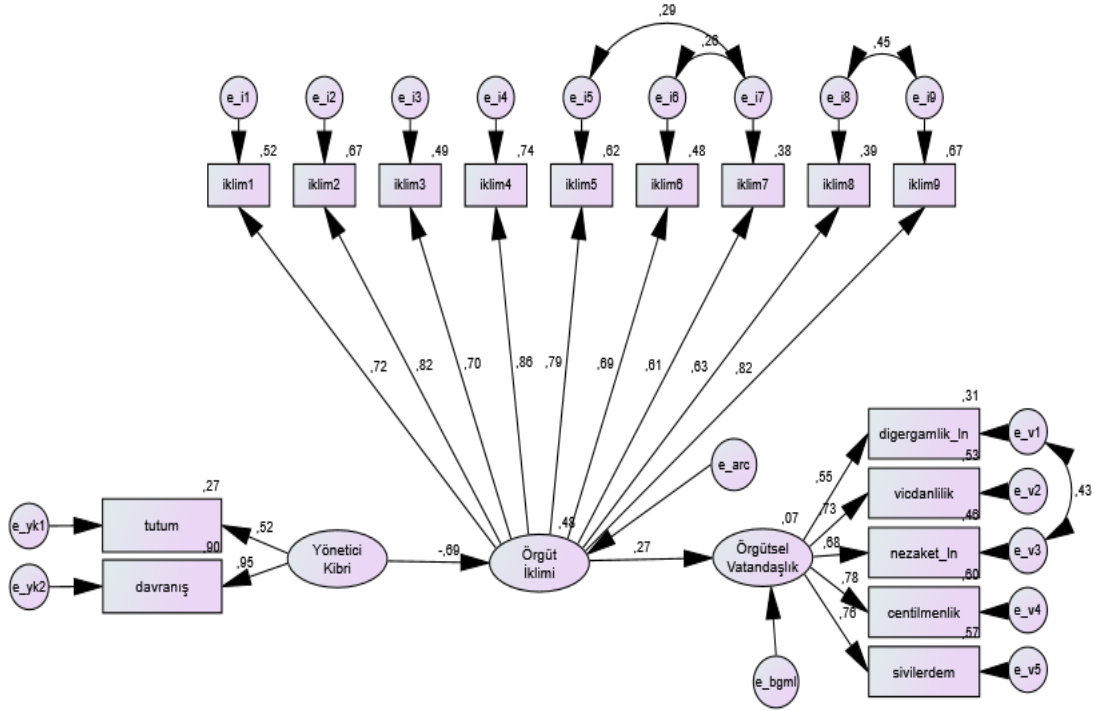
- Avcı, N. ve Yazar, O. (2021). Organizasyonlarda yöneticilerin nepotik tutumlarının çalışan memnuniyeti ve sabotaj Eğilimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (yayın aşamasında)
- Aydın, M., (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. (3.ed.), Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş., Ankara.
- Basım, H. N & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 61-4
- Bozacı, İ., Ç, Gamze, E & Gürer, A. (2018). A field research on the effect of perceived manager arrogance on salesperson burnout and turnover intention, *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, Year 11, Issue 1, June 2018, pp.205-226
- Brown, H. T. (2012). So what if i don't have an Iphone? The unintended consequences of using arrogance in advertising. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 28(4), 555-562.
- Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniiibd/issue/2702/35644>
- Cleary, M., Walter, G., Sayers, J., Lopez, V. & Hungerford, C. (2015). Arrogance in the workplace: Implications for mental health nurses. *Issues in Mental Health Nursing*, 36 (4), 266-271.
- İplik, F.N. (2010). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Nobel Kitapevi, Adana
- Johnson, R. E., Silverman, S. B., Shyamsunder, A., Swee, H. Y., Rodopman, O. B., Cho, E. & Bauer, J. (2010). Acting superior but actually inferior? Correlates and consequences of workplace arrogance. *Human Performance*, 23 (5), 403-427
- Kanten, P. (2014). Narsistik kişilik özelliğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgüt ikliminin düzenleyici rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi* ,25 / 76 (October 2014): 0-0.
- Mahamatjan Kızı, D. (2011). *The effects of perceived nepotism and job stress on organizational citizenship behavior: An empirical study in kyrgyz family-managed company*. Marmara Üniversitesi SBE Yüksek Lisans Tezi
- Organ, D. W. (1988), *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Ma: Lexington Books.
- Padua, R. N., Lerin, M. M., Tumapon, T. T. & Pañares, Z. A. (2010). Patterns and dynamics of an arrogance-competence theory in organizations. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 6 (2), 76-98.
- Toscano, R., Price, G. & Scheepers, C. (2018). The impact of CEO arrogance on top management team attitudes. *European Business Review*, 30 (6), 630-644
- Türk Dil Kurumu (2022). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> erişim: 05.08.2022
- Thong, J. S. P. & Ying-Leh, L. (2020). Arrogance leadership in higher educational organisations. *Journal of Social Sciences and Technical Education*, 1 (1), 44-52.
- Vey, M. A. & Campbell, J. P. (2004). In-role or extra-role organization all citizenship behavior: Which are we measuring? *Human Performance*, 17(1): 119-135.
- Williams, S. & Shiaw, W. T. (1999). Mood and organizational citizenship behavior: The effects of positive affect on employee OCB intentions. *The Journal of Psychology*, 133(6): 656- 668.
- Wang, X., Chow, C. W. C., & Luk, C. I. (2013), Does service employee arrogance discourage sales of luxury brands in emerging economics? *Psychology & Marketing*, 30(10), 918-933.

Ekler

Ek-1. Şekil 6. Örgüt İkliminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi ve Nepotik Tutumun Dolaylı Etkisine Ait Yol Modeline Ait Diyagram



Ek 2. Şekil 7. Örgüt İkliminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi ve Yönetici Kibrinin Dolaylı Etkisine Ait Yol Modeline Ait Diyagram





## On the Newness of New Social Movements

Ayça Berna Görmez <sup>a,b</sup>

### Abstract

In this study, new social movements are examined in comparison with old social movements. It has been argued that the novelty of new social movements stems from their responses to newly emerging social and political crises, which have changed the concept of political and the nature of social movements. The central argument is that social movements defend modern values, and there is no difference between old and new social movements regarding the values they support. However, since the new social movements are often compared to the working-class movement, the values they advocate are thought to be different. However, the working-class movement is not the sole movement in the nineteenth century, and it is possible to discuss various social movements. The new social movements emerged as reactions to representative democracy and established institutional politics. As the failures of the representative democracy are recognized, and as the scope of the political expands, new social movements have emerged to provide solutions to new problems. So, their newness is related to our contemporary conception of the political.

### Keywords

The New Social Movements  
Social Movements  
The Concept of the Political  
Representative Democracy

### About Article

Received: 05.04.2022

Published: 28.03.2023

Doi: 10.18026/cbayarsos.1098724

## Yeni Toplumsal Hareketlerin Yeniliği Üzerine

### Özel

Bu çalışmada, yeni toplumsal hareketler, geleneksel toplumsal hareketlerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yeni toplumsal hareketlerin yeniliğinin, ortaya çıkan yeni toplumsal ve siyasal krizlere verdikleri yanıtlardan kaynaklandığı tartışılmıştır. Bu krizlerin, siyasal kavramının ve toplumsal hareketlerin doğasını değiştirdiği iddia edilmiştir. Bu çalışmanın temel iddiası, toplumsal hareketlerin modern değerleri savunduğu ve değer açısından eski ve yeni toplumsal hareketler arasında farklılık bulunmadığı yönünde olmuştur. Ancak, yeni toplumsal hareketler genelde işçi sınıfı hareketiyle karşılaştırıldığı için savundukları değerlerin farklı oldukları düşünülmektedir. Halbuki işçi sınıfı hareketi on dokuzuncu yüzyıl toplumsal hareketlerinden sadece bir tanesidir ve bu yüzyılda farklı toplumsal hareketlerden bahsetmek mümkündür. Yeni toplumsal hareketler, temsili demokrasiye ve yerleşik kurumsal siyasete tepki niteliği taşımaktadır. Temsili demokrasinin başarısız olduğu alanların belirgin hale gelmesi ve siyasetin anlamının ve kapsamının genişlemesi, ortaya çıkan yeni sorunlara farklı perspektiflerden yaklaşmayı ve çözüm getirmeyi gerektirmiştir. Sonuç olarak, yeni toplumsal hareketlerin yeniliğinin aslında siyasalın yeniden düşünülmesiyle ve kavramsallaştırılmasıyla ilgili olduğu iddia edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Yeni Toplumsal Hareketler  
Toplumsal Hareketler  
Siyasal Kavramı  
Temsili Demokrasi

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 05.04.2022

Yayın Tarihi: 28.03.2023

Doi: 10.18026/cbayarsos.1098724

<sup>a</sup> gormezayca@gmail.com.

<sup>b</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, 0000-0002-5782-580X

### Introduction

Political sociology is concerned with politics, power, and the power relations between groups and agencies, and it can be defined as "the study of the interdependent power relationship between the state and the civil society" (Faulks, 2000, p. 11). Before the 1960s, politics and power were identified with the state. Thus, sociological and political analyses have started with the nation-state. The nation-state was perceived as the main actor, the bearer of politics, and the possessor of power. The unit of analysis of political sociology has shifted from the 1960s onwards. This exhibits a paradigm shift from a state-centric approach to power and politics to understanding politics as a potentiality of all social experiences (Nash, 2009, pp. 3-4). The paradigm shift gives rise to dichotomy, which manifests in the concepts, interests, and concerns. Moreover, it manifests itself in the definitions of identity and social structure. This dichotomy can be best comprehended between class-based and state-centric 'old politics' and the 'new politics,' which is fragmented and plural.

With this shift, the state and society started to be analyzed differently and separately. The concept of power and political has become pluralized. The reference to the state and its institutions in analyzing power and political is perceived as deficient. The paradigm shift also affects social movement studies. Before the 1960s, social movements were identified with the labor movements and later with the working-class movement. There was also an emphasis on the national movements; they were also recognized as part of the social movements. However, after the 1960s, the concept of social movement has evolved, more accurately, the new social movement started to take its place in the political sociology literature. The student movements of the 1960s, ecology and feminist movements are designated as parts of broader movements, namely the NSMs. These new social movements, it is claimed, do not belong to the 'old politics.' Instead, they are confined within the cultural realm and perceived as part of cultural politics.

In this study, the dichotomy between old and new social movements is analyzed. First, general characteristics of the new social movements are given. Then, a comparison is made between old and new social movements regarding the values they share or draw apart. It is argued that the newness of the new social movements derives from their responses to the newly emerging social and political crises. The study claims that NSMs are political and they belong to the political sphere. The old and new social movements shared the same values, modern values. However, as the crises of modernity and modern institutions have gained visibility, new social movements have emerged to offer a new project or a new hope. Social movements, in general, are the product of the transition periods, and the society that NSMs are longing for or will build may be different from the old social movements' establishment. However, in essence, the purpose of the old and new social movements is to produce a democratic society. As Eder points out, "NSMs are new only because they bear new hope for the collective realization of the predicaments of modernity" (1993, p. 108). The newness of the NSMs can be found in the solutions to the newly emerging crisis of modernity rather than the values they defend.

### The Characteristics of the NSMs

Before giving common features of the NSMs, it should be stressed that NSMs are not homogenous. There are pluralities of movements, and NSMs are often entitled 'Movement of Movements' (Klein, 2001). At the same time, it is misleading to propose a single structural

change that resulted in the emergence of NSMs. Scott points out, "NSMs are not a unified sociological phenomenon which can be explained with reference to a single set of social structural changes" (1990, p. 7). Instead, there are chains of changes and diversity in the NSMs. Nevertheless, some characteristics and values are common to the NSMs.

The most salient and discussed feature of the NSMs is their non-class character and lack of ideological commitment. It is argued that old social movements were working-class movements, NSMs lack class character. NSMs base is composed of the middle class and "decommodified peripheral groups and elements of the old, often rural middle class" (Offe, 1985, p. 854). NSM theorists, in general, claim that the middle class is expanding, and its expansion is rooted in the transition to the post-industrial economy (Touraine, 1985) or disorganized capitalism (Lash and Urry, 1987). As the middle class expanded, it is argued that the working class lost its political influence. Now, the middle class is the leading political and cultural actor in social movements. The middle class is educated (Scott, 1990, p. 138), works in the service sector, and is born in a post-modernist culture (Lash and Urry, 1987, p. 15). Moreover, the middle class is not unified; they do not have shared economic interests. As it is composed of different segments, it is claimed that NSMs lack class emphasis and do not have an ideological commitment.

The emphasis on autonomy and identity is another feature that makes NSMs distinctive. The growing emphasis on the autonomy of individuals and identity politics is generally perceived as the result of the cultural turn in the studies of social movements. Individuals' autonomy is the control of the individuals in their everyday life. It is expressed through the rejection of institutionalized and bureaucratic politics and in non-alignment with party politics. NSMs explicitly reject the state "as a tool that can be utilized to create social justice and ensure democratic accountability" (Faulks, 2000, p. 88). And identity politics is the celebration of the plurality of identities within society. It is against the homogeneity of the culture and society and against what nation-state ideologues stood for. The recognition of the different sources of identities is central to identity politics. Race, gender, religion, sexual orientation, or ethnicity can be identified as the sources of varying identity politics. These sources do not have to be mutually exclusive, and also, these sources do not have to refer to any specific orientation. Identity politics, in general, try to reveal that some groups are oppressed because of their identity and deprived of civic and political freedom. By acknowledging that identities are plural and fragmented, identity politics demand equal rights and freedom for minority groups. It offers "recognition for new identities and lifestyles" (Polletta & Jasper, 2001, p. 286). In other words, recognition of new and different identities and lifestyles is part of the "fight to expand freedom" (Cerulo, 1977, p. 393), and expansion of freedom means a more substantial and inclusive democracy.

The non-representational and non-hierarchical characters of NSMs are also among the shared features (Sitrin and Azzelini, 2014, p. 17). These movements are the products of the crisis of modernity. Representative democracy is also a product of modernity, and the NSMs are against representative democracy. In that sense, they are against what representative democracy signifies, representation and hierarchy. Representation is considered, not only for the new social movements but also for contemporary political theory in general, an unreliable mechanism for democracy (Hardt and Negri, 2012). Representation relies on consensus, which

defines the parts of the society that can be seen and represented (Ranciere, 1999). There is always a missing part that is not represented. Thus, representative democracy is considered unreliable and inefficient since it cannot represent the whole society. Hierarchy is also one of the essential characteristics of old politics, and NSMs criticize hierarchy within the state, its bureaucracy, and its institutions. The rejection of representative democracy and hierarchy leads to the formation of a loose organizational structure in the NSMs. This flexible organization makes NSMs different from the 'old politics.' Within this loose organization, leadership does not occur or cannot be formalized. Demands are multiple and plural, and there is no hierarchy among the demands. The togetherness of the movement "depends on ad hoc deliberation and protest, not on a fulfilling a program built around specific goals" (Castells, 2015, p. 255). The NSMs are "rarely programmatic movement" (Castells, 2015, p. 255), so they reject the politics of total emancipation. These movements produce micro-movements and issue-based movements. As Castells rightly points out, "they are social movements, *aimed at changing the values of society*" (2015, p. 255) [emphasis in original].

Another feature of the NSMs is their non-violent character. The use of violence in social movements is common, and working-class movements appealed to violence frequently. All sorts of direct action contained a degree of violence. Hobsbawm argues, "the power of these early movements...lay in machine-wreaking, rioting and the destruction of property in general or in modern times, sabotage and direct action" (Hobsbawm, 1998, p. 6). As NSMs consider themselves distinct from the old social movement and unwilling to seize the state, they do not see violence as a legitimate tool for their concerns. Violence is the embodiment of what NSMs are opposed.

The last feature that defines new social movements is their cultural and social character. It is suggested that NSMs are cultural and they do not belong to the political sphere. Mellucci, for instance, argues that the form of collective action has shifted from political to cultural (1985, p. 789). Touraine also stresses that the movements of our time expand into social and cultural life and are boundless. He claims "NSMs are less sociopolitical and more sociocultural" (1985, p. 780). The cultural ground of the NSMs is emphasized in contrast to the political basis of the working-class movements. It is argued NSMs, in a sense, are against political institutions and organizations. These movements do not have political agenda as the working-class movements do; they do not want to seize the state's power. Nonetheless, they may affect the political institutions, "they modernize institutions, and they furnish them new elites who renew culture and organization" (Melucci, 1985, p. 810). The sphere of action of the NSMs is a "space of non-institutional politics which is not provided for in the doctrines and practices of liberal democracy and the welfare state" (Offe, 1985, p. 826).

Many NSM theorists underline the apolitical or cultural character of NSMs. At the same time, it is argued that NSMs politicize issues that were not political before. For instance, Melucci argues that NSMs open up a new political space (1985: 815), and Calhoun states, "NSMs are distinctive in politicizing everyday life rather than focusing on the large scale systems of state and economy" (1993, p. 398). Offe (1985) and Scott (1990) also highlight this feature of the NSMs. NSMs modify the public/private distinction. They either transform what is considered private to public or create an alternative, third category to the public/private distinction, as Offe asserts (1985, p. 826). NSMs are democratic or aim to establish a democratic society.

However, their understanding of democracy differs from the democratic institutions established with the formation of nation-states. These democratic institutions have created a limited public sphere. Within this limited public sphere, the roles and rules are pre-determined. Political participation or access to the public sphere is essentially fixed and hierarchic. NSMs are opposed to this establishment, and this will be discussed in detail in the last section. To conclude this section, NSM theorists often highlight their differences from the Old Social Movements. The strategies and techniques differ in these movements, but in the end, their main concern is democracy; to enhance democratic politics and make it more inclusive, to spread rights and freedoms. Instead of differences, the focus will be on the social movements' common values in the next section

### **Shared Values of Old and New Social Movements**

In this section, the shared values of the old and new social movements will be given. However, the purpose here is not to underestimate the value of one of them or state that nothing is new in the new social movements. Instead, it argues that it is not the values that make NSMs new but "an awareness of the disaggregation and partial incompatibility within the universe of values" (Offe, 1985, p. 850). The new social movements do not entirely reject the values of old social movements; instead, they selectively radicalize some values (Offe, 1985, p. 853). Lack of class emphasis and ideological commitment, the cultural ground, the emphasis on autonomy, identity, non-representational and non-hierarchical character, and the stress on non-violence are considered essential features of the NSMs. It will be argued that although NSMs are generally differentiated from the old, traditional social movements through the values they defend and the structures and organizations they form, the 'old social movement' that the comparison is made is the working-class movement. Comparing NSMs to working-class movements may have resulted in the lack of proper analysis of the power and newness of the new social movements. The equation of the working-class movement and the traditional social movement is an argument and a presumption that NSM theorists are taken into account. This presumption has two implications: to treat the working-class movement as a single and unified movement from the beginning of its emergence and to neglect the presence of other social movements in the nineteenth century.

The non-class character of the NSMs is first discussed as the most prominent feature attributed to the NSMs. Old social movements are considered class-based movements, whereas NSMs are not. The presumption that the old social movements or traditional movements are class-based is based on one single premise: that is, old social movements are the working-class movement. However, in reality, the old social movements cannot only be reduced to the working-class movement. The making of the working class was not a sudden event, and the emergence of its movement as a single, coherent movement called the 'working-class movement' took some time. So in this study, it is claimed that there were separate labor movements until the working-class movements emerged. Therefore, it is misleading to categorize these movements as a single and unified movement under the umbrella of the working-class movement. Moreover, laborers were not the only ones with grievances, concerns, and demands. Other movements emerged or existed in the nineteenth century. The presence of other social movements and their purposes and values also demonstrate that old social movements and the NSMs cannot easily be differentiated based on their class basis,

ideological commitment, and values. There is something more needed to recognize the newness of the NSMs.

It is important to note that in the early nineteenth century, the labor movement was a new social movement (Calhoun, 1993, p. 391). Luddism and Chartism were crucial movements in this century, yet it is hard to argue that they were the only ones. They cannot be interpreted as working-class movements nor represent a coherent, single movement. Hobsbawm argues Luddism is "treated as a single phenomenon for administrative purposes covered several distinct types of machine-breaking, which for the most part existed independently of each other, but before and after" (1998, pp. 6-7). The members of Chartism, too, were a mixture of the industrial working class, artisans, outworkers (Calhoun, 1993, p. 402). Although they seemed to have unified goals, they could not be subsumed under a single category. Hobsbawm claims there were different labor classes that were composed of various sectors, and making the working class was a process. Hobsbawm maintains a lack of continuity between labor movements before and after Chartism (1998, p. 59). After the industrial economy, the conditions transformed; the number of labor classes increased, the occupational composition changed, and laborers began to work in industrial sectors. As Hobsbawm claims, the emergence of the traditional working-class and middle-class dates back to the 1880s. In the 1880s, he argues, the material conditions of the workers were transformed. There was an improvement in the British working class at that time. Then, by segregating the manual workers by their expectations, where they live, and how they live, "a growing sense of a single working-class, bound together in a community of fate irrespective of its internal sense" (1998, p. 69) occurred. However, class consciousness was not yet spread among the workers. After 1914, "large and growing masses of British workers regard voting Labour as an automatic consequence of being worker" (Hobsbawm, 1998, p. 72). Before 1880 traditional working class was absent, and the class-consciousness was not developed. So it might be misleading to interpret the working class as a unified body since its beginning of emergence.

The second implication of the presumption that traditional social movement is the working-class movement is the neglect of the presence of other social movements. Calhoun states early nineteenth century was fertile for the emergence of social movements as in the 1960s (1993, p. 392). It is not to suggest that nineteenth-century social movements are as effective as NSMs. Instead, it is to state that certain conditions that might trigger the emergence of social movements were also present in the nineteenth century. Tilly argues that social movements were observed from the late 18th and throughout the 19th century. (2005). An alliances among aristocrats, the bourgeoisie, and workers emerged and paved the way for creating legal spaces for social movements. Lorenz von Stein first used the term social movement, and the meaning was "the idea of a continuous, unitary process by which the whole working class gained consciousness and power" (Tilly, 2005, p. 5). In the later period, the meaning of the social movements was pluralized, and its scope was extended by including farmers, women, and others (Tilly, 2005, p. 5).

The presence of other social movements will help us identify the values that old social movements share with the NSMs. Women suffragists can demonstrate an example of nineteenth-century social movements. Many women are now entitled to rights, autonomy, and access to the public sphere, and they are equal to men by law in industrialized countries.

However, this was not always the case. A struggle was made to obtain political and civil rights, equality, and freedom. In the nineteenth century, women belonged to the private realm; they had no access to public life. They were defined through their role in the family. The nineteenth-century Suffragists tried to obtain the right to participate in public and access to public life. Dubois argues that Suffragists demanded "a kind of power and a connection with the social order not based on the institution of the family and their subordination within it" (Dubois, 1975, p. 63). They demanded citizenship rights as well as a civic identity, an identity that was not based on their role in the family. Through participation in the public sphere, they have dreamed of acquiring the possibility to alter the patriarchal order. However, Suffragists constituted a minority in the nineteenth-century movements.

The prominent women's movement in the nineteenth century was The Women's Christian Temperance Union. As opposed to the suffragists, WCTU focused on women's position within the private sphere and positioned women in the private realm. This movement also demanded female enfranchisement. However, they legitimized this demand based on women's role in the family. WCTU was a mass movement, and Dubois claims that the WCTU's insistence on female enfranchisement indicates that Suffragists succeeded (Dubois, 1975, p. 69). Even though the two movements organized around different definitions of women and attributed different roles to women, the Suffragists' movement and their demands have affected WCTU. The existence of Suffragists and WCTU also points out the presence of identity politics in the nineteenth century. Suffragists demanded and fought for civic identity. They extended and altered the scope of the fight from the private to the public sphere. They did not choose to struggle for their position within the family. Instead, they believed that another identity, a civic identity, and the right to be a citizen would help them fight against their subordinate identity. WCTU tried to increase women's position in the family and in the private realm. These two movements offer us two different identity politics. The face and the scope of identity politics have now changed and expanded. But these movements can be among the first examples of identity politics.

Abolitionists demonstrate another example of social movements. The abolitionist movement emerged separately throughout Europe and America. The Abolitionist movement in Britain officially appeared in the late eighteenth century against the slave trade. With the Slave Trade Act, the slave trade became illegal, but slavery itself still existed. With the establishment of an Anti-Slavery Society in the mid-nineteenth century, the institution of slavery became the target, and it was abolished. This movement reflected the idea of equality and freedom. According to Calhoun, anti-slavery and abolitionist movements were related to religion, but they did not have a connection with specific religious organizations (1993, p. 392). In that sense, they were autonomous movements. Autonomy is crucial for NSMs, and this autonomy does not refer only to autonomy from party politics but also autonomy from established institutions. Abolitionists were autonomous from established institutions. Also, in the nineteenth century, finding or "joining a common umbrella" for social movements was not an option (Calhoun, 1993, p. 408). Due to the absence of hegemonic movement, each movement has its specific character and a degree of autonomy.

So, it is evident from the above examples that social movements of the nineteenth century were diverse. On the one hand, one can speak of a working-class movement, but this movement

was not unified and not homogenous. It was hard to talk about class consciousness until the end of the nineteenth century. On the other, the working-class movement is not the sole social movement of the nineteenth century. There were other movements that supported freedom, civic rights, and autonomy. This proves that not all the 'traditional' or 'old' social movements were class-based. The non-class character of the new social movements does not make the new social movements that novel. Furthermore, identity politics or autonomy is not specific to the new social movements; a fight against women's subordinate roles and freedom and autonomy has existed in nineteenth-century movements.

This section discussed the shared values of the old social movement and NSMs. It is not to claim that they are identical. It is to argue that they are both modern and defend modern values. Offe points out that "the values advocated and defended by the new social movements are not new but part and parcel of the repertory of dominant modern culture" (Offe, 1985, p. 849). Between traditional social movements and new social movements, what differs is the changing perception of the political. The political takes a new form; the scope of the political and the concept of the public and public sphere began to extend beyond its established borders. These transformations provide us with the new aspects of the NSMs. The old social movements paved the way for a new order; they helped extend citizenship rights, increase working conditions, and spread access to public life. With these transformations, the public, private and political boundaries were drawn. Now, NSMs challenge the established order and seek a new one by redefining some crucial concepts, such as democracy, culture, and politics.

### **The Newness of New Social Movements**

Social movements seek alternatives for the existing social order. They try to constitute a new one in which everyone enjoys rights and freedoms equally. The transition periods and the periods of crisis generate fertile ground for the emergence of social movements. Scott highlights this point regarding the new social movements. For Scott, the crisis that leads to the emergence of the new social movements is "the virtual collapse of single order systems of explanations" (1990, p. 4). Castells emphasizes another but related point. He argues that there is an increase in plurality and diversification of interests in network societies, and nation-states have become incapable of responding to these diversifications and fragmentation. This condition creates a legitimation crisis (1997, p. 271). So the sources of the problem seem explicit at one level. However, this does not explain how and why demands become diversified and fragmented. With the abandonment of the state-centric approach, a new space opened for new demands and the conceptualization of the political. And also, among the plural and fragmented demands, some were recognized and embodied within the public sphere and recognized as political; others were ignored, confined to the private sphere, and deemed apolitical. The difference between old and new social movements derives from the new social movements' power to mobilize new demands, make them recognizable, and be open to discussion in the political arena. New social movements destabilize the established order and challenge "the legitimacy of liberal democratic society" (West, 2004, p. 267). This marks a difference between old and new social movements, and also, this is what makes them political.

As stated above, many NSM theorists perceive these movements as apolitical or cultural. In opposition to this statement, Arrighi, Hopkins, and Wallerstein advocate the political character of the movements (1989, p. 30). For them, these movements "were rooted in the



intensification of the processes of capitalist centralization, and rationalization of economic activities" (1989, p. 77). They argue that capitalism gives rise to anti-systemic movements from the beginning (1989, p. 1). In the period of centralization of capitalism, labor movements emerged. Due to the concentration of capital and capitalist centralization, the class capacities of the proletariat increased. Thus working class increases both in quality and quantity. Due to the working class's power, the institutionalization of the labor movement has been successful (Calhoun, 1993, p. 412). It is why only the working-class movement is considered the old social movement and also why NSMs are, in the first place, interpreted as different from the old social movement. Abolitionists and suffragists also institutionalized their demands; slavery was abolished, and female enfranchisement was gained. However, after this success, they disappeared for a while as a movement. Scott argues, "success is quite compatible with, and indeed overlaps, the disappearance of the movement as a movement" (1990, p. 10). These movements emerged again later with different demands. The working-class movement is different from these movements; it became a hegemonic movement. Thus, it has never disappeared; it has always been a part of the political.

At the beginning of this article, it is stated that a paradigm shift occurred in the 1960s. For Offe this shift results from the modern critique of modernization, and Eder claims it derives from a new prescription for modernization. The nation-state, its solid institutions, the hierarchy within these institutions, and the understanding of democracy have become crucial categories of this critique. The political is equated with bureaucratic apparatus and began to be perceived as inefficient. The critique of representative democracy follows this critique of modernization. Some of the NSMs theorists' insistence on culture rather than politics reflects their perception of the failure of politics in general and representative democracy or representative politics in particular. However, the equation of the political with the nation-state, its institutions, and representative democracy is now considered misrepresentative. It leads to a limited conceptualization of the political. During the nineteenth century, representative democracy gave people limited access to the public sphere and politics. However, it now becomes evident that representative democracy is not sufficient enough and is not a democracy. Representative democracy fails to represent the parts of society.

The emergence of NSMs is an indicator of the failures of representative democracy. The non-representational and non-hierarchical character of the NSM derives from this failure; they seek alternative organizational structure to prevent hierarchy and provide participation. Representation, Ranciere argues, "is not a democracy's way of adapting to modern times;" it is not a democracy at all (2006, p. 298). Representatives do not represent the interests of society, they do not respond to the demands of society, and thus NSMs consider representative democracy as non-operative. For NSM theorists, representative democracy does not contain or 'represent' democratic values anymore. The lack of belief in representative democracy also creates hostility toward the political; the "political" that is perceived as the instrument of the state and its institutions. Thus, it is foreseeable that NSMs regard themselves as cultural rather than political.

However, a narrow conception of political is taken into account in this argument. The political that some NSM theorists are opposed to is the institutionalized politics. For Ranciere, this institutionalized politics is not politics at all but the police order. Police "is an order of the

visible and the sayable that sees that a particular activity is visible and another is not, that this speech is understood as discourse and another as noise" (1999, p. 29). NSMs are against the police order, the established and institutionalized politics, not the concept of the political itself. The political activity includes the expansion of the demos, the increase in the visibility of the people. It is also about the disruption of division and distribution. The political also displaces the limits of public and private, the boundaries of social and political (Ranciere, 2006, p. 303). Democracy is the struggle against the distribution of the public and the private (Ranciere, 2006, p. 299). The primary purpose of the NSM is to expand the demos and visibility of the people, to hear the voices being silenced. NSMs achieve this by destabilizing the public and private distinction, by claiming what is personal is public, and by politicizing everyday life.

For some theorists, everyday life is part of the cultural arena. For instance, Melucci states that in Western societies, "collective action shifts from political to cultural one" and also says that social conflicts move "from economic system to cultural ground: they affect personal identity, the time and the space in everyday life" (1985, pp. 789-795). In this argument, everyday life is positioned within the cultural sphere, not the political sphere. However, the definition of public and private may vary over time, and the distinction between public and private or political and cultural are blurring day by day. Some NSM theorists intend to equate the political with the state, thus categorizing NSMs outside the political sphere. However, political and cultural movements are "alternative forms of social integration" (Eder, 1993, p. 107). The meaning of the social and the ways of integration are changing. Now, it is hard to distinguish the cultural from the political or vice versa. One observation is obvious; the established institutions, the pre-determined boundaries between the political and cultural, are no longer responsive to the demands of society. Thus, there is a need for the re-establishment of society and its institutions. In this regard, NSM theories seek and reveal new ways to promote social integration.

There are various ways of social integration and diverse paths. One of the most recurrent critiques directed at NSMs is their path to social integration. Due to their distrust of established politics and state institutions, NSM theorists generally refuse to be part of institutionalized politics. They challenge the state and its ideology (West, 2004, p. 267). They do not want to "reform the political landscape; rather, they aim to create an alternate reality" (Saeed, 2009, p. 5). Their choice of non-alignment with the existing political parties is criticized, and their actions outside the current political landscape are deemed inefficient or pointless. Actors in new social movements are well aware that all political parties want to seize the state's power. The willingness to seize the state power and make reform or innovation with the institutions of the state belongs to the old politics. And the aim of the NSMs is rather different; they want to promote new ways of life and "invent a new way of living together" (Wieviorka, 2005, p. 6). For this invention, the tools and institutions of old politics are insufficient.

New social movements challenge the existing, pre-determined identities; they attack the political features of institutionalized politics and cultural determinants. They influence people by disseminating "ideas, identities, strategies, personnel, coalitions, networks and experiences" (Saeed, 2009, p. 7). It can be stated that new social movements' success or failure cannot be judged on the basis of the tools of the old politics; its success rather depends on how much it can create alternative spaces for people. Their success depends on the level of their

influence on people, solidarity, and guidance of other movements. Changing people's minds, shifting their perceptions, and recognizing different identities and lifestyles are sometimes more important than winning an election or being a leading political party. The effects of this transformation "are more extensive than policy shifts" (Saeed, 2009, p. 6). The cultural transformation can create alternative spaces by expanding civil society and its actors. NSMs can also create an alternative to established civil society. Or they may choose to use the state as an instrument to make transformations within society and institutions. Even in the last option, they do not aim to seize the state. Rather, they want to democratize its institutions by producing "modernization, stimulate innovation, push to reform" (Melucci, 1985, p. 813). As with the other dichotomies of old politics, the dichotomy of success and failure does not make sense when new social movements are concerned. The scope of political studies and theories has been extended with the emergence of social movements. They have the power to affect and change institutionalized politics. Thus new social movements "must be acknowledged as a proper element of the political field" (West, 2004, p. 268).

To sum up, NSMs are new in their organization and structure because it has become apparent from previous experiences that hierarchy, representation, or violence are not efficient mechanisms through which demands and rights are gained and actualized. The social movements institutionalized some rights and established order. The experiences and failures of this order have given great inspiration and ideas for the new social movements. The newness of the new social movements will be evident when the new rights and freedoms are institutionalized and when the cultural and political transformation will occur. This is the power of NSMs and the success of social movements.

### **Conclusion**

Transition periods give birth to new ideas. Established institutions may fade away or adapt to changing conditions during these periods. Social movements emerge in such periods. In this paper, the features of new social movements are analyzed in relation to their similarity to the old social movements. There is a widespread idea that the NSMs are not political; they differ from the old or traditional social movements. The old social movements are generally considered the working-class movements, but the working-class movement was not the sole movement in the nineteenth century; there were other movements. Also, the working-class movement cannot be considered a unified movement from the beginning. Making the working class was a process, and before the working class, there were separate labor classes from different sectors.

The nineteenth century generated many social movements, which helped to draw the boundaries of public life and give meaning to the political. From these movements, institutionalized politics emerged, and the NSMs emerged as a reaction to this politics. NSMs' primary purpose is to spread rights and freedoms. NSMs' new values, such as non-class character, non-representation, non-hierarchical organization, and non-violence, manifest their attitude toward established politics and its failures. NSMs aim to expand democratic values to all spheres of life without a distinction between the public and the private. From the shortcomings of the past, NSMs embrace new perceptions. NSMs potential is determined by "its ability to relate a new way of developing society" (Eder, 1998, p. 117). This society will be different from the society that was established based on a limited concept of political,

representative democracy and its institutions. And this is the task of politics and political theory.

NSMs blur the public/private distinction and expand the conceptualization of politics and the political. NSMs politicize everyday life and daily grievances and make them visible and hearable in public. They create cultural and political awareness. They build communication, solidarity, and recognition of difference. By doing that, they alter the understanding of democracy. New social movements remind us of the prominence of political participation and recognition. The detachment of the NSMs from the established political institutions and parties is perceived as inefficient by critics. However, the success of the NSMs lies in the awareness they raise and the alternative spaces they create. New social movements generally do not want to seize state power. Thus their actions cannot be judged on how they influence the state and its power. Instead, their actions may be judged based on their influence on people, on collective and individual lives. Social movements are now global, and the networks among them and their learning process from each other's successes and failures also trigger the movements' power and accelerate their influence globally. With this influence, social change is inevitable.

### References

- Arrighi, G., Hopkins, T. K., & Wallerstein, I. M. (1989). *Antisystemic Movements*. Verso Trade.
- Calhoun, C. (1993). "New Social Movements" of the Early Nineteenth Century. *Social Science History*, 17(3), 385-427.
- Castells, M. (2015). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Blackwell Publishing.
- Cerulo KA. (1997). Identity Construction: New Issues, New Directions. *Annu. Rev. Sociol.* 23: 385-409.
- DuBois, E. (2012). *The Radicalism of the Woman Suffrage Movement: Notes toward the Reconstruction of Nineteenth-century Feminism*. KG Saur.
- Eder, K. (1993). *The New Politics of Class: Social Movements and Cultural Dynamics in Advanced Societies* (Vol. 23). Sage.
- Faulks, K. (2000). *Political Sociology: A Critical Introduction*. NYU Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2012). *Declaration*. New York, NY: Argo Navis.
- Hobsbawm, E. (1998). *Uncommon People: Resistance, rebellion, and jazz*. The New Press, New York.
- Klein, N. (2001). Reclaiming the Commons. *New Left Review*, 81-89.
- Lash, S., & Urry, J. (1987). *The End of Organized Capitalism*. Univ of Wisconsin Press.
- Melucci, A. (1985). The Symbolic Challenge of Contemporary Movements. *Social Research*, 789-816.
- Nash, K. (2009). *Contemporary Political Sociology: Globalization, Politics and Power*. John Wiley & Sons.
- Offe, C. (1985). New Social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics. *Social Research*, 817-868.
- Polletta F& Jasper JM. (2001). Collective Identity and Social Movements. *Annu. Rev. Sociol.*27:283-305.
- Rancière, J. (2006). Democracy, Republic, Representation. *CONSTELLATIONS-OXFORD*, 13(3), 297-300.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Translated by Julie Rose. The University of Minnesota Press.
- Ranciere, J. (2010). Ten Theses on Politics. *Dissensus: On Political and Aesthetics*, 27-45. London and New York: Bloomsbury Academic
- Saeed, R.(2009). Conceptualising Success and Failure for Social Movements. *Law, Social Justice & Global Development Journal (LGD)*, 1-13.
- Scott, A. (1990). *Ideology and the New Social Movements*. No. 24. Allen & Unwin Australia.
- Senellart, M. (2014). Course Context. In M. Foucault, *Security, Territory, Population: Lectures at the College de France, 1977-78*. Palgrave Macmillan UK.
- Sitrin, M., & Azzellini, D. (2014). *They can't Represent Us!: Reinventing Democracy from Greece to Occupy*. Verso Books.
- Touraine, A. (1985). An Introduction to the Study of Social Movements. *Social Research*, 749-787.
- West, D. (2004). New Social Movements. *The Handbook of Political Theory*. (Ed. Gerald F. Gaus and Chandran Kukathas), 265-276. London:Sage Publications.
- Wieviorka, M. (2005). After New Social Movements. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 4:1, 1-19.

## Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi

Onur BATMAZ<sup>a, b</sup>

### Özet

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve Yozgat ilinde görev yapan 261 sınıf öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler Karataş (2020) tarafından geliştirilen “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği” aracılığıyla toplanmış ve SPSS istatistik programıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarında, en yüksek puana sahip maddenin “Öğrencilerime sahip olduğu kültürel özelliklerden dolayı ayrımcılık yapılması beni rahatsız eder.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının cinsiyete ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre kültürel değerlere yönelik duyarlılıkları ile pedagojik alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu, farkındalık ve duyarlılık alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf Öğretmenleri  
Kültür  
Kültürel Değerler  
Duyarlılık

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 06.04.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1099214

## Examination of Primary School Teachers' Sensitivity to Cultural Values

### Abstract

This study was conducted to examine the sensitivity of primary school teachers towards cultural values. The sample of this study, which was carried out with the survey model, was determined by a simple random sampling technique. The sample of the study consists of 261 primary school teachers who accepted to participate in the study voluntarily and work in Yozgat. The data were collected through the “Culturally Sensitive Teacher Scale” developed by Karataş (2020) and analyzed with the SPSS statistical program. As a result of the study, the item with the highest score in the sensitivity of primary school teachers towards cultural values was “Discrimination against my students because of their cultural characteristics bothers me.” conclusion has been reached. It was found that the primary school teachers' sensitivity towards cultural values was at the level of agreement. In addition, it was found that the sensitivity of primary school teachers towards cultural values did not differ significantly according to gender and educational status. It has been concluded that there is a significant difference in the pedagogical sub-dimension and the sensitivity of the teachers towards cultural values according to their professional seniority, but there is no significant difference in the awareness and sensitivity sub-dimensions.

### Keywords

Primary School Teachers  
Culture  
Cultural Values  
Sensitivity

### About Article

Received: 06.04.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1099214

<sup>a</sup> onur.batmaz@yobu.edu.tr

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, ORCID: 0000-0001-9208-2645

### Giriş

Bireyler, genellikle bir toplum içinde dünyaya gelmekte ve yaşamlarını da yine içinde buldukları toplumun ferdi olarak toplumun sahip olduğu kültüre uyum sağlayarak sürdürmektedirler. Toplumsal yaşamda bireylerin zamanla etkileşimleri sonucunda o topluma ait kültür de ortaya çıkmaktadır (Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021). Bireyin ve toplumun yaşamını anlamlandıran ve önemli unsurlarından biri olan kültür, “bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü”dür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Kültür, bireyler arasında bağ kurmaya yarayan değerlerin, içinde bulunulan dönemin şartlarına göre şekillenerek nesilden nesile aktarılması olarak da ifade edilmektedir (Özgat-Tatan, 2018). Giddens (2012) de bireylerin toplumları, toplumlarında bireyleri oluşturduğunu ve bunun sonucunda ortak kültürlerin ve değerlerin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bireyler, dünyaya geldiği çevrede yaşayan toplumun kültürünü almaktadır ancak dünya birbirinden farklı çevreleri de içerisinde barındırmaktadır. Dolayısıyla doğal çevrelerin farklılık göstermesi kültüre yansımakta, kültürün de doğal çevreyi ve toplumu etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir (Emekli, 2006). Kültürün önemli bir parçası olan değerler ise, “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü”dür (TDK, 2019). Ayrıca değerler, kültürler gibi zamanla oluşmuş birikim sonrasında ortaya çıkan ve toplum tarafından üzerinde uzlaşılan standartlar bütünüdür (Demiryürek, 2015). Kültürel değerler ise, birey olmanın temel boyutunu oluşturan ve bireylere ortak yaşam şekli ve kolektif kimlik sunan kavram olarak ifade edilmektedir (Zijderveld, 2013). Aslında her bir kültür, içerisinde değerleri barındırmaktadır. Ancak bu değerlerin miktarı ile bulunuşluk düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Aynı zamanda kültürel değerler hem bireylerin davranışlarını hem de yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Erkenekli, 2012). Nesilden nesile aktararak yaşatılabilen kültürel değerler, bireylerin her döneminde tanıştıkları kültürlere ayak uydururken kendi kültürlerini de sonraki kuşaklara aktarmanın bir yolunu bulmuşlardır. Özellikle son zamanlarda ise bireylerin yaşadığı toplumda bireyselleşmesi, zaman ve paradan tasarruf, karşılaşılan olumsuz örnekler, teknolojinin yanlış bir şekilde kullanılması gibi birçok sebebin kültürel değerlerin aktarılmasını olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür (Özkul, 2015; Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021).

Bireyin eğitim sürecinde kültürel değerlerinin dikkate alınarak öğrenme sürecinin kültürel zemin üzerinde inşa edilmesi, geçmişten bugüne kadar alanyazında tartışılmıştır (Karataş ve Oral, 2019; Vavrus, 2008; Taylor ve Sobel, 2011; Gay, 2002). Eğitim sürecinin kültürel değerlerden uzak kalmaması hatta bireyin eğitim sürecinde değerlerin önemli bir yere sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğrenenlerin, kültürel değerlerden ayrı olarak ele alnamayacağı, öğrenme-öğretme sürecinde kültürel yaşantıların önemli olduğu ve akademik alandaki başarıların artırılmasında kültürel geçmişlerin dikkate alınmasının gerekliliği varsayımları, kültürel değerlere duyarlı eğitimi ortaya çıkarmaktadır. Bu eğitimin temelinde bireylerin bilgiye ulaşmalarında, anlamlandırmalarında ve yorumlamalarında kültürün önemli bir rol oynadığı düşüncesi yer almaktadır (Karataş, 2018). Gay (2002) kültürel değerlere duyarlı eğitimi; kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bakış açılarını, kültürel özelliklerini, deneyimlerinin kullanılarak öğrencilerin daha etkin ve verimli bir öğrenme süreci gerçekleştirmesi için kanalların oluşturulması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kültürel özellikleri aracılığıyla onlara bilgi, beceri, tutum ve değer kazandıran aynı zamanda da onları sosyal, duygusal, bilişsel ve entelektüel açıdan da güçlendiren bir eğitim olarak ifade edilmektedir (Ladson-Billings, 1995). Ancak kültürel

değerlere duyarlı eğitimin etkin ve başarılı sürdürülmesi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri de eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesinden aktif rol oynayan öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir eğitim-öğretim sürecini planlayabilmeleri ve yürütebilmeleri için birtakım bilgi, beceri, tutum ve özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Nitekim Pewewardy ve Hammer'e (2003) göre, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin; kültürel okuryazar olmak, öğrencilerin sınıftaki herkesin bireysel farklılıklarına saygı göstermesini sağlamak ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sunmak, öğrencilerin özgüvenlerini yüksek tutacak etkinlikler yapmak ve evrensel değerlere sahip öğrenciler yetiştirmek gibi özelliklere sahip olması önem arz etmektedir. Ancak bu özelliklerin temelinde öncelikle öğretmenlerin kültürel farklılıkların görmezden gelinmediği ve sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerine saygı gösterdiği, olumlu sınıf iklimine sahip bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, otorite anlayışını kabul etmeyerek öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştıran ve öğrencilere rehberlik eden bir anlayışı benimsemektedir. Böylece öğretmenler, öğrencilerinin sahip olduğu potansiyelleri ortaya çıkararak sınıf içinde ortak bir kültürün oluşmasına katkı sunmakta ve demokratik, tarafsız ve anlayışlı bir şekilde davranmaya özen göstermektedir (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1999). İşbirliğine dayalı öğrenme-öğretme süreci gerçekleştiren kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, öğrencilerden beklentileri yüksek tutarak onların akademik gelişimleri için uğraşmakta, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunmak için aileleriyle iletişim kurmakta ve onların kültürel farklılıklarını öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmektedirler (Villegas ve Lucas, 2002; Jarosinski, 2018; Gay, 2018). Ayrıca kültürel farklılıkları öğrenme-öğretme sürecine katkı olarak görmekte, her bir öğrencisine birey olarak değer vermekte ve öğrencilerinin kültürel birikimlerine de saygı duymaktadır (Nayir, 2019). Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında, kendi kültürel geçmişinin farkında olan, kültürel geçmişine sahip çıkan ve gelecek nesillere aktarılmasını değerli bulan aynı zamanda da sınıf ortamında öğrencilerinin de kültürel farklılıklarına saygı duyan ve duyulması için de olumlu bir sınıf atmosferi oluşturan öğretmenler olduğu ifade edilebilir.

Günümüzde çocukların daha çok ev ortamında vakit geçirdiği, arkadaşlarıyla oyun oynamalarına pek izin verilmediği, katı kurallara maruz kaldığı ve toplumla olan bağlarının zayıfladığı görülmektedir (Perry, 2019). Böylece formal eğitim kademelerinde öğretmenlere toplumsal bağların kurulması için kültürel değerlerin öğretilmesinde, yaşatılmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında önemli görevler düşmektedir. Ayrıca farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada yaşamasının artmasıyla birlikte eğitim alanındaki beklentilerle ihtiyaçlar da doğal olarak değişim göstermektedir. Böylece öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı olması ve bu değerleri önemsemesi ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim UNHCR (2020) verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 4 milyon Suriye, Afganistan, Irak, İran, Somali ve diğer ülke vatandaşları göçmen olarak bulunmaktadır. Dolayısıyla yaşanan göçlerle birlikte Türkiye'de kültürel farklılıkların daha fazla ortaya çıkması, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının incelenmesinin ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların kültürel farklılıklarının önemsenmesinde ve kültürel farklılıklara değer verilmesinde temel eğitim farklı bir yere sahiptir. Çünkü çocukların erken yaşlardan itibaren edindikleri bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sonraki yaşlarında da devam etmektedir. Dolayısıyla çocukların erken yaşlarda hem kendi kültürel değerlerine sahip çıkması hem de başka kültürel farklılıklara saygı duyması için özellikle ilkökul döneminde onlara gerekli desteğin ve rehberliğin sağlanması önemli görülmektedir. Gerek ilkökuldaki

derslerde gerekse örtük bir şekilde kültürel değerlerin, farklılıkların çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Aynı zamanda kültürel değerlerin yaşatılması ve aktarılması için çocukların bunu iyi bir şekilde anlaması ve anlamlandırması gerekmektedir. Böylece hem ilkökul döneminin hem de sınıf öğretmenlerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına ve kültürel değerlerine duyarlılık göstererek rol model olmaları, öğrencilerinin de böyle bir duyarlılığa sahip olmaları açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel değerler karşısındaki tecrübelerinin, düşüncelerinin, yaptıkları uygulamalarının ortaya konulması öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının belirlenmesi için önemlidir. Alanyazında kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili çalışmaların (Karaseyfioglu ve Çalışkan, 2021; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Karataş, 2020; Nayir, 2019; Demir ve Üstün, 2017) yapıldığı ancak sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılık düzeylerinin ve öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının cinsiyete, öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

### Yöntem

#### *Araştırma Modeli*

Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumun, var olduğu biçimde betimlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Ayrıca tarama modelinde bireylerin tutumlarının, eylemlerinin, inançlarının ve düşüncelerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2020; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi amaçlandığından tarama modelinden yararlanılmıştır.

#### *Evren ve Örneklem*

Çalışmanın evreni, Yozgat ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Yozgat ilinde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 261 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, araştırmaya katılacak katılımcıların evren içerisinden rastgele bir şekilde seçildiği örnekleme tekniğidir (Ekiz, 2015). Çalışmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Çalışmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler

		Katılımcı Sayısı (f)
Cinsiyet	Kadın	117
	Erkek	144
Öğrenim Durumu	Lisans	230
	Yüksek Lisans	31
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32
	6-10 yıl	33
	11-15 yıl	66
	16-20 yıl	38
	20 yıl üzeri	92

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyete göre, 117'si kadın, 144'ü erkek; öğrenim durumuna göre, 230'u lisans, 31'i yüksek lisans ve mesleki kıdeme göre, 32'si "0-5 yıl", 33'ü "6-10 yıl", 66'sı "11-15" yıl, 38'i "16-20" yıl, 92'si de "20 yıl üzeri" olduğu görülmektedir.

#### *Veri Toplama Aracı*

Çalışmanın verileri, Karataş (2020) tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 14 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Pedagojik", "Farkındalık" ve "Duyarlılık" alt boyutlardan oluşan ölçek 5'li likert tipinde olup ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerleri ise pedagojik boyutunda ,84; farkındalık boyutunda ,74; duyarlılık boyutunda ,78 ve ölçeğin genelinde ,89 olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği"nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerlerin pedagojik boyutta ,85; farkındalık boyutunda ,86; duyarlılık boyutunda ,89 ve ölçeğin genelinde ,93 olduğu bulunmuştur.

#### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Çalışmaya ilişkin verilerin toplanması için öncelikle Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonundan araştırmanın yapılmasında etik bir sakınca bulunmadığına yönelik etik kurul izniyle gerekli diğer izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri, Yozgat ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden bilgilendirme yapılarak toplanmıştır. Veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiş ancak analiz edilmeden önce Kolmogorov-Smirnov test sonuçları, Skewness-Kurtosis değerleri ve Histogram grafikleriyle normal dağılımları incelenmiştir. Verilerin çarpıklık (skewness) değerleri ile basıklık (kurtosis) değerlerinin (-1,5) ile (+1,5) aralıklarının (Tabachnick ve Fidell, 2013) dışında bulunmasından dolayı normal dağılım göstermediği görülmüştür. Dolayısıyla verilerin analizinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U ile Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ölçeğin düzey aralıkları da "puan aralığı = (en yüksek değer-en küçük değer)/seçenek sayısı" formülüyle 0,80 olarak hesaplanmış ve aralıklar "Kesinlikle Katılmıyorum/1,00-1,80", "Katılmıyorum/1,81-2,60", "Kararsızım/2,61-3,40", "Katılıyorum/3,41-4,20" ve "Kesinlikle Katılıyorum/4,21-5,00" şeklinde belirlenmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinden “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği Maddelerine İlişkin Puanları

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Pedagojik Boyutu	“Grup çalışmalarında farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirmeye özen gösteririm.”	3,82 ,88
	“Yeri geldiğinde farklı kültürlere saygı duyulmasına yönelik açıklamalarda bulunurum.”	4,26 ,78
	“Öğrencilerimin kültürel birikimlerinin, öğrenme performanslarına etkisi olduğunu düşünürüm.”	4,16 ,74
	“Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıfta eğitim yapmak hoşuma gider.”	3,90 ,84
	“Öğrenme öğretme sürecinde sınıftaki kültürel çeşitliliği dikkate alarak öğrencilerimin kültürel değerlerinden örnekler sunarım.”	4,02 ,71
Farkındalık Boyutu	“Öğrencilerimin kültürel değerlerinin farkındayım.”	4,11 ,71
	“Öğrencilerimin kültürel özelliklerini bilmek isterim.”	4,25 ,61
	“Kendi kültürel özelliklerimin farkındayım.”	4,37 ,62
	“Öğrenme sürecini farklı kültürlerden öğrencilere göre planlamam gerektiğinin farkındayım.”	4,08 ,66
Duyarlılık Boyutu	“Öğrencilerime sahip olduğu kültürel özelliklerden dolayı ayrımcılık yapılması beni rahatsız eder.”	4,49 ,62
	“Öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alarak ders işlemenin akademik başarılarını artıracığını düşünürüm.”	4,20 ,72
	“Hangi kültürel özelliklere sahip olursa olsun, öğrencilerimin aileleriyle olumlu ilişkiler geliştirmek için çaba gösteririm.”	4,29 ,67
	“Derste öğrencilerimin kendi kültürel değerlerinden örnekler vermeleri için teşvik ederim.”	4,31 ,60
	“Öğrencilerimin kültürel farklılıklara karşı önyargılarını gidermek için çaba gösteririm.”	4,34 ,65

Tablo 2’ye göre, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık puanları incelendiğinde, pedagojik boyutta en fazla ( $\bar{X}=4,26$ ) olumlu görüş “Yeri geldiğinde farklı kültürlere saygı duyulmasına yönelik açıklamalarda bulunurum.”, en az ( $\bar{X}=3,82$ ) ise “Grup çalışmalarında farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirmeye özen gösteririm.” maddelerine yönelik bildirilmiştir. Farkındalık boyutunda, en fazla ( $\bar{X}=4,37$ ) olumlu görüş “Kendi kültürel özelliklerimin farkındayım.”, en az ( $\bar{X}=4,08$ ) ise “Öğrenme sürecini farklı kültürlerden öğrencilere göre planlamam gerektiğinin farkındayım.” maddelerine yönelik bildirilmiştir. Ayrıca duyarlılık boyutunda da en fazla ( $\bar{X}=4,49$ ) olumlu görüş “Öğrencilerime sahip olduğu

kültürel özelliklerden dolayı ayrımcılık yapılması beni rahatsız eder.”, en az ( $\bar{X}=4,20$ ) ise “Öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alarak ders işlemenin akademik başarılarını artıracığını düşünürüm.” maddelerine yönelik bildirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre kültürel değerlere duyarlılık puanlarına ait bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Kültürel Değerlere Duyarlılık Puanları

Değişkenler		N	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet	Kadın	117	4,20	,59
	Erkek	144	4,18	,45
Öğrenim Durumu	Lisans	230	4,19	,51
	Yüksek Lisans	31	4,12	,57
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	4,45	,44
	6-10 yıl	33	4,01	,82
	11-15 yıl	66	4,14	,44
	16-20 yıl	38	4,17	,43
	20 yıl üzeri	92	4,20	,47

Tablo 3’e göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kültürel değerlere duyarlılık puanları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılık puanlarının  $\bar{X}=4,20$ ; erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X}=4,18$  olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenim durumu lisans düzeyinde olan öğretmenlerin duyarlılık puanlarının  $\bar{X}=4,19$ ; yüksek lisans öğretmenlerinin ise  $\bar{X}=4,12$  olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık puanlarının, 0-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde  $\bar{X}=4,45$ ; 6-10 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde  $\bar{X}=4,01$ ; 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde  $\bar{X}=4,14$ ; 16-20 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde  $\bar{X}=4,17$  ve 20 yıl üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde  $\bar{X}=4,20$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete ve öğrenim durumuna göre kültürel değerlere duyarlılıklarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ise, 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının “kesinlikle katılıyorum”, beş yılın üzerindeki öğretmenlerin de “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık puanlarına ait bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlılık Puanları İle Düzeyleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SS	Düzeyi
Pedagojik	5	4,03	,63	Katılıyorum
Farkındalık	4	4,20	,55	Katılıyorum
Duyarlılık	5	4,33	,54	Kesinlikle Katılıyorum
Kültürel Değerlere Duyarlılık	14	4,19	,52	Katılıyorum

Tablo 4'e göre, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık puanlarının ( $\bar{X}=4,19$ ) "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık alt boyutlarından pedagojik boyutun ( $\bar{X}=4,03$ ) "katılıyorum", farkındalık boyutun ( $\bar{X}=4,20$ ) "katılıyorum" ve duyarlılık boyutun ( $\bar{X}=4,33$ ) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılık alt boyutunun pedagojik ve farkındalık alt boyutlarına göre yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kültürel değerlere duyarlılık puanlarına ait bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürel Değerlere Duyarlılık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Pedagojik	Kadın	136,07	15920,50	7830,500	,322
	Erkek	126,88	18270,50		
Farkındalık	Kadın	132,25	15473,50	8277,500	,803
	Erkek	129,98	18717,50		
Duyarlılık	Kadın	135,56	15860,50	7890,500	,369
	Erkek	127,30	18330,50		
Kültürel Değerlere Duyarlılık	Kadın	134,56	15744,00	8007,000	,490
	Erkek	128,10	18447,00		

Tablo 5'e göre, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ( $U= 7830,500 p> ,05$ ;  $U= 8277,500 p> ,05$ ;  $U= 7890,500 p> ,05$ ;  $U= 8007,000 p> ,05$ ). Bu bulgunun sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre kültürel değerlere duyarlılık puanlarına ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kültürel Değerlere Duyarlılık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Pedagojik	Lisans	132,82	30547,50	3147,500	,284
	Yüksek Lisans	117,53	3643,50		
Farkındalık	Lisans	130,87	30101,00	3536,000	,940
	Yüksek Lisans	131,94	4090,00		
Duyarlılık	Lisans	131,55	30256,00	3439,000	,744
	Yüksek Lisans	126,94	3935,00		
Kültürel Değerlere Duyarlılık	Lisans	131,90	30336,50	3358,500	,600
	Yüksek Lisans	124,34	3854,50		

Tablo 6'ya göre, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U= 3147,500 p> ,05; U= 3536,000 p> ,05; U= 3439,000 p> ,05; U= 3358,500 p> ,05). Bu bulgunun sonuçlarına göre öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre kültürel değerlere duyarlılık puanlarına ait bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kültürel Değerlere Duyarlılık Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Pedagojik	0-5 yıl	175,06	4	13,369	,010*	A-B
	6-10 yıl	115,83				A-C
	11-15 yıl	126,18				A-D
	16-20 yıl	123,99				A-E
	20 yıl üzeri	127,47				
Farkındalık	0-5 yıl	160,52	4	7,076	,132	
	6-10 yıl	118,50				-
	11-15 yıl	123,16				
	16-20 yıl	134,59				
	20 yıl üzeri	129,36				
Duyarlılık	0-5 yıl	158,02	4	6,538	,162	
	6-10 yıl	125,12				
	11-15 yıl	121,93				-
	16-20 yıl	120,05				
	20 yıl üzeri	134,74				
Kültürel Değerlere Duyarlılık	0-5 yıl	168,20	4	9,835	,043*	
	6-10 yıl	117,62				A-C
	11-15 yıl	123,18				
	16-20 yıl	124,79				
	20 yıl üzeri	131,03				
*p<,05	A: 0-5 yıl	B: 6-10 yıl	C: 11-15 yıl	D: 16-20 yıl	E: 20 yıl üzeri	

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık ve alt boyut puanlarının mesleki kıdeme göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, pedagojik alt boyut ile kültürel değerlere duyarlılık puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $X^2$  (sd=4, n=261)<sub>Pedagojik</sub> =13,369 p<,05;  $X^2$  (sd=4, n=261)<sub>Kültürel Değerlere Duyarlılık</sub> =9,835 p<,05;). Ancak farkındalık ve duyarlılık alt boyutlarda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2$  (sd=4, n=261)<sub>Farkındalık</sub> =7,076 p>,05;  $X^2$  (sd=4, n=261)<sub>Duyarlılık</sub> =6,538 p>,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Test sonucunda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarından pedagojik alt boyut puanlarındaki anlamlı farkın mesleki kıdeme göre 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında 0-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf

öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarındaki anlamlı farkın mesleki kıdeme göre 0-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sonuçlarına göre 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılık puanları incelendiğinde, en yüksek puana sahip maddelerin “Öğrencilerime sahip olduğu kültürel özelliklerden dolayı ayrımcılık yapılması beni rahatsız eder.”, “Kendi kültürel özelliklerimin farkındayım.” ve “Öğrencilerimin kültürel farklılıklara karşı önyargılarını gidermek için çaba gösteririm.” olduğu bulunmuştur. En düşük puana sahip maddelerin ise “Grup çalışmalarında farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirmeye özen gösteririm.”, “Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıfta eğitim yapmak hoşuma gider.” ve “Öğrenme öğretme sürecinde sınıftaki kültürel çeşitliliği dikkate alarak öğrencilerimin kültürel değerlerinden örnekler sunarım.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarında yüksek puana sahip maddelerin farkındalık ve duyarlılık alt boyutlarında yer aldığı bulunmuştur. Ayrıca en düşük puana sahip maddelerin de daha çok pedagojik alt boyutunda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının pedagojik boyutunun, farkındalık ve duyarlılık boyutlarına göre daha düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenler, sıklıkla sınıftaki kültürel çeşitliliği bir değer olarak görmede başarısız olmaktadır (Mann, 2013). Başbay ve Bektaş (2009) ise öğretmenlerin; öğrencilerinin kültürel değerlerine önem vermesinin, farklılıklarını kabul etmesinin, sınıf ortamında kültürel değerleri kullanarak öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmesinin, öğrencilerin yaşantılarını anlatmasını desteklemesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Saygılı ve Kana (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğreten öğretmenlerin “Farklı kültürlerden kişilerle etkileşimde bulunmaktan keyif alırım.” maddesine en yüksek cevabı verdikleri bulunmuştur. Kotluk ve Kocakaya'nın (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin önemli bir kısmı farklı kültürel değerlerin eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesinin öğrenme sürecini olumsuz etkilenmesine ve toplumsal bütünlüğü zedelemesine, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerinin dikkate alınmamasına ve mevcut sistemin korunmasının gerektiğine yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla çalışma sonuçlarındaki farklılıkların ortaya çıkmasını etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının da etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete ve öğrenim durumuna göre kültürel değerlere duyarlılıklarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdeme göre ise, 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının “kesinlikle katılıyorum”, beş yılın üzerindeki öğretmenlerin de “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere; lisans derecesine sahip öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere ve 0-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin de 5 yıl üzeri mesleki kıdemi olanlara göre kültürel değerlere duyarlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaseyfioğlu ve Çalışkan'ın (2021) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortalama puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılık alt boyutlarından pedagojik ve farkındalık boyutlarının katılıyorum, duyarlılık boyutunun ise kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının daha çok duyarlılık alt boyutunda olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Karaseyfioglu ve Çalışkan (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmada öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur. Saygılı ve Kana'nın (2018) çalışmasında da Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazında öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar (Karadağ ve Özden, 2020; Demir ve Üstün, 2017; Çalışkan ve Gençler, 2016; Başarır, 2012; Siwatu, 2007) da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının cinsiyet ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarında cinsiyetin ve öğrenim durumunun anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimlerinde de kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarını etkileyecek durumların olmadığı ifade edilebilir. Karaseyfioglu ve Çalışkan'ın (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının cinsiyete ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Farklı alanlarda öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların (Bölükbaşı, 2020; Akın, 2016; Bulut ve Başbay, 2014; Polat, 2009) sonuçlarının da bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Ancak yapılan bazı çalışmaların (Nayır, 2019; Demir ve Başarır, 2013) cinsiyete göre sonuçlarının, anlamlı farklılık gösterdiği ve bu çalışma sonuçlarıyla çeliştiği görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak ise yapılan çalışmaların farklı örneklem gruplarıyla ve sayılarıyla çalışılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre kültürel değerlere duyarlılıklarında ve pedagojik alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu, farkındalık ve duyarlılık alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarındaki anlamlı farkında 0-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca pedagojik alt boyuttaki anlamlı farkın ise 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasında 0-5 yıl mesleki kıdemi olanlar lehine olduğu görülmüştür. 0-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin 5 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Kozikoğlu ve Tosun (2020) tarafından farklı branş alanlarından öğretmenlerle yapılan çalışmada, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) çalışmasında da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında 1-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin tutumlarının 26 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bazı benzer çalışmalarda (Bulut ve Başbay, 2014; Polat, 2012) mesleki kıdemi ve yaşı yüksek olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi ve yaşı düşük olan öğretmenlere göre kültürel değerlere duyarlılıklarının daha az olduğu bulunmuştur. Ancak Karaseyfioglu ve Çalışkan (2021) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Çalışma sonuçları doğrultusunda, sınıf öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının daha çok duyarlılık boyutunda olduğu görülmüş, öğretmenlerin pedagojik ve farkındalık boyutlarındaki puanların artırılmasına yönelik kültürel değerler, kültürel çeşitlilik vb. konularda hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir. Öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının belirlenmesi için farklı branşlardaki öğretmenlerle nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik duyarlılık düzeylerini artıracak seminer, kurs gibi çalışmaların yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt üniversitesi örneği). *International Periodical for the Languages*, 11(3), 29-42.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Bölükbaşı, A. (2020). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının empatik eğilim, öznel iyi oluş ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 44-62. DOI: 10.17860/mersinefd.640893
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Christensen, L. B., Jolinson, R. B. & Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. A. Aypay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, H. & Gençer, R. (2016, Nisan). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 52-63.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demir, S., & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 182-204.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980'den günümüze)* (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Emekli, G. (2006). Coğrafya kültür ve turizm. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15(1-2), 51-59.
- Erkenekli, M. (2012). Kültürel değer çalışmalarında yöntem ve sosyolojik araştırmalar için bir model önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 221-230.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji kısa fakat eleştirel bir giriş*. Ü. Y. Battal (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jarosinski, T. (2018). *Culturally responsive teaching practices for educators of culturally and linguistically diverse students* (Master's Theses, State University of New York). Retrieved from <https://soar.suny.edu/handle/20.500.12648/6180>
- Karadağ, Y., & Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaseyfioglu, F., & Çalışkan, H. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447. DOI: 10.16992/ASOS.6560
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775. DOI: 10.17755/esosder.735068
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2019). Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 304-334. DOI: 10.19126/suje.541535
- Kozikoğlu İ., & Tosun Y., (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 539-548.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. DOI: 10.3102/00028312032003465
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. *Review of Research in Education*, 24(1), 211-247. DOI: 10.3102/0091732X024001211
- Mann, A. (2013). *Integration of multicultural education into K-12 social studies courses: A case study* (Doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/1433827183?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Nayir, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(16), 3273-3292. DOI: 10.29228/TurkishStudies.3958

- Özgat-Tatan, O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (A1-A2 düzeyi)* (Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat). Erişim adresi: <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Özku, O. (2015). Türk kimliğini oluşturan ortak kültürel değerler. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4(8), 166-185.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2019). *Köpek gibi büyütölmüş çocuk*. B. S. Haktanır (Çev.) Koridor Yayıncılık.
- Pewewardy, C., & Hammer, P. C. (2003). Culturally responsive teaching for American Indian students. *ERIC Digest*, 1-9.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciennes*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlölüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allynand Bacon.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. London, England: Emerald Group.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UNHCR. (2020). *UNHCR Türkiye İstatistikleri*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 229-242.
- Zijderveld, A. (2013). *Kültür sosyolojisi*. K. Canatan (Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.

## Batı Avrupa Erken Ortaçağ Tarihinde Kıta Avrupa'sı ve Ada Tarihinde Manor Üzerine Bir Değerlendirme<sup>a</sup>

Sultan GÜRSOY<sup>b, c</sup>, T. Tolga GÜMÜŞ<sup>d</sup>

### Özet

Son yıllarda tarih araştırmalarında üst sınıf ve onların siyasi çatışmalarına ilişkin olaylardan ziyade alt sınıf insanların yaşamlarını biçimlendiren iktisadi ve toplumsal güçlere daha çok vurgu yapılmaktadır. Bu çalışma Avrupa'ya özgü olan feodal sistemin ekonomik yönünü oluşturan manor sisteminin ortaya çıkışı üzerine bir değerlendirmedir. Manor olarak adlandırılan toprak sistemi daha çok İngiltere'ye özgü olmakla birlikte, bu sistemin temelleri Kıta Avrupa'sında atılmıştır. On dokuzuncu yüzyılda başlayan toplumsal tarih anlayışıyla birlikte Kıta Avrupa'sında da, toplumu oluşturan halkların soysa- ekonomik hayatları üzerine yapılan çalışmalar hız kazandı. Yapılan çalışmalar doğrultusunda Avrupa halklarının kökenini oluşturan toplumlar özgür köylüler miydi yoksa serfler miydi? Bu soruya cevap arayan tarihçiler, Romanist ve Germanist olmak üzere iki görüş ortaya attılar. Bu soru ve görüşler etrafında Kıta Avrupa'sı ve oradan da İngiltere'nin Roma İmparatorluğu yıkıldıktan sonra sosyo-ekonomik tarihinde meydana gelen gelişmeler ayrıntılı bir şekilde incelenmeye başlandı. Elde edilen önemli bilgilerden biri de İngiltere'nin hem iktisadi hem de siyasi tarihini şekillendiren manor sistemiydi. Avrupa'da ise mark teorisi aynı işlevi görmekteydi. Çalışmamızda hem mark teorisi hem de manorun ortaya çıktığı dönem ve bu konuda çalışma yapmış önemli tarihçilerin görüşleri değerlendirilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Avrupa  
İngiltere  
Manor  
Mark Teorisi

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 08.04.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1100475

## An Evaluation of the Manor in Continental and Island History in the Early Medieval History of Western Europe

### Abstract

More emphasis is given to the economic and social forces that form the lower class people and their inner political conflicts than the upper classes In the historical researches of the last years. In this study, we evaluate the manor system, which forms the economic aspect of the feudalism of Europe. The manor system, though is rather peculiar to England, was fundamentally a continental phenomenon. The studies investigating the socio-economic lives of the people increased in number in the continental Europe in accordance with the social history perspective which began in the nineteenth century. One peculiar question emerged: were the lower class people which constituted the majority of Europe free villagers or slaves? Two approaches appeared for answering this question. The first one was the so-called 'Romanist' and the other was the so-called 'Germanist'. Accordingly the historical developments of the Europe and the England after the fall of the Roman Empire were scrutinized by these two camps from their own perspectives. One of the major points investigated in the previous studies was the manor system of England. This manor system reshaped the economic and social history of England. The 'mark' theory was similar in the European continent. This study investigates the period where both the 'mark theory and the manor system emerged. The recent scholarship on these issues are also investigated.

### Keywords

Europe  
England  
Manor  
Mark's Theory

### About Article

Received: 08.04.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1100475

<sup>a</sup> Çalışma Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimince 2021-2-TP3-4498 numarası ile desteklenmiştir.

<sup>b</sup> İletişim Yazarı: griyagmur\_14@hotmail.com.

<sup>c</sup> Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, griyagmur\_14@hotmail.com ORCID 0000-0002-7689-0121.

<sup>d</sup> Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, tolgagumus@mersin.edu.tr. ORCID 0000-0003-0879-6675.

## Giriş

On sekizinci yüzyılın son dönemlerine kadar tarih alanında yapılan çalışmalar siyasi tarihten ibaretti. Sosyal hayatın tarihi geri plana itilmişti. Fransız İhtilalinin de etkisiyle sosyal hayatın bütün konuları ve yönleri öne çıktı. Tarihin gerçekten önemli parçaları olarak kabul edildi. Tarihin yöntem ve sonuçlarındaki büyük değişim kendisini çevreleyen tüm konularda etkisini hissettirmişti. Ekonomi ve hukuk tarihsel kavramların etkisi altında tamamen yeni bir şekil alıyordu. Dogmatik doktrini soyut ilke temelinde ve tümdengelimli yöntemlerle inşa etme eğilimi yerini olguları tarihsel çerçeve içinde tam incelenmesine ve sosyal, ekonomik ve hukuk sorunlarının çözümleri için de değişen koşullara ilişkin araştırmalara bırakıyordu.

On dokuzuncu yüzyılda tarih yazımında 1848'den önce siyasi eğilim baskınken 1848'den sonra gidişat toplumsal eğilim lehine döner. Yani on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında insanlar devleti yeniden örgütlemekle, hükümetin etkisi ile halk özgürlükleri arasında bir denge kurmaya çalışırken, yüzyılın ikinci yarısından itibaren sınıflar arasında çatışma, ekonomik örgütlenme sorunu ve sivil düzen reformuyla meşgul oldular.

Sistemin toplumsal yönünü hesaba katmadan, siyasi feodalizm anlaşılamazdı. Dolayısıyla toplumsal sorunların ele alınmaya başlanması, toplumsal tarihin anlaşılması ve bu doğrultuda çalışmaların yapılması hız kazandı. Toplumsal tarih siyasi tarih kadar hatta ondan daha önemli olmaya başladı. Çünkü feodalizmi anlamak için onu meydana getiren ekonomi temelli "manor" adı verilen bir sistem etrafında örgütlenen toplulukları anlamak gerekiyordu (Vinogradoff, 1892, s. 1-11).

On dokuzuncu yüzyılın ekolünü oluşturan tarihsel literatür; Fransız Devrimi ve ona karşı tepkiydi. Bu durum tarih ile meşgul olan tüm başlıca güçlerin işleyişini ortaya çıkardı. Hükümet ve toplumsal düzen, milliyet ve din, ekonomik koşullar ve düşünce biçimleri yeniden oluşturulmaya başlandı. Bu süreçte Batı uygarlığını oluşturan toplumlar özgür köylüler miydi yoksa serfler miydi? Sorusu Romanist ve Germanist olmak üzere iki karşıt görüş ortaya çıkardı. Toplumsal ve siyasi tarihi belirli bir düzen çerçevesinde inceleyerek oluşturulan eserler aynı zamanda Germanist ve Romanist görüşü de şekillendirmekteydi. Örneğin on sekizinci yüzyılın tarih yazıcılığı Niebuhr (Roman History, by Wegele, Geschichte der deutschen Historiographie) tarafından bilimsel bir yönteme dönüştürüldü. Öte yandan Savigny, The History of the Roman Law during the Middle Ages (Ortaçağda Roma Hukuk Tarihi) adlı eserinde Ortaçağ boyunca Roma Hukuk tarihinin Barbar istilası gibi güçlü bir saldırının bile Roma'nın oluşturduğu hukuk ve toplumsal düzenin temellerini ortadan kaldıramadığını iddia etti. Eichhorn, Alman Kamu ve Özel Hukuk Tarihinde, Alman toplumunun modern özelliklerini genelleştirmeye ve bunları geçmişe göre onaylamaya yönelik bir girişimde bulundu. Palgrave ise İngiltere'nin kendine özgü tarihi çerçevesinde Roma İmparatorluğunun monarşik gücünün devamının İngiltere'nin monarşisinde görüldüğünü söyledi. "Eğer Roma monarşisi iş başında olmasaydı, Barbarların krallıkları yalnızca ayrı ayrı ve kendi kendine yeterli gevşek siyasi yapılar topluluğundan meydana gelirdi, öte yandan bu siyasi fikir (Roma monarşisi) üstün olsaydı Ortaçağ kralları mutlak olurdu. German ve Roma yönetiminin ilkeleri birlikte çalışmak zorundaydı ve sonuç merkezi mutlak bir krala ve yerel bölgelerin bağımsızlığına sahip Ortaçağ devleti oldu" (Palgrave, 1832, s. 192).

Batı uygarlığı Roma geleneğinin iki unsuru (hukuk ve toplumsal düzen) ve Germen eğilimlerini Savigny, Eichhorn ve Palgrave gibi tarihçiler aracılığıyla barışçıl bir şekilde bir araya getirmeye çalışsa da başarılı olamadı. Roma ve Germen gelenekleriyle ilgili özellikle Alman ve Fransız tarihçiler arasında çekişme ortaya çıktı. Fransız tarihçiler (Raynouard, B. Guerard, Fustel de Coulanges) Germen kabilelerini barbar ve vahşi olarak tanımladılar. Buna karşın Alman tarihçiler (Lobell, Waitz ve Roth) Germenlerin Avrupa toplumunun gelişmesinde oynadıkları büyük rolü savundular. Bu tartışmalar sonucunda bütün doktrin iki temel varsayım ışığında yeniden ele alındı. Toplumsal yaşamın temelleri aristokraside değil, halkın çoğunluğunun ortak özgürlüğünde arandı. Yani Roma İmparatorluğu dağıldıktan sonra Batı Avrupa halkını oluşturan toplumlar serf miydi yoksa özgür insan mıydı? Bu sorunun cevabını Roma İmparatorluğu dağıldıktan sonra Avrupa'ya gelen Germen kavimlerinde arayan tarihçiler Germanist olarak adlandırılırken, Roma kültürünün etkisinin İmparatorluk dağıldıktan sonra da devam ettiğini ileri süren tarihçiler Romanist olarak adlandırıldılar.

### Mark Teorisi

Germanist tarihçiler, Germen kabilelerinin Roma kültürünü yok edip medeniyetin yeniden inşasına kendi ülkelerinden başladıklarına inanmaktadırlar. Erken Germen insanının "özgürlüğünün koşulu" olarak kabul edilen bu teori Mark teorisidir (Dopsch, 1937, s. 5). Mark teorisi aynı zamanda Batı uygarlığının ve erken İngiliz toplum teorisinin temelini oluşturmaktadır. Alman tarihçiler özellikle Fransızlar tarafından ortaya atılan "barbarlık" suçlamasına karşı atalarını savunmak amacıyla Germen halkları arasındaki ilkel koşulları romantikleştirme eğilimindeydiler. Mark teorisi en erken biçimde insanlığın kardeşçe komünal topluluklar içinde yaşadığı pastoral bir dönemde toplumun başlangıcını anlatan bir mit olarak ortaya çıktı. 1768'de mit, Justus Moser tarafından "Osnabrüchische Geschichte" (Osnabrück Tarihi) (Moser, 1919) adlı eserinde tarihsel bir biçime sokuldu. Moser'a göre, Carolingian öncesindeki eski Saksonya köylüsü kendi özel mülkü (Mark) olan bir arazi parçasını işleyen özgür bir adamdı. Herhangi bir alandaki çeşitli bireysel çiftlikler, mülk sahiplerinin karşılıklı rızalarıyla bir birlik içinde birleştirildi ve bu birliklerin sosyal ve politik amaçları Mark dernekleri (Markgenossenschaft) aracılığıyla gerçekleştirildi. Herkesin katıldığı açık toplantılardaki ortaklar, tarımsal çıkarları yönlendirdi ve topluluğun bir yönetim organı olarak hareket etti. Moser'e göre özel mülkiyet, hâkim mülkiyet ve ortak kullanım biçimiydi. Ortak kullanım, yalnızca toprağın ortak olarak kullanılacak kısımları (mera, orman ve boş araziler) için geçerliydi (Dopsch, 1937, s. 5-6).

Moser'ın Germen (Alman) özgür köylüsüne ilişkin romantik resmi 1800'lerin başında hukuk yazarları tarafından güçlendirildi (Eichhorn, 1843; Savigny, 1937; Heuber, 1918). Hem Karl von Savigny hem de Karl Frederick Eichhorn, bir halkın yasalarının ve kurumlarının yavaş yavaş gelenek ve görenekten ortaya çıktığını öne süren bir teori lehine mantıksal olarak oluşturulmuş fikirlere uygun olarak kurulan Roma sosyal ve sistemler kavramını reddetti (Gierke, 1968, s.XVII-XIV). Moser'in erken Germen halkı için öne sürdüğü bu iddiasını onun takipçileri tarafından daha da geliştirildi ve Germen devletinin kökeni olarak kabul edildi (Moser'in takipçileri: Eichhorn, Grimm, Beseler, Landau ve Maurer). Devletin temeli, lord ile adam arasındaki feodal ilişkiye veya savaşçının bir şefe bağımlılığına değil, daha çok özgür insanların kendi aralarındaki bağa dayanıyordu. Bu demokratik anayasadan monarşiye giden yol zorlama veya zorunluluktan değil, halkın özgür seçimiyle olmuştur.

Gierke'ye göre ortakların hakkı özgürlüktü, özgürlük ve halk birliği kavramları örtüşüyordu. Her insanın eşit olarak halk barışının ve halk hukukunun ortak temsilcisi, ortak savunucusu ve ortak koruyucusu olduğu, Germenler arasında bu halk birlikleri devletin yerini almıştır. Genel olarak her siyasi topluluğun (Genossenschaft) bir "Markgenossenschaft" olarak ortaya çıktığını savundu (Dopsch, 1937, s. 17). Böylece Moser'ın "doğal olarak başlıca ekonomik amaçlar için bir araya getirilmiş insanları resmettiği" orijinal resim önemli ölçüde değişti. Markgenossenschaft, şimdi önemli bir siyasi birim haline geldi, hükümetin anayasası ve devletin kanununun temeli oldu.

İktisat tarihçileri soruna farklı bir bakış açısıyla yaklaştılar. Tarla sistemlerinin olası sosyal ve politik öneminden ziyade, eski (ilkel) tarımla ilgili gerçekleri ortaya çıkarmakla ilgileniyorlardı (Mietzen, 1868; Nasse, 1869; Waitz, 1844; Sohm, 1871; Knapp, 1896; Gneist, 1882). Alman İktisat tarihçiler her ne kadar Mark teorisine farklı bir bakış açısı getirmiş olsalar da vardıkları sonuçların çoğunun temeli olarak, bu teoriyi kabul ettiler. Meselâ Erwin Nasse, yöntemlerini İngiliz tarım tarihini incelemek için genişletti ve o da Mark teorisine sadık kaldı. İngiliz köylüleri arasında ortak bir tarımsal işletme lehine özel mülkiyet kavramını reddetti. Bu ortak işletmeyi, özünde çok az politik ve sosyal etkileri olan ekonomik bir girişim olarak tanımladı (Vinogradoff, 1892, s. 26). Bütün Alman tarihçiler Moser'ın oluşturduğu Mark teorisinin bazı yorumlarına karşı çıksalar bile bu teoriden tamamen kopmamışlardı (Hassen; Landau; Mietzen, 1868; Nasse, 1869; Waitz, 1844; Sohm, 1871). İktisat tarihçileri onun siyasi ve sosyal yönünden ziyade tarla sistemleri ve ekonomiyle ilişkisi üzerinde dururken, siyasi tarihçiler ise bu halk birliklerinin her ne kadar ekonomi temelli kurulmuş olsa da zamanla politik ve sosyal hayatı da etkileyerek devletin yerini aldığını savunmuşlardır (Gierke, 1868; Roth, 1850).

Bütün bu tartışmaların ışığında Mark birliklerini, Germen toplumunun temel kurumu, yerel karakterde siyasi işleve sahip olabilecek bir tarım birliği olarak tanımlayabiliriz. Alman tarihçiler, kendilerini "barbar" ve "Roma medeniyetinin yok edicisi" olarak tanımlayan Fransız tarihçilere karşı Mark teorisini oluşturdu.

Germanist görüşe karşı Fransız tarihçiler Romanist görüşü desteklediler (Guizot, 1823; Thierry, 1827; Fustel, 1844). Francois Guizot, *Essais sur l'Histoire de France* (Fransa Tarihi Üzerine Denemeler) (1823) adlı eserinde, erken Germen toplumunun resmini Moser ve onu takip eden Alman tarihçilerin sunduğundan oldukça farklı bir şekilde verir. Guizot, Germen kabilelerinin Ren'e ulaştıklarında uygarlıklarının serbest allod (tam mülk) bireysel özgürlüğün ilk evrelerinin ötesine geçtiğini savundu. Erken Germen halkı, basit bir kiracı çiftçiydi. Büyük Romalı mülk sahipleriyle barış içinde bir arada yaşıyordu ya da ara sıra onun hizmetine giriyor ve onun için savaşıyordu. Yavaş yavaş sıradan insan ekonomik ve politik olarak bir bölgesel lordluk sistemine çekildi (Guizot, 1870, s. 130-131). Augustin Thierry, Germen işgallerinin felaket teorisinin sıkı bir savunucusuydu. Germenlerin toprak üzerinde belirli bir mülkiyet biçimine sahip olmayan, göçebeler olarak görüyordu (Vinogradoff, 1892, s. 25). Thierry bu iddiasını, *Considerations sur l'Histoire de France* (Fransa Tarihi Üzerine Düşünceler) (1827) ve *Recit des temps Merovigiens* (Merovenj Dönemi Tarihi) (1840) adlı eserlerinde dile getirmiştir.

Mark teorisine temel biçimiyle ilk güçlü saldırı Numa Denis Fustel de Coulanges'ten "De la Marche Germanique" (Germenlerin İlerleyişi) adlı makalesinde geldi. Fustel başından beri Romanist görüşü savunmaktaydı. Ona göre, beşinci yüzyılda Galya'ya yapılan Germen istilaları vahşi ve barbardı. Bu istilalar var olan Roma medeniyetini yok ederek sadece kargaşa

ve kaos getirdiler. İstilacılar yanlarında hükümet, kurum ve gelenek açısından kendilerine ait değerli hiçbir şey getirmedi çünkü getirecek hiçbir şeyleri yoktu. Germen istilacılar Galya'ya yerleştikten sonra sahip oldukları tüm geçerli kurumların Roma kökenli olduğunu iddia etti (Fustel, trans. M. Ashley, 1927, s. 3). Fustel, Germanist tarihçileri eleştirirken doğrudan Mark teorisini hedef almadı, onların iddialarını desteklemek için kullandıkları eserleri yani kanıtlarını inceledi. Fustel'in iddiasına göre; "Başlangıçta tüm araziler ortak arazi, Gemeinland veya Allmende idi. Haklı olarak özel mülkiyet olarak adlandırılabilir hiçbir şey yoktu. Toprak eşit parçalara bölündü ve bu bölünme her yıl yeniden yapıldı; her üye bir pay aldı ve her yıl yeni bir arsaya taşındı. Bütün Marklarda ekili araziler ve ormanlar ortak tutuldu. Mülkiyet fikri ancak Roma hukukunun bir sonucu olarak ortaya çıktı... Daha sonraki zamanlarda bulduğumuz şekliyle mülkiyet eski Markın ayrıştırılmasıyla üretilmiştir." (Fustel, 1927, s. 4). Germanistlerin en güvendiği kaynaklar Caesar ve Tacitus'un eserleridir. Fustel, bu yazarların atıfta bulunduğu pasajları inceledikten sonra referansların hiçbir durumda onların iddialarını açıkça desteklemediğini iddia etti. Örneğin Germania'nın 26. bölümündeki "ager ve agri" sözcüklerini Germanistler, ortak topraklar anlamına gelecek şekilde çevirmişlerdir. Fustel "ortak" kelimesinin orada bulunmadığını onun içinde böyle bir çeviri hükmünde bulunulmaması gerektiğini savunmaktadır. Dahası Fustel, Germanistlerin Mark teorilerine ilişkin önyargılarını desteklemek için Tacitus ve Caesar'ın eserlerinde "ortak" kelimesinin kullanıldığını söylediklerini iddia eder (Fustel, 1927, s. 4). Fustel bu iddiasında haklıdır çünkü Tacitus'un adı geçen bölümünde bahsettiği, Germen toplumlarının toprakları kendi aralarında nasıl paylaştıklarıdır, toprak kullanımı ile ilgili bir bilgi vermez. Germanistler, Tacitus'un "orada yaşayan nüfusun sayısına uygun bütün köy halkı tarafından alınır" ifadesinden toprakların ortak kullanıldığı anlamını çıkarmışlardır. Ancak burada daha sonra alınan bu toprağın köylüler arasında rütbe sırasına göre dağıtıldığı yazmaktadır yani köylülerin toprağı ortak bir işgücü ile işlediklerine dair bir yorumda bulunmak zor görünür. Tacitus şöyle yazar; ".....Araziler belirli bir sırayla orada yaşayan nüfusun sayısına uygun bir biçimde bütün köy halkı tarafından alınır, sonra aralarında rütbeye göre paylaşılır. Arazilerin büyüklüğü ve genişliği kolayca bölünmelerine olanak tanır. Tarlaları her yıl değiştirirler..." (Tacitus, 2016, s. 52). Ancak Fustel, Germanistleri Mark teorisini kanıtlamak amacıyla ellerindeki birincil kaynakları ön yargılarını kullanarak inceledikleri konusunda eleştirirken, kendisi de aynı hataya düşer ve onları haksız çıkarmak için birincil kaynak olarak kullandığı Caesar'ın (De Bello Gallico, 50-58 B.C.) ve Tacitus'un (Germania, 98 A.D.) eserlerini kendi düşüncesi doğrultusunda yorumlar. Mark kelimesinin hiçbir zaman bir bölgenin veya özel mülkün sınırından başka bir şey ifade etmediğini ve bu sonuca Caesar ve Tacitus'un dikkatli bir okunmasıyla ulaşılabileceğine inanıyordu (Caesar, 2016). Fustel'in argümanın gücüne rağmen Mark doktrinin kalıcılığı üzerine çok az etkisi oldu. Fransız tarihçiler Fustel'in çok ileri gittiğini düşünürken, Alman tarihçiler olaya daha farklı bir yöntemle yaklaşarak onun ilkel komünizm tezini özel toprak mülkiyetinin habercisi olarak yorumladılar.

### İngiltere'de Manorun Kökeni ile İlgili Tartışmalar

Tartışma en güçlü biçimde ve biraz farklı bir bakış açısıyla İngiltere'de yeniden ele alındı. Kıta Avrupa'sındaki "Mark teorisi", İngiltere'deki tarihçileri de etkiledi ancak buradaki tartışmalar daha yerel bir nitelik taşımaktaydı. İngiltere'de Anglo-Sakson döneminin başlangıcında toprak sahipliğinin baskın biçimi neydi? Küçük topluluklar halinde birlikte yaşayan, bir kısmını paylaşan bir kısmını bireysel olarak yetiştiren insanlar mıydı? Yoksa büyük toprak sahiplerine mi aitti? Onu bir efendinin yararına yetiştiren ve kendi kullanımını için yalnızca bir geçimlik alan serf bir halk mıydı? Toprak sahipliğinin baskın biçimini özgür



köylülere dayandıran tarihçiler, Alman tarihçilerin görüşlerini destekledikleri için, Germanist, serf halka dayandıranlar ise Fransız tarihçiler gibi Romanist olarak adlandırılmışlardır. İngiltere’de Germanist görüşün öncüleri Paul Vinogradoff ve Frederic Maitland, Romanist görüşün öncüleri ise Frederic Seebohm ve William Ashley’dir.

Bu tarihçilerin argümanlarını, yöntemlerini ve bakış açılarını etkilemiş olabilecek geçmiş ve yaşamlarındaki faktörler incelenecektir. Bu tür analizler hiçbir şeyi kesin olarak söyleyememekle birlikte bazı sonuçlar da sunmaktadır. İngiltere’de Germanist görüşün öncüsü olan Paul Vinogradoff’un eserlerinde savunduğu görüşte, geçmişinden ve yaşamından izler taşımaktadır. Vinogradoff, 18 Kasım 1854 yılında Rusya’nın Konstroma kentinde dünyaya geldi. Ortodoks muhafazakâr ve orta sınıf bir ailenin çocuğu idi. Babası öğretmendi, annesi ise zeki ve anlayışlı bir kadındı. Annesi, Vinogradoff’un olağanüstü yeteneğini erkenden fark ederek bu yeteneğini geliştirmesi için ona cesaret verdi. Vinogradoff, on üç yaşında devlet okuluna girdi ve özellikle Macaulay, Michelet, De Tocqueville ve Louis Blanc gibi batılı yazarların eserlerini okumaya başladı. İlk eğitimini başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra Moskova Üniversitesi Tarih ve Felsefe Fakültesine girdi (1871) (Fisher, 1928, s. 3-10). Vinogradoff’un Ortaçağın sosyal ve ekonomik tarihine olan ilgisi üniversitede Profesör Guerrier tarafından verilen Alman planına göre modellenen seminerlerin bir sonucuydu. Çalışmalarında Ranke ve de Tocqueville’nin ayrıntılı bilgi verme ve metodik araştırma tekniklerinden etkilenmiştir. Merovenjler çağında toprak mülkiyeti üzerine yazdığı tez ona başarının kapılarını açtı. Moskova Üniversitesinden mezun olduktan sonra Theodore Mommsen ve Heinrich Brunner’in etkisi altına girdiği Berlin üniversitesinde Yüksek Lisans çalışması için burs kazandı. Vinogradoff, Ortaçağ sosyal tarihinin birçok sorusunun cevabının ancak feodal kökenlerin daha iyi anlaşılmasıyla bulunabileceğine inanıyordu ve araştırmalarını yürütmek için İtalya’yı seçti. Lombard İtalya’sının Feodal Kökenleri üzerine yazdığı yüksek lisans tezi çok beğenildi ve bu tezle birlikte nitelikli bir Ortaçağ tarihçisi olduğunu kanıtladı. Seebohm’un “English Village Community (İngiliz Köy Topluluğu) (1883)” yayımlandığı yıl, Vinogradoff İngiliz köylüsü ve tarım uygulamaları hakkında materyal toplamak için İngiltere’ye gitti. Bu hazırlık doktora tezinin temeliydi ve 1892’de bu çalışmasını “Villainage in England” (İngiltere’de Villainage) başlığı altında yayımladı (Fisher, 1928, s. 11-12).

Vinogradoff’un ilk okumaları onun siyasi bilincini uyandırmış ve Rus İmparatorluğu hükümetinin büyük yetersizliklerinin farkına varmasını sağlamıştı. Vinogradoff, Rusya’nın gelişimi için sadece kendi fiziksel ve entelektüel kaynaklarına değil, liberal Batı uluslarının etkisine bakılması gerektiğini savunmaktaydı. Seyahatleri ve yurt dışındaki çalışmaları bu görüşü güçlendirdi, tamamen liberal fikirlerle doluydu. Rusya’nın iç sorunlarının ancak eğitimin ve hükümet sistemlerinin Batılılaşmasıyla çözülebileceğine inanıyordu. “Özyönetimin/self-government” başarısını en önemli dayanak olarak görüyordu. Diğer tüm sorunların çözümü temelde buydu. Vinogradoff özellikle İngiltere’nin anayasal monarşisine ve düzeninin özgürlük ve her yeri kapsayan hukukun üstünlüğü ile başarılı birleşimine hayrandı. Rusya’nın İngiltere’yi izleyeceğine ve halkın zamanla sosyal özgürlüğünü korumak için bir parlamenter sistem kuracaklarına inanıyordu (Vinogradoff, 1915, s. 4). Vinogradoff bu ideallerini uygulamak için öğretim ve araştırmalarına ek olarak, hükümet ve eğitim reformu için çok çalıştı. Moskova belediye Duma’sının bir üyesi ve eğitim komitesinin başkanıydı. İlkokullarda kullanılmak üzere ders kitapları yazdı. Bir anayasal liberal olarak düzenli bir değişim görmek istedi ve bu amaçla Zemstvo örgütünü ve Octobrist hareketlerini destekledi. Rus halkının yeteneklerine derin bir inancı vardı. Hükümet ve eğitim reformu için yaptığı

plan, üniversite Küratörü'ne ve Halk Eğitim Bakanına sunuldu ancak reddedildi. Bu açık tepki ve üniversitenin giderek artan baskıcı atmosferi nedeniyle Vinogradoff artık orada etkili bir şekilde çalışamayacağını hissetti ve dönemin sonunda 1903'te istifasını verdi. Hayatı boyunca anavatanına bağlılığı ve baskıcı kurumlara duyduğu hayal kırıklığı arasında parçalanacaktı (Fifoot, 1965).

Vinogradoff'un yazıları iki kategoriye ayrılır; İngiliz sosyal ve hukuk tarihinin kökenleri ve gelişimi ile ilgili olanlar ve hukuk bilimi veya hukuk teorisi ile ilgili olanlar. Vinogradoff, mahkeme ve yasal kayıtları kanıt olarak kullanmıştır. Bunun sonucunda İngiliz köylüsünün erken tarihlerde serf değil özgür olduğunu iddia etmiştir.

Frederic Seebohm, Germanist görüşe karşı çıkan ilk İngiliz tarihçidir. Seebohm, dönemin büyük Ortaçağ tarihçisi Vinogradoff'un (1854-1925) ve Frederic William Maitland'ın (1850-1906) savunduğu erken İngiliz halkının kökenini özgür insanların oluşturduğu iddialarını reddetmiştir. Seebohm ile aynı görüşe sahip olan ve onu destekleyen kişi de William Ashley (1860-1927)'dir. Seebohm ve Ashley Moser'in öne sürdüğü "Mark teorisini" kabul etmediler ve bunun içinde Vinogradoff'un ve Maitland'ın Germanist görüşüne karşın Romanist olarak adlandırıldılar (Seebohm, 1892). Aslında bankacı olan Seebohm tarihle amatör olarak ilgilenmekteydi. Babası Protestan tarikatı üyesi idi. Ailesi 1814 yılında Almanya'dan İngiltere'ye geldiler ve Bradford'a yerleştiler. Frederic 1833 yılında burada doğdu. İlk eğitimini ailesinin ekonomik durumunun yetersizliğinden dolayı York yerine Bootham'da aldı. Daha sonrasında Londra'da bir avukatın yanında iş buldu. İşe daha kolay gidip gelmek için Hitchin'e taşındı. Burada zengin ve sosyal statüsü yüksek bir kızla tanışıp evlendi. Evlendikten sonra kızın babasının bankasında küçük ortak oldu.

Seebohm dindar bir Protestan'dı. Hayatı boyunca çeşitli eğitim işlerinde ve hayır kurumlarında çalıştı. Onun sosyal ve politik çevresi dini inancına uygundu (Glendinning, 1969, s. 40). Seebohm iyi bir akademik geçmişe sahip olmamasına rağmen önemli akademik ilgi alanlarına sahipti. Maine'nin dersleri onu tarih okumaya teşvik etti. Erasmus, Colet ve More'un yazıları onun bakış açısını etkiledi. "The Oxford Reformers (Oxford Reformcuları) (1867)" ve "The Era of the Protestant Revaluation (Protestan Dönemi Tarihi) (1874)" adlı eserlerinde dini inancını, ahlaki tutumunu ve sıradan insana olan sempatisini güçlü bir şekilde yansıtmıştır. Ancak ona itibarını kazandıran çalışması, tarım tarihinin ekonomisi üzerine yaptığı çalışmalarıdır. Tarihçi olarak anılmasını ve kalıcı şöhretini bu çalışmalarına borçludur. Bu alanda yaptığı çalışmalar; "The English Village Community (1883)", "The Tribal System in Wales (Galler'de Kabile Sistemi) (1895)", "Tribal Custom in Anglo-Saxon Law (Anglo-Saxon Hukukunda Kabile Geleneği) (1902)" ve "Customary Acres (1914)" (Glendinning, 1969, s. 41). En önemli ve en tartışmalı eseri "The English Village Community" adlı eseridir. Bu eserin önsözünde Seebohm amacını açıklar; "Bu sadece bir denemedir, İngiliz İktisat Tarihini doğru çizgilere oturtmak için yani bu durumun halk kitlelerinin özgürlüğüyle mi yoksa serfliğiyle mi başladığı sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan tarihsel bir yorumdur" (Seebohm, 1883, s. IX).

Seebohm, ekonomik tarihin kanıtlarının sürekliliğinin anayasal tarihten daha iyi korunabileceğini savunmaktaydı (Seebohm, 1883, s. IX-XV). Bu iddiasını kanıtlamak için kullandığı araştırma yöntemi "Enclosure Act (çitleme/mülk edinme yasası)" yasasının yok edemediği hala mahallelerde kalıntıları bulunan Ortak (Common) veya açık tarla (open field) sistemini incelemektir. Seebohm'un, Avrupa kıtası üzerine yaptığı çalışmalar, İngiliz tarihinin Saksonlar öncesinde "dark age" olarak adlandırılan dönemle ilgili yaptığı incelemeler de

Roma'nın kırsal toprak sistemi, Cermen kabilelerinin sistemi ve İngiltere'nin manorial sistemi arasında belirli bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Seebohm,1883, s. 252-411). Çıkardığı sonuç, İngiltere'de uygulanan "open field/açık tarla sisteminin" Roma fetihleriyle başladığı ve bu sistemin özelliklerinin Roma villalarında da görüldüğünü öne sürmektedir (Seebohm,1883, s. xiii-xiv-xv). Ancak bu "open field" sisteminin ne Keltlerde ne de Gallerde olmadığına ya da Saksonların gelirken yanlarında getirmediğine dair bir kanıt gösteremez.

Serfliği, İngiltere'de hâkim olan toprak işleme modeliyle özdeşleştirdi. Daha sonraki tarihçiler open field sisteminin crazy quilt (yamalı yorgan) tasarımlarına sosyal ve politik yorumlarda bulunurken Seebohm orada sadece sabanın işini yani köylülerin tarla kullanımını gördü. Şöyle ki, bir adamın sahip olduğu toprağı yani villanusu "yardland ya da virgate" olarak adlandırılmaktadır. Bu terimler aslında arazinin büyüklüğü hakkında bilgi vermemekte, bir kişinin elinde bulundurduğu şeritler demetinin tanımını belirtmektedirler. Şeritlerin sayıları ve büyüklüklerinin tanımı ise "sekiz öküzlü ortak pulluğun" ortalama bir köylünün kendisine ait iki öküzü olduğu kabul edilerek, köylünün yardland-dinde pulluğun kaç gün çalıştığı ile yapılır. Pulluk takımındaki üyelerin her biri pulluğu kullanma günlerini paylaşmışlardır. Bu yüzden Seebohm, toprağın özgür adamlar arasında eşit olarak paylaşılmadığını, köylüler arasında ekili arazilerin paylaşıldığını savunur (Seebohm,1883,s.1-16-22). Seebohm'u eleştirenler onu son derece karmaşık bir konuyu aşırı basitleştirmekle ve kullandığı kanıtlarda fazla seçici olmakla suçladılar (Pollock,1883; Ledge, 1905; Arnold, 1865; Scrutton, 1887, s. 373). Ayrıca kuşkusuz manorun gerekli bir parçası olan özgür mülk sahiplerini görmezden geldi, İngiltere'de bulunan tarla sistemlerindeki varyasyonları hesaba katmadı ve open field sisteminin her yerde hüküm sürdüğünü varsaydı. Bu eleştirilere rağmen çoğu tarihçi Seebohm'un geliştirdiği yorumun geç kalınmış bir değerlendirme olduğu konusunda hem fikirdi ve onun Ekonomik Tarım Tarihi alanında öncü olduğunu iddia etmektedirler (Ross, 1883; Earle, 1888; Gray, 1959; Finberg, 1972).

Çalışmaları aynı zamanda yeni ekonomik bakış açısını hesaba katarken, sıradan insanın özgün tezini desteklemeyi amaçlayan bir bilimsel araştırma heyecanı yarattı. Seebohm'un araştırmasının temelini oluşturan arazi ekimi kalıplarını açıklamak için sonrasında birçok tartışmalar yapıldı. İngiltere'nin birçok yerinde iki kesin modelin kullanıldığıyla ilgili kalıntılar mevcuttur (Bloch,1966, s.56-63; Collingwood and Myres, 1968, s. 210). Biri kare veya dikdörtgen alanlardan oluşur diğeri ise genellikle patchwork (yamalı yorgan) genel görünümünü veren tek açılarda düzenlenmiş uzun dar şeritlere bölünmüş büyük açık alanlardan oluşur. İlk başlardaki varsayımlar küçük tarlaların yani kare/dikdörtgen tarlaların Germen kabilelerinden önce Ada da yaygın olan ekim türü olduğu, büyük açık şerit (open field) tarlalarının Germen halklarının İngiltere'ye yerleşmesiyle ortaya çıktığıdır. Farklı uluslar tarafından kullanılan saban tipinin, farklı ekim türlerini açıkladığı iddia edilmekteydi. Ancak daha yakın zamanlarda bu varsayımların Sakson öncesi veya sonrası olarak sınıflandırılmayacağını ancak muhtemelen aynı anda var olduklarını ve basitçe ekilen toprağın düzenindeki farklılıktan kaynaklandığını iddia eden tarihçiler tarafından reddedildi (Sayles,1956, s.118, Orwin, 1967, s.10).

Bu varsayımlar ile ilgili tartışmalar yerini büyük açık alanların (open field) uzun ve dar şeritlerin oluşturduğu çarpıcı kalıpları açıklama girişimi sorununa bıraktı. Bir grup tarihçi, şeritlerin ekonomik olduğu kadar sosyal ve politik eşitliği de sürdürmek için bilinçli bir çabanın sonucu olduğunu savunuyor, diğer grup ise bunların yalnızca kooperatifçiliğin sonucu olduğunu iddia ediyordu (Stenton, 1936-65, s.276). Kanıtların yorumlanmasındaki

farklılık; Seebohm'un manorun ekonomik yönlerine, Vinogradoff'un ise manorun yasal yönlerine vurgu yapmasıdır. Seebohm'un amatör bir tarihçi olarak gözünün önündekiyle yani open field sistemiyle ilgilenmesi şaşırtıcı değildir. Diğer taraftan köylülerin yasal statüleri ile değil gerçek yaşam koşullarıyla ilgilenmiştir. Vinogradoff ise yasal kayıtların önemli bir tarihi belge olduğuna inanıyordu (Seebohm,1883, s. ix-xv; Vinogradoff, 1892, s.127-128). Ancak hukuki delillerin tam olarak özgürlüğü, ekonomik delillerin ise sadece serfliğe işaret ettiğini söyleyemeyiz. Çünkü hiçbiri tam olarak açık değildir. Bu yüzden her tarihçinin kendisine aşına kanıt türünü vurgulaması ancak araştırmasında kullandığı kanıtlardan bağımsız olarak kendisine ait olabilecek bir sonuca varması olasılığını göz önünde bulundurmalıyız. Bu çerçevede içinde sunulan resmin bütününe görebilmek için konuyu her iki görüşle birlikte onların dışarıda bıraktıkları diğer delillerle beraber incelemeliyiz.

Kıta Avrupa'sında erken Avrupa halkının kökeninin özgür insanlar mı yoksa serfler mi oluşturmaktaydı? Sorusu doğrultusunda ortaya atılan Mark teorisi kapsamında yapılan tartışmaların yankısını İngiltere'de de görmekteyiz ama burada tartışma genelden özele indirgenerek devam etmektedir. Yukarıda İngiltere'de manor sisteminin kökeni ile ilgili ortaya çıkan Germanist ve Romanist görüşlerin önemli temsilcilerinin düşünceleri ve bu düşüncelerini şekillendiren geçmiş ve yaşam koşullarını birlikte verdik. Bu çerçevede edindiğimiz bilgiler doğrultusunda, yukarıda adı geçen tarihçiler aynı delillere sahiplerdi ancak onu farklı şekilde yorumladılar. Bir dereceye kadar ikisi de kanıtları incelemek için "tarihi geriye doğru okuma" yöntemini kullandı. Daha sonraki dönemin daha bol kanıtlarından mantıksal olarak daha önce olması gerekenleri oluşturmaya çalıştılar. Çünkü erken döneme ait kanıtlar ya yoktu ya da azdı.

İngiltere'de Romanist ve Germanist görüş sahibi tarihçiler bilinenden bilinmeyene doğru ilerlerken yani tarihi geriye doğru okuma yöntemini kullanırlarken bunu sınırlı kaynaklarla yapmışlardır. Bu iki görüş sahibi tarihçiler kendi görüşlerini desteklemeyen, Bede'nin Ecclesiastical History of the English People (731) ve Domesday Book gibi kaynakları kullanmamışlardır. Bede'nin Ecclesiastical History (731) adlı eseri Anglo-Saxon dönemine ait kanunları, tüzükleri, yer adlarını ve toprak işleme modellerini anlatan önemli bir eser olmasına rağmen bu tarihçiler tarafından kullanılmamıştır. Romanist ve Germanist tarihçilerin kullanmadığı bir diğer eser, Domesday Book'tur. Bu eser Ada'nın Norman işgalinden sonra kaleme alınmıştır ve Anglo-Sakson dönemdeki toplum yapısı, ekonomisi ve bunların üstünde siyasi yapısı hakkında bilgi verilmiştir. Manorun anlamak için bu iki görüş sahibi tarihçilerin kullandıkları kaynaklarla birlikte onların kullanmadıkları Bede ve Domesday Book gibi dönem eserleri birlikte okunmalıdır.

İngiltere'de manorun zamanla sistemleşip feodal düzene doğru evrilme sürecinin adaya yapılan akınlar doğrultusunda olduğunu söyleyebiliriz. Mesela Anglo-Saksonlar ülkeyi daha rahat yönetmek ve vergi toplayabilmek amacıyla shire ve hundred olmak üzere idari ve hukuki birimlere bölmüşlerdir. Anglo-Saksonlar döneminde çok sıkı olmayan kurallar ile varlıklarını sürdüren lordlar, daha sonra İskandinav akınları sırasında daha güçlü bir orduya ve geri planda da bu orduyu besleyecek daha fazla köylülere ve angarya işler içinde iş gücüne ihtiyaç duydular. Bunun içinde manorlardaki iş ve görev dağılımını daha düzenli bir şekilde işlemesi için herkesin yapacağı iş, hak ve özgürlükleri yasalarla belirlediler. Bu doğrultuda her manorun kendi mahkemesi bulunurken, bu mahkemelerin üstünde ayrıca bir de kralın mahkemesi bulunmaktaydı. Eski kabile sistemi artık yerini yavaş yavaş monarşik bir yapıya bırakıyordu. Kan bağı önemini kaybedip, onun yerini askerlik yoluyla alınan soyluluk

unvanları almaktaydı. Bu duruma örnek Fryd'ın - Thane dönüşmesini verebiliriz. Fryd, Roma yıkıldıktan sonra, İngiliz toplumu Anglo-Sakson, Norman gibi istilacıların akınlarıyla mücadele etmek zorunda kaldı. Bu mücadelelerde sahip oldukları askeri birliklerin, istilacılar karşısında zayıf olduklarını fark ettiler (Vinogradoff, 1905, s. 218). Bu dönemde Fryd olarak adlandırılan savaşçılar (askerler) ev sahiplerinden ve ev işlerini yapan hizmetçilerden, işçilerden oluşmaktaydı. Bu istilacılar karşısında bu uygulamada köklü değişiklik yapılması gerekiyordu. Bu köklü değişiklik, üyelerinin büyük çoğunluğunun bir haneyi ve aynı zamanda bir savaşçıyı beslemek için sahip olunan hideların yeterli olmaması gerçeği ile karşılaşılmasına neden oldu. Hide sahiplerinin tek başlarına profesyonel bir asker için gerekli olan malzemeleri karşılayabilmeleri imkânsızdı. Bunun için beş hide sahibi toplanıp bir Thanenin (şövalyenin) her şeyini karşılayabilmekteydi. Ayrıca Thane, kasabanın düzenlemelerinden ve kişisel işlerinden de muaf tutulan bir kiracı olarak kabul edildi. Bu değişim sonucunda Fryd'ler hala zaman zaman savaşa gidiyorlardı ancak onlar sadece kendi bölgelerindeki tehdit altındaki yerleri korumakla görevlendiriliyorlardı.

Norsemen (Vikingler) karşısında, Fryd'ler ülkeyi korumak ve savaşmak için yetersiz kalıyorlardı. Thane'lerin görevleri arasında bulunan fastnessesi (şehrin veya kasabanın savunulması için kale veya duvarların inşa edilmesi için yapılan katkı.) yaptırımları ya da yapmaları gerekiyordu. Bu görev onlara Fryd'lerden kalma idi. Fryd zamanındaki ismi "trinoda necessitas" (Vinogradoff, 1905, s. 218). Thanelerin ortaya çıkmasıyla birlikte toplumun iki sınıfı arasındaki toplumsal farklılaşma alt düzeydeki "özgür adamların" yani Frydların giderek daha fazla yerleşik savaşçı özelliklerini kaybetmelerine koloni ve işçi konumu üstlenmelerine yol açmıştır. Silahları adeta ellerinden kayıp gidiyor ve silahlarıyla birlikte temel özgürlük iddiaları da yok oluyordu.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Batı uygarlığının temel tartışmalarından biri Roma kültürünün etkisi, İmparatorluk dağıldıktan sonra da devam edip etmediği veya Germen kabilelerin bu kültürü yok edip, medeniyetin yeniden inşasına kendi kültürlerinden başlayıp başlamadıklarıdır. Bu tartışma ortaya çıktığından itibaren Kıta Avrupa'sında Alman tarihçiler, atalarının barbar olmadığını, Roma medeniyetini yok etmediklerini aksine İmparatorluktan sonra dağılan ve yok olmaya başlayan medeniyeti yeniden toparladıklarını savunmak amacıyla iktisadi, hukuki ve siyasi tarih alanlarında yaptıkları çalışmalarla bu düşüncelerini kanıtlamaya çalıştılar. Buna karşılık Fransız tarihçiler başta olmak üzere, Roma medeniyetinin, İmparatorluk yıkıldıktan sonra da devam ettiğini, Germen istilaları sonucunda Roma medeniyetinin bazı kurumları bozulsada istila sonrası oluşturulan yapılanmanın temelini Roma kültürünün oluşturduğunu savunmuşlardır. Bu Romanist ve Germanist görüşlerden sadece biri doğrudur ya da her ikisi de yanlıştır diyemeyiz. Ancak şunu söyleyebiliriz ki; her iki görüşün de kanıt olarak kullandığı eserler aynıdır ve bu da onlara sınırlı bir bakış açısı sunmaktadır. Kendi düşüncelerini kanıtlamak doğrultusunda bazı kanıtları görmezden gelmişler ve hatta yok saymışlardır. Buna karşılık bu iki görüş ile birlikte onların göz ardı ettiği, Bede'nin Ecclesiastical History of the English People adlı eseri, Domesday Book ve daha birçok dönem eserlerini birlikte okuduğumuzda feodalizm öncesi dönemde meydana gelen kültürün salt bir ulusa ait olmadığını, Roma döneminde geri plana itilen yerel kültürlerle birlikte, Roma ve Germen kültürlerinin bir sentezi doğrultusunda oluştuğunu görmekteyiz. Bu yeni kültür, dışarıdan gelen tehditler doğrultusunda feodalizme doğru evrilmiştir. İngiltere'de de bu tartışmaların etkisi görülmektedir. Ancak onun kendine özgü tarihi gelişmeleri doğrultusunda oluşturduğu toprak sistemi manorun temelde Mark teorisiyle benzerlik gösterse de bazı yönleriyle ondan farklıdır. Örneğin İngiltere'de yerel yargı kurumları (shire, Hundred gibi) daha geniş yetkilere sahipti. Bu da Krallığı mutlak olarak değil parlamenter bir monarşinin temelleri üzerinde şekillenmesine yol açtı. Manorun kökeni olarak görülen Mark teorisindeki, Mark kelimesi Almancada "sınır" anlamında kullanılmaktadır. Daha sonra bu anlam genişleyerek sınırın içindeki mülkleri ve yerleşimleri de kapsayan bir tanım olarak kullanılmaya başlandı. Buradan yola çıkarak Manorun da lordun sahip olduğu tarlaları, bu tarlalarda çalışan işçileri, köylüleri kapsarken aynı zamanda da lordun mülkünün sınırını da belirten bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Manoru oluşturan ekonomi, hukuki ve askeri olmak üzere üç önemli unsur bulunmaktadır. Bütün bunların üstünde dönemin sosyal ve siyasi yapısını görmekteyiz.

## Kaynakça

- Arnold, M.(1865). *Essay in Criticism*. New York: A. L. Burt Company Publishers.
- Ashley, W. (1892). *An Introduction to English Economic History and Theory*. Vol, 2. London: Longmans&Co.
- Bloch, Marc. (1966). *French Rural History*. J. Sondheimer (trans.). Berkeley: University of California Press.
- Caesar, C. J. *De Bello Gallico 50-58 B.C.* T. De Quincey (trans.). Softcover classics.
- Collected Papers of Paul Vinogradoff. (1928). H. A. L. Fisher (ed.). vol. I. Oxford: Clarendon Press.
- Collingwood, F. B. A. and Myres, J. N. L.(1968). *Roman Britain and the English Settlements*. Oxford: Clarendon Press.
- Dopsch, A.(1937). *The Economic and Social Foundations of European Civilization*. London: K. Paul, Trench, Truber & Co.
- Earle, J. (1888). *A Hand-Book to the Land Charters and Other Saxon Documents*. Oxford: Clarendon Press.
- Eichhorn, K. F. (1843). *Deutsche statts-und Rechtsseschichte*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- .History of German Public and Private Law*.
- Finberg, H. (edt.). (1972). *The Agrarian History of England and Wales, A. D. 43- 1042*. Cambridge: University Press.
- Flach, J. (1886-1917). *Les Origines de l'ancienne France (4 vols.)*, Paris: L. Larose Et Forgel.
- Fustel de Coulanges, N. D. (1885). *Recherches sur quelque problems d'histoire*. M. Ashley (trans.). London: George Allen&Unwin.
- . (1907). Histoire des Institutions de la France*.
- Gierke, O. (1968). *Political Theories of the Middle Ages*. F. W. Maitland (trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1868). Das Deutsche Genossenschaftsrecht*.
- Glasson. (1887). *Histoire du Droit et des Institutions de la France*. Paris: Libraire Cotillon, F. Pichon, Successeur-Imprimeur Editeur.
- Glendinning, V. (1969). *A Suppressed Cry: Life and Death of Quaker Daughter*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gneist, R. (1882). *English Verfassungsgeschichte*.
- Gray, H. (1959). *English Field Systems*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guerard, Par. M. B. (1844). *Prolegomenes au polyptyque de l'abbe Irminon*. Paris: A L'Imprimerie Royale.
- Guizot, F. (1870). *A Popular History of France*. Robt. Black (trans.). Vol. I. Boston: Dana Estes & Charles E. Laureat.
- . (1823). Essais sur l'histoire de France*. Paris: Charpentier.
- Heuber, Rudolf. (1918). *The History of Germanic Private Law*.
- Hildebrand, Richard. (1896). *Recht und sitte auf den verschiedenen wirtschaftlichen Kulturstufen*.
- Knapp, G. F. (1896). *Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland*. Leipzig.
- Ledge, H. C. (1905). *Essay in Anglo-Saxon Law*. Boston: Little, Brom and Company.
- Lobell, J. W. (1862). *Gregor von Tours und seine Zeit*. Leipzig: Brodhau.
- Maitland, F. (1897). *Domesday Book and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mietzen, A. (1868). *Der Boden und die landwirtschaftlichen Verhältnisse des Preussischen Staates*. Berlin: Verlag Moritz Diesterweg.

- Moser, J. (1919). *Osnabruchische Geschichte*. Berlin: in der Ricolailden&Buchhandlung.
- Nasse, E. (1869). *Zur Geschichte der Mittelalterlichen Feldgemeinschaft in England*.
- Niebuhr, B. G.(998). *Roman History*. By Wegele: *Geschichte der deutschen Historiographie*.
- Orwin, C. S. And C. S. (1967). *The Open Fields*. Oxford: Clarendon Press.
- Palgrave, F. (1832). *The Rise and Progress of the English Commonwealth; Anglo-Saxon Period*. Volume 1. London: John Murray, Albemarle Street.
- Pollock, F. (1883). *Land Laws*. London: Macmillan and Co.
- Raynouard, Par. M. (1829). *Historie du droit Municipal en France*. Paris: A. Sautélet Et C, Libraires-Editeurs.
- Ross, D. (1883). *The Early History of Land-holding among the Germans*. Boston: Soule&Bugbee.
- Roth, P. R. (1856). *Geschichte des Beneficialwesens*. Erlangen: Verlag von J. J. Palm und Ernst Enke.
- Savigny, K. V. (1829). *The History of the Roman Law during the Middle Ages*. Edinburg: Printed For Adam Black.
- Sayles, G. O. (1956). *The Medieval Foundations of England*. London: Meuthen& Co. Scrutton, T. E. (1887). *Origin of Rights of Common*. *The Law Quarterly Review*.
- Seeböhm, F. (1883). *The English Village Community*. Port Washington, N. Y./London: Kennikat Press.
- Sohm, Rudolf (1871). *Die Altdeutsche Reichs-und Gerichtsverfassung*.
- Stenton, F. M. (1936-65). *Anglo-Saxon England, c. 550-1087*. vol. II. Oxford: Clarendon Press.
- Tacitus, C. (2016). *Germania*. M. Sarucan (çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Thierry, A. (1827). *Considerations sur l'histoire de France*. Paris: Just Tessier-Libraire Editeur.
- Vinogradoff, Paul. (1908). *English Society in the Eleventh Century*.
- (1892). *Villainage in England*. Oxford: At the Clarendon press.
- (1904). *The Growth of the Manor*. London: Swan Sonnenschein/Co., LIM.
- (1915). *Self-Government in Russia*. London: Constable&Co.
- (1893). *Folkland*.
- (1909). *Roman Law in Medieval Europe*.
- (1920). *Outlines of Historical Jurisprudence*.
- Viollat, P. (1886). *Precis de l'histoire du droit Français*. Paris: L. Larose Et Forgel.
- Waitz, G. (1844). *Deutsche Verfassungsgeschichte, vol. I*. Göttingen: Druck der Dicterichachen Univ.
- Wittich, W. (1896). *Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland*. Leipzig.



## Bilgi Yönetimi Süreci ile Yenilikçilik İlişkisi: Örgütsel Öğrenmenin Aracılık Rolü<sup>a</sup>

Oğuz DEMİREL<sup>b, c</sup>, İsmail Hakkı ERASLAN<sup>d</sup>

### Özet

Bu çalışmada, bilgi yönetimi süreci ile yenilikçilik arasındaki ilişkide örgütsel öğrenmenin aracılık rolünün mevcut olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma kapsamında, TR42 Doğu Marmara Bölgesi'nde yer alan teknoloji geliştirme bölgeleri (TGB) ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi Teknokent Teknoloji Geliştirme Bölgesi ve Ankara Teknoloji Geliştirme Bölgesi'nde bilişim sektöründe faaliyet gösteren 239 işletmesinden anket yolu ile veri toplanmıştır. Bahse konu veriler doğrusal regresyon tekniği ve yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, bilgi yönetimi süreci bileşenleri olan bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi ve uygulanması ile yenilikçilik arasında pozitif yönlü bir ilişki olup örgütsel öğrenme söz konusu ilişkide tam aracılık rolü oynamaktadır. Bilginin korunmasının ise gerek yenilikçilik gerekse örgütsel öğrenme ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır.

### Anahtar Kelimeler

Bilgi Yönetimi  
Yenilikçilik  
Örgütsel Öğrenme  
Teknoloji Geliştirme Bölgesi

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 10.04.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1101354

## The Relationship of Knowledge Management Process and Firm Innovativeness: Mediating Role of Organizational Learning

### Abstract

In this study, the mediating role of organizational learning on the relationship between the knowledge management process and firm innovativeness was investigated. Data were obtained via questionnaire from 239 firms located in technology development zones (TDZ) of TR42 East Marmara Region, Middle East Technical University TDZ and Ankara TDZ. Linear regression techniques and structural equation modelling were used to analyze the data. Findings revealed that there are positive relationships between knowledge acquisition, knowledge transformation, knowledge application and firm innovativeness. Results also demonstrated that organizational learning has a fully mediating role in these relationships. Finally, relationships between knowledge protection-organizational learning and knowledge protection-firm innovativeness were not significant.

### Keywords

Knowledge Management  
Firm Innovativeness  
Organizational Learning  
Technology Development Zone

### About Article

Received: 10.04.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1101354

<sup>a</sup> Bu çalışma, Oğuz DEMİREL tarafından Prof. Dr. İsmail Hakkı ERASLAN danışmanlığında Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Doktora Programı'nda yürütülmüş ve 25.12.2020 tarihinde savunulmuş olan "Bilgi Yönetimi Süreci ile Yenilikçilik Arasındaki İlişkide Örgütsel Öğrenmenin Aracılık Rolü: Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Üzerinde Bir Uygulama" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>b</sup> İletişim Yazarı: oguzdemirel@duzce.edu.tr.

<sup>c</sup> Araş. Gör. Dr., Düzce Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Merkez, Düzce. ORCID: 0000-0003-1436-860X

<sup>d</sup> Prof. Dr., Düzce Üniversitesi İşletme Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü, Merkez, Düzce. ORCID: 0000-0002-2108-0279.

### Giriş

1990'lı yılların başından itibaren bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte, gerek sermayenin gerekse bilginin dolaşımının önündeki engeller kalkmaya başlamış, dünyanın her yerinde çalışan insanların bilgi seviyelerinde önemli artışlar kaydedilmiştir. Özellikle internet ve muadili teknolojilerin yaygınlaşması neticesinde, belli ülkelerdeki bilgi birikimi küresel hale gelmiştir. Bu sayede işletmelerin, bünyesinde bilgi barından karmaşık ürün sunabilme becerileri gelişmiştir. Diğer taraftan, müşterilerin ürünler hakkında bilgiye erişme imkânının da paralel olarak artması nedeniyle işletmelerin rakiplerinin önüne geçebilmek için daha karmaşık ürün sunma gerekliliği doğmuştur.

Bilginin karmaşık ürün üretme becerisini arttırması ve taklit edilmesi zor bir nitelik taşıması nedeniyle işletmeler, bilginin stratejik bir rekabet aracı olduğunu fark etmişlerdir (Wiig, 1997). Bunun neticesinde gerek uygulamada gerekse akademide, işletmeyi bilgi üretip süreçlerine entegre eden sistemler olarak tanımlayan (Spender, 1996) Bilgi Temelli Görüş (knowledge-based view) giderek kabul görmeye başlamış ve işletmelerin rakiplere karşı avantaj sağlayacak en önemli kaynağının bilgi olduğu fikri yaygınlaşmıştır (Alavi ve Leidner, 2001). Bilginin öneminin bu denli artmasıyla birlikte bilgi yönetimi faaliyeti de ilgi çekici hale gelmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak, bilgi yönetiminin işletmenin süreç ve fonksiyonlarına nasıl tesir ettiği sorusu üzerinde sıklıkla durulmaya başlanmıştır. Örneğin Latilla ve diğerleri (2018), bilgi yönetiminin örgütsel performansı nasıl ve ne ölçüde etkilediğini ele almışlardır. Başka bir çalışmada Çakar, Yıldız ve Dur (2010), bilgi yönetimi ile örgütsel etkinlik ilişkilerini incelemişlerdir. Yine Cantner, Joel ve Schmidt (2011), yenilik başarısında bilgi yönetiminin nasıl bir rol oynadığını irdelemişlerdir.

Yenilik, günümüzde işletmelerin rekabet güçlerini sürdürebilmeleri için başvurduğu önemli araçlardan bir tanesidir. Hem verimlilik artışı sağlamak hem de yeni müşteri kazanmak amacıyla işletmeler gerek süreçlerinde gerekse ürünlerine sürekli yenilik yapmak durumunda kalmaktadır. Yeniliğin temelinde bilgi yer almaktadır. İşletmeler gerek halihazırda sahip oldukları, gerekse yeni ürettikleri veya dışarıdan temin ettikleri bilgileri kullanabilecekleri hale dönüştürdükten sonra ürün ve süreçlerine uygulayarak yenilik yaparlar. İşte bu nedenle, bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi ve uygulanması eylemlerinin işletmelerin yenilik yapma becerileri ile ilişkisini ele almak önemlidir.

Yukarıda değinilen hususlardan hareketle, bu araştırmanın amacı, bilgi yönetimi sürecinin yenilikçiliğe etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolünü incelemektir.

### ***Bilgi Yönetimi***

Bilgi yönetimi kavramının temel unsuru olan bilgi, esasında bir dönüşüm sürecinde ortaya çıkan üründür. Şöyle ki, veri, dünyadaki gerçekleri ifade eden ve rakam, sembol gibi bazı unsurlarla gösterilen parçacıklar; enformasyon ise bahse konu verilerin anlamlı bir biçimde bir araya getirilmesiyle oluşturulan bütünlüktür. Bilgi ise enformasyonun deneyim, paradigma, zihin haritası gibi bireysel faktörlerle yorumlanmış hali olarak tanımlanmaktadır (Davenport ve Prusak, 1998).

Bilginin birçok farklı türü bulunmaktadır; günlük bilgi, teknik bilgi, tanrısal bilgi, sanatsal bilgi, felsefi bilgi ve bilimsel bilgi adı verilen bilgiler mevcuttur (Arslan, 2007). Bilgi yönetimi terminolojisinde ise açık bilgi ve örtük bilgi olmak üzere iki temel ayrım yapılmaktadır. Buna göre açık bilgi kelimelerle, rakamlarla ve diğer unsurlarla ifade edilebilen; kitap, dergi, broşür, veri tabanı ve benzeri platformlarda depolanıp saklanabilen bilgi olarak

tanımlanmaktadır. Örtük bilgi ise bireylerin zihinlerinde bulunan, rakam ve harflerle açık bir biçimde ifade edilemeyen, bireylerin eylemlerinde ve iş yapma biçimlerinde ortaya çıkan, depolanması mümkün olmayan bilgi türüdür (Nonaka, 1994).

Literatür incelendiğinde, bilgi yönetiminin birçok farklı şekilde tanımladığı görülmektedir. Örneğin Alavi ve Leidner (2001) bilgi yönetiminin bilginin üretilmesi, geri çağırılması, transfer edilmesi ve uygulanması bileşenlerinden oluşan bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Barutçugil (2002), bir işletmenin yarattığı değeri arttırmak için hayata geçirilen bilgi yaratma, paylaşma ve uygulama faaliyetlerinin toplamını bilgi yönetimi olarak tanımlamıştır. Meso ve Smith (2000) ise örgütsel öğrenmenin sürekli hale getirilmesi maksadıyla örgüt içindeki yeniliklerin teşvik edilmesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Bilgi yönetimi alanının önde gelen çalışmalarından birinde Gold, Malhotra ve Segars (2001) bilgi üretimi, bilgi yakalama, bilgi arama ve benzeri faaliyetlerin **bilginin edinilmesi**, bilgiyi entegre etme, bilgiyi koordine etme ve sair faaliyetlerin **bilginin dönüştürülmesi**, bilgiyi depolama, bilgiyi kullanma, bilgiyi paylaşma ve benzeri eylemlerin **bilginin uygulanması** olarak ifade edilebileceğini iddia etmişler ve **bilginin korunması** sürecini de bilgi yönetimi kavramına eklemişlerdir. Söz konusu sınıflandırmanın kapsayıcı nitelik taşıdığı düşüncesiyle, bu çalışmada Gold ve diğerlerinin (2001) zikredilen sınıflandırması esas alınmış ve bilgi yönetiminin bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi, uygulanması ve korunması olmak üzere dört bileşenden oluştuğu kabul edilmiştir.

Bilginin edinilmesi, işletmelerin gerek kendi imkânları ile yeni bilgi üretmesi, gerekse işletme dışındaki unsurlardan bilgi elde etmesi anlamına gelmektedir (Davenport ve Prusak, 1998:52). Nonaka'ya (1994) göre, işletmelerin değişen rekabet koşullarına cevap verebilmesi için sadece bilginin kullanılması yetmemekte, yeni bilgilerin üretilmesi (edinilmesi) de gerekmektedir.

Bilginin dönüştürülmesi ise eldeki bilgilerin işletmenin içinde bulunduğu sektör ve sahip olduğu kültür gibi hususlar göz önüne alınarak kullanılabileceği şekle sokması olarak ifade edilmektedir (Çakar ve diğerleri, 2010). Aynı zamanda, işletmedeki çalışanların birey olarak sahip oldukları bilgilerin bütünleştirilerek örgütün bilgisi haline getirilmesidir (Grant, 1996).

Bir diğer bileşen olan bilginin uygulanması, eldeki bilginin dönüştürüldükten sonra ürün geliştirme ve süreç iyileştirme gibi faaliyetler için kullanılmasıdır. İşletme bünyesindeki bilgiler ne kadar değerli olursa olsun, ancak ve ancak uygulandığı zaman gerçek anlamda stratejik rekabet aracı haline gelmektedir (Uzun ve Durna, 2008). Bilginin uygulanması süreci, üç farklı şekilde olabilmektedir. Birincisinde işletmeler bilgiyi doğrudan ürün ve süreçlere uygular, ikincisinde bilgi yeni bir bakış açısı edinme maksadıyla uygulanır, üçüncüsünde ise uygulama eylemi sembolik olup işletmenin çıkarına destek olacak kısmı kullanılır (Uzun ve Durna, 2008; Zaim, 2005).

Son olarak bilginin korunması, bilgilerin çalınmasının, yanlış amaçlar için kullanılmasının, içeriğinin değiştirilmesinin ve taklidinin önlenmesi şeklinde ifade edilmektedir (Çakar ve diğerleri, 2010:76). İşletme için bilginin stratejik bir varlık haline gelmesi, rakipleri tarafından kolayca taklit edilememesi ve ele geçirilememesi sayesinde mümkün olacağından (Doğan ve Altunoğlu, 2014), bilginin korunması bilgi yönetiminin temel unsurlarından biridir. Literatürde bilginin korunması amacıyla patent ve telif hakları gibi unsurlar önerilse, koruma mekanizmaları bunlarla sınırlı değildir; zira işletmedeki bilgilerin hepsinin bu araçlarla korunması mümkün olmamakta, iş tasarımı, erişim ve kullanım kısıtlaması sunan teknolojiler gibi farklı unsurlara da ihtiyaç duyulmaktadır (Gold ve diğerleri, 2001).

### *Örgütsel Öğrenme*

Argyris ve Schön'e (1978) göre örgütsel öğrenme, bir örgütün zaman içinde yaptığı hataları fark etmesi ve bunları düzeltmeye yönelmesi olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımda Daft ve Weick (1984) çevre unsurunu göz önüne alarak örgütün çevresindeki bileşenlerle arasındaki ilişki neticesinde ortaya çıkan bilgiyi örgütsel öğrenme olarak dile getirmişlerdir. Son olarak Huber (1991), örgütün sahip olduğu enformasyonu işleme sonucunda davranışlarında meydana gelen değişimi örgütsel öğrenme olarak tanımlamıştır.

Literatür incelendiğinde, birçok örgütsel öğrenme yaklaşımının var olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, "Model I ve Model II" yaklaşımları olup Model I yaklaşımında örgütsel ussal bir bakış açısıyla kendisine hedef koymakta, süreç boyunca yaptığı hataları düzelterek ve öğrenmeye engelleyebilecek unsurları ortadan kaldırarak öğrenme sürecini yaşamaktadır. Model II de ise Model I yaklaşımı devam ettirilmekte olup öğrenme süreçlerinde birbirinden farklı alternatif rotalar geliştirilerek sürekli gözden geçirme faaliyetleri yürütülmektedir (Argyris, 1996).

İkinci yaklaşım, Senge'in "Öğrenen Örgütler" yaklaşımıdır. Bahse konu yaklaşımda örgütler sistem düşüncesi (neden-sonuç ilişkisi geliştirme), kişisel hakimiyet (çalışanların yüksek standartlara sahip olması), zihinsel modeller (bireylerin paradigmalarının öğrenme lehine değişimi), paylaşılan vizyon (tüm örgütün ortak bir vizyonu paylaşması) ve takım halinde öğrenme (takımlar arasında öğrenme amacıyla diyalog inşa etme) olmak üzere toplam beş disiplini hayata geçirerek öğrenen örgüte dönüşmektedir (Senge, 2018).

Üçüncü yaklaşım ise Fiol ve Lyles'a (1985) aittir. Yazarlar örgütsel öğrenmenin "alt-seviye" ve "üst-seviye" olmak üzere iki düzeyinin olduğunu ve alt seviye öğrenmenin acil görevler konusunda yardımcı olan, yalnızca eldeki bilgilerin ve uygulamaların tekrarlanması faaliyeti olduğunu belirtmiş, üst seviye öğrenmenin ise örgütün bütün süreçlerini etkileyen ve eylemler arasında yeni bağlantılar kurma şeklinde tezahür eden bir öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir (Fiol ve Lyles, 1985).

### *Yenilikçilik*

Yenilik kavramı hakkında literatürde çeşitli tanımlar yer almaktadır (örn. Thompson, 1965; Drucker, 2002). Ancak, kavram hakkında en geniş tanımı Garcia ve Calantone (2002) yapmış olup yeniliği teknoloji tabanlı bir icadın yeni bir pazar imkânı sunduğu algısı ile başlayıp bahse konu fırsattan yararlanabilmek maksadıyla ilgili icadın geliştirilmesi, üretilmesi ve pazarlanması eylemlerini kapsayan ve sürekli tekrar eden bir süreç olarak ifade etmişlerdir.

Yenilikçilik, "ürün yenilikçiliği" ve "firma yenilikçiliği" olarak ikiye ayrılmaktadır. Ürün yenilikçiliği, pazara sürülen ürünün işletmenin süreçlerinde değişim meydana getirme potansiyeli ve pazar dinamiklerinde kırılma meydana getirme düzeyi olarak tanımlanmış bir kavramdır (Garcia ve Calantone, 2002). Firma yenilikçiliği ise işletmelerin yeni ürün ortaya koyma maksadıyla yeni fikirleri fark edebilme eğilim ve yeteneği olarak ifade edilmektedir (Rubera ve Kirca, 2012:130). Bu araştırmada, firma yenilikçiliği kavramı incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde, yenilikçiliği etkileyen birçok faktörün yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, örgütsel kültürdür. Bir örgütte çalışan bireylerin paylaştığı ortak değerler ve iş yapma biçimleri olarak kısaca tanımlanabilecek olan (Berson, Oreg ve Dvir, 2008) örgütsel kültür yeniliği teşvik eden bir yapı ve içerikte olması halinde, firma yenilikçiliği olumlu yönde etkilenmektedir (Belassi, Kondra ve Tukul, 2007). Bir başka unsur, liderliktir. Örneğin Stock,

Totzauer ve Zacharias'a (2014) göre liderlerin yenilik odaklı olmaları, firma yenilikçiliğini pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca Lee (2008), lider-üye etkileşimi aracılığıyla liderlik uygulamalarının firma yenilikçiliğini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Firma yenilikçiliği üzerinde etkisi olan bir diğer unsur ise örgütsel öğrenmedir. Öğrenme yönelimi olan örgütler çevrelerinde meydana gelen gelişmelerden öğrenme konusunda daha açık fikirli oldukları için, yeni ürün fırsatlarını fark etmede daha yetenekli olmaktadır (Calantone, Cavusgil ve Zhao, 2002).

### *Hipotezlerin Kavramsal Arka Planı*

Bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi, uygulanması ve korunması süreçlerinden oluşan bilgi yönetiminin işletmelerin yenilikçilik düzeylerinde önemli etkileri mevcuttur, zira yeniliğin temelinde bilgi bulunmaktadır. Ojanen (2007) ile Su, Ahlstrom, Li ve Cheng (2013) işletmelerin bilgi edinme sürecinin yenilikçilik düzeyini arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Bilginin, işletmenin kullanabileceği şekle dönüştürülmesi, bilgiden sağlanacak faydanın temelidir. Bu nedenle, bilgi ne kadar başarılı bir biçimde dönüştürülürse, yenilikçilik de o ölçüde yüksek olacaktır. Nitekim Du Plessis (2007), bilginin dönüştürülmesi ile yenilik yapabilme arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Bilginin stratejik bir rekabet aracı olabilmesi için işletmelerin bilgiyi dönüştürdükten sonra ürün ve süreçlere uygulaması gerekmektedir. Ancak bu sayede bilgi yenilik yapmakta kullanılan bir unsur haline gelir. Basadur ve Gelade (2006), işletmelerin yenilikleri kavramsal hale getirdikten sonra hayata geçirebilmelerinde, bilgiyi uygulama becerilerinin doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, Kör ve Maden (2013) de bilginin uygulanması ile yenilikçilik arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Bilginin korunması, rekabet gücünü arttıran önemli unsurlardan biridir zira bu sayede rakiplerin bilgileri alıp kendi ürün ve süreçlerine aktarmalarının önüne geçilmiş olur. Aynı zamanda, örgütsel hafıza gibi mekanizmalarla bilginin korunması sayesinde bilgiye erişim de kolaylaşmaktadır (Akgün ve Keskin, 2003). Dahası, işletmenin yenilikçi olabilmesi, ürün ve süreçlerinde kullandığı bilgilerin özgün ve taklit edilemez olmasına bağlıdır (Gold ve diğerleri, 2001).

Tüm bu hususlardan hareketle, bilgi yönetimi süreci ile yenilikçilik arasındaki ilişkiye ait aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

*H1a: Bilginin edinilmesinin yenilikçilik üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

*H1b: Bilginin dönüştürülmesinin yenilikçilik üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

*H1c: Bilginin uygulanmasının yenilikçilik üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

*H1d: Bilginin korunmasının yenilikçilik üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

Bilginin edinilmesi, işletmeler için örgütsel öğrenmenin temel adımlarından biridir. Huber'e (1991) göre, işletmeler faydalı olacağına inandığı bilgileri elde etmesiyle örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur. Bunun yanında Park ve Kim (2018) de bilginin edinilmesi sürecinin ana unsurlarından olan bilgi paylaşımının örgütsel öğrenmeyi pozitif etkilediğini tespit eden bir çalışma yapmışlardır.

Örgütsel öğrenmenin bir başka yanı esasında bilgiyi işletmenin kullanabileceği hale getirme eylemidir (Huber, 1991). İşletmeler elde ettikleri bilgileri kendi işine yarayacağı forma soktuğu müddetçe örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmiş olacaktır. Gold ve diğerlerinin (2001) da,

işletmelerin bilgiyi dönüştürme süreçlerinin diğer tüm süreçleri (öğrenme dahil) olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrenmenin temelinde bir davranış değişimi yatmaktadır. Bu değişimin meydana gelebilmesi için eldeki bilginin süreçlere uygulanması gerekmektedir (Spender, 2008).

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birbirinden farklı zihin ve düşünce yapılarına sahip olan bireylerin ortak bir anlayışa kavuşmalarına ihtiyaç vardır. Bunun için de işletme içindeki bilgilerin korunması ve böylece tüm işletme bünyesinde yayılması şarttır. Başka bir ifade ile, işletmeler bilgileri ne kadar iyi korursa, örgütsel öğrenme o kadar iyi olacaktır, zira böylece bilgiler "işletmenin hafızasına" alınmış olacak ve örgütsel bilgi haline gelerek öğrenme süreci tamamlanmış olacaktır (Cohen ve Levinthal, 1990).

Bütün bu hususlardan hareketle, bilgi yönetimi süreci ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye ait aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

*H2a: Bilginin edinilmesinin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

*H2b: Bilginin dönüştürülmesinin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

*H2c: Bilginin uygulanmasının örgütsel öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

*H2d: Bilginin korunmasının örgütsel öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

İşletmelerin öğrenmeye eğilimli olmaları ve örgütsel öğrenmeyi başarılı bir biçimde gerçekleştirmeleri, çalışanların doğru ve işe yarar bilgiye erişmelerine imkân sağlayacağından, yenilik yapma ve bunda hedefe ulaşma potansiyelini ciddi biçimde etkileyecektir (Hult, Hurley ve Knight, 2004). Nitekim Akgün, Keskin, Byrne ve Aren (2007), 106 işletme üzerinde yaptıkları araştırmada, örgütsel öğrenme ile işletmelerin yenilikçilik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Özdevecioğlu ve Biçkes (2012) 197 işletme üzerinde yürüttükleri araştırmalarında örgütsel öğrenme ile yenilikçilik arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir.

*H3: Örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerinde olumlu bir etkisi vardır.*

Literatür incelendiğinde, bilgi yönetimi sürecinin yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolünü ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırmanın ilgili hipotezleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*H4a: Bilginin edinilmesinin yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolü vardır.*

*H4b: Bilginin dönüştürülmesinin yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolü vardır.*

*H4c: Bilginin uygulanmasının yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolü vardır.*

*H4d: Bilginin korunmasının yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolü vardır.*

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Bu araştırma, İstatistik Bölge Birimi Sınıflandırması kuralına göre sınıflandırılmış olan TR42 Doğru Marmara Bölgesi sınırları içerisindeki teknoloji geliştirme bölgeleri ile Orta Doğu

Teknik Üniversitesi Teknokent teknoloji geliştirme bölgesi ve Ankara teknoloji geliştirme bölgesi içerisinde faaliyet gösteren bilişim işletmeleri üzerinde yürütülmüştür. Bilişim teknolojisi, yazılım üretimi yapan veya bu alanlarda danışmanlık sunan işletmeler bilişim işletmesi olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda, toplam 662 bilişim işletmesi çalışmanın evrenini oluşturmuştur. COVID-19 pandemisi öncesinde TR42 Doğu Marmara Bölgesi'nde yer alan işletmelere yapılan ziyaretler ve pandemi esnasında çevrimiçi anket yoluyla toplam 239 işletme yöneticisine ulaşılmış ve anket toplanmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin tamamı orijinal olarak İngilizce geliştirilmiş olduğundan, geri-tercüme (back-translation) tekniği kullanılarak (Brislin, 1980) Türkçeye tercüme edilmiştir. Demografik sorular dışındaki ölçeklerde 5'li Likert ölçümleme sistemi tercih edilmiştir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum).

*Bilgi Yönetimi Süreci Ölçeği.* Araştırmanın bilgi yönetimi süreci değişkenine ait verilerin toplanması amacıyla Gold ve diğerlerinin (2001) geliştirdiği, yirmi sekizlik ifadelik ölçek kullanılmıştır. Dört boyuta sahip ölçeğin "Bilginin Edinilmesi" alt boyutu için sekiz ifade, "Bilginin Dönüştürülmesi" alt boyutu için yedi ifade, "Bilginin Uygulanması" alt boyutu için yedi ifade ve "Bilginin Korunması" alt boyutu için altı ifade yer almaktadır.

*Örgütsel Öğrenme Ölçeği.* Çalışmanın örgütsel öğrenme değişkenine ilişkin verilerin elde edilmesinde Garcia-Morales, Jimenez-Barrionuevo ve Guiterrez-Gutierrez (2012) tarafından geliştirilen, tek boyutlu ve dört ifade içeren ölçek tercih edilmiştir.

*Yenilikçilik Ölçeği.* Araştırmanın yenilikçilik değişkenine ilişkin verilerin elde edilmesinde Calantone ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir. Toplam yedi ifade bulunan ölçek tek boyutludur.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Araştırmanın verilerinin bir kısmı yüz yüze anket yoluyla, bir kısmı da COVID-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi toplanmıştır. Çalışma için öncelikle Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 19.09.2019 tarihli ve 2019/68 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır. Daha sonra, pandemi öncesi dönemde teknoloji geliştirme bölgeleri ziyaret edilerek işletmelerin yöneticilerine anket uygulanmıştır. Pandemi başladıktan sonra ise anket formuna ait bağlantı adresi hazırlanıp işletmelerin yöneticilerine e-posta yoluyla gönderilmiştir. Formun ilk kısmında araştırmanın amacına değinilmiş, çalışmaya katılımın tamamen gönüllü olduğu ve anket verilerinin başka kişi veya kuruluşlarla paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Formun ikinci kısmında bilgi yönetimi süreci ile ilgili ifadeler, üçüncü kısmında örgütsel öğrenme değişkenine ilişkin ifadeler, dördüncü kısmında yenilikçilik değişkenine ait ifadeler ve son kısmında da demografik sorular yer almıştır.

Toplanan veriler üzerinde ilk önce sırasıyla keşifsel faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Son olarak, araştırmanın hipotezlerinin sınanması maksadıyla doğrusal regresyon tekniği ve yapısal eşitlik modellemesi tercih edilmiştir. Faktör analizleri ve doğrusal regresyon testleri için SPSS, yapısal eşitlik modellemesi için ise AMOS istatistiksel paket programları kullanılmıştır. Aracılık hipotezi test edilirken 2000 bootstrap örnekleme tercih edilmiş ve yol katsayılarının sapma-düzeltilmiş (bias-corrected) yüzde 95 güven aralıkları hesaplanmıştır.

**Bulgular***Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular*

Araştırmaya katılan 239 yöneticiye ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Başlık	Kategori	Frekans	Yüzde
İşletmelerin Faaliyet Süreleri	1 Yıldan Az	29	12.1
	1 – 5 Yıl	107	44.8
	6 – 10 Yıl	91	38.1
	10 Yıldan Fazla	12	5.0
İşletmelerin Çalışan Sayıları	10 Kişiden Az	105	43.9
	11 – 20 Kişi	77	32.2
	21 – 30 Kişi	48	20.1
	30 Kişiden Fazla	9	3.8
Yöneticilerin Eğitim Düzeyleri	Lise	1	0.4
	Lisans	176	73.6
	Yüksek Lisans	50	21
	Doktora	12	5
Yöneticilerin Pozisyonu	Üst Kademe Yönetici	138	57.7
	Alt Kademe Yönetici	101	42.3
Yöneticilerin Deneyim Süreleri	1 Yıldan Az	37	15.5
	1 – 5 Yıl	85	35.6
	6 – 10 Yıl	44	18.4
	11 – 15 Yıl	32	13.4
	15 Yıldan Fazla	41	17.2

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan işletmelerin önemli bir kısmı 1-5 yıl arasında faaliyet göstermektedir (n=107). Katılımcı işletmelerin %43,9’unun çalışan sayısı 10 kişiden azdır (n=105). Anketi cevaplayan yöneticilerin %73,6’sı (n=176) lisans düzeyinde eğitime sahip olup %57,7’si üst kademe yöneticidir (n=138). Son olarak, çalışmaya katılan yöneticilerin %35,6’sı 1-5 yıl arasında deneyime sahiptir.

*Keşifsel Faktör Analizi Bulguları*

Araştırma kapsamında yürütülen geçerlik analizinde ilk olarak SPSS programı aracılığıyla keşifsel faktör analizi yapılmıştır. Bahse konu analizde birincil bileşenler analizi seçilmiş, verimax döndürme tekniği kullanılmış ve özdeğeri 1’den yüksek olan faktörlerin ve faktör yükü 0,50 ve üzerinde olan ifadelerin tutulmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, her bir ölçek için yürütülen keşifsel faktör analizi bulguları sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 3.** Bilgi Yönetimi Sürecine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Bulguları

Faktör	İfade	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Bilgiler
Bilginin Dönüştürülmesi	BY15	0.903	7.806	32.525	KMO Örnekleme Yeterliliği: 0.841
	BY10	0.859			
	BY13	0.832			
	BY12	0.795			
	BY14	0.791			



Bilginin Uygulanması	BY11	0.698	3.217	13.406	Açıklanan Toplam Varyans: 66.038
	BY9	0.676			
	BY22	0.854			
	BY16	0.831			
	BY18	0.831			
	BY19	0.822			
	BY20	0.798			
Bilginin Edinilmesi	BY21	0.772	2.642	11.007	Bartlett Test: 0.000
	BY4	0.778			
	BY5	0.774			
	BY3	0.758			
	BY6	0.722			
	BY7	0.672			
Bilginin Korunması	BY1	0.632	2.184	9.100	
	BY28	0.802			
	BY27	0.796			
	BY25	0.794			
	BY26	0.782			
	BY24	0.677			

Tablo 3'te verilen bulgulara göre KMO örneklem yeterliliği 0.841 ve Bartlett test sonucu anlamlılık düzeyi 0.000 bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu yorumu yapılmıştır. İkinci bulgu, özdeğeri 1'den yüksek olan toplam dört faktörün ortaya çıktığına işaret etmektedir. Bu faktörlerin açıkladığı varyans sırasıyla bilginin dönüştürülmesi alt boyutu için %32.525, bilginin uygulanması alt boyutu için %13.406, bilginin edinilmesi alt boyutu için %11,007 ve bilginin korunması alt boyutu için %9.100 olup açıklanan toplam varyans %66.038'tir. Faktör yükü 0,50'nin altında kalan, hiçbir faktöre bağlanmayan veya birden fazla faktöre bağlanan dört ifade ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlerde yer alan ifadelerin yükleri 0.632 ile 0.903 arasındadır.

Araştırmanın ikinci değişkeni olan örgütsel öğrenmeye ilişkin keşifsel faktör analizi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Bulguları

Faktör	İfade	Faktör Yükü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Bilgiler
Örgütsel Öğrenme	ÖÖ3	0.945	3.271	81.772	KMO Örneklem Yeterliliği: 0.842
	ÖÖ4	0.923			
	ÖÖ1	0.891			
	ÖÖ2	0.856			
					Bartlett Test: 0.000

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre KMO örneklem yeterliliği 0,842 ve Bartlett test sonucu anlamlılık düzeyi 0,000 bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu yorumu yapılmıştır. İkinci bulgu, özdeğeri 1'den yüksek olan toplam bir faktörün ortaya çıktığına işaret etmektedir. Bu faktörün açıkladığı varyans %81,772'dir. Faktör yükü 0,50'nin altında kalan, hiçbir faktöre bağlanmayan veya birden fazla faktöre bağlanan ifade mevcut değildir. Faktörde yer alan ifadelerin yükleri 0,856 ile 0,945 arasındadır.

Çalışmanın üçüncü değişkeni olan yenilikçiliğe ilişkin keşifsel faktör analizi bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Yenilikçilik Değişkenine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Bulguları

Faktör	İfade	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Bilgiler
Yenilikçilik	YEN3	0.810	3.516	58.601	KMO Örneklem Yeterliliği: 0.758 Bartlett Test: 0.000
	YEN2	0.802			
	YEN7	0.779			
	YEN1	0.754			
	YEN6	0.726			
	YEN4	0.718			

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre KMO örneklem yeterliliği 0,758 ve Bartlett test sonucu anlamlılık düzeyi 0,000 bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu yorumu yapılmıştır. İkinci bulgu, özdeğeri 1'den yüksek olan toplam bir faktörün ortaya çıktığına işaret etmektedir. Bu faktörün açıkladığı varyans %58,608'dir. Faktör yükü 0,50'nin altında kalan ve hiçbir faktöre bağlanmayan bir ifade ölçekten çıkarılmıştır. Faktörde yer alan ifadelerin yükleri 0,718 ile 0,810 arasındadır.

#### *Doğrulatory Faktör Analizi Bulguları*

Geçerlik sınavasının ikinci kısmında, AMOS istatistiksel paket programı kullanılarak doğrulatory faktör analizi yapılmıştır. Ölçüm modeli toplam altı yapı (bilginin edinilmesi, bilginin dönüştürülmesi, bilginin uygulanması, bilginin korunması, örgütsel öğrenme, yenilikçilik) ve otuz dört ifadeden oluşmaktadır. Doğrulatory faktör analizi neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri, yapıların birleşik güvenilirlik (Composite Reliability – CR) ve çıkarılan ortalama varyans (Average Variance Extracted – AVE) değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Doğrulatory Faktör Analizi Bulguları

Yapı	CR	AVE	Uyum İyiliği Değerleri
Bilginin Edinilmesi	0.855	0.497	CMIN/df = 1.567 GFI = 0.842 CFI = 0.953 RMSEA = 0.049
Bilginin Dönüştürülmesi	0.919	0.623	
Bilginin Uygulanması	0.877	0.557	
Bilginin Korunması	0.847	0.527	
Örgütsel Öğrenme	0.927	0.762	
Yenilikçilik	0.831	0.452	

Tablo 6'da verilen doğrulatory faktör analizi bulgularında yer alan uyum iyiliği değerleri, ölçüm modelinin verilerle kabul edilebilir uyum sağladığına işaret etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Ayrıca, bütün yapıların birleşik güvenilirlik (CR) değerleri 0,70'in oldukça üzerindedir. Çıkarılan ortalama varyans (AVE) değerlerine bakıldığında dört yapının 0,50'nin üzerinde değerlere sahip olduğu, iki yapının da 0,50'ye oldukça yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular yüksek düzeyde geçerlik sağlandığını göstermektedir.

*Güvenilirlik Analizi Bulguları*

Araştırma ölçeklerinin güvenilir olup olmadığını sınamak maksadıyla, Cronbach's alpha katsayısı incelenmiştir. Bu doğrultuda bilgi yönetimi süreci ölçeğinin alpha değeri 0,91, örgütsel öğrenme ölçeğinin alpha değeri 0,92 ve yenilikçilik ölçeğinin alpha değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değerler 0,70'in üzerinde olduğundan, ölçeklerin güvenilir olduğu çıkarımı yapılmıştır (Nunnally, 1978).

*Hipotez Testine İlişkin Bulgular*

Araştırmanın H1<sub>a,b,c,d</sub>, H2<sub>a,b,c,d</sub> ve H3 hipotezlerinin sınanması maksadıyla doğrusal regresyon tekniği kullanılmıştır. Bilgi yönetimi sürecinin yenilikçilik üzerindeki etkisini inceleyen hipotezlere için bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Bilgi Yönetimi Sürecinin Yenilikçilik Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Std. Hata	Standardize B	t	p
Sabit	1.898	0.317	-	5.992	0.000
Bilginin Edinilmesi	0.175	0.063	0.188	2.789	0.006
Bilginin Dönüştürülmesi	0.233	0.062	0.257	3.767	0.000
Bilginin Uygulanması	0.102	0.050	0.128	2.048	0.042
Bilginin Korunması	0.043	0.056	0.047	0.767	0.444

Bağımlı Değişken = Yenilikçilik, R<sup>2</sup> = 0.214, F = 15.884, p = 0.000

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, bilgi yönetimi sürecinin bağımsız değişken, yenilikçiliğin ise bağımlı değişken olarak ele alındığı doğrusal regresyon modeli anlamlı olup (F = 15,884; p<0,05) yenilikçilikteki değişimlerin %21,4'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır (R<sup>2</sup> = 0.214). Ayrıca, bilginin edinilmesinin yenilikçilik üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,175$ ; p<0,05), bilginin dönüştürülmesinin yenilikçilik üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,233$ ; p<0,05) ve bilginin uygulanmasının yenilikçilik üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,102$ ; p<0,05) etkileri bulunduğu görülmektedir. Bu hususlardan yola çıkılarak, araştırmanın H1<sub>a</sub>, H1<sub>b</sub> ve H1<sub>c</sub> hipotezleri desteklenmiştir. Ancak, Tablo 7'deki bulgular, bilginin korunmasının yenilikçilik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır ( $\beta = 0,043$ ; p>0,05). Böylelikle, araştırmanın H1<sub>d</sub> hipotezi desteklenmemiştir.

İkinci olarak, bilgi yönetimi sürecinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini konu edinen H2<sub>a,b,c,d</sub> hipotezlerine ilişkin analiz bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Bilgi Yönetimi Sürecinin Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Std. Hata	Standardize $\beta$	t	p
Sabit	1.455	0.285	-	5.102	0.000
Bilginin Edinilmesi	0.187	0.057	0.204	3.302	0.001
Bilginin Dönüştürülmesi	0.184	0.056	0.206	3.294	0.001
Bilginin Uygulanması	0.249	0.045	0.319	5.559	0.000
Bilginin Korunması	0.063	0.050	0.070	1.250	0.213

Bağımlı Değişken = Örgütsel Öğrenme,  $R^2 = 0.336$ ,  $F = 29.603$ ,  $p = 0.000$

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, bilgi yönetimi sürecinin bağımsız değişken, örgütsel öğrenmenin ise bağımlı değişken olarak ele alındığı doğrusal regresyon modeli anlamlı olup ( $F = 29.603$ ;  $p < 0,05$ ) örgütsel öğrenmedeki değişimlerin %33,6'sını açıkladığı ( $R^2 = 0.336$ ) anlaşılmaktadır. Ayrıca, bilginin edinilmesinin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,187$ ;  $p < 0,05$ ), bilginin dönüştürülmesinin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,184$ ;  $p < 0,05$ ) ve bilginin uygulanmasının örgütsel öğrenme üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,249$ ;  $p < 0,05$ ) etkileri bulunduğu görülmektedir. Bu hususlardan yola çıkılarak, araştırmanın H2<sub>a</sub>, H2<sub>b</sub> ve H2<sub>c</sub> hipotezleri desteklenmiştir. Ancak, Tablo 8'deki bulgular, bilginin korunmasının örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır ( $\beta = 0,063$ ;  $p > 0,05$ ). Böylelikle, araştırmanın H2<sub>a</sub> hipotezi desteklenmemiştir.

Üçüncü olarak, örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerindeki etkisini konu edinen H3 hipotezine ilişkin analiz bulguları Tablo 9'da verilmektedir.

**Tablo 9.** Örgütsel Öğrenmenin Yenilikçilik Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Std. Hata	Standardize $\beta$	t	p
Sabit	2.255	0.255	-	8.847	0.000
Örgütsel Öğrenme	0.458	0.059	0.448	7.720	0.000

Bağımlı Değişken = Yenilikçilik,  $R^2 = 0.201$ ,  $F = 59.606$ ,  $p = 0.000$

Tablo 9'daki bulgulara göre, örgütsel öğrenmenin bağımsız değişken, yenilikçiliğin ise bağımlı değişken olarak ele alındığı doğrusal regresyon modeli anlamlı olup ( $F = 59.606$ ;  $p < 0,05$ ) yenilikçilikteki değişimlerin %20,1'ini açıklamaktadır ( $R^2 = 0.201$ ). Ayrıca, örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerinde olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,458$ ;  $p < 0,05$ ) etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu hususlardan hareketle, araştırmanın H3 hipotezi desteklenmiştir.

Son olarak, bilgi yönetimi sürecinin yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenme değişkeninin aracılık rolüne ilişkin hipotezlere ait bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Aracılık Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Hipotez	Yol	Doğrudan Etki Katsayısı	Dolaylı Etki Katsayısı	Açıklama
H4 <sub>a</sub>	BEL→ÖÖ→YEN	0.190	0.081**	Tam Aracılık
H4 <sub>b</sub>	BDON→ÖÖ→YEN	0.165	0.061**	Tam Aracılık
H4 <sub>c</sub>	BUY→ÖÖ→YEN	0.066	0.111**	Tam Aracılık

**Not:** BEL = Bilginin edinilmesi, BDON = Bilginin dönüştürülmesi, BUY = Bilginin uygulanması, ÖÖ = Örgütsel öğrenme, YEN = Yenilikçilik, \*\* p<0.05  
CMIN/df = 1.567, GFI = 0.842, CFI = 0.953, RMSEA = 0.049

Aracılık hipotezlerine ilişkin test bulguları (Tablo 10), kurulan modelin verilerle kabul edilebilir düzeyde bir uyum sağladığını belirtmektedir. Aracı değişkenin analize dahil edilmesi ile birlikte bilginin edinilmesinin yenilikçilik üzerindeki etkisi anlamsız ( $\beta = 0,190$ ;  $p>0,05$ ) ancak dolaylı etkisi olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,081$ ;  $p<0,05$ ), bilginin dönüştürülmesinin yenilikçilik üzerindeki etkisi anlamsız ( $\beta = 0,165$ ;  $p>0,05$ ) ancak dolaylı etkisi olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,061$ ;  $p<0,05$ ), bilginin uygulanmasının yenilikçilik üzerindeki etkisi anlamsız ( $\beta = 0,066$ ;  $p>0,05$ ) ancak dolaylı etkisi olumlu ve anlamlı ( $\beta = 0,111$ ;  $p<0,05$ ) hale gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, bilginin edinilmesinin, dönüştürülmesinin ve uygulanmasının yenilikçilik düzeyi üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin *tam aracılık rolü* bulunmaktadır. Bu hususlardan hareketle araştırmannın H4<sub>a</sub>, H4<sub>b</sub> ve H4<sub>c</sub> hipotezleri desteklenmiştir. Ancak, bilginin korunması değişkeninin gerek bağımlı değişken olarak yenilikçilik, gerekse aracı değişken olan örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi anlamsız olduğundan (sırasıyla bkz. Tablo 7 ve Tablo 8) aracılık etkisine bakılmamış ve H4<sub>a</sub> hipotezinin desteklenmediği sonucuna varılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, bilgi yönetimi sürecinin yenilikçilik üzerindeki etkisinde örgütsel öğrenmenin aracılık rolü ele alınmıştır. Teknoloji geliştirme bölgelerinde faaliyet gösteren 239 bilişim işletmesinden anket yoluyla toplanan veriler doğrusal regresyon tekniği ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularından ilkinde göre, bilgi yönetimi sürecinin alt boyutları olan bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi ve uygulanmasının yenilikçilik üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi mevcuttur. Yeniliğin temelinde bilgi bulunduğu gerçeğinden hareketle, bilgi elde etme, onu ürünlerine ve iş süreçlerine uygulayabilecek hale getirmek amacıyla dönüştürme ve nihayet uygulama safhalarında iyi olan işletmelerin yenilikçilik düzeyleri yüksek olmaktadır. Ancak, bilginin korunmasının yenilikçilik üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir. Bilişim işletmelerinin sahip oldukları bilgiyi nasıl ve ne düzeyde koruyabildikleri, yenilikçilik seviyelerini etkilememektedir. Bunun bir sebebi, yeniliğin esasında bir uygulama olması, dolayısıyla bilgiyi elde edip dönüştürdükten sonra uygulama aşamasına geçilmesinin yenilikçiliği etkileyebilmesi ancak bu bilgiyi korumanın “yenilik yapma” eylemine doğrudan bir katkısının bulunmaması olabilir. Bu bulgu, literatürdeki çalışmaların bulgularına benzerlik göstermektedir. Örneğin Chen, Huang ve Hsiao (2010) ile Kör ve Maden (2013) bilginin edinilmesi ile yenilikçilik arasında pozitif bir ilişki, Donate ve Guadamillas (2010) bilginin dönüştürülmesi süreci ile yenilik arasında olumlu bir ilişki ve son olarak Donate ve Sanchez

de Pablo (2015) bilginin uygulanması ile yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalardır.

Çalışmanın ikinci bulgusu, bilgi yönetimi sürecinin alt boyutları olan bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi ve uygulanmasının örgütsel öğrenme üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme, bilginin elde edilip içselleştirilmesi ve gerektiğinde kullanılması faaliyetlerini içerdiğinden, bilişim işletmelerinin bilgiyi elde etme, dönüştürme ve uygulama süreçlerinin başarılı olması durumunda, örgütsel öğrenme düzeyleri yüksek olmaktadır. Bu bulgu, literatürdeki çalışmaların bulgularına benzerlik göstermektedir. Örneğin Liao ve Wu (2010) bilginin edinilmesi ve dönüştürülmesi süreçleri ile örgütsel öğrenme arasında olumlu bir etkileşim olduğunu ortaya koymuşlardır. Liao, Chang, Hu ve Yueh (2012) bilginin edinilmesi ile örgütsel öğrenme arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Yine Liao ve Wu (2009) da bilginin uygulanmasının örgütsel öğrenmeyi pozitif yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Üçüncü olarak, örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Teknoloji geliştirme bölgelerinde faaliyet gösteren bilişim işletmelerinin örgütsel öğrenme düzeyleri yükseldikçe, yenilikçilik seviyeleri de yükselmektedir. Söz konusu kurumlar hem elde ettikleri bilgiler yoluyla hem de hatalarından ders alarak öğrenme sürecine girmekte, bu öğrenme süreci neticesinde daha yenilikçi olmaktadır. Bu bulgu literatür ile paralellik göstermektedir. Nitekim Garcia-Morales ve diğerleri (2012), Hsu (2007) ve Yu, Dong, Shen, Khalifa ve Hao (2013) örgütsel öğrenme ile yenilikçilik arasında olumlu bir ilişki ortaya koymuştur.

Son olarak, bilgi yönetimi süreci bileşenlerinden bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi ve uygulanmasının yenilikçilik ile olan ilişkisinde örgütsel öğrenmenin tam aracılık rolü tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile bilgi yönetiminin bahse konu üç bileşeninin yenilikçilik üzerindeki etkisi, örgütsel öğrenme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Literatürde böyle bir bulguya paralel sonuca varmış olan herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak, kurulan kavramsal model yalnızca teknoloji geliştirme bölgelerinde bulunan bilişim işletmelerinde yapılmıştır. Bahse konu bölgelerde faaliyet gösteren farklı sektörlerde ait işletmelerde ve teknoloji geliştirme bölgelerinin dışında bulunan farklı büyüklükteki işletmelerde çalışma yapılması tavsiye edilmektedir. İkincisi, araştırmanın verileri kesikli veri (cross-sectional) olarak toplanmıştır. Nedensellik ilişkilerinin daha açık ve güçlü bir biçimde kurulabilmesi için zaman aralıklı ölçüm yapılmalı veya boylamsal araştırmalar yahut deney tasarımı içeren çalışmalar yürütülmelidir. Üçüncüsü, nitel araştırma desenleri kullanılarak araştırma konusu yeniden çalışılabilir.

Bu çalışmada bilgi yönetimi süreci bileşenlerinden bilginin edinilmesi, dönüştürülmesi ve uygulanmasının işletmelerin yenilikçilik düzeyleri ile pozitif yönde bir ilişki içerisinde olduğu, örgütsel öğrenmenin de bahse konu ilişkide aracılık rolünün bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, yenilikçi hale gelmek isteyen işletmelerin, bilgi yönetimi sistem ve süreçlerini hayata geçirmeleri, örgütsel öğrenmeyi teşvik edecek politika ve uygulamalarının devreye sokmaları önerilmektedir.

## Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma, Oğuz DEMİREL tarafından Prof. Dr. İsmail Hakkı ERASLAN danışmanlığında Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Doktora Programı'nda yürütülmüş ve 25.12.2020 tarihinde savunulmuş olan "Bilgi Yönetimi Süreci ile Yenilikçilik Arasındaki İlişkide Örgütsel Öğrenmenin Aracılık Rolü: Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Üzerinde Bir Uygulama" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

## Kaynakça

- Akgün, A. E. & Keskin, H. (2003). Sosyal bir etkileşim süreci olarak bilgi yönetimi ve bilgi yönetimi süreci, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 175-188.
- Akgün, A. E., Keskin, E., Byrne, J. C. & Aren, S. (2007). Emotional and learning capability and their impact on product innovativeness and firm performance, *Technovation*, 27, 501-513.
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues, *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1996). *On organizational learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- Arslan, A. (2007). *Felsefeye giriş (10. Baskı)*. İstanbul: Adres Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi (2. Baskı)*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Basadur, M. & Gelade, G. A. (2006). The role of knowledge management in the innovation process, *Creativity and Innovation Management*, 15(1), 45-62.
- Belassi, W., Kondra, A. Z. & Tukul, O. I. (2007). New product development projects: The effects of organizational culture, *Project Management Journal*, 38(4), 12-24.
- Berson, Y., Oreg, S. & Dvir, T. (2008). CEO values, organizational culture and firm outcomes, *Journal of Organizational Behavior*, 29, 615-633.
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis for oral and written materials. In H.C. Triandis and J.W. Berry (Eds.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 2, (pp. 389-444). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Calantone, R. J., Cavusgil, S. T., & Zhao, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance, *Industrial Marketing Management*, 31, 515-524.
- Cantner, U., Joel, K. & Schmidt, T. (2011). The effects of knowledge management on innovation success – an empirical analysis of German firms, *Research Policy*, 40, 1453-1462.
- Chen, C.-J., Huang, J.-W. & Hsiao, J.-C. (2010). Knowledge management and innovativeness: The role of organizational climate and structure, *International Journal of Manpower*, 31(8), 848-870.
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.
- Çakar, N. D., Yıldız, S. & Dur, S. (2010). Bilgi yönetimi ve örgütsel etkinlik ilişkisi: Örgüt kültürü ve örgüt yapısının temel etkileri, *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 71-93.

- Daft, R. L. & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems, *Academy of Management Review*, 9, 284-295.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Doğan, B. & Altunoğlu, E. (2014). Bilgi yönetimi, örgüt kültürü, örgüt yapısı ve performans ilişkileri: Sivil toplum kuruluşları üzerine bir inceleme, *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 41-52.
- Donate, M. J. & Guadamillas, F. (2010). The effect of organizational culture on knowledge management practices and innovation, *Knowledge and Process Management*, 17(2), 82-94.
- Donate, M. J. & Sanchez de Pablo, J. D. S. (2015). The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation, *Journal of Business Research*, 68, 360-370.
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation, *Harvard Business Review*, November-December.
- Du Plessis, M. (2007). The role of knowledge management in innovation, *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 20-29.
- Fiol, C. & Lyles, M. (1985). Organizational learning, *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Garcia, R. & Calantone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: A literature review, *Journal of Product Innovation Management*, 19, 110-132.
- Garcia-Morales, V. J., Jimenez-Barrionuevo, M. M., & Guitierrez-Gutierrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation, *Journal of Business Research*, 65(7), 1040-1050.
- Gold, H. A., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective, *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214.
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm, *Strategic Management Journal*, 17, (Special Issue: Knowledge and the Firm), 109-122.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing process and the literatures, *Organization Science*, 2, 88-115.
- Hult, G. T. M., Hurley, R. F. & Knight, G. A. (2004). Innovativeness: Its antecedents and impact on business performance, *Industrial Marketing Management*, 33, 429-438.
- Hsu, S.-H. (2007). Human capital, organizational learning, network resources and organizational innovativeness, *Total Quality Management*, 18(9), 983-998.
- Kör, B. & Maden, C. (2013). The relationship between knowledge management and innovation in Turkish service and high-tech firms, *International Journal of Business and Social Science*, 4(4), 293-304.
- Latilla, V. M., Frattini, F., Petruzzelli, A. M. & Berner, M. (2018). Knowledge management, knowledge transfer and organizational performance in the arts and crafts industry: A literature review, *Journal of Knowledge Management*, 22(6), 1310-1331.



- Lee, J. (2008). Effects of leadership and leader-member exchange on innovativeness, *Journal of Managerial Psychology*, 23(6), 670-687.
- Liao, S. H. & Wu, C. C. (2009). Knowledge management and innovation: The mediating effects of organizational learning, *Proceedings of IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management*, Hong Kong, 8-11th December.
- Liao, S.-H. & Wu, C.-C. (2010). System perspective of knowledge management, organizational learning, and organizational innovation, *Expert Systems With Applications*, 37(2), 1096-1103.
- Liao, S.-H., Chang, W.-J., Hu, D.-C. & Yueh, Y.-L. (2012). Relationships among organizational culture, knowledge acquisition, organizational learning, and organizational innovation in Taiwan's banking and insurance industries, *The International Journal of Human Resource Management*, 23(1), 52-70.
- Meso, P. & Smith, R. (2000). A resource-based view of organizational knowledge management systems, *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 224-234.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of knowledge creation, *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd Edition)*. McGraw-Hill.
- Ojanen, V. (2007). On the innovative capacity of technology related knowledge-intensive business services, *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 10(2), 162-177.
- Özdevecioğlu, M. & Biçkes, D. M. (2012). Örgütsel öğrenme ve inovasyon ilişkisi: Büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, Ocak-Haziran, 19-45.
- Park, S. & Kim, E.-J. (2018). Fostering organizational learning through leadership and knowledge sharing, *Journal of Knowledge Management*, 22(6), 1408-1423.
- Rubera, G. & Kirca, A. H. (2012). Firm innovativeness and its performance outcomes: A meta-analytic review and theoretical integration, *Journal of Marketing*, 76, 130-147.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (3rd edition)*. New York: Routledge.
- Senge, P. (2018). *Beşinci disiplin (20. Baskı)*. (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Spender, J.-C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm, *Strategic Management Journal*, 17(Winter Special Issue), 45-62.
- Spender, J.-C. (2008). Organizational learning and knowledge management: Whence and whither?, *Management Learning*, 39(2), 159-176.
- Stock, R. M., Totzauer, F. & Zacharias, N. A. (2014). A closer look at cross-functional R&D cooperation for innovativeness: Innovation-oriented leadership and human resource practices as driving forces, *Journal of Product Innovation Management*, 31(5), 924-938.
- Su, Z., Ahlstrom, D., Li, J. & Cheng, D. (2013). Knowledge creation capability, absorptive capacity, and product innovativeness, *R&D Management*, 43(5), 473-485.
- Thompson, V. A. (1965). Bureaucracy and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 5, 1-20.

- Wiig, K. M. (1997). Knowledge management: An introduction and perspective. *Journal of Knowledge Management*, 1(1), 6-14.
- Yu, Y., Dong, X.-Y., Shen, K. N., Khalifa, M. & Hao, J. X. (2013). Strategies, technologies, and organizational learning for developing organizational innovativeness in emerging economies, *Journal of Business Research*, 66, 2507-2514.
- Zaim, H. (2005). *Bilginin artan önemi ve bilgi yönetimi*. İstanbul: İşaret Yayınları.

## Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri<sup>a</sup>

Mehmet Tosun<sup>b</sup>, Ahmet Nalçacı<sup>c</sup>

### Özet

Bu araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile derse yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinin merkez ortaokullarında öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 ortaokulda öğrenim gören 980 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, Mann Whitney-U testi, tek yönlü varyans ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken derse yönelik tutumlarında farklılık bulunmamaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler  
Motivasyon  
Tutum

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 13.05.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1116261

## Opinions of Students about Their Motivation and Attitudes Towards the Social Studies Course

### Abstract

The aim of this research is to investigate the 7<sup>th</sup>-grade students' attitudes and motivations towards social studies courses regarding several variables. The population of the study consisted of seventh-grade students during the 2019-2020 academic year. The students study in the central secondary schools of Nizip, the district of Gaziantep. The sample of the study is composed of 980 seventh-grade students who study in 14 secondary schools in the research group, which was determined by using the maximum diversity sampling method. The data used in this study was obtained by using Social Studies Attitude Scale and Social Studies Motivation Scale. t-test, Mann Whitney-U test, one-way variance and Kruskal Wallis-H test were used in the analysis of the data. As a result of the study, there was a significant difference in the motivations of students towards social studies depending on the variables of gender, whereas there is no difference in their attitudes towards the course.

### Keywords

Social studies  
Motivation  
Attitude

### About Article

Received: 13.05.2022  
Accepted: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1116261

<sup>a</sup> Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmına dayanmaktadır.

<sup>b</sup> Mehmet TOSUN [esmeta27@gmail.com](mailto:esmeta27@gmail.com), ORCID:0000-0002-1253-5630

<sup>c</sup> Prof. Dr. Ahmet NALÇACI [ahmetnalcaci@ksu.edu.tr](mailto:ahmetnalcaci@ksu.edu.tr), ORCID:0000-0002-7821-7504

## Giriş

Öğrencilerin birey olarak yetiştirilmelerindeki amaçlardan biri de toplumsal hayata katılması ve topluma uyum sağlamasıdır. Sosyal bilgiler bu amacı gerçekleştirecek olan dersler arasında ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirme amacı ülkelerin hem milli hem de manevi kazanımları açısından oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından özümsemesi, toplumca benimsenen özelliklerin öğrencide şekil bulması, ülkelerin geleceği ve toplumun yapısını olumlu yönde etkileyecektir. Sosyal bilgiler dersinin verimli bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonları ile bağlantısı olduğu söylenebilir. Çünkü tutum ve motivasyon öğrencilerin davranış değiştirme eğilimlerini etkileyen nedenlerin başında gelmektedir.

Eğitim, bireyin yaşantılar aracılığıyla davranışlarında istendik değişiklikler oluşturulması sürecidir. Eğitim kavramı çok kapsamlıdır. Bireyin davranışlarını yönlendiren ve davranışların değişime katkı sağlayan bütün aktivitelerin eğitim olduğu söylenebilir (Erden, 2009). Farklı tür ve düzeydeki okullar bilimsel veriler ışığında planlı bir şekilde öğrencilere istendik davranışlar kazandırır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında ve istendik davranışlar geliştirmesinde öğretmenler yardımcı olur (Senemoğlu, 2018).

Bireylerin davranışları, istek ve amaçlarına göre şekillenir (Koroğlu, 2019). Eğitim, bireyi iyi bir şekilde yetiştirmeyi, zihinsel açıdan geliştirmeyi ve bireylerin davranışlarını istendik yönde olmasını hedeflemektedir (Çetin, 2007). Hedeflenen davranış değişikliğinin olması için bireyi istekli kılınması motivasyona bağlıdır. Motivasyon, insanların eylemde bulunmasını sağlayan hedeflerle ilişkilidir. Bu hedefler, bireyin farklı seçeneklerden bazı davranışları neden seçtiklerini, bazı davranışları ise tercih etmeme nedenleri araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Uçar, 2010). Motivasyonu yüksek olan bireylerin öğrenme çıktıları ve hazırbulunuşluk düzeyleri olumlu olacaktır. Motivasyonu düşük olan öğrenci ile motivasyonu yüksek olan öğrencinin öğrenme niteliğinin eşit olması mümkün değildir. Motivasyonun düşük olması isteksizlik ve verimsizliğe neden olur. Motive olmayan bireyin hedefe yönelme istediği olmaz. Birey kendisini hem dışsal hem de içsel yönden motive edemez. Böylece kendine güven duymaz ve kendini yetersiz hisseder (Karagüven, 2012, s. 2601). Kendine güvenen ve derslerde başarılı olan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu bilinmektedir (Solmaz ve Çekim, 2017, s. 465).

Motivasyon, öğrencilerin davranışlarının şeklinde belirleyicidir. Ayrıca güdülenme, derslerde yaşanan öğrenme durumları üzerinde de etkilidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde güdülerin etkisini olumlu yönde kullanabilmek, bu kavramın eğitim alanında açıkça ortaya konmasına bağlıdır (Sancı, 2002). Motivasyonun dışardan motive edici etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekebilmesi ve motive olmalarının büyük rolleri bulunmaktadır (Narmanlı, 2019, s. 13).

Sosyal bilgiler dersinin okullarda verimli bir şekilde yürütülememesi öğrencilerin derse ilgi duymaması, vatanını milletini seven, koruyan daima yüceltmeye çalışan bireylerin yetiştirilmesinde bir engel oluşturacaktır. Bu nedenle öğrencilerin derse olan tutumlarının belirlenmesi gerekir. Böylece derse yönelik olumsuz tutumlar varsa onların olumluya çevrilmesi önem arz etmektedir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersinin amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirilmiş olacaktır. Geçmişten ders çıkarabilen geleceğe daha sağlıklı bakabilen iyi vatandaşlar yetiştirilmesi, derse yönelik olumlu tutuma bağlıdır (Oğur, 2009, s. 4).

Öğrencinin derslere yönelik duyuşsal özelliklerin en belirgin göstergesi tutumlar aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen önemli duyuşsal özelliklerdendir. Tutum, bireyin öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Öğretimde başarı öğrencilerin öğretmenlerine arkadaşlarına ve derslerine yönelik tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle duyuşsal alanın önemli kısmını meydana getiren tutumların, bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğu söylenebilir (Bloom, 2012). Bu açıdan tutum, eğitim öğretim çalışmalarında başarılı olma veya başarısız olmaya da etki etmektedir. Tutumların olumlu olması öğrenme sürecinde başarıyı artırırken, olumsuz tutum başarısızlığa neden olabilmektedir (Korkut, 1994).

Günümüzde teknoloji ve bilim alanında değişimin oldukça hızlı olduğu yaşamla baş başa kalınmıştır. Bireylerin bu değişim ve gelişmelere göre yetiştirilmeleri için eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlı olarak yenilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Nalçacı, 2006, s. 19). Düşüncelerini hayatta kullanabilen toplumsal gelişime katkı sağlayan, bireyleri yaşama hazırlama sorumluluğunu üstlenen ders sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler öğrencilerin toplumsal kişiliğinin şekillenmesinde ve geliştirilmesinde farklı yaşantılar kazanılmasını sağlayan bir derstir (Sözer, 1998). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretiminin verimli şekilde yapılabilmesi derse karşı öğrencilerin sergilediği tutum ve bu derse yönelik öğrencilerin motivasyon durumunu ön plana çıkarmaktadır.

Literatürde sosyal bilgiler dersine yönelik tutum (Akdağ, 2008; Altıntaş, 2005; Demir ve Akengin, 2010; Kayalı, 2003; Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Öztürk ve Baysal, 1999; Tay ve Akyürek Tay, 2006; Ulu Kalın ve Topkaya, 2017 ve Yılmaz ve Şeker, 2011) ile motivasyona (Akbaba ve Aktaş, 2005; Aydın, 2007; Ceylan, 2003; Dede ve Yaman, 2008; Dede, 2003; Gömleksiz ve Kan 2012; Şentürk, 2020; Tuncer ve Akmençe, 2018 ve Tünkler, 2020) yönelik pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ile tutumun birlikte çalışıldığı araştırmaların yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile derse yönelik tutumlarının birlikte incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorular yanıt aranmıştır;

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarına ilişkin;

- cinsiyet,
- anne öğrenim durumu,
- baba öğrenim durumu,
- anne mesleği,
- baba mesleği,
- kardeş sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Tarama yöntemi betimleyici bir araştırma yöntemidir Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile derse yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nicel yaklaşıma uygun olarak yapılan çalışma geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelindedir (Karasar, 2011). Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini

# Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri

belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009) betimleyici bir araştırma yöntemidir (Özdemir, 2014, 79).

## *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinin merkez ortaokullarında yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yönteminden yararlanılarak tespit edilen ve evrende bulunan 14 ortaokulda yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 980 öğrenciden oluşturmaktadır.

## *Veri Toplama Araçları*

### *Kişisel Bilgi Formu*

Katılımcıların cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, anne-babanın mesleği değişkenlerin belirlenmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### *Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği*

Demir ve Akengin (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen ölçek; öğrenme isteği, sosyal bilgiler dersinden hoşlanma, öğretmenden kaynaklanan tutumlar, sosyal bilgiler sevgisi olmak üzere dört alt boyut ve 26 madde oluşmaktadır. Maddelerin 15'i olumsuz, 11'i ise olumludur. Ölçek, 5'li likert tipinde olup "Tamamen Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kısmen Katılıyorum=3", "Katılmıyorum=2", "Hiç Katılmıyorum=1" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.93'tür.

### *Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği*

Gömlüksüz ve Kan (2012) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılarak geliştirilen ölçek; içsel motivasyon, önemseme, dışsal motivasyon olmak üzere üç alt boyut ve 23 madde oluşmaktadır. Maddelerin 8'i olumsuz, 15'i ise olumludur. Ölçek, 5'li likert tipinde olup "Tamamen Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kısmen katılıyorum=3", "Katılmıyorum=2", "Hiç Katılmıyorum=1" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.79'dur. Bu çalışma için her iki ölçeğe ait Cronbach Alpha değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Tutum ve Motivasyon Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçeğin Boyutları	Madde Sayısı	Alpha	$\bar{X}$	SS
1-Öğrenme İsteği	7	0,84	26,446	7,103
2-Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	8	0,87	28,706	7,993
3-Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	6	0,81	23,635	6,013
4-Sosyal Bilgiler Sevgisi	5	0,80	19,004	5,377
<b>Toplam [Sos. Bil. Dersi Tutum Ölçeği]</b>	<b>26</b>	<b>0,93</b>	<b>97,929</b>	<b>22,955</b>
5-İçsel Motivasyon	9	0,80	36,599	6,651
6-Önemseme	8	0,81	31,634	7,489
7-Dışsal Motivasyon	6	0,69	20,506	5,435
<b>Toplam [Sos. Bil. Dersi Motiv. Ölçeği]</b>	<b>23</b>	<b>0,82</b>	<b>88,739</b>	<b>13,860</b>

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde; normal şekilde dağılmayan ve homojenliği sağlamayan cinsiyet değişkeni için Mann Whitney-U testi, anne mesleği değişkeni için ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Homojenlik sağlanan cinsiyet değişkeni için t-testi, kardeş sayısı anne-baba mesleği ve öğrenim durumu değişkenleri için parametrik testlerden varyans analizi ANOVA kullanılmıştır.

### Bulgular

#### Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutuma İlişkin Bulgular

**Tablo 2.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	S.O	S.T	U	p
Kız	505	517,75	261466,00	106174,00	0,00*
Erkek	475	461,52	219224,00		

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	505	98,78	22,64	978	1,39	0,16
Erkek	475	96,74	23,26			

Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin görüşlerin, cinsiyet değişkeninden bağımsızdır şeklinde yorumlanabilir.

#### Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutuma İlişkin Bulgular

**Tablo 4.** Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Anne Öğrenim	N	$\bar{X}$	S	F	p
Okuryazar değil	116	87,48	13,60		
İlkokul	317	89,87	12,67		
Ortaokul	302	88,07	14,76	1,05	0,38
Lise	162	88,28	14,32		
Üniversite	83	89,51	14,23		

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

## Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri

**Tablo 5.** Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Anne Öğrenim	N	$\bar{X}$	S	F	p
Okuryazar değil	116	98,07	22,60		
İlkokul	317	98,04	23,15		
Ortaokul	302	97,34	23,78	0,45	0,76
Lise	162	96,54	22,23		
Üniversite	83	100,54	21,23		

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlara ilişkin öğrencilerin görüşleri, annelerinin öğrenim durumuna göre değişkenlik göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

*Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutuma İlişkin Bulgular*

**Tablo 6.** Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Baba Öğrenim	N	$\bar{X}$	S	F	p
Okuryazar değil	48	84,63	13,17		
İlkokul	196	89,68	14,67		
Ortaokul	322	88,15	13,32	1,57	0,18
Lise	246	89,36	13,66		
Üniversite	168	89,05	14,29		

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Baba Öğrenim	N	$\bar{X}$	S	F	p
Okuryazar değil	48	94,15	24,02		
İlkokul	196	99,16	23,28		
Ortaokul	322	98,45	21,93	1,34	0,25
Lise	246	95,51	23,37		
Üniversite	168	99,32	23,48		

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlara ilişkin öğrencilerin görüşleri, baba öğrenim durumuna göre değişkenlik göstermediği şeklinde yorumlanabilir.



*Anne Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutuma İlişkin Bulgular*

**Tablo 8.** Öğrencilerin Anne Mesleği Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Görüşlerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Anne Mesleği	N	S.O	sd	X <sup>2</sup>	p
Ev hanımı	824	492,81			
Memur	54	549,07			
Esnaf	32	429,88	4,00	6,103	,192
İşçi	35	421,44			
Serbest Meslek	35	470,19			

Öğrencilerin anne mesleğine göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Anne Mesleği Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	S	F	P
Ev hanımı	824	98,06	22,94		
Memur	54	102,54	21,57		
Esnaf	32	91,50	23,88	1,75	0,13
İşçi	35	94,63	24,68		
Serbest Meslek	35	93,03	21,70		

Öğrencilerin anne mesleğine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

*Baba Mesleği Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutuma İlişkin Bulgular*

**Tablo 10.** Öğrencilerin Baba Mesleği Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	S	F	p
İşçi	246	87,52	13,86		
Memur	152	92,38	13,37		
Esnaf	194	89,40	13,87		
Çiftçi	73	85,92	14,39	3,38	0,00*
Emekli	40	88,15	14,55		
İşsiz	44	84,55	16,35		
Serbest Meslek	231	88,88	12,93		

## Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyona ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, babası memur olan öğrencilerin görüşleri ile babası işçi, esnaf, çiftçi, emekli, işsiz ve serbest meslek sahibi olan öğrencilerin görüşleri arasında babası memur olan öğrencilerin lehine, babası esnaf olan öğrencilerin görüşleri ile babası işçi olan öğrencilerin görüşleri arasında, babası esnaf olan öğrencilerin lehine ve babası işsiz olan öğrencilerin görüşleri ile babası esnaf olan öğrencilerin görüşleri arasında babası esnaf olan öğrencilerin lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 11.** Öğrencilerin Baba Mesleği Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	S	F	p
İşçi	246	97,43	23,06		
Memur	152	103,64	21,64		
Esnaf	194	94,90	23,45		
Çiftçi	73	95,45	25,10	2,6	0,01*
Emekli	40	99,85	21,01		
İşsiz	44	93,73	24,17		
Serbest Meslek	231	97,92	22,16		

Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, babası memur olan öğrencilerin görüşleri ile babası işçi, esnaf, çiftçi, emekli, işsiz ve serbest meslek sahibi olan öğrencilerin görüşleri arasında babası memur olan öğrencilerin lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutuma İlişkin Bulgular*

**Tablo 12.** Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-3	431	89,93	13,62		
4-6	443	88,94	13,72	10,68	0,00
7-9	106	83,08	14,15		

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, kardeş sayısı 1-3 olan öğrencilerin görüşleri ile kardeş sayısı 7-9 olan öğrencilerin görüşleri arasında kardeş sayısı 1-3 olan öğrencilerin lehine, kardeş sayısı 4-6

olan öğrencilerin görüşleri ile kardeş sayısı 7-9 olan öğrencilerin görüşleri arasında kardeş sayısı 4-6 olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 13.** Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığın Karşılaştırılması

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F	p
1-3	431	98,75	22,98		
4-6	443	97,92	23,27	2,32	0,09
7-9	106	93,40	21,14		

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bireylerin öğrenme sürecini istekli hale getiren unsurlar arasında motivasyonun önemli bir yeri bulunmaktadır. Motivasyonun öğrenmeye etkisi göz önünde tutulduğunda öğrenmede motivasyonun ne kadar etkili bir unsur olduğu anlaşılmış olur (Narmanlı, 2019, 15). Eğitimde istenilen başarıyı yakalamak için motivasyonu yüksek bireylere ihtiyaç vardır. Çünkü güdülenmiş davranışlar yönü belli olan, büyük bir enerjiyle ve kararlılıkla yapılan davranışlardır (Keskin, 2008). Dolayısıyla derslere ilgi göstermek ve öğrenilenleri yararlı bulmak motivasyonun artmasını sağlayacaktır (Aydemir, 2012). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmalara bakıldığında, Doğan (2021), Kulakaç (2020), Fırat (2019), Yerlikaya (2014), Durmaz (2014) ve Yıldırım (2013) çalışmalarında farklılığın anlamlı düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Arcagök (2016) araştırmasında sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler lehine farklılık olduğunu tespit etmiştir. Sosyal bilgiler dersinde etkili öğrenmenin sağlanması ve verimliliğinin artması öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmasına bağlıdır. Çünkü dersin etkili öğrenilmesi derse olan tutuma bağlıdır. Bu açıdan öğrenmede etkililiğinin sağlanabilmesi için öğrencilerin tutumlarının olumlu mu olumsuz mu olduğu belirlenmelidir (Yılmaz ve Şeker, 2011, s. 35). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre inceleyen Yılmaz ve Demir (2014), Öztürk ve Baysal (1999), Ergin (2006), Özkal (2013), Tay ve Akyürek Tay (2006), Çiftçi ve Kaya (2012), Çalışkan ve Turan (2010), Kılınç ve Dere (2015), Meral (2013), Gökkaya ve Tural (2012), araştırmalarındaki sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir. Yalman ve Çiftçi (2019), Tuncer ve Yılmaz (2016) tarafından farklı branşlarda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Ancak Kadioğlu-Ateş ve Vatanser Bayraktar (2020), Özkal, Güngör ve Çetingöz (2004) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında ise sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin cinsiyet değişkeni açısından farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Motivasyon öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmede ve verimli bir öğrenme durumunun meydana gelmesinde temel nedenlerden biridir (Özaydınlık ve Aykaç, 2013). Öğrencilerin gelişimlerini sağlayabilmek adına oluşturulan öğrenme faaliyetleri öğrencilere doyum duygusunu vermelidir. Bu yönüyle, öğretme-öğrenme eylemi motivasyonel bir süreç olarak

kabul edilmektedir (Arıkkıl ve Yorgancı, 2012). Öğrencilerin anne-baba öğrenim durumuna göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Aydın'ın (2007) araştırmasında elde edilen sonuç bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Normal durumlarda bireyin tutumu incelenerek sergileyeceği davranışın ne olacağı konusunda tahmin yürütülebilir (Yüksel, 2006, 109). Öğrencilerinin anne-baba öğrenim durumu göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yılmaz ve Demir (2014), Ergin (2006), Tuncer ve Yılmaz (2016) ve Kaya Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Meral (2013) çalışmasında anne öğrenim durumu değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin çalışmamızı destekleyen benzer sonuçlara ulaşılmış ancak baba öğrenim durumu değişkeni bakımından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Demir (2010) çalışmasında anne eğitim durumu ile öğrencinin sosyal bilgilere yönelik tutumu arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ancak baba eğitim durumu ve tutum arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oğur (2009) araştırmasında anne ve baba eğitim durumunun tutuma etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bireyin başarılı ve verimli olması, istendik davranış kazanması büyük ölçüde motivasyona bağlıdır (Tahiroğlu, 2015). Ailede, işyerlerinde, okullarda ve hayatın daha birçok alanında motivasyonu artıracak birçok farklı yöntem başvurulmuştur. Bireye istendik davranışların kazandırıldığı ve bireyin davranışlarını yönlendirmeye yönelik adımların atıldığı eğitim alanı da bunların başında gelmektedir (Polat, 2019, s. 16). Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyona ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyona ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tutumların ölçülmesi en az tutum kavramı kadar önemli görülmektedir. Çünkü kişilerin inançları ve tutumlarının önceden bilinmesi, davranışları da önceden bilebilmeyi ve düzeltere bilmeyi kazandırır. Ancak bütün sosyal ve psikolojik değişkenlerin ölçülmesinde olduğu gibi tutumların ölçülmesinde de zorluk ve belirsizlikler yaşanmaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2006, s. 375). Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrencilerinin baba mesleği değişkenine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babası memur olan öğrencilerin görüşleri ile babası işçi, esnaf, çiftçi, emekli, işsiz ve serbest meslek sahibi olan öğrencilerin görüşleri arasında babası memur olan öğrencilerin lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meral (2013), sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun anne-baba mesleği değişkenine göre elde ettiği bulgu çalışmaya destekler niteliktedir.

Öğrenci davranışlarını etkileme noktasında da motivasyonun etkisi büyüktür. Motive olmak bireyin okul ortamındaki davranışının gidişatını ve azmini belirleyen en önemli güç kaynaklarından (Başbüyük ve Çıkılı, 2002). Öğrencilerin motivasyonlarına etki eden faktörler çeşitlilik gösterebilir. Bu bağlamda çalışmada öğrencilerinin kardeş sayılarına göre derse olan motivasyonlarıyla görüşleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kardeş sayısı azaldıkça sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun arttığı şeklinde yorumlanabilir. Kişiler belli bir tutuma sahip şekilde dünyaya gelmezler, tutumlarını sonradan edinirler. İnsanların bazı tutumları tecrübelerine dayanırken, bazı tutumlar ise diğer kaynaklara dayanır. Tutumların genellikle doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile oluştuğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 118-119). Taklit ve sosyal öğrenmede kardeş sayısı ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin kardeş sayılarına

göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meral'ın (2013), araştırmasında ulaşılan sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Alan yazını incelendiğinde motivasyon ve tutumun öğrencilerin genelde okul yaşantılarında özeldir dersleri üzerinde şekillendirici etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının ve tutumlarının hangi nedenlere bağlı değişiklik gösterdiği ortaya konup derse yönelik motivasyonu artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca motivasyon ve tutumun sosyal bilgiler dersi üzerindeki etkisi düşünülerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlardaki rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışmalarını derse yönelik motivasyon ve tutumu artırıcı etkiler yaratabilir. Bu alanda yapılacak araştırmalarda kullanılan strateji, yöntem, teknikler ve etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin tutumlarına etkileri araştırılabilir. Farklı sınıf seviyelerinde (4, 5. ve 6) sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerini kapsayacak araştırmalarda nitel yöntem kullanılarak konunun derinlemesine ve ayrıntılara inilerek incelenmesi sağlanabilir.

**Kaynakça**

- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 19-42.
- Akdağ, H. (2008). İlköğretim II. kademe 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş davranış özelliklerinin başarı ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 53-68.
- Altıntaş, S. U. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Arcagök, S. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/>
- Arıkıl, G., & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s. 270). 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/11057888>
- Aydemir, O. (2012). *Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi*. Erişim adresi: <https://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat2.pdf/>
- Aydın, B. (2007). Fen ilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi. (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/>
- Başbüyük, A., & Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 29-38.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. D. Özçelik (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2003). Sınıfta motivasyon (iki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi). (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Çalışkan, H., & Turan, R. (2010). Sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma etkisi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1238-1250.
- Çetin, Ü. (2007). ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Çiftçi, B., & Kaya, M. T. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 500-511.

- Çöllü, E., & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Dede, Y. (2003). ARCS motivasyon modeli' nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir, A. (2010). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Şanlıurfa Örneği). (Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Demir, S. B., & Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *e-international journal of educational research*, 1(1), 26-40.
- Doğan, M. (2021). Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 25-42.
- Durmaz, A. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisi. (Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Ercoskun, M. H., & Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180), 204-215.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergin, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine İlişkin tutumları. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Fırat, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Gökkaya, A. K., & Tural, A. (2012). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 439-458.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 116-125.
- Kadioğlu Ateş, H., & Vatansever Bayraktar, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunun incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(83), 41-69. DOI : 10.29228/JASSS.46823
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu, kuram ve uygulamada eğitim. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri

---

- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine darısı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kayalı, H. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(18), 79-92.
- Keskin, A. (2008). *Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerindeki etkisi*. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/6518423/Abdullah Keskin'den Motivasyon ve dikkatin öğrenme sürecine etkisi/](https://www.academia.edu/6518423/Abdullah_Keskin'den_Motivasyon_ve_dikkatin_öğrenme_sürecine_etkisi/).
- Kılınç, E., & Dere, İ. (2015). 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 989-1003.
- Korkut, F. (1994). İnsan ilişkilerinde tutum ve tavırların önemi. M. Bilen (Ed.), *İnsan İlişkileri Ders Kitabı*. Ankara: Ecem Yayınları.
- Koroğlu, Ö. T. (2019). Yönetici, Motivasyon ve İkna. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(41). DOI:10.15189/1308-8041
- Kulakaç, E. E. (2020). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya ili örneği. (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Meral, E. (2013). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Erzurum Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Nalçacı, A. (2006). İlköğretim 6.ve 7.sınıf sosyal bilgiler programındaki coğrafya konularının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(4), 241-257.
- Narmanlı, E. (2019). Arcs motivasyon modelinin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyon düzeylerine etkisi. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Oğur, M. (2009). Altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Özaydınlık, K. B., & Aykaç, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının güdülenme kaynakları ve sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41-55.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.77-97). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkal, N. (2013). Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların özyeterlik inançlarına göre yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 399-408.
- Özkal, N., Güngör, A., & Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 600-615.



- Öztürk, C., & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
- Polat, T. (2019). Öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan motivasyonun öğrencilerin olumsuz davranışlarına etkisinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, Sivas Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Sancı, D. (2002). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Solmaz, A., & Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 458-470.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi. G. Can (Ed.), *Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi* (s. 4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şentürk, M. (2020). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri. (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Tahiroğlu, M. (2015). Arcs motivasyon modeli'nin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve başarı düzeylerine etkisi. *Türk Dünyası Dergisi*, 7(2), 261-285.
- Tay, B., & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 197-207.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Tünkler, V. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Uçar, R. (2010). DKAB öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme durumlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 225-248.
- Ulu Kalın, Ö., & Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 14-22.
- Yalman, E., ve Çiftçi, B. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Birleştirme II Tekniğinin Akademik Başarı Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), ss. 31-50.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 773-795. DOI: 10.14225/Joh602

## Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri

---

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, F. (2013). Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri . (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 34-50.
- Yılmaz, A., & Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 1705-1718.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

## Ulaştırma Modellerinde Can'ın Yaklaşım Metodunda Uygun Ortalama Seçimi İçin Simülasyon<sup>a</sup>

Naciye Tuba Yılmaz<sup>b c</sup>, Ahmet Mete Çilingirtürk<sup>d</sup>, Tuncay Can<sup>e</sup>

### Özet

Klasik ulaştırma modelleri birim taşıma maliyetlerini göz önüne alarak homojen malların arz noktalarından talep noktalarına taşıma maliyeti toplamını minimize etmeyi amaçlamaktadır. Ulaştırma problemi, ağ modellerinin özel bir halidir ve doğrusal programlama temelli bir tekniktir. Başlangıç dağıtım yöntemlerinden Tuncay Can yaklaşım metodu 2015 yılında geliştirilmiş bir metottur. Yöntem, birim taşıma maliyetlerinin geometrik ortalamalarının alınması esasına dayanmakla birlikte teoremden yöntem uygulanırken geometrik ortalamalar yerine farklı ortalamaların da kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Tuncay Can Yaklaşım Metodu (TCYM) temel alarak, yöntemin belirttiği şekilde birim maliyetlerin geometrik ortalamalarının alınması ve ayrıca aritmetik, kareli ve harmonik ortalama kullanılarak da yöntemin uygulanması ile elde edilen toplam maliyetleri minimize eden başlangıç dağıtım planı incelenerek hangi ortalama optimal sonuç verdiğini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak kurulan ulaştırma modelinin katsayıları simülasyon yardımıyla rassal olarak değiştirilmiş ve yöntem farklı ortalamalara göre problem üzerinde tekrarlanarak, optimal toplam maliyet değerleri karşılaştırılmış ve uygun ortalama tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Ulaştırma Modelleri  
Tuncay Can Yaklaşım Metodu  
Simülasyon  
Ortalamalar

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 16.05.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1117589

## Simulation for Appropriate Mean Selection for Can's Approximation Method in Transportation Models

### Abstract

Classical transportation models aim to minimize the total costs of homogeneous goods transport from supply points to demand points, taking into account unit transportation costs. They constitute a special case of network models and employ a technique based on linear programming. Suggested in 2015 and one of the early distribution methods, Tuncay Can's Approximation Method (TCAM) is based on the geometric averages of unit transportation costs, although it is stated in the theorem that other means than geometric can be used. The aim of this study is to compare the total costs of a transportation model by solving a problem using geometric, arithmetic, square, and harmonic means based on TCAM. The coefficients of the transportation model were obtained randomly by simulation, and the method was repeated on the problem according to the different means and the appropriate means determined.

### Keywords

Transportation Models  
Tuncay Can's Approximation  
Method  
Simulation  
Means

### About Article

Received: 16.05.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1117589

<sup>a</sup> This article is an extended and improved version of the paper published in the proceedings book of International Congress of Management Economy and Policy 2019 Autumn on November, 2-3, 2019.

<sup>b</sup> Correspondent Author: tuba.yilmaz@marmara.edu.tr

<sup>c</sup> Asst. Prof. Marmara University, Faculty of Economics, Department of Econometrics, ORCID ID: 0000-0002-4009-9047

<sup>d</sup> Prof. Marmara University, Faculty of Economics, Department of Econometrics, ORCID ID: 0000-0001-8677-7969

<sup>e</sup> Prof. Marmara University, Faculty of Economics, Department of Econometrics, ORCID ID: 0000-0002-4169-2563

### Introduction

Computer-based simulation and analysis are extensively used in the field of engineering for a variety of purposes. The computational cost of complex engineering analysis and simulations maintains significant in terms of the amount and cost of computing notwithstanding the increase in the computational power and speed of computers. High computational costs in this context restrict problem variables, so the use of experimental design and approximation to optimal solution methods have become widespread in the solution of logistics problems. Such approximation approaches simplify real-life problems with long computation time and high coding costs. Approach models created for purposes such as optimization, design space exploration, and reliability analysis are also called metamodels (Simpson et al., 2001; Barthelemy and Haftka, 1993).

The growing number of dimensions according to the number of variables causes issues in optimization problems (Koch et al., 1999). Visual examination of the solution hypersurface becomes more difficult with the increase in the number of input variables. As a solution, reducing the number of variables has been suggested either with statistical methods and experiments (Box and Draper, 1969) or to observe the effect of variables on results with linear models (Plackett and Burman, 1946).

Classical transportation models aim to minimize the total costs of homogeneous goods transported from supply points to demand points, taking unit transportation costs into account. Supply and demand quantities predetermine transportation models, with the model considered balanced if supply and demand are in equilibrium. They constitute a special case of network models and employ a technique based on linear programming. However, a degeneration problem occurs due to the nature of the problem during the minimization of the objective function when using the solution methods of linear programming. For this reason, the North-West Corner Method, Least Cost Method, Vogel's Approximation Method (VAM), Russel's Approximation Method, and Tuncay Can's Approximation Method (TCAM) have all been developed (i.e., to address the degeneration).

These methods aim at minimizing the total transportation cost and test its optimality with either the Stepping Stone or Modi Method. In a balanced transportation problem, the primary aim is to obtain an initial basis feasible solution vector (corner point) or distribution plan. The optimum solution value is the result that will provide the minimum total cost. It is important to determine the initial distribution as close to this minimum value. The aim of this study is to present an approximation method that gives an initial distribution plan close to the optimal solution. The study is based on a balanced transportation problem of size  $m \times n$ , representing a total of  $m$  supply centers (source) and  $n$  demand centers (destination). The simple structure of a transportation problem is shown in Table 1.

**Table 1.** Standard Transportation Problem Table

		Demand Centers (n)				Total supply (s <sub>i</sub> )
		D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>	...	D <sub>n</sub>	
Supply Centers (m)	S <sub>1</sub>	C <sub>11</sub>	C <sub>12</sub>	...	C <sub>1n</sub>	S <sub>1</sub>
	X <sub>11</sub>	X <sub>12</sub>	...	X <sub>1n</sub>		
	S <sub>2</sub>	C <sub>21</sub>	C <sub>22</sub>	...	C <sub>2n</sub>	S <sub>2</sub>
	X <sub>21</sub>	X <sub>22</sub>	...	X <sub>2n</sub>		
	...	...	...	...	...	...
S <sub>m</sub>	C <sub>m1</sub>	C <sub>m2</sub>	...	C <sub>mn</sub>	S <sub>m</sub>	
X <sub>m1</sub>	X <sub>m2</sub>	...	X <sub>mn</sub>			
Total demand (d <sub>j</sub> )	d <sub>1</sub>	d <sub>2</sub>	...	d <sub>n</sub>		

The transportation costs  $C_{ij}$  ( $i=1,2,\dots,m; j=1,2,\dots,n$ ) present per unit good transportation costs from the supply center ( $i$ ) to the demand center ( $j$ ). The total of  $X_{ij}$  ( $i=1,2,\dots,m ; j=1,2,\dots,n$ ) decision variables constitutes the amount of goods transported from  $i$  to  $j$ . This classical problem indicates a balanced transportation problem, where the total supply is equal to the total demand; otherwise, it is an unbalanced transportation problem. The following equation system (1) represents the linear programming model of the classical transportation problem:

$$\min z = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n c_{ij} x_{ij} \tag{1}$$

subject to:

$$\sum_{i=1}^m x_{ij} = d_j; j = 1, 2, \dots, n$$

$$\sum_{j=1}^n x_{ij} = s_i; i = 1, 2, \dots, m$$

$$x_{ij} \geq 0; i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$$

The equation  $\sum_{i=1}^m s_i = \sum_{j=1}^n d_j = t ; s_i$  and  $d_j \geq 0$  provides the balance between supply and demand. The equation system (1) has  $m$  supply constraints and  $n$  demand constraints ( $m+n$ ) in total, along with the nonnegativity constraint ( $x_{ij} \geq 0$ ). The existence of ( $m+n$ ) constraints involves a convex polyhedral geometric shaping of the linear programming problem, which reflects a convex polytope in special cases.

Finding a basic feasible solution requires one of the ( $m+n$ ) vertices. This forces the ( $m+n$ ) variable to be nonzero positive and the other variables to be equal to zero. One of the constraints becomes redundant in a balanced transportation problem due to structure of a system in which nonzero positive variables are the basic variables and variables with a value of zero are the non-basic variables. The rank of the system decreases by one from ( $m+n$ ), and ( $m+n-1$ ) nonzero positive basic variables remain in the system. This fact causes degenerate solutions to balanced transportation problems when solving with the simplex algorithm because it inhibits acquisition of the desired number of ( $m+n$ ) basic variables.

## Simulation For Appropriate Mean Selection For Can's Approximation Method In Transportation Models

Approximation methods ensure an initial basic feasible solution without the simplex algorithm preventing the degeneration problem. Thus, the various methods listed above, including Can's Approximation Method (Can, 2015; Can and Koçak, 2016) have been developed. Various studies have made improvements on the structure and algorithm of the problem to the majority of the methods listed, but VAM remains the most commonly studied. One of the versions of VAM improved the minimization of the total costs by counting the opportunity costs through the alternative allocation costs (Korukoğlu and Ballı, 2011). Mathirajan and Meenakshi (2004) applied VAM to an opportunity cost matrix considering just the maximum three penalty costs. This improved VAM (IVAM) method also calculates the alternative product assignments to idle sources. The Karagül and Şahin (2019) Approximation Method (KSAM) suggests a feasible solution close to optimal by weighting the cost matrix with relative supply and demand amounts. In that study, they compared initial solution methods, which are North-West Corner (NWC), the Matrix Mimina (MM), the Row-Minima (RM), the Column Minima (CLM), Vogel's Approximation Method (VAM), Russel's Approximation Method (RAM), Can's Approximation Method (TCAM) and Karagül and Şahin Approximation Method (KSAM), using twenty-four test problems for the solution values and solution time. Avoid Maximum Cost Method (AMCM) was proposed by Mutlu, Karagül and Şahin at 2021 and they also compared the method with six well-known methods which are North-West Corner (NWC), Least Cost Method (LCM), Vogel's Approximation Method (VAM), Russel's Approximation Method (RAM), Can's Approximation Method (TCAM), Row-Minima (RM), Column Minima (CLM), Total Opportunity Cost Matrix – SUM (TOCM-SUM). As a result of the analysis, the solution values of the methods were found as in the table below.

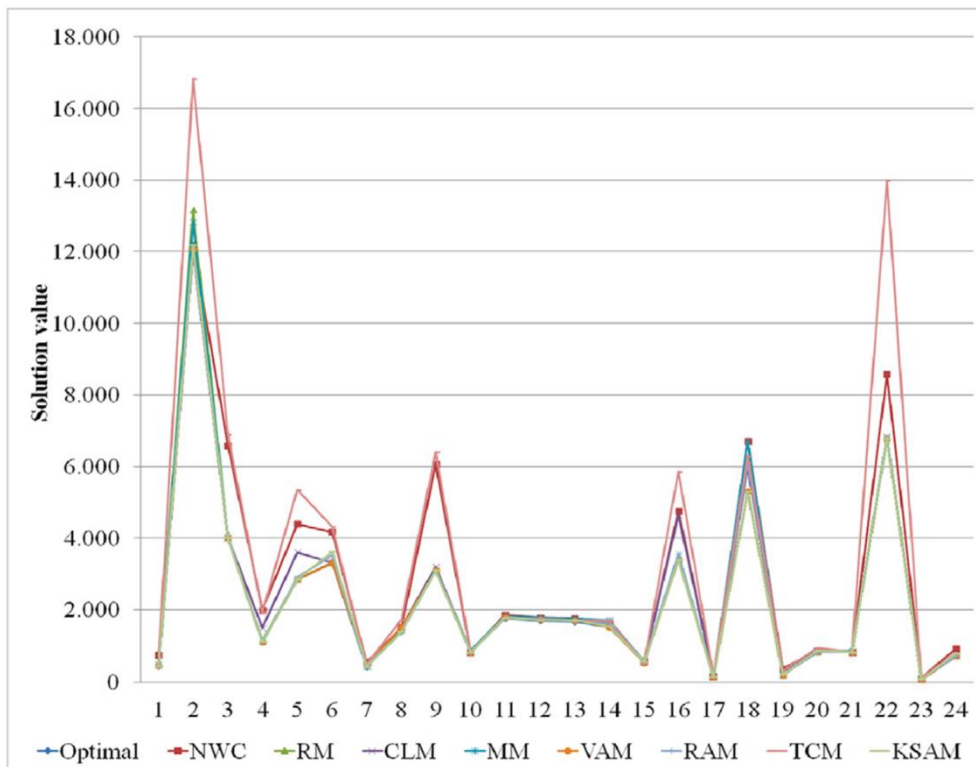


Figure 1: Solution Values of the Methods (Karagul and Sahin (2019))

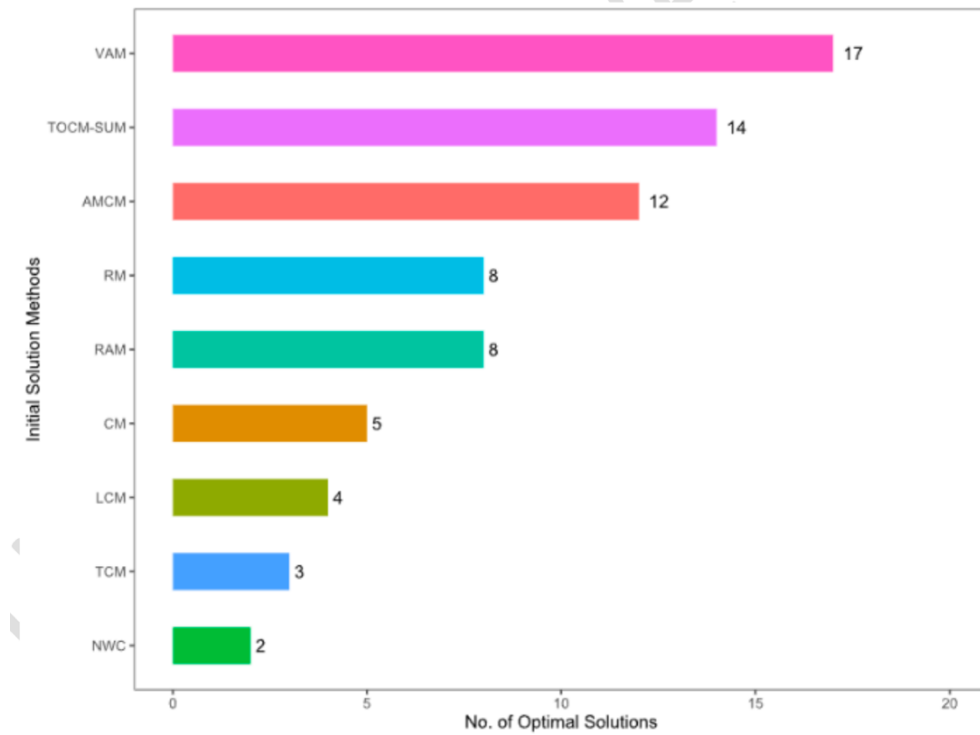


Figure 2: Solution Values of the Methods (Mutlu, Karagul and Sahin (2021))

### Theorems

Theorem 1 ensures that the approximation method employed guarantees a basic feasible solution for the transportation problem.

**Theorem 1:** A balanced transportation problem has a feasible solution of the variable  $x_{ij} = \frac{s_i d_j}{t}$ , providing that  $0 \leq x_{ij} \leq \min \{s_i, d_j\}$  for every  $i$  and  $j$ .

**Proof (Can, 2015):** The equation system (1) actualizes the subsequent inferences under the inequality related to the variables  $x_{ij} = \frac{s_i d_j}{t}; 0 \leq x_{ij} \leq \min \{s_i, d_j\}$ :

$$\sum_{j=1}^n x_{ij} = \sum_{j=1}^n \frac{s_i d_j}{t} = \frac{1}{t} s_i \sum_{j=1}^n d_j = \frac{1}{t} s_i t = s_i \tag{2}$$

$$\sum_{i=1}^m x_{ij} = \sum_{i=1}^m \frac{s_i d_j}{t} = \frac{1}{t} d_j \sum_{i=1}^m s_i = \frac{1}{t} d_j t = d_j$$

The preceding equations ensure each other. As a result, the following equalities are acquired:

$$\sum_{j=1}^n x_{ij} = s_i \tag{3}$$

$$\sum_{i=1}^m x_{ij} = d_j$$

Thus a balanced transportation model always has a feasible solution. We should notice the principle that "if there is a feasible solution, then there has to be also an optimal solution."

Points within the convex structure are a feasible solution according to TCAM. Thus, statistical means determines the key column or row. The algorithm explains the TCAM within two steps.

**Step 1:** The unit transportation costs  $C_{ij} > 0$  ( $i=1,2,\dots,m$  and  $j=1,2,\dots,n$ ) are averaged with a determined statistical mean in the classical transportation problem with  $m$  sources and  $n$  destinations. The closest unit cost to the average value marks the key transportation cost. The key value is selected arbitrarily if there is more than one equal unit cost close to average. The minimum quantity of the selected supply and demand allocated to the cell with the specified unit transport cost. Columns and rows are deleted in the allocation table when the allocated quantity fully covers the supply/demand unless their amounts are equal. In this case, just one row or column will be excluded. Step 1 results in the corresponding  $x_{ij}$  axis in  $R_{m+1}$  dimensional space. The remaining unit transport costs  $C_{ij}$   $1 \neq i, k \neq j$  are averaged to repeat the instructions in Step 1, as the terms in the objective function are independent from each other. Thus, a new variable axis  $x_{lk}$  emerges corresponding to the dimensions of the remaining matrix.

**Step 2:** The maximum supply or demand quantity allocated to the cell with the minimum unit transport cost after the deletion of the relevant rows and columns at Step 1 leaves only two units of transport costs. Averaging these two numbers gives an equi-distant value and selection of the minimum one enables the objective function aim. This results in a new feasible  $x_{ij}$  axis. Thus, the first basic feasible solution to the classical transportation problem is achieved.

The solution vector obtained by TCAM algorithm is a feasible but also a basic feasible solution to the problem due to Theorem 1. This vector constitutes a corner point of the convex polytope region. The proposition of first basic feasible solution requires the following fundamental definitions and theorems.

**Definition:** A non-singular square matrix is said to be a *triangular matrix* when it forms a lower triangular matrix through row and column permutations. A *non-singular lower triangular matrix* is clearly a triangular matrix according to this definition. A non-singular upper triangular matrix is then also a triangular matrix, because its transposition is an upper triangular matrix (Luenberger and Ye, 2008).

**Theorem 2 (Fundamental Theorem):** The transportation problem basis is triangular (Dantzig and Thapa, 2003). The triangularity rule (algorithm) requirement provides a modest procedure to construct an initial basic feasible solution.

**Triangularity Rule (Dantzig and Thapa, 1997):** Any arbitrary selection of the variable  $x_{ij}$  candidates for the initial basic feasible variable. Set  $x_{ij}$  as small as possible (for example,  $X_{ij} = \text{Min}\{s_i, d_j\}$ ) without violating row and column totals. The next candidate for the basis variable depends on which of the following criteria occurs. This criterion determines the variable by the same procedure through decreasing the rectangular array.

1. If  $s_i < d_j$ , then all the variables in row  $i$  are set to zero (0). These variables became non-basic. The  $d_j$  value at column  $j$  is reduced to  $(d_j - s_i)$  by deleting row  $i$ .
2. If  $s_i > d_j$ , then all the variables in column  $j$  are set to the zero (0). These variables became non-basic. The  $s_i$  value at row  $i$  is reduced to  $(s_i - d_j)$  by deleting column  $j$ .



3. If  $s_i=d_j$ , then either row  $i$  or column  $j$  is chosen randomly (but not both).

All the included cells are basic if only one row or one column remains after subsequent deletion of a row or column. The residues are assumed to be equal in the remaining row and column. Exactly one row and one column remain by the last step. These are realized following the evaluation of the last variable. Hence, the aforementioned rule of triangularity selects  $(m+n-1)$  variables to the basic set.

**Supporting Theorem:** The first solution vector calculated by TCAM is a basic feasible solution. In other words, it is a corner point of the convex polytope region.

**Proof:** A balanced transportation problem always retains a basic feasible solution through Theorem 1. Therefore, TCAM always possesses a basic feasible solution for a balanced transportation problem. This basic feasible solution is thus a corner point of the convex polytope region.

### Numerical Analysis and Findings

A simulation study was designed to compare TCAM results with Minimum Cost Method (MCM) feasible solutions. The statistical (arithmetic, quadratic, geometric, and harmonic) means are applied through the TCAM algorithm. MCM obliges a general approach to the transportation problem. The R script for the numerical analysis depends on the TransP package (Somenath, 2016). The simulation design includes a balanced transportation problem with five supply and five demand centres. Here, the supply and demand quantities were kept constant through the iterations. The goal was to achieve comparable results after iterations.

The cost coefficients were randomly derived from a uniform distribution with parameters  $a=10$  and  $b=150$ , assuming that uncertainty can have maximum entropy. The distribution parameters were determined arbitrarily to reflect real-world problems in cases of wide-ranging transport costs dependent on distance and vehicle selection. The highest unit cost exceeded the lowest by fifteen times in this case. A wide cost range avoids overly close basic feasible value calculations from different averaging methods. The code was repeated 10,000 times for each approximation method each with randomly generated unit cost matrix. This iteration number preferred usually for simulation purposes. Furthermore it allows a normal distribution, which marks a preferred population size in order to make the results comparable within probability law. The basic feasible solution was usually reached at nine loops and some iterations consisted eight loops.

Table 2 samples the final cost matrix of the transportation problem simulation. The supply and demand quantities were randomly generated at the beginning of the simulations and kept constant through all the solutions. A statistical distribution-dependent random generation of these quantities would cause a stochastic transportation problem, preventing a comparison of the approximation method solutions.

As unit cost of transportation uniformly distributed with predetermined parameters  $a$  and  $b$ ,  $C \sim U(10, 150)$  and  $c_{ij} \in C$ , the expected unit transportation cost will be  $E(C) = \frac{a+b}{2} = \frac{10+150}{2} = 80$  currency unit. This will held for each lot from any source to any destinations. The predetermined quantity of 801 will transported by expected unit transportation cost accounts for an expected total transportation cost to  $810 \times 80 = 72000$ . That is the total average cost of the facility under the agreement of invoicing the transportation each lot of goods with an average cost. The amount of 72000 is a comparison key to the solutions.

**Table 2.** Sample Cost Matrix of Generated Transportation Problem

Supply/Demand	D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>	D <sub>3</sub>	D <sub>4</sub>	D <sub>5</sub>	Total Supply
S <sub>1</sub>	72	110	90	57	86	130
S <sub>2</sub>	139	91	85	37	19	150
S <sub>3</sub>	74	98	126	150	83	300
S <sub>4</sub>	58	60	50	133	93	100
S <sub>5</sub>	35	125	78	108	119	130
<b>Total Demand</b>	210	240	110	80	170	810

The following calculations sample the last iteration of the written R code:

A- *Minimum Cost Approximation Method*: The minimum cost  $\min(c_{ij})=c_{25}=19$  selected and the total supply of quantity 150 of supplier S<sub>2</sub> assigned to transport to the destination D<sub>5</sub> by a unit cost 19. The rest demanded amount  $170-150=20$  leaved unfulfilled at D<sub>5</sub>. The supplier S<sub>2</sub> dropped out from the problem. Supplier S<sub>5</sub> allocates all its resources 130 quantities to destination D<sub>1</sub> with the cost of 35. These allocations continues until all demands fulfilled with all supplier resources. This algorithm calculates the total transportation cost 49,220.

**Table 3.** Optimal Source to Destination Allocations and Solutions for the Final Iteration Problem due to MCAM

MCAM				
Loop	S to D	Unit cost	Quantity	Value
1	S2-D5	19	150	2850
2	S5-D1	35	130	4550
3	S4-D3	50	100	5000
4	S1-D4	57	80	4560
5	S1-D1	72	50	3600
6	S3-D1	74	30	2220
7	S3-D5	83	20	1660
8	S3-D2	98	240	23520
9	S3-D3	126	10	1260
<b>Mean C=</b>		60.77	810	49220

B- *The TCAM Approximation Method:* TCAM uses an analytic mean to select the key row or column instead of the minimum function. The following calculations demonstrates selection the first cost value for supply-demand pair. The cell was selected with the unit cost closest to the given mean. Either the source or the destination was reduced, which has less quantity in supply or in demand. These allocations continues until all demands fulfilled with all supplier resources.

i. Arithmetic mean 87.04 requires that S1 allocates all 130 quantities to D5 with unit cost  $c_{15}=86$  at first stage.

$$c_A = \frac{1}{n \times m} \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n c_{ij} = \frac{1}{5 \times 5} (72 + 110 + \dots + 126 + 150 + \dots + 108 + 119) = 87.04 \tag{4}$$

ii. Quadratic mean 93.27 requires that S4 allocates all 100 quantities to D5 with unit cost  $c_{45}=93$  at first stage.

$$c_Q = \sqrt{\frac{1}{n \times m} \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n c_{ij}^2} = \sqrt{\frac{1}{5 \times 5} (72^2 + 110^2 + \dots + 126^2 + \dots + 108^2 + 119^2)} = 93.27 \tag{5}$$

iii. Geometric mean 79.09 requires that S5 allocates all 110 quantities to D3 with unit cost  $c_{53}=78$  at first stage.

$$g = \frac{1}{n \times m} \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n \log c_{ij} = \frac{1}{5 \times 5} (\log 72 + \log 110 + \dots + \log 126 + \dots + \log 108 + \log 119) = 1.8981 \tag{6}$$

$$c_G = 10^g = 10^{1.8981} = 79.09$$

iv. Harmonic mean 68.97 requires that S1 allocates all 130 quantities to D1 with unit cost  $c_{11}=72$  at first stage.

$$c_H = n \times m / \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n \frac{1}{c_{ij}} = 5 \times 5 / \left( \frac{1}{72} + \frac{1}{110} + \dots + \frac{1}{126} + \dots + \frac{1}{108} + \frac{1}{119} \right) = 68.97 \tag{7}$$

The Table 4 represents the optimal source to destination allocations and solutions for the final iteration problem due to given approximation methods. The means have been calculated from the retained unit cost after row or column elimination.

**Table 4.** Optimal Source to Destination Allocations and Solutions for the Final Iteration Problem due to TCAM

Loop	S to D	Arithmetic mean			Quadratic mean					
		Mean	Unit cost	Quantity	Value	S to D	Mean	Unit cost	Quantity	Value
1	S1-D5	87.04	86	130	11180	S4-D5	93.27	93	100	9300
2	S2-D2	88.05	91	150	13650	S3-D2	95.31	98	240	23520
3	S4-D5	92.60	93	40	3720	S1-D3	92.22	90	110	9900
4	S3-D2	91.17	98	90	8820	S1-D5	90.74	86	20	1720
5	S5-D3	90.11	78	110	8580	S5-D4	96.01	108	80	8640
6	S5-D4	92.83	108	20	2160	S3-D5	88.91	83	50	4150
7	S4-D4	103.75	133	60	7980	S3-D1	93.13	74	10	740
8	S3-D1		74	210	15540	S2-D1	101.36	139	150	20850
9						S5-D1		35	50	1750

## Simulation For Appropriate Mean Selection For Can's Approximation Method In Transportation Models

		Mean C= 88.43    810    71630				Mean C= 99.47    810    80570				
		<b>Geometric mean</b>				<b>Harmonic mean</b>				
Loop	S to D	Mean	Unit cost	Quantity	Value	S to D	Mean	Unit cost	Quantity	Value
1	S3-D3	79.09	78	110	8580	S1-D1	68.97	72	130	9360
2	S3-D1	78.32	74	210	15540	S3-D1	66.84	74	80	5920
3	S3-D5	81.92	83	90	7470	S4-D2	68.76	60	100	6000
4	S1-D5	76.65	86	80	6880	S5-D3	67.51	78	110	8580
5	S2-D2	83.10	91	150	13650	S3-D5	61.97	83	170	14110
6	S5-D4	93.67	108	20	2160	S2-D2	83.16	91	140	12740
7	S4-D2	84.10	60	90	5400	S2-D4	69.84	37	10	370
8	S1-D4	87.06	57	50	2850	S5-D4	125.58	108	20	2160
9	S4-D4		133	10	1330	S3-D4		150	50	7500
		Mean C= 78.84    810    63860				Mean C= 82.40    810    66740				

The minimum cost method has the lowest problem value 49,220 among others, so has the first rank for the final iteration problem.

The unit transport costs were generated randomly from uniform distribution with given parameters at each iteration. Each iteration solved the total transportation cost with the minimum cost and TCAM algorithms. The TCAM algorithm employs the arithmetic, quadratic, geometric, and harmonic means simultaneously. Consequently, a 10000x5 data frame consisting of the total transportation costs for 10,000 iterations for five approximation methods was produced. The total transportation costs were minimized as the objective function of the problems. The arithmetic means and standard deviations of the objective function values described the solution characteristics of the different methods. However, the main effort focused on the comparison of the objective values of problems with unique cost structures. Therefore, these objective values were ranked at each iteration, which had an equal cost matrix. The code showed the method with the minimum number of results. None of the TCAM approaches dominated under the assumption that the cell selection method does not effect the approximation to optimal value.

**Table 5.** Comparison of Approximation Approaches

	<b>Minimum cost</b>	<b>Arithmetic mean</b>	<b>Quadratic mean</b>	<b>Geometric mean</b>	<b>Harmonic mean</b>
<b>Average</b>	43266.13	58362.48	63755.25	57588.11	53260.96
<b>Standard Deviation</b>	8378.44	6836.57	11713.49	8994.71	8776.83
<b>Minimum cost % in 10,000 iterations</b>	84%	<0.5%		4%	12%

The minimum cost approximation was about 84% successful in determining the lowest total cost for the basic feasible solution. The arithmetic mean approach gave higher objective function values, but provided the least risky distribution (i.e., the lowest standard deviation). The arithmetic mean was already the most efficient measure of central tendency in terms of estimation theory, but this and the quadratic mean overrode the minimum in most iterations.

The harmonic mean was developed for unit cost calculations, and this gave a lower cost in approximately 12% of the trials, an achievement that ranks second best in terms of obtaining a basic feasible solution close to the minimal objective function value. The standard deviation of the harmonic mean was lower than that the quadratic and geometric means and is considered more reliable despite varying costs for the same amount of transportation problems. The harmonic mean in the TCAM algorithm is relatively stable in finding the basic initial solution of transportation problems.

### Conclusion and Discussion

The proposed TCAM approach provides the same features as other common approximations aimed at identifying a solution subset of transportation problems. Therefore, TCAM offers an alternative approximation method. Supply and demand quantity allocation equality was satisfied in all solutions.

The harmonic mean gave better results than the arithmetic, quadratic and geometric means for the approximation to minimum cost. The harmonic mean is typically used for things like averaging rates or fractions to explain multiplicative or divisor relations. Therefore, it might be suitable for transportation problems with unit transport costs multiplicative to the quantities. On the other hand, a cost matrix of a real transportation problem consists of average unit costs for each source-destination combination. The findings on different means reported here might vary when unit transport costs in the cost matrix are distributed normally or where they have a skewed distribution with extreme values. Future studies on this are required.

The effect of the different statistical means could be investigated for reaching the corner points on the hyperplane as a future study option. Various techniques have been proposed in the literature to compare approximation techniques in optimization. Here, the scope of the study was limited to a more general comparison of approximation techniques. Processing time and operation quantities drive the selection of algorithms for computational purposes in projects with huge data. This study excluded these operational measurements in order to focus on comparing the feasible solutions produced by different means through the TCAM algorithm.

### References

- Barthelemy, J.-F. M. & Haftka, R. T. (1993). Approximation Concepts for Optimum Structural Design - A Review, *Structural Optimization*, 5, 129-144.
- Box, G. E. P. & Draper, N. R. (1969). *Evolutionary Operation: A Statistical Method for Process Management*, New York, John Wiley & Sons.
- Can, T. (2015). *Yöneylem Araştırması: Nedensellik Üzerine Diyaloglar 1*. Istanbul: Beta Yayınları.
- Can, T. & Koçak, H. (2016). Tuncay Can's Approximation Method to obtain initial basic feasible solution to transport problem, *Applied and Computational Mathematics*, 5(2), 78-82.
- Dantzig, G.B. & Thapa, M.N. (1997). *Linear Programming 1: Introduction*. New York: Springer-Verlag.
- Dantzig, G.B. & Thapa, M.N. (2003). *Linear Programming 2: Theory and Extensions*. New York: Springer.

- Karagül, K. & Şahin, Y. (2019). A Novel Approximation Method to Obtain Initial Basic Feasible Solution of Transportation Problem, *Journal of King Saud University-Engineering Sciences*, <https://doi.org/10.1016/j.jksues.2019.03.003>.
- Koch, P. N., Simpson, T. W., Allen, J. K. & Mistree, F. (1999). Statistical Approximations for Multidisciplinary Optimization: The Problem of Size, *Special Multidisciplinary Design Optimization Issue of Journal of Aircraft*, 36( 1), 275-286.
- Korukoğlu, S. & Ballı, S. (2011). An Improved Vogel's Approximation Method for the Transportation Problem, *Mathematical and Computational Applications*, 16 (2), 370-381.
- Luenberger, D.G. & Ye, Y. (2008). *Linear and Nonlinear Programming (3rd ed.)*. New York: Springer-Verlag.
- Mathirajan, M. & Meenakshi, B. (2004). Experimental Analysis of Some Variants of Vogel's Approximation Method, *Asia-Pacific Journal of Operational Research*, 21(4), 447-462.
- Mutlu, Ö, Karagül, K. & Şahin, Y. (2021). Avoid maximum cost method for determining the initial basic feasible solution of the transportation problem, *Pamukkale University Journal of Engineering Sciences*, doi: 10.5505/pajes.2022.61426
- Plackett, R. L. & Burman, J. P. (1946). The Design of Optimum Multifactorial Experiments, *Biometrika*, 33(4), 305-325.
- Simpson, T. W., Peplinski, J., Koch, P. N. & Allen, J. K. (2001). Metamodels for Computer-based Engineering Design: Survey and Recommendations, *Engineering with Computers*, 17(2), 129-150.
- Somenath, S. (2016). TransP: Implementation of Transportation Problem Algorithms. R package version 0.1.

## Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitime Yönelik Yapılan Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Taner Topaloğlu<sup>a,b</sup>

### Özet

Araştırmada, görme engelli bireylerin aldıkları müzik eğitimi konusunda yazılmış olan lisansüstü tezlerin tespit edilmesi, bu tezlerin farklı açılardan incelenerek mevcut durum tespitinin yapılması ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması amaçlanmaktadır. Durum çalışması deseni kullanılan çalışmada veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, tez konularının çoğunlukla müzik eğitimi, müzik nota yazısı, çalgı eğitimi ve müzik eğitim teknolojisi olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerin, görme engelli müzik öğretmenlerinin ve öğrencilerin yaşadığı sorunlar, sosyalleşme durumları, görme engelli okullarında program yapısı, Braille nota sisteminin Türkiye’de kullanım durumu ve çalgı eğitiminde yaşanan sorunları tespit etmeyi amaçladıkları görülmektedir. Tez sonuçları incelendiğinde, gören öğrenciler için hazırlanmış öğretim programının görmeyen öğrenciler içinde değiştirilmeden uygulanmasının ve kılavuz kitapların aynı olmasının büyük sorunlar yarattığı, haftalık 1 saatlik dersin yetersiz kaldığı, öğretmenlerin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim kursu alması gerektiği, Braille alfabesi ile basılmış kaynakların yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Görme Engelli  
Müzik Eğitimi  
Lisansüstü Tez  
Görme Engellilerde Müzik  
Eğitimi

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 09.06.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1128327

## Investigating Examination of Thesis Studies on Music Education of the Visually-Impaired Individuals

### Abstract

In this study, it is aimed to determine the postgraduate theses written on the music education of the visually impaired, to examine these theses from different perspectives, to determine the current situation and to be a source for the studies to be done. In the study, a case study design was used. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, the subjects of the thesis are mostly music education, musical notation, instrument education and music education technology, and the problems experienced by visually impaired music teachers and students, their socialization status, school program structure, the usage status of the Braille notation system in Turkey and instrument education. It is seen that they aim to identify the problems experienced. When the results of the thesis are examined, it has been concluded that the application of the curriculum and guidebooks prepared for sighted students to blind students creates great problems, the 1-hour course is insufficient, teachers need to take an in-service training course on special education, and the resources printed in Braille alphabet are insufficient.

### Keywords

Visually Impaired  
Music Education  
Postgraduate Thesis  
Music Education for the  
Visually Impaired

### About Article

Received: 09.06.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1128327

<sup>a</sup> tanertopaloglu@harran.edu.tr

<sup>b</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-2095-3672

## **Giriş**

Eğitim, insanların doğuştan elde ettikleri haklardan biridir. Eğitimin en önemli ilkelerinden biri eşitliktir. Eğitim almak isteyen her birey; imkân ve olanaklar yönünden bir ayrım gözetmeksizin; dini, dili, ırkı vb. farklılıklardan oluşan ayrıcalıkları tanımadan, eşitliğini özgürlüğünden alan prensipler doğrultusunda eğitim çizgisini belirlemelidir.

Eğitim, insanı toplumsal yaşama uyumunu sağlamak, belli başlı yetenekleri geliştirmek ve toplumsal değerlere saygı duymaya yönlendirmek için uygulanan yöntemlerin tümünü içerir (Hachette, 1983, s.145). Uçan'a (2005) göre eğitim, bireyleri ve toplumları yönlendirme, şekillendirme, değiştirme ve geliştirmede uygulanan en etkili süreçlerin başında gelir (s.1).

Aynı zamanda Gülcan'a (2019) göre eğitim, sosyal bir devletin temel görevlerinden biridir. Bu nedenle devlet; her vatandaşına eşit imkânlar sağlamak ve her birinin ilgi, istek ve yeteneklerine göre eğitim almasını sağlamak zorunluluğu vardır. Bundan dolayıdır ki eğitim hakkı pek çok uluslararası diğer insan hakları için bir ön koşul olarak yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim, bireylerin istek, yetenek ve becerilerine göre sosyal devletin sunmak zorunda olduğu kamusal bir hizmettir.

Verilen tanımlar incelendiğinde eğitimin, ayrım yapmadan her bireye verilmesi, bireyleri, toplumları değiştirmesi ve geliştirmesi aynı zamanda bireyleri topluma hazırlama işlevlerinden bahsedildiği görülmektedir. Bireylerin, özellikle engelli bireylerin toplumda kendi imkânları ile bağımsız olarak yaşayabilmesi için eğitimin gerekliliği öne çıkmaktadır. İnsanlarda istendik yönde davranış değiştirme ve geliştirme işi bir süreç gerektirir. Bu sürecin meydana gelmesinde önemli husus ise eğitim sistemidir. Doğru istikamette planlanan eğitim sistemleri, toplumların istendik yönde gelişimini sağlayan önemli yapı taşlarıdır. Bu sürecinin doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim sistemi içinde farklı kollar ve uzmanlık alanları oluşmuştur. Burada özellikle konu bütünlüğü için üzerinde durulması gereken alan, engelli bireylerin eğitimi kapsamında yer alan "özel eğitimidir".

Özel eğitim, zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal ve iletişim olarak normal bir gelişim göstermeyen, normal bir eğitim-öğretim faaliyetinden yararlanma konusunda zorluk çeken, kısmi olarak yaralanabilen ya da sadece destek programları ile eğitimini sürdürebilen bireyleri için özel yetişmiş personel tarafından özel yöntem teknik, araç gereç ve mekanlarda verilen planlanmış özgün programlar ile verilen eğitimidir (Baykoç Dönmez, 2010). Ersoy ve Avcı (2001) ise özel eğitimi zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişim özellikleri bakımından farklılık gösteren çocukların eğitim ve öğretimi sürecinin bütünü olarak tanımlamaktadır.

İsman'a (2010) göre, özel eğitim gereken bireylerin uygun bir eğitim programına yerleşmeleri eğitsel tanılama süreci ile başlamaktadır. Tıbbi tanılama süreci, hastanelerde yapılırken, eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci ise rehberlik araştırma merkezlerinde yürütülmektedir. Tıbbi ve eğitsel tanılama sürecinde erken tanı çok önemlidir. Özel eğitim alması gereken bireylerin, özel eğitim hizmetlerinden nasıl faydalanacağı rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından belirlenmektedir. Tanılama süreci sonunda bireyin kaynaştırma yoluyla eğitim amacıyla özel eğitim sınıfına (en az kısıtlayıcı ortam), özel eğitim okuluna, hastane ilköğretim okuluna veya evde eğitim ortamına yönlendirilmesi yapılmaktadır.

Pirgon ve Babacan'a (2013) göre, her bireyin birbirinden farklı özelliklere sahip olması öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkilediğinden dolayı her bireyi aynı koşullarda



değerlendirmek mümkün olmayacak ve normal eğitim koşulları özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için yeterli olmayacaktır. Bu nedenle özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eşitlik ilkesi doğrultusunda eşit koşullarda eğitim hakkı edinmesi ve her engelli öğrencinin bireysel özellikleri incelenerek öğrencilere uygun eğitim öğretimin planlanarak verilmesi gerekmektedir.

Normal bireyler gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireylerinde eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanma hakları vardır. Eğitimde bireylere verilen fırsat eşitliği ile özel eğitime ihtiyacı olan bireyler toplum içinde yer bularak yaşama fırsatını yakalayabileceklerdir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011, s.7). Varış ve Hekim'e (2017) göre, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler denildiği zaman genel olarak bedensel, zihinsel yetersizliği ile görme ve işitmede yetersizliği olan bireyler akla gelmektedir.

İnsanların hemen hemen hepsinin müziğe tepki verdiği ve insanların bu tepkisinin cinsiyet, yaş, kültürel geçmiş ve gelişim düzeyi gibi pek çok sınırlamanın önüne geçtiği görülmektedir. Bu doğrultuda müzik, normal bireyler için önemli olduğu kadar özel eğitim gereksinimi olan bireyler içinde hem çok önemli hem de gereklidir. Ülkemizde olumlu pek çok gelişmeye rağmen özel eğitim gereksinimi olan bireyler hala, yeteneklerine yönelik desteklenme ve yetenekleri ölçüsünde eğitim alma konularında bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Müzik eğitimi alan özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, özelliklede görme engelli bireylerin eğitim süreci içinde karşı karşıya kaldıkları sorunlar büyük önem arz etmektedir. Yıldız ve Gürler'e (2018) göre bir veya iki gözünde kısmi veya tamamen görme kaybı veya bozukluğu olan kişi, görme engelli olarak tanımlanmaktadır. Görme kaybı neticesinde göz protezi kullananlar, renk körlüğü, tavukkarası olarak isimlendirilen gece körlüğü olan bireylerde bu gruba girmektedir.

Müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, özenen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi türlerini kapsamaktadır. Bu eğitim türleri hem örgün eğitimde hem de yaygın eğitimde görme engellileri müzik eğitimini kucaklamaktadır. Müzik eğitimi alan görme engelli bireyler bu süreçte yapılan araştırmalara göre pek çok farklı özellikte sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu sorunların çözüme ulaşması öncelikle sorunların ortaya konulması, sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesi ve bu konuda bilimsel çalışmaların artırılmasına bağlıdır. Çelik, Sarı ve Doğru'nun (2015) yapmış olduğu çalışmaya göre, özel eğitim ile ilgili çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır ve bu alanda yapılmış olan tezler ve makaleler merak konusu olmaktadır. Özel eğitim alanında çalışan bilim insanlarının, eğitimcilerin, ailelerin ve bilgi edinmek isteyen tüm bireylerin bu alanda yapılmış olan tez ve makalelerin her birini okumaları ve incelemelerinin zor olacağı görüşü bu tip çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırma, görme engelli bireylerin müzik eğitimi sürecine yönelik şuana kadar yapılmış olan tez çalışmalarının tespit edilmesi, bu tezlerin konu, amaç, yöntem ve sonuçları açısından değerlendirilerek mevcut durum tespiti yapılması bakımından önemlidir. Aynı zamanda bu çalışma, gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması bakımından kaynak niteliğinde olacaktır. Bu doğrultuda, çalışmanın problem cümlesi "görme engelli bireylerin müzik eğitimine yönelik yazılmış olan tezler ve bu tezlerin analizi nasıldır? Olarak belirlenmiştir.

### *Araştırmanın Amacı*

Bu çalışmada, görme engelli bireylerin müzik eğitimine yönelik şu ana kadar yazılmış olan lisansüstü tezlerin tespit edilmesi, bu tezlerin farklı açılardan incelenerek mevcut durum

tespitinin yapılması ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin enstitü ve anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
4. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin program türlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin konu ve amaçlarına göre analizi nasıldır?
6. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma modeli türleri nelerdir?
7. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
8. Görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin sonuç analizleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel bir çalışma olup nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Vural Akar ve Cenkseven'e (2005) göre durum çalışması araştırmaları 1980'li yıllarda daha çok eğitim ile ilgili problemleri derinlemesine incelemek amacı ile kullanılmış ve günümüzde de eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Creswell'e (2017) göre durum çalışması, başta değerlendirme süreci olmak üzere, bir durumun veya olayın derinlemesine analiz edildiği bir yöntemdir. Aynı zamanda durum çalışmalarında sıklıkla kullanılan doküman analizi tekniği, araştırılan konu ile ilgili kayıt ve belgelerin sistematik bir şekilde incelenmesi amacı için kullanılan bir tekniktir.

### Çalışma Grubu

Araştırma çerçevesinde, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde görme engellilerin müzik eğitimi konusunda yapılmış olan 17 tez olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden 1 tanesi ulaşılma açık olmadığı için bu araştırma 16 tez ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan tezlere yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yeralan Lisansüstü Tez Bilgilerine İlişkin Veri Tablo

Sayı	Tez No	Yazar	Tez Adı
1	145039	Cafer DOĞAR	Görme engelli müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştıkları güçlükler
2	319679	Hikmet AKPINAR	Görme engellilerde Braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği

---

3	331677	Zeki Fırat DEMİRCİ	Türkiye'de görme engelliler ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumu
4	350002	Cemalettin BAYDAĞ	Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi
5	429434	Nihal Ayşe KARAMAN	Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri (Adana ili örneği)
6	464579	Ömer Zeki URHAN	Braille nota sistemi ile Türk musikisi basit makamları
7	461470	Zehra DİLSİZ	Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri
8	533434	Bilge ÖZEL	Amerika Birleşik Devletleri'ndeki görme engellilerin müzik eğitiminde Braille nota sisteminin kullanımı ve Türkiye'deki durumun incelenmesi
9	585311	Alp ÖZSÖKMEN	Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi
10	552174	Büşra ÖZ	Türkiye'de görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri
11	646867	Efser ÇAĞLARCA	Eğitim sürecinde müziğin görme engelli öğrencilerin kaygı durumları üzerindeki etkisi
12	590029	Özlem SATILMIŞ	Üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Ankara ili örneği)
13	647561	Burak AYAZ	Görme engelliler için müziksel okumaya yönelik Braille tabanlı donanımsal arayüz tasarımı
14	621126	Salih Ercan ADİYAMAN	Müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin flüt eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi
15	663571	Betül YAZAR	Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda eğitim alan görme engellilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin eğitimci ve öğrenci görüşleri
16	678910	Hasan TOYRAN	Mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin materyal sorunları ve Lavignac 2C Solfej Kitabının Braille Alfabesiyle yazım örneği

---

### *Veri Toplama Teknikleri*

Araştırmada veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013; akt. Kırıl, 2020). Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Araştırmada, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezi'nde yapılan tarama sonucunda 1994-2022 yılları arasında yapılmış konuyla ilgili toplam 17 lisansüstü çalışmaya

ulaşmış fakat bu tezlerden 1 tanesi erişime kısıtlı olduğu için toplamda 16 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

### *Verilerin Çözümlemesi*

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen dokümanlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeveye göre araştırmada verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, betimsel analizde elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırma sorularından araştırmanın kavramsal çerçevesinden veya görüşme veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için çerçeve oluşturulur ve bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenir.

Oluşturulan temalar doğrultusunda elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanında 1994-2022 yılları arasında görme engellilerin müzik eğitimi alanında yayımlanan lisansüstü tezler araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiş olup analiz sonucunda bulgulara ulaşılmış ve tablolar yardımıyla bu bulgulara yer verilmiştir.

### *Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Birinci alt probleme yönelik "görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?" Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Türkiye'de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılım Tablosu

Tezlerin Yayın Yılı	Frekans(f)	Yüzde(%)
2019	4	25
2021	2	13
2020	2	13
2017	2	13
2012	2	13
2018	1	6
2016	1	6
2013	1	6
2004	1	6

<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
---------------	-----------	------------

Tablo 2 değerlendirildiğinde, lisansüstü çalışmaların %25 oranla çoğunlukla 2019 yılında, 2021, 2020, 2017, 2012 yıllarının her birinde %13 oranla 2'şer çalışma ve 2018, 2016, 2013 ve 2004 yıllarının her birinde % 6 oranında 1'er tane çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır.

### *İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

İkinci alt probleme yönelik "görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?" Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Türkiye'de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılım Tablosu

<b>Üniversite Adı</b>	<b>Frekans(f)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Gazi Üniversitesi	10	63
Atatürk Üniversitesi	1	6
Marmara Üniversitesi	1	6
Fırat Üniversitesi	1	6
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	6
İstanbul Okan Üniversitesi	1	6
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	6
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 3 değerlendirildiğinde, müzik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çoğunlukla %63 oranında Gazi Üniversitesinde yapılmış olduğu, Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin her birinde %6 oranında 1'er tane lisansüstü çalışma olduğu görülmektedir.

### *Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Üçüncü alt probleme yönelik "görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerin enstitü ve anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?" Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Türkiye’de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitü ve Anabilim Dalı Dağılım Tablosu

Enstitü	Frekans(f)	Yüzde(%)	Anabilim Dalı	Frekans(f)	Yüzde(%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	12	75	Güzel Sanatlar Eğitimi	12	75
Sosyal Bilimler Enstitüsü	4	25	Müzik	3	19
			Sanat ve Tasarım	1	6
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 4 değerlendirildiğinde, müzik eğitimi alanında lisansüstü tezlerin %75 oranla çoğunlukla eğitim bilimleri enstitüsünde ve %25 oranla sosyal bilimler enstitüsünde çalışılmış olduğu görülmektedir. Anabilim dalı olarak değerlendirildiğinde ise lisansüstü çalışmaların %75 oranla çoğunlukla güzel sanatlar eğitimi anabilim dalında, %19 oranla müzik anabilim dalında ve %6 oranla sanat ve tasarım anabilim dalında yapıldığı anlaşılmaktadır.

#### ***Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Dördüncü alt probleme yönelik “görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerin program türlerine göre dağılımı nasıldır?” Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Türkiye’de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Program Türlerine Göre Dağılım Tablosu

Lisansüstü Program Türü	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yüksek Lisans	16	100
Doktora	-	-
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 5 değerlendirildiğinde, lisansüstü tez çalışmalarının %100 oranla tamamının yüksek lisans programında gerçekleştirildiği görülmektedir.

#### ***Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Beşinci alt probleme yönelik “görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerin konu ve amaçlarına göre analizi nasıldır?” Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Türkiye’de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konu ve Amaçlarına Göre Analiz Tablosu

Tez Konusu	Tez Amacı	Frekans(f)	Yüzde(%)
Müzik Eğitimi	1-(Görme Engelli Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Sunmak) 2-(Görme Engelli Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Eğitimi Sürecinde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 3-(Görme Engelliler Okullarında öğretim programı ve ders içi etkinliklerin Uygulanışı) 4- (Görme Engelli Öğrencilerin Eğitim Durumu Saptaması) 5- (Müzik Eğitiminin Görme Engeli Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecine Etkisi) 6- (Görme Engelli İlköğretim Okullarında Müzik Eğitimi Süreci) 7-(Görme Engelli Öğrencisi Olan Konservatuarlarda Müzik Eğitiminin Eğitimciler ve Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi) 8- (Görme Engelli Öğrencilerin Müzik Eğitiminde Yaşadığı Sorunlar ) 9- (Müziğin Görme Engelli Öğrencilerin Kaygı Durumlarına Etkisi)	9	56
Müzik Eğitimi Teknolojisi	1- (Müziksel Okumaya Dönük Braille Alfabesi İle Uyumlu Titreşim Uyarılı Alet Tasarımı)	1	6
Çalgı Eğitimi	1- (Flüt Eğitimi Alan Görme Engelli Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 2- (Piyano Eğitimi Alan Görme Engelli Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri)	2	13
Müzik Nota Yazısı	1- (Amerika’da kullanılan Braille Nota Sisteminin Türkiye Özelinde Durumu) 2-(Braille yazının Müzik Eğitiminde Kullanılabilirliği) 3- (Türk Musikisi Nazariyatının Braille Yazı Formatında Hazırlanması) 4- (Mesleki Müzik Eğitimi Alan Görme Engelli Öğrencilerin Materyal Sorunları ve Materyal Oluşturma)	4	25
<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 6 değerlendirildiğinde, lisansüstü çalışmaların %56 oranla çoğunlukla müzik eğitimi konularından üretildiği ve içerik olarak değerlendirildiğinde tezlerin; görme engelli müzik öğretmeni, müzik öğretmeni aday ve öğrencilerin müzik eğitiminde yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak, görme engelli öğrencilerin eğitim durumunun saptanması,

öğrencilerin sosyalleşme durumlarının tespiti, görme engelli okullarında program yapısı ve etkinliklerin durumu, görme engelli ilköğretim okullarında müzik eğitimi süreci ve konservatuvar eğitiminin öğretmen ve öğrenci gözünden değerlendirilmesi gibi amaçları olduğu görülmektedir. %25 oranla müzik nota yazısı konu başlığında tezlerin; Amerika’da kullanılan Braille nota sisteminin Türkiye’de kullanım durumunun tespiti, Braille yazının müzik eğitiminde kullanılma durumu, Türk müziğinde Braille yazı formatının kullanılma durumu ve mesleki eğitimde görme engelli öğrencilerin materyal sorunu ve materyal oluşturulması gibi amaçları olduğu anlaşılmaktadır. %13 oranla çalgı eğitimi üzerine yapılan tezlerin; flüt ve piyano eğitimi alan görme engelli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçladıkları görülmektedir. %6 oranla 1 tezin ise müzik eğitimi teknolojisi konu başlığında olduğu ve müziksel okumaya dönük Braille alfabesi ile uyumlu titreşim uyarılı alet tasarımı yapılması amaçladığı görülmektedir.

### *Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Altıncı alt probleme yönelik “görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma modeli türleri nelerdir?” Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Türkiye’de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Modeli Tablosu

Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Modelleri	Frekans(f)	Yüzde(%)
Tarama Modeli	9	56
Durum Çalışması	4	25
DeneySEL Desen	2	13
Derleme	1	6
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 7 değerlendirildiğinde, müzik eğitimi alanında çalışılmış olan lisansüstü tezlerde araştırma modeli olarak %56 oranla çoğunlukla tarama modeli, %25 oranla durum çalışması, %13 oranla deneysel çalışma ve %6 oranla 1 çalışmanın ise derleme türünde çalışma yaptıkları görülmektedir.

### *Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Yedinci alt probleme yönelik “görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?” Sorusu doğrultusunda tezler incelenerek veriler toplanmış ve toplanan veriler Tablo 8’de sunulmuştur.



**Tablo 8.** Türkiye’de Görme Engelli Bireylerin Müzik Eğitimi Hakkında Yapılmış Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım Tablosu

Tezlerde Tercih Edilen Veri Toplama Yöntemleri	Frekans(f)	Yüzde(%)
Görüşme	8	50
Anket	6	38
DeneySEL Çalışma	1	6
Doküman İnceleme	1	6
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 8 değerlendirildiğinde, lisansüstü çalışmalarda veri toplama aracı olarak %50 oranla daha çok görüşme tekniği, %38 oranla anket tekniği ve %6 oranla deneysel çalışma tekniği kullandıkları anlaşılmaktadır.

### *Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Sekizinci alt probleme yönelik “görme engelli bireylerin müzik eğitimi hakkında çalışılmış olan lisansüstü tezlerin sonuç analizleri nasıldır?” Sorusu doğrultusunda tezler incelenmiş ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Doğar (2004) çalışmasında, Türkiye’de görev yapan görme engelli müzik öğretmenlerinin tamamına yakınının erkek olduğu, çoğunluğunun görme engelliler okulunda çalıştığı, lisans mezunu oldukları ve Gazi Üniversitesinden mezun oldukları gibi demografik özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Görme engelli müzik öğretmenlerinin yoğun olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yeterince yararlanamama, müzikle ilgili gelişmeleri takip edememe, çevrenin kendilerine ön yargılı yaklaşması, ders dışı etkinliklerinde etkin rol alamama, öğrenci merkezli etkinliklerden yeterince yararlanamama, okul aile işbirliğinde sorunlar yaşamakta oldukları, öğrencilerin derse aktif katılımlarında yeterince verimli olamadıkları, ölçme değerlendirme sürecinde zorluk yaşadıklarına ilişkin sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin konuları günlük hayatla ilişkilendirmedi, öğrencileri tanımada, öğrencilerle sağlıklı ilişki kurabilmelerinde, öğrenme ortamını düzenlemede, derse hazırlık sürecinde, öğrencileri derse motive etmede, öğrencilerle iletişimde, ders yönetiminde, zamanı etkili kullanmada, sınıfta yaratıcı olmada, ulaşımda, fiziksel mekan konusunda, öğrenci problemlerini çözmede, öğrencilerin araştırma projelerinde, şarkıyı etkili söylemede, yaratıcı çalışmalarda ve jest mimik ve vücut hareketlerini olumlu yönde kullanabilme konularında sorunların üstesinden gelebildiklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Akpınar (2012) çalışmasında, görme engelli ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin büyük kısmının Braille müzik nota ve nota değerlerinin kullanımında sorun yaşadıkları fakat Braille müzik anahtar işaretlerinde, sus işaretlerinde, ses değiştirici işaretlerde, ölçü sayısı işaretlerinde ve oktav işaretlerinin kullanımında sorun yaşamadıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Braille müzik alfabesi ile deşifre okuma, ritim yazma çalışmalarında kendilerini yeterli bulmadıkları, nüans terimlerini kullanmada sorun yaşadıkları ve bunun en önemli sebebinin aşırı sembolleşen kodların karmaşık hale gelmesi olduğunu, hız terimlerine öğrencilerin hiç dikkat etmedikleri, seslendirme tekniklerine ilişkin sembollerini kullanamadıkları ve müziksel okumada eserleri ezberlemede sorun yaşadıklarını

ifade ettikleri görülmektedir. Görme engelli ilköğretim okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin yarısının Braille müzik alfabesi ile nota eğitimini gerçekleştirirken diğer yarısının ise gerçekleştiremediği ve bunun sebebinin ise Braille müzik alfabesi ile ilgili yeterli eğitimi alamaması olduğu anlaşılmaktadır. Müzik öğretmenleri, görme engelli öğrenciler için özel derslikler olması gerektiği, müzik dersi için planlanan haftalık 1 saatin yetersiz olduğu, öğretmenlerin müzik dersi için belirlenen müfredat programını büyük oranla uygulayamadıkları, öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim ile meslek yaşantısındaki uygulamaların birbiri ile örtüşmediği, özel eğitim konusunda yetersiz oldukları, kullanılan ders kitaplarının öğrenciler için yeterli olmadığı, bu okullarda blok flüt ile derslerin sınırlandırıldığı, öğrencilerin eğitimleri için gerekli araç ve gereçleri sağlayamadığı, kaynak sayısının yetersiz olduğu görüşlerini ifade etmişlerdir.

Demirci (2012) çalışmasında, görme engelliler ortaokullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri doğrultusunda, programda belirlenmiş olan kazanımların gerçekleşmesi için haftada 1 saatlik ders süresinin yeterli olmadığı, gören öğrenciler için hazırlanmış programın görmeyen öğrenciler içinde değiştirilmeden uygulanmasından kaynaklanan problemler olduğu, müzik alanında Braille kaynaklarının yetersizliği, eski kör okulları adı altında uygulanan sanat ve müzik ders programının ve haftada 6 saatlik ders saatinin tekrar uygulanmasının gerekli olduğu, müzik eğitiminde özel eğitim konusunda branşlaşma olması gerektiği ve müzik dersi konularının Türkiye çapında yapılan sınavlarda yer verilmesi gerektiğine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Baydağ (2013) çalışmasında, motivasyon, sosyalleşme ve müzik yaşantısına katkıları bakımından değerlendirildiğinde müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin, müzik eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde olumlu etkilendiği, deney başlangıcında deney ve kontrol grubunun müzikal ilgi ve motivasyon düzeylerinin aynı olduğu fakat deneysel işlem sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkeninin müzikal ilgi ve motivasyona etki etmediği, kadınların öğrencilerin müzik motivasyon toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu ve öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumlarının müziksel ilgi puanına, müzikal motivasyon puanlarına etki etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaman (2016) çalışmasında, görme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenler programı yeterince uygun bulmadıklarından dolayı derslerinde programı çok kullanamadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak ritim çalışmaları ve çalgı eğitimi ekleyerek müzik öğretim programını öğrencilerine uygun hale getirdikleri, görme engelliler okullarına gönderilen kılavuz kitap ile gören öğrenciler için hazırlanmış kılavuz kitabın aynı olmasının yanlış olduğu görüşünü belirttikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin ağırlıklı olarak derslerinde kulaktan öğretim yöntemini kullandıkları, tekrara önem verdikleri, ders saatinin yetersiz olduğu, müzik öğretmenlerinin özel eğitim ve Braille müzik alfabesi konusunda birikimlerinin müzik dersinin niteliğini doğrudan etkilediği, bazı öğrencilerin görme engeli ile birlikte başka engellerinin de olduğu ve müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin sınıf öğretmeni ve okul rehberlik servisi ile bilgi alışverişi yapılarak öğrencilerin daha iyi tanınmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Urhan (2017) çalışmasında, Braille yazı sisteminin en başarılı ve en yaygın sistem olduğu, Braille alfabesinin müzik, matematik gibi pek çok disiplinde kullanılabilir dil olduğu, Braille alfabesi ile basılmış kaynakların yetersiz olduğu özellikle Türk müziği konusunda

kaynakların çok yetersiz olduğu, ve Bugün Türkiye’de Türk musikisi alanında Arel-Ezgi-Uzdilek ses sisteminin kullanılmak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dilsiz (2017) çalışmasında, görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde, bazı öğrencilerin görme engeli ile birlikte başka engellerinin olmasının eğitim başarısını olumsuz etkilediği, çift engeli olan öğrencilerin Braille alfabesi bilgisinin yeterli olmadığı ve bu durumdan dolayı Braille müzik alfabesi öğrenmede sorun yaşamadıkları, öğrencilerin çalgı çalma yeterliliklerinin olmadığı, müzik dersi için fiziki mekanın yeterli olduğu, okulların müzik enstrümanı imkanlarının yeterli olduğu, çalgı eğitimi için yeterli kaynağın olmadığı, görme engelliler ile gören öğrencilerin eğitim programının aynı olmaması gerektiği, öğrencilerin TEOG sınavına hazırlanmalarından dolayı müzik dersine önem vermedikleri ve öğretmenlerin göreve başlamadan önce görme engelliler eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim görmesinin hem kendisi hem de öğrenci için çok önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özel (2018) çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri’nde görme engelliler ile ilgili yasaların uygulandığı ve bu nedenle görme engellilerin tüm imkanlarından faydalanabildikleri görülmüştür. Aynı zamanda Amerika’da ilk görme engelliler okulunun açılmasından itibaren müzik eğitimi ve Braille kaynakların oluşturulmasına öncelik verildiği, körler okulu ve kaynaştırma okullarındaki öğretmenlerin Braille nota sistemine hâkim olmasından dolayı herhangi bir aksaklık yaşanmadığı, Braille nota elde edilmesini sağlayan bilgisayar programlarının yaygın olarak kullanıldığı ve görme engelli öğrencilerin bu programlar konusunda eğitim alabilme olanaklarına sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’de Braille müzik notası eğitimine yeterince önem verilmediği, körler okulundaki öğretmenlerin çoğunun Braille müzik notasını bilmediği, görme engelli öğrencilere Braille müzik nota eğitimi ve kaynak erişimi konusunda yeterince destek verilmediği, herhangi bir kurumsal desteğin olmadığı ve Braille müzik notası konusunda kullanılan teknolojilerin Türkiye’de yeni yeni kullanılmaya başlandığı ve henüz ülkemizde yaygınlaşmadığı görülmüştür. Görme engellilerin notaya erişim durumunun öğrencilerin almış oldukları eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği ve genellikle görme engellilerin müzik eğitimi için Türkiye’de nota temini konusunda internet ortamında hizmet veren engelsiz nota kütüphanesi gibi çalışmaların daha çok gönüllük esası ile yürütülen çalışmalar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özsökmen (2019) çalışmasında, görme engelli öğrenci olan konservatuar eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda, eğitimcilerin görme engellilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almadıkları ve eğitimcilerin Braille alfabesine yönelik yeterince bilgilerinin olmadığı fakat öğrenme konusunda istekli olduklarına yönelik verilere ulaşılmıştır. Aynı zamanda görme engellilerin eğitimi için gerekli kaynakların yeterli olmaması, fiziki şartların yetersiz olması, öğrencilere özgün bir müfredatın olmayışı, öğrencilerin armoni ve solfej gibi pek çok derste nota yazma ve okuma konusunda sorun yaşamaları ve notaların deşifre edilmesinde yaşana sorunlar gibi pek çok zorluktan dolayı öğrencilerin motivasyonlarının düştüğüne ilişkin görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz (2019) çalışmasında, görme engelli öğrencilerin büyük bir kısmının Braille müzik alfabesi kullanmada sorun yaşadıkları, ev ortamında çalışırken gerekli araç gereçlerin temininde öğrencilerin zorlandıkları ve Braille alfabesi ile yazılmış notaların sınırlı olduğu ve temin etmekte zorlandıkları görülmüştür. Aynı zamanda haftalık 1 ders saatinin hem çalgı eğitimi hem de etkinlikler için yetersiz olduğu, okulda bulunan çalgıların sıklıkla bozulduğu içinde

sıkıntılar yaşandığı ve öğretmenlerinin Braille müzik yazısını yeterince bilmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Çağlarca (2019) çalışmasında, eğitim sürecinde müzik dersinin görme engelli öğrencilerin kaygı durumları üzerine etkileri incelenmiştir. Görme engelli bireylerde işitme duyusu aynı zamanda çevreyi fark etme ve bir anlamda görme yetisi ile ilişkilendirileceğinden, müzik derslerinde bu yetinin fazla kullanılması, bir yandan durumluk kaygıyı olumlu yönde azaltan bir etki yaparken, diğer yandan da işitsel algıyı çevreye değil de müziğe vermesi nedeniyle sürekli kaygıyı arttırıcı etki yapabildiği ve dolayısıyla kısa süreli bir süreklilik kaygısı artışı yaşanabildiği görülmüştür. Aynı zamanda durumluk kaygı düzeyinde ise oldukça ciddi bir düşüş görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bağrıyanık (2019) çalışmasında, lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar Ankara ili örneğinde araştırılmıştır. Görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin Türkiye’de görme engellilere yönelik müzik alanında yazılı kaynakların az olması nedeniyle Braille alfabeli yazılı kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadığı ve piyano öğretmenlerinin özverili olmadığı sürece notaları yazıya dönüştürülmesinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Görme engelli öğrenciler, piyano için ayrılan ders sürelerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi sırasında yaşadıkları teknik sorunları çözebildikleri ancak üniversitede piyano eğitimi yaklaşımının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda aile, sosyal çevre ve okul arkadaşlarının görme engelli öğrencileri desteklediği, görme engelli piyano eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bir kısmının müzik alanında mesleki kariyer planladığı, bir kısmının ise müzik alanı dışında bir meslek istediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayaz (2020) çalışmasında, görme engelli bireylere yönelik, müziksel okumaya yardımcı, müzik Braille alfabesi ile uyumlu bir şekilde çalışabilen ve titreşimle uyarı yapabilen ara yüze sahip ve “kendin yap” felsefesine dayanarak düşük bütçeli bir araç tasarlanmıştır. Deneysel çalışmada güncel olarak Perkins Braille kullanan kişilerin kullanmayanlara göre Braille’e daha çabuk uyum sağladıkları ve hızlı bir şekilde okuma yapabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adıyaman (2020) çalışmasında, müzik eğitiminde okuyan görme engelli öğrencilerin flüt eğitiminde yaşadıkları sorunlar incelenmiş ve öğrencilerin dudak pozisyonunda ve duruş tutuş pozisyonunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda flüt eserlerini kayıt edip dinleyerek öğrenmeye çalıştıkları için ders tempolarını yavaş aldıkları, Braille müzik notasını tam olarak bilmedikleri, yurtdışında bulunan kaynaklardan yararlanamadıkları, Braille nota teknolojilerinden faydalanamadıkları, flüt çalgısı seçen görme engelli öğrencilere ders veren öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli seviyede donanına sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yazar (2021) çalışmasında, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda eğitim alan görme engelli öğrencilerin müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarca yapılan giriş yetenek sınavlarında deşifre, solfej okutma, dikte, diksiyonlarına bakma amacıyla sesli metin okutma gibi aşamaların uygulanmasında Braille materyal yoksunluğu nedeniyle sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Eğitim sürecinde ise, görme engellilerin Braille nota okuyamaması nedeniyle öğretim hızının düşmesi, teorik derslerde tahtada yazılanlar seslendirilmediği için armoni, işitme gibi derslere katılımları konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, göstererek örnekleme yapılamadığı için çalgı tekniklerinin aktarımında zorlandıkları, sınavlarda öğrencilere soruları

okuyup, yazacak bir yardımcıya ihtiyaç duyulması, müzik eğitimcilerinin görme engellilerin eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Toyran (2021) çalışmasında, mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin materyal konusunda yaşadığı sorunları ve Lavignac 2c solfej kitabının Braille alfabesiyle yazımına yönelik araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada, görme engelli öğrencilerin Braille alfabesi(Braille yazı sistemi) ile yazılmış materyallere ulaşmada sıkıntı yaşadıkları, yurt dışı kütüphanelere erişim sağlayamadıkları, maddi imkânsızlıklardan dolayı Braille araç ve gereçlere ulaşamadıkları, görme engelli öğrencilere ders veren öğretim elemanlarının da Braille yazı sistemini bilmedikleri için öğrencilerin zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans 1. sınıfta okutulmakta olan batı müziği teori ve uygulamaları dersi içeriğinde yer alan ve solfej eğitiminde kullanılan "Lavignac 2C" adlı solfej kitabının Braille yazı sistemiyle oluşturulmuş edisyonu olmadığı yapılan görüşmelerle saptanmıştır. Bu alandaki materyal sıkıntısını gidermek amacıyla "Lavignac 2C" kitabı Braille yazı sistemiyle yazılarak görme engelli öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görme engellilerin müzik eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü tez en çok 2019 yılında çalışılmış ve konuyla ilgili toplam 4 tez üretilmiştir. Bununla birlikte 2021, 2020, 2017, 2012 yıllarında 2'şer tez, 2018, 2016, 2013 ve 2004 yıllarında ise 1'er tez yapıldığı görülmektedir. Bu durum son yıllarda konuya olan ilginin ve yapılan çalışma sayısının arttığı yönünde bilgi vermektedir. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde 16 tezin 10 tanesinin yapıldığı Gazi Üniversitesi konuyla ilgili en çok tez çalışması yapan üniversiteler arasındadır. Bu üniversite ile birlikte Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin her birinde 1'er tane lisansüstü tez çalışması olduğu saptanmıştır.

Müzik eğitimi alanında lisansüstü tez çalışmalarının tamamının yüksek lisans programında gerçekleştirildiği ve doktora programında konuyla ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Son yıllarda bu konuya olan ilginin artması ve yüksek lisans çalışmaları ile elde edilen veriler doğrultusunda ileriki yıllarda doktora programlarında da konunun derinlemesine inceleneceği düşünülmektedir. Lisansüstü tezlerin çoğunlukla eğitim bilimleri enstitüsünde ve sosyal bilimler enstitüsünde çalışılmış olduğu, anabilim dalı olarak değerlendirildiğinde ise lisansüstü çalışmaların çoğunlukla güzel sanatlar eğitimi anabilim dalında olduğu bununla birlikte müzik anabilim dalında ve sanat ve tasarım anabilim dallarında da çalışmaların olduğu görülmektedir.

Lisansüstü tezler konu başlığı olarak değerlendirildiğinde çoğunlukla müzik eğitimi konulu olduğu ve sırasıyla müzik nota yazısı, çalgı eğitimi ve müzik eğitimi teknolojisi konulu çalışmaların yer aldığı tespit edilmiştir. Müzik eğitimi konulu tezler içerik olarak değerlendirildiğinde ise tezlerin; görme engelli müzik öğretmeni, müzik öğretmeni aday ve öğrencilerin müzik eğitiminde yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri, görme engelli öğrencilerin eğitim durumu, öğrencilerin sosyalleşme durumları, görme engelli okullarında program yapısı ve etkinliklerin durumu, görme engelli ilköğretim okullarında müzik eğitimi süreci ve konservatuvar eğitiminin öğretmen ve öğrenci gözünden değerlendirilmesi gibi amaçları taşıdığı görülmektedir. Müzik nota yazısı konu başlıklı

tezlerin; Amerika’da kullanılan Braille nota sisteminin Türkiye’de kullanım durumunun tespiti, Braille yazının müzik eğitiminde kullanılma durumu, Türk müziğinde Braille yazı formatının kullanılma durumu ve mesleki eğitimde görme engelli öğrencilerin materyal sorunu ve materyal oluşturulması gibi amaçları olduğu anlaşılmaktadır. Çalgı eğitimi konu başlıklı tezlerin; flüt ve piyano eğitimi alan görme engelli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçladıkları görülmektedir. Müzik eğitimi teknolojisi konu başlıklı 1 tezin ise Braille alfabesi ile uyumlu titreşim uyarılı alet tasarımı yapılmasını amaçladığı görülmektedir.

Lisansüstü tezler metodolojik açıdan değerlendirildiğinde, araştırma modeli olarak çoğunlukla tarama modeli kullanılmaktadır. Aynı zamanda durum çalışması, deneysel çalışma ve derleme türünde çalışmaların yapıldığı da tespit edilmiştir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak daha çok görüşme tekniği kullanıldığı ve sırasıyla anket tekniği ve deneysel çalışma tekniği kullandıkları anlaşılmaktadır.

Görme engelli öğretmenler genel olarak iletişim ve sosyalleşme ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar; okul aile işbirliği, çevrenin ön yargılı yaklaşımı, ders dışı etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinlikleri etkin kullanamama olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda tez çalışmalarının ortaya koyduğu “görme engelli müzik öğretmenlerinin özel eğitim konusunda daha faydalı olabilmeleri için göreve başlamadan önce bu konuda hizmet içi eğitim kursu verilmesi gerektiği” sonucu önemlidir. Öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı sonucu, Varış ve Hekim’in (2017) yapmış oldukları çalışmada, müzik eğitimcilerinin, özel eğitim uzmanları ile işbirliği içinde çalışması gerektiği ve özel gereksinimi olan bireylerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim programlarına katılması gerektiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Aynı zamanda görme engelliler okulunda çalışan veya kaynaştırma okullarında görev yapan öğretmenlerin Braille alfabesi ve Braille müzik alfabesine yönelik bilgi ve birikimleri yetersiz kalmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin daha donanımlı olması gerekmektedir. Bu konuda Sazlı ve Şakalar’ın (2018) çalışmalarında, Braille müzik notası kullanım seviyesinin yükseltilmesine yönelik projelerin uygulanması ve görme engelli müzisyenlerin müzik yapıtlarının hem Braille hem de print notasyon olarak basılması ve çoğaltılmasının gerekliliğine ilişkin önerileri Braille müzik alfabesinin sadece öğretmenler için değil Türkiye’de yeterince yaygınlaşmadığını ortaya koymaktadır. Ayaz (2020) çalışmasında, Perkins Braille kullananların kullanmayanlara göre Braille alfabesine daha çabuk uyum sağladığı ve hızlı okuma becerisini kazandıkları sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Görme engelli okullarında çalışan öğretmenler genel olarak programda 1 saat olarak belirlenmiş olan müzik dersinin yetersizliğini dile getirmektedir. Öğretmenler bu durumun öğrencilerin görme engeli ve bazı öğrencilerin görme engelinin yanında başka engellerinin de bulunmasından kaynaklandığını dile getirmektedir. Bununla birlikte, gören öğrenciler için hazırlanmış öğretim programının görmeyen öğrenciler içinde değiştirilmeden uygulanması, kılavuz kitapların aynı olması, 1 saatlik dersin yetersiz kalmasına sebep olduğu gibi ders içi etkinliklerin gerçekleşmesi, ders anlatım yöntem teknikleri, konu aktarım sürecine yönelik sıkıntılar ve en önemlisi programı uygulayamama gibi pek çok sorunu beraberinde getirmektedir.

Braille müzik notası konusunda kullanılan teknolojilerin Türkiye’de yeni yeni kullanılmaya başlandığı fakat henüz ülkemizde yaygınlaşmadığı görülmektedir. Bu durum en başta Braille

nota yazısı ile oluşturulmuş kaynak sayılarının az olmasının en önemli sebebini oluşturmaktadır. Araştırmada incelenmiş olan tezlerin ulaşmış olduğu “Braille alfabesi ile basılmış kaynakların yetersiz olduğu, özelliklede Türk müziği konusunda kaynakların çok yetersiz olduğu ve çalgı eğitimi gibi pek çok konuda kaynak yetersizliğinin bulunduğu” sonuçları bu eksikliği ortaya koymaktadır. Türkiye’de nota temini konusunda internet ortamında hizmet veren engelsiz nota kütüphanesi gibi çalışmanın tek olması ve bu çalışmanın gönüllük esasıyla yürütülmesi kaynak temini konusunda hala yetersizliklerin ve sıkıntılarının olduğunu gösteren bir durumdur. Görme engellilerin ayrıca Türkiye’de yazılmış materyallere ulaşmada sıkıntı yaşadıkları gibi yurt dışı kütüphanelere erişim sağlayamadıkları, maddi imkânsızlıklardan dolayı Braille araç ve gereçlere ulaşamadıkları görülmektedir.

Görme engeli öğrencilerin yetenek sınavlarında deşifre, solfej okutma, dikte, diksiyonlarına bakma amacıyla sesli metin okutma gibi aşamaların uygulanmasında Braille materyal yoksunluğu nedeniyle sorunlar yaşamaktadırlar. Eğitim sürecinde ise öğrencilerin armoni ve solfej gibi pek çok derste nota yazma ve okuma konusunda sorun yaşadıkları, notaların deşifre edilmesinde yaşanan sorunlar gibi pek çok zorluktan dolayı öğrencilerin motivasyonlarının düştüğu, teorik derslerde tahtada yazılanlar seslendirilmediği için armoni, işitme gibi derslere katılımları konusunda sorunlar yaşadıkları ve sınavlarda soruları okuyup yazacak yardımcı gerektirmesi gibi sorunlar araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardandır.

Elde edilen sonuçlara göre;

Görme engelli öğrencilerin kullanabileceği Braille müzik notası ile yazılmış yazılı kaynakların artırılması,

Görme engelli öğrencilerin müzik eğitimi sürecini kolaylaştıracak teknolojilere ulaşımını kolaylaştırmak için çalışmalar yapılması,

Görme engelli okullarında ve kaynaştırma okullarında görev yapan veya yapacak öğretmenlerin özel eğitim, Braille alfabesi ve Braille müzik eğitimi teknolojileri gibi konularda yetiştirilmesi için lisans ve lisansüstü öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi,

Genellikle görme engellilerin müzik eğitiminin mevcut durum tespitine yönelik yapılan araştırmaların yanında müzik eğitimi verimliliğini artırmaya yönelik deneysel çalışmaların ve boylamsal çalışmaların yapılması,

Görme engellilerin müzik eğitimini kolaylaştıracak Braille müzik nota içerikli bilgisayar yazılımları yurt dışı kaynaklı ve çok pahalı olduğu için ulaşım zorlukları yaşanmaktadır. Öğrencilerin bu yazımlara ulaşımını kolaylaştıracak çalışmaların yapılması,

Üniversitelerin yapmış olduğu yetenek sınavlarının, görme engelli öğrencilerin durumları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi,

Öğrencilerin müzik eğitimine yönelik yurt dışı kaynaklara ulaşabilmelerini kolaylaştıracak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

**Kaynakça**

- Adıyaman, S. E. (2020). *Müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin flüt eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, H. (2012). *Görme engellilerde braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ayaz, B. (2020). *Görme engelliler için müziksel okumaya yönelik Braille tabanlı donanımsal ara yüz tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağrıyanık, Ö. (2019). *Üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlarca, E. (2019). *Eğitim sürecinde müziğin görme engelli öğrencilerin kaygı durumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, P., Sarı, M. M. & Yıldırım Doğru, S. S. (2015). Türkiye’de ve Avrupa’da 2000-2013 yılları arasında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılmış olan müzik eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2); 10-28
- Demirci, Z. F. (2012). *Türkiye’de görme engelliler ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilsiz, Z. (2017). *Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğar, C. (2004). *Görme engelli müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, Ö. Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimleri olan çocuklar ve eğitimleri - Özel Eğitim*. İstanbul: Yapa yayınları.
- Gülcan, M. G. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hachette (1983). *Gelişim ansiklopedisi. Alfabetik genel kültür ansiklopedisi*. İstanbul: Gelişim Yayınları



- İsman, H. (2010). Özel Eğitim Hakkı. *Öz-veri Dergisi*, 7(2); 1605-1618
- Karaman, N. A. (2016). *Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri (Adana ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Öz, B. (2019). *Türkiye’de görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel, B. (2018). *Amerika birleşik devletlerindeki görme engellilerin müzik eğitiminde Braille nota sisteminin kullanımı ve Türkiye’deki durumun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsökmen, A. (2019). *Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Pirgon, Y., & Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206.
- Sazlı, K., & Şakalar, G. Y. (2018). Görme engelli müzisyenlerin besteleme teknikleri ve dijital uygulamalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt;11 Sayı.55; 1112-1122
- Toyran, H. (2021). *Mesleki müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin materyal sorunları ve Lavignac 2c solfej kitabının Braille alfabesiyle yazım örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Urhan, Z. U. (2017). *Braille nota sistemi ile Türk musikisi basit makamları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Variş, Y.A. & Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*. Cilt.3; Sayı.3; 29-42,
- Vural Akar, R., & Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 126-139.
- Yazar, B. (2021). *Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda eğitim alan görme engellilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin eğitimci ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, S., & Gürler, S. (2018). Görme engelli bireylerin haklarına dair bilgi düzeylerinin ölçülmesi (Ankara örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 241-268.

## Acil Durumlarda Ortaokul Türkçe Dersine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>a</sup>

Ömer Polat<sup>b</sup> Ahmet Akkaya<sup>c</sup>

### Özet

Acil durumlar, eğitim hakkı gibi bireyin birçok hakkını olumsuz etkileyen koşullardır. Acil durumlarda birey, olumsuz koşulları atlatabilmek için iletişim becerilerine ihtiyaç duyar. Türkçe iletişim becerilerinin geliştiği ana derstir. Acil durumlar normal zamanlardan farklı olduğu için acil durumlarda işlenen Türkçe dersi de normal zamanlarda yapılan dersten farklı olmalıdır. Bu nedenle acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiği önemlidir. Bu araştırmanın amacı, acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiğini Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma verileri nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Google Formlar üzerinden 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde görev yapan 120 Türkçe öğretmeninden gönüllülük esasına göre istenmiştir. Elde edilen veriler nitel yöntemler arasında yer alan içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların Türkçe dersinde dil bilgisi konularını vermekte zorlandıkları ve öğrenme ortamında yeterli katılım sayısına ulaşamadıkları vb. sonuçlarına ulaşılmıştır. Tespit edilen sorunlar programın acil durumun niteliğine uygun olarak yeniden yapılandırılmasıyla çözülebilir.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe Dersi  
Acil Durumlar  
Öğretim Faaliyetleri

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 06.07.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1141268

## Regarding Secondary School Turkish Lessons In Emergency Situations Examination Of Turkish Teachers' Opinions

### Abstract

Emergencies are conditions that negatively affect many rights of the individual, such as the right to education. In emergencies, people need communication skills to overcome negative conditions. Turkish lesson is the main course in which communication skills are developed. Since emergencies are different from normal times, the Turkish lesson taught in emergency situations should also be different from the lesson in normal times. For this reason, it is important how the secondary school Turkish lesson should be given in emergency situations. The aim of this research is to examine how the secondary school Turkish lesson should be given in emergency situations in line with the opinions of Turkish language teachers. For this purpose, research data were asked from 120 Turkish teachers working in Adıyaman in the 2021-2022 academic year, on a voluntary basis, using a semi-structured interview form, one of the qualitative data collection tools, via Google Docs. The data obtained were analyzed using the content analysis technique, which is among the qualitative methods. According to the findings, it was concluded that the participants had difficulties in teaching grammar topics in the Turkish lesson and they could not reach a sufficient number of participants in the learning environment. Identified problems can be solved by restructuring the program in accordance with the nature of the emergency.

### Keywords

Turkish Lesson  
Emergencies  
Teaching Activities

### About Article

Received: 06.07.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1141268

<sup>a</sup> Bu makale Prof. Dr. Ahmet Akkaya danışmanlığında hazırlanan Acil Durumlarda Ortaokul Türkçe Dersine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı tezden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

<sup>b</sup> Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, omerpolatbey@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7428-3889

<sup>c</sup> Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-3845-8992

## Giriş

Türkçe dersi, bireylerin sosyalleşme becerilerini geliştirmekle birlikte anlama ve anlatma becerilerinin de edinildiği önemli derslerden biridir. “Bu yüzden Türkçe dersinin kazanımları öğrencilerin etkileşim, iletişim ya da anlam kurma gibi birçok açıdan gelişmesine yöneliktir” (Akkaya ve Karadağ, 2012: 209). Özellikle salgın, deprem gibi acil durumlarda da iletişim ya da anlam kurma gibi beceriler daha önemli bir hâle gelmektedir. Çünkü, “acil durum, bireylerin normal hayat koşullarını olumsuz etkileyen ya da tamamen durduran olayların meydana getirdiği olumsuz halin adıdır” (Türkçe Sözlük, 2018). Acil durumlar sıra dışı olayların oluşturduğu toplumda derin izler bırakan, insanlığı ve canlı ekosistemini olumsuz etkileyen olaylar silsilesidir. Acil durum hızlı müdahaleye muhtaç durumların tümü olarak da tanımlanabilir (AFAD, 2014). Acil durumlar doğal ve insan kaynaklı afetlerin sonucunda oluşur. Acil durumun yarattığı olumsuz koşulların giderilmesi için yürütülen faaliyetler de “acil durum hizmetleri” olarak adlandırılır (Kadioğlu, 2011). Acil durum hizmetleri acil durumun oluşmasıyla verilmeye başlanır ve acil durumun oluşturduğu olumsuz koşullar dizini bitene kadar devam eder. Acil durumlar başta yaşama ve eğitim hakkı olmak üzere bireyin birçok temel hakkını olumsuz etkilemektedir. Bu hakların tekrardan bireye sunulması acil durumun niteliğine bağlıdır (Sinclair, 2001). Yaşama hakkı bireyin tam ve sağ olarak hayatına devam etmesidir. Eğitim hakkından yeterince faydalanamayan birey düşüncesini ifade etme hakkını veya yaşama hakkını da yeterince verimli kullanamamaktadır. Eğitim hakkı bireylerin öğrenme ihtiyacını gidermek ve bireyin kendini geliştirmesine olanak sağlamaktır (Sinclair, 2001). Eğitimle edinilen hayat kurtarıcı bilgiler öğrencilerin hayatta kalma becerilerini ve zorluklarla baş etme mekanizmalarını güçlendirir (Göçmen, 2017; Sinclair, 2002). Acil durumlar ancak eğitimle aşılabılır (Burde vd., 2016). Aynı zamanda dil becerilerinin ve kültürel değerlerin ağırlıklı olduğu derslerin acil durumların aşılmasında direnç ve güdüleme sağladığı da görülmüştür. Bu bağlamda acil durumlarda (olağan dışı durumlarda) eğitim ve öğretim için plan yapıldığında ilk düşünülecek olan dersin Türkçe dersi olacağı söylenebilir. Çünkü Türkçe dersi bireyin temel becerileri edindiği ve geliştirdiği ana derstir (Akyol, 2019). Eğitimin genel olarak birçok işlevi vardır. Ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen Türkçe dersinin de birçok resmî ve örtük işlevi vardır. Normal şartlarda ortaokul Türkçe dersi Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2019) göre işlenir. Türkçe Dersi Öğretim Programı şu şekilde ifade edilir:

Türkçe dersi; öğrencilerin hayat boyu kullanacakları iletişim ve zihinsel becerilerin kazandırıldığı, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edinildiği öğrencilerin bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirdikleri, etkili iletişim kurdukları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edindikleri, bilgi, beceri ve değerleri içeren ana derstir. Türkçe Dersi Öğretim Programı; Türkçe dersindeki hedef ve kazanımları içeren bir programdır (MEB, 2019).

Türkçe dersinin hedef kazanımları 2019 Türkçe (1-8. Sınıflar) Programında belirtilmiştir. Bu programda kazanımların hangi sınıf düzeyinde hangi derecede verileceği belirtilmiştir. Ancak acil durumlarda gerçekleştirilen Türkçe dersleri normal zamanlarda gerçekleştirilen Türkçe derslerinden farklıdır. Bu nedenle Türkçe dersinin kazanımları, niteliği ve stratejisi doğal ve insan kaynaklı afetler sonucunda oluşan acil durumların oluşturduğu koşullara göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin; deprem, sel, yangın vb. doğal afetlerin sonucunda oluşan acil durumda yeni bir okul inşası ya da mevcut binanın onarılması derslerin sürdürülmesi için yeterli olacaktır. Ancak zehirli gaz, savaş, salgın hastalık vb. durumlar bambaşka sorunlar

ortaya çıkardığı için eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi güç hale gelmektedir (Yavuz ve Mızrak, 2016).

Acil durumlarda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinin etkili ve verimli gerçekleştirilebilmesi için birtakım iş ve işlemler yapılmalıdır (Bozkurt, 2020). Alanyazın incelendiğinde acil durumlarda Türkçe öğretimiyle ilgili bazı işlemlerin genel hatlarıyla; programdaki kazanımların sayısını ve niteliğini değiştirme, acil durumlarda derste kullanılacak yöntem ve teknikler geliştirme, acil durumlarda derste kullanılacak materyalleri belirleme, acil durumlarda Türkçe dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları belirleme, Türkçe dersi öğreticilerinin niteliğini arttırma, Türkçe dersinin ders sayısı ve süresini düzenleme ve Türkçe derslerinde iş birliği sağlama vb. olduğu anlaşılmaktadır (Alan ve Can, 2021; Bayburtlu, 2020; Bozkurt, 2020; Erdoğan ve Ayanoglu, 2021; Kaplan ve Gulden, 2021; Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir, Ucuzsatar, 2021; Kavan ve Adıgüzel, 2021; Kolcu-Canatar ve Balci, 2021; MEB, 2019; Özgül, Ceran, ve Yıldız, 2020; Susar ve Yurdakal, 2021). Bu bağlamda acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışma aracılığıyla herhangi bir acil durumda yaşanabilecek sorunlara karşı Türkçe öğretiminde yapılması gerekenler belirlenebilir. Bununla birlikte bu çalışma, Türkçe Dersi Öğretim Programı geliştirilmesinde görevli program geliştirme komisyonu çalışanlarına ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere katkı sağlayabilir. Bu amaçlar doğrultusunda acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, aşağıdaki sorulara cevap aranarak incelenmiştir:

- ✓ Türkçe öğretmenlerinin acil durum öğrenme ortamlarında zorlandıkları durumlar ve vermekte zorlandıkları konular nelerdir?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin acil durum öğrenme ortamlarında ders araç gereçleriyle ilgili düşünceleri nelerdir?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin acil durum öğrenme ortamlarında kullanılacak yöntem ve teknikler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- ✓ Türkçe öğretmenlerinin acil durum öğrenme ortamlarında uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin neler olması gerektiğiyle ilgili düşünceleri nelerdir?

### Yöntem

#### *Araştırma Modeli*

Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin ya da olgunun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması, gerçek yaşam içerisinde bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu bilgi kaynaklarından (Örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplandığı araştırma desendir (Creswell, 2017). Durum çalışması tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı yöntemdir (Davey, 2009).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde görev yapmakta olan 57'si kadın, 63'ü erkek 120 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların kıdem yılına ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Kıdem Yılı Dağılımı

Özellikler	(f)	(%)
1-5	47	39
6-10	35	29
11-15	17	14
Kıdem Yılı	16-20	8
	21-25	7
	26 ve üstü	3
	Toplam	120

Tablo 1 incelendiğinde 47 öğretmenin 1- 5, 35 öğretmenin 6- 10, 17 öğretmenin 11- 15, 10 öğretmenin 16- 20, sekiz öğretmenin 21- 25, üç öğretmenin 26 ve üstü kıdem yılına sahip olduğu tespit edilmiştir. Veriler kıdem yılı bağlamında incelendiğinde katılımcıların heterojen bir şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum araştırmanın geçerliliğini artırmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların kişisel bilgilerini içeren 3 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin; hedef ve kazanımları, içeriği, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili uzun cevap isteyen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu Türkçe eğitimi alanında çalışmalar yapan 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda alınan dönütler çerçevesinde düzenlemeler yapılarak çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırma, gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş olup "Google Formlar" üzerinden oluşturulan form vasıtasıyla internet ortamında yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Neuman, 2012). Öğretmenlerin verdiği yanıtlar değerlendirilip yanıtlarda yer alan temalar belirlenerek frekansları tablolara dönüştürülmüştür. Veriler analiz edilirken nesnel ve güvenilir olması açısından katılımcıların cevaplarından alıntılar yapılmıştır. Her bir öğretmene, araştırmanın güvenilirliği için "TÖ-1, TÖ-2, TÖ-3..." şeklinde harf ve numaradan oluşan kodlar verilmiştir.

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlama aşamasında da oluşturulan kategorilerin söz konusu görüşleri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu nedenle, üç alan yazın uzmanına iki doküman verilmiş olup bu dokümanlar şunlardır: Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde

zorlandıkları konulara ilişkin görüşlerinin alfabetik sıraya göre dizili olduğu ve araştırmacı tarafından oluşturulan on beş kategoriye ve bu kategorilerin özelliklerini içeren listedir. Uzmanlardan bu iki listeden yararlanarak görüşlerle kategorileri eşleştirmesi istenmiştir. Sonra uzmanların ve araştırmacıların yaptığı liste karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda uzmanların ve araştırmacıların 42 kategoride görüş birliğinde olduğu, fakat 3 kategoride görüş ayrılığı içinde oldukları görülmüştür. Daha sonra Miles ve Huberman'ın [Güvenirlilik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü (Aktaran: Saban, 2008, s. 430) kullanılarak araştırmanın güvenirliliği hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda uzmanların ve araştırmacıların değerlendirmesi arasındaki uyum yüzdesi %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen güvenirlilik sağlanmaktadır (Saban, 2008, s. 430). Miles ve Huberman'ın formülüne göre, araştırmanın güvenirliliği  $42 / (42+3) = 0,96$  olarak hesaplanmıştır. Bu ise araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma amacına yönelik soru sıralaması gözetilerek sunulmuştur. Öğretmenlerin acil durumlarda zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Acil Durumlarda Zorlanılan Konular

	Kodlar	(f)
Dil Bilgisi	Dil Bilgisi	10
	Fiilde Yapı	5
	Fiilimsiler	5
	Sözcükte yapı	5
	Anlatım Bozuklukları	4
	Ek Fiil	4
	Yeni nesil sorular	3
	Zamirler	2
	Cümlelerin Öğeleri	1
	Edatlar ve Bağlaçlar	1
	Ses Bilgisi	1
	Sıfatlar	1
	Zarf	1
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>
Dil Becerileri	Temel Dil Becerilerini Geliştirmekte Zorlanmak	3
	Okuduğunu Anlama	2
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde zorlanılan konuları dile getirdiği görülmektedir. Bu sorunlar dil bilgisi ve dil becerileri başlıkları altında

sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda acil durumlarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularını vermekte zorlandıkları görülmüştür. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerini geliştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Dil bilgisi başlığı altında öğretmenlerin zorlandıkları bu durumun sebebi acil durumun niteliğine uygun olarak konuların yapılandırılmaması olarak ifade edilebilir. Tabloda yer alan bilgiler ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

"Konuları yetiştirmekte zorlanıyorum. Dil bilgisi ayrı ders olarak verilmeli." (Dil Bilgisi, TÖ-20)

"Çocukların anlamakta zorlandığı konu anlatım bozuklukları konusu oldu." (Dil Bilgisi, TÖ-107)

"Sıfat ve zamir konularını derste daha somut bir şekilde anlatabilirdik." (Dil Bilgisi, TÖ-22)

"Konuşma becerilerinde ve yazma becerilerinde çocukların kendini ifade edememesi" (Dil Becerileri, TÖ-15)

"Parçada anlam konusu" (Dil Becerileri, TÖ-44)

Araştırmanın; "Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde zorlandığınız konular nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmen cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Acil durumlarda zorlanılan durumlar

	<b>Kodlar</b>	<b>(f)</b>
<b>Öğrenci</b>	Yeterli Katılım Sayısını Yakalayamamak	8
	Öğrencilerdeki Motivasyon Eksikliği	7
	Geri Dönüt Alamamak	6
	Öğrencilerde Hazır bulunuşluk Düzeyi	1
	Öğrencilerdeki Düzey Farklılıkları	1
	Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi	1
	Okuma Alışkanlığı Kazandıramamak	1
	Ödev Takibi	1
	<b>Toplam</b>	<b>26</b>
<b>Materyal</b>	Araç Gereç Eksikliği	4
	Materyal Yetersizliği	2
	Kaynak Yetersizliği	1
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>
<b>Dersin Yapısı</b>	Türkçe dersinin Genel Yapısı	3
	Konuları Yetiştirememek	1
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>
<b>Yetersiz Hazırlık</b>	Yapılan Hazırlığın Yetersiz Olması	1
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde zorlanılan durumları dile getirdiği görülmektedir. Bu sorunlar öğrenci, materyal, dersin yapısı ve yetersiz hazırlık başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda acil durumlarda Türkçe öğretmenlerin öğrenciye ulaşma ve derse katılmasını sağlamada zorlandıkları görülmüştür. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin ders için gerekli kaynak ve araç gereçlere ulaşmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Yetersiz hazırlık başlığı altında öğretmenlerin zorlandıkları bu durumun sebebi, acil durumun niteliğine uygun olarak acil ortaokul Türkçe dersi eylem planının olmaması kabul edilebilir. Tabloda yer alan bilgiler ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*"Salgın döneminde diğer meslektaşlarım gibi uzaktan eğitim faaliyetleri sürdürmek zorunda kaldım. Türkçe dersi öğrenciye bilgi aktarmayı değil beceri kazandırmayı amaçladığı için rutin olarak sürdürdüğümüz canlı dersler dışında öğrencilerimle sürekli iletişim hâlinde olmam onların ilgi ve isteklerini canlı tutacak çalışmalar yapmam gerekti. Yüz yüze eğitimle karşılaştırdınca daha fazla zaman ve emek harcamama rağmen sonuçlar istediğim düzeyde olmadı."* (Öğrenci, TÖ-85)

*"Materyal eksikliği"* (Materyal, TÖ-87)

*"Türkçe konuları birbiriyle bağlantılı olduğu için konu sıralaması daha farklı şekilde olmalıdır."* (Dersin Yapısı, TÖ-6)

*"Acil duruma yönelik hazırlıksız verilen eğitim öğretim dersleri."* (Yetersiz Hazırlık, TÖ-31)

Araştırmanın; "Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde kullanılabilir ders araç gereçleri nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmen cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Acil Durumlarda Türkçe Dersi Kullanılabilir Araç Gereçler

Kodlar	(f)
Türkçe Ders Kitabı	40
Türkçe sözlük	27
Defter	18
<b>Dijital Olmayan</b>	
<b>Kaynaklar</b>	
Kalem	8
Türkçe Dersi Soru Kitabı	5
Çalışma kâğıtları	5
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	4
Yazım Kılavuzu	4
Edebi Metinler	3
Maketler	1
<b>Toplam</b>	<b>115</b>
Akıllı Tahta	17
Bilgisayar	12
Teknolojik Araçlar	10
Etkileşimli Kitaplar	9



	Tablet	6
	İnternet Tabanlı Programlar	3
<b>Dijital Kaynaklar</b>	Öğretici Oyunlar	3
	Telefon	3
	Görsel Sunular	2
	Müzikler	1
	Radyo	1
	Telekomünikasyon Araçları	1
	Türkçe Çevrimiçi Danışma Hattı	1
	<b>Toplam</b>	<b>69</b>

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde zorlanılan durumları dile getirdiği görülmektedir. Bunlar dijital olmayan kaynaklar ve dijital kaynaklar başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda acil durumlarda da normal derste kullanılan ders araç gereçleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu tercih uygulama birliği açısından önemlidir. Ancak bazı öğretmenlerin acil durumun niteliğine uygun olarak dijital kaynakları tercih ettiği görülmüştür. Bu da acil durumlarda daha fazla öğrenciye ulaşma ve asenkron dersler yürütebilmek açısından önemlidir. Tabloda yer alan bilgiler ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*"Akademik kitaplar, sözlük, akıllı tahta, sınıfta ve sınıf dışında uygulanabilen özel öğretim yöntem ve teknikleri (tudor destekli öğretim, bilgisayar destekli öğrtm vb.) uzaktan eğitim, ev ödevleri ,performans ve proje ödevleri (haftalık, aylık ve yıllık olabilir), çalışma kitapları vb. acil durumlarda araç gereç olarak kullanılabilir."* (TÖ-29)

*"Her öğrencide bulunduğu için Türkçe ders kitabı kullanılabilir."* (Dijital Olmayan Kaynaklar, TÖ-109)

*"Acil durumlarda barınma ve kapalı yaşam alanları kullanılmadığı için klasik yöntem eğitim araç-gereçleri kullanılacaktır. Sözel yöntemler bu sistemde önemli yer görecektir."* (Dijital Olmayan Kaynaklar, TÖ-95)

*"Eğitimin okulda sürdürüleemeyeceği acil durumlarda Zoom gibi çevrimiçi platformlar, onlinetes yap veya zipgrade gibi uzaktan sınav uygulamaları, Kahoot, öğrencilerin tutumlarını ölçebilmek için belirli aralıklarla uygulanabilecek docs formları kullanılabilir."* (Dijital Kaynaklar, TÖ-85)

*"Acil durumun niteliğine göre değişir ama etkileşimli kitap kullanılabilir."* (Dijital Kaynaklar, TÖ-111)

Araştırmanın; "Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde materyal kullanımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmen cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Acil Durumlarda Türkçe Dersi Materyal Kullanımı

Kodlar	(f)
Faydalı	20

## Acil Durumlarda Ortaokul Türkçe Dersine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Olumlu	Zorunlu	15
	Etkin Ders	9
	Gerekli	8
	Yeterli Düzeyde	1
	<b>Toplam</b>	<b>53</b>
Uygun	Acil Durumun Niteliğine Uygun Materyal	8
	Öğrenciye Görelik	7
	Ulaşılabilir	7
	İlgi Çekici	2
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>
Olumsuz	Yetersiz Düzeyde	15
	Sınırlıdır / Zordur	8
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>

\* Bazı öğretmenler görüş bildirmemiş olup bazı öğretmenler ise birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde materyal kullanımı ile ilgili görüşlerini dile getirdiği görülmektedir. Bunlar olumlu, uygun ve olumsuz başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde Türkçe öğretmenlerinin materyal kullanımı konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Çünkü acil durumlarda normal zamanlardan daha fazla materyale ihtiyaç duyulur. Aynı zamanda bazı öğretmenlerinin materyal kullanımını yetersiz düzeyde bulduğu görülmektedir. Bu da ülkemizin acil durumlar konusunda yeterli hazırlık yapmadığını gösterir. Tabloda yer alan bilgiler ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*"Materyal kullanımıyla öğrencilere bilgiler daha çabuk aktarılır ve tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlamış oluruz."* (Olumlu, TÖ-29)

*"Materyallerin konuya uygun olarak bütün durumlar göz önünde bulundurularak önceden hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Dersin süresine ve konunun işleyişine göre materyallerin zamanında hazırlanması gerekir."* (Uygun, TÖ-75)

*"Zaten derslerde belli başlı materyaller dışında materyal kullanımı çok az. Acil durumlarda materyal kullanımında daha çok zorluk oluşacağını düşünüyorum."* (Olumsuz, TÖ-38)

Araştırmanın; "Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olabileceğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmen cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Acil Durumlarda Türkçe Dersinde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Kodlar	(f)
Sunuş Yoluyla Anlatım Modeli	20
Soru Cevap Tekniği	19
Beyin Fırtınası Tekniği	10

<b>Türkçe Konularına Yönelik</b>	Gösteri Tekniği	8
	Aktif Öğrenme Modeli	7
	Buluş (Sezdirme) yoluyla Öğretim Modeli	7
	Beyin temelli Öğretim Modeli	4
	Gösterip yaptırma Yöntemi	4
	Bilgisayar Destekli Öğretim Modeli	3
	Eğitsel Oyunlar Tekniği	3
	Tartışma Yöntemi	3
	Konuşma halkası Tekniği	2
	Örnek olay Yöntemi	2
	Tam Öğrenme Modeli	2
	Çoklu Zekâ Kuramı	1
	Akran Öğretimi Modeli	1
	Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Modeli	1
	Basamaklı Öğretim Modeli	1
	Çalışma Yaprakları Tekniği	1
	Çember Tekniği	1
	Evde Öğretim Modeli	1
	İstasyon Tekniği	1
	Programlı Öğretim Modeli	1
Ters Yüz Öğrenme	1	
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	
<b>Dil Becerilerine Yönelik</b>	Drama Çalışmaları	18
	Sesli Okuma	2
	Etkileşimli Etkinlikler	1
	Not Alarak Dinleme	1
	Tam Okuma Tekniği	1
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olabileceğiyle ilgili görüşlerini dile getirdiği görülmektedir. Bunlar Türkçe konularına yönelik ve dil becerilerine yönelik başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde Türkçe öğretmenlerinin kullanılacak yöntem ve teknik konusunda çoğunlukla konu bazlı yaklaştıkları dil becerilerine yönelik yöntem ve tekniklerin kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğrenciler acil durumlarda iyi gelişmiş dil becerilerine ihtiyaç duyar. Bu bağlamda dil

becerilerine yönelik yöntem ve tekniklerin düzeye uygun olarak artırılması önemlidir. Tabloda yer alan bilgiler ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Normal şartlarda kullandığımız yöntemlerden yararlanabiliriz. (soru- cevap, tartışma vb.) ana hatlarıyla konuyu sunabileceğimiz, konuyu somut hale getirecek materyaller geliştirilebilir.”* (Türkçe Konularına Yönelik, TÖ-14)

*“Öğrencinin aktif olacağı yöntemlere yer verilmelidir. Yöntem ve teknikler -drama çalışmalarına ağırlık vererek- acil durumun baskısının azaltılması ve aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenme örüntüsünde bireyin maruz kalacağı sıkıntılı durumlara karşı uyum sağlama ve savunma mekanizmasını arttırıcı, kültürel kodların varlığını devam ettirmeye yönelik olmalıdır. Modüler öğretim, problem çözme, tartışma yöntemleri kullanılabilir. Acil durumun oluşturduğu şartlar bu yöntemler açısından belirleyicidir.”* (Dil Becerilerine Yönelik, TÖ-26)

Araştırmanın; “Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin neler olabileceğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen cevaplarının analizinden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Acil Durumlarda Türkçe Dersinde Kullanılacak Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

	<b>Kodlar</b>	<b>(f)</b>
<b>Klasik Ölçme Araçları</b>	Çoktan Seçmeli Sorular	28
	Sözlü Yoklama	13
	Açık Uçlu Sorular	10
	Performans ve Proje Görevi	8
	Soru Cevap Çalışmaları	8
	Kısa Yanıtlı Sorular	5
	Süreç Temeli Değerlendirme	5
	Akran Değerlendirme	4
	Eşleştirme Soruları	4
	Öz Değerlendirme	4
	Yazılı Yoklama	4
Öğrenci Ürün Dosyası ( Portfolyo)	3	
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	
<b>Alternatif Ölçme Araçları</b>	Hazırlıklı Konuşma Çalışmaları	2
	Tutum Ölçekleri	2
	Yorumlayarak Okuma Çalışmaları	2
	Ezber Çalışmaları	1
	Kahoot	1
	Karşılıklı Konuşma Çalışmaları	1
	Özetleyerek Okuma Çalışmaları	1
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin neler olabileceğiyle ilgili görüşlerini dile getirdiği görülmektedir. Bunlar klasik ölçme araçları ve alternatif ölçme araçları başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde Türkçe öğretmenlerinin kullanılacak ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri görülmüştür. Bunun acil durumlar konusunda yeterli çalışmaların yapılmadığının göstergesidir. Öğrenciler acil durumlarda ölçme ve değerlendirme konusuna ılımlı olmayabilir. Çünkü acil durumlarda sonuçlardan çok süreç önemlidir. Bu bağlamda acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme araçları olarak süreç merkezli alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması önemlidir. Tabloda yer alan bilgiler ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

*“Öğrencilerin ders içerisindeki performansları göz önünde bulundurularak çok zor olmayacak sorulardan oluşan bir test uygulanabilir. Bu teste yer alan sorular tamamıyla çoktan seçmeli de olabilir karışık hazırlanmış da olabilir.”* (Klasik Ölçme Araçları, TÖ-76)

*“Öğrencinin aktif olacağı yöntemlere yer verilmelidir. Yöntem ve teknikler -drama çalışmalarına ağırlık vererek- acil durumun baskısının azaltılması ve aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenme örüntüsünde bireyin maruz kalacağı sıkıntılı durumlara karşı uyum sağlama ve savunma mekanizmasını artırıcı, kültürel kodların varlığını devam ettirmeye yönelik olmalıdır. Modüler öğretim, problem çözme, tartışma yöntemleri kullanılabilir. Acil durumun oluşturduğu şartlar bu yöntemler açısından belirleyicidir.”* (Alternatif Ölçme Araçları, TÖ-26)

*“Acil durumlarda ölçme ve değerlendirme olarak Türkçe öğretim programında yer aldığı gibi bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenebileceği gibi acil durumlara göre bir yöntem ve yaklaşım da benimsenebilir.”* (Klasik Ölçme Araçları, TÖ-41)

*“Her ne kadar acil olsa da değerlendirme yaparken tek bir ölçüt ele alınmamalı çok yönlü bir değerlendirme yapılmalıdır. Anlama, kavrama, sözel anlatım vb. yönlerden değerlendirme yapılmalıdır.”* (Alternatif Ölçme Araçları, TÖ-75)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 2020 yılı itibarıyla etkililiğini artıran COVID 19 salgını tüm dünyada acil durum hâlini oluşturmuştur. Bu süreçte Türkiye’de tüm kademelerde eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Bu bağlamda ortaokul Türkçe dersleri de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülmüştür. Bu süreçte EBA üzerinden yürütülen ortaokul Türkçe derslerinde öğretmenler birçok sorunla karşılaşmıştır. Karacaoğlu ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenleri; öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürütülen derslere daha çok dizüstü bilgisayar ve akıllı telefon ile bağlandıkları, en sık yaşanan teknik aksaklıkların canlı derslerin yürütüldüğü EBA’ya giriş yapamama, internet/bağlantı sorunu ve desteklenmeyen cihaz/donanım eksikliği olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Özgül, Ceran ve Yıldız’ın (2020) çalışmasında ise Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorunlarını; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik olarak tespit etmiş olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin internete veya teknolojik araç-gereçlere ulaşmada sorunlar yaşaması onların kaygı, tutum, motivasyon vb. birçok duyuşsal ve psikolojik olmak üzere birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Doyumğaç vd., 2021). Söz konusu araştırmaların sonuçları bu araştırmada ve çeşitli kurum ve kuruluşların yaptıkları araştırmalarla da aynı doğrultudadır. EBA üzerinden işlenen ortaokul Türkçe derslerinde

tespit edilen bir diğer sorun ise öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmak için yeterli donanıma sahip olmamasıdır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullarda mevcut öğrenci sayısı yaklaşık olarak 18 milyondur. Salgın sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının ücretsiz olarak dağıttığı tablet sayısı 500 bindir (MEB, 2021). Salgın sürecinde tespit edilen bir diğer sorun da acil durumun niteliğine uygun acil durumlarda eğitim planının olmamasıdır. Çünkü uzaktan eğitime geçiş ciddi bir hazırbulunuşluk gerektirir. Kolcu ve Balcı'ya (2021) göre COVID-19 gibi bir salgının benzeri daha önce yaşanmadığından, olabileceklere karşı bir eğitim planının daha önceden var olmaması normal karşılanmalıdır. Ancak yaşanan bu salgın bize göstermiştir ki, acil durumlara karşı her acil durumun niteliğine uygun eylem planı oluşturulmalıdır.

Acil durumlarda acil durumun atlatılması için ortaokul Türkçe dersi oldukça önemlidir. Buna rağmen Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda ortaokul Türkçe dersi ile ilgili birçok sorunla karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili sorun yaşadığını göstermektedir. Bu araştırmaya göre Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde yaşadığı sorunların; öğrencinin konuları yapılandırmasını sağlayamama, yeterli katılımı sağlayamama, öğrenciyi güdüleyememe, acil durumun niteliğine uygun materyal eksikliği, acil durumun niteliğine uygun araç- gereç eksikliği, acil duruma uygun Türkçe Öğretim Programı'nın olmaması, acil durumun niteliğine uygun yöntem ve tekniğin belirlenememesi, acil durumun niteliğine uygun ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yetersizliği, acil durumlarda dört temel dil becerisinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili yeterli bilgi ve becerinin olmaması, program yürütücüleri arasında işbirliği sağlayamamak gibi birçok konuda eksiklik bulunmaktadır.

Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde yaşanan temel problem acil durumun niteliğine uygun olarak hazırlanmış acil durumlar Türkçe dersi öğretim programının olmamasıdır. Çünkü normal şartlarda ortaokul Türkçe dersi Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre işlenir. Türkçe dersi öğretim programı şu şekilde ifade edilir: Türkçe dersi; öğrencilerin hayat boyu kullanacakları iletişim ve zihinsel becerilerin kazandırıldığı, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edinildiği öğrencilerin bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirdikleri, etkili iletişim kurdukları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edindikleri, bilgi, beceri ve değerleri içeren ana derstir. Türkçe Dersi Öğretim Programı; Türkçe dersindeki hedef ve kazanımları içeren bir programdır (MEB, 2019). Türkçe dersinin hedef ve kazanımları Türkçe dersi öğretim programında belirtilmiştir. Bu programda kazanımların hangi sınıf düzeyinde hangi derecede verileceği belirtilmiştir. Ancak acil durumlarda gerçekleştirilen Türkçe dersleri normal zamanlarda gerçekleştirilen Türkçe derslerinden farklıdır. Bu nedenle Türkçe dersinin kazanımları, niteliği ve stratejisi doğal ve insan kaynaklı afetler sonucunda oluşan acil durumların oluşturduğu koşullara göre farklılıklar göstermektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili yapılan bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda birçok olumsuz durumla karşılaştığı görülmüştür. Bunların başında dilbilgisi konularının verilememesi ve öğrencilerin genel uyarılmışlık seviyelerini optimal seviyeye çıkartılamamasıdır. Bu sonuç Kaplan ve Gülден'in (2021) elde ettiği sonuca benzerdir. Çalışmada Türkçe öğretmenin dilbilgisi konularını

yapılandırmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri tarafından dilbilgisi konularının ana hatlarıyla ayrıntıya girilmeden verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri acil durumlarda dilbilgisi konularından çok anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmenleri acil durumlarda Türkçe dersinde teknolojik araçların kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak araştırmaya katılan bazı Türkçe öğretmenleri teknolojik aletlerin ulaşılabilirliği konusunda sıkıntılar yaşanabileceğini belirtmiştir. Olası bir acil durumda tüm sınıf kademelerinde mevcut öğrencilerin eğitim ve öğretim hakkından yoksun kalmaması için tüm teknolojik alt yapı ve üst yapı hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Çalışmanın sonucunda acil durumlarda kullanılacak araç gereçlere büyük bir ihtiyacın olduğu anlaşılmıştır. Acil durumlar normal zamanlardan farklı olduğu için kullanılacak ders araç gereçlerinin de acil durumun niteliğine göre seçilmesi önemlidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri materyal kullanımının gerekli ve faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda Türkçe dersine yönelik materyal kullanımına ilişkin hazırlık ve çalışmaları yeterli düzeyde görmedikleri ve acil durumlarda Türkçe dersinde acil durumun niteliğine göre materyal kullanılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının acil durumlar yaşanmadan ön hazırlık yapması, hizmetiçi eğitim çalışmaları gerçekleştirmesi ve olası bir acil durumda acil durumun niteliğine göre ulaşılabilir materyaller oluşturması önemlidir.

Araştırmada Türkçe öğretmenleri acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinde sunuş yoluyla öğretim yöntem stratejisinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca teknik olarak da soru cevap tekniğine yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Türkçe öğretmenleri acil durumlarda öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini de ifade etmiştir. Bu bağlamda aktif öğrenme modeli ve bireyselleştirilmiş öğretim modelinden faydalanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenleri acil durumlarda uygulanabilirliği ve ekonomikliğinden dolayı çoktan seçmeli soruların ölçme ve değerlendirmede kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri acil durumlarda öğrencinin kendini ifade edebilmesi için ölçme ve değerlendirme çalışmalarında sözlü yoklama yönteminin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Elde edilen bulgularda Türkçe öğretmenlerinin acil durumlarda kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili olarak normal şartlar altında kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak acil durumlarda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları acil durumun niteliğine göre yapılandırılması önemlidir.

Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin ve bakanlığın yeterli düzeyde hazırlıklı olmadığı görülmüştür. Bu nedenle acil durumlarda ortaokul Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili hizmetiçi eğitim programlarının yapılması ve hizmetiçi eğitim kurslarının başlatılması gereklidir. Eğitim ve öğretim sistemimiz her türlü acil duruma hazırlıklı olmalıdır. Acil durumun niteliğine göre yapılacak Türkçe derslerinin nasıl, nerede ve hangi ders araç gereçleriyle verilmesi gerektiği planlanmalıdır. Olası bir acil durumda tüm öğrencilerin Türkçe derslerine ulaşabilmesi için gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre olası bir acil durumda Türkçe dersinin araç gereçleri ve materyalleri yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle olası bir acil durumda kullanılmak üzere yeni ders araçları ve materyalleri oluşturulmalıdır. Eğer acil durumda ortaokul Türkçe dersleri

uzaktan eğitim ile yürütülecekse EBA gibi dijital platformdaki Türkçe dersi kaynakları geliştirilmeli ve çoğaltılmalıdır. Bu bağlamda fırsat eşitliği olması açısından bu ve benzeri platformların tüm öğrencilere sağlanması önemlidir.

Acil durumlarda ortaokul öğrencileri akademik alanda başarılı olmak için yeteri düzeyde gelişmiş anlama ve anlatma becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Beceriler kullandıkça geliştiği gerçeği göz önüne alındığında acil durumlarda ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinin ihmal edilmemesi önemlidir. Türkçe derslerinin içeriği ve işleyişi acil durumun niteliğine göre mevcut olanaklardan maksimum verim alınacak şekilde yeniden yapılandırılabilir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulmuştur:

- ✓ Türkçe öğretmenlerine acil durumlarda Türkçe dersinin nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili seminerler verilebilir.
- ✓ Acil durumda tüm sınıf kademelerinde mevcut öğrencilerin eğitim ve öğretim hakkından yoksun kalmaması için tüm teknolojik alt yapı ve üst yapı hizmetlerinin sağlanması önemlidir.
- ✓ Acil durumlar normal zamanlardan farklı olduğu için Türkçe dersinde kullanılacak ders araç gereçlerinin de acil durumun niteliğine göre seçilmesi önemlidir.
- ✓ Acil durumlarda Türkçe dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları acil durumun niteliğine göre yapılandırılması önemlidir.
- ✓ Acil durumlarda Türkçe dersinin verimli olması için öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Bu bağlamda aktif öğrenme modeli ve bireyselleştirilmiş öğretim modeli tercih edilebilir.
- ✓ Acil durumlarda Türkçe derslerinde konular ana hatlarıyla ayrıntıya girilmeden verilebilir.
- ✓ Eğer acil durumda ortaokul Türkçe dersleri uzaktan eğitim ile yürütülecekse EBA gibi dijital platformdaki Türkçe dersi kaynakları geliştirilmeli ve çoğaltılmalıdır.

### Kaynakça

- AFAD (2014). *Açıklamalı afet terimleri sözlüğü*. Ankara: AFAD.
- Akkaya, A. ve Karadağ, R. (2012). *Türkçe dersine ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Rize: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alan, Y. ve Can, F. (2021). COVID-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 72, 541-562.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.



- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O. ve Skarpeteig, M. I. (2016). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. 10.3102/003465431667159
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri* (Bütün, M. ve Demir, S.B., Trans. Ed.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., ve Kıymaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166-190.
- Erdoğan, D. G. ve Ayanoglu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle yönelik öğretmen görüşleri. *Research in Education*, 28, 100-128.
- Göçmen, G. (2017). Acil durumlarda eğitim yönetimi.
- Kadıoğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek*. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Yayını.
- Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. 10.29000/rumelide.995291.
- Karacaoğlu, M. Ö., Karakuş, N., Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar. *International Journal of Language Academy*, 9 (1) 124-144.
- Kavan, N. Ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 138-155.
- Kolcu-Canatar, S. ve Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 55-65.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2021). Başlangıç noktamız okulların tümüyle açılması. <https://www.meb.gov.tr/baslangic-noktamiz-okullarin-tumuyle-acilmasi/haber/22365/tr>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II* (5. bs.). İstanbul: Yayın Odası.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 395-412.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.

- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), Learning for a future: Refugee education in developing countries (pp. 1-84). Lausanne: United Nations Publications
- Sinclair, M. (2002). Planning education in and after emergencies. Paris: UNESCO.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre covid- 19 salgınının türkçe eğitiminde temel dil becerilerini edinim sürecine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 593-610
- Türk Dil Kurumu, (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İbadet Yapılarının Dönüşümü Bağlamında Batı Anadolu'dan Bir Örnek: Çeşme Dalyan Mahallesi Camii<sup>a</sup>

Ozan Çakmak,<sup>b,c</sup>

### Özet

Dini yapıların farklı dinlerin ibadet gereksinimlerine uygun formlarda yeniden düzenlenmesi, yüzyıllar boyunca süregelen yaygın bir pratik olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadolu'da pagan halklarının ibadetlerine özgü inşa edilmiş olan tapınaklar, Geç Antik Çağ'da Hristiyanlığın egemen din haline gelmesiyle birlikte kilise olarak kullanılmış, benzer şekilde ilk Türk fetihleriyle beraber kiliseler de camiye dönüştürülmüştür. Anadolu'da söz konusu dönüşüm geleneğinin yakın döneme ait bir uzantısı da, 1923 yılında imzalanan Lozan Antlaşması'nın ardından gerçekleşen zorunlu mübadele sonrasında yaşanmıştır. İzmir İli Çeşme İlçesi Dalyan Mahallesi'nde yer alan ve günümüzde 'Dalyan Mahallesi Camii' olarak adlandırılan yapı, mimari açıdan 19. yüzyıl özellikleri gösteren ve eski adı 'Zoodohos Pigis' olan bir kiliseden dönüştürülmüştür. Bu çalışmada, yapının tanıtımı yapılarak mevcut mimari özellikleri üzerinden dönüşüm esnasında gerçekleşen mimari müdahaleler incelenmiştir. Çalışmada ayrıca gayrimüslimlerin imar faaliyetlerinin yoğunlaştığı 19. yüzyılda, Osmanlı İmparatorluğu'nun dini yapıların inşasına yönelik tutumu ve mübadele süreci sonrasında bu yapıların tekrar işlevlendirilmesi gibi hususlar incelenmiş, yeniden kullanımın sebepleri değerlendirilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Kilise  
Cami  
Dönüşüm  
Mimari

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 25.07.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1148430

## An Example From Western Anatolia in the Context of the Transformation of Religious Buildings: Çeşme Dalyan Mosque

### Abstract

The rearrangement of religious buildings in forms suitable for the worship needs of different religions has been a common practice for centuries. The temples, which were built for the worship of pagan peoples in Anatolia, were used as churches when Christianity became the dominant religion in Late Antiquity, and similarly, churches were converted into mosques with the first Turkish conquests. A recent extension of the transformation tradition in Anatolia was experienced after the forced exchange that took place after the Treaty of Lausanne in 1923. The building, which is located in the Dalyan (Çeşme/İzmir) and is now called the 'Dalyan Mosque', was converted from a church, formerly known as 'Zoodohos Pigis'. In this study, the architectural interventions that took place during the transformation of the building were examined. In addition, in the 19th century, when the construction activities of non-Muslims intensified, the attitude of the Ottoman Empire towards the construction of religious buildings and the re-functioning of these structures after the population exchange process were examined.

### Keywords

Church  
Mosque  
Transformation  
Architecture

### About Article

Received: 25.07.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1148430

<sup>a</sup> Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı Doktora Programında tarafımdan hazırlanan 'Antik Çağ'dan Osmanlı'ya Batı Anadolu'da İbadet Yapı ve Alanlarının Dönüşümü ve Kent Organizasyonuna Etkisi' başlıklı tezden üretilmiştir.

<sup>b</sup> İletişim Yazarı: ozan.cakmak@ikcu.edu.tr

<sup>c</sup> Arş. Gör, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk-İslam Arkeolojisi Bölümü, ORCID : 0000-0002-5874-8332

## **Giriş**

Kutsal yapılar, yüzyıllar boyunca buldukları yerleşimlerdeki dini grupları temsil eden ve o dine inanan insanların kimliklerini yansıtan anıtsal hafıza mekânları olmuştur. Dini yapıların yeniden kullanımındaki temel motivasyonlar, dönemin ve coğrafyanın sosyal, siyasi ve ekonomik dinamikleri ile doğrudan ilişkilidir. Çağlar boyunca bir çok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Anadolu'da, ibadethanelerin dönüşüm sebeplerinin farklı dönemlerde çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendiğini gösteren pek çok yapı örneği bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, yüzyıllar boyunca dini yapıların yeniden kullanımındaki sebepleriyle birlikte farklı dönüşüm modellerini ortaya koymaktadır (Erdemir, 2018, s.75-98).

Anadolu'da Geç Antik Çağ'da pagan tapınaklarının kiliseye dönüştürülmesi ve ibadet mekanlarına olan yaklaşımda, Hristiyanlığın çok tanrılı dinler üzerindeki tahakkümü ve sembolik açıdan dini bir zafer söz konusudur. Arkeolojik veriler ve yazılı kaynaklar, Anadolu kentlerinde yer alan tapınakların fiilen yağmalanarak yok edilmediğine, dönüşümün kutsal alanların terkedilmesinden sonra gerçekleştiğine ve mekan kısıtlılığından doğan stratejik kaygılarla aynı araziye kilise inşa edildiğine işaret etmektedir (Sarardi-Mendolovici, 1990, s.47-61; Talloen ve Vercauteren, 2011, s.347-387). Dönüşümde etkili faktörlerin çeşitliliğine karşın, Geç Antik Çağ'da dini yapıların yeniden kullanımının temelinde toplumun dini değerlerindeki değişim yatmaktadır.

Aynı coğrafyada benzer bir süreç, on birinci yüzyıldan sonra artan Türkmen akınları neticesinde İslamiyet'in Anadolu'daki hızlı yayılımıyla birlikte yaşanmış, fethedilen topraklardaki dini yapılar, Müslüman ibadethanelerine dönüştürülmüştür. Fethedilen yerleşimin ana kilisesinin camiye dönüştürülmesi, fetihden sonraki ilk Cuma namazının kiliseden dönüştürülen camide kılınması gibi yaygın pratikler Osmanlı Dönemi'nde de sürdürülmüştür. Bu yönüyle fetih modeli, farklı dine mensup topluluğun bir coğrafyayı ele geçirmesi sonucunda, o coğrafyadaki ibadet yapılarının dönüşümünü kapsamaktadır (Erdemir, 2018, s.77-83).

Konuyla ilgili yakın tarihe ait farklı başka bir dönüşüm modeli de, Lozan Antlaşması sonrasında Türkiye ile Yunanistan arasında gerçekleşen zorunlu nüfus mübadelesi neticesinde gayrimüslimler tarafından terk edilmek durumunda kalan dini yapıların yeniden işlevlendirilmesi ile ilgilidir. Tarihsel koşullara göre şekillenen bu dönüşüm modelinde, zorunlu göç sonrasında aniden terk edilmek durumunda kalan bir coğrafyadaki dini mimarinin çeşitli işlevlerle yeniden kullanımı söz konusudur. 19. yüzyılda inşa edilen ve mübadele sonrası kullanım dışı kalan pek çok kilise, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren birtakım mimari müdahaleler ile yeniden kimlik kazanmıştır. Genel anlamda ideolojik bir eylemi çağrıştıran dini yapı dönüşümlerinin tekil örnekler bazında, içinde bulunduğu dönem ve yerleşimin olanakları dahilinde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Batı Anadolu'da mübadele sonrasında cami işleviyle kullanılan kiliselere bir örnek olarak İzmir'in Çeşme İlçesi'nde yer alan Dalyan Mahallesi Camii ele alınmış, yapının geçirdiği fiziksel değişim ile birlikte dönemin şartları da bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

## 19. Yüzyıldan Mübadeleye Anadolu'da Gayrimüslimlerin Dini Yapı Faaliyetlerine Yönelik Yaklaşımlar ve Dönüşüm Süreci

Egemenliği altındaki topraklarda Müslüman halkın yanı sıra gayrimüslim azınlıklar ve farklı etnik kökenli insanların da bulunduğu çok dinli bir nüfusa sahip olan Osmanlı İmparatorluğu, altı yüzyıldan fazla bir süre boyunca çeşitli uygulamalarla bünyesindeki toplulukları kontrol altında tutmayı başarmıştır. İmparatorluğun azınlıklar üzerinde kontrol sağlamasının yollarından biri de, gayrimüslim tebaanın dini yapı faaliyetlerini sınırlandırmaktır. Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslimler arasında en kalabalık nüfusu oluşturan ve imar faaliyetlerinde en aktif olan cemaat, Rum Ortodoks kilisesi etrafında birleşen Hristiyanlar olmuştur (Küçük, 2006, s.376). İmparatorluk sınırları içerisinde 19. yüzyıl ortalarına dek, İslam hukuku kurallarına uygun olarak kentlerde gayrimüslim azınlıkların yeni ibadet yapısı inşa etmelerine izin verilmediği, bununla birlikte fethedilen yerleşimlerde hali hazırda var olan ve tahribata uğrayan ibadet yapılarının onarımlarına, yapının büyütülmemesi kaydıyla izin verildiği bilinmektedir (Yerasimos, 2011, s.193). 1789 yılındaki Fransız Devrimi'nin bir sonucu olarak, ilk defa II.Mahmut Dönemi'nde (1808-1839) ilan edilen bir ferman ile kubbesiz olmak şartıyla yeni kilise inşasının önü açılmıştır (Mercangöz, 2013, s.139).

Gayrimüslimlere ve dini yapı inşalarına yönelik sıkı tutum, Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinde ilan edilen Tanzimat (1839) ve Islahat (1856) Fermanları neticesinde önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Özellikle Islahat Fermanı, Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslimlere tanınan hakların genişletilmesi konusunda önemli bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Fermanla ibadet ve ayinlerin serbestçe gerçekleştirileceği, din değiştirmek için kimsenin zorlanamayacağı gibi hükümlerin yanı sıra, ibadet mekanlarının onarımı ve devlet izniyle yeni bina yapımına izin verilmesine yönelik maddeler de bulunmaktadır (Kenanoğlu, 2008, s.7-44).

Islahat Fermanı'nın ilanını takiben, yüzyıllar sonra ilk defa gayrimüslimlerin dini yapı inşasının önündeki engeller resmi olarak kalkmış, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde çok sayıda ibadet yapısı inşa edilmiştir. Özellikle Batı Anadolu'da Balkanlardan göçle gelen Hristiyanlar ile birlikte kilise inşa faaliyetlerinin de arttığı bilinmektedir. Bu dönemde inşa edilen, Bizans sonrası Osmanlı Rumlarından kalan ve Post-Bizans olarak isimlendirilen Ortodoks kiliselerinin örneklerine İzmir kent merkezi başta olmak üzere Ayvalık, Çeşme, Foça, Selçuk ve Didim gibi Batı Anadolu'da Hristiyan nüfusun yaşadığı önemli yerleşimlerinde rastlanmaktadır (Mercangöz, 2013, s.138-185; Akın, 2018, s.554-574; Pekak ve Aydın, 1998, s.125-155).

Sözü edilen gelişmeler neticesinde ortaya çıkan dinamik inşa süreci, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Balkanlar'da başlayan siyasi gerilimin bir sonucu olan Türk-Yunan zorunlu mübadelesi ile birlikte kesintiye uğramıştır. 1923 yılında başlayan ve 1925 yılının son aylarına dek devam eden zorunlu mübadele, sosyolojik açıdan dramatik bir vaka olmasının yanı sıra, toplumların belleğinde günümüze dek yansımalarını görebileceğimiz derin izler bırakmıştır (Arı, 2003, s.110). Mübadele sürecinde Lozan Antlaşması ile korunan azınlıkların yaşadığı, yerel cemaatleri bulunan bazı kentler dışında Anadolu topraklarında yaşam süren Hristiyan nüfusun büyük bölümü yerleşimleri terk etmek durumunda kalmıştır. Yaklaşık iki milyon kişiyi kapsayan zorunlu mübadele sonrasında Anadolu'nun demografik yapısı önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır (Shorter, 1985, s.425).

Söz konusu demografik değişimin bir sonucu olarak, Hristiyan dini peyzajının en anıtsal öğeleri olan kiliseler de terk edilmiş yapılar olarak henüz yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin denetimine bırakılmıştır. Yerleşimlerde dini yapıların bakımından sorumlu gayrimüslim cemaatlerin artık var olmamasının da etkisiyle, Cumhuriyet'in ilk yıllarında kiliselerin çoğunun onarımı yapılamamıştır. Mübadele öncesinde Hristiyanlar'a ve Ermeniler'e ait terk edilmiş toprak ve mülklerin 'Enval-i Metruke' olarak sınıflandırıldığı, mübadele sürecinde Türkiye'ye gelen Müslüman göçmenlerin iskan ve ihtiyaçlarının sağlanması adına bu mülklerin bir kısmının yeni sahiplerine dağıtıldığı bilinmektedir (Temizgüney, 2018, s.309).

Mübadele sonrasında terk edilmiş durumda olan dini yapıların bazıları söz konusu belirsizlik sürecinde çeşitli işlevlerle kullanılmış, bazıları ise tahrip edilerek yıkılmış ve yapı malzemesi farklı binaların inşasında kullanılmıştır. Dini yapıların yeniden kullanımındaki bu çeşitlilik, dönüşümün gerçekleştiği yerleşim yerinde yaşayan insanların sosyal ihtiyaçlarından, dönemin ekonomik ve siyasi konjonktürüne kadar değişiklik gösterebilen farklı nedenlere bağlı olarak şekillenmiştir. Anadolu'da Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren terk edilmiş durumda olan dini yapıların, zaman içerisinde sinema, cezaevi, okul, ahır, depolama tesisi ve müze gibi işlevlerle kullanıldığı ve yeniden kimliklendirildiği pek çok örnek bulunmaktadır (Erdemir, 2016, s.223-234).

19. yüzyıl kiliselerinin yeniden işlevlendirilmesinde en fazla karşılaşılan dönüşüm türü ise, yapıların cami olarak kullanımınıdır. Bir dini yapının farklı bir dinin gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesi, beraberinde birtakım mimari düzenlemeleri de gerekli kılmaktadır. Anadolu'da camiye dönüştürülen kiliselerin çoğunda bazı standart uygulamalar bulunmaktadır. Kible yönüne eklenen mihrap, minber ve minare gibi Müslüman halkın ibadetine özgü temel yapı bileşenlerinin yanı sıra, kiliselerin narteks bölümlerinin son cemaat yerine, üst galerilerin kadınlar mahfiline dönüştürülmesi ve Hristiyanlıkla ilişkili freskolar ve mozaiklerin sıvayla kapatılması gibi müdahaleler ile iç mekanda ihtiyaca yönelik değişiklikler yapılabilmektedir (Ousterhout, 2004, s.170).

### **Dönüşüm Sürecinde Dalyan ve Zoodohos Pigis Kilisesi/Dalyan Mahallesi Camii**

Günümüzde İzmir ilinin Çeşme İlçesi'ne bağlı bir mahalle durumunda olan Dalyan, ilçe merkezine 3 km uzaklıkta bulunmaktadır. Antik isminin 'Embaton' olduğu bilinen Dalyan ve çevresinde gerçekleştirilen yüzey araştırmalarında elde edilen bulgulardan, bölgenin Tunç Çağlarından itibaren yerleşime sahne olduğu anlaşılmıştır. Osmanlı Dönemi'ne ait belgelerde 'Köste' olarak anılan yerleşime Rumlar tarafından 'Hagia Paraskevi' adı verildiği bilinmektedir. Mübadele sürecinde Rumların ayrılmasının ardından, 1960'lı yıllarda Köste ismi yerleşim etrafında yoğun biçimde bulunan bir taş cinsi nedeniyle 'Demirtaş' olarak değiştirilmiştir. Kısa süre sonra yerleşime verilen bu isim de değiştirilmiş, 1980'li yıllardan itibaren resmi kayıtlarda da geçen Dalyan ismi kullanılmaya başlanmıştır (Gezgin, 2009, s.107).

18. yüzyıl sonlarından itibaren Osmanlı İmparatorluğu'nda toprakların işlenmesi ve gelir sağlanması amacıyla adalardan Anadolu'ya Rum nüfusun göçünün teşvik edildiği bilinmektedir. Buna paralel olarak belgelerde de, Çeşme ve çevresinde 1700'lü yılların sonlarından itibaren gayrimüslim nüfusun ortaya çıkmaya başladığı, hatta Türk nüfusa oranla çoğunlukta olduğu görülmektedir (Gezgin, 2009, s. 67). Yazılı kaynaklar, mübadele

öncesi dönemde 'Köste' ve 'Hagia Paraskevi' adlarıyla anılan Dalyan'da günlük konuşma dilinin Rumca olduğunu, insanların geçimlerini büyük oranda balıkçılık ile sağladıklarını ve tarımsal üretim ile ticaretin Rumların elinde olduğunu aktarmaktadır (Uran, 1959, s.110-111; Khatzimpeis, 1965, s.221).

Dalyan, mübadele sürecinde bölgede yaşanan nüfus hareketliliğinden en çok etkilenen yerleşimlerden birisi olmuştur. Lozan Antlaşması sonrasında gerçekleşen mübadelede Selanik, Kavala, Girit Adası ve İstanköy (Kos) Adası'nda yaşayan Müslüman göçmenler Dalyan'a yerleştirilmişlerdir (Gezgin, 2009, s.110-111). Dalyan'da yaşayan Rum nüfusun bir bölümü Sakız Adası'na (Khios), bir bölümü ise Selanik, Girit Adası ve Midilli Adası'na göç etmek durumunda kalmıştır. Söz konusu mübadele sürecinin ardından Dalyan'ın demografik yapısı da değişime uğramıştır. 1910 yılında 4500 kişilik bir nüfusa sahip olan yerleşimde, 1935 yılındaki nüfus sayımına göre yalnızca 386 kişinin yaşadığı belirtilmektedir (Kızılloluk, 2019, s.140). Mübadele öncesinde büyük oranda Rum nüfusa sahip olan yerleşim ve çevresinde Rum kültürüne özgü pek çok sivil ve dini yapı inşa edildiği bilinse de, bu yapılardan oldukça azı günümüze gelebilmiştir. Günümüzde Dalyan'da dönemin mimarisini temsil eden yapılar arasında kiliseden dönüştürülen bir cami (Dalyan Mahallesi Camii) , bir şapel (Hagios Konstantinos Şapeli) ve on iki Rum evi bulunmaktadır (Gezgin, 2009, s.109; Kızılloluk, 2019, s.141).

Dalyan Mahallesi 4000. Cd. üzerinde yer alan Dalyan Mahallesi Camii, yapının girişinde bulunan tabeladaki tarihe göre 1955 yılında kiliseden dönüştürülmüş bir yapıdır (Harita 1). Bazı kaynaklarda, köylülerin anlatımlarından yola çıkarak 1945-1950 yıllarında dönüşümün gerçekleştiği de belirtilmektedir (Gezgin, 2009, s.109). Gianni D. Ekaterinis'in Hamenes Patrides To Horio Mas Hagia Paraskevi Tou Tsesme (To Kioste) (1760-1922) adlı kitapta verdiği bilgilerden günümüzde Dalyan Mahallesi Camii olarak isimlendirilen kilisenin adının Zoodohos Pigis olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır (Ekaterinis, 1984, s.683-684).

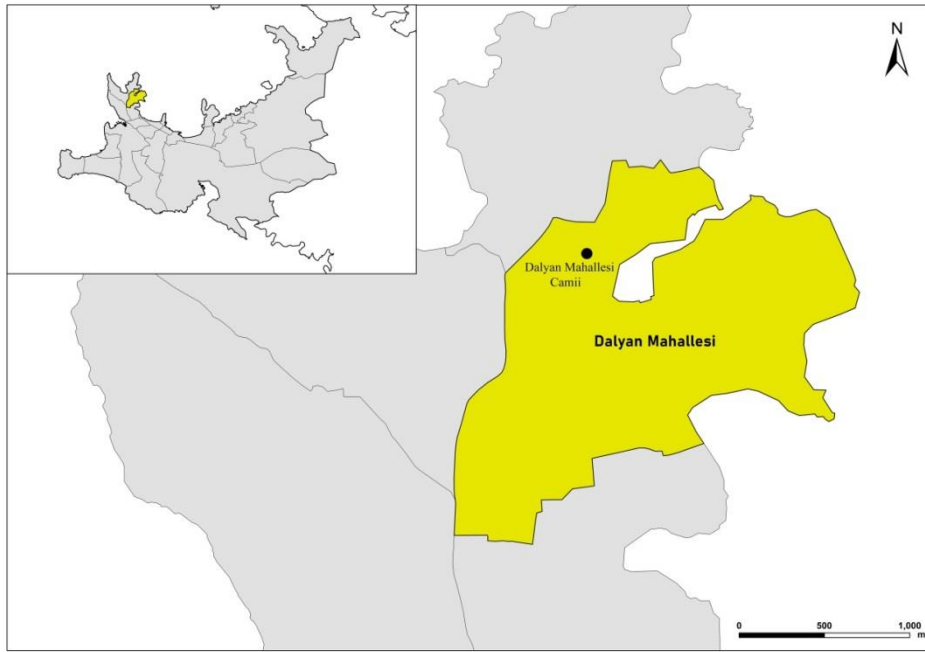
Gianni D. Ekaterinis'in Köste ve Zoodohos Pigis Kilisesi ilgili verdiği bilgilerin bir kısmı şöyledir:

*“Köyümüzün mezarlığı özenli ve bakımlı olduğu için düzenli bir görüntüsü vardı. Mezarlarımızda mermerden anıtlar süslü kabirler, hatıra taşları ve mezar taşları yoktu. Ama basitçe, temiz ve mütevazıydı. Bununla birlikte bir dezavantajı da bulunmaktaydı. Zoodohos Pigis kilisesinin avlusunun içinde çocukların teneffüslerini yaptıkları bir ilkokul bulunuyordu. Çocukların geceleri köyümüzün ortasında bulunan kiliseden, ilkokuldan ve mezarlıktan geçmeleri bizim için tam olarak bir ızdıraptı. Yaşadığımız dönemin yollarından yürürken kilise çanının yarı karanlıkta ritmik bir şekilde çarpmasıyla, dehşete kapılmamıza sebep olurdu. 1910 yılında köyümüzün en zengin kaptanı olan Dimitrios Tzoumas ya da diğer adıyla Kapis, köyün yaklaşık bir kilometre dışında güney kısma doğru, mezarlık olarak kullanılmak için Aziz Dimitri adına etrafı duvarla örülerek inşa edilmiş şapelin içindeki bir üzüm bağıını köye bağışladı. O dönemde Zoodohos Pigis kilisesindeki ölülerimiz yeni mezarlığımız olan Aziz Dimitri'ye defnedildi.*

*Kilisenin avlusunun ortasında hayat kaynağı çeşmesi (Zoodohos Pigis) ve ilkokul olarak kullanılan iki tane bina vardı. Bunlardan bir tanesi avlunun güney kısmına doğru bakan, kiliseye yakın, ilk iki katı erkeklerin ve kızların ilkokulu olarak muhafaza edilmiş ilkokul binası idi. Kuzeye doğru bakan binanın tek katı ise anaokulu olarak kullanıldı. İlkokulun iki katının da bahçenin dışından iki ayrı girişi vardı. Birisi kızların hazırlık okulu için kullandıkları, binanın zemin katında bulunan iki büyük odalı sınıfın girişi, diğeri ise 3 odasıyla birinci katta bulunan erkeklerin sınıfına geçiş sağlayan girişti. Odalar ve*

salonlar çok geniş alanlardı. Öğretmenlerimiz için rahat banklarımız, büyük tahtalarımız ve güzel sandalyelerimiz vardı. Her salondaki resimler Kutsal Üçleme, İsa, Eski Ahitten bazı olaylar ve o zamanın Yunancasıyla yazılan bir Osmanlı haritasından oluşuyordu. İlkokullarımızın sadece dört sınıfı vardı. İç tarafında Üniversite amfisine benzeyen bir amfiteyatrosu vardı, küçük çocuklar üzerine oturuyor ve dersleri takip ediyordu.”.

Ekaterinis'in yayınında, kilisenin çevresindeki mevcut okul yapılarına ilişkin detaylı bilgiler bulunmakla birlikte kilisenin mimari kurgusu hakkında veriye rastlanmamaktadır. Yazarın verdiği bilgilerden, kilisenin bulunduğu alanda okul binalarının dışında bir mezarlığın da bulunduğu ancak sonradan Aziz Dimitri Şapeli'nin yanına taşındığı öğrenilmektedir. Kilisenin avlusunun içerisinde bulunduğu belirtilen kuyu / ayazma sebebiyle, yapının Zoodohos Pigis (Hayat Verici Kaynak-Meryem Ana) şeklinde adlandırıldığı anlaşılmaktadır.



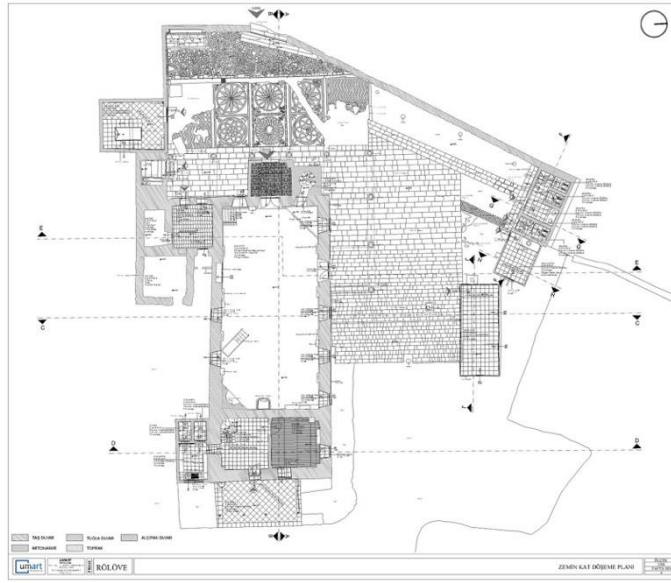
**Harita 1.** Çeşme İlçesi İçerisinde Dalyan Mahallesi ve Yapının Konumu

Ekaterinis'in yayınına ek olarak, Zoodohos Pigis kilisesine ilişkin bir başka bilgiye Giorgios Katsoupis'in makalesinde rastlanmaktadır. Katsoupis, köy meydanında yer alan kilisenin 1833-1850 yılları arasında inşa edildiğinden, avluya açılan büyük girişin kuzeyinde uzun bir çan kulesinin bulunduğu ve avlunun kuzeyinde 8 basamakla inilen bir kuyunun varlığından söz etmektedir. Söz konusu kutsal suyun varlığından dolayı kilisenin 'Zoodohos Pigis' adını aldığını belirten yazar, avlu içerisinde ilkokul ve anaokulu binalarının yer aldığını belirtmekte ve kilisenin iç dekorasyonunun zenginliğinden bahsetmektedir. Katsoupis yapının inşa tarihine ilişkin bilgiler vermekte ve diğer mimari unsurlarından söz etmektedir. Ayrıca yapıya ait kutsal eşyaların mübadele sürecinde göçmenler tarafından Sakız Adası'na (Khios) taşındığını belirtmektedir (Katsoupis, 2021). Her iki yazarın da verdiği bilgilerden yola çıkarak 19. yüzyılda inşa edilen kilisenin, dönüşümün ardından Dalyan Mahallesi Camii adını alan yapı olduğu anlaşılmaktadır.

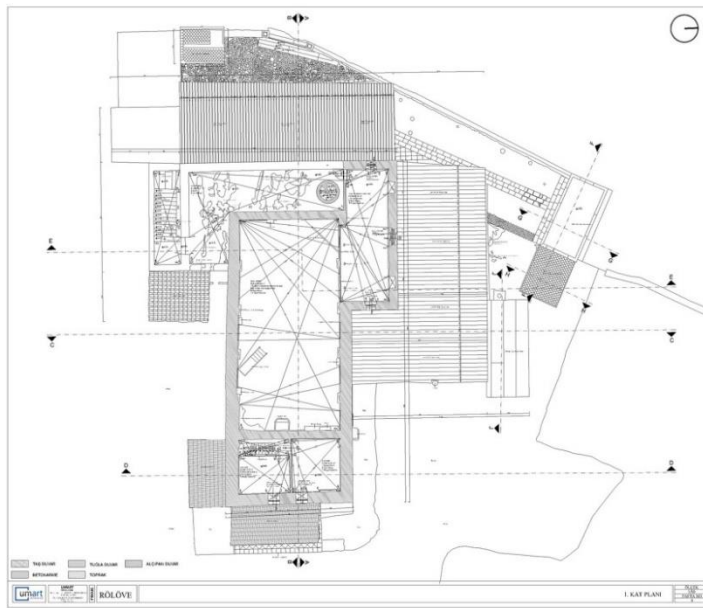


## Dönüşümün İzleri

Mübadele öncesinde yerleşimdeki önemli dini yapılardan biri olduğu anlaşılan Zoodohos Pıgıs kilisesi, dönüşüm sürecinde özgün mimari özelliklerini büyük oranda yitirmiştir. Yapının kilise evresine ait veriler sınırlı olmakla birlikte, batı cephedeki narteks ve hemen önündeki avluda yer alan çakıl mozaikler, doğu-batı doğrultulu, tek nefli ve bazilikal planlı olduğu anlaşılan kiliseden kalan en belirgin unsurlardır (Çiz. 1, Çiz. 2). Dönüşümün ardından cami işleviyle kullanılan yapının zaman aralıklarıyla çeşitli onarımlar geçirdiği anlaşılmaktadır. Günümüzde Dalyan'ın merkezinde, modern yapılar arasında kalmış durumdadır. 2017 yılında Umart Mimarlık tarafından yapının röleve, restitüsyon ve restorasyon projeleri hazırlanmış, bu çalışmalar neticesinde yapının dönüşüm sürecinde uğradığı mimari müdahalelerin incelenmesi ve yorumlanması mümkün olmuştur (Ayrıntılı bilgi için bkz: Çakmak, 2017).



Çiz 1 . Dalyan Mahallesi Camii Zemin Kat Planı (Umart Mimarlık)



Çiz 2. Dalyan Mahallesi Camii 1. Kat Planı (Umart Mimarlık)

Günümüzde yapının ana girişinin yer aldığı batı cephenin önündeki avlu alanında, kilise evresine ait en önemli mimari öğelerden biri olan çakıl mozaikler dikkat çekmektedir (Fot.1). Güney ve kuzey bölümlerindeki kısmi kayıplar dışında oldukça sağlam şekilde günümüze ulaşan mozaiklerde örgü ve çok kollu yıldız gibi geometrik motifler, lotus ve palmet gibi bitkisel motifler ve tavus kuşu, baykuş, yılan gibi sembolik figürlere yer verilmiştir (Fot. 2). 19. yüzyıl Rum Ortodoks kiliselerinin avlu zeminlerinde, köşk ve konak gibi büyük boyutlu konutların bahçelerinde geometrik desenli siyah-beyaz çakıl taşlarının sıklıkla tercih edildiği bilinmektedir. Çeşme Alaçatı Pazaryeri Cami'nin avlusunda yer alan çakıl mozaikler ile Muğla Kayaköy (Levissi)'deki Aşağı Kilise (Panagia Pirgotissa) ve Yukarı Kilise'nin avlu zeminindeki çakıl mozaikler, Dalyan Mahallesi Camii ile çağdaş Batı Anadolu örneklerinden bazılarıdır (Avcı, 2015, s.378-379).

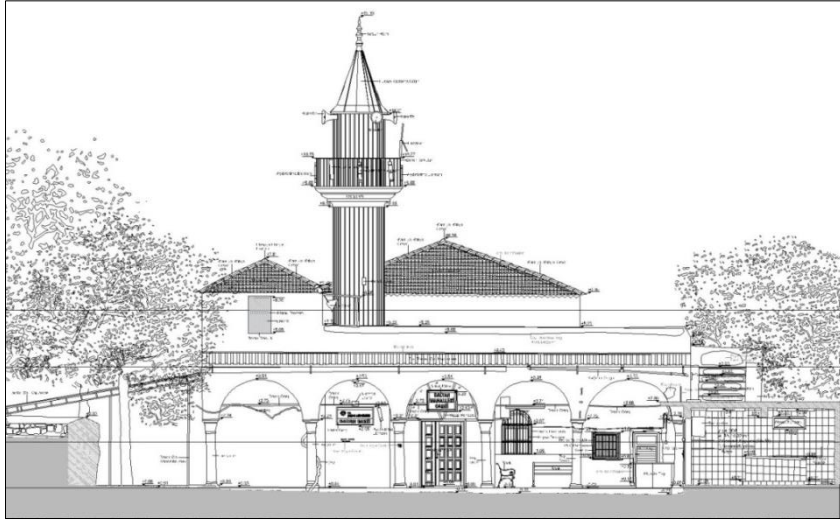


**Fot 1.** Yapının batısındaki avlu alanında yer alan çakıl mozaikler

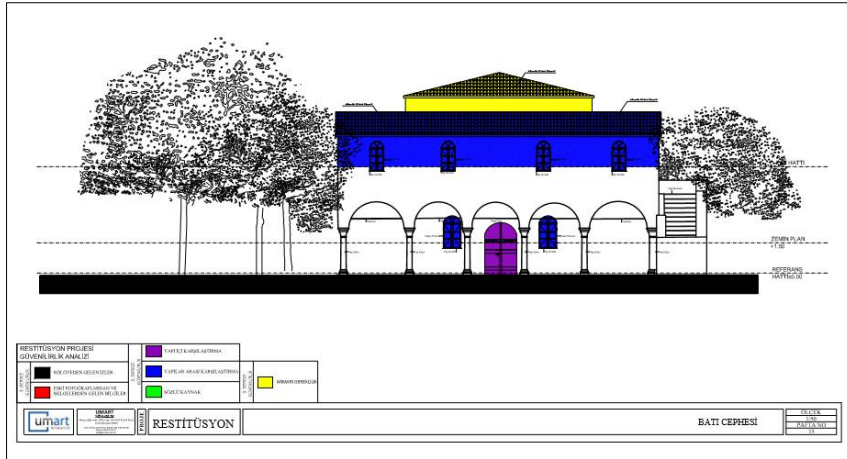


Fot 2. Çakıl mozaiklerdeki figürlerden detay

Yapının batı cephesini tamamen, kuzey ve güney cephelerini ise kısmen çevreleyen U biçimli narteks, kilise evresinden günümüze ulaşan mimari unsurlardan bir diğeridir. Çapraz tonozla örtülü narteks birimleri dor düzeninde sade başlıklara sahip mermer sütunlara oturmakta ve birbirine yuvarlak kemerlerle bağlanmaktadır. Yapıyı üç yönden çevreleyen çapraz tonozla örtülü narteksin üzerinde, günümüzde kuzey bölümü kadınlar mahfili olarak kullanılan bir galeri bulunduğu anlaşılmaktadır. Dönüşüm esnasında batı cephesinin ortasına yapıya girişin sağlandığı bir geçiş mekanı eklendiği ve bu mekanın narteksin bütünlüğünü bozduğu görülmektedir (Fot. 3), (Çiz. 3,4). Söz konusu geçiş mekanının kuzeyinde, yapının camiye dönüştürülmesinin ardından eklenen silindirik gövdeli minare yer almakta ve kürsü üzerindeki Türkçe kitabeden minarenin 1957 yılında inşa edildiği öğrenilmektedir. Narteksin batı bölümünü güney bölümüne bağlayan birim özgünde açık iken sonradan kapatılarak bir mekana dönüştürülmüştür. Mekanın güneyinde ise kilisenin galeri katına ulaşan merdivenler yer almaktadır.



Çiz 3. Dalyan Mahallesi Camii Batı Cephesi (Umart Mimarlık)

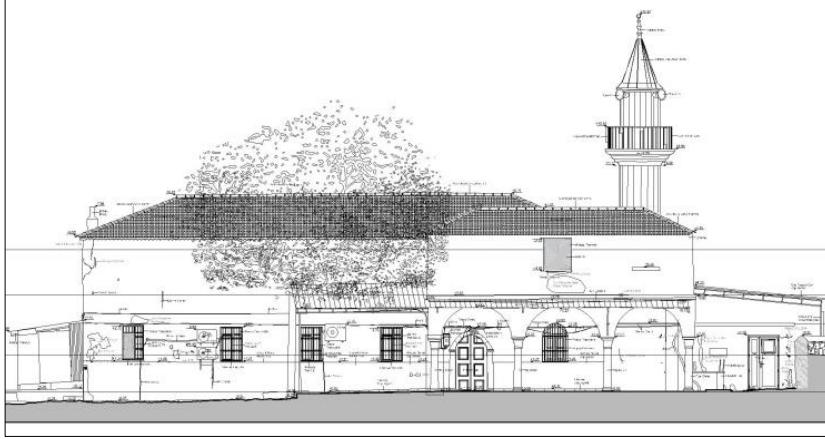


Çiz 4. Zoodohos Pigiis Kilisesi Batı Cephesi Restitüsyonu (Umart Mimarlık)

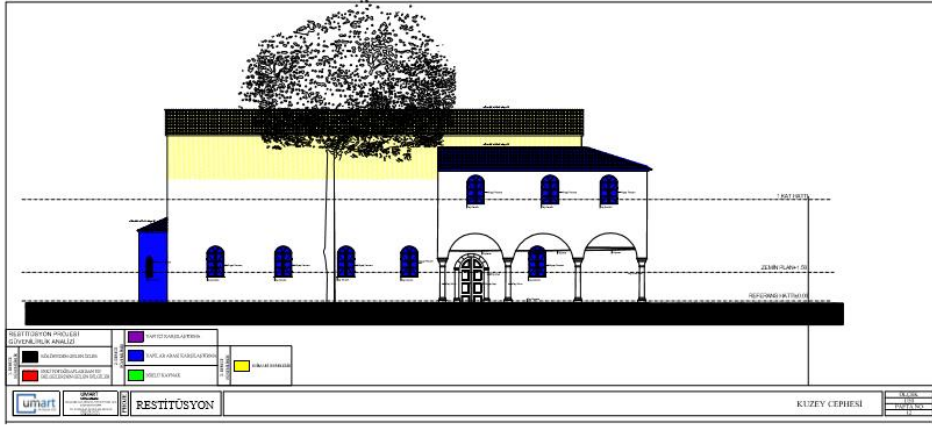


Fot 3. Dalyan Mahallesi Camii Batı Cephesi

Yapı camiye dönüştürüldükten sonra, cephelerde yer alan giriş ve pencere açıklıklarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Çiz. 5,6). Yapının kuzey cephesinde, kiliseye ait narteks uzantısının yanı sıra giriş ve pencere açıklıklarının yer aldığı görülmektedir. Batı cephedeki ana giriş ile birlikte yapıya giriş amacıyla kullanılan kuzey cephedeki düzgün kesme taşlarla örülmüş olan yuvarlak kemerli açıklık, özgünlüğünü koruyarak günümüze ulaşmıştır (Fot. 4). Buna karşın kuzey cephede yer alan pencere açıklıklarının neredeyse tamamının biçimsel değişikliğe uğradığı ve özgünlüğünü yitirdiği anlaşılmaktadır. Giriş açıklığı ile birlikte yapının kuzey duvarı üzerinde yer alan beş adet pencere açıklığından dördünün dikdörtgen, birinin yuvarlak şekilli olduğu görülmektedir. Söz konusu dikdörtgen pencere açıklıklarının içten yuvarlak kemerli olması ve 1980 yılına ait bir fotoğrafta, cephe üzerinde de yuvarlak kemerlere sahip olduğunun açıkça görülmesi, özgünde tüm pencerelerin yuvarlak kemerli olduğuna somut kanıtlar sunmaktadır (Fot. 5). Bununla birlikte cephenin batı kesiminde, narteks üzerinde günümüzde kadınlar mahfili olarak kullanılan katın kuzey cephesinin ortasında kareye yakın dikdörtgen şekilli bir pencere açıklığı bulunmakta, her iki yanında bulunan pencere açıklıklarının ise sonradan örülerek kapatıldığı anlaşılmaktadır (Çiz. 6).



Çiz 5. Dalyan Mahallesi Camii Kuzey Cephesi (Umart Mimarlık)



Çiz 6. Zoodohos Pigis Kilisesi Kuzey Cephesi Restitüsyonu (Umart Mimarlık)

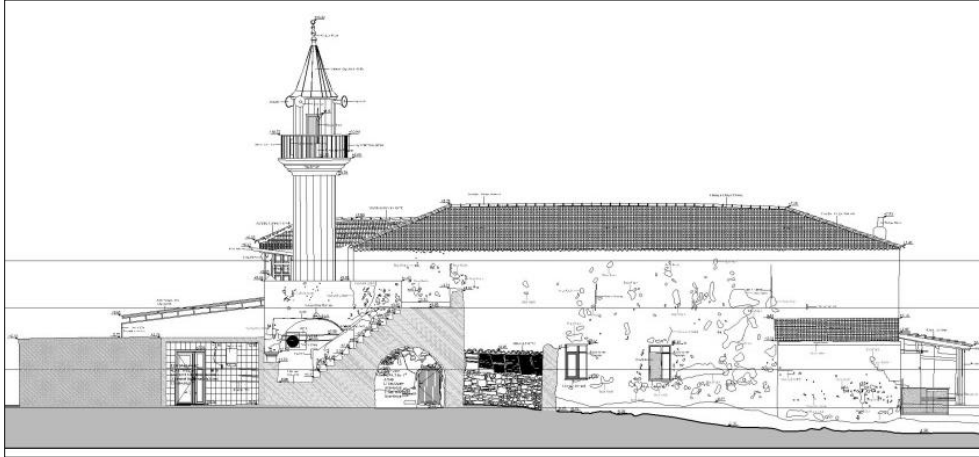


**Fot 4.** Kuzey Cephedeki Narteks Uzantısı ve Açıklık



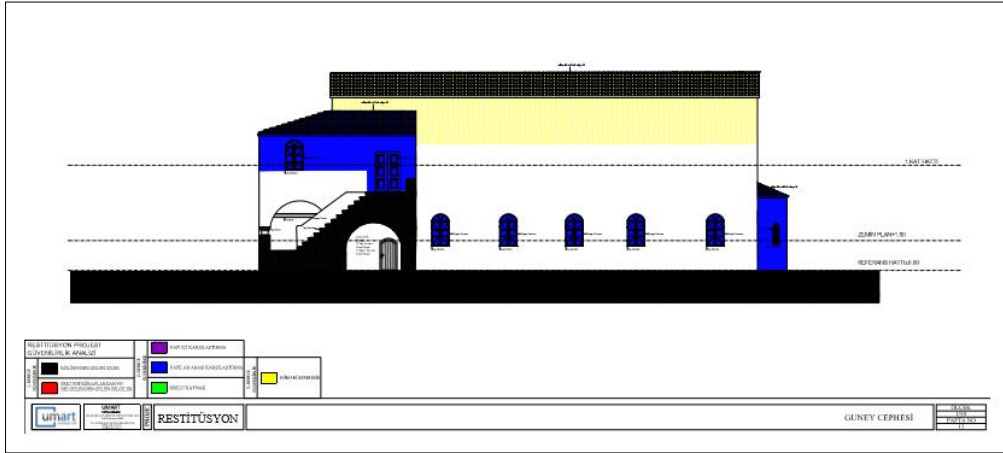
**Fot 5.** 1980 Yılına Ait Fotoğrafta Dalyan Mahallesi Camii (Kızıloluk, 2019, s.54)

Yapının güney ve doğu cephelerinin de büyük oranda değişime uğradığı anlaşılmaktadır. Güney cephenin doğu kanadında günümüzde lojman olarak kullanılan bölümde yer alan pencere, lojmanın mutfak mekanına girişi sağlayan bir açıklığa dönüştürülmüştür (Çiz. 7,8). Cephenin batı kanadında yer alması gereken iki pencerenin ise örülerek kapatıldığı anlaşılmaktadır (Fot. 6). Kuzey cephedeki girişin karşısına denk gelen açıklığın, diğer pencere açıklıklarından daha geniş ve alçakta olduğu görülmektedir. Kesin bir iz bulunmamakla birlikte bu açıklığın, kuzey ve batı cephelerindeki girişlerle birlikte ibadet mekanına geçişin sağlandığı üçüncü bir açıklık olma ihtimali bulunmaktadır. Güney cephenin doğu kesiminde küçük bir alanda yapılan raspa işlemi sonucunda, günümüzde sıvalı olan duvarların özgünde düzgün kesme taş olabileceği anlaşılmıştır. Kilisenin batı, kuzey ve güney cephelerini çevreleyen galeri katı her ne kadar kimliğini yitirmiş olsa da, galeriye ulaşımı sağlayan ve batı cephenin güney ucundan başlayarak güney cepheye doğru uzanan düzgün kesme taş merdiven basamakları, özgünlüğünü koruyarak günümüze ulaşmıştır (Fot. 7). Doğu cephe ise apsinin yıkılması ve bu alanın lojmana dönüştürülmesi nedeniyle kimliğini tamamen yitirmiştir Yapı tek nefli olduğu için doğu duvarı üzerindeki apsinin yarım daire kesitli büyük bir niş ve iki yanda dışarıya taşıntı yapmayan birer küçük nişten oluştuğu tahmin edilebilmektedir. (Fot. 8,Çiz. 9).



Çiz 7. Dalyan Mahallesi Camii Güney Cephesi (Umart Mimarlık)





Çiz 8. Zoodohos Pigiis Kilisesi Güney Cephe Restitüsyonu (Umart Mimarlık)



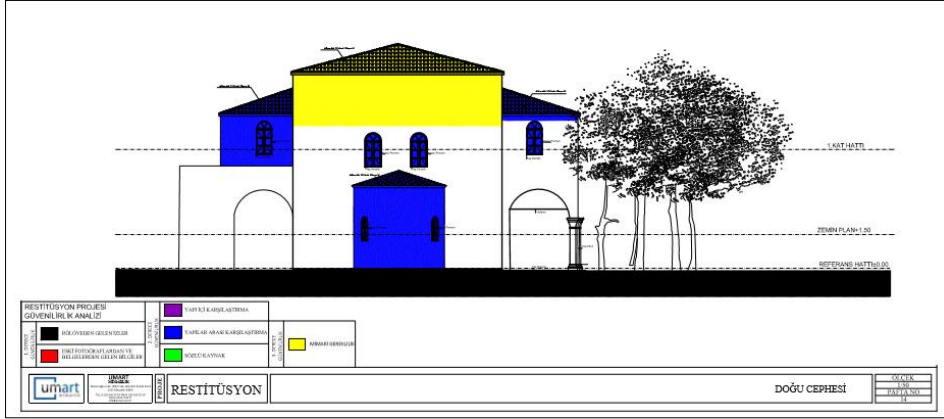
Fot 6. Güney Cephesi



Fot 7. Galeri katına çıkışı sağlayan merdiven basamakları



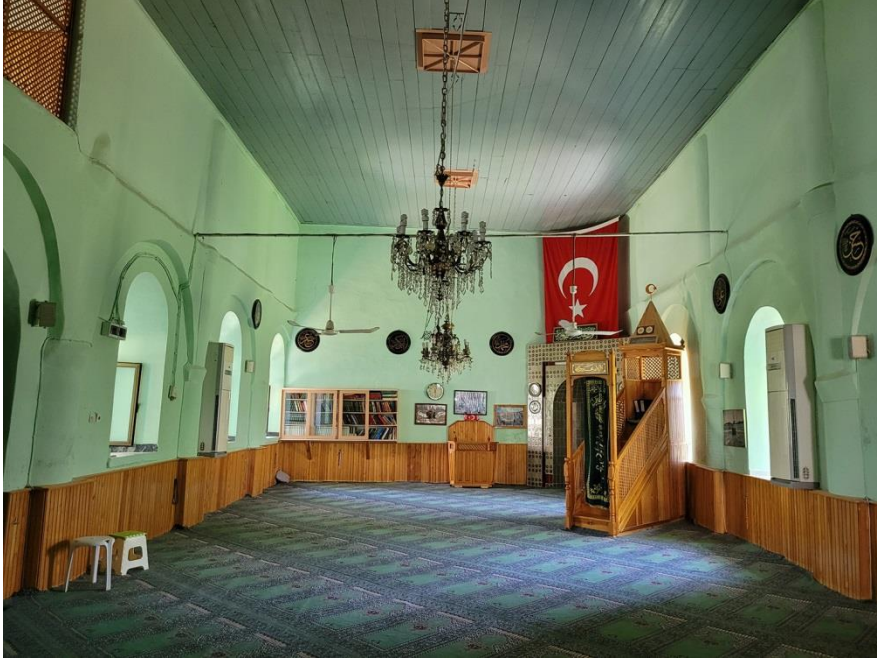
Fot 8. Doğu Cephesi



Çiz 9. Zoodohos Pigiis Kilisesi Doğu Cephesi Restitüsyonu (Umart Mimarlık)

Kuzey ve batı cephelerinde yer alan iki açıklıktan ulaşılabilen, yaklaşık 7.30 x 15.40 boyutlarındaki ibadet mekanında kilisenin mimari dekorasyonunu oluşturması gereken apsis, ikonostasis ve ambon gibi unsurlardan herhangi bir iz kalmamıştır. Duvarların sıvalı olması sebebiyle, özgün yapıda bulunması muhtemel fresko ve süslemelere dair de bir iz görülememektedir. Dönüşümün ardından ibadet gereksinimleri sebebiyle güney ve doğu duvarlarının kesiştiği noktaya mihrap ve hemen yanına minber eklenmiş, yapıyı üç yönden dolanan narteks üzerine oturan galerinin kuzeybatı köşesinde kalan kısmı ise kadınlar mahfiline dönüştürülmüştür (Fot. 9,10).

İbadet mekanında kilise evresine dair en somut mimari izler, kuzey ve güney duvarlarda karşılıklı olarak yerleştirilmiş durumda olan ve üç kademe halinde düzenlenen gömme sütunlardır. Alt kademedeki sütunlar pencerelerin kemerlerini ortalayacak şekilde yerleştirilmiş hafifletme kemerlerini taşımakta, ikinci sütun kademesi ise bir silme kuşağına bağlanmaktadır (Fot. 11). Kuzey cephenin doğu cephe ile kesiştiği duvarda görülebilen ve silme kuşağı üzerinden güneye doğru çıkıntı yapan tonoz izi, günümüzde düz ahşap tavana sahip yapının özgünde beşik tonozla örtülü olduğunu düşündürmektedir (Fot. 12). Yapının doğusunda kalan, apsisin bulunması gereken bölüm ise dönüşüm esnasında bir duvarla ibadet mekanından ayrılarak lojman haline getirilmiştir. Lojmanın güneyine günümüzde mutfak olarak kullanım gören bir mekan eklenmiş ve bu mekana giriş güney duvarı üzerinde bulunan özgün pencerenin kapıya dönüştürülmesiyle sağlanmıştır. Lojman duvarlarında görülebilen gömme sütunlar, bu hacmin de özgünde ibadet mekanına dahil olduğunun somut kanıtları olarak karşımıza çıkmaktadır (Fot. 13).



Fot 9. Harim/Naos



Fot 10. Galerinin kuzeybatı köşesinde yer alan kadınlar mahfili



Fot 11. Harim / Naos güney duvarı üzerindeki gömme sütunlar



Fot 12. Kuzey ve doğu duvarlarının kesişiminde yer alan tonoz izi



Fot 13. Yapının doğusunda lojman olarak kullanılan bölüm

### Değerlendirme ve Sonuç

20. yüzyılın ortalarında dönüşüme uğrayan yapının, özgünde tek nefli bazilikal plana sahip olduğu anlaşılmaktadır (Çiz. 10,11). Kilise evresine dair günümüzde de görülebilen somut mimari veriler, yapıyı üç yönden çevreleyen U biçimli narteks ve narteksin batısındaki avluda kısmen korunmuş durumda olan çakıl taşı mozaiklerdir. Sözü edilen unsurların varlığına karşın, zaman içerisinde gerçekleşen çeşitli müdahaleler yapının özgün kimliğini kaybetmesine sebep olmuştur. Özellikle doğu, güney ve batı cephelerinde yer alan ve günümüzde depo, lojman ve mutfak gibi işlevlerle kullanılmakta olan mekanların yapıya ilave edilmesiyle birlikte kiliseye ait mimari birimlerin kullanım dışı bırakıldığı görülmektedir. Söz konusu müdahaleler, yapının kilise evresine ait çan kulesi, galeri katı, apsis ve ikonostasis gibi temel mimari unsurların dönüşüm esnasında tahrip edildiğine işaret etmektedir.

1924 mübadelesi sonrasında Türk nüfusun yerleştirildiği kentlerde ibadet gereksinimlerinin karşılanabilmesi adına kiliselerin camiye dönüştürüldüğü bilinmekte, bu kapsamda Anadolu'nun batı ve güney kıyılarındaki yerleşimlerde camiye dönüştürülen pek çok kilise örneği bulunmaktadır. Çeşme Alaçatı'daki Pazaryeri Camii (Erol, 2003, s.45-48) Urla Gülbahçe'deki Kilise-Camii (Erol, 2003, s. 35-37), Ayvalık'taki Hagios Ioannis Kilisesi (Saatli Cami), Hagios Georgios Kilisesi (Çınarlı Cami), Kato Panaghia Kilisesi (Hayrettin Paşa Camii) (Erol, 2003, s. 80-98), Didim'deki Hisarbey Kilise-Camii (Erol, 2003, s.37-40), Antalya Kalkan'daki Meryem Ana Kilisesi (Koca Mustafa Paşa Camii) (Yıldırım ve Yuka, 2021, s.115-129) ve Fethiye Kayaköy'deki Panagia Pirgiotissa Kilisesi (İlter, 1991, s.478-480) 19. yüzyılda inşa edilen ve camiye dönüştürülen yapılardan bazılarıdır.

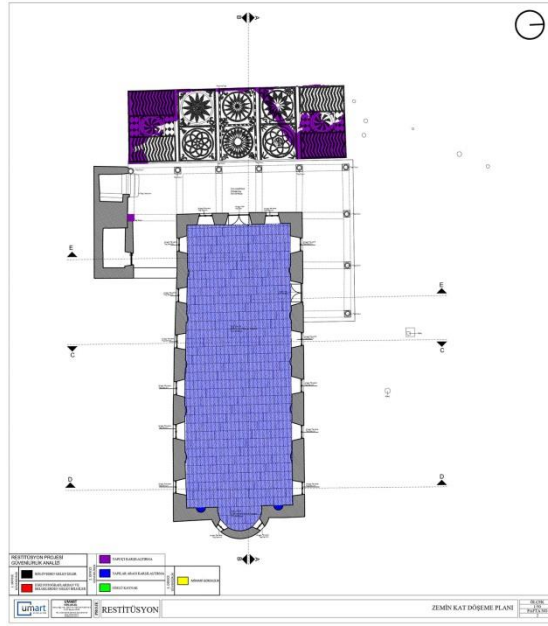
Bazı kiliseler, Dalyan Mahallesi Camii'nde olduğu gibi üç yönden narteks ve üzerinde galerilerle çevrenmektedir. Balıkesir'in Ayvalık ilçesindeki Taksiyarhis Kilisesi, Kato

Panaghia Kilisesi (Hayrettin Paşa Camii), Hagios Triada Kilisesi ve Hagios Athanasios Kilisesi (Küçükköy Camii) ile Çeşme Alaçatı'daki Pazaryeri Camii Batı Anadolu'daki U biçimli nartekse sahip 19. yüzyıl kiliselerinden bazılarıdır (Büktel, 2018, s.65-84). Dalyan'da yer alan Zoodohos Pigis Kilisesi (Dalyan Mahallesi Camii), narteks kurgusu ve çakıl mozaik süslemeleriyle yine Çeşme'ye bağlı Alaçatı'da günümüzde Pazar Yeri Camii olarak bilinen kiliseyle büyük benzerlikler taşımaktadır. Alaçatı'daki kilise, boyutları bakımından daha büyük, üç nefli bir yapı olmakla birlikte U biçimli narteks, galeri katı ve avlusundaki çakıl mozaik süslemeleriyle Dalyan'daki kiliseyle çağdaş bir örnektir.

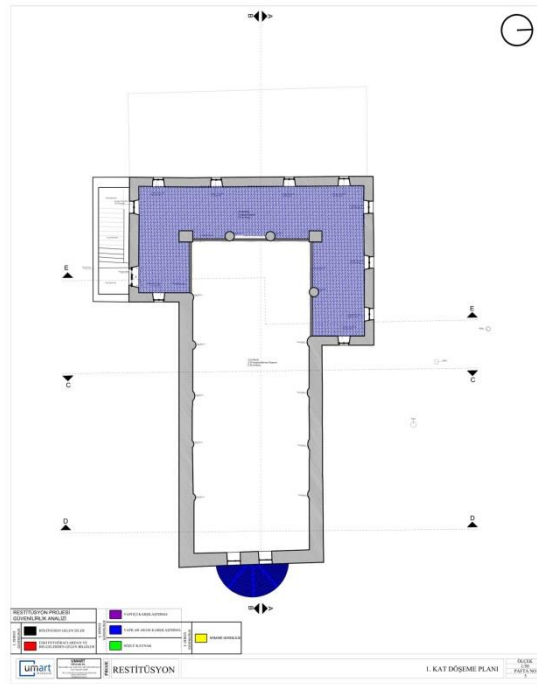
19. yüzyıl'da inşa edilmiş tek nefli bazilikal plandaki kilise ve şapellerin örtü sistemleri çeşitlilik göstermekle birlikte, genellikle içte beşik tonozun tercih edildiği görülmektedir. Dalyan Mahallesi Camii'nin ibadet mekanında, kuzey duvarı ile doğu duvarının kesişiminde bariz şekilde görülebilen tonoz izi, yapının içten beşik tonozla örtüldüğüne işaret etmektedir. Batı Anadolu'da yer alan 19. Yüzyıl kiliselerinden Urla Gülbahçe Kilise-Cami, Şirince Hagios Demetrios Kilisesi ve Menemen Hagios Konstantinos Kilisesi gibi tek nefli bazilikal planlı yapılarda görülen beşik tonozlu örtü sistemi, Zoodohos Pigis Kilisesi için örnek teşkil etmektedir (Altun ve Erdağ, 2020, s. 47; Erol, 2003, s.118-120).

Yapının inşa tarihi hakkında, kaynaklarda ileri sürülen 1833-1855 arası inşa edilmiş olabileceği varsayımı dışında herhangi somut bir veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte, diğer yapı örneklerinde sözü edilen ortak mimari unsurlar ışığında yapının 19. yüzyılın ilk yarısına tarihlendirilmesi uygun gözükmektedir. Mübadele sürecinin ardından gerçekleşen demografik değişim, doğal olarak yerleşim sakinlerinin sosyo-kültürel değerlerindeki değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Dalyan'da dönüşüm sürecinde Rumlara ait pek çok kilise ve konutun yok olduğu, yerleşimin kentsel dokusunu ve tarihi kimliğini yitirdiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada incelenen Zoodohos Pigis Kilisesi ise camiye dönüştürülmüş, ibadet yapısı olması sebebiyle düzenli bakım ve onarımları yapılmış ve bir anlamda kimlik değiştirerek kullanımda kalmaya devam etmiştir.

Dini yapıların dönüştürülerek yeniden kullanımında toplumsal, işlevsel, ekonomik ve ideolojik pek çok motivasyon kaynağı bulunmaktadır. Bu nedenle yapıların yeniden işlevlendirme sebeplerinin, içerisinde buldukları yerleşimlerin coğrafi, sosyal ve ekonomik nitelikleri göz önünde bulundurularak incelenmesi gerekmektedir. Dalyan'daki kilisenin yerleşimin merkezi bir noktasında bulunması ve halk için ulaşılabilir bir konumda olması, yapının camiye dönüştürülmesindeki ana etkenler olmuştur. Buna ek olarak yapının dönüşümünde işlevsel ve ekonomik etkenlerin de göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Yüksek maliyetlerle, baştan bir ibadet yapısı inşa etmek yerine kısa zamanda ve olabilecek en az maliyet ile yapının camiye dönüştürülmüş olması ihtimal dahilinde gözükmektedir. Dalyan'da mübadele sürecinin ardından yerleşimdeki nüfusunun büyük oranda azaldığı bilinmektedir. Az sayıdaki Müslüman nüfusun ibadet gereksinimlerinin karşılanması adına atıl vaziyette ve kullanım dışı kalmış olan kilisenin cami olarak tekrar işlevlendirilmesi, dönemin sosyal ve ekonomik şartları doğrultusunda gerçekleşmiş bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır.



Çiz 10. Zoodohos Pigiis Kilisesi Zemin Kat Restitüsyon Planı (Umart Mimarlık)



Çiz 11. Zoodohos Pigiis Kilisesi 1. Kat Restitüsyon Planı (Umart Mimarlık)

### Teşekkür ve Bilgilendirme

Umart Mimarlık San. Tic. Ltd. Şti'ye, yapının röleve, restitüsyon ve restorasyon projelerine dair veri ve görselleri bu çalışmada yayınlanmak üzere paylaştıkları için teşekkür ederim.



## Kaynakça

- Akın, B. (2018). 19. Yüzyıl Ayvalık Rum Ortodoks Kiliselerinin Cephe Düzenine Yönelik Tiolojik Bir Yaklaşım ve Cephe Karakterlerinin Oluşumuna Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018)*, 26-28 Ekim 2018, Balıkesir, Türkiye, 554-574.
- Altun, F.İ & Erdağ, C. (2020). Menemen Agios Konstantinos Rum Ortodoks Kilisesi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 24-50
- Arı, K. (2003). *Büyük Mücadele: Türkiye'ye Zorunlu Göç (1923-1925)*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 110
- Avcı, Ü. (2015). Konut Mimarisinde Çakıl Mozaik Sanatı: Antalya Kaleiçi Örneği, *Art-Sanat*, (4), 115-116
- Büktel, Y (2018), U Narteksli Geç Dönem Kiliseleri II-Ayvalık. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, (2), 65-84
- Çakmak, Ş. (2017). Çeşme-Dalyan Mahallesi Camii Sanat Tarihi Raporu
- Ekaterinis, G.D (1984). *Hamenes Patrides To Horio Mas Hagia Paraskevi Tou Tsesme (To Kioste) (1760-1922)*, Skiathos
- Erdemir, T.T (2016). The Fate of Tanzimat-Era Churches in Anatolia after the Loss of Their Congregations; *Christian Art Under Muslim Rule: Proceedings of A Workshop Held in İstanbul on May 11/12*, 219-235
- Erdemir, T.T. (2018). Günden Kalanlar: Anadolu'nun Camiye Dönüştürülen Kiliseleri' Devşirme Malzemenin (Spolia) Yeniden Doğuşu: Antikçağ'dan Osmanlı'ya Anadolu'da Objelerin, Materyallerin ve Mekanların Sonraki Yaşamları, 75-98 İstanbul: Koç Üniversitesi Anadolu Medeniyetleri Araştırma Merkezi
- Erol, A. E (2003). *Ege Bölgesi Rum Ortodoks Kiliseleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Erişim Adresi: [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal\\_Tez\\_Merkezi](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi)
- Gezgin, İ. (2009). *Tarih Boyunca Çeşme*, İzmir: Şenocak Yayınları
- İlter, F. (1991). Doğaya Bırakılmış Bir Akdeniz Yerleşmesi: Kaya Köy (Levisi) Yerleşmesi ve Kiliseleri, *Belleten* 55(213), 473-482
- Katsoupi (2021, Mayıs, 10). ΣΤΗΝ ΑΓΙΑ-ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΚΡΗΝΗΣ Μ. ΑΣΙΑΣ (ΚΙΟΣΤΕ 1760-1922) Η ΠΑΝΑΓΙΑ Η ΓΟΥΡΝΑ, *Amanivoice*, <https://www.amanivoice-chios.gr/2021/05/στην-αγια-παρασκευη-της-κρηνης-μ-ασιας/> (Erişim Tarihi: 22.06.2022)
- Kenanoğlu, M. (2008) '19. Yüzyıl Osmanlı Hukuk Sisteminde Gayrimüslim Cemaatlere Tanınan Adli Yetkiler ve Bakmaya Yetkili Oldukları Davalar', *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, (5), 7-44
- Khatzimpeis, S. (1965). I Krini (Tsesmes) kai i Periokhi tis, *Mikrasiatika Khronika* (12), Syggramma Periodikon Ekdidomenon ypo tou Tmimatou Mikrasiatikon Meleton tis Enoseos Smyrnaion, 207-230

- Kızıloluk, M (2019). *Dalyan: Kent, Tarih, Kimlik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/> Ulusal Tez Merkezi
- Küçük, C. (2006). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Millet Sistemi ve Tanzimat; Tanzimat-Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. (Ed: H. İnalçık ve M. Seyitdanlıoğlu). İstanbul: Phoenix Yayınevi.
- Mercangöz, Z. (2013). Dinsel Yapılar Mimarisi II: Kiliseler ve Sinagoglar. *İzmir Kent Ansiklopedisi I*, 138-185
- Ousterhout, R. (2004). The East, the West and Appropriation of the Past in Early Ottoman Architecture, *Gesta*, 43 (2), 165-176
- Uran, H. (1959). *Hatıralarım*. Ankara: Ayyıldız Matbaası
- Pekak, M.S & Aydın, S. (1998). Selçuk ve Çevresinde Osmanlı İdaresindeki Gayrimüslim Tebaanın İmar Faaliyetleri, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (15;2), 125-155
- Sarardi-Mendolovici, H. (1990). Christian Attitudes Towards Pagan Monuments in Late Antiquity and Their Legacy in Later Byzantine Centuries, *Dumbarton Oaks Paper*, (44), 47-61
- Shorter, F.C (1985), The Population of Turkey after the War of Independence, *International Journal of Middle East Studies* XVII (4), 417-441
- Talloe, P & Vercauteren. L. (2011), The Fate of Temples in Late Antique Anatolia, The Archaeology of Late Antique 'Paganism', (s.347-387). *Late Antique Archaeology*, Vol. 7, Leiden: Brill
- Temizgüney, F. (2018), Lozan Sonrası Ermeni Emval-i Metrukesine Yönelik Düzenleme ve Uygulama (1923-1928), *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (62), 301-334
- Yerasimos, S. (2011), Konstantiniye Kiliselerinden İstanbul Camilerine Bir Değişimin Tarihi, *Bizans: Yapılar, Meydanlar, Yaşamlar*, İstanbul:Kitap Yayınevi, 182-193.
- Yıldırım. G., Ö & Yuka, A. (2021). Arşiv Belgelerine Göre Antalya-Kalkan Meryem Ana Kilisesi / Koca Mustafa Paşa Camii'nin Mimari Özellikleri, *Arşiv Dünyası* 8(2), 115-129

## AHP Temelli BSC Yöntemi ile Firma Performans Değerlendirmesi<sup>a</sup>

Nurcan Çetin<sup>b, c</sup>, Didem Tezsürücü Coşansu<sup>d</sup>

### Özet

Dünya çapında yer alan bütün firmalar için performans ve verimlilik en temel iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesinde performans ölçüm kriterlerinin objektif bir şekilde belirlenmesi de oldukça önemli bir konudur. Bu çalışmada, firma performansını değerlendirmek için Balanced Scorecard (BSC) yönteminden yararlanılmıştır. Performans ölçüm kriterlerinin ağırlığını belirlemek için ise çok kriterli karar verme yöntemi olan Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) kullanılmıştır. İzmir’de metal kaplama sektöründe faaliyet gösteren bir firmanın 2018, 2019 ve 2020 yılları için performansı BSC ile değerlendirilmiştir. BSC’nin finansal boyut, müşteri boyutu, iç süreçler boyutu ve öğrenme ve gelişme boyutlarının performans değerlendirmedeki önem düzeyleri AHP ile ölçülmüştür. Firmanın belirlenen yıllar için performans değerlendirilmesi elde edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Çok Kriterli Karar Verme  
AHP  
BSC  
Performans Değerlendirme

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 09.08.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1160009

## Company Performance Evaluation With AHP Based BSC Method

### Abstract

Performance and efficiency are the two most fundamental factors for all companies around the world. It is also very important to determine the performance measurement criteria objectively in the measurement and evaluation of performance. In this study, the Balanced Scorecard (BSC) method was used to evaluate firm performance. Analytic Hierarchy Process (AHP), which is a multi-criteria decision-making method, was used to determine the weight of performance measurement criteria. The performance of a company operating in the metal plating sector in Izmir for the years 2018, 2019 and 2020 was evaluated with BSC. The importance levels of BSC's financial dimension, customer dimension, internal processes dimension and learning and development dimensions in performance evaluation were measured with AHP. The performance evaluation of the company for the determined years was obtained.

### Keywords

Multi Criteria Decision Making  
AHP  
BSC  
Performance Evaluation

### About Article

Received: 09.08.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1160009

<sup>a</sup> Bu çalışma, Nurcan Çetin’in ‘AHP Temelli BSC Yöntemi ile Performans Değerlendirilmesi ve Bir Örnek Uygulama’ isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>b</sup> İletişim Yazarı: didem.tezsurucu@adu.edu.tr

<sup>c</sup> Uzman, ORCID: 0000-0001-8085-082X

<sup>d</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Söke İşletme Fakültesi, Aydın, Türkiye, ORCID: 0000-0001-8591-1177.

### Giriş

Performans değerlendirme, uzun vadede çalışanların performanslarında nasıl bir gelişme gösterdikleriyle ilgili bilgi toplama sürecidir. Bu sürecin hangi parametrelere dayanması gerektiğinin, yapılan işin gelecekte hangi şekli alması gerektiğinin önceden planlanarak belirlenmeye çalışılmasıdır (Erdemir, 2013). Performans değerlendirme, çalışanların örgütte ne kadar verimli olduğunu değerlendirmek için bireysel ya da birim olarak performanslarını önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ölçülmesini içeren bir süreçtir (Barutçugil, 2004).

Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminin en önemli unsurlarından biri olup hem kurum için hem de çalışanlar için pek çok faydası bulunmaktadır. Bu nedenle işletmeler kendilerine uygun olan performans değerlendirme yöntemini seçerek objektif değerlendirmeler yapmalıdır. İşletmeler hangi metodu uygulayacakları konusunda kararsız kaldıklarında kendi örgüt yapılarına, amaçlarına, hedeflerine ve çalışanların taleplerine uygun olan yöntemi kullanarak performans değerlendirmede yapmalıdırlar.

Performans değerlendirmede, geleneksel metotların subjektif olması ve nitelikleri doğru ölçememesinden dolayı çağdaş performans değerlendirme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntemler, firmalar bugün ne durumdadır ve ne kadar ilerlediler bunun hakkında bilgi vermektedir ve firmaların performansını daha çok finansal boyutlarıyla değerlendirmektedirler.

Çağdaş performans değerlendirme yöntemleri ise finansal boyuta ek olarak farklı boyutları da performans değerlendirmeye aldıklarından çok boyutlu performans değerlendirme yöntemleri olarak da adlandırılırlar. Performans değerlendirme, birden fazla boyuttan etkilenen bir süreçtir. Çok kriterli karar verme yöntemleri ise, analiz yaparken birden sayıda kriteri göz önünde bulundurmaya imkan sağlamaktadır. BSC birden fazla boyut ve alt boyuta sahip bir yöntem olduğundan boyut ağırlıklarının belirlenmesinde çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılabilirler.

Bu çalışmada, İzmir’de faaliyet gösteren bir firmanın performansının değerlendirilmesinde Balanced Scorecard (BSC) yöntemi kullanılmıştır. BSC’nin dört farklı boyutu ve bu boyutların alt boyutlarının önem düzeylerinin belirlenmesinde çok kriterli karar verme yöntemlerinden Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) yöntemi kullanılmıştır.

### Literatür

Performans değerlendirmede; literatürde BSC yöntemi ve çok kriterli karar verme yöntemlerinden AHP’nin yönteminin birlikte kullanıldığı çalışmalar incelenmiştir. Karadal ve Çelikdin (2013), BSC boyutlarının önceliğini belirlemek için Analitik Hiyerarşik Proses yöntemi kullanmışlardır. Bir işletmenin orta ve üst kademe yöneticileri BSC boyutlarını önceliklendirmişlerdir. Sonuçlar değerlendirilerek BSC’nin boyutlarından öncelikli olanlar belirlenmiştir.

Özyörük, Şirin, Yoksulbakan, Şanver ve Saraç (2014), çalışmalarında BSC yöntemi ile lojistik firmalarının performans değerlendirmesinde finansal, müşteri, örgüt içi süreçler, öğrenme ve gelişme boyutlarının önemini incelemişlerdir. AHP yöntemi kullanılarak kriterlere verilen

önem dereceleri hesaplanmış ve üç tane lojistik firmasının performans sıralaması belirlenmiştir.

Karadal ve Çelikdin (2014), bir işletmenin BSC yöntemiyle performansının ölçülmesinde BSC'nin boyutlarının önceliklerini belirlemek amacıyla, AHP yönteminin kullanmışlardır. Bir işletmenin orta ve üst kademe yöneticileri likert ölçeğini kullanarak ölçütleri önceliklendirmişlerdir. BSC'nin boyutlarının öncelik değerleri belirlenmiştir.

Eravcu ve Torun (2018), çalışmalarında bir çimento firmasının 2013-2015 yıllarındaki performansını ölçmek için Kaplan ve Norton'un (1992) 4 boyutunu temel almışlardır. Boyutların ağırlıklarını AHP yöntemi ile hesaplamışlardır.

Lee, Chen ve Chang (2008), Tayvan'da bir üretim işletmesinde, bilişim teknolojileri departmanının performansının değerlendirilmesinde bulanık AHP ve BSC yöntemini kullanmışlardır. BSC'nin her boyutu için ağırlıkların elde edilmesinde bulanık AHP uygulamışlardır.

Yaghoobi ve Haddadi (2016), bir telekomünikasyon şirketindeki bilişim teknolojileri uzmanlarının görüşlerini alarak BSC dört boyutu için temel performans göstergelerini belirlemişlerdir. Daha sonra her bir performans göstergesinin ağırlığını belirlemek için AHP yöntemini uygulamışlardır.

Bentes, Carneiro, Silva ve Kimura (2012), performans değerlendirmesi için BSC ve AHP yöntemlerinin entegrasyonunu göstermek için Brezilyalı bir Telekom şirketinde uygulama yapmışlardır. Fonksiyonel birimlerin performansını belirlerken kullanılacak BSC boyut ve göstergelerinin öncelik değerlerini AHP yöntemi ile belirlemişlerdir.

Literatür incelendiğinde, firmaların performans değerlendirmesinde BSC ve AHP yöntemlerinin birlikte kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Çalışmada, firmanın performans değerlendirmesinde BSC yöntemi kullanılmaktadır. BSC yönteminde alt boyutların önem düzeyi AHP yöntemi ile belirlenmektedir. Bu nedenle, bu başlık altında AHP ve BSC yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

### *AHP*

Analitik Hiyerarşi Prosesi 1968 yılında Myers ve Albert tarafından ortaya atılmıştır. 1977 yılında Saaty tarafından geliştirilmiş ve karar verme problemlerinin çözümünde kullanılmıştır (Yaralıoğlu, 2001). AHP yöntemi; birden fazla seçeneğin olduğu durumlarda, çok sayıda karar vericinin belirlilik ve belirsizlik altında çok kriterli karar verme durumlarında kullanılmaktadır (Acar, 2006). AHP yönteminde karar vericinin objektif ve subjektif yargılarının karar sürecine dahil edilebildiği görülmektedir. Yöntemin uygulama adımları aşağıdaki gibidir;

**1. Karar Hiyerarşisinin Oluşturulması:** Derecelendirme ve karşılaştırma yöntemlerini içeren AHP ile en doğru seçimi yapabilmek için bir hiyerarşik yapının oluşturulması gerekmektedir. (Tezsürücü ve Okursoy, 2016). Bu hiyerarşik yapı karar vericinin kararını etkileyen karar alternatiflerinden oluşmaktadır. Karar verici belirlenen amaç doğrultusunda, amacı etkileyen kriter, alt kriter ve alternatifleri belirlemektedir. En tepeye amaç, orta seviyeye kriterler ve alt kriterler, alt seviyeye de alternatifler yerleştirilerek karar hiyerarşisi elde edilmiş olur (Saaty, 2008).

**2. Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması:** Karar hiyerarşisi oluşturulduktan sonra kriterlerin birbirlerine göre önem derecelerinin belirlenmesi için ikili karşılaştırmalar yapılır. İkili karşılaştırmalar yapılırken Saaty'nin geliştirdiği 1-9 önem ölçeği kullanılır (Saaty, 1980). Saaty'nin önem ölçeği Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1.** Saaty Önem Ölçeği

Değer	Tanım	Açıklama
1	Eşit önemli	İki seçenek eşit öneme sahip
3	Orta derecede önemli	Tecrübe ve yargı bir kriteri diğerine karşı biraz üstün kılmakta
5	Kuvvetli derecede önemli	Tecrübe ve yargı bir kriteri diğerine oldukça üstün kılmakta
7	Çok kuvvetli derecede önemli	Bir kriter diğerine göre üstün sayılmıştır
9	Kesin önemli	Bir kriterin diğerinden üstün olduğunu gösteren kanıt çok büyük güvenilirliğe sahiptir.
2,4,6,8	Ara Değerler	Uzlaşma gerektiğinde kullanılmak üzere iki ardışık yargı arasındaki değerler

Her bir kriterin diğer kriterlere göre önemini belirlemek için A karar matrisi oluşturulur. Matristeki  $a_{ij}$  ile j kriterinin karşılaştırılma değerini ifade ederken;  $a_{ji}$  değeri j ile i kriterinin karşılaştırma değerini ifade eder ve  $1/a_{ij}$  ile hesaplanır.

$$A = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ 1/a_{12} & 1 & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 1/a_{1n} & 1/a_{2n} & \dots & 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} w_1/w_1 & \dots & w_1/w_n \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ w_n/w_1 & \dots & w_n/w_n \end{bmatrix}$$

**3.Öncelik vektörünün hesaplanması:** İkili karşılaştırmalar matrisi kullanılarak öncelik vektörü elde edilir. Öncelik vektörü her bir kriter için hesaplanan önem ağırlıklarını gösterir. Öncelik vektörü hesaplanırken 1 numaralı formül ile hesaplanır.

$$W_i = \sum_{j=1}^n a_{ij} \cdot w_j / n \quad (1)$$

**4.Tutarlılık oranının hesaplanması:** Karar vericinin kriterler arasında yapmış olduğu karşılaştırmaların tutarlılığının belirlendiği aşamadır. Tutarlılık oranı (CR) hesaplanırken

tutarlılık indeksi (CI) ve rassallık indeksi (RI) kullanılır. Tutarlılık oranı ve tutarlılık indeksi 2 ve 3 numaralı formüller ile hesaplanır.

$$CR = \frac{CI}{RI} \quad (2)$$

$$CI = (\lambda_{maks} - n) / (n - 1) \quad (3)$$

Rassalık indeksi (RI), Saaty(1980) tarafından geliştirilen indeks değerleri kullanılarak hesaplanır. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Rassallık İndeksi

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RI	0	0	0,52	0,89	1,11	1,25	1,35	1,4	1,45	1,49

Hesaplamalar sonucunda bulunan değer 0,10’un altında olması yapılan karşılaştırmaların tutarlı olduğunu gösterir.

### *Balance Score Card (BSC) Yöntemi*

Kaplan ve Norton (1992) tarafından geliştirilen Balanced Scorecard (BSC) yöntemi, finansal boyutlara dayalı performans değerlendirme sistemlerinin eksik yönlerini tamamlayan bir yönetim sistemi olarak literatüre geçmiştir. BSC yöntemi, örgütün misyonu ve stratejisini ayrıntılı bir performans ölçüm sistemine çeviren stratejik yönetim için bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır (Kaplan ve Norton, 1992).

BSC, stratejik hedeflerin sayısal ölçüler şeklinde ifade edilmesini sağlayan ve stratejisinin işletme fonksiyonları içinde uygulanmasını sağlayan bir ölçüm ve yönetim sistemidir (Pirtini, 2016). BSC, işletmelerin vizyon ve stratejilerini anlaşılabilir performans ölçülerine dönüştürmektedir. Bunun sayesinde işletme için gereken, stratejik ölçüm ve yönetim sisteminin ana hatlarını oluşturur. Böylelikle BSC, çalışanın davranışlarını işletmenin hedef ve stratejileri ile bütünleştirerek çalışan ve işletme hedefleri arasında uyumu sağlamaktadır (Kershaw ve Kershaw, 2001). BSC geçmiş performansa ait olan mali ölçütlerin, gelecekte performansın var olmasını sağlayacak etkenlerle bütünleşmesini sağlar. BSC’nin hedef ve ölçüleri şirketin vizyon ve stratejisine göre belirlenir (Gökmen, 2009).

Balanced Scorecard’ın işletmenin finansal ve finansal olmayan ölçütlerini kullanarak oluşturduğu 4 boyutu bulunmaktadır. Finansal boyut, müşteri boyutu, iç prosesler boyutu, öğrenme ve büyüme boyutu BSC’nin dört temel boyutunu oluşturur.

Finansal boyut, firmanın mali açıdan nasıl başarılı olacağı ile ilişkilidir. Bu boyuttaki hedef ve ölçütler işletmelerdeki her faaliyetin karlılığa etkisini incelemektedir. Bununla birlikte, diğer üç boyuttaki gelişmelerin finansal boyuttaki etkisi net bir şekilde belirlenmelidir (Kuğu ve Kırılı, 2013). Finansal boyutta kullanılan ölçütler; satış ve karlardaki yıllık artış, yeni ürünlerin satış yüzdesi, ürün ve müşteri karlılığı, ürünlerin birim maliyeti, çalışan başına düşen gelir,

çalışan başına katma değer, hisse senedi fiyatı, hissedar sadakati, borçlar, ödeme gün sayısı, kredi reytingi, stok devir oranı, stok gün sayısıdır (Kaygusuz, 2005).

Müşteri boyutu, işletmenin müşterilerine nasıl görüldüğüyle ilgilidir. İşletmeler rekabet etmeyi seçtikleri müşteri ve pazar kesimiyle ilgili kritik kararlar almaktadırlar. İleri teknoloji ile birlikte işletmelerin yaşam faaliyetlerini sürdürebilmeleri için mevcut müşterilerinin beklentilerine cevap vermeleri ve potansiyel müşteri kitlesini bünyesine kazanması gerekmektedir. Müşteri boyutunun ölçütleri; müşteri elde tutma, yeni müşteri kazanma, müşteri tatmini, müşteri karlılığı, hedeflenen bölümlerdeki pazar/ müşteri payı ve marka değeridir (Kaplan ve Norton, 1996). Bu ölçütlere ilave olarak pazar payı yüzdesi, sıfır hata, tam zamanında teslim, yüksek kalite, düşük fiyat, iade yüzdesi müşteri sayısı, satış hacmi müşteri isteklerine cevap verme süresi, müşteri ile ilişkinin ortalama süresi, müşteri şikâyetleri, müşterilerin firmayı ziyaret sayısı, reklâm sayısı, marka tanınırlığı, yeni müşterilerden elde edilen gelirin yüzdesi, çalışan başına düşen müşteri sayısı sayılabilir (Kaygusuz, 2005).

İç süreçler boyutunda, işletmenin müşterilerini memnun edebilmesi, hissedarlarıyla ilgili amaçlarına ulaşabilmesi ve rakiplerinden üstün noktaya gelebilmesi için iç süreçlerin neler olduğunun ve nasıl ilerlemesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Doğru şekilde işleyen içsel süreçler boyutu, bir örgütün gelişmesini ve rekabet üstünlüğü elde edebileceği esas süreçlere yönelmesini sağlamaktadır (Ensari, 2005). İşletmelerin başarılı olabilmesi için iç operasyonlara odaklanarak çevrim süresi, kalite, verimlilik ve maliyete ilişkin ölçümlerin oluşturulması gerekmektedir (Argüden ve Sağdıç, 2000). Stok devri, Ar- Ge harcamaları, bekleyen patentler, işgücü kullanım oranı, müşteri isteklerine cevap verme süresi, müşteri veri tabanına ulaşılabilirlik, garanti şikâyetleri, atıktaki azalma, mekân kullanımı, aksaklık süresi, çalışılmayan süre, yeni projelerin iç verimlilik oranı ölçütleri olarak tanımlanabilir.

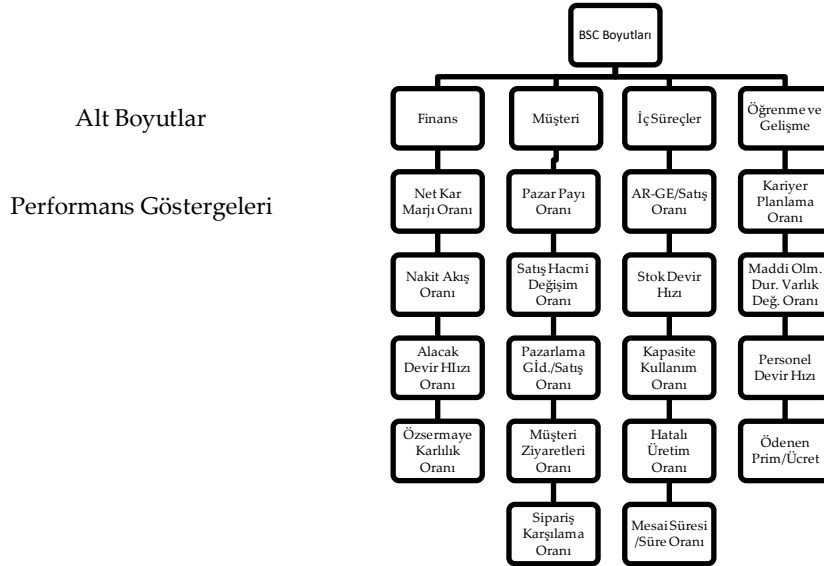
Öğrenme ve gelişme boyutunda yer alan amaçlar, belirlenen yüksek hedeflerin eyleme dönüştürülmesi için gerekli olan alt yapıyı oluşturur. Öğrenme ve gelişme boyutunun amaçları, mükemmel sonuçları elde etmeyi sağlayacak girişimlerdir (Kaplan ve Norton, 2015). Öğrenme ve gelişme boyutunun ölçüt ve amaçları diğer boyutların destekleyicisi durumundadır. İşletmelerde insan sermayesi, işletme sermayesi ve bilgi sermayesi geliştirilerek öğrenme ve gelişme boyutunda başarı sağlanmaktadır (Kaplan, 2010). İşletmeler çalışanlarına yeni yetenekler kazandırmak, bilgi sistemlerini geliştirmek ve işletme içi programları uyumlu ve çalışır hale getirmek zorundadır (Güner, 2008). Bu boyutta çalışanların dönemlik incelenmesi, çalışan tatmini, çalışan devir hızı gibi ölçütler kullanılmaktadır.

### Bulgular

Çalışmanın uygulaması; İzmir Kemalpaşa Organize sanayi bölgesinde metal kaplama sektöründe faaliyet gösteren bir firmada yapılmıştır. Çalışmada; firmanın son 3 yıllık performansının AHP temelli BSC yöntemine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda; öncelikle BSC'nin ana boyut ve alt boyutlarının önem düzeylerinin belirlenmesi için AHP yönteminin uygulaması yapılmıştır. AHP ile elde edilen ana ve alt boyutların öncelikleri BSC yöntemiyle firmanın performansı değerlendirilirken kullanılmıştır.



Uygulamanın ilk aşaması AHP yöntemi ile BSC boyutlarının ağırlığının belirlenmesidir. Firmanın performans değerlendirmesinde, BSC'nin alt boyutlarından hangilerinin kullanılacağını belirlemek gerekir. Bu nedenle, 3 farklı yöneticinin görüşü alınarak Kaplan ve Norton (2015)'un belirlemiş olduğu bütün alt kriterler içerisinde firma için uygun olan kriterlere karar verilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan hiyerarşi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. AHP Karar Hiyerarşisi

Karar hiyerarşisi oluşturulduktan sonra ikili karşılaştırma matrislerinin elde edilmesi gerekir. BSC'deki ana ve alt boyutların ikili karşılaştırmaları firmada çalışan 3 yöneticiye ayrı ayrı yaptırılmıştır. İkili karşılaştırmalar Saaty'nin geliştirmiş olduğu 9'lu ölçeğe göre yapılmış ve ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur. Üç yöneticinin yapmış olduğu karşılaştırma matrislerinin geometrik ortalaması alınarak ikili karşılaştırma matrisleri elde edilmiştir. Tablo 3'te BSC'nin ana boyutları için elde edilen geometrik ortalama değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3: Ana Boyutlar İçin Karşılaştırma Matrisinin Geometrik Ortalama Değerleri

	Finans	Müşteri	İç Süreçler	Öğrenme
Finans	1	3,914868	3,634241	6,214465
Müşteri	0,255436	1	2,410142	5,738794
İç Süreçler	0,275161	0,414913	1	4,379519
Öğrenme	0,160915	0,174253	0,228336	1

Tablo 4, 5, 6 ve 7'de BSC'nin alt boyutları için elde edilen geometrik ortalama değerleri verilmiştir.

**Tablo 4.** Finans Boyutu Alt Boyutları için Karşılaştırma Matrislerinin Geometrik Ortalama Değerleri

	Net Kar Marjı Oranı	Nakit Akış Değ.Oranı	Alacak Devir Hızı Oranı	Özsermaye Kar. Or.
Net Kar Marjı Oranı	1	3,63	4,48	2,88
Nakit Akış Değ.Oranı	0,27	1	4,48	0,33
Alacak Devir Hızı Oranı	0,22	0,22	1	0,5
Özsermaye Kar. Oranı	0,35	3	2	1

**Tablo 5.** Müşteri Boyutu Alt Boyutları için Karşılaştırma Matrislerinin Geometrik Ortalama Değerleri

	Pazar Payı Oranı	Satış Hacmi Değişim Oranı	Pazarl Gid./Satış Oranı	Müşteri Ziyareti Oranı	Sipariş Karş. Oranı
Pazar Payı Oranı	1,00	1,61	1,09	1,55	0,55
Satış Hacmi Değişim Oranı	0,62	1,00	0,95	0,72	1,31
Pazarl Gid./Satış Oranı	0,92	1,05	1,00	1,26	3,56
Müşteri Ziyareti Oranı	0,64	1,39	0,79	1,00	1,44
Sipariş Karş. Oranı	1,82	0,76	0,28	0,69	1,00

**Tablo 6.** İç Süreçler Alt Boyutu için Karşılaştırma Matrislerinin Geometrik Ortalama Değerleri

	Ar-GE Gid./Sat Oranı	Stok Devir Hızı Oranı	Kapasite Kullanım Oranı	Hatalı Üretim Oranı	Mesai Süresi/ Süre
Ar-GE Gid./Satış Oranı	1,00	0,79	1,91	1,82	1,65
Stok Devir Hızı Oranı	1,26	1,00	1,59	1,59	4,22
Kapasite Kullanım Oranı	0,52	0,63	1,00	1,96	4,16

Hatalı Üretim Oranı	0,55	0,63	0,51	1,00	3,91
Mesai Süresi/Süre	0,61	0,24	0,24	0,26	1,00

**Tablo 7.** Öğrenme ve Gelişme Alt Boyutu için Karşılaştırma Matrislerinin Geometrik Ortalama Değerleri

	Kariyer Planlama Oranı	Maddi Olmayan Duran Varlık Değ.Oranı	Personel Devir Hızı Oranı	Ödenen Prim/Ücret
Kariyer Planlama Oranı	1,00	3,98	0,26	0,53
Maddi Olmayan Duran Varlık Değ.Oranı	0,25	1,00	0,15	0,28
Personel Devir Hızı Oranı	3,91	6,80	1,00	0,78
Ödenen Prim/ Ücret	1,88	3,56	1,29	1,00

İkili karşılaştırma matrisleri elde edildikten sonra, matrislerin normalize edilmesi için her sütunun toplamı alınır. Karşılaştırma matrisinin elemanları ilgili sütun toplamına bölünür. Sonraki adımda matristeki her kriter için satır toplamı ve satırın ortalaması alınır. Bu şekilde kriterler için öncelik değerleri elde edilmiş olur. AHP yöntemi hesaplanan BSC'nin ana boyutları ilişkin öncelik değerleri Tablo 8'deki gibidir.

**Tablo 8.** Ana Kriterlerin Öncelik Matris Değerleri

BSC Boyutları	Öncelik Matris Değerleri
Finans Boyutu	0,54
Müşteri Boyut	0,25
İç Süreçleri Boyutu	0,16
Öğrenme ve Gelişme Boyutu	0,05

AHP yöntemi ile elde edilen ağırlıklara göre BSC boyutlarından en önemlisi %54 ile finansal boyut, %25'lik oran ile müşteri boyutu, %15'lik oran ile iç süreçler boyutu ve %5'lik oran ile öğrenme ve gelişme boyutudur. Bu sonuçlara göre; işletme için BSC'nin en önemli boyutunun finans boyutu olduğu görülmektedir. En az öneme sahip boyutun ise öğrenme ve gelişme boyutu olduğu görülmektedir.

BSC'nin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan öncelik matris değerleri Tablo 9, 10, 11, 12'de verilmiştir.

**Tablo 9.** Finans Boyutunun Alt Boyutlarının Öncelik Matris Değerleri

<b>Finansal Boyut Kriterleri</b>	<b>Öncelik Matris Değerleri</b>
Net Kar Marjı Oranı	0,53
Nakit Akış Değişim Oranı	0,18
Alacak Devir Hızı Oranı	0,07
Öz sermaye Karlılık Oranı	0,22

Tablo 9’da yer alan firmanın finansal boyutun alt kriterlerinin AHP yöntemi ile belirlenen önem sıralamasına göre; net kar marjı oranı %53, nakit akış değişim oranı olarak %18, alacak devir hızı oranı %7 ve öz sermaye karlılık oranı %22 önem düzeyine sahiptir.

**Tablo 10.** Müşteri Boyutunun Alt Boyutlarının Öncelik Matris Değerleri

<b>Müşteri Boyutu Kriterleri</b>	<b>Öncelik Matris Değerleri</b>
Pazar Payı Oranı	0,22
Satış Hacmi Değişim Oranı	0,17
Pazarlama Gid./Satış Oranı	0,26
Müşteri Ziyareti Oranı	0,19
Sipariş Karşılama Oranı	0,16

Tablo 10’a göre müşteri boyutunun alt boyutlarının önem düzeyleri pazar payı oranı %22, satış hacim değişim oranı %17 ve pazarlama giderleri/satış oranı %26, müşteri ziyareti oranı %19 ve sipariş karşılama oranı %16’dır. Müşteri boyutunun alt boyutlarında en büyük önem %26’lık bir oranla pazarlama gider/satış oranına aittir.

**Tablo 11.** İç Süreçler Boyutunun Alt Boyutlarının Öncelik Matris Değerleri

<b>İç Süreçler Boyutu Kriterleri</b>	<b>Öncelik Matris Değerleri</b>
Ar-GE Giderleri/Satış Oranı	0,25
Stok Devir Hızı Oranı	0,29
Kapasite Kullanım Oranı	0,22
Hatalı Üretim Oranı	0,17
Mesai Süresi/ Süre	0,08

Tablo 11’de yer alan ağırlıklara bakıldığında iç süreçler boyutunun alt boyutlarının önem düzeyleri; Ar-Ge giderlerinin satışlara oranı için %25, stok devir hızı oranı için %29, kapasite kullanım oranı için %22, hatalı üretim oranı için %17, mesai süresi/ süre oranı için ise %8’dir.

**Tablo 12.** Öğrenme ve Gelişim Boyutu Alt Boyutlarının Öncelik Matris Değerleri

Öğrenme ve Gelişim Boyutu	Öncelik Matris Değerleri
Kariyer Planlama Oranı	0,18
Maddi Olmayan Duran Varlık Değişim Oranı	0,07
Personel Devir Hızı Oranı	0,42
Ödenen Prim/Ücret	0,34

Öğrenme ve gelişme boyutunun alt boyutları Tablo 12’ de gösterilmiştir. Kariyer planlama oranı için %18, maddi olmayan duran varlık değişim oranı için %7 ve personel devir hızı oranı için %42 ve ödenen prim/ücret oranı için %34 önem düzeyi ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 13.** Lamda Maks, Tutarlılık indeksi, Tutarlılık Oranı Değerleri

	Ana Kriterler	Finansal Alt Kriterleri	Müşteri Alt Kriterleri	İç Süreçler Alt Kriterleri	Öğrenme ve Gelişim Alt Kriterleri
<b>Lamda Maks</b>	4,25	4,26	5,41	5,30	4,19
<b>Tutarlılık İndeksi</b>	0,08	0,09	0,10	0,07	0,06
<b>Tutarlılık Oranı</b>	0,09	0,10	0,09	0,07	0,07

Öncelik matris değerleri için tutarlılık oranının hesaplanması gerekmektedir. Saaty öncelik değerlerinin anlamlı olması için tutarlılık oranının 0,10’dan küçük olması gerektiğini savunmuştur. Hesaplanan değerler Tablo 13’de gösterilmiştir. Hesaplanan öncelik değerlerinin tutarlı olduğu görülmektedir.

AHP yöntemi ile BSC yönteminin ana boyutları ve alt boyutlarına ilişkin önem düzeyleri belirlendikten sonra uygulamanın ikinci kısmında BSC yöntemi kullanılarak işletmenin 2018, 2019, 2020 yıllarına ait performans değerlendirme yapılacaktır. İşletmenin güncel verileri kullanılarak hesaplanan yıllara göre performans puanları aşağıda verilmiştir. 2018 yılına ilişkin alt boyutlara göre hesaplanan BSC Puanları Tablo 14, 15 ,16 ve 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 14.** 2018 Yılı Finans Boyutu için BSC Değeri

<b>Finans Boyutu</b>	<b>AHP Ağırlık</b>	<b>Firma Verileri</b>	<b>BSC Boyut Puanı</b>	<b>Nihai Ağırlıklar</b>	<b>Nihai BSC Puanı</b>
Net Kar Marjı Oranı	0,53	13,58	7,20	0,29	3,93
Nakit Akış Değişim Oranı	0,18	6,78	1,22	0,09	0,61
Alacak Devir Hızı Oranı	0,07	24,91	1,74	0,04	0,99
Öz sermaye Karlılık Oranı	0,22	48,39	10,65	0,12	5,80
<b>Toplam</b>			<b>20,81</b>	<b>0,54</b>	<b>11,33</b>

**Tablo 15.** 2018 Yılı Müşteri Boyutu için BSC Değeri

<b>Müşteri Boyutu</b>	<b>AHP Ağırlık</b>	<b>Firma Verileri</b>	<b>BSC Boyut Puanı</b>	<b>Nihai Ağırlıklar</b>	<b>Nihai BSC Puanı</b>
Pazar Payı Oranı	0,22	31,6	6,95	0,05	1,58
Satış Hacmi Değişim Oranı	0,17	49,82	8,46	0,04	1,99
Pazarlama Gid./Satış Oranı	0,26	42,31	11	0,07	2,96
Müşteri Ziyaretleri Oranı	0,19	74	14,06	0,05	3,7
Sipariş Karşılama Oranı	0,16	95	15,2	0,04	3,8
<b>Toplam</b>			<b>55,67</b>	<b>0,25</b>	<b>14,03</b>

**Tablo 16.** 2018 Yılı İç Süreçler Boyutu için BSC Değeri

<b>İç Süreçler Boyutu</b>	<b>AHP Ağırlık</b>	<b>Firma Verileri</b>	<b>BSC Boyut Puanı</b>	<b>Nihai Ağırlıklar</b>	<b>Nihai BSC Puanı</b>
Ar-GE Gid./Satış Oranı	0,25	67,18	16,8	0,04	2,68
Stok Devir Hızı Oranı	0,29	43,51	12,61	0,05	2,17
Kapasite Kullan.Oranı	0,22	38,09	8,55	0,04	1,52
Hatalı Üretim Oranı	0,17	8	1,36	0,02	0,16
Mesai Süresi/Süre Oranı	0,08	33,3	2,66	0,01	0,33
<b>Toplam</b>			<b>41,98</b>	<b>0,16</b>	<b>6,86</b>

**Tablo 17.** 2018 Yılı Öğrenme ve Gelişme Boyutu BSC Değeri

Öğrenme Gelişme Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Kariyer Planlama Oranı	0,18	5,4	0,97	0,009	0,05
Maddi Olmayan Duran Varlık Değişim Oranı	0,07	13,42	0,94	0,003	0,04
Personel Devir Hızı Oranı	0,42	4,6	1,93	0,021	0,10
Ödenen Prim/Ödenen Ücretler	0,34	36,8	12,51	0,017	0,63
Toplam			16,35	0,05	<b>0,82</b>

2018 yılında her bir BSC boyutu için hesaplanan BSC Puanları toplandığında işletmenin 2018 yılı için performans puanı 33,04'tür. 2019 yılına ilişkin alt boyutlara göre hesaplanan BSC puanları Tablo 18, 19, 20 ve 21'de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** 2019 Yılı Finans Boyutu için BSC Değeri

Finans Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Net Kar Marjı Oranı	0,53	23,83	12,63	0,29	6,91
Nakit Akış Değişim Oranı	0,18	5,2	0,94	0,09	0,47
Alacak Devir Hızı Oranı	0,07	25,67	1,80	0,04	1,02
Öz sermaye Karlılık Oranı	0,22	53,21	11,70	0,12	6,39
Toplam			27,07	0,54	<b>14,79</b>

**Tablo 19.** 2019 Yılı Müşteri Boyutu için BSC Değeri

Müşteri Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Pazar Payı Oranı	0,22	35,2	7,74	0,05	1,76
Satış Hacmi Değişim Oranı	0,17	33,98	5,78	0,04	1,36
Pazarlama Gid./Satış Oranı	0,26	48,1	12,5	0,07	3,36
Müşteri Ziyaretleri Oranı	0,19	62	11,78	0,05	3,1
Sipariş Karşılama Oranı	0,16	87	13,92	0,04	3,48
Toplam			51,72	0,25	<b>13,06</b>

**Tablo 20.** 2019 Yılı İç Süreçler Boyutu için BSC Değeri

İç Süreçler Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Ar-GE Gid./Satış Oranı	0,25	62,3	15,58	0,04	2,50
Stok Devir Hızı Oranı	0,29	40,8	11,83	0,05	2,04
Kapasite Kullan.Oranı	0,22	40,12	8,83	0,04	1,60
Hatalı Üretim Oranı	0,17	12	2,04	0,02	0,24
Mesai Süresi /Süre Oranı	0,08	22,2	1,78	0,01	0,22
Toplam			40,06	0,16	6,6

**Tablo 21.** 2019 Yılı Öğrenme ve Gelişme Boyutu BSC Değeri

Öğrenme Gelişme Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Kariyer Planlama Oranı	0,18	10,8	1,94	0,009	0,09
Maddi Olmayan Duran Varlık Değişim Oranı	0,07	6,8	0,48	0,003	0,02
Personel Devir Hızı Oranı	0,42	7,4	3,11	0,021	0,16
Ödenen Prim/Ücret Oranı	0,34	29,6	10,1	0,017	0,50
Toplam			15,63	0,05	0,77

2019 yılında her bir BSC boyutu için hesaplanan BSC Puanları toplandığında işletmenin 2019 yılı için performans puanı 35,22 'dir. 2020 yılına ilişkin alt boyutlara göre hesaplanan BSC puanları Tablo 22, 23 ,24ve 25'de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** 2020 Yılı Finans Boyutu için BSC Değeri

Finans Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Net Kar Marjı Oranı	0,53	46,4	24,6	0,29	13,45
Nakit Akış Değişim Oranı	0,18	7,8	1,40	0,09	0,70
Alacak Devir Hızı Oranı	0,07	22,87	1,60	0,04	0,91
Öz sermaye Karlılık Oranı	0,22	61,74	13,58	0,12	7,41
Toplam			41,18	0,54	22,47



**Tablo 23.** 2020 Yılı Müşteri Boyutu için BSC Değeri

Müşteri Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Pazar Payı Oranı	0,22	38,9	8,56	0,05	1,95
Satış Hacmi Değişim Oranı	0,17	67,3	11,44	0,04	2,70
Pazarlama Gid./Satış Oranı	0,26	33,7	8,76	0,07	2,36
Müşteri Ziyaretleri Oranı	0,19	52	9,88	0,05	2,6
Sipariş Karşılama Oranı	0,16	81	12,96	0,04	3,24
Toplam			51,6	0,25	<b>12,85</b>

**Tablo 24.** 2020 Yılı İç Süreçler Boyutu için BSC Değeri

İç Süreçler Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Ar-GE Gid./Satış Oranı	0,25	73,41	18,35	0,04	2,94
Stok Devir Hızı Oranı	0,29	53,6	15,54	0,05	2,68
Kapasite Kullan.Oranı	0,22	46,7	10,27	0,04	1,87
Hatalı Üretim Oranı	0,17	14	2,38	0,02	0,28
Mesai Süresi/Süre Oranı	0,08	28,8	2,30	0,01	0,29
Toplam			48,84	0,16	<b>8,06</b>

**Tablo 25.** 2020 Yılı Öğrenme ve Gelişme Boyutu BSC Değeri

Öğrenme Gelişme Boyutu	AHP Ağırlık	Firma Verileri	BSC Boyut Puanı	Nihai Ağırlıklar	Nihai BSC Puanı
Kariyer Planlama Oranı	0,18	8,10	1,46	0,009	0,073
Maddi Olmayan Duran Varlık Değişim Oranı	0,07	17,3	1,21	0,003	0,05
Personel Devir Hızı Oranı	0,42	3,5	1,47	0,021	0,07
Ödenen Prim/Ücret Oranı	0,34	32,4	11,02	0,017	0,55
Toplam			15,16	0,05	<b>0,74</b>

2020 yılında ise her bir BSC boyutu için hesaplanan BSC Puanları toplandığında işletmenin 2020 yılı için performans puanı 44,12 'dir.

İşletmenin toplam performans puanı 2018 yılında 33,04 olarak gerçekleştirmiş olup 2019 yılında bu oran 35,22'ye yükseliş göstermiştir. Son yıl, 2020 yılında işletme maksimum

performansını sergilemiş olup 44,12 performans puanına ulaşmıştır. Yıllar itibariyle işletmenin genel performans puanında artış olduğu görülmektedir.

İşletme finansal boyut açısından en yüksek performansına 2020 yılında ulaşmıştır ve yıllar içinde finans boyutu için başarı grafiğini arttığı söylenebilir. En iyi müşteri boyutu performansı 2018 yılında gerçekleşmiştir. Müşteri boyutu performansı açısından 2019 ve 2020 yıllarında azalma görülmektedir. İç süreçler boyutu açısından en yüksek performansa 2020 yılında ulaşmıştır. Yıllara göre iç süreçler boyut performansını arttırmıştır. Öğrenme ve gelişme boyutu performansını açısından en iyi performansını 2018 yılında gerçekleştirmiştir ve öğrenme ve gelişme performans puanının yıllar içinde düştüğü görülmüştür.

İşletmenin alt boyutlara göre performansı değerlendirildiğinde, öğrenme ve gelişme boyutu performans puanı açısından her zaman diğer boyutlara oranla daha düşük bir performans sergilediği görülmektedir. İç süreçler boyutu performans puanı da öğrenme ve gelişme boyutu performans puanı kadar olmasa da düşük seyretmektedir. İşletmenin bu iki boyuta biraz daha fazla odaklanarak bu açıdan performansını geliştirmesi gerekmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İşletmeyi sadece finansal açıdan ele almayıp çok boyutlu değerlendiren BSC, performans yöntemi işletmelerin hem geçmişi hem de geleceğini görmemizi sağlayan bir stratejik yaklaşımdır. Müşteri memnuniyeti, çalışan tatmini ve de firmanın kar marjını aynı zamanda değerlendiren bir yöntemdir. BSC'nin işletmeyi 4 ana kriter ile sınıflandırıp değerlendirmesi işletmelerin geçmiş, şu an ve gelecekte konumlarını görebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Geçmişte hangi noktadaydık ve hangi kriter üzerinde iyileştirmelere gidersek daha iyi bir geleceğe sahip oluruz sorusunu yanıtlayan BSC işletmelerin aydınlık bir geleceğe sahip olabilmeleri için oldukça faydalı bir yöntemdir.

İşletmeler için oluşturulan BSC tablosu her şeyden önce gelecek için ışık tutmaktadır. BSC'nin ana boyutlarını kendi içerisinde ayırıştırması, sınıflandırması da ana boyut ile ilgili iyileştirme ve geliştirme yapılmasına yardımcı olmaktadır. Müşteri boyutunun bir sonraki sene daha yüksek bir performansa sahip olabilmesi için dönem içerisinde alt boyutlardan hangisine pazar payı oranına mı yoksa satışlarda değişim oranına mı daha çok ağırlık verilmesi gerektiği daha net görülebilmektedir.

Uygulamanın yapıldığı işletmenin BSC modeli sonucunda ulaşılan verilere göre, BSC'nin dört boyutuna yönelik olarak belirlenen kriterlerin kullanılarak işletmenin performansının çok boyutlu ele alınıp değerlendirilmesinin mümkün olduğu görülmüştür. İşletmenin performansı BSC'ye göre değerlendirilirken boyutların ne kadar ağırlığa sahip olduğunun belirlenmesi için AHP kullanılmıştır. Sektöre ve işletmeye ait BSC boyutlarını tanımlayan kriterler performans değerlendirme sürecinde kullanılmıştır.

Metal kaplama sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede gerçekleştirilen bu uygulama ile elde edilen model ve ölçütlerden yararlanılarak farklı metal kaplama firmalarının özgün BSC'lerini oluşturması ve farklı sürelerle uygulanarak BSC'ye etkisinin araştırılması önerilebilir. Bu çalışma metal kaplama sektörüne uygulanan ilk AHP temelli BSC modeli olma konusunda literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Sektörde faaliyet gösteren diğer

işletmelerin yaptıkları BSC uygulamaları alt kriterlerin çeşitlendirilmesi sağlayacağından literatüre katkı sağlayacaktır.

### Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma, Nurcan Çetin'in 'AHP Temelli BSC Yöntemi ile Performans Değerlendirilmesi ve Bir Örnek Uygulama' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Kaynakça

- Acar, O. (2006). *Bireysel Bankacılıkta Ürün Geliştirme Sürecinin Bir Alt Süreci Olarak Rekabetçi Fiyatlama Stratejisi ve Bu stratejiye Göre Fiyatlama Yönetiminin AHP Tekniğiyle Belirlenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Argüden , Y., & Sağdıç, E. (2000). *Balanced Scorecard*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.
- Bentes, A. V., Carneiro, J., Silva, J. F., & Kimura, H. (2012). Multidimensional Assessment of Organizational Performance: Integrating BSC and AHP. *Journal of Business Research*, 65(12), 1790-1799.
- Eravcu, T. E., & Torun, T. (2018). Çok Boyutlu Performans DEğerlendirme Aracı Olarak Balanced Scorecard Modelinin Çimento Sektöründe Kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 523-557.
- Güner, M. F. (2008). Bir Stratejik Yönetim Modeli Olarak Balanced Scorecard. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), s. 247-265.
- Kaplan, R. S. (2010). *Conceptual Foundation of The Balanced Scorecard*. Harvard Business School, Harvard University.
- Karadal, H., & Çelikdin, A. (2013). Balanced Scorecard ile Analitik Hiyerarşik Proses Yönteminin Kullanılabilirliği Üzerine Bir Uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* , 5(2), 142-151.
- Karadal, H., & Çelikdin, A. (2014). Balanced Scorecard Sisteminde SWOT Analizi ile AHP Kullanımı: Yem Sektöründe Bir Uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 211-228.
- Kuğu , T. D., & Kırılı, M. (2013). İşletme Performansının Değerlendirilmesinde Bir Yenilikçi Yöntem Muhasebesi Aracı Olarak Balanced Scorecard Uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), s. 301-318.
- Lee, A. H., Chen, w.-C., & Chang, C.-J. (2008). A fuzzy AHP and BSC Approach For Evaluating Performance of IT Department in the Manufacturing Industry in Taiwan. *Expert Systems with Applications*, 34, 96-107.

- Özyörük, B., Şirin, Y., Yoksulbakan, T., Şanver, M., & Saraç, M. A. (2014). Performans Ölçümünde Dengelenmiş Skor Kart ve Analitik Hiyerarşi Prosesi Entegrasyonu. *TÜBAV Bilim*, 7(1), 7-28.
- Saaty, T. L. (2008). Decision Making With The Analytic Hierarchy Process. *Int. J. Services Sciences*, 7.
- Timor, D. D. (2011). *Analitik Hiyerarşi Prosesi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Yaghoobi , T., & Firoozeh, H. (2016). Organizational Performance Measurement by a Framework Integrating BCS and AHP. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(7).
- Yaralıoğlu, K. (2001). Performans Değerlendirmede Analitik Hiyerarşi Proses. *D.E.Ü. İİBF Dergisi*, 29-142.

## Zekâî Dede Külliyyâtında Usûl İsimlerini Barındıran Bestelenmiş Eserler Üzerine Bir İnceleme

Sibel Karaman<sup>a,b</sup>, Gamze Nevra Köroğlu<sup>c</sup>, Nihat Ozan Köroğlu<sup>d</sup>, Nurten Yılmaz<sup>e</sup>

### Özet

Divân Edebiyatından seçilerek bestelenmiş eserler üzerine elbette yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada, bestelenmiş eserlerin güftelerinde bulunan usûl isimleri dikkate alınarak Hâfız Mehmet Zekâî Dede Efendi Külliyyâtı taranmıştır. Taramada; Hâfız Mehmet Zekâî Dede'nin "Peymân-i dilberâne inanmam kefil ile" mısra ile başlayan eserin güftesinde çember usûlü ve sakîl usûlü isimlerinin birlikte kullanılmış olduğu görülmüştür. Buradan hareketle güftelerde bulunan usûl isimleri ile eserin usûlü arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; "usûl" isimlerinin geçtiği eserler tespit edilmiş, toplamda beş adet eser örneklem kapsamına alınmıştır. Eserlerin farklı nüshaları incelenmiş ve güfte antolojileri ile karşılaştırılması yapılmıştır. Usûl isimlerinin geçtiği güftelerin vezin kalıpları tespit edilmiş, şekil özellikleri başlığı adı altında tablolaştırılmıştır. Ayrıca eserlerin güfte açıklamalarına yer verilmiş, bilinmeyen kelimeleri belirtilerek tablo haline getirilmiştir. Sonuç olarak çalışma kapsamındaki beş eserden birinin zencîr, ikisinin çember, birinin sakîl, birinin ise darb-ı fetih usûlünde olduğu görülmüştür. Usûl isimlerinin geçtiği güftelerde; eserlerin bir kısmında usûlün kelime anlamı ile, bir kısmında ise usûl ismi olarak kullanıldığı, ancak kelime anlamıyla kullanılmış olsa da usûlün ismine atıfta bulunulduğu tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Türk Müziği  
Güfte  
Analiz  
Usûl

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 16.12.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1219998

## Analysis of The Composed Works Which "Zekâî Dede Külliyyâtı" The Lyrics of Which Contain Rhythm (Usûl) Names

### Abstract

There are, of course, some studies on the works composed by selecting from Divan Literature. In this study, sources such as Hâfız Mehmet Zekâî Dede Efendi Complete Works were reviewed, taking into account the composed works, the lyrics of which contain rhythm(usûl) names. In the literature review, it was found out that the names of the "çember" rhythm and the "sakîl" rhythm were used together in the lyrics of the work of Hâfız Mehmet Zekâî Dede, which starts with the verse of "Peymân-i dilberâne inanmam kefil ile". From this point of view, it was aimed to determine the relationship between the rhythm names in the lyrics and the rhythm of the composed work. In the study, works in which the name of any "rhythm" is used in the source were determined, and, in this context, a total of five works were included in the sampling. Different copies of the works were examined and compared with the lyrics anthologies. The centroid patterns of the lyrics in which the name of any rhythm is mentioned have been determined and these determinations have been tabulated under the title of "wording features". In addition, lyrics explanations of the works were included, and they were tabulated by specifying the unknown words. As a result, it was determined that the rhythm of one of the five works within the scope of the study was "zencîr", of two was çember, of one was sakîl and of one was darb-ı fetih. It was determined that, in the lyrics in which the names of rhythm were mentioned, the rhythm was used with the lexical meaning in some of the works while it was used as the name of the rhythm in some of the works. It was also determined that even if the rhythm was used with the lexical meaning, the name of the rhythm was referred to.

### Keywords

Turkish Music  
Lyrics  
Analysis  
Rhythm

### About Article

Received: 16.12.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1219998

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: sibel.karaman@cbu.edu.tr

<sup>b</sup> Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, G.S.T.M.F., Müzik Bölümü, ORCID numarası: 0000-0002-5227-1836

<sup>c</sup> Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, G.S.T.M.F., Müzik Bölümü, ORCID numarası: 0000-0001-7118-1222

<sup>d</sup> Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, G.S.T.M.F., Müzik Bölümü, ORCID numarası: 0000-0001-9631-8926

<sup>e</sup> Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, ORCID numarası: 0000-0002-0242-2595

## **Giriş**

“Meşk”in Osmanlı’dan günümüze kadar Türk mûsikîsi eserlerinin ulaşmasını sağlayan bir eğitim sistemi olduğu bilinmektedir.

Bu sistem içerisinde bir hocanın öğrencisi olmak için aranan iki önemli özellik müzik yeteneği ve hâfızadır. Kulak hâfızası güçlü olan bir öğrencinin eğitimi kendisi ve hocası için kolaylaşmış olacaktır (Behar, 2006, s: 54). Söz konusu eğitim sisteminde sözlü mûsikî için güfteler hatırlatıcı araç olarak kullanılmaktadır. Güftelerin yazılı olduğu güfte mecmuaları 1830’lu yıllardan önce yoktur. 1830’da ilk olarak basılmış olan Karamanlıca güfte mecmuasıdır. Sonrasında 1854 yılında Haşim Bey mecmuası Arap harfleriyle basılmıştır. Daha öncesinde el yazması güfte mecmuaları bulunmaktadır. El yazması güfte mecmuaları hocalar tarafından hem kendileri hem de yetiştirecekleri öğrenciler için yazılmıştır. Yani tamamen şahsi kullanım için yazılmış el yazması güfte mecmuaları meşk eğitimi boyunca hoca ve öğrencinin hâfızasına destek amacı taşımaktadır (Behar, 2006, s: 39).

Güftelerin hocaya ve öğrenciye bir hâfıza aracı olarak kullanılmasının yanında bazı güftelerde usûlü hatırlatan (söyleyen) kelimeler bulunmaktadır. Güftede bulunan usûl ismi, sözlük anlamıyla kullanılmış olsa da eserin usûlüne atıfta bulunulmuş olur. Yani bazı güfteler usûlün adını ilân etmiş olurlar ve böylelikle icrâcılar “eserin usûlü” hakkında tereddüt etmezler.

Bestekârların güfte olarak seçtiği şiirde aradığı özelliklerden biri “şiirde geçen sözcüklerin zengin imgeler çağrıştırmaları” (Alvan, 2016, s: 393) cümlesi de araştırmanın konusunu pekiştirmektedir.

Çalışmada; Zekâi Dede Külliyyâtı taranmıştır. Kaynak taramasında güftelerinde “usûl” isimlerinin geçtiği eserler tespit edilmiş, beş eser örneklem kapsamına alınmıştır. Eserlerin şekil özelliklerine yer verilmiş, güfte açıklamaları yapılmış, bilinmeyen kelimeleri belirtilerek tablo haline getirilmiştir.

Ayrıca; Bestesi “Zekâi Dede Külliyyâtı: Cild 1 s: 75-77” de bulunan, Hâfız Zekâi Dede’ye ait olan darb-ı fetih îkâ’ında muhayyer makamındaki “Hengâm-ı safâdır yine nûş-i mey eyle” mısraı ile başlayan murabba’beste, Nihat Ozan Köroğlu ve Sibel Karaman’ın yapmış olduğu yayında ayrıntılı bir şekilde incelendiğinden çalışma kapsamına alınmış fakat tekrar incelemeye gerek duyulmamış, bu sebeple sadece isim olarak belirtilmiştir.

## **Çalışmanın Amacı**

Zekâi Dede Külliyyâtı taraması aşamasında; Hâfız Mehmet Zekâi Dede’nin “Peymân-i dilberâne inanmam kefil ile” mısraı ile başlayan eserin güftesinde “çember” usûlü ve “sakıl” usûlü isimlerinin birlikte kullanılmış olduğu görülmüştür. Buradan hareketle güftelerde bulunan usûl isimleri ile eserin usûlü arasındaki ilişki nasıldır? sorusuna cevap aranacaktır.

Çalışmada; Zekâi Dede Külliyyâtı’nda yer alan eserlerde “usûl” isimlerinin geçtiği güftelerin vezin kalıplarının tespiti, şekil özelliklerinin incelenmesi, güfte analizinin yapılması ve eserlerin güftelerinde geçen “usûl” kelimesinin hangi anlamda kullanıldığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Türk mûsikîsi kaynaklarında yer alan repertuvarlarda “usûl” kelimesinin geçtiği güfteler nelerdir, bu güftelerin bilinmeyen kelimelerinin anlamları ve şekil özellikleri (vezin, kafiye, redif gibi) nelerdir?” sorularına yanıt aranacaktır. Ana problem çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problemlerin yanıtlarına da ulaşılmaya çalışılacaktır.

## Alt Problemler

Aşağıda ilk mısraları verilen eserlerin güfteleri, güftelerin bilinmeyen kelimelerinin anlamları ve şekil özellikleri nelerdir? Eserlerin güftelerinde geçen “usûl” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- “Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken”
- “Bûs-i lâli dilberi her dem ki efkâr eyledim”
- “Peymân-i dilberâne inanmam kefil ile”
- “Hengâm-ı safâdır yine nûş-i mey eyle” (Köroğlu ve Karaman, 2021: 115)
- “Benefşe hatt-ı dildârın serinde kâkül-i anber”

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışmada araştırma modellerinden biri olan Belgesel Tarama modeli kullanılmıştır. Belgesel tarama; mevcut durumun yanı sıra eski kayıtların ve yazılı belgelerin bir sistem içerisinde yorumlandığı bir modeldir (Karasar, 2011, s: 184.)

### *Verilerin Analizi*

Zekâî Dede Külliyyâtında yer alan repertuvarlarda “usûl” kelimesi geçen eserlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; belirli kitap, belge ve metinlerin belli başlı özelliklerini dikkate alarak sayısal anlamda çıkarımlar yapılan bir tarama modeli olarak ifade edilmiştir (Karasar, 2011, s: 184.)

Çalışma kapsamında incelenen kaynaktaki yer alan repertuvarlardaki eserlerde “usûl” kelimesinin geçtiği beş güfte belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Ayrıca güftelerin analizinde; Prof. Dr. Bülent Behlül Altunkeser’in kişisel görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma kapsamında adı geçen kaynaklarda “usûl” kelimesinin geçtiği eserlerin adı, güfte şâiri, bestecisi, eserin formu, makamı, îkâ’sı ve güftenin bulunduğu kaynak ayrıntılı bir şekilde Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Üç Kaynaktaki “Usûl” İsimlerinin Geçtiği Eserlerin Künyesi

Eser Adı	Güfte Şâiri	Bestekâr	Form	Makam	Îkâ	G. B. K.
Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken	Meçhul	Hâfız Mehmet Zekâî Dede	Beste	Rast	Zencîr	Z.D.K., C. 1, s: 2.
Bûs-i lâli dilberi her dem ki efkâr eyledim	Meçhul	Hâfız Mehmet Zekâî Dede	Beste	Hicazkâr	Çember	Z.D.K., C. 1, s: 27.
Peymân-i kefil ile	Yenişehirli Avni Bey (Üngör, 1981, c. 2, 1202)	Hâfız Mehmet Zekâî Dede	Beste	Uşşak	Sakîl	Z.D.K., C. 1, s: 43,

## Zekâi Dede Külliyyâtında Usûl İsimlerini Barındıran Bestelenmiş Eserler Üzerine Bir İnceleme

Hengâm-ı safâdır yine nûş-i mey eyle	Meçhul	Hâfız Mehmet Zekâi Dede	Beste	Muhayyer Darb-ı Fetih	Z.D.K., C. 1, s: 75-77.
Benefşe hatt-ı dildârın serinde kâkül-i anber	Meçhul	Abdullah Ağa (Kömürçü-zâde)	Beste	Nevâ Bûselik	Çember Z.D.K., C. 2, s: 106-108 (1941).

Tablo 1’de araştırma kapsamında incelenen beş eserin künyesi gösterilmektedir. Tablo 1’de yer alan beş güfte incelendiğinde güftelerin tamamının form olarak murabba beste formunda olduğu, îkâ olarak %40 zencîr, %20 çenber, %20 sakîl ve %20 oranla darb-ı fetih kullanıldığı ve dört eserin güfte şâirinin meçhul olduğu görülmektedir.

Eserlerin analizinde; açık ve kapalı heceler vezne uygun şekilde gösterilmiştir. *Med*lerle iki açık hece elde edilerek; *imale*lerle heceler uzatılıp kapatılarak, *vasıllarla* kapalı heceler açılarak; mısraların vezne uygunlukları sağlanmıştır. Güftenin kafiye ve redifi teşkil eden bölümü koyu renkle altı çizilerek belirtilmiştir. (Bkz. Tablo 3)

Çalışma kapsamında kullanılan kısaltmalar ve anlamları Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çıpan’ın (Çıpan, 1999) Güfte İncelemesi ve Ferit Devellioğlu’nun Osmanlıca-Türkçe Sözlüğü’nden alınmıştır. Çalışmada yer alan kısaltmalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Çalışmada Yer Alan Kısaltmalar

Kısaltmalar	Anlamları
a.	Arapça
a.e.	Arapça Edat
a.f.b.i.	Arapça Farsça Birleşik İsim
a.f.b.s.	Arapça Farsça Birleşik Sıfat
a.i.	Arapça İsim
a.i.c.	Arapça İsim Cemi
a.s.	Arapça Sıfat
a.s.c.	Arapça Sıfat Cemi
b.	Birleşik
c.	Cemi



C.	Cild
e.	Edat
ed.	Edebiyat
f.	Farsça
f.b.i.	Farsça Birleşik İsim
f.b.s.	Farsça Birleşik Sıfat
f.b.s.c.	Farsça Birleşik Sıfat Cemi
f.e.	Farsça Edat
f.i.	Farsça İsim
f.i.c.	Farsça İsim Cemi
f.s.	Farsça Sıfat
f.s.c.	Farsça Sıfat Cemi
f.t.b.i.	Farsça Türkçe Birleşik İsim
f.zf.	Farsça Zarf
G. B. K.	Güftenin Bulunduğu Kaynak
i.	İsim
mec.	Mecazen
müz.	Müzik
s.	Sıfat
s:	Sayfa
t.	Türkçe
tas.	Tasavvuf

---

# Zekâi Dede Külliyyâtında Usûl İsimlerini Barındıran Bestelenmiş Eserler Üzerine Bir İnceleme

Z.D.K.

Zekâi Dede Külliyyâtı

zf.

Zarf

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bestesi Hâfız Mehmet Zekâi Dede'ye ait olan zencîr ikâ'ında, rast makamındaki murabba'bestenin güfte şâiri bilinmemektedir. "Zekâi Dede Külliyyâtı c: 1, s: 2" de bulunmaktadır. Tablo 3'te eserin güftesinin şekil özellikleri<sup>1</sup>, Tablo 4'te ise güftesi, vezni, açıklaması ve bilinmeyen kelimeleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** "Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken" Mısraı ile Başlayan Eserin Şekil Özellikleri

Şekil Özellikleri	
	Hece Sayısı
Cûlerle / kûh(i)sâr(ı) /da çağlardı kûhken -- • / - • - • / • - - • / - -	11+(2) = 13
Zann itme / kendi kendi / ne ağlardı / kûhken - - • / - • - • / • - - • / - -	13
Şîrinin / acı sözle / rini eyle / dikçe yâd - - • / - • - • / • - - • / - • -	14
Zencîr-i / aşka dağla / rı bağlardı / kûhken - - • / - • - • / • - - • / - -	13
<b>Takti:</b> 3 / 4 / 4 / 3(2)	

**Vezin:** Mef'ûlü / Fâ'ilâtü / Mefâ'ilü / Fâ'ilün (Fâ'lün)

**Ârızalar:** - -

Cûlerle / kûh(i)sâr(ı) / .....

Şîrinin / acı sözle / rini eyle / dikçe yâd

(med) (med)

(vasıl) (imale) (imale)

### Kafiye ve Redif:

Cûlerle kûhsârda **çağ lardı kûhken**

Zan itme kendi kendine **ağ lardı kûhken**

Şîrinin acı sözlerini eyledikçe yâd

Zencîr-i aşka dağları **bağ lardı kûhken**

## (kafiye) (redif)

Tablo 3'te, "Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken" mısraı ile başlayan güfthenin şekil özellikleri gösterilmektedir. Güfthenin hece sayısı 14, vezni ise "Mef'ûlü / Fâ'ilâtü / Mefâ'ilü / Fâ'ilün (Fâ'lün)" dür. Takti 3 / 4 / 4 / 3 (2) şeklindedir. Açık ve kapalı heceler vezne uygun şekilde gösterilmiştir.

**Tablo 4.** "Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken" Mısraı ile Başlayan Eserinin Güftesi, Vezni, Açıklaması ve Kelimeler

	Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken
<b>Eserin</b>	Zan itme kendi kendine ağlardı kûhken
<b>Güftesi</b>	Şîrîn'in acı sözlerini eyledikçe yâd Zencîr-i aşka dağları bağlardı kûhken
<b>Vezni</b>	mef'ûlü / fâ'ilâtü / mefâ'ilü / fâ'ilün
<b>Açıklaması</b>	Dağlarda gözyaşları içinde çağlardı Ferhat. Zannetme kendi kendine ağlardı Ferhat. Şîrîn'in acı sözleri aklına geldikçe. Aşkın zincirine dağları bağlardı Ferhat. cû (cûy) (f.i.): akarsu, ırmak, çay, nehir. Divan edebiyatında âşîğın gözyaşları ile cûy arasında mutlak bir bağ vardır. kûh-sâr (f.b.i.): dağlık, dağ tepesi. kûh-ken (f.b.s.): 1. dağ kazıcı, dağ kazan. 2. Şîrîn'in sevgilisi Ferhâd. çağlamak: f. (ses taklidi çağrı'dan çağrı+la-mak): 1. (Su için) Akarken coşkun sesler çıkararak taşıp dökülmek, köpürmek, çağıldamak. 2. mec. Coşkun bir şekilde ortalığı kaplamak, coşmak. yâd (f.i.): 1. hatırlama, anma. 2. hatır, gönül. zencîr (f.i.): 1. zincir. 2. Türk müziğinde bir mürekkep usûldür; Beş büyük usûlün birleşmesinden meydana gelmiştir. Bu usûller sırası ile; ""çifte düyek" (16 zamanlı), "fahte" (20 zamanlı), "çember" (24 zamanlı), "devrikebîr" (28 zamanlı), "berefşan" (32 zamanlı). "Eksik zencîr" (88 zamanlı) usûlünde zencîr'in son halkası olan "berefşan" (32 zamanlı) usûlü kullanılmaz, bu usûle "murabbâ zencîr" de denir. Zencîr usûlünün yarı değerindeki "nim zencîr" (60 zamanlı) usûlü ise; "düyek" (8 zamanlı), "lenk (nim) fahte" (10 zamanlı), "nim çember" (12 zamanlı), "devrirevân" (14 zamanlı), "nim berefşan" (16 zamanlı) usûllerinin birleşmesinden oluşmuştur. Zencîr usûlü peşrev, kâr ve beste formlarında kullanılır. (Ungay, 1981, s: 234; Özkan, 1994: 685). 3. Divân şiirinde âşîğın çektiği gam ile sevgilinin saç zincire benzetilir. Gam, uzun olduğu ve sonu gelmediği için; zülûf ve saç ise, şekil ve örgü nedeniyle zinciri andırır.
<b>Kelimeler</b>	

Bu zincir yerine göre âşığı bağlar, zindana atar veya asıp idam eder. (Pala, 2009, s: 493).

Tablo 4'te "Cûlerle kûhsârda çağlardı kûhken" mısraı ile başlayan güfte dört mısra olarak yazılmıştır. Güftenin vezni belirtilmiş, açıklaması yapılmış ve bilinmeyen kelimelerin sözlük anlamları yazılmıştır. Güftenin son mısraında geçen "zencîr" kelimesi; divân şiirinde aşığın (Ferhat'ın) çektiği gamı anlatırken aynı zamanda da eserin usûlüne atıf görevi üstlenmiştir.

#### İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bestesi Hâfız Mehmet Zekâi Dede'ye ait olan çember îkâ'ında hicazkâr makamındaki murabba' bestenin güfte şâiri bilinmemektedir. "Zekâi Dede Külliyyâtı c:1, s: 27" de bulunan eser Tablo 5'te ve 6'da analiz edilmiştir. Tablo 6'da eserin güftesinin şekil özellikleri, Tablo 7'de ise güftesi, vezni, açıklaması ve kelimeleri yer almaktadır.

**Tablo 5.** "Bûs-i lâl-i dilberi her dem ki efkâr eyledim" Mısraı ile Başlayan Eserin Şekil Özellikleri

Şekil Özellikleri	
	Hece Sayısı
Bûs-i lâl-i / dilberi her / dem ki efkâr / eyledim — • — — / — • — — / — • — — / — • —	15
Dâm-i aşka / bu dil-i bî / mâri dûçâr / eyledim — • — — / — • — — / — • — — / — • —	15
Bezm-i meyde / dilberâ şev / k-i kudûmün / le senin — • — — / — • — — / — • — — / — • —	15
Beste-i çen / berle âhen / g-i hicazkâr / eyledim — • — — / — • — — / — • — — / — • —	15
<b>Takti:</b> 4 / 4 / 4 / 3	
<b>Vezin:</b> Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün	
<b>Ârızalar:</b> Bûs-i lâl-i / dilberi her / .... — — (imale) (imale)	Dâm-i aşka / bu dil-i bî / .... — — v— (imale) (imale)(vasıl)(imale)
Bezm-i meyde / .... / k-i kudûmün / le senin — — — (imale) (imale) (imale)	Beste-i çen / berle âhen / g-i hicazkâr / ... — — (imale) (imale)

**Kafiye ve Redif:**

Bûs-i lâî-i dilberi her dem ki efkâr **eyledim**

Dâm-i aşka bu dil-i bîmârî dûçâr **eyledim**

Bezm-i meyde dilberâ şevk-i kudûmünle senin

Beste-i çemberle âheng-i hicazkâr **eyledim**

(kafiye) (redif)

Tablo 5'te, "Bûs-i lâî-i dilberi her dem ki efkâr eyledim" mısraı ile başlayan güftenin şekil özellikleri gösterilmektedir. Güftenin hece sayısı 15, vezni ise "Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün" dür. Takti 4 / 4 / 4 / 3 şeklindedir. Açık ve kapalı heceler vezne uygun şekilde gösterilmiştir.

**Tablo 6.** "Bûs-i lâî-i dilberi her dem ki efkâr eyledim" Mısraı ile Başlayan Eserinin Güftesi, Vezni, Açıklaması ve Kelimeler

	Bûs-i lâî-i dilberi her dem ki efkâr eyledim
<b>Eserin</b>	Dâm-i aşka bu dil-i bîmârî dûçâr eyledim
<b>Güftesi</b>	Bezm-i meyde dilberâ şevk-i kudûmünle senin Beste-i çemberle âheng-i hicazkâr eyledim
<b>Vezni</b>	Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün
<b>Açıklaması</b>	Sevgilinin kırmızı dudaklarının öpüşü aklımdan çıkmıyor. Hasta gönlümü aşkın tuzağına düşürdüm. Ey sevgili içki meclisine senin ayak basmanın verdiği sevinçle, çember besteyi hicazkâr makamında besteledim. bûs (f.i.): öpme, öpücük, öpüş. lâl (a.i.): 1. kırmızı, al. 2. kırmızı ve değerli bir süs taşı. 3. dudak. dem (f.i.): 1. soluk, nefes. 2. zaman, an, çağ. dâm (f.i.): tuzak, ağ. efkâr (a.i.): 1. düşünceler, fikirler. 2. endişe, tasa, kaygı, üzüntü, keder. dil (f.i.): gönül, yürek, kalp.
<b>Kelimeler</b>	bîmâr (f.i.c. : bîmârân): hasta, sayrı. dil-i bîmâr: hasta gönül. dûçâr (f.s.): tutulmuş, uğramış, yakalanmış. bezm (f.i.): içkili, eğlenceli meclis, dernek. mey (f.i.): şarap. bezm-i mey: içki meclisi. dilber (f.b.s.c. : dil-berân): 1. gönlü alıp götüren, güzel. 2. i. kız adı.

dilberâ: ey dilber, ey güzel.

şevk (a.i.c.: eşvâk): şiddetli arzu; keyif, neşe, sevinç.

kudûm (a.i.): 1. uzak bir yoldan, uzak bir yerden gelme; ayak basma. **müz.** Türk müziğine mahsus usûl vurma âletlerindedir. Mevlevî Âyinlerinde ve klâsik fasıllarda kullanılmıştır. Kendine has ve tatlı bir ses verir.

beste (f.i.): 1. şarkının makam ve âhengi. 2. s. kapalı, bağlı, bitleştirilmiş, bağlanmış.3. s. donmuş.

çember (i.): Mûsikîmizde 24 zamanlı büyük bir usûl.

âheng (f.i.): 1. uygunluk, düzen. 2. çalıp çağırıp eğlenme, cümbüş etme.

hicazkâr (a.f.b.i.): müz. Türk müziğinin şed makamlarındandır.

Tablo 6'da "Bûs-i lâi dilberi her dem ki efkâr eyledim" mısraı ile başlayan güfte dört mısra olarak yazılmıştır. Güftenin vezni belirtilmiş, açıklaması yapılmış ve bilinmeyen kelimelerin sözlük anlamları yazılmıştır. Güftenin son mısraında geçen "çember" kelimesi; doğrudan eserin usûlünü ilân etmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bestesi Hâfız Mehmet Zekâi Dede'ye ait olan sakîl îkâ'ında uşşak makamındaki murabba'bestenin güfte şâiri Yenişehirli Avni Bey'dir. "Zekâi Dede Külliyyâtı c: 1, s: 43" ve "Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi Cilt: 2 s: 150-151" de bulunan eser Tablo 7'de ve 8'de analiz edilmiştir. Tablo 7'de eserin güftenin şekil özellikleri, Tablo 8'de ise güftesi, vezni, açıklaması ve bilinmeyen kelimeleri yer almaktadır.

**Tablo 7.** "Peymân-i dilberâne inanmam kefil ile" Mısraı ile Başlayan Eserin Şekil Özellikleri

Şekil Özellikleri	
	Hece Sayısı
Peymân-i / dilberâne / inanmam ke / fil ile — — ı / — ı — ı / ı — — ı / — ı —	14
Üftâde / lik umûru <sup>2</sup> / görülmez ve / kîl ile — — ı / — ı — ı / ı — — ı / — ı —	14
Şu çember / -i girân-i / gamı ey ra / kîb-i dîn — — ı / — ı — ı / ı — — ı / — ı —	14
Uşşâka / beste etme / usûl-i sa / kîl <sup>3</sup> ile — — ı / — ı — ı / ı — — ı / — ı —	14
<b>Takti:</b> 3 / 4 / 4 / 3	



umûr (a.i. emr'in c.): 1. işler, hususlar, maddeler, şeyler. 2. önem verme, aldırma, üzerinde durma, iş sayma, iş edinme.

vekîl (a.i.): 1. birinin işini görmesi için yerine bıraktığı veyâ yetki verdiği kimse.

çember (i.): Mûsikîmizde 24 zamanlı büyük bir usûl.

girân (f.s.): 1. ağır, sakil, [maddî, manevî]. 2. fenâ; kokmuş. 3. bıktırıcı, usandırıcı. 4. sert, katı.

gam (a.i.c. gumûm): keder, tasa, kaygı, dert.

rakîb (a.s.): 1. gözeten, bekleyen. 2. i. erkek adı.

dûn (a.i.): 1. aşağı, aşağılık. 2. alçak, soysuz kimse. 3. altta, aşağıda.

Tablo 8'de "Peymân-i dilberâne inanmam kefil ile" mısraı ile başlayan güfte dört mısra olarak yazılmıştır. Güftenin vezni belirtilmiş, açıklaması yapılmış ve bilinmeyen kelimelerin sözlük anlamları yazılmıştır. Çalışmanın ana problemi olarak düşünülen eserin güftesinde çember ve sakîl usûllerinin isimleri birlikte kullanılmıştır. Karaman & Yılmaz'ın (2020) Beste formunda ve özellikle Çember usûlü üzerine yapılmış olan araştırmada belirtildiği gibi Abdülbâki Nâsır Dede'nin usûllerin hızlarını açıklamak için yaptığı tanımlama şu şekildedir.

- Birinci derecede "Hafif-i Evvel"
- İkinci (orta) derecede "Hafif-i Sâni"
- Üçüncü (ağır) derecede "Sakîl" (Başer, 2013, s: 222)

Güftede son mısraıda eserin usûlü olan "sakîl" den bahsedilmektedir. Üçüncü mısraıda ise "ağır çember" usûlüne atıfta bulunulmuştur. Yani eserin gider denen hızını tarif eden sakîl ile karıştırılmamalıdır.

### *Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular*

Bestesi Zekâi Dede'ye<sup>5</sup> ait olan çember ikâ'ında nevâbüselik makamındaki murabba'bestenin güfte şâiri bilinmemektedir. "Zekâi Dede Külliyyâtı c: 2, s: 106-108" ve "Nazarî ve Ameli Türk Mûsikîsi cilt: 2 s: 150-151" de bulunmaktadır. Eser Tablo 9'da ve 10'da analiz edilmiştir. Tablo 9'da eserin güftesinin şekil özellikleri, Tablo 10'da ise güftesi, vezni, açıklaması ve bilinmeyen kelimeleri yer almaktadır.

**Tablo 9.** "Benefşe hatt-ı dildârın serinde kâkül-i anber" Mısraı ile Başlayan Eserinin Şekil Özellikleri

Şekil Özellikleri	
	Hece Sayısı
Benefşe hat / t-1 dildârın / serinde kâ / kül-i anber	16
∪ — — — / ∪ — — — / ∪ — — — / ∪ — — —	
Güzel endâ / mı tarz u tav / rı usulü nâ / zenin dilber	16



— — — / — — — / — — — / — — —

Nevâda bû / selikle mut / rîbâ bir nâğ / me gûş ettim 16

— — — / — — — / — — — / — — —

Usûl i(y)le / yapıldı hal / ka-i âhım / la bir çember 16

— — — / — — — / — — — / — — —

**Takti:** 4 / 4 / 4 / 4

**Vezin:** Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün

**Ârızalar:**

Benefşe hat / t-1 dildârın / serinde kâ / kül-i anber

Güzel endâ / mı tarz u tav / ...

—

—

—

—

(imale)

(imale)

(vasıl)(imale)

(imale)

Nevâda bû / selikle mut / ...

Usûl i(y)le / yapıldı hal / ka-i âhım / ...

—

—

—

—

—

(imale) (imale)

(imale) (imale) (imale)

**Kafiye ve Redif:**

Benefşe hatt-1 dildârın serinde kâkül-i anber

Güzel endâmı tarz ü tavrı gayet nâzenin dilber

Nevâda buselikle mutrıba bir nâğme gûş ettim

Usûl ile yapıldı halka-i âhımla bir çember

(kafiye)

Tablo 9'da "Benefşe hatt-1 dildârın serinde kâkül-i anber" mısraı ile başlayan güftenin şekil özellikleri gösterilmektedir. Güftenin hece sayısı 16, vezni ise "Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün / Mefâ'îlün" dür. Takti 4 / 4 / 4 / 4 şeklindedir.

**Tablo 10.** "Benefşe hatt-1 dildârın serinde kâkül-i anber" Mısraı ile Başlayan Eserinin Güftesi,

Vezni, Açıklaması ve Kelimeler

Eserin	Benefşe hatt-1 dildârın serinde kâkül-i anber
Güftesi	Güzel endâmı tarz ü tavrı gayet nâzenin dilber Nevâda buselikle mutrıba bir nâğme gûş ettim

	Usûl ile yapıldı halka-i âhımla bir çember
Vezni	Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün
Açıklaması	Sevgilinin menekçe rengi çevresi, başında güzel kokulu perçemi. Boyu posu güzel tarzı tavrı nârin sevgili. Ey mutrîb Nevâ'da buselikle bir nağme işittim. Âhımın halkası ile yapıldı bir çember.
Kelimeler	benefşe (f.i.): 1. menekçe. 2. s. mor. 3. Divân şiirinde kokusu, koyu rengi, boyunun eğriliği ve şekil yapısıyla anılmıştır. Baharın ve çemenin en belirgin unsurlarından biridir. Sevgilinin beni menekşeye benzer. Ayva tüyü yerine de kullanılabilir. Renk ve koku yönünden miske benzer. Demet demet olup pazarda satılması hâliyle saç'ı andırır. Onun yuvarlağı ise saç bükümü gibidir. Ayrıca kulak, gûş, attâr, micmer, anber, hokka gibi benzetmeleri de vardır. Yere yakın oluşu boyunun kısalığı ile diğer çiçeklerden ayrılır (Pala, 2009, s:305). hatt (a.i.c. : hutut) 1. çizgi. 2. satır. 3. yol. 4. yazı.5. pâdişah yazısı, ferman, buyruk. 6. sıra, saf. 7. gemiler için hareket istikameti olarak belirtilen taraf. 8. gençlerde yeni terleyen bıyık veya sakal. 9. parmağın on ikide biri olan bir ölçü. dildâr (f.b.s.): 1. birinin gönlünü almış, sevgili. ser (f.i.): 1. baş, kafa, kelle.2. baş, başkan. 3. tepe, doruk. 4. uç, kenar. 5. nihâyet, son. kâkül (f.i.): alnın üzerine sarkıtılan kısa kesilmiş saç, kâhkül, perçem. anber (a.s.): 1. ada balığının bağırsaklarında toplanan yumuşak, yapışkan ve misk gibi kokan, kül renginde bir madde. 2. güzel koku. 3. güzellerin saçı. endâm (f.i.): vücut, beden, insanın âzâsı, biçim, boy, boy pos; cisim. gayet (a.i.c. : gayât): 1. nihâyet, uç, son. 2. zf. çok, fazla, son derece. nâzenin (f.s.): cilveli, oynak. 2. çok nazlı yetiştirilmiş, şımarık.3. nârin, ince yapılı. nevâ (f.i.): 1. ses, sadâ, makam, ahenk, nağme. 2. Türk müziğinde bir makam adı. 292sulünü (f.t.b.i.): Türk müziğinde bir makam adı. mutrib (a.s. tarab'dan): 1. itrâb eden, çalgı çalan, çalgıcı. 2. şarkıcı, şarkı okuyan. gûş (f.i.): 1.kulak. 2. işitme, dinleme. çember (i.): Mûsikîmizde 24 zamanlı büyük bir usûl. halka: (a.i.): 1. ortası boş, yuvarlak şekil, dâire biçiminde olan şey.

---

Tablo 10'da "Benefşe hatt-ı dildârın serinde kâkül-i anber" mısraı ile başlayan güfte dört mısra olarak yazılmıştır. Güftenin vezni belirtilmiş, açıklaması yapılmış ve bilinmeyen kelimelerin sözlük anlamları yazılmıştır. Güftenin son mısraında geçen "çember" kelimesi; doğrudan eserin usûlünü ilân etmektedir.

## SONUÇ

Çalışmada; Zekâî Dede Külliyyâtı'nda usûl isimlerinin yer aldığı güftelere ait beş eserin bulunduğu,

Beş adet eserin güftesi incelendiğinde;

Güftelerinde usûl isimlerinin geçtiği eserlerin birinin zencîr, ikisinde çember, birinde sakil, birinde ise darb-ı fetih kelimelerinin kullanıldığı;

Zencîr kelimesinin geçtiği güftede divân şiirinde aşığın (Ferhat'ın) çektiği gamı anlatırken aynı zamanda da eserin usûlüne atıf görevi üstlendiği,

Çember kelimesinin geçtiği her iki eserde doğrudan usûlün ilan edildiği,

Sakîl kelimesinin geçtiği eserde doğrudan usûlün ilan edildiği, ancak güftenin 3. mısırında geçen çember kelimesi ile de ağır çember usûlüne atıfta bulunulduğu,

Darb-ı fetih kelimesinin geçtiği eserde doğrudan usûlün ilan edilmiş olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Ayrıca şekil özelliklerinde her güftede mısraların tamamı olmasa da müdahaleler (vasıl, imale, med gibi) mevcuttur. Bunun yanı sıra kelimelerin taktîli okunduğu şekli ile de vezne uygun hâle gelebileceği sonucuna varılmıştır.

### Kaynakça

- Alvan, T., Alvan, M. H., (2016). *Saz ve Söz Meclisi*, İstanbul, Şule Yayınları.
- Başer, F. A. (2013). *Türk Müsîkîsi'nde Abdülbâki Nâsır Dede'nin Hayatı ve "Tedkik u Tahkik" Metin-Sadeleştirme-Sözlük.*, İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları.
- Behar, C., (2006). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Çıpan, M., (1999). *Güfte İncelemesi, Notalar, Güfteler, Şekil Özellikleri, Açıklamalar, Edebiyat ve Müsîkî Bilgileri I*, Konya: SÜ Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.
- Develioğlu, F., (2012). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Irsoy, A., Ezgi, S., ve İstanbul Konservatuarı Tasnif Heyeti, (1940). *Hâfız M. Zekâî Dede Efendi Külliyyâtı*. İstanbul: Alkaya Matbaası. 1.
- Irsoy, A., Ezgi, S., ve İstanbul Konservatuarı Tasnif Heyeti, (1941). *Hâfız M. Zekâî Dede Efendi Külliyyâtı*. İstanbul: Alkaya Matbaası. 2.
- Özpekel, O.N., (2019). *Dârü'l Elhân Külliyyâtı 263 Klasik Eser Güfte Kelime ve Metin Açıklaması Vezin İncelemesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karaman, S., & Yılmaz, N. (2020). Beste Formunda Çember Usûlünde Bestelenmiş Eserlerin Usûl-Aruz-Ezgi İlişkisi Üzerine Bir İnceleme, *Eurasian Journal of Music and Dance Dergisi* (17), 355-379. DOI: 10.31722/ejmd.844785.
- Karasar, N., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık. 77.
- Üngör, E.R. (1981). *Türk Musikisi Güfteler Antolojisi*, Cilt:1-2, İstanbul: Eren Yayınları.
- Koroğlu, N. O. & Karaman, S. (2021). *Dârü'l-Elhân Külliyyâtı, Nazarî ve Amelî Türk Müsîkîsi ve Zekâî Dede Efendi Külliyyâtında "Ney" Sazının Geçtiği Güfteler Üzerine Bir İnceleme*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 0 (71), 97-122. DOI: 10.14222/Turkiyat4500

### Açıklamalar

1 Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çıpan'ın "Güfte İncelemesi" kitabında Şekil Özellikleri başlığı adı altındaki sıralama örnek alınmıştır.

2 Zekâi Dede Külliyyâtında nota altındaki güfte "umur", Ethem Rûhi Üngör'ün Güfteler Antolojisinde ise "umûru" olarak kayıtlıdır. Çalışmada vezin ve anlam bütünlüğü açısından "umûru" olarak belirtilmiştir.

3 Zekâi Dede Külliyyâtında nota altındaki güfte "sekil" (bazı kaynaklarda şekil), Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi'nde ve Ethem Rûhi Üngör'ün Güfteler Antolojisi c.2 s:1202 ise "sakil" olarak kayıt altındadır. Eserin sakîl usûlünde olması ve güftenin anlam bütünlüğünü açısından çalışmada "sakîl" olarak yazılmıştır.

4 Güfte şâiri ağır çember usûlüne atıfta bulunmuştur.

5 Eser Zekâi Dede Efendi Külliyyâtı Cilt: 2 s: 106-107'de ve Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi cilt: 2 s: 150-151'de Zekâi Dede, Türk Mûsikîsi Klâsiklerinden s: 37'de ise Abdullah Ağa (Kömürcü-zâde) olarak kayıt altına alınmıştır. Bu güfte ayrıca; Hâfız Şeydâ Abdullah Ağa: Nevâbüselik / Çember olarak da bestelidir (Üngör, 1981, c.2., s: 755).

## 2015-2021 Yılları Arasında Yapılan Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Lisansüstü Tezlerin Analizi

Canan Çoban<sup>a,b</sup>, Ahmet Murat Ellez<sup>c</sup>

### Özet

Araştırmada, 2015-2021 yılları arasında Okul Yaşam Kalitesine yönelik Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin belirli temalar altında incelenmesi sonucunda genel eğiliminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında nitel yöntemin “doküman analizi” tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2021 yıllarında Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili yayımlanmış 20 yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Verilerin analizi içerik analizine göre yapılmıştır. Sonuç olarak “yüksek lisans” türünde, “2019” yılında, “Okula Aidiyet Duygusu” konusunda, “Ankara” ilinde, “Gazi, Çukurova ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite”lerinde, “Dr. Öğr. Üyesi” danışmanlığında ve “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı”nda daha fazla çalışma yapıldığı görülmüştür. Tezlerde en çok “ilişkisel tarama deseni” ve “bağımsız gruplar t-testi” ile “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır. Örneklemin daha çok “ortaokul” öğrencilerinden oluştuğu ve en fazla “Okul Yaşam Kalitesi (Sarı, 2007)” ölçeğinin tercih edildiği görülmüştür. Sonuçlar, bulgular ışığında yorumlanarak tartışılmış ileride yapılacak olan çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Okul Yaşam Kalitesi  
Eğitim-Öğretim  
Lisansüstü  
İçerik Analizi

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 02.01.2022  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1228323

## Analysis of Postgraduate Theses on Quality of School Life Between 2015-2021

### Abstract

In the research, it is aimed to reveal the general tendency as a result of examining the postgraduate theses made in Turkey on the Quality of School Life between the years 2015-2021 under certain themes. In data collection, the "document analysis" technique of the qualitative method was used. The sample of the research consists of 20 postgraduate theses published on the Quality of School Life in 2015-2021. The analysis of data was made according to the content analysis. As a result, in "master" type, in "2019", in "Sense of Belonging to School", in "Ankara", in "Gazi, Çukurova and Çanakkale Onsekiz Mart Universities", under the supervision of "Dr. It has been observed that more studies have been carried out in the Department. "Relational screening design", "stratified sampling method", "independent groups t-test" and "one-way analysis of variance" were mostly used in theses. It was observed that the sample consisted mostly of "secondary school" students and the "Quality of School Life (Sarı, 2007)" scale was preferred the most. The results were interpreted and discussed in the light of the findings, and suggestions were made for future studies. It is thought that the research has an important place in terms of showing the less studied subjects to the researchers.

### Keywords

School Life Quality  
Education  
Postgraduate  
Content Analysis

### About Article

Received: 02.01.2022  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1228323

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: canancoban3435@gmail.com

<sup>b</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-1634-5295

<sup>c</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-8317-8554

## Giriş

Gelişime ve değişime açık olan teknolojiye ayak uydurabilmesi, kendi kendine yetebilmesi, kendini geliştirebilmesi ve sosyalleşebilmesi için insanların yaşam boyu eğitime ihtiyacı vardır (Gücüş, 2020). Eğitim, değişen toplum şartlarına uyum sağlayabilen bilinçli ve kendini her yönden geliştiren, üst düzey düşünme becerisine ve yeterliliğine sahip olan ve elde ettiği bilgileri günlük hayatta kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bilgi, beceri, tutum, kişilik ve davranış değişikliğini bireylerde belirli amaçlar dâhilinde gerçekleştirmeyi hedefleyen eğitim sürecinin en önemli kısmını ise okullar oluşturmaktadır (Fidan, 2012).

Okullar, önceden belirlenmiş bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef-davranışları öğrencilere istendik yönde kazandırmayı amaçlayan sosyal bir sistemdir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Eğitim sistemimizin en önemli amacı bireyi geleceğe hazırlamak olduğundan okul yaşamı “gerçek yaşama” bir hazırlık olarak görülmelidir (Tangen, 2009). Zamanlarının çoğunu okulda geçiren öğretmen ve öğrenciler için gerçek yaşama hazırlık olan okul yaşamının kaliteli ve nitelikli olması fazlasıyla önemlidir. Eğitim kurumları öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerinin tamamından sorumludur. Bu sebeple okul yaşam kalitesinin her yönden incelenmesi oldukça önemlidir (Sarı ve Cenkseven, 2008).

Bireyin yaşamında sürekli iyi olma hali olarak ifade edilen yaşam kalitesi kavramı, pozitif duygular ile negatif duygular üzerine yoğunlaşmaktadır (Karalar, 2017). Yaşam kalitesi kavramının bir bileşeni olarak karşımıza çıkan okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri pozitif ve negatif duygularından oluşmaktadır (Gedik, 2014). Birey okul ile ilgili pozitif duygulara sahipse okul yaşam kalitesinin de pozitif yönde olduğu, negatif duygulara sahip ise okul yaşam kalitesinin negatif yönde olduğu söylenebilir. Öğrenci, arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurabiliyorsa, değerli görüldüğünü düşünüyorsa, kendini başarılı bir öğrenci olarak görüyorsa, okulda akademik başarının yanı sıra sosyal yönden de iyi hissediyorsa, okul içi sosyal etkinliklere katılma imkânı veriliyorsa bireyin okula karşı algı ve tutumları olumlu olacağından okul yaşam kalitesi algıları da yüksek olacaktır. Ancak öğrenci arkadaşları, öğretmenleri ve okul yönetimi ile iletişim sorunlarına sahipse, okul ortamında değer görmediğini hissediyorsa, okulun öğrencinin kendi geleceği için imkânlar yaratacağına inanmıyorsa ve okul sosyal etkinlikleri ilgisini çekmiyorsa bu öğrencilerin okula yönelik algısı olumsuz etkileneceğinden okul yaşam kalitesi algısının da düşük olacağı söylenebilir (Sarı, 2007). Literatüre bakıldığında okul yaşam kalitesinin okula aidiyet ve empatik sınıf ortamı duygusu, arkadaşlara bağlılık, akademik başarı ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülürken zorbalık ile negatif bir ilişki gösterdiği görülmektedir (Bilgiç, 2009; İlmen, 2010; Alaca, 2011; Pelendecioğlu, 2011).

Eğitim kurumlarında, bilginin bireyler arası aktarımı gerçekleştirilmektedir. Kurumlarda verilen bu hizmetin kalitesini daha yukarılara çıkarabilmek için önce bu hizmetin yapısı ardından yapıyı etkileyen tüm faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte eğitimi alan ve veren tarafların her ikisinin de sürece kendilerini daha etkili bir şekilde verebilmesi açısından eğitim ortamının önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Bu da “okul yaşam kalitesi” kavramının ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Gürler, 2019). Okul yaşam kalitesinin, öğrencilerin kendilerini okula ait görmelerine katkı sağladığı diğer yandan örgütsel bağlılıklarını artırdığı söylenebilir. Bu yüzden eğitimde hem verimin artması hem

de kalitenin iyileştirilmesinde okul yaşam kalitesi önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Linnaklya ve Brunell, 1996).

Okul yaşam kalitesi kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı değerlendirilmektedir. Günalan (2018), okuldaki bireylerin tamamının etkilendiği bir kavram olarak ele alırken Önal ve Ekici (2012) okul ortamındaki iletişimin, Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) ise başarının önemli bir kaynağı olarak görmektedir. Sarı ve Cenkseven (2008) araştırmalarında öğrencilerin okula bağlılıklarında okul yaşam kalitesinin önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir. Okul yaşam kalitesini, Karabey (2017) okul kültürünün bir sonucu olarak görürken, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2015) ise okul sınırları içindeki her bireyin yaşama dair memnuniyeti olarak ifade etmektedir.

Okul yaşam kalitesi, tarihte çok eski bir zamana dayanmasa da örtük program kapsamında ele alınan önemli bir kavramdır. Alan yazın taraması yapıldığında makale sayısının yüksek ancak tez sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Günümüzde ise bu konuda yapılan araştırmaların her geçen gün arttığını söylemek mümkündür. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt içi çalışmalar incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerle ilgili birçok araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Sarı'nın (2007) çalışmasında, okul yaşam kalitesinin yüksek olduğu okullardaki öğretmenlerin daha demokratik oldukları aynı zamanda temel değerlere daha fazla önem verdikleri yönünde sonuçlar görülmüştür. Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) ise, okul yaşam kalitesi algılarında öğrencilerin genel anlamda orta bir seviyede olduğunu belirtmiş aynı zamanda cinsiyet değişkeni açısından hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında ciddi bir farklılık olmadığı, sosyo-ekonomik düzey açısından üst kategoride yer alan liselerde okul yaşam kalitesinin de yüksek olduğu bununla beraber sınıf düzeyindeki artış ile lise yaşam kalitesi algılarında da orantılı bir artış gözlemlendiği daha olumlu bir algının olduğu ifade edilmiştir. Durmaz (2008) ise öğrencilerde cinsiyet yönünden kızların erkeklere göre daha yüksek okul yaşam kalitesine sahip oldukları ancak anne-baba eğitimi ve sınıf düzeyi değişkeni yönünden okul yaşam kalitesinde ciddi bir farklılık görülmediğini dile getirmiştir. Bilgiç ve Sarı (2010) çalışmalarında, empatik sınıf ortamı algısı ile okul yaşam kalitesi ilişkisinin pozitif ve anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Demirtaş (2010) ise lise okul türündeki araştırmasında mesleki yönden gelişme ile işbirlikçi liderliğin okul yaşam kalitesini pozitif olarak etkilediğini aynı zamanda amaç birliği faktörüne göre okul yaşam kalitesinin en yüksek değere sahip olduğunu ifade etmiştir. Şahin Fırat (2010) ise öğretmenlerin, okul müdürlerinin iyilikseverliğe öğretmenlerin ise hazcılık, öz yönelim ve güvenliğe daha fazla önem verdiklerini aynı zamanda okul kültürüne dair okul müdürlerinin daha olumlu bir algıya sahip olduklarını dile getirmiştir. İnal ve Sadık (2011) ise öğrencilere göre öğretmenlerin yüksek bir okul yaşam kalitesi algılarının olduğunu ve cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesinin farklılık gösterdiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yaşam kalitelerinin yönetim açısından düşük, öğretmen statüsü açısından ise okul yaşam kalitesi beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Demir, Kaya ve Metin'in (2012) çalışmalarında ise öğrencilerde okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt faktörleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmediği yine lise türleri ile öğrenciler, statü, sosyal etkinlik, okula yönelik olumlu-olumsuz duygularla toplam boyutların anlamlı açıdan bir farklılık göstermediği; sınıf düzeylerinde öğrencilerin okula dair olumlu-olumsuz duygularında, öğretmenlerde ve genel toplam açısından 12.sınıf lehinde anlamlı bir farklılık görüldüğü ifade edilmiştir. Kesici ve Türkoğlu (2012) çalışmalarında örtük program kapsamındaki sınıf içi iletişim de, lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin

olumlu davranışlarının arttığı bulunmuştur. Özdemir (2006) okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve tanıtılmasında beklentileri yeterli düzeyde karşılayamadığını dile getirmiştir. Önder ve Sarı (2012) yapmış oldukları çalışmada zorba ve kurban olma değişkenleri ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığından söz etmiştir. Türkoğlu (2012) ise sosyo-ekonomik düzey açısından üstte yer alan okulların, kız öğrencilerle ebeveynlerinin, liseden ve liseye denk okullardan mezun olmuş öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Özdemir, Kılınc, Öğdem ve Er (2013) çalışmalarında, öğrencilerin fakültedeki yaşamlarının niteliğine yönelik memnuniyetlerinin burs alma durumu, cinsiyet ve yaş kriterine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini fakat bölümleri ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı yönde farklılık görüldüğünü dile getirmişlerdir. Kaya, Erdoğan ve Çağlayan'ın (2014) çalışmalarında ise öğrencilerden üstün yetenekli ve üstün zekâlı tanısı konulmuş olanların okul yaşam kalitelerinin tanı konulmamışlara göre oldukça düşük olduğunu ayrıca tanı konulan ile konulmayan öğrencilerin akran ilişkilerinde ise anlamlı boyutta bir fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ilgan, Cengiz, Ata ve Akram'ın (2015) çalışmalarında, okul yaşam kalitelerinde öğretmenlerin psikolojik durumlarının etkili ve ilişkili olduğu, temel demografik değişkenler yönünden ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayık ve Akdemir (2015) ise, öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Karalar (2017) yapmış olduğu çalışmada, meslek kararı verme yetkinliği ile okul yaşam kalitesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Karabey'in (2017) araştırmasında disiplin cezası alan, sigara kullanan ve okul devamsızlığı fazla yapan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeğinden almış oldukları puanlarının ortalamasının oldukça az olduğu görülmüştür. Günalan'ın (2018) çalışmasında ise okula aidiyet duygusu, okul yaşam kalitesi ve okul iklimi algıları arasında ortaokul öğrencilerinin anlamlı ilişkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de yurt içi çalışmalara bakıldığında örtük program kapsamında okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Ancak okul yaşam kalitesi kavramını bütüncül bir biçimde inceleyip araştırma eğilimlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın yapılma amacını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın "okul yaşam kalitesi" konusuna ilgi duyan, bu konuda çalışma yapan ve yapacak olan araştırmacılara genel bir eğilim sunacağı, ileride bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara araştırma konusu bakımından da fikir vereceği ve alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde 2015 ile 2021 yılları arasında okul yaşam kalitesi konusuyla ilgili yapılmış lisansüstü tezler belirli temalar altında incelenmiş ve okul yaşam kalitesi konusunda var olan eğilimin gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında cevap aranan alt sorular şunlardır:

Eğitim-öğretim alanında "Okul Yaşam Kalitesi"ne dair çalışmaların;

- a. Tez türlerine
- b. Yıllara
- c. Anabilim dalına
- d. Danışman unvanına



- e. İllere
- f. Üniversitelere
- g. Araştırma modeli/desenine
- h. Örneklem grubuna
  - 1. Örnekleme yöntemine
- i. Veri toplama araçlarına (ölçek)
- j. Veri analizine
- k. Araştırma konularına göre dağılımları nasıldır?

### Yöntem

Yapılan araştırma betimsel bir çalışma olup veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “doküman incelemesi” yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini “Okul Yaşam Kalitesi” konusunda 2015-2021 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Konu alanı olarak “ eğitim-öğretim” ve yıl olarak son 7 yıl belirlendiğinde “okul yaşam kalitesi, quality of school life” anahtar sözcükleri ile 15.08.2022 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan tarama sonucunda erişilen 20 adet lisansüstü tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmadaki çalışmalar YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak oluşturulmuştur. İlgili veri tabanında Okul Yaşam Kalitesi konusunda yayımlanan lisansüstü tezler amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

- a. 2015-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olması
- b. Okul Yaşam Kalitesi (Quality of School Life) konusunda çalışılmış olması
- c. Eğitim ve öğretim konu alanında olması
- d. Yüksek lisans veya doktora tezi olması
- e. Çalışmalara erişilebilir ve tam metnine ulaşılabilir olması

Verilerin toplanmasında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde tarama kısmına “Okul Yaşam Kalitesi” ve “ Quality of School Life” anahtar kelimeleri ayrı ayrı girilerek her iki tarama sonucunda toplamda 31 teze ulaşılmıştır. Konu alanı ve yıl sınırlaması getirildiğinde ise 2015-2021 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinden konu alanı olarak sadece eğitim-öğretimde yapılmış 20 tez çalışması belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilmek üzere araştırma kapsamına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler “içerik analizi”ne göre çözümlenmiştir. Verilerin belirlenmiş kavram-temalar dâhilinde yorumlanması, açık ve anlaşılır bir biçimde düzenlenmesi içerik analizi olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2012). Buna göre, eğitim-öğretim konu alanında “Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili yapılan çalışmaların analizinde ulaşılan tezler detaylı olarak incelenmiş ardından tez inceleme formu hazırlanarak mevcut araştırmanın problemleri doğrultusunda ortak temalar (tez türü, yayın yılı, anabilim dalı, danışman unvanı, yapıldığı il ve üniversite, modeli/deseni, araştırma örneklem grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, verilerin analizi ve araştırma konusu) oluşturulmuştur. Ardından ortak temalara ait alt kategoriler belirlenip sınıflandırılma yapılmıştır. Tez inceleme formunda belirlenen tema ve kategorilere göre tezlerin sayısal dağılımlarını göstermek amacıyla frekans ve yüzde gösterimlerinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamına alınan “Okul yaşam kalitesi” konusunda çalışılmış 20 tezin incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular, ortak temalar çerçevesinde uygun alt temalar/başlıklar oluşturularak tablo halinde araştırmanın amaçları doğrultusunda sırayla sunulmuştur. Bu doğrultuda tez türü, yılı, anabilim dalı, danışman unvanı, il, üniversite, araştırma modeli/deseni, örneklem grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi ve araştırma konularına göre dağılımları ele alınmıştır.

#### Tez Türüne Göre Dağılımları

Araştırma dâhilinde incelenen lisansüstü tezlerin tez türüne göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Lisansüstü Çalışmaların Tez Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	f	%
Doktora	2	10
Yüksek Lisans	18	90
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde tezlerin % 10’unun doktora türünde (f=2) ve %90’ının ise yüksek lisans türünde (f=18) olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen “Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok “yüksek lisans” tez türünde çalışılmış olduğu söylenebilir.

#### Yıllara Göre Dağılımları

“Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin yıl bazında dağılımına Tablo 2’de yer verilmiştir. Araştırmada yıl sınırlaması 2015 ve 2021 olduğundan 7 yıllık bir süreç incelenmiştir.

**Tablo 2.** Lisansüstü Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı

Tez Yılı	f	%
2021	2	10

2020	2	10
2019	10	50
2018	1	5
2017	2	10
2016	1	5
2015	2	10
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye bakıldığında "Okul Yaşam Kalitesi" ile ilgili en çok tez yazılan yılın 10 tez (%50) ile 2019 yılı olduğu görülmektedir. Diğer yandan tez sayılarının birbirine yakın olduğu gözlemlenen 2021 yılında 2 tezin, 2020 yılında 2 tezin, 2018 yılında 1 tezin, 2017 yılında 2 tezin, 2016 yılında 1 tezin, 2015 yılında ise 2 tezin yazılmış olduğu görülmektedir.

#### *Anabilim Dalı Dağılımları*

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin yayımlandıkları anabilim dalları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Lisansüstü Çalışmaların Anabilim Dalı Dağılımı

<b>Anabilim Dalı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim Bilimleri	17	85
Temel Eğitim	2	10
Felsefe ve Din Bilimleri	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde "Okul Yaşam Kalitesi" konulu lisansüstü tezlerin 3 farklı anabilim dalı kapsamında yapıldığı görülmektedir. Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımında 17 tez (%85) sayısı ile en fazla tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yazıldığı anlaşılmaktadır. Diğer iki anabilim dalında yazılan tezlerin sayısının ise oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 2 tez (%10), Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda ise 1 tez (%5) yazılmıştır.

#### *Danışman Unvanı Dağılımları*

Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin tez danışman unvanlarına göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Lisansüstü Çalışmaların Tez Danışman Unvan Dağılımları

<b>Danışman Unvanı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Profesör	5	25
Doçent	5	25
Dr.Öğr.Üyesi	10	50
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e bakıldığında "Okul Yaşam Kalitesi" ile ilgili araştırmaya dâhil edilen toplam 20 tezin yarısının Dr.Öğr.Üyesi (f=10, %50) danışmanlığında yürütüldüğü bununla beraber Profesör (f=5, %25) ve Doçent (f=5, %25) danışmanları ile yürütülen tezlerin ise sayıca eşit ve daha az olduğu görülmektedir.

#### İl Dağılımları

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin yapıldıkları il bazında dağılımları Tablo 5 ile gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Lisansüstü Çalışmaların Yapıldıkları İl Bazında Dağılımı

İl	f	%
Adana	2	10
Ankara	3	15
Aydın	1	5
Bursa	1	5
Çanakkale	2	10
Düzce	1	5
Eskişehir	1	5
İstanbul	1	5
İzmir	2	10
Kars	1	5
Kırıkkale	1	5
Muğla	1	5
Sakarya	1	5
Samsun	1	5
Trabzon	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye'de Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili lisansüstü tezlerin 15 farklı ilde ve çoğunluğunun Ankara'da (% 15) yapıldığı görülmektedir. Yine Adana (%10), Çanakkale (%10) ve İzmir (%10) illerinde ise eşit ve tabloda yer alan diğer illere göre daha fazla sayıda tez çalışması yapıldığı söylenebilir.

#### Üniversite Dağılımları

Türkiye'de Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Lisansüstü Çalışmaların Yayımlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Adnan Menderes Üniversitesi	1	5

Anadolu Üniversitesi	1	5
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	10
Çukurova Üniversitesi	2	10
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	5
Düzce Üniversitesi	1	5
Ege Üniversitesi	1	5
Gazi Üniversitesi	2	10
Hacettepe Üniversitesi	1	5
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	5
Kafkas Üniversitesi	1	5
Kırıkkale Üniversitesi	1	5
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	5
Sakarya Üniversitesi	1	5
Trabzon Üniversitesi	1	5
Uludağ Üniversitesi	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Türkiye’de “Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin üniversite bazında dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir. Tablo 6’ya göre “Okul Yaşam Kalitesi” ile ilgili tezlerin toplamda 17 farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Üniversitelerin Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili yapmış oldukları tez sayısına bakıldığında öne çıkan herhangi bir üniversite olmadığı göze çarpmaktadır. Tez sayılarının birbirine yakın ve az sayıda olması dikkat çekmektedir. Gazi Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nin 2 tez (%10), diğer üniversitelerin ise 1 tez (%5) çalışması yaptıkları görülmektedir.

#### *Araştırma Desenine Göre Dağılımları*

Çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin kullandıkları araştırma desenine göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Modeli/Deseni Bazında Dağılımı

<b>Araştırma Deseni</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlişkisel Tarama	11	55
Tarama	7	35
Karma	2	10
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 7'ye göre araştırmaya dâhil edilen tezlerde en fazla kullanılan araştırma deseninin 11 tez ile (%55) "ilişkisel tarama" olduğu bunu 7 tez ile (%35) "tarama" deseninin takip ettiği görülmektedir. Karma araştırma deseninin (%10) ise az tercih edildiği söylenebilir.

*Örneklem Grubuna Göre Dağılımları*

Çalışma kapsamında yer alan tezlerin örneklem grubu dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Lisansüstü Çalışmaların Örneklem Grubu Dağılımı

Örneklem Grupları	f	%
İlkokul	2	8,70
Ortaokul	12	52,17
Lise	5	21,73
Öğretmen (ilk, orta, lise)	4	17,40
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Araştırma için incelenen 20 teze bakıldığında içlerinden bazılarının aynı anda birden fazla örneklem grubu üzerinde çalışmış olduğu görülmektedir. Üzerinde çalışılan her bir örneklem grubu çeşidine tabloda ayrı ayrı yer verilmiştir. Tablo 8'e bakıldığında en çok "ortaokul öğrencileri" (f=12, %52,17) ile en az ise "ilkokul öğrencileri" (f=2, %8,70) ile çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Lise öğrencileri (f=5, %21,73) ve öğretmenler (f=4, %17,40) üzerinde yapılan tezlerin sayısının birbirine yakın ve az sayıda olduğu söylenebilir.

*Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımları*

"Okul Yaşam Kalitesi" ile ilgili araştırma kapsamında incelenen tezlerin örnekleme yöntemine göre dağılımları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Lisansüstü Çalışmaların Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemleri	f	%
Uygun Örnekleme	5	25
Tesadüfi Örnekleme	2	10
Maksimum çeşitlilik	2	10
Tabakalı	10	50
Çok aşamalı	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 9'da görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin içinde en çok tercih edilen örnekleme yönteminin "tabakalı örnekleme yöntemi" ( f=10, %50) ve en az tercih edilen örnekleme yönteminin ise "çok aşamalı örnekleme yöntemi" (f=1, %5) olduğu söylenebilir.

*Veri Toplama Aracı Dağılımları*

Araştırma çerçevesinde incelenen tezlerin veri toplama aracı olarak Okul Yaşam Kalitesi bazında kullandıkları ölçek dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Tezlerin Okul Yaşam Kalitesi Bazında Kullandıkları Ölçek Dağılımı

<b>Veri Toplama Araçları</b>		
<b>(Okul Yaşam Kalitesi Bazında Kullanılan Ölçekler)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Erden ve Erdem, 2013)	1	5
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2007)	13	65
Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2012)	3	15
Okul Çocuklarının Yaşam Kalitesi Ölçeği (Weintraub ve Bar Haim Erez, 2009)	1	5
Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (Bourke, 1992)	1	5
Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2011)	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 10'da araştırma kapsamında incelenen tezlerin kullanmış oldukları veri toplama araçları içerisinde sadece Okul Yaşam Kalitesi bazında kullandıkları ölçek çeşitlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda incelenen 20 tez içinden 13 tezin Sarı'nın (2007) Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini (f=13, %65), 3 tezin ise Sarı'nın (2012) Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini (f=3, %15) kullandığı diğer 4 tezin ise Okul Yaşam Kalitesi bazında farklı ölçekler kullandıkları göze çarpmaktadır. Bunlar; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Erden ve Erdem, 2013), Okul Çocuklarının Yaşam Kalitesi Ölçeği (Weintraub ve Bar Haim Erez, 2009), Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği (Bourke, 1992) ve Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2011) olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### *Veri Analizi Dağılımları*

Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi tekniklerinin dağılımı Tablo 11'de verilmiştir. İncelenen tezlerin çoğunda birden fazla veri analizi tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir.

**Tablo 11.** Tezlerin Veri Analizi Teknikleri Bazında Dağılımı

<b>Veri Analizi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bağımsız Gruplar T-Testi	15	20,27
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	15	20,27
Çoklu Korelasyon	1	1,35
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	10	13,53
Regresyon Analizi	8	10,81

## 2015-2021 Yılları Arasında Yapılan Okul Yaşam Kalitesine Yönelik Lisansüstü Tezlerinin Analizi

Mann Whitney U	8	10,81
Kruskall Wallis	9	12,16
Spearman's Rho Korelasyon	2	2,70
Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi	2	2,70
Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM)	1	1,35
Ki-kare Testi	1	1,35
İçerik Analizi	2	2,70
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Tablo 11'e göre Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili tezlerde en çok kullanılan tekniklerin bağımsız gruplar t-testi (%20,27) ve tek yönlü varyans analizi (%20,27) olduğu görülmektedir. Bunu Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (%13,53), Kruskall Wallis (%12,16), Regresyon Analizi (%10,81) ve Mann Whitney U (%10,81) takip etmektedir. En az tercih edilen veri analizi tekniklerinin ise Çoklu korelasyon (%1,35), Hiyerarşik lineer modelleme (%1,35) ve Ki-kare testi (%1,35) olduğu söylenebilir. Bu tekniklerin yanı sıra Spearman's rho korelasyon (%2,70), İçerik analizi (%2,70) ve Açımlayıcı-doğrulayıcı faktör analizinin (%2,70) de kullanıldığı anlaşılmaktadır.

### *Araştırma Konu Dağılımları*

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin araştırma konularına göre dağılımları Tablo 12'de verilmiştir. Tezlerin bazılarının birden fazla araştırma konusu içermesi çalışılan konu sayısının, tez sayısından daha fazla olmasını sağlamıştır.

**Tablo 12.** Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımları

Araştırma Konuları	f	%
Meslek kararı verme yetkinliği (Karalar, 2017)	1	4,35
Sınıf yönetimine yönelik tutum (Zenciroğlu, 2017)	1	4,35
Okul iklimi (Dönmez, 2016; Günalan, 2018)	2	8,70
Okula aidiyet duygusu (Dönmez, 2016; Günalan, 2018; Yıldız, 2019; Baş, 2019 Gören, 2019; Bolat Güdücü, 2019; Duraklı, 2019)	7	30,4
Okul başarısı (Gürler, 2019)	1	4,35
Okul doyumu (Alsaç, 2019)	1	4,35
Öğrenci direnç davranışları	1	4,35



(Yıldız, 2019)		
Akademik öz yeterlilik	1	4,35
(Bolat Güdücü, 2019)		
Algılanan sosyal destek	1	4,35
(Bolat Güdücü, 2019)		
İş doyumu	2	8,70
(Doğan, 2021; Karakaya Çiçek, 2015)		
Yaşam boyu öğrenme	1	4,35
(Bayram, 2019)		
Çocuklarda umut	1	4,35
(Tanboğa, 2020)		
İyimserlik	1	4,35
(Tanboğa, 2020)		
Sınıf liderliği	1	4,35
(Akkurt, 2019)		
Dindarlık özellikleri	1	4,35
(Puka, 2021)		
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 12’de yapılan tezlerin araştırma konularına bakıldığında çalışmalarda okul yaşam kalitesi ile ilgili daha çok okula aidiyet duygusu (f=7, %30,4) konusuna odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca okul iklimi (f=2, %8,70) ve iş doyumu (f=2, %8,70) konularının da okul yaşam kalitesi ile birlikte sıklıkla çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca meslek kararı verme yetkinliği, sınıf yönetimine yönelik tutum, okul başarısı, okul doyumu, öğrenci direnç davranışları, akademik öz yeterlilik, algılanan sosyal destek, yaşam boyu öğrenme, çocuklarda umut, iyimserlik, sınıf liderliği ve dindarlık özellikleri konularında da birer tane çalışmanın olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile ülkemizde 2015 ile 2021 yılları arasında okul yaşam kalitesi konusunda yazılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi ve genel eğilimlerinin ne yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu hususta incelemeye alınan çalışmaların tez türü, yayım yılı, anabilim dalı, danışman unvanı, il, üniversite, araştırma modeli/deseni, örneklem grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi ve araştırma konularındaki eğilimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Türkiye’de “Okul Yaşam Kalitesi” konusunu ele alan tez çalışmalarının ağırlıklı olarak yüksek lisans çalışması olduğu görülmüştür. Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir’in (2013) çalışmasında da benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Doktora tez sayısının çok az olmasının, doktora araştırmalarının yüksek lisans araştırmalarına göre daha

uzun sürede ortaya çıkması ve doktora programlarının yüksek lisans programlarına göre daha az sayıda olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma son 7 yıl içerisinde yazılmış tezleri kapsamakla birlikte en fazla çalışmanın 2019 yılında yapılmış olduğu göze çarpmaktadır. Yıllara göre dağılım incelendiğinde tez sayılarının zamana göre değişkenlik gösterdiğini yani düzenli bir artış veya azalış olmadığını söylemek mümkündür.

Okul yaşam kalitesi, örtük program çerçevesinde ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Örtük program kavramı Türkiye’de 2002 yılında, yurt dışında ise 50 yıl öncesinde ilk kez kullanılmış olmasına rağmen “Okul Yaşam Kalitesi” kavramında yapılan çalışmaların son 7 yılda sayılarının arttığını söylemek mümkündür (Altındağ, 2015; Dönmez 2016; Karalar, 2017; Günalan, 2018; Duman, 2019; Alsaç, 2019; Gürler, 2019; Tanboğa, 2020; Doğan, 2021 ). Öztürk ve Taşpınar’ın (2021) çalışmalarında Türkiye’de 2010 ve öncesinde %18.2, 2011-2015 yılları arasında %31.15, 2016 ve sonrasında ise %51.96 oranında örtük program üzerine yapılmış çalışmaların yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim 2016 yılı ve sonrasında örtük program ile ilgili lisansüstü çalışmaların sayıca artması, örtük program kapsamında ele alınan okul yaşam kalitesi konusunun fark edildiği ve bu yönde çalışmaların gerçekleştirildiği söylenebilir. Özellikle de Öztürk ve Taşpınar’ın (2021) yapmış olduğu çalışmada 2002 ile 2020 yılları arasında örtük program üzerine yapılmış 77 çalışmanın yıl bazında dağılımına bakıldığında en fazla 2018 (f=11) yılında yapıldığı bunu 2017 (f=10) ve 2019 (f=8) yıllarının takip ettiği görülmektedir. Bunun da okul yaşam kalitesi ile ilgili 2019 yılında yapılmış tez çalışmalarının sayıca yüksek olmasının gerekçesi olabileceği düşünülmektedir. Yine Covid-19 kapsamında okulların eğitime ara vermesi ve uzaktan eğitime geçilmesi sebebi ile örtük programın öneminin daha iyi anlaşılmasının okul yaşam kalitesi kavramı ile ilgili 2019 yılında çalışmaların fazlaca yapılmasına bir sebep olabileceği düşünülmektedir (Çoban ve Ellez, 2022).

Okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılmış son 7 yıl içerisindeki tezlerin yayımlandıkları anabilim dalına göre dağılımlarına bakıldığında en çok Eğitim Bilimleri Anabilim (%85) dalında yapılmış olduğu görülmektedir. Bu beklenen bir sonuç olmasına rağmen diğer anabilim dallarında bu konu ile ilgili yeterli sayıda tez çalışmasının olmaması araştırmacıların disiplinler arası çalışmalara yeterince açık olmadıkları veya bu konu ile ilgili çalışmaların yapılmasına olan ihtiyacın farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim, Yaşam Boyu Öğrenme, Eğitim Yönetimi Denetimi ve Teftişi Planlaması gibi bilim dallarının birçok üniversitede Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının içinde yer alması ayrıca okul yaşam kalitesinin eğitim-öğretim alanının içinde geçen bir kavram olması Eğitim Bilimleri Anabilim dalında bu konu ile ilgili çalışmaların fazla olmasını daha mümkün kılmaktadır.

Tez danışmanlarının incelenmesinde ise ilk sırayı Dr.Öğr.Üyesi unvanına sahip akademisyenler oluştururken bunu takiben Profesör ve Doçent yer almaktadır. Bu Tezlerin yoğun olarak yapıldığı üniversitelerdeki akademisyenlerin unvanlarının dağılımı bu sonucu meydana getirmiş olabilir. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin en fazla yapıldığı il Ankara’dır. Bu şehrin öne çıkmasının bünyesinde daha köklü ve çok sayıda üniversite barındırması olabileceği düşünülmektedir. Gazi Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi birbirine eşit 2 tez, diğer 14 üniversite ise 1 tez çalışmasına sahip olup üniversite bakımından öne çıkan olmamıştır. Bu durum üniversitelerin akademisyenlerinin veya tez araştırmacılarının bu konuya eğilimlerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Okul Yaşam Kalitesi konusunda yapılan tezlerin araştırma deseninin en çok ilişkisel tarama (%55) ve tarama deseni (%35) olduğu görülmektedir. Eskici ve Çayak'ın (2017) eğitim bilimleri anabilim dalında yapılmış tez türü açısından sadece yüksek lisans çalışmalarının incelendiği araştırmalarında da benzer sonucun çıktığı gözlenmiştir. Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir'in (2013) sınıf öğretmenliği dalında yapılmış tezleri inceledikleri çalışmada, Senemoğlu ve Kozikoğlu'nun (2016) Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan doktora tezlerini inceledikleri çalışmada ve yine Schreglmann'ın (2016) Türkiye'de lisansüstü düzeyde program geliştirme üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizinin incelendiği çalışma bulgularında tarama deseni/modelinin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Lisansüstü çalışmalarda nicel desenlerin nitel ile karma araştırma desenlerine göre fazla sayıda kullanılması farklı konu başlıkları altındaki lisansüstü tez ve bilimsel çalışmaların ilgili bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Ozan ve Köse, 2014; Baysal ve Kırat, 2022; Oğuztekin, Bektaş, Karaca ve Kızılay, 2022). Nicel araştırma deseni olan tarama ile veri toplama ve analiz etme araştırmacıya daha kolay geldiği düşünülmektedir. Bu da Okul Yaşam Kalitesi ile ilgili yapılan tezlerde ölçek kullanımının tercih edilmesi ile de örtüşmektedir. Araştırmaların sadece nicel desenlerle değil daha derinlere inilerek daha fazla sayı ve çeşitte bilgi toplanmasını sağlayan nitel ile karma model/desenlerin de kullanılarak çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin tercih edilen örneklem grupları incelendiğinde daha çok ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Eğitim bilimleri alanında çalışılmış tezler incelendiğinde örneklem olarak en çok öğrencilerden yararlanıldığı görülmektedir (Tavşancıl ve diğerleri, 2010; akt. Eskici ve Çayak, 2017). Bu durumun öğrenci ve öğretmenin eğitimin odak grupları olmasından kaynaklı ve araştırmacıların kolaylıkla ulaşabilecekleri çalışma gruplarını tercih etmeleri sebebinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker, 2012). Asıl olması gerekenin kolay ulaşılabilen bir örneklem grubu seçimi ile sonuçlara hızlı ulaşmak olmadığının bilinmesi gerekir. Araştırma yaparken alan yazında merak edilen ve üzerinde yeterince çalışma yapılmamış bir örneklem grubunun seçilmesi literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu uzun ve sıkıntılı bir süreç olsa da farklı ve özgün sonuçlar alabilmek adına alan için gerekli olduğu düşünülmektedir (Eskici ve Çayak, 2017).

Çalışma kapsamında incelenen 20 lisansüstü tezin en çok tabakalı örnekleme yöntemini ve veri toplama aracı olarak ise okul yaşam kalitesi bazında kullanılan ölçekler arasından en fazla Sarı'nın (2007) Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Sarı (2007) tarafından 2007'de geliştirilen 2012 yılında geçerlilik ve güvenilirliğinin yeniden test edildiği 2012 yılı Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin de yine sıklıkla tezlerde kullanıldığı görülmektedir. Veri analizinde ise en çok kullanılan tekniklerin t testi ile tek yönlü varyans analizi olduğu görülmüştür.

İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma konularına bakıldığında "okul yaşam kalitesi" ile en fazla "okula aidiyet" konusunun birlikte çalışıldığı gözlenmiştir. Bu durum bireyin okula ait hissetme duygusu ile okul yaşam kalitesinin doğrudan ilişki içerisinde olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yine okul yaşam kalitesinin okul iklimi ve iş doyumunu konuları ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Bu ise okul yaşam kalitesinin çalışıldığı lisansüstü araştırmalarda, bu konuları sık rastlanılan konular olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmada okul yaşam kalitesi ile ilgili lisansüstü tezlerin türü, hangi yıl ve üniversitelerde yoğunlaştığı, hangi anabilim dallarında ve konularda daha fazla çalışıldığı, en fazla hangi il ve danışman unvanı ile çalışma gerçekleştirildiği, en fazla hangi araştırma modeli/deseni, örneklem grubu ve örnekleme yönteminin kullanıldığı, okul yaşam kalitesi konusu ile ilgili en çok hangi veri toplama aracı ile çalışıldığı ve ne tür veri analizi tekniklerinin kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışma yapmayı planlayan alana katkı sağlayabilecek yeni araştırmacıların sayısını artıracak türde bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Sonuçlar anabilim dalı, araştırma konuları ve metodolojik yöntemler açısından daha fazla ve çeşitte araştırmalar yapılmasını işaret etmektedir. Okul yaşam kalitesinin farklı konularla olan ilişkisinin incelenmesi, durum tespitinin yapılması ve farklı araştırmalara konu olması alan yazın açısından ihtiyaç teşkil etmektedir. Ayrıca ilkökuller ile lise düzeyindeki öğrencilere ve öğretmenlere yönelik çalışmaların azlığı okul yaşam kalitesi konusu ile ilgili büyük bir açığa işaret etmektedir. Uzun soluklu çalışmayı gerektiren doktora türünde araştırmaların artırılması sağlanabilir. Araştırmalarda okul yaşam kalitesi ile ilgili farklı ölçeklerin kullanımına yer verilip çalışma çeşitliliği artırılabilir. Son olarak fen, matematik, spor, sanat vb. gibi farklı alanlarda da okul yaşam kalitesinin araştırmalara konu olması açısından akademisyenlerin danışmanlığını yaptıkları öğrencileri bu alanlara da yönlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Kaynakça**

- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde Öğretmen Liderliği, Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Alguları İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alaca, F. (2011). *İki Dilli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı Ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Alsaç, D. (2019). *İlkokul Öğrencilerinde Okulda Pozitif Yaşantıların Ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisinin Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamının Niteliği* (Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Ayık, A., & Akdemir, Ö. A. (2015). "Öğretmen Adaylarının Okul Yaşam Kalitesi Ve Okula Yabancılaşma Alguları Arasındaki İlişki". *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 429-452.
- Baş, N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık Ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü* (Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algısı İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Baysal, E. A., & Kırat, K. (2022). Eğitim Programları Ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin İçerik Analizi (2019-2021). *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 113-132.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık Ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Bilgiç, S. & Sarı, M. (2010). "İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları". *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 9 (17), 1- 19.
- Bolat Güdücü, E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeylerinin Okul Yaşam Kalitesi, Algılanan Sosyal Destek Ve Akademik Öz Yeterlik Açısından Yordanması* (Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çoban, C., & Ellez, A. M. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde ve Sonrasında Öğretmen Olmak: Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. H.Şahin (Ed.), *Eğitim Bilimleri Çalışmaları* içinde (s. 25-58). Lyon France: Livre de Lyon
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., & Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi / 2012 Cilt: 2, Sayı: 4*.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 2010, Cilt 35, Sayı, 158.
- Demirtaş, Z., & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 18, Sayı 4, Ss. 523-544.
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Okul Yaşam Kalitesi İle İş Doyumu Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., & Şeker, F. (2012). Fen Bilimleri Eğitiminde Çalışılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1),49-64.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık Ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duman, G. (2019). *Azerbaycan'daki Türk Okullarında Bulunan Öğretmen Ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları* (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duraklı, H. (2019). *Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Durmaz, A. (2008). *“Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)”* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Edirne).
- Eskici, M., & Çayak, S. (2017). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine Genel Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226.
- Fidan (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya).
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi Ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gücüş, C. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Karaman İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce).
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesini, Okula Aidiyet Duygusunu Ve Okul İklimini Neler Etkilemektedir?*(Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretimi Anabilim Dalı, Aydın). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürler, İ. (2019). *Ortaokullarda Okul Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars).
- İlgan, A., Cengiz, Ö., Ata, A., & Akram, M. (2015). “The Relationship Between Teachers’ Psychological Well-Being And Their Quality Of School Work Life”, *The Journal Of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.
- İlmen, E. (2010). *Okul Grubunun Okul Yaşam Kalitesi Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van).
- İnal, U., & Sadık, F. (2011). “Adana İli İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğrenci Ve Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi”, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 243-258.
- Karabey, M. (2017). *Sivas İl Merkezinde Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Ve İlişkili Faktörler* (Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, Sivas).
- Karakaya Çiçek, H. (2015). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kaliteleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algısı İle Meslek Kararı Verme Yetkinliği Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). "Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri Ve Arkadaşlık İlişkilerinin Karşılaştırılması", *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kesici, A. E., & Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim Kurumlarının Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31 (Ocak 2012/1), Ss. 149-162.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim Programları Ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182).
- Kösterelioğlu, M. A., & Kösterelioğlu, İ. (2015). "Effects Of High School Students" Perceptions Of School Life Quality On Their Academic Motivation Levels", *Educational Research And Reviews*, 10(3), 274-281.
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality Of School Life İn The Finnish And Swedish Speaking Schools İn Finland, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Ed.) Reading Literacy İn An İnternational Perspective, S. 203 – 217. *U.S. Department Of Education Office Of Educational Research And Improvementnces* 97-875.
- Oğuztekin, E., Bektaş, O., Karaca, M. & Kızılay, E. (2022). Türkiye’de Fen Eğitiminde Girişimcilik İle İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *TEBD*, 20(1), 86-106.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim Programları Ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal Of Education*, 4(1), 116-136.
- Önal, İ., & Ekici, S. (2012). Okul Kütüphanecilerinin Görüşlerine Göre Okul Kültürü Değerlendirmesi, *Bilgi Dünyası*, 2012, 13 (1) 138-164.
- Önder, F. C., & Sarı, M. (2012). "Bullying And Quality Of School Life Among Elementary School Students", *Elementary Education Online*, 11(4), 897- 914.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2006, 4(4), 411-433.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı Ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. & Er, E. (2013). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Niteliğine İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
- Öztürk, A., & Taşpınar, M. (2021). Türkiye’de Örtük Program Üzerine Yapılmış Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 251-305.
- Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise Öğrencilerinde Zorbalık Olgusunun Okul Yaşam Kalitesi Ve Empati Değişkenleri Bakımından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu).
- Puka, E. (2021). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ve Bazı Dindarlık Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İşkodra Haxhi Sheh Shamia İmam Hatip Liseleri Örneği)* (Yüksek Lisans

Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımını Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesine" Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Schreglmann, S. (2016). 220; Türkiye'de Program Geliştirme Konusu İle İlgili Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi. *Journal Of International Social Research*, 9(43).
- Şahin Fırat, N. (2010). "Okul Müdürü Ve Öğretmenlerin Okul Kültürü İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları", *Eğitim ve Bilim*, 2010, Cilt 35, Sayı 156.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Kriterlere Göre İncelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 5(3), 187-205.
- Tanboğa, F. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi İle İyimserlik Ve Umut Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tangen, R. (2009). Conceptualizing Quality Of School Life From Pupils' Perspectives: A Four Dimensional Model. *International Journal Of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları (Bursa İli Yıldırım İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Programı, Antalya).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2019). *Okul Yaşam Kalitesi Algısı, Okula Aidiyet Duygusu Ve Direnç Davranışları: Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zenciroğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnançlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>



## Göçün Güncel Sanat Pratiklerine Yansıması

Songül Molloağlu<sup>a, b</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı Barthes'in göstergebilimsel çözümlemesinin göçle ilgili yapılmış günümüz sanat pratiklerine yansımasının incelenmesidir. Çalışmada göç olgusuna kuramsal dayanak oluşturması için literatür taraması ve göçle ilgili güncel sanat pratiklerinin çözümlenmesinde göstergebilimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem metodu ile Halil Altındere'nin (Köfte Havayolları), Ai Wewei'in (Yolculuğun Kanunu), Tammam Azzam'ın (Bon Voyage:New York, Bon Voyage: Suria) ve Bruno Catalano'nun (Marsilya, Fransa, Gezginler ve Parçalar, Venedik) pratikleri ele alınmıştır. Bütün pratiklerde günümüzde yaşanan savaş ve çatışmalarla savaşın yıkıcı tahrip edici fiziksel görüntülerinin yanında yaşanan göçler, dışlanma, yoksulluk, öteki olma, kültür, kimlik, stigma algısı ve ötekileştirilme gibi göstergeler yer almaktadır. Göç olgusu, göçün toplumsal hayat üzerindeki zorlukları ve sosyolojik pratiklerin değişimlerinin birey ve toplum üzerindeki yansımaları güçlü bir biçimde vurgulanmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmalarda, sosyal, kültürel, psikolojik boyutları olan göçe sanatsal bakış açısı ile yaklaşarak ortaya çıkan sorunlara etkili çözümler geliştirilmemesine vurgu yapılmış ve dünya kamuoyunda göçlere ilişkin gerekli duyarlılığın geliştirilmesi istenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Göç  
Güncel Sanat Pratikleri  
Göstergebilim  
Göstergebilimsel Çözümleme

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 03.01.2023  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1229110

## Reflection of Migration to Contemporary Art Practices

### Abstract

The aim of this study is to examine the reflection of today's art practices related to migration according to Barthes' semiotic analysis. In the study, the literature review was used to form a theoretical basis for the phenomenon of migration. In addition, the semiotic analysis method was used in the analysis of visual art practices related to migration. The practices of Halil Altındere (Meatball Airlines), Ai Wewei (The Law of Travel), Tammam Azzam (Bon Voyage: New York, Bon Voyage: Suria) and Bruno Catalano (Parçalar, Venice) were examined with the purposeful sampling method. In all practices, there are indicators such as migrations, exclusion, poverty, being the other, culture, identity, stigma perception and marginalization, as well as the destructive and damaging physical images of the war and conflicts that are experienced today. The phenomenon of migration, the difficulties of migration on social life and the reflections of changes in sociological practices on the individual and society were strongly emphasized. As a result, in these studies, the problems that arise with migration, which have social, cultural and psychological dimensions, have been tried to be made visible from an artistic point of view. It has been revealed that the stakeholders have not developed effective solutions to the problems that arise with migration, and it has been requested to develop the necessary sensitivity regarding migration in the world public opinion.

### Keywords

Migration  
Postmodern Art Practices  
Semiotics  
Semiotic Analysis

### About Article

Received: 03.01.2023  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1229110

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: songulmolloaglu@gmail.com

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ORCID numarası. 0000-0002-3519-8702

### Giriş

Geçmişten günümüze varlığını sürdüren göç olgusu köken ve bağlam olarak özelde sosyal bilimler genelde ise odak olarak sosyoloji disiplinin çalışma alanını oluşturmuştur. Ancak göç sadece sosyoloji disiplininin bir konusu olmaktan öte bir emniyet veya temel hak ve özgürlükler kapsamında ve diğer haklar açısından da bir güvende olma sorunudur. Aynı zamanda göç bir tarihsel mirası koruma ve başka bir tarihsel mirasa karşılıklı bir uyum süreci gerektirir. Ülkeler bazında bir siyasi ve ekonomik sorun olan ve gerçekte beşeri bir deneyim üzerine kurulu olan göç, bireyi veya grupları ilgilendiren başka birçok olay ve nosyonla bağlantılandırılabilir. Göç ilk bakışta sadece bulunduğu coğrafyayı değiştiren insanın deneyimi olarak ya da bir coğrafi mekândan diğerine yolculuk şeklinde görülebilir. En basit şekliyle göç bir yerden farklı bir yere transferi anlatsa da bu durumun gerisinde bireylerin siyasi, tarihi, iktisadi dönüşümlere gösterdikleri toplumsal reaksiyonları kapsayan kompleks bir olgu olarak ele alınmaktadır (Bartram, 2017, s. 13).

Sosyolojik olarak göç, birey ya da grupların sembolik veya siyasi sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareket ve bu hareketin etkilerini kapsar (Marshall, 2005, s. 685). Örneğin bu göç, köyden kente göç şeklinde olabileceği gibi, Avrupa'dan Amerika'ya yapılan uluslararası göç hareketi de olabilmektedir. Daimi veya yarı daimi bir süreç olan göçlerin insanlık kadar eski olması ve sürekli devam etmesinin en önemli sebebi insanları kuşatan sosyal, kültürel ve ekonomik rekabet ilişkilerinin her zaman ve mekânda var olmasıdır (Faist, 2003, s. 41). Göç, birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilmekle beraber çok farklı sorunlara da sebep olabilmektedir. Toplumsal kurumların tamamında etkisini gösteren göç, göçe maruz kalan bireylerin hayatlarını şekillendirir. Zira göç edenler kendi yaşamları ile alakalı çoğu şeyi yeniden inşa etmek zorunda kalmaktadırlar (Adıgüzel, 2016, 2).

Enternasyonel göç çağdaş dünyada sosyolojik değişimi inşa eden bir etkiye sahiptir. Göç, bir şekliyle sebep veya sonuç biçiminde toplumsal değişime ve ilerlemenin göstergelerinden biri olarak tarihi veya kültürel dönüşümlere imkan veren bir etkidir. Enternasyonel göçlerin reaksiyonuyla bilinmeyen, başka ırklar, başka kültürler, başka idarecilik ve hayat formları inşa edilmekte; globalleşme ile beraber bu farklı formlar çok sıradışı bölgeler haricinde bütün yer küre için kabul edilebilir olmaktadır (Adıgüzel, 2020, s.1). Statü, bir bireyin sosyal yapıda kapladığı pozisyon (eğitmen, din adamı, vb. gibi) şeklinde ifade edilmekte ve yaygın olarak, statü fikrini düşündürmek amaçlı toplumsal rol kavramıyla bir araya getirilmektedir. Daha yaygın tanımıyla statü, toplulukları veya tabakalarının hukuksal, politik ve tarihi kriterlerle derecelendirilip organize edildiği bir, toplumsal katmanlaşma formunu işaret etmektedir (Marshall, 2005, s. 697). Dolayısıyla statü bir bireyin veya topluluğun o toplum içindeki hukuki, politik, kültürel durumu tanımlayan ve kendisine verilen derecedir.

Nitekim göç, toplumsal örüntüye birçok açıdan tesir eden bir ilerleyiş içinde kompleks bir sisteme sahiptir. Dolayısıyla göç ve göçle ilgili geliştirilen teoriler ve betimlemeler sosyoloji, kültür, politika, tarih, iktisadi, milletlerarası bağlantılar gibi disiplinleri ilgilendiren multidisipliner araştırmaların sonuçları olarak ortaya çıkmaktadır (Castles & Miller, 2008, s. 30). Göç araştırmalarında (istemli-mecburi, iktisadi-politik, devamlı-devamsız vs.) pek çok gruplaşma olasıken en önemli fark iç göç ve dış göç ayrımı olarak kabul edilmektedir (İçduygu & Ünal, 1998, s. 38-39).

Bir sosyolojik olgu olarak günümüzün en önemli konularından biri olan göç sanat alanında da ele alınmış ve sanatsal bakış açısıyla göçle birlikte yaşananlar ürüne dönüştürülmüştür. Bu sanatsal ürünlerde özellikle postmodern dönemde günümüz sanat anlayışı ile ele alınarak

kişileri göçe zorlayan nedenler, göçün sonuçları ve göç süreci ile birlikte yaşananlara dikkat çekme temaları işlenmiştir. Görsel imgeler aracılığı ile sanatçılar göçü ele alarak mekanlar ve nesnelere ifade etmektedirler.

Sanat alanında göçle ilgili çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak çalışma konularının mekan, zaman, iç göç ya da dış göç, göçle birlikte ortaya çıkan imgeler, anlamlar ya da anılar gibi konular olduğu görülmektedir. Örneğin Şükran Moral performansları ile kadın ve göçü ele alırken, Ferhat Özgür ise çalışmalarında kentsel dönüşümle birlikte gecekondular mahallerinde yaşanan dram ve trajediye dikkat çekmiştir. Öte yandan özellikle son yıllarda giderek artan savaşlarla ortaya çıkan sosyal, kültürel, politik sorunların yanı sıra Tammam Azzam, Issam Kourbaj, Husain ve birçok sanatçı savaşların neden olduğu göçlerle ortaya çıkan ait olamamak, terketmek, mültecilik, evinden ayrılmak, gitmek zorunda kalmak gibi temaları sanatsal perspektifle ele aldıkları görülmektedir ( Gezer Oğuz, 2020 )

Günümüzün önemli sorunlarından olan göçle ilgili güncel sanat pratiklerinde göç ve göçmen olgusu birey ve gruplar üzerindeki yıkıcı veya tahrip edici sonuçlarına yönelik argümanlar barındırmaktadır. Öte yandan bu pratiklerde, yabancı olarak görüldükleri için göçmenlerde geliştirilememiş aidiyet sorunu, göçmen, mülteci, sığınmacı gibi statü sorunlarından kaynaklı netleşmemiş hak ve hukuk arayışları, bellek, kültür, kimlik sorunlarıyla beraber; öteki olmanın getirdiği zorluklara vurgu yapılmaktadır. Yabancı olarak statülendirilmiş göçmenlere algılanan stigma (etiketlenme) ve stigmanın kişiler üzerindeki etkileri de sanatsal performanslara yansıyan konular arasındadır (Schierup, Krifors Karin & Slavnic Zoran, 2015). Çeşitli nedenlerle bir yerden başka bir yere gitmek olarak bilinen göçlerin nedenleri gibi çeşitli sonuçları da vardır. Bazen neden, bazen sonuca odaklanan sanatçılar bazen de göç olgusunun ortaya çıkardığı duygusal durumla, duygulara odaklanmaktadır (Gezer Oğuz, 2020).

Kültürün de incelenmesi ve okunması gereken bir gösterge şeklinde değerlendiren Barthes, Çağdaş Söylenler adlı kitabında, kitle kültürünü söylem temelinden irdelemiş ve bununla beraber ideolojik olarak kritiğini yaparken konuyu göstergebilim metodolojisiyle analiz etmiştir (Barthes, 2003). Göstergebilim metodoloji, muhtemel anlamlandırıcı olayları inşa eden en temel prensipleri ve farklar dizgesini betimlemeyi amaçlamaktadır (Bircan, 2015). Gösteren gösterilene dayanak oluşturduğunda ilişkiyi anlamlandırmayı inşa eder. Barthes'a göre anlamlandırma, diğer bir ifadeyle gösterge ve gösterilen arasındaki bağ sözleşimseldir ve büyük ölçüde doğallaşmış olan sosyolojik özellikli bir anlaşma ölçütüdür. Barthes, buradan hareketle dil içindeki göstergelerin randomize bir biçimde meydana geldiğini, dil dışı gösterge kapsamında ise gösterenle gösterilen arasındaki metaforik, benzeşimden temellenen tesadüfî olmayan nedenli bir sistemin var oluşuna dikkat çekmektedir (Barthes, 1993; Bircan, 2015). Barthes'ın anlamlandırma betimlemesi, üretilen pratiklerin üzerinde toplumsal ve randomize bir şekilde oluşmuş kodların analizi ve okunmasında ve göstergelerin çözümlemesinde rehber ve temel öneme sahiptir. Bir sanat yapıtı her aşamada eleştiriye açıktır, tamamlanmış olsa dahi yoruma her zaman açıktır ve yorum sanat yapıtının yapısını değiştirmez. Okur diyalektiğinden metnin yorumcusu ön plana çıksa da aslında metnin gelişimine öncelik verilmektedir. Açık yapıtlardaki yazılar, yapıtlar ve değerler kuramını ilişkilendirmekten çok

sanatsal iletilerle ortaya çıkan ikircikli açıklık, ne yazık ki tarihin her döneminde hemen-hemen tüm yapıtlar için ortaktır (Bircan, 2022) .

### Yöntem

#### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmanın amacı göçle ilgili yapılan bazı görsel sanat pratiklerini Roland Barthes'ın düzanlam (denotation) ve yananlam (connotation) boyutunda göstergebilimsel çözümleme (Barthes, 1993) ile yorumlamak ve literatüre örnek çözümleme pratikleri sunmaktır. Çalışmada göç olgusuna kuramsal dayanak oluşturması için toplum bilim çalışmalarında başvurulan literatür taraması yönteminin yanı sıra göçle ilgili görsel sanat pratiklerinin çözümlenmesinde ise göstergebilimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Göstergelerin altında yatan anlamı inceleyen göstergebilimsel çözümlemede göstergelerle verilen mesaj ortaya çıkarılır, yorumlanır ve anlamlandırılır. Göstergeleri kavrama, anlama ve anlamlandırma süreci Roland Barthes'ın kuramında "Gösterge", "Gösteren", "Gösterilen" dizgeleriyle ve yananlam-düzanlam bağlamında değerlendirilir. Barthes'in çözümleme şemasında, görsel imge; gösteren, anlam; gösterilen ve gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki göstergebilim olarak ele alınır (Bircan, 2015). Barthes'a göre düzanlam bir göstergenin kişilerin belleğinde canlandırdığı ilk anlamı yananlam ise kişinin kültürel bilgisi içinde değerlendirilerek ortaya çıkarılan ve göstergenin ilk anlamdan farklı olarak anlatmak istediklerini yansıtmaktadır (Kum, 2022; Küçükşen 2020). Gösteren ise, kavramsal olarak özgür bir seçim olarak görülse de, bunu kullanan dilsel topluluk için zorunluluktur. Hangi gösterenin seçileceği dile bağlıdır, bu seçimi birey ve toplum değiştiremez, dil gösterenin nasıl kullanacağı konusunda yönlendirme yapar. Gösterilen nesne ussal bir bağlantı sağladığı için simgeler dizgesi de tartışma kaldırır. Oysa, dilde böyle bir dayanak bulunmamaktadır, çünkü dil nedensiz göstergeler dizgesidir. Bu durum, her türlü tartışma temelini ortadan kalkmasına neden olur (Bircan, 2015).

#### *Evren ve Örneklem*

Bu çalışmanın evrenini göç konulu güncel görsel sanat pratikleri oluşturmaktadır. Tüm çalışmalara ulaşmak mümkün olmadığı için bu çalışmada benzer konu ve içeriklerden oluşan postmodern dönemde yapılan göç konulu sanatsal pratiklerden bir örneklem oluşturulmuştur. Bu anlayışla amaçlı örneklem metodu (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012) ile Halil Altındere, Köfte Havayolları; Ai Wewei, Yolculuğun Kanunu/Seyahat Hakkı/ "Law of Journey/Seyahat Hakkı"; Tammam Azzam, Bon Voyage: New York, 2013; Tammam Azzam, Bon Voyage: Suria, 2013; Bruno Catalano, Marsilya, Fransa, Gezinler serisinden Bruno Catalano, Parçalar, Venedik, 2013" adlı performansları Roland Barthes'ın göstergebilimsel çözümleme anlayışına göre ele alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde göçle ilgili yapılan güncel görsel sanatsal pratiklerin Roland Barthes'ın teorisine göre "Gösterge", "Gösteren", "Gösterilen", "Yananlam" ve "Düzanlam" boyutları ile çözümlenmesi yapılmıştır.

### *Halil Altındere-Köfte Airlines*

Halil Altındere, 2016 yılında açtığı "Uzay Mültecisi" isimli sergisinde çağımızın en önemli ve temel sorunlarından biri olan göçü ele almakla birlikte, özelde de Suriye'de yaşanan çatışmalar ve savaş nedeniyle ortaya çıkan göç hareketliliğine odaklanmıştır (Çeber, 2018). Altındere, bu sergisinde, ülkelerini terk eden veya terk etmek zorunda bırakılan birey ve toplulukların başka ülkeler tarafından reddedilmeleri, hiçbir yerde kabul görmemeleri veya istenmemeleriyle ilgili düşüncelerini yansıttığı çalışmalara yer vermiştir. Bu düşünce çerçevesinde geliştirdiği performansında mültecilere karşı oluşturulmuş aidiyetçi, kimlikçi ve dışlayıcı ideolojilere dikkat çekerek konuya ironik, alaycı ve eleştirel göndermelerde bulunmuştur.

Sergide yer alan "Köfte Airlines" çalışmasında Altındere, İstanbul-Tekirdağ yolu güzergahında yer alan bir uçak restoranı mekan olarak kullanmıştır. Altındere daha önceden görüştüğü 45 mülteciyi, restoran formuna dönüştürülmüş bir uçağın gövdesinin üstüne konumlandırarak fotoğraflamıştır (Hanson, M. 2018). Çalışmada Altındere, günümüz sanat pratikleri anlayışıyla uyumlu olarak, ne ile yapıldığının değil neden yapıldığı ve hangi önemli sosyal mesajı, mantığı içinde barındırdığı vurgusunu öne çıkaran bir sanatsal pratikle göç ve göçmen sorunsalını gözler önüne sermeyi amaçlamıştır (Çeber, 2018; Elmas & Erikan, 2022).



Görsel 1. Halil Altındere, Köfte Airlines, Viyana, 2016, Fotomontaj.

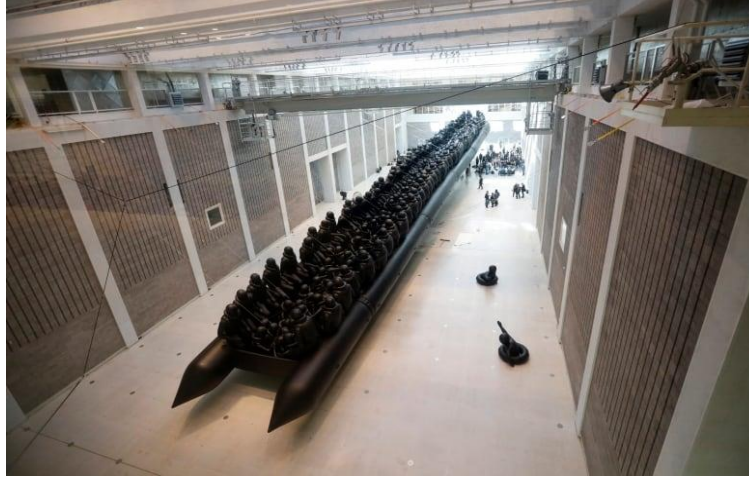
**Tablo 1.** Köfte Airlines Çalışmasının Göstergibilimsel Çözümlemesi

Gösteren	Gösterilen		Gösterge
	Düzanlam	Yananlam	
Beyaz bir uçak ve uçağın sırtına bindirilmiş insanlar	Taşıma aracı, canlı, renk, metal	Yolcu, yolculuk, gökyüzü, gezgin, mülteci, göçmen, tehlike, belirsizlik, risk, ev, konum, yerleşim alanı, sonsuzluk, gökyüzü, mekansız, beyaz renk umut, barış ve masumiyet.	Savaşlar, çatışmalar veya olumsuz nedenlerle yerlerinden edilen göçmenlerin dışlayıcı ötekileştirici tutumların bir sonucu olarak bir yere ait olamama, Bilinmez, belirsiz ve riskli bir durumun içinde bulunma, Tüm tehlikelere rağmen yolculuk yapma isteği, Savaş ve çatışmalardan uzaklaşarak yeni umutlara, huzura, barış ortamına kavuşma umudu. Yardıma, ilgiye, sevgiye, hoşgörüyeye ihtiyaç duyma.

Çalışma beyaz bir uçağın sırtına, kanadına ve farklı farklı yerlerine yerleştirilmiş veya bindirilmiş ve hatta istiflendirmek suretiyle konumlandırılmış insan topluluklarından veya yolculardan oluşmaktadır (Gösteren). Görselde göçmenler, boşlukta olma hissi veren, özensiz, herhangi bir yere bırakılmış ve her an düşme riski ile karşı karşıya olan insanlar yığınlar halinde beyaz bir uçağın gövdesinin dışına taşarcasına yerleştirilmiştir. Herhangi bir yerde olma, hiçbir yerde olamama ve oraya ait olamama metaforuyla ayakları yerden kesik havada tutulan bu insan yığınları, belirsiz, bilinmezliklerle dolu bir durum içinde görünmekte (Gösterge). Beyaz bir uçağın bilinçli bir tercih olarak kullanıldığı düşünülmekte çünkü özellikle beyaz rengin resmi uçaklarda kullanıldığı bilinmektedir. Renk seçimi, göç sorununa daha resmi, daha kurumsal ve evrensel çözümler üretilmesi gerekliliğine yapılmak istenen vurgu olabilir. Yanı sıra beyaz rengin kullanımı, renk birim açısından değerlendirildiğinde bu uçuşun masumiyeti, temizliği ve umuda doğru bir yolculuk gibi metaforik ifadeler taşıdığına da işaretir (Yan anlam). Bu çalışma ile sanatçı, disiplinler arası bir sorun olarak ele alınan göç olgusuna sanatsal bakış açısı boyutunu kazandırmış ve sanatçı gözüyle göç sorununu gözler önüne sermeye çalışmıştır.

Özetle, "Köfte Airlines" çalışmasında Altındere, tüm tehlikelere rağmen uçağa tutunup, umuda yolculuk yapmak isteyen göçmenlerin bu yığın halindeki görüntülerine duyarlılıkla yaklaşip empati yapılması ve kimlik, aidiyet, öteki olma gibi potansiyel sorunlar taşıyan bu güncel soruna yetkililerin, paydaşların çözüm üretmeleri gerektiği yönündeki işaretlere dikkat çekmektedir. Yaşanan bu göç kaosu karşısında yetkilileri ve toplumu daha hassas, duyarlı ve empati geliştirmeye davet eden çalışma, tarihsel süreç içerisinde belleklere yerleşmesi yönünde kanıt niteliğinde bir sanatsal dökümantasyon pratiği olarak yerini almıştır.

Çinli sanatçı ve aktivist Ai Weiwei, yakın dönem çalışmalarını ağırlıklı olarak göç ve göçmen sorunları üzerine kurgulamıştır. Zorunlu göçle aralarında bağlantı kurulan çok sayıdaki çalışmalarından biri olan sanatçının Yolculuğun Kanunu adlı çalışması 258 can yelekli figürün yerleştirildiği yaklaşık yedi metre ölçülerinde bir cankurtaran botundan oluşmaktadır. Yolculuğun Kanunu Prag'da ve Sydney'de olmak üzere iki farklı ülkede bir dizi performansla gerçekleştirmiştir (<https://l24.im/eZip>). Dolayısıyla bu iki görselde görülen benzer figürler aynı tema üzerine üretilmiş olsa da farklı yerlerde sergilenerek bu çalışma aracılığıyla göç ve göçmen olgusuna yönelik dünya çapında bir farkındalık ve duyarlılık oluşturabilmek amaçlanmıştır.



Görsel 2. Ai Weiwei, Prag Ulusal Galerisi (2017), Law of Journey /Seyahat Hakkı”



Görsel 3. Yolculuğun Kanunu/Seyahat Hakkı/ “Law of Journey/Seyahat Hakkı” AiWeiwei, 21.Sydney

**Tablo 2.** Yolculuğun Kanunu Görselinin Göstergebilimsel Çözümlemesi

Gösteren	Gösterilen	Gösterge
----------	------------	----------

	Düzanlam	Yananlam	
Koyu renkli şişme botlar ve botlara bindirilmiş insan heykeli	Canlı, insan, su taşıtı, obje, boyut, madde, renk	Ucuz maliyet, mülteci botu, sığınmacı,yolcu, yolculuk, umut,belirsiz, kir, karanlık	Sınırlı bir yaşam alanından başka bir sınırlı yaşam alanına yer değiştirmek operasyonu- göç- /mülteci probleminden kaynaklı kültürlerin uyumsuzluğu
Koyu renkli insan figürleri/heykelleri-Renkli giyimli açık tenli insanlar	Canlı, kadın, erkek, cinsel kimlik,birey	Öteki,işçipazarı,se rvis aracı, insanpazarı, göçmen krizi	İşgücü isdihdamı ve ucuz emek – açık tenli emperyalizmin , koyu tenli kültür üzerine mutasyon girişimi
Üç taraflı metal direkli tepeden ışıklı sahne, platform, beyaz zemin	Metal, obje, sayı	Alış-veriş merkezi, vitrin, sahne, sergi, galeri, iş merkezi, seyirlik, beğeni, egemen	Çerçevesi belirlenmiş, sınırları çizilmiş ucuz emek üzerinden bir beğeni ve pazarlık platformu

Ai Weiwei, Yolculuğun Kanunu isimli enstalasyonunda, mülteciler üzerinde işlediği göç olgusunu, insani değerler odağında irdelemektedir. Sanatçı, bu çalışmalarını Yunanistan'ın Lesbos adasında bulunan mültecilerle bir süre yaşayıp, deneyimledikten sonra pratiğe geçirmiştir. Dolayısıyla çalışma, gerçek ortamda sorunun incelenip, analiz edilmesiyle inşa edilmiştir. Kendi de bir göçmen olan ve bir göçmen gibi ülkesinden uzakta yaşayan ve benzer koşullarda hayatını sürdüren sanatçı yaşanan bu durumu "Mülteci sorunu yoktur, insanlık sorunu vardır" ifadeleri ile açıklamaktadır.

Yolcuğun Kanunu adlı çalışma (Görsel 1) ilk olarak Mart 2017'de Çek Cumhuriyeti'nin Prag kentindeki Ulusal Galeri'de tanıtılmıştır. Sanatçının bugüne kadar yaptığı çalışmalarının içindeki en büyüklerinden biri olan bu devasa bot, mültecileri Akdeniz'de taşıyan gemilerin kullandığı kauçuktan yapılmıştır (<https://124.im/IvbznUl>). Ai Weiwei bu çalışmada, göçmenlerin evlerini, vatanlarını, yaşam pratiklerini terk ederek kaçır gibi belirsiz bir geleceğe doğru giderlerken yaşadıkları drama dikkat çekmeyi amaçlamıştır.

Ai Weiwei Prag temalı çalışmasının bir benzerini bir de Sydney Bienali'nde teşhir etmiştir (Görsel 2). Çalışmada, günümüzde çatışmalar ve savaşlar nedeniyle hayatlarını kaybetme pahasına bu botlara binerek evini, yurdunu, yakınlarını geride bırakıp bir belirsizliğe doğru giden, yolculuklarını tamamlayamadan bu ucuz, güvensiz taşıtlardan sulara gömülerek hayatlarını kaybeden göçmen dramı ile ilgili göstergeler yer almaktadır (<https://124.im/Ecoj>).



Ai Weiwei çalışmasıyla, Akdeniz'i geçerek karşı kıyıya oradan da Avrupa'ya veya dünyanın görece daha güvenli bölgelerine gitmek isteyen ancak bunu gerçekleştiremeden bu sulara gömülerek hayatlarını kaybeden binlerce mülteciyi anmaktadır. Weiwei, göçmenlerin geçiş rotası olarak kullandıkları bu yollarda ve bölgelerde farklı ve çok kapsamlı video çekimleri yaparak çalışmalarına kaynak oluşturmuştur. Sanatçının göç üzerine Yolculuğun Kanunu dışında birçok çalışması solo ve sergi çalışması olduğu bilinmektedir. Berlin'de Konzerthaus'un sütunlarını Lesbos'tan topladığı 14.000 turuncu can yeleğiyle giydirdiği enstalasyonu da bu anlamda yaptığı diğer önemli çalışmalarından bir tanesidir (<https://124.im/1Mt>). Solo çalışmalarının yanında göç ve göçmen sorununa odaklandığı çok sayıda sergisi de bulunmaktadır.

Kompozisyonu kapalı bir formda teşhir edilen Ai Weiwei' in "Yolculuğun Kanunu" adlı enstalasyonu yedi metre uzunluğunda devasa bir şişme bot ve bota istiflenmişçesine yerleştirilmiş mültecileri temsilen gerçek insan boyutlarında iki yüz elli sekiz figür oluşturmaktadır (Gösteren). Göçmen krizi, mülteci, bilinmezlik, umut, tehlike, can pazarı gibi birçok yan anlamı barındıran bu performansıyla sanatçı, günümüzde bir kaosa dönüşen göç ve zorla yerinden edilme konularının mültecilerin günlük ve sıradan hayatlarından ve rutinlerinden zorla koparılarak süratle farklılaşmaya, doğalarına aykırı mekanlarda, coğrafyalarda ve sosyolojilerde yaşamlarını parçalayarak, ayrıksı bir konumda yaşamaya zorlanma sorunsalına işaretler göndermektedir (Gösterge). Botta bulunan tüm figürlerin birbirine bakar ama seyirciye dönük pozisyonda olmaları ise muhtemelen ortak sorunu yaşayan kişilerin iç dinamikleri ile hareket ettiklerine olan vurgudur. Bu pozisyon kendisiyle birlikte taşınmaz olanı da yani manevi kültürünü ve belleğini de taşımış olduğu şeklinde de okunabilir.

Çalışmalarında ağırlıklı olarak insani problemlere vurgu yapan ve öznesini insan teması üzerine kuran sanatçı küresel ölçekli beşeri sorunlar ve birey temel hak ve özgürlükler üzerine odaklı ürünler ortaya çıkaran çalışmasında kullandığı her bir objenin rengi durumun belirsizliğinin, kokuşmuşluğunun ve kirli yüzünün bir göstergesidir. Sanat objesi olarak günlük yaşamlarından kopartılarak devasa bir bota doluşturulmuş bu toplulukların rengi hem gelinen coğrafyayı imlemekte hem de ileriye yönelik beklentileriyle ilgili belirsizliklerini imlemektedir. Göçmene dair her şey karanlık, paslı ve koyu renktedir. Botun yerleştirildiği mekan modern ve ışıltılı yapı bir alışveriş merkezini hatırlatmaktadır. Dolayısıyla bir takas objesi bir anlaşma metası göstergesinin vurgusuna dikkatleri çektiği düşünülmektedir. Modernizm vurgusu olarak kabul edilebilir raylı sistemle ışıltılı ve sınırlı bir ortama doğru yol alan bu koyu renkli topluluk kapital vurgulu bir söylem içinde ucuz ve aykırı bir istismar objesi olarak yer almaktadır. Sınırları çizilmiş rotası belirlenmiş, etrafı demirden çağdaş bir mimari yapıyla çevrelenmiş bir platformda sergilenen bot üzerinden verilen mesajın ise bu sorunun günümüz çağdaş dünyasında yaşandığını işaret eden diğer bir göstergedir. Demir almış bu bota sıkıştırılarak istiflenmiş, mültecinin gerçek problemin üzeri örtüldüğüne konunun uluslararası platformda çözümden uzak, aldatıcı görüntülerle servis edildiğine vurgudur. Daha derinlikli bir sorun olduğuna dikkat çekmek istenmektedir. Ancak bu görüntüyle sanatçı bu kadar önemli bir konuyu daha çok seyirlik, bir teşhir ürünü konumunda sunmaktadır. Bu topluluğun alıcısını ve egemenini ise ışıltılı, hareketli platformda, ferah, rahat bir ortamda göstermektedir. Modern köle pazarı sahnesinde dolaşan ve istediği açıdan görüntü alabileceği egemeni ise geniş ve konforlu bir açı ile vermektedir. Göçmenleri taşıyan bot ve bota verilen koyu pas rengi aynı zamanda zamanla bellekler üzerinde oluşacak

deformasyonun göstergesidir. Aynı zamanda göçmenlerin renksizliği ve seyircinin renkli giysileri de kültürler arası farklılıkları ve benzemezlikleri sembolize eder. Bu koyu renkli göçmenlerin koyu renkli bottaki görüntüsü batı toplumlarının yerli toplumlar üzerindeki yıkımı ve deformasyonun göstergesidir (Gösterge).

Küresel bir sorun olan göç insanlık tarihi boyunca dünyanın birçok bölgesini etkilemiş olsa da, özellikle koloni/sömürü coğrafyalarında ve büyük kıyım ve savaşların yaşandığı bölgelerde, zorunlu göçler ve sonuçları insani olmayan bir şekilde yaşanmaktadır. Göç eden bireyler ve/veya gruplar göç ettikleri toplumlar tarafından kabul ve onam almak konusunda sıkıntılara ve istenmeyen durumlara maruz kalabilmektedirler. Göç alan toplumlar göçmen statüsündeki bireye normal olmayan birey ve öteki şeklinde bir tutum geliştirebilmekte ve toplum kendi normalini tanımlamak adına normalliğin aksini, anormalliği özellikle oluşturabilmekte ve sonuç olarak kendi hakimiyetini ve egemenini inşa edebilmektedir (Çabuklu, 2006). Böylece ulusal ve uluslararası güçler tarafından milliyetçilik hisleriyle ötekileştirilen göçmenin kültürel, toplumsal ve iktisadi uyumu için çeşitli önlemler ve çalışmalar yapılsa da bu tür girişimlerin ağırlıklı olarak göçmenleri kontrol altında tutma stratejileri olarak kalmaktadır (Harvey, 2013). Özet olarak göçmen statüsündeki bireylerin göçmek zorunda bırakıldıkları toplumlar tarafından ötekileştirilmesi ve siyasi politikalarla baskılanması, bu bireylerin sorunlarını artırarak devam ettirmektedir.

Weiwei'nin performanslarını farklı yapan küresel çaplı konular üzerine yaptığı işlerdir. Çalışmalarını toplumsal bellekleri referans aldığı göstergeler veya yan anlamlar dizgesine taşıyarak, bilinç yüzeyine çıkarabilme hedefiyle kurgulamaktadır. Bunu yaparken insanlık tarihi için geniş ve yaygın sonuçları veya yansımaları olan evrensel mitler ve kodları kullanmaktadır. Bu sorunları çalışmalarında yaptığı pratikler aracılığıyla günümüz sanatına aktararak globalleşmiş insani ve kültürel değerlerin, koşullar ne olursa olsun terk edilemeyeşine, bireyden-topluluklara, yerelden-küresele insani bileşenler temelinde paydaşlığa vurgu yapmasıdır.

Kültürel veya tarihi kimlikleriyle göçmenler gittikleri yerlerde uyum sağlamaları konusunda farklı boyutlarda sorunlar yaşayabilmektedirler. Uyum hem göçerler hem de ev sahipleri açısından iki taraflı olarak yaşanabilmektedir (Entzinger & Biezeveld, 2003, s.7-8; Castles, 2008 s.1572). Dolayısıyla göç sadece konu olanın entegrasyon sorunu olmakla kalmaz aynı zamanda ev sahibi olan toplum için de ciddi bir sorun oluşturmaktadır.

Zamanda ve mekanda toplulaştırma, oluşturacağı filtrasyon etkisiyle bireyleri dahil olacağı gruba yeniden entegre olmaya zorlayan veya zorlamayan mekan değiştirmeleri ayrıştırmaya yol açmaktadır. Böylece göç, bireyleri yeni bir gruba yönelten dolayısıyla uyum sağlama problemlerine maruz bırakan bir mekan, coğrafya, konum değiştirme olabilmektedir (Tekeli, 2008). Dolayısıyla göçmenlerin nasıl bir yurttaş ve nasıl bir vatandaşlık algısına sahip olmaları olmaları gerektiği konuları sorunlara neden olabilmektedir.

### *Tammam Azzam- İyi Yolculuklar (Bon Voyage)*

Yakın dönem çalışmalarının doğasında değişmez bir biçimde var olan rahatsızlık verici ve kışkırtıcı bir durumun olduğunu iddia eden sanatçı, "Bon Voyage / İyi Yolculuklar" serisinde yer alan altı çalışmasını da bu kategoride görmektedir. Bon Voyage adlı çalışmasıyla ilgili,

New York, Londra, Şam, Cenevre, Paris ve Beyrut kentlerinin üstünde birbirinden farklı renklerden oluşturulmuş yüzen bir balon demetine asılı bir formda betimlediği savaşta yıkılmış bir binayı kendi sanatına obje olarak almıştır.

Bon Voyage çalışmalarının bir boyutu, başka yerlerde olmanın düşünüyü geliştirme, konforlu bir yaşam veya mutlu bir ana gidebilme düşüncesiyle ilgiliyken, diğer bir boyutu ise, bu çalışmalarda yer alan bu kentlerin Suriye'nin yakın tarihinde veya daha genel bir ifadeyle Arap coğrafyasının yakın tarihinde oynadığı rollere işaret etmektedir.

Sanatçı, İyi Yolculuklar adı altında ürettiği çalışmalarıyla dünya çapında bu ve benzeri felaketlerde küresel bir tepkinin, hassasiyetin veya duyarlılığın gelişmesine rağmen ülkesinde yaşanan bu duruma karşı global ölçekli ve etkili bir tepkinin oluşmamasına, küresel bir ilgisizliğe veya bir empatinin kurulamamasına karşı hissettiklerinin yansıması şeklinde görülebilir. Azzam, mensubu olduğu coğrafyada yaşanan acılara, yıkımlara ve ölümlere karşı küresel bir sessizliğin yaşandığına dikkat çekerek bu soruna etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesi başta olmak üzere eşit, empatik yaklaşım ve evrensel değerlerle yaklaşılması gerektiğini belirtmektedir.

Tammam Azzam, ülkesindeki çatışmalar ve savaştan dolayı ülkesini terk etmek zorunda kalarak önce Dubai'ye oradan da Almanya'ya göç etmiş bir Suriye yakın dönem sanatçısıdır. Azzam, hibrit bir sanat anlayışına sahip olmakla beraber melez bir form inşa etmiştir. Bundan dolayı yakın dönem çalışmalarında, ülkesindeki politik ve toplumsal karışıklıkları ve Suriye'yi büyük yıkımlara götüren şiddet sarmalını araştırmak amaçlı dijital medya ve sanat tarihinde yer alan önemli çalışmalardan referanslar bulunmaktadır. Azzam, global ikonografiden (medyalaştırılmış görseller, sanat tarihine referanslar vb.) alıntılar yaparak veya esinlenerek dijital biçimlerini sosyal bağlantılarla sistemli bir şekilde paylaşmaktadır. Sanatçının Suriye Müzesinde yer alan çalışmaları, Suriye gerçekliğini kıyaslamakta, güncel gelişmelere veya konulara ilgiyi, anlayışı ve görünümü analiz etmekte ve sanatın sorgulayıcı özelliğini ortaya koymaktadır (<https://en.syriaartasso.com/artists/tammam-azzam/>).



**Görsel 4.** Tammam Azzam, Bon Voyage:New York, 2013.

**Görsel 5.**Tammam Azzam,Bon Voyage:Suria,2013,

**Tablo 3.** İyi Yolculuklar Görselinin Göstergebilimsel Çözümlemesi

Üzerinde dumanlar yükselen Dünya Ticaret Merkezi	Bina, isyeri, ofis, mekan, ev	Para, ekonomi, ticaret, sermaye, sınıf, kapital, resmi ölüm, kitlesel ölüm, kan, mezar, korku, duman, dehşet, Kaos, karanlık, uçak, insan, ABD, New York, duman, Savaş, 11 Eylül, çılgılık, koşuşturma, gürültü, yangın, kir,	Savaş
Havada asılı olan yıkık bir bina	Yapı	Terkedilmiş, yitirilmiş, yersiz, yurtsuz, köklerinden koparılmış, arayış, aidiyet, ölüm, deprem, çöküntü, anı, aile, vatan/vatansız, yurt/yurtsuz, mekan/mekansız,	Bağlamsal olarak bir yere ait olamayan Göçmen
Renkli destesi	balon sıcak hava veya gazla yükselen nakil aracı	Yolculuk, seyahat, arayış, yol, hareket, göçmen, ait olmayan, gezgin, güvenli olmayan, havada süzülen, çok renkli, çocuk oyuncağı, çok kültürlü, çok uluslu, çok kimlikli, eğlenceli, oyun topu, eğlence ve süs objesi, hediye paketi, algı, kutlama.	Suriyede savaşlarla çatışmalarla yıkılmış bir binayı taşıyan bu balonlar, Suriyenin bağlamsal, tarihsel ve kültürel göstergesini temsil etmektedir.

Tammam Azzam'ın Bon Voyage adlı serisindeki çalışmalar, dünya çapında önemli kabul edilen merkezlerin dijital platformlarında oluşturulmuştur (Görsel 4). Sanatçı, New York ve Suriye kentlerini ele aldığı bu iki çalışmada, ortak noktalara metaforik anlamlar yükleyerek bilinçaltına çağrışımlar göndermiştir. New York görselinde Suriye'nin başkenti Şam'ın sokaklarında havada bir deste renkli balonla savaştan dolayı yoğun zarar görmüş, yıkılmış, harap olmuş, bir yerden bir yere doğru taşınan yıkık, çökük bir bina temasına yer verilmiştir. Aynı görselde dijital platformda, bombalanarak yıkılmış ve çok sayıda kişinin ölümüne neden olmuş 11 Eylül saldırıları konu alınmıştır (Gösteren). Gerek Suriye'de yaşananlar gerekse New York'ta yaşananların tüm insanların yaşadığı ortak gökyüzünü kirlettiği ve bu durumun tüm dünya insanlarını olumsuz etkilediği, savaşın ve/veya saldırıların yakıcı yıkıcı etkilerinden tüm dünya insanların zarar gördüğüne/göreceğine dikkat çekilmiştir.

Bu çalışmada aynı zamanda sanatçı, yıkılmış, harap olmuş bu bina metaforu üzerinden Suriye'de yaşananlara gereken özen ve ilginin gösterilmediğine de göndermede bulunmuştur. Azzam bu çalışmasında 11 Eylül İkiz Kule saldırısını da kullanarak, bu olaya karşı oluşan hassasiyet ve karşı duruşun kendi ülkesi için geliştirilmediğine değinmiş ve empatinin sadece bazıları için değil herkes için olması gerektiğini vurgulamak istemiştir (Deniz, 2015). Böylece, sanatçı seyirciye bir yandan Şam cadde ve sokaklarından sökülmiş, mücadelelerden veya savaştan hasara uğramış bir binayı, diğer yandan da New York'un İkiz Kulelerinden yükselen siyah dumanı izlettirerek yaşanan bu insanlık dışı durumlara dünyanın ortak tavır alması, her iki duruma da ayırım yapmaksızın gereken hassasiyetin gösterilmesi ve acıda ortaklaşılması gerektiği mesajını vermektedir. Azzam bu çalışmaların özellikle New York'ta yaşanan saldırıya tüm dünyanın benzer bir duyguda kurduğu birlikteliğin başka yerler için

olmamasına veya bir empati yoksunluğuna yönelik üretilen işler olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Suriye’de yaşanan çatışmalar, savaş ve giderek derinleşen şiddet Azzam’ın çalışmalarındaki sanatsal üretim ve sanatsal temanın belirlenmesi üzerinde etkili olmuştur. Dijital sanatın ilerleyişi de bu anlamda kendisi için kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Yaptığı çalışmalarını dijital platformlarda paylaşması, yaşanan bu problemleri aktarma ve görünür kılma fırsatı vererek küresel boyutta bir farkındalık yaratma fırsatını değerlendirmesini sağlamıştır. Sanat tarihi içinde yer alan önemli çalışmalardan alıntılar yaparak sokak sanatı performanslarına da yer veren sanatçı, dijital ve kamusal alanı bir araya getirerek ikisinin de doğasında var olan genele ulaşma ve bastırılmayan yönünü sanatının teşhir mekanı formuna dönüştürmüştür (<https://www.vancouverbiennale.com/resident-artists/2015-residency-artist-tammam-azzam/>).

Bon Voyage: New York’da çöken, yıkılan veya devrilen bir binanın, 11 Eylül’de terör saldırısı düzenlenen Dünya Ticaret Merkezi’nin yakınında bulunmaktadır. Bombalanmış bu yapının döküntüsünün yanında masumiyeti imleyen balonların bulunması yüzlerce hayatı ve öyküyü çağrıştırmaktadır. Azzam:” Bu zor dönemlerde elimden gelebilecek tek şey, bu durumu global ölçekte duyurabilmek ve konunun en doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilmektir. Tanıklık ettiğim bu çağın bir bireyi olarak ve sanatçı kimliğimle, kişiliğimle veya sorumluluğumla bu gelişmeleri çağrışımlar eşliğinde, düşündüren, sorumluluk ve empati duygularını harekete geçiren işler üretebilmektir,” (Seaman, 2015) ifadeleriyle konunun önemini açıklamaktadır. Sanatçı Bon Voyage adlı serisinde New York, Suriye, Cenevre, İngiltere, Beyrut gibi dünya merkezlerinde bulunan önemli yapıların görsellerinin yanı sıra başında süzülen Suriye’de savaştan dolayı yıkılmış bir binanın görselini dijital platformda bu binalara eklemeyerek güçlü bir farkındalık oluşturmayı hedeflemiştir. Sanatçı, performansını, batı dünyasını tanıklık ettiği içinde bulunulan ana dair gelişen yaşam pratikleri hakkında en doğru bir biçimde haberdar etmek üzerine kurmuştur.

Azzam, bu dizinin çatışmacı ve rahatsızlık verici olduğuna dikkat çekerek,” Bu çalışmalar aynı zamanda başka bir yerlerde olmayı hayal etme, mutlu ve huzur içinde olma veya mutluluğun ve huzurun olduğu yerlere gidebilme düşüncesi hakkında olduğunu ifade eder. Ülkesinin içinde bulunduğu bu zor duruma yönelik yaşadığı acıyı sanatına taşıyarak, bu durum ile ilgili evrensel bir boyut ve farkındalık oluşturmak ve bu durumu en doğru ve anlaşılır şekilde anlatabilmek evrensel bir vizyon oluşturmayı ummaktadır.

### *Bruno Catalano-Göç*

Fas doğumlu olan ancak ailesiyle Fransa’ya göç eden Bruno Catalano’nun çalışmalarının temasını ağırlıklı bir biçimde göç oluşturmaktadır. Sanatçının çalışmalarını oluşturan enstalasyonlarda ve heykellerde biçimlenen bu durumun da etkisi görülmektedir. Gezinler adlı dizisiyle tamamlanmamış eksik bırakılmış Catalano’nun heykelleri 2013’de Marsilya sokaklarında teşhir edilmiştir. Burono tarafından yapılan bu heykeller, seyircisiyle sessiz ve sözsüz bir iletişim kurmaktadır. Bu heykeller, yanından gelip geçen insanlarla sözsüz bir diyaloga girer.



Görsel 6: Bruno Catalano, 2013, Marsilya, Fransa, Gezinler serisinden

Görsel 7: Bruno Catalano, 2013, Parçalar, Venedik.

Tablo 4. Gezinler Görselinin Göstergibilimsel Çözümlemesi

Gösteren	Gösterilen		Gösterge
	Düzanlam	Yananlam	
Kıyıya yerleştirilmiş elinde bavullu yarım kalmış erkek figürleri	Canlı İnsan, Taşıma Aracı	Eşya Yolcu, Ziyaretçi, Bir yerden gelip başka bir yere giden, Güçlü, Direngen.	Bir yerden diğer yere gittikçe eksilen, azalan ve dağılan ancak yine de dik duruşunu bozmayan ve oluşmuş bu boşlukları ulaşacağı yeni yerlerde doldurmayı yani uyumu sağlamaya çalışan göçmen.

Araştırmaya konu olan çalışmalardan bir diğeri olan Bruno Catalano'nun gezginler serisinden iki çalışmasının merkezinde elinde yolculuk çantası taşıyan denizden karaya doğru hareket halinde orta yaş, sağlıklı görünümlü koyu tenli erkek figürleri yerleştirilmiştir (Gösteren). Bu figürlerin arka planında deniz, ufukta kalmış yerleşim alanları ve ayaklarının hemen dibinde yeni bir kara parçası yer almaktadır. Birinci görselde tek bir erkek figürü varken, ikinci görselde üç tane tekrarlı figür görünmektedir. Bu üç figürden en gerideki figürün sadece ayakları ve çantası varken, ikinci figürde ayakları, çantası ve vücudunun bir bölümü görülmektedir. Öndeki figürde ise diğer iki figürde olan tüm parçalarla beraber bir de başının eklendiği görülmektedir. Bu figür diğer iki figüre oranla biraz daha tamamlanmış gibi dursa da devam eden bu belirsiz yolculuk içinde hem eksilip hem eksilen yerlerini yeniden onarır,

doldurmaya çalışarak devam edecek olan bir karakterin göstergesi şeklinde okunabilir. Çünkü ortak bir tema üzerine kurgulanan Catalano heykelleri deniz aşırı yolları kat ederek Avrupa'ya ulaşan göçmenlerin, seyyahların veya gezginlerin hikayelerinden inşa edilmiştir. Elleriindeki yolculuk çantaları, bir yerden ayrılmayı veya bir yere varmayı ve yeni bir yere yerleşmenin göstergesidir. Çünkü çanta bir yolculuk göstergesidir. Seyirciye bu gösteren üzerinden, kesintisiz bir hareket, telaş veya devinim durumunda olan erkek figürüyle yolculuklara çıkmanın düzenlam ve yananamlarıyla gösterilen yolculuk sonucunda, buna maruz kalan bireyin, bitmeyen yolculuğu çağrıştırılmak istenmiştir. Çanta aynı zamanda bir iç yolculuğun çağrışımı olarak da metaforik bir anlam taşımaktadır. Çağrışımlar üzerinden ilerleyen seyirci zorunlu ya da keyfi bir biçimde evini, yurdunu veya doğal yaşam ortamını terk ederek farklı ve yeni yerlerdeki yeni başlangıçlara doğru yol alır. Dolayısıyla yanında ayıramadığı manevi veya soyut yaşam pratiklerini de koyduğu bu çantayla biraz eksik biraz yitik yol aldığı bu yolculukta bırakılmış boşlukları başka başka deneyimlerle doldurabilme umudunun göstergesi olarak betimlenmektedir. Tamamlanmış yerler bireyin birlikte götürdüğü kendi bir tarafıyken, boş bıraktığı yerler ise bu seyahatte yol aldıkça eklemleyeceklerinin göstergeleridir. Birey bu yolculuğa bir alış veriş veya değiş tokuş olgusuyla çıkmaktadır. Kültürel unsurlarını da yanına alan birey veya topluluklar yol aldıkça etkileşime geçerek hem dönüşürler hem de dönüştürürler. Bu dönüşüm iki taraflıdır. Figürlerin hepsinde çanta kadar dikkat çeken bir diğer gösteren ise ayakların yere sıkıca basıyor olmasıdır. Bu da bu yolculukta bireyin kendisiyle birlikte getirdiği tarihsel mirasına olan bağlılığının göstergesidir. Ayakları yere basan sağlam, dik ve kendinden emin bir yolcu, dünün yolcusu, geçicisi statüsünde iken, bugününün ev sahibi olabilmektedir. Geri planda görülen deniz ve kara parçası gösterenleri ise deniz yoluyla gelen bu yolcuların, köklerinden duygusal kopuşun olası olmadığına bilinçaltının hala oralarda olduğuna yönelik kodlar barındırdığının işaretidir. Bu statüde bulunan birey veya toplumların ayrıldıkları veya zorunlu terk ettikleri yerleri aslında geride bırakmış gibi görünseler de arkasında görünen bu flu görüntülerle yaşam köklerinin inşa edildiği yerlerden tam olarak kopamadıklarının birer göstergesi olarak anlaşılmaktadır.

Catalano'nun çalışmalarında yarım bırakılmış, tamamlanmamış veya eksik kalmış görüntüler farklı düşünceleri akla getirmektedir. Çalışmalardaki değişmez şey Catalano'nun içselleştirdiği göç pratiğinin veya duygusunun kendi çalışmalarında belirleyici olduğudur (Girgin, 2019). Geride bırakmak, bu nedenle yoksun veya eksik kalmak, gittiği yeri yadırgama, yabancı olma, aidiyet geliştiremememe veya eksik kalma, zorunlu veya mecburi ya da gönüllü göçe maruz kalınmış durumlara vurgu yapılmıştır (Gösterge). Çanta görseli üzerinden seyirciye verdiği anlam oldukça duygusal göstergeler ifade etmektedir. Çanta; yolculuklar, yollar, mesafeler, taşınma, anı deposu şeklinde görülmektedir. Catalano'nun, Ayşe İsa Ede'ye verdiği bir röportajında bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: “ Eski veya tamamlanmamış bölümlerin bana anlattığı çok farklı duygular vardır. Fas'tan Fransa'ya sürgün olmak, arkamda vatanımı, her şeyimi terk etmek mecburiyetinde kalmamı, köklerimden sökülmüş olmamı hissettirir bana. Bununla beraber yaşamın akışını ve zamanın hayatlarımıza nasıl etki ettiğini işaret etmektedir. Hayattaki yitirdiklerimizi yine de ayakta kalıp devam edebileceğimizin mecburiyetini anlatmaktadır.” Sanatçı insanları gezgin hayatları içinde neredeyse bir gezgin gibi gören Catalano bu durumu “ Hayatınıza devam ettiğiniz yeri hiç istemeden terk etmek zorunda olmanız veya oradan ayrılmanız üzücü ve artık bir seyyahsınız. Hayatın içinden geçiyorsunuz. Hepimiz farklı kişileriz ve hiç kimse diğeriyle

aynı değildir. Tıpkı duruşlarımız gibi. Üzerlerindeki giysiler ayrı olsa da onun gezginleri her zaman onurlu dik bir duruşa sahiptir” ifadeleri ile açıklar (Ede, 2018).

Catalano'nun çalışmalarında geliştirdiği 'eksik olma' formu kendiliğinden ve rastlantısaldır. Sanatçı 2004 yılında yaptığı Cyrano heykelinde daha sonra eksik veya hatalı bir durum olduğu gözüne çarpar ve üstünde çalışmaya başlar. Bu durumu çalışmanın göğsünde bir boşluk oluşturarak düzeltmek isterken oyuğun giderek büyümesi sonucunda ortaya kendiliğinden ve rastlantısal gelişen bu durumu diğer çalışmalarına da uygulamaya başlamıştır. Sanatçı tamamen tesadüfe bağlı gelişen bu durumu bir yenilikçi tavrıyla 'Gezginler Serisi'ni oluştururken kullandı. Gezginler dizisi on ayrı parçadan oluşmaktadır. Marsilya'da göçmenleri, geçici olanları, yolcuları, seyyahları ve evden ayrılmanın anlamını deneyimlemiş olanların anısına onları bu dik duruşlarından dolayı onore edip gururlandırmak amaçlı yapılmış bir dizi çalışmadır (Smithe, 2017). Sanatçı bronz heykellerini yaparken birçok önemli parçasını özellikle eksik bırakmıştır. Çalışmanın ağırlık merkezi ya bir kol üzerine ya bir valiz veya bir bağlantıyla yere sabitlenir. Figürler birer seyyah olduğu göstergesiyle betimlenen figürler ellerinde birer çantayla betimlenmişlerdir. Bu tutumuyla sanatçı bavul veya çantalarıyla devingen bir durum içinde, çatışmalardan, savaşımlardan veya yıkımlardan dolayı zoraki bir göçe dahil olmuş bireyler olarak değil birer gezgin şeklinde betimlenmektedir. Çantaları sırtlarında dolaşan bu yabancıların kendileriyle birlikte çantalar dolusu elbiseler, eşyalar ve en önemlisi sahip oldukları öyküleriyle birlikte birer gezgin olduklarına vurgu yapmaktadır. Göçü deneyimlemiş bir sanatçı olarak Catalano bunu en derin ve en duygulu gerçekliğiyle çalışmaları aracılığıyla aktarmaktadır. Bu kadar zorlu hayatlardan verdiği gerçek kesitlere rağmen figürlerin gayet dik ve onurlu betimlenmiş beden dilleri ve duruşlarıyla kendilerini ve varlıklarını gizlemek yerine görünür kılmaktadırlar.

Göç ve göçmen kavramına konjonktürel bir perspektifle yaklaşan Catalano, eleştirel bir tavırla sosyolojik bir dilin analizini yaparak resim diline dönüştürmüştür. Elbette bu sadece sosyolojinin konusu değildir; tarih dil bilim, felsefe, psikoloji ve hatta halk sağlığı, iktisat, hukuk ve eğitim bilimlerinin ve aslında neredeyse tüm disiplinlerin sorunudur. İçinde bulunulan çağın en temel sorunu haline gelmiş göç ve göçten kaynaklı küresel sorunlar üzerine görsel sanatlar diliyle yapılan dokunuşlarla, göç sorunsalı, sanatın gücünü de arkasına alarak problemin görünürlüğünü, rahatsız edici, dikkat çekici ve gündeme taşıyıcı göstergeler üzerinden işlenmektedir. Sanatçı, göçmenlik ve mülteciliği temsil eden sembolik göstergelere başvurmuştur. Bot ve İnsan figürlerinden oluşturulmuş gösterenleri üzerinden mülteci sorunu ve modern zamanların göstergelerine uzanan çalışmada göçmenlik ve mülteci anlatısı özelinde, performansta yer alan her bir figürün sistemsel ilişkileri, rolleri ve ima ettikleri ideolojik anlatı boyutunu açıklamaktadır. Ayrıca bu performans aracılığıyla toplumlar arası düzlemdeki eşitsizliklere de dikkat çekilmektedir. Sanatçı performansıyla uluslararası bir soruna dönüşen yerinden edilme, çatışma ve dolayısıyla zoraki göçün olası sonuçlarından doğacak entegrasyon zorluğunun varlığına bağlamsal perspektiften veri sağlanmaktadır.

### Sonuç

Sosyolojik bir olgu olarak göç, insanlık tarihi boyunca bağlamsal açıdan birçok disiplin tarafından inceleme konusu olarak önemini sürdürmektedir. Göç, sonuçları itibariyle ele alındığında insanlığın farklı ve yeni yaşam alanları edinme ve farklı deneyimler geliştirme ve yeni pratikler üretme gibi ortamların oluşmasına yol açabilmektedir. Yeni yaşam dinamikleri,



yeni uygarlıklar, yeni kültürler edinirken birey ve toplum mevcut kültürlerle de uyum ve entegrasyon sağlama çabası içine girmektedir.

Çağlar boyu yaşanan göçler, globalleşen dünyanın etkisi ve dönüşen dünya devinimleriyle beraber önemli bir problem haline gelmiştir. Bu problemler, ülkeler açısından özellikle iktisadi, güvenlik kaygısı benzeri toplumsal sebeplerle meydana gelmektedir. Göç eyleminde bulunan kişilerin, özellikle de mecburi veya zorunlu göç durumunda olan kişilerin hayatlarında sarsıntı, stres veya travmalara sebep olabilecek dramatik durumlar gelişebilmektedir. Bu çalışmada literatür taraması ile elde edilen kuramsal bilgi ışığında göç olgusu ve göçle ilgili günümüz sanat pratikleri olgusu sanatsal bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu amaçla, Halil Altındere, Köfte Havayolları; Ai Wewei, Yolculuğun Kanunu/Seyahat Hakkı/ "Law of Journey/Seyahat Hakkı"; Tammam Azzam, Bon Voyage:New York, 2013, ; Tammam Azzam, Bon Voyage: Suria,2013,;Bruno Catalano, Büyük Van Gogh, 2013, Marsilya, Fransa, Gezginler serisinden Bruno Catalano, Parçalar, Venedik, 2013" adlı performansları ele alınarak bu pratiklerin toplumsal kodlar, tarihsel izlek, metaforlar ve Barthes'in göstergebilimsel yaklaşımı temelinde çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan bu analiz ve çözümlemelerle göç ve göçmen olgusu bütün pratiklerde ortak göstergeler olan savaşın yıkıcı tahrip edici fiziksel görüntülerinin yanında kişilerin bulunduğu yaşam alanını terk etmeye zorlayıcı, yaşanan bu göçlerle birlikte dışlanma, yoksulluk, öteki olma gibi görünmeyen durumlar belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu pratiklerde sanata yansıyan boyutları ile söylenmek istenen, yabancı olarak görüldükleri için geliştirilememiş aidiyet sorununa; göçmen, mülteci, sığınmacı gibi statü, netleşmemiş hak ve hukuk arayışlarıyla bağlantılı sorunlara; bellek, kültür, kimlik, stigma algısı ve ötekileştirilmeyle ortaya çıkan sorunlara etkili çözümler geliştirilmeme göstergelerle görünür hale getirilerek, dünya kamu oyunda göçlere ilişkin gerekli duyarlılığın geliştirilmesi beklentisi ve umudunun harekete geçirilmesine katkı sunulmuştur.

### Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Adıgüzel, Y. & Tekgöz, N. (2020). Göç. M. Şentürk, Y. Adıgüzel (Ed.), *Kent Çalışmalarına Giriş-Kır, Kent Ve Göç Sosyolojisi* içinde (s. 303-349). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Amelina, A. & Horvath, K. (2017). *Sociology of Migration*. Korgen, Kathleen Odell (Ed.). 2017. *The Cambridge Handbook of Sociology: Core Areas in Sociology and the Development of the Discipline* (Volume 1) (455-464). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes R. (1993). *Göstergebilimsel Serüven*, çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat, İstanbul: Yapı Kredi.
- Barthes R. (2003). *Çağdaş Söylenler*, çev. Tahsin Yücel, İstanbul: Metis
- Bartram, D., Poros, M. V., & Monforte, P. (2017). *Göç Meselesinde Temel Kavramlar*. (I. A. Tuncay, Çev.) Ankara: Hece.
- Bircan, U. (2022). Umberto Eco'da Metin, Mimarlık ve Film Göstergebilimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 668-68.
- Bircan, U. (2015). Roland Barthes ve Göstergebilim. *SBARD*, 13, ( 26 ), 17 – 41.
- Bircan, U. (2015). Saussure'de Dil, Dilbilim ve Göstergebilim. *SBARD*, 13, 25,43 - 66
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel*

- araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Castles, S. Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul : İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ceber, T. (2018). *Plastik sanatlardaki üretimlerde ele alınış biçimiyle göç olgusu*. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 22, 97-109.
- Deniz, A., (2015). Tammam Azam. Syria art <https://en.syriaartasso.com/artists/tammam-azzam/>Tammam Azzam sanatla köprüler kuruyor. (Erişim Tarihi: 09. 12. 2022).
- Ede, A.İ. (2018). Bruno Catalano: İnsan olmak seyyah olmaktır. Murekkep Haber. <https://www.murekkephaber.com/bruno-catalano-insan-olmak-seyyah-olmaktır/7324/> (Erişim adresi: 06.12.2018).
- Elmas, H., Erikan, D. (2022). Göç olgusunun mülteci sorunu bağlamında çağdaş sanata yansımaları. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 6(1), 44-53
- Entzinger, H. & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration, European Commission Report*. Rotterdam: Ercomer. Erişim adresi: <https://www.the-national.ae/arts-culture/tammam-azzam-is-building-bridges-via-art-1.135242> (06.12.2018)
- Faist, T. (2003). Uluslararası göç ve uluslararası toplumsal alanlar. (A. Z. Gündoğan, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Gezer Oğuz, Ö. (2020). Göç kimlik aidiyet ekseninde Nil Yalter". *İdil*, 74, 1504–1518. doi: 10.7816/idil-09-74-01
- Girgin, F., (2019). *Gerçeklikten sanata: Göç*. *International Journal Of Social And Humanities Sciences*, 1 (1): 54-75.
- Hanson, M.,(2018). Tek Bir Sanat Eseri. <http://tohumagazine.com/article/emergency-take-off-halil-altindere%E2%80%99s-k%C3%B6fte-airlines>, Erişim Tarihi:28.12.2022.
- Harvey, D. (2013), *Asi Şehirler* (Çev. Ayşe Deniz Temiz), Metis Yayınları, İstanbul.
- İçduygu, A. & Ünalın, T. (1998). *Türkiye’de içgöç: Sorunsal alanları ve araştırma yöntemleri*, Türkiye’de İç Göç Konferans (s. , 38-52), 6-8 Haziran 1997. Bolu-Gerede: İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Kum, Ö. (2022). Kitap kapaklarının Roland Barthes’ın göstergebilimsel çözümleme yöntemi ile incelenmesi “Savaş Çekiç Örneği. *International Academic Social Resources Journal*, 7, 38: 645-654.
- Küçükşen, K. (2020). Covid-19 günlerinde ev hallerinin karikatürlere yansıması göstergebilimsel bir analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 38-57.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. (D. K. Osman Akınhay, Çev.) Ankara: Bilim
- Schierup, C.-U., Krifors, Karin and Slavnic, Zoran (2015). Social exclusion: migration and social vulnerability in Dahlstedt, M. and A. Neergaard (Eds.), *International Migration and Ethnic Relations* (p. 200-226). London and New York, Routledge
- Seaman, A. (2015). Tammam Azzam is building bridges via art. *The National*. <https://www.thenationalnews.com/arts/tammam-azzam-is-building-bridges-via-art-1.135242>. Erişim Tarihi: 27.12.2022
- Smithe, A. (2017). Artwork of theweek: lesvoyageurs. *The 8 Percent*. <http://the8percent.com/artwork-of-the-week-lesvoyageurs/> (Erişim Tarihi: 06.12.2018)
- Tekeli, İ. (2008). Göç ve ötesi. Tarih Vakfı Yurt Yayınları: İstanbul.

## Richard Bean'ın *In the Club* Adlı Oyununda Türk İmgesi

Ahmet Gökhan Biçer<sup>a, b</sup>

### Özet

İngiliz tiyatrosunun uzun tarihi boyunca Türk imgesi ünlü oyun yazarlarının eserlerinde sıklıkla yer bulmuştur. Haçlı Seferleri'nin başlangıcından bu yana, Batı'nın Türk algısı basmakalıp imajlar üzerine odaklanmıştır. İngiliz edebiyatında yer bulan bu olumsuz basmakalıp değerlendirmeler günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Ancak ünlü oyun yazarı Richard Bean ile yirmi birinci yüzyılın başından itibaren İngiliz tiyatrosunda yeni ve olumlu bir Türk imajı ortaya çıkmıştır. Richard Bean, 2007 yılında kaleme aldığı *In The Club* adlı oyununda Türkiye ile Avrupa Birliği arasındaki ilişkiyi incelerken Türk kültürünün büyük gücüne de dikkat çekmektedir. Oyun, Türkiye'nin Avrupa Kulübü'ne üyelik sürecini tartışmakta, Türkiye'nin üyeliğinin yararlarını vurgulamakta, Türklere karşı klişeleri ve önyargıları ele almaktadır. Bu bağlamda *In the Club* oyunu, Türkiye'nin kültür ve gelenekleriyle, coğrafi konumu ve laik yapısıyla örnek bir devlet olarak Avrupa Birliği'ni güçlendireceğini ve Türklerin ülkelerini geliştirmek için çok çalışan insanlar olduğunu Avrupa Birliği üyesi ülkelere anımsatmaktadır. Bu çalışma, Richard Bean'ın *In the Club* oyununa konumlanan yeni Türk imgesini incelemeyi amaçlamaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Türk İmgesi  
Richard Bean  
*In the Club*  
Çağdaş Britanya Tiyatrosu

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 08.01.2023  
Yayın Tarihi: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1231103

## The Image of Turk in Richard Bean's *In the Club*

### Abstract

Throughout the long history of British theatre, the image of Turk has frequently emerged in the works of famous playwrights. Since the beginning of the Crusades, Western perceptions of Turks have centred upon stereotypical images. These negative stereotypes generated by English literature are still present. However, with the acclaimed playwright Richard Bean, a new and positive Turkish image has emerged in British theatre since the turn of the twenty-first century. In his 2007 play, *In the Club*, Richard Bean explores the relationship between Turkey and the European Union and draws attention to the great power of Turkish culture. The play discusses Turkey's accession process to the European Club, stressing its benefits while addressing stereotypes and biases against Turks. In this context, *In the Club* emphasizes that Turkey will strengthen the European Union as a model state with its culture and traditions, with its geographical location and secular structure, and by reminding members that Turks are people who work hard to improve their country. This study aims to examine the new Turkish image in Richard Bean's *In the Club*.

### Keywords

Image of Turk  
Richard Bean  
*In the Club*  
Contemporary British Theatre

### About Article

Received: 08.01.2023  
Published: 28.03.2023  
Doi: 10.18026/cbayarsos.1231103

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: agokhanbicer@hotmail.com.tr.

<sup>b</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye, ORCID 0000-0002-4249-7495.

## Giriş

Tarihsel süreç içinde İngiliz tiyatrosunda varlık bulan ve sıklıkla işlenen konulardan biri Türkler olmuştur. On altıncı yüzyılın sonlarında başlayıp Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüne kadar süren bu ilginin altında daha çok siyasal kaygılar yatmaktadır. 1453 yılında İstanbul'un Fethi'nden sonra dünyaya egemen bir devlet olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun askeri gücünün ve kudretli padişahlarının Avrupa'da oluşturduğu korkunun yanı sıra, "Türk toprakları yaşayanlarının egzotik kıyafetleri, inançları ve görgüleri bakımından Avrupalılar için merak odağı" (Aydın, 1999, s. 8) olmuştur. Bu süreçte yazılan oyunlarda Türkler, ünlü yöneticileriyle ve tarihe yön verici güçleriyle büyük oyun yazarlarının eserlerinde yer bulmuştur. İngiliz tiyatrosunun William Shakespeare, Christopher Marlowe, Thomas Kyd, Robert Greene, Fulke Greville gibi önde gelen yazarları Osmanlı padişahlarını ve savaşçı bir millet olarak gördükleri Türkleri bir tehlike, tehdit ve yaptırım unsuru olarak genellikle olumsuz yönleriyle yansıtmışlar, Hristiyan Avrupa karşısında Müslümanlığı ve Türklüğü bir bütün olarak hedef göstermişlerdir. Bu dönemde öne çıkarılan en baskın Türk imgeleri tutku ve şehvetiyle ünlü "Zalim Sultan ve Makyavel tipi Hizmetkar" (Şenlen, 2007, s. 134) şeklindedir. Müslüman Türkler bu oyunlarda genellikle barbar, zalim, gaddar, kana susamış, inançsız ve medeniyetten uzak kişiler olarak sunulmuştur. Özellikle *Othello*'da geçen ve sonradan İngilizce 'ye yerleşen Türk'e dönüşmek ifadesi, "İslam dünyasının en çok yolsuzluk, şiddet ve ihanetle anıldığını" (Ülker, 2010, s. 33) anlatan olumsuz bir deyiş haline gelmiştir. Marlowe'un *Maltalı Zengin Yahudi* adlı oyununda İspanyol amirali Bosco tarafından söylenen "Türklerin iğrenç kuvvetleri Rodos'u kuşattığında, Kenti koruyanların sayısı azdı, Yine de savaştlar canla başla. Tek bir kişi bile kurtulamadı. Kötü haberi Hristiyan âlemine duyurmak için" (Marlowe, 2006, s. 405-406) sözleri Türklerin askeri gücüyle bütün Avrupa'yı titrettiğinin bir kanıtı niteliğindedir. İspanya'da çocukların Türkler geliyor diye korkutuldukları ve bu tehditle kontrol edildikleri de bilinen bir gerçektir. Osmanlı İmparatorluğu'nun en görkemli döneminde yarattığı bu imge kendisi tarafından bir fetih yöntemi olarak kullanılırken, Avrupa da bundan bir savunma mekanizması olarak yararlanmış ve Türkler Hristiyan kilisesi tarafından evrensel ortak düşman olarak nitelendirilmiştir (Kumrular, 2016, s. 7-8).

Türlere olan ilgi, on sekizinci yüzyıl İngiliz tiyatrosunda da devam etmiştir. Bu dönemde yazılan oyunlara konu olan kişiler yine Osmanlı sultanları ve onların çevresinde dönen trajik olaylar, şehvet, ihtiras, zulüm, adaletsizlik, saray oyunları, devlete karşı isyanlar, taht ve aşk savaşlarıdır (Aksoy, 2016, s. 358). Türlere olan ilgi, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüyle etkisini yitirmiş olsa da Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunun ardından Türk imgesi yeniden sahnelerdeki yerini almaya başlamıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası İngiliz tiyatrosunda belirginleşen bu yönelim, Türkiye'nin siyasal gündemine ve Türk tarihinin kavşak noktalarına göndermelerle yüklüdür. Çağdaş İngiliz tiyatrosunda Türkleri siyasi yönden konu alan oyunlar yazan kişilerin başında Harold Pinter gelmektedir. Pinter, 1985 yılında Türkiye'yi ziyaret ederek burada işkence gören aydınlar bulunduğunu ve Türkiye'de insan hakları ihlalleri olduğunu ifade ettikten sonra sansasyonel biçimde ülkeden ayrılmıştır. İngiltere'ye döndükten sonra, devlet baskısına eleştirel tavrın yer aldığı, *Bir Tek Daha* (1985) ve *Dağ Dili* (1988) başlıklı oyunları yazan Pinter'in bu iki oyununda Türkiye veya Türk ifadelerinin doğrudan yer bulmadığı ve oyunların eylemlerinin nerede geçtiğinin de tam olarak belirtilmediği görülmektedir. Ancak yazar, kendisiyle yapılan bir söyleşide bu oyunların yazımında Türkiye'ye yaptığı ziyaretin etkili olduğunu belirtmiştir. *Bir Tek Daha* oyununda Türk hapishanelerinde sistematik işkence görenlerden ve *Dağ Dili*'nde de yine Türkiye'de işkence gören bir sendikacının eşinin dilinin tutulmasından esinlendiğini

söylemektedir (Yerebakan ve Göktekin, 2003, s. 50-51). Çağdaş İngiliz tiyatrosunda Türk imajını oyunlarına yerleştiren diğer bir isim de Howard Barker'dır. Yazar oyunlarında, "olay sonrası" (Brown, 2011, s. 44) durumları ele alarak Türkleri tarihin dönüm noktalarının, Avrupa kültürünün oluşumunun ve Avrupa'nın birleşmesinin öznesi olarak konumlandırmaktadır. Barker, *Scenes from an Execution* (1990) adlı oyununda Kıbrıs'a uzanır ve 1571 tarihinde Haçlı donanması ile Osmanlı donanması arasında gerçekleşen İnebahtı Savaşı sonrası Avrupa'yı konu edinir. *The Europeans* (1987) oyununda ise yine tarihsel bir olaya değinerek 1683'te gerçekleşen Viyana Kuşatması sonrası süreçte Avrupa kültürünün yeniden şekillenmesine odaklanır. Bu oyunda, Viyana Kuşatmasında Türklere karşı oluşturulan birlikteliğin, Osmanlı İmparatorluğu'nun genişlemesinin durdurulmasının yanı sıra hem Hristiyan Avrupa kültürünün hem de Avrupa Birliği'nin kuruluşunun temellerinin atıldığı tarihsel bir kavşak noktası olabileceği izlenimi verilmektedir. Howard Barker'ın bu oyunlarında Türklerin adının istila, dehşet, vahşet, cinayet ve karşı cinsi istismar gibi olumsuz kavramlarla aynı cümlelerde bir araya geldiği ve yazarın kendinden önceki dönemlerde sıklıkla kullanılan basmakalıp Türk imgesini yinelediği görülmektedir. Bu nedenlerle savaş sonrası İngiliz tiyatrosunun ünlü oyun yazarlarının eserlerinde Türklere ilgili olumlu bir ifadeye rastlamak neredeyse olanaksızdır. Yirmi birinci yüzyıl İngiliz tiyatrosunda ise Türk imgesine dönük değişen algının izlerini Richard Bean tiyatrosunda bulmak olasıdır. Bu yüzyılın başlarında hem yeni Türk imajının yansıtıldığı hem de Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin ele alındığı tek eser Bean'in *In the Club* (2007) adlı oyunudur. Türkiye'nin İslam coğrafyasında laik demokrasiye sahip tek ülke oluşu nedeniyle üyeliğinin desteklenmesi gerektiğine dönük düşüncelerin, Türkleri hep öteki olarak gören kalıplaşmış görüşlerle birlikte sunulduğu bu oyun çağdaş İngiliz tiyatrosunda Türklere dönük olumlu bir imaj sunması açısından önemlidir.

### 1. Richard Bean Tiyatrosu

Richard Bean yirmi birinci yüzyıl İngiliz tiyatrosunda, yerleşik anlayışları komedi yoluyla tersyüz etmeye çalışan en özgün oyun yazarlarından biridir. Bu yönü onu, eserlerinin sahnelendiği yıllarda tiyatroları sarsan in-yer-face kuşağından ayıran en özgün unsurdur. Sarah Kane'in, Bosna'da yaşayan Müslümanlara dönük uygulanan soykırımı ele aldığı *Blasted* (1995) adlı oyunu ile İngiliz tiyatrolarında başlayan yeni hareketin geliştiği yıllarda Bean'in oyun yazarlığına adım atması, onun bu kuşağın içinde değerlendirmesine yol açmaktadır. Bu nedenle Richard Bean, "in-yer-face komedyeni" (Middeke, 2011, s. 17) olarak da nitelendirilmektedir. Bean'in, oyunlarını komediye yaslamasının kendi yaşam öyküsüyle sıkı bir bağlantısı vardır. 1956'da İngiltere'nin Hull kentinde doğan yazar üniversite yıllarında burada yaşar. Loughborough Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde okur, psikolog olarak bir süre çalışır ve sahnelerle stand-up komedyeni olarak tanışır. Sonraki yıllarda da Bean, en iyi bildiği işi yapar ve komedi alanında oyunlar üretmeye başlar. Royal Court Tiyatrosu'nda sahnelenen *Toasts* (1999) adlı oyunu ile bir yazar olarak adını ilk kez duyuran Bean, otobiyografik ve komik öğelerle dolu olan, İngiltere'nin siyasal ve toplumsal durumunu kimlik olgusu bağlamında sorgulayan yazım tarzıyla eleştirmenlerin ilgi odağına dönüşür. Hull kentinde geçirdiği yıllarda ekmek fabrikasında çalışan ve bu deneyimini *Toasts* adlı oyununa yerleştiren yazar, üniversite yıllarında onu biraz farklı kılan fırın öyküleri anlattığından ve bunu toplumsal ilişkilere aktardığından söz etmektedir. Richard Bean bu oyunu yazarken David Storey'nin *The Changing Room* (1971) adlı eserinden etkilenir. Oyun, bir rugby maçıyla ilgilidir ancak oyuncular sahada değil soyunma odasındadır. *The Changing Room* başlıklı oyununun bu yapısından faydalanmaya karar veren Bean, *Toasts*'da benzer yöntemi kullanır ve David Storey tiyatrosunu deneyimlemenin başına gelen en iyi şey olduğunu vurgular. *Harvest* (2005)

ve *The English Game* (2008) oyunları ile otobiyografik izleri eserlerinin merkezine yerleştirmeyi sürdüren yazarın işçi sınıfından gelen insanların gerçek yaşamlarını kullanma ve siyasal taşlama yazma eğilimini sürdürdüğü görülmektedir (Dickenson, 2014, s. 51-52). Bu bağlamda, işçi sınıfından gelen bireylerin durağan gündelik yaşamlarına odaklanan Bean tiyatrosunda ele alınan konuları, erilliğin aşınması ile gelenekleri sürdürme noktasında siyasal yaklaşımlar ve psikolojik zayıflıklar nedeniyle zorlanan insanların sıkıcı yaşamları oluşturmaktadır (Little ve McLaughlin, 2007, s. 386).

Richard Bean, yeni yazım olarak adlandırılan tiyatro çevresine de konumlandırılmaktadır. Bean, 2002 yılı sonbaharında Londra National Theatre'da, Moira Buffini, Ryan Craig, David Eldridge, Tanika Gupta, Colin Teevan ve Roy William'la birlikte Monsterist olarak adlandırılan grubun öncü isimlerinden biri olur. Yazar, bu sanatçılarla birlikte yeni yazım akımına özgürlük, büyük sahnelerde büyük oyunlar sergilemek, finansal kaynaklara erişimde eşitlik gibi talepler içeren bir manifesto yayımlar (Sierz, 2011, s. 26-27). Bu hareketin içinde yer alan Bean artık, İngiliz sahnelerine müdahale eden ve onu şekillendiren bir isim olarak anılmaya başlanır. Royal Court Tiyatrosu'nun ana sahnesinde sergilenen *Harvest* (2005) adlı oyunuyla kendi adına da bir karşılık alan Bean, çağdaş İngiliz tiyatrosunun geleceğini şekillendirecek oyun yazarlarının başında geleceğini tiyatro dünyasına duyurur gibidir. 2011'de *The Heretic* ve *One Man, Two Guvnors* başlıklı oyunları ile Evening Standard tarafından Richard Bean'e iki kez verilen en iyi oyun ödülü onun çağdaş İngiliz tiyatrosundaki yerini iyice sağlamlaştırır.

Richard Bean tiyatrosunda büyük oranda İngiltere imajı baskındır. Chris Campbell'in de vurguladığı gibi bu eğilim onun oyun başlıklarına da yansımıştır (2007, s. 9). *Mr. England* (2000), *The English Game* (2008), *England People Very Nice* (2009) ve *Great Britain* (2014) gibi oyunlarda ülke özeline yönelen siyasal taşlamalar ulusal kimlik olgusu, göç ve uyum, basın ve polis, siyasal kurumlar, aşk, evlilik ve spor, terörizm ve savaş gibi birbirinden farklı konular üzerinden mizah yoluyla yapılmaktadır. Martin Middeke'nin de işaret ettiği gibi şakaları, bir oyun yazarı olarak Bean'in ticari markasına dönüşmüştür. Ahlaksızlığa ve aptallığa başkaldırı aracı olan Bean mizahı bir taraftan yerleşik İngiliz kültüründeki gururu okşarken diğer taraftan da onu hiciv yoluyla eleştirir. Bu bağlamda Bean'in oyunları kara mizahın geleneksel işlevlerini çağdaş tiyatro sahnesine taşıyan özellikler barındırır (2011, s. 17-18). Psikolojik öğelerin de her zaman yer bulduğu bu oyunlar, tarihsel konuları iyi bir anlatıyla ve mizah öğeleriyle buluşturmayı amaçlamaktadır.

Richard Bean, son dönem oyunlarında işlediği konuları İngiltere özelinden uzaklaştırarak sınırlarını genişletir. Küreselleşme ve dünya dinleri (*The God Botherers*) ya da Avrupa Birliği politikaları (*In the Club*) benzeri siyasal ve toplumsal konuları ele alır (Theissl, 2012, s. 27). Yerleşik politik kodları yadsıyan, mezleliği, kültürel çeşitliliği ve kozmopolit toplumsal yapıyı kucaklayan Richard Bean, *In the Club* (*Kulüpte*) adlı oyununda kendine özgü yöntemi kullanır; ciddi konuları şakayla ve cinsellik dolayımında dönen çeşitli entrikalarla işleyip eleştirir. Burada söz konusu olan ciddi konu, Avrupa Birliği-Türkiye ilişkisidir. Türkiye'nin Avrupa Birliği üyelik sürecini, farklı kadınlarla çıkar ilişkileri yaşayıp karasız kalan ve Avrupa Parlamentosu Başkanı olabilmek için siyasal dolaplar çeviren ama aynı zamanda Türkiye taraftarı da olan Philip üzerinden işleyen Richard Bean, siyasetle ve aşk ilişkileriyle yüklü bir mizah örneği sunarak Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye dönük olumsuz ve tutarsız tavrını ortaya koymaya çalışır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde Richard Bean'in *In the Club* adlı oyunu çağdaş İngiliz tiyatrosunda Türkiye yanlısı ifadelerin yer aldığı, Türklerin Avrupa'nın korkulu rüyası değil de onların yaşam kalitelerini yükseltecek zenginliklerle dolu bir ülke

olduğunu ve Türklerin yaşadıkları yeri cennete dönüştürdüklerini belirten, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerini her iki tarafın da düşünceleri üzerinden ele alan tek oyun olarak dikkat çekmektedir. *Batı Felsefesinde Oryantalizm ve Türk İmgesi* başlıklı çalışmada Onur Bilge Kula hem Müslüman hem de laik ve demokratik bir Türkiye'nin Avrupa'nın kültürel durumunu boyutlandıracağından ve zenginleştireceğinden söz etmekte ve Avrupa'nın durağanlaşan toplumsal yapısının dinamik bir sürece evrileceğini öne sürmektedir (2012, s. xxiv). Çok sesliliğin, farklılıkların ve toplumsal kaynaşmaların gücünü önemseyen Richard Bean de bu anlayışla oyunlar yazmakta ve inceleme konusu olan oyunda Türkiye'nin varlığının Avrupa'yı daha ileri taşıyacağını anlatmaya çalışmaktadır.

## 2. Richard Bean'ın *In the Club* Adlı Oyununda Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri ve Türk İmgesi

25 Temmuz 2007'de Londra'da bulunan Hampstead Tiyatrosu'nda sahnelenen *In the Club* adlı oyunu siyasal bir taşlama örneğidir. *In the Club*, Bean'e sunulan "Avrupa Birliği'nin yerleşik siyasi düzenine karşı" (Campbell, 2004, s. 8) eleştirel bir oyun yazma teklifinin ürünüdür. Avrupa Birliği politikalarının dengesizliğine vurgu yapılan eserde bu kulübü yönlendiren ülkelerin iç siyasetinde yer bulan sorunlar, karmaşık aşk ilişkileriyle aynı düzleme oturtulmakta ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik müzakerelerinde Avrupa'nın ikircikli tavırları aynı anda birçok kişiyle yaşanan aşk benzetmesiyle ilişkilendirilmektedir. Oyunun başarısının mizah unsurunun işleminde yattığını söyleyen Campbell'e göre, ulusal politik sorunlarla cinsellikle ilgili sorunların sanılandan daha fazla ortak noktalarının olduğunun gösterilmesi oyunu başarılı kılmaktadır (2007, s. 8). *In the Club*, her şeyden önce, bir kara mizah örneğidir. Enis Batur'a göre kara mizah, egemen değerlerle yoğun çatışma içindedir ve yerleşik olanı dürtükleyerek yerinden eder, onu rahat bırakmaz, hatta çileden çıkarır (2019, s. 7-8). Bu bağlamda *In the Club*, yolsuzluk ve gölgeli anlaşmalarla dolu, kişisel tutkuların akılcı tavırlara baskın geldiği siyasal dünyada, Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye karşı uyguladığı çifte standarda dikkat çekmekte ve Türkiye karşıtlarının yerleşik düşüncelerini yerinden ederek onları çileden çıkarmaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine karşı çıkan oluşumların gerekçelerinin ortaya konulduğu oyunda, Richard Bean'ın Türkiye yanlısı karakterler oluşturma yoluna gitmesi, böylece karşı söylemleri tersyüz etmesi oyunu ayrıca ilgi çekici kılmaktadır. Ancak oyun, İngiliz eleştirmenler tarafından üstünde durulmaya değer bulunmamıştır. Bu nedenle, Michael Billington ve Philip Fisher gibi birkaç isim dışında merkez basında oyunla ilgili bir değerlendirme yazısı görmek pek olası değildir. Avrupa Birliği siyasetinin ikiye bölünmüş tutumuna dönük ifadelerin yer aldığı oyun sanki hiç sahnelenmemiş gibi göz ardı edilmiştir. Mizah her şeyden önce "bir varolma sanatıdır" (Escarpit, 2016, s. 55). Terry Eagleton'a göre birçok mizah kuramı vardır ve bunların birçoğu niçin gülündüğünü anlamlı kılmaya çalışan aykırılık teorisinin versiyonlarıdır. Aykırılık kuramına göre, mizah aykırı unsurların çatışmasından kaynaklanmakta ve ani bir algı değişimi, beklenmedik bir anlam kayması, kişiler arası ya da toplumlar arası uyumsuzluğu ve tutarsızlığı betimleme, alışıldık olanı bir anlığına da olsa alışılmadık kılma eylemidir (2019, s. 69-7). Tiyatro sanatını mizah üstüne kuran Richard Bean bu türün hakkını vermekte ve Türklere karşı yüzyıllardır geliştirilen alışıldık bakışı tiyatro sanatı aracılığıyla alışılmadık kılmaya çalışmaktadır. Çağdaş İngiliz tiyatrosunda, Howard Barker ile Harold Pinter'ın, Türklere dönük ağır ifadelerin yer aldığı, Türk düşmanlığının ırkçılık boyutuna vardığı oyunlarını köşelerinde ustalıkla işleyen ve övgü dolu sözler dile getiren eleştirmenlerin Richard Bean'ın oyununu görmezden gelen tutumlarının da ikircikli olduğunu ayrıca belirtmek gerekmektedir.

Avrupa Parlamentosu üyesi bir sosyalist olan Philip Wardrobe'un Parlamento başkanı olmak ve aile kurmak arasında gelişen karmaşık ilişkilerinin Türkiye savunuculuğu rolüyle öne çıktığı *In the Club* Strasbourg'da bir otel odasında geçmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme çabaları, milletvekillerinin yolsuz işleri, uluslararası ilişkilerdeki çatışmalı konular ve Philip Wardrobe'un özel yaşamındaki karmaşıklık, insan hakları ihlallerine dönük söylemler ve mektup bombaları mizah öğeleriyle birlikte oyun boyunca izleyicilere sunulmaktadır. Richard Bean'ın Avrupa Birliği politikalarına dönük eleştirel tavır aldığı gözlemlenen *In the Club* adlı oyun üç sahneden oluşmakta ve toplamda iki güne yayılmaktadır. Oyun boyunca Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri ile Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylık süreci hep gündemdedir.

*In the Club*'ın ilk perdesi Philip'in Avrupa Parlamentosu başkanı olmak yolunda sergilediği siyasi cambazlıklarla doludur. Bu amacına ulaşabilmek için önce evlenmesi gereken Philip'in aşk hayatı Avrupa Birliği'nin Türkiye'yi oyalamasıyla bir koşutluk kurularak işlenmektedir. Oyunun bu perdesinde Türkiye, Avrupa Birliği'ne üye olabilmek için lobi faaliyetleri yürütmekte ve Philip'i bu anlamda maddi yönden teşvik edici uygulamalara girmektedir. Türkiye tarafında lobi faaliyetlerini yürüten kişi, Büyükelçi Mehmet Aziz'dir. Mehmet Aziz bir elektronik posta yoluyla Philip'le görüşmek istediğini bildirir ve ikili otelde buluşurlar. Görüşmede Philip'in stajyeri Alexandria Togushev (Sasha) de vardır. Bu görüşmeden önce Büyükelçi Mehmet Aziz'in, Başbakan Erdoğan'ın Türk Ceza Kanunu'nun 301. maddesiyle ilgili söylenenler için Philip'e kızgın olduğunu iletmesi görüşme talebinin içeriğine dönük bir açıklama niteliğindedir. Bu madde, Avrupa Birliği'ne katılım müzakerelerinin başlamasının ardından Türkiye'nin karşısına bir sorun olarak çıkarılmış ve değiştirilmesi istenmiştir. Başbakan Recep Tayyip Erdoğan da bu duruma tepki göstermiş ve "müzakere sürecinde oyunun kuralları bellidir. Oyun başlamıştır. Oyun esnasında yeni kurallar icat edilemez. Zaman zaman biz penaltının kurallarının oyun içinde değiştiğini görüyoruz. Bu tabii bizim çok garibimize gidiyor. Olmaz böyle bir şey" (akt: Şimşek, 2007) sözleriyle Türkiye karşıtlarının tavırlarını eleştirmiştir. Richard Bean'ın, oyunu yazdığı dönemin sıcak bir tartışmasını ilk perdenin hemen başına konumlandırması ayrıca ilginçtir. Oyun yazıldıktan sonra, 2008'de, bu maddeyle ilgili gerekli değişikliklerin yapıldığını da vurgulamak gerekmektedir. Avrupa Birliği Müşaviri Alain Servantie, Avrupa Parlamentosu'nun 1 Nisan 2004'te Strasbourg'daki toplantısında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne kabulünün görüşüldüğünden, katılımcı üyelerin çoğunun Türkiye'nin demokratikleşme adımlarının yetersizliğine vurgu yaptığından, bir kısım üyenin de kültürel farklılık nedeniyle Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılımını istemediklerinden söz etmektedir. Servantie'ye göre Avrupa Parlamentosu'nu oluşturan siyasal grupların Türkiye yaklaşımları birbirinden oldukça farklıdır. Sosyalistler, Kopenhag kriterlerinin eksiksiz uygulanması, insan haklarının istenen düzeye çıkarılması, kadınların toplumsal konumunun iyileştirilmesi, ordunun rolünün azaltılması ve Ermeni soykırımının tanınması gibi koşullara uyarsa Türkiye'nin üyeliğini benimseyeceklerini söylemişlerdir. Liberaller, laikliğin ve Kemalizmin yeterli olduğu düşüncesiyle ön koşulsuz Türkiye'nin üyeliğini desteklemektedir. Hollanda, Fransa, Almanya ve Avusturya'nın başını çektiği grup ise Türkiye'nin coğrafi, tarihsel ve kültürel açılarından Avrupalı olmadığını öne sürerek üyeliğe karşı çıkmaktadır (2016, s. 27-28). İşte Avrupa Parlamentosu'ndaki bu bölünme ve Türkiye'nin üyeliği konusundaki ciddi düşünsel çatlaklar, Richard Bean'ın oyununda yer bulmaktadır. *In the Club*'da Büyükelçi Mehmet Aziz'in otele gelişinden önce Philip ile Sasha arasında geçen konuşmalar Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye dönük yerleşik bakışını ve kaygısını yansıtmaktadır:



**Sasha** Eğer Türkiye AB'ye girerse, Avrupalıların dörtte biri Müslüman olacak.

**Philip** Dörtte bir mi? Lanet olsun! Neredeyse bir çeyrek bu!

**Sasha** Siz sosyalistlerin neden EPP'deki bölünmeyi Türkiye meselesinde kullanmadığınızı bilemiyorum. (Bean, 2007, s. 25)

Hristiyan Demokratlar olarak da bilinen Avrupa Halk Partisi (EPP) parlamentodaki en büyük grup konumundadır ve kendi aralarında düşünsel çatlaklar bulunmaktadır. Sosyalist parti ise parlamentoda ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Sasha'nın sözünü ettiği bölünme Türkiye karşıtlığıyla bilinen EPP içindedir ve bunun kullanılması ona göre sosyalist bir Avrupa'nın kurulmasında büyük rol oynayacaktır. Sasha'ya göre, Demokratlardaki bölünme EDD/EPP olarak daha baştan isim ayrılığıyla başlamıştır. Avrupa Halk Partisi tabanı genellikle Hristiyan Demokratlardan oluşmaktadır ve bu grup radikal İslam'ın Truva atı olarak gördüğü için Türkiye'nin üyeliğine büyük bir endişeyle karşı çıkmaktadır. Ancak parti içindeki Avrupalı Demokratlar sadece serbest piyasa ekonomisiyle ilgilendiklerinden, ucuz işgücü sağlayacağı için Türkiye'ye sıcak bakmaktadır. Bu nedenle Sasha, Türkiye üzerinden parti içindeki düşünsel çatlakları bölünmelere dönüştürerek sosyalist bir Avrupa'nın temellerinin atılabileceğine inanmaktadır. (Bean, 2007, s. 26).

Avrupa'nın kültürel çeşitliliğine gönderme yaparcasına oyun metnine yer yer Fransızca, Almanca, Rusça ve Lehçe gibi dilleri de katan Richard Bean, diğer İngiliz oyun yazarlarının tersine, Türkiye'nin Avrupa Birliği üyesi olmasının Avrupa kültürüne katacağı zenginliği ve çeşitliliği de vurgulamaktan çekinmez. Bir sosyalist olan Frau ile Philip arasında geçen konuşmalar, yazarın bu çabasını ortaya koymaktadır. Frau ve sosyalistler için Türkiye konusu çözülmesi gereken önemli bir sorundur. İrkçi olmayan ve İslam'ı özümseyen sosyalistler açısından Türklerin Avrupa Birliği üyeliğinin desteklenmesi gerekmektedir. İslamofobiyi dışlayan Frau, bir zamanlar Hollanda'da yaşayan bir Müslümanın, oturduğu yerin bitişiğindeki kadınların çıplak gösterilerinden rahatsızlık duymadığı özgür bir ortam olduğundan söz ederek Hollanda'nın bugünkü İslam karşıtlığını eleştirir (Bean 2007: 33). Frau'nun Türkiye ve İslam üzerine yaptığı betimlemeler, Avrupa Birliği'nin diğer üyelerini Türkiye konusunda ikna etme yönünde Philip'i de isteklendirir niteliktedir:

**Frau** Önümüzdeki on yıl içinde Türkiye'nin nüfusu yüz on beş milyon olacak; bu da onları Avrupa Birliği'nin en güçlü ulusu yapacak. [...] Yine de Avrupa'nın İslamlaşması pek çok kazanç getirecektir.

**Philip** Getirecek mi?

**Frau** Evet. Bir rapor yazmanızı istiyorum- (Bean, 2007, s. 35)

Oyunda Philip Türkiye'yi desteklemekte, Frau da onun Avrupa Parlamentosu Başkanı olması için çalışmaktadır. Ancak Philip'in evlenmesi başkanlık için ön koşullardan biridir. Oyundaki mizah öğeleri de bu noktada ortaya çıkmakta ve Philip'in aşk hayatı üzerinden Avrupa Birliği siyasetiyle iç içe verilmektedir. Philip'in kiminle evleneceği sorunu, sevgilisi Nicola, stajyeri Sasha ve evli olan Beatrice arasında süregiden karmaşık bir süreç olarak sunulur. Oyunun açılışında, "Nicola sevgilim, son kez söylüyorum bir ilişkim yok" (Bean, 2007, s. 23) diyerek başka kadınlarla ilgilenmediğini belirten Philip'in yanında, yatak odaları arasında mekik dokuyan Sasha'nın kısa bir sabahlık giyerek neredeyse "yarı çıplak" (Bean, 2007, s. 23) biçimde onunla çalışması daha oyunun başında izleyicilere hem kişisel hem de uluslararası ilişkilerde sergilenen içtenlikten yoksunluğun ve entrikanın bir göstergesi olarak sunulur. Onu aldatmadığı konusunda, Philip'in sevgilisi Nicola'yı ikna etme çabaları Bean tarafından siyasi mizah örneği olarak sahneye yansıtılır:

HAYIR! Avrupa Parlamentosunun diğer her üyesinin, deyiş yerindeyse, bir 'Strasbourg karısı' var ve bazılarının üstünde ya da altında bir 'Brüksel karısı' var, ama benim yok, sen varsın, bir 'Kettering karısı' ... Nicola! (Bean, 2007, s. 23)

Philip için siyaset bir tür "kazan kazan durumudur" (Bean, 2007, s. 24). Karşı cinsle olan ilişkisinde de aynı mantıkla hareket ettiği gözlenen Philip çıkarıcı tavrını Beatrice'e karşı da sürdürür. Ona, "elbette seni çok seviyorum, sen etraftayken kalbim ağrıyor" (Bean, 2007, s. 103) diyen Philip'in tavrı gerçekte Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki uzun soluklu birlikteliğe göndermelerle dolu bir imge olarak sunulmaktadır.

Beatrice ile Mehmet Aziz'in birlikte olduklarını Philip'ten öğrenen izleyiciler, aldatmalarla dolu bir öykünün içinde bulurlar kendilerini. Beatrice'in, evli olmasına karşın, Mehmet Aziz'le birlikte geceyi aynı otelde geçirdikten sonra onun tarafından terkedildiğini Philip'e aktarması, ardından da Philip'le geceyi birlikte geçirmesi Avrupa Birliği'nin siyasi tutarsızlıklarla dolu kararlarına Richard Bean tarafından yapılan bir gönderme olarak yorumlanabilir. Philip'in samimiyetsiz aşk ilişkileriyle Türkiye ve Avrupa Birliği arasında koşutluk kuran yazar, Avrupa Birliği'nin Türkiye'yi aldattığını, Türkiye ile görüşmeler sürerken sorunlu bir alan olan Kıbrıs konusunda Türkiye'nin aleyhine taraf olduğunu anımsatır gibidir. Bu bağlamda, Türkiye'ye üyelik için dayatılan ek kriterler, Türkiye'nin üyelik sürecinin uzunca bir zaman askıda bırakılması, Güney Kıbrıs'ın, Kıbrıs ismiyle ve adanın tamamı adına kulübe tam üye olarak alınması ve Türkiye'den çok sonra başvurmalarına karşın birçok ülkenin tam üye statüsü kazanması en az Philip'in aşk ilişkileri kadar çelişkilerle dolu birer kara mizah örneğidir.

Oyun ilerledikçe Kadın Komitesi Başkanı Beatrice Renard'ın Türkiye'nin üyelik sürecine karşıtlığı gündeme gelir ve bu durum Philip'in aşması gereken yeni bir sorun olarak öne çıkar. Beatrice, Türkiye'de liberal demokrasinin gereği olarak kadın haklarının bulunmadığı kanısındadır. Ancak Philip, "Türkiye, Doğu ve Batı'nın sansasyonel, parlak ve eklettik karışımından mutluluk duyan laik bir demokrasidir" (Bean, 2007, s. 46) sözleriyle bu görüşün tersini savunmaktadır. Oyunun bir diğer karakteri Yorkshireli Eddie ise Türkiye'nin yol yakinken Avrupa Birliği üyeliği isteğinden vazgeçmesinin kendi çıkarına olacağını söyler; ancak Büyükelçi Mehmet Aziz, Avrupa Birliği'yle ilgili "nüfusumuzun yüzde yetmiş beşi katılmamızı istiyor, korkunç savaş yaşamış bir kıtadan gelen barış ve uyum arzusunun hoş bir gerçekleşmesidir bu birlik. Ticaret yoluyla dostluklar kuruyoruz- siz arkadaşlarımızla savaşır mısınız?" (Bean, 2007, s. 50) diyerek Türkiye-Avrupa ilişkisini dostluk zeminine taşır. Ancak Eddie "Çanakkale'yi unutamadım" (Bean, 2007, s. 50) sözleriyle Türkiye'nin Kurtuluş Savaşı'na gönderme yaparak konuyu günümüze getirir ve tarihsel önemi hiç azalmayan Kıbrıs konusunu yeniden gündeme taşır. William Shakespeare'in *Othello* adlı oyunuyla Elizabeth dönemi İngiliz tiyatrosunda ve Howard Barker'ın *Scenes from an Execution* adlı oyunuyla çağdaş tiyatrodaki yer bulan Kıbrıs, bu kez Avrupa Birliği üyesi olarak bir kez daha gündemdedir:

**Mehmet** Genç bir ulusuz. Geleceğe bakıyoruz.

**Eddie** Yani üyelerinden birinin cesaretinden nefret ettiğiniz özel bir kulübe üye olmaya çalışıyorsunuz.

**Mehmet** Kıbrıs yoktur.

**Eddie** O zaman var olmayan bir ulusla nasıl ticaret yapacaksınız?

**Mehmet** Sizin gibi insanların, sizlerin Türklerin üyeliğine 'itirazları' bu mu, ha! Bunlar ırkçılığınızı gizlemek için bir sis perdesidir. (Bean, 2007, s. 50)

Avrupa ile Asya'yı birleştiren bir konumdayken, Türkiye yerine Akdeniz'in kuzeydoğusunda yer alan ve Avrupa'yla Türkiye'den daha yakın bir fiziksel bağlantısı bulunmayan Kıbrıs'ın Avrupa Birliği'ne alınması oyunda temel bir sorun olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda oyunun başlarında ifade edilen, Türkiye'nin üyeliğinin Avrupa Birliği içindeki Müslüman nüfusu büyük oranda artıracığına dönük kaygılı bakış, birliğin Hristiyan bir kulüp olabileceğine dönük çekinceleri de akla getirmektedir. Siyasal sorunları yergi ve mizah yoluyla dile getirmeye çalışan Richard Bean tiyatrosunda Türkler, 2002 yılında sahnelenen *The Mentalists* oyununda da yer almaktadır. Türklerle Yunanlılar arasındaki tarihsel ilişkiye odaklanan konuşmaların yer aldığı bu oyunda Morrie adlı karakter Yunanlıları sevmediğinden ama onların Romalılar kadar da kötü olmadıklarından, Romalılarla çağlar boyunca birlikte yaşadıklarından ancak onların eşcinsel olduklarını öğrendiklerinde bundan vazgeçtiklerinden, Romalı olabileceğinden ama isminde biraz da Türklük olduğundan söz eder (Bean, 2002, s. 43). Bu oyunun devamında Morrie ile Ted arasında geçen konuşmalar Kıbrıs'ın Türkiye ve Avrupa açısından stratejik önemini bir kez daha gösterir niteliktedir:

**Morrie** Türklerin Kıbrıslılara ne dediğini biliyor musun?

**Ted** Hayır.

**Morrie** İngiliz piçleri. Yunanlılar Türkleri, Türkler de Yunanlıları sevmez. Kıbrıs'ı Rumlara verdiğimiz için Türkler bizi sevmiyor. Kıbrıs'ı Türklere verebilirdik, ama onlara daha önce Türkiye'yi vermiştik, bu yüzden Kıbrıs'ı Rumlara verdik, sırf gülmek için, Türkleri gaza getirmek için ve bu nedenle hepsi birbirinden nefret ediyor. (Bean, 2002, s. 67)

Büyükelçi Mehmet Aziz, *In the Club*'ın ilk perdesindeki görüşmenin devamında Başbakan Erdoğan'ın gittikçe artan Türkiye karşıtı söylemlerden duyduğu rahatsızlığı Philip'e aktarır. Kopenhag kriterlerinin karşılandığını ancak Avrupa Parlamentosu'nda İslam karşıtı söylemlerin kesilmediğini ve "Türklerin liberal, hoşgörülü bir Avrupa'yı anlamayan Asyalı Doğulular" (Bean, 2007, s. 51) olduğu şeklinde dile getirilen görüşlerin kabul edilmesinin olası olmadığını ifade eder. Bu konuda gereken adımların atılmasını ve Türkiye karşıtlığının ortadan kaldırılmasına dönük lobi faaliyetlerinin Philip tarafından ivedilikle yürütülmesini ister.

Otel odasında Philip'in sıradaki konuğu Kadınlar Komitesi Başkanı Beatrice Renard olur. Beatrice evli olmasına karşın Philip ile ilişki yaşamak istemektedir ve Philip de bunu fırsata çevirip Türkiye'nin üyeliğini desteklemesi konusunda kullanmaya çalışmaktadır. Bu sırada yaşananları yan odadan duyan Büyükelçi Mehmet Aziz "Türk halkının yararı için kendini tehlikeye attığını fark etmemiştim" (Bean, 2007, s. 60) diyerek ona saygılarını iletir. Oyunun bütününe bakıldığında, Philip'in otel odasındaki ziyaretçi trafiğinin, aşk ilişkileri de işin içine girince iyice karıştığı görülmektedir. Büyükelçi Mehmet Aziz ve Beatrice Renard gibi birbirleriyle karşılaşmaması gereken kişilerin aynı anda otele gelmesi ve Philip'in bu kişileri ayrı odalara alıp siyasi cambazlığının ortaya çıkmasını engelleme girişimleri sahnede izleyicilere mizah öğeleri olarak sunulurken, Avrupa Birliği'ne girip çıkan üyeleri de anımsatır gibidir. Türkiye'nin 1959'da Avrupa Ekonomik Topluluğu'na ortaklık için 1987'de ise Avrupa Birliği'ne tam üyelik başvurusunda bulunduğu, Türkiye'nin üyelik süreci devam ederken günümüzde Avrupa Birliği'ni oluşturan ülkelerin yarısından çoğunun Türkiye'den önce kulübe üye olduğu, 1973'te üye olan İngiltere'nin de 2020 sonunda Brexit ile Avrupa Birliği'nden ayrıldığı göz önüne alındığında Richard Bean'ın sunmak istediği manzara netlik kazanmaktadır.

*In the Club*'ın ikinci perdesi bir gün sonra yine aynı otel odasında Philip'in siyasi manevralarıyla başlar. Philip, Avrupa Parlamentosu Başkanı olmak yolundaki çabasını

sürdürmektedir. Sağlayacağı maddi kazanç yanında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olarak katacağı çok şey olduğuna da içtenlikle inanmaktadır. "Avrupa tarafından kabul edilen modern, laik bir Türkiye, terörü bastırmaya yardımcı olacaktır" (Bean, 2007, s. 63) düşüncesini savunan Philip, Türkiye'nin üyeliğinin kabulü amacıyla parlamenterlere bomba etkisi yaratacak bir mektup yollar. Philip, bu mektup İslam karşıtlarına, Müslüman olmayan ama İslam'ı özümseyenlere, İslamcılara, Avusturyalı ırkçı Hristiyan Demokrat deliler kulübüne gelsin diyerek hem Türkiye'nin üyeliği ve başkanlık hem de evlenebilmek için yoğun uğraş verir (Bean, 2007, s. 65). Philip'in mektubunun işe yaradığı oyunun üçüncü perdesinde ortaya çıkar. Bu perdede Türkiye konusu yine ön plandadır. İnsan Hakları Genel Sekreteri Nicola Daws, Büyükelçi Mehmet Aziz'le görüşmek istediğini Philip'e bildirir. Konu yine madde 301'dir. Philip, "[b]öcek. Bu intikamdır. Türklerle olan anlaşmayı bozmaya çalışıyor" (Bean, 2007, s. 95) diyerek Nicola'nın görüşme talebinden duyduğu rahatsızlığı dile getirir. Bu arada sahne alan Frau, Philip'in motivasyonunu artırıcı ve Türkiye'nin üyeliğini destekleyici haberler getirir:

Evet efendim! Hristiyan Demokratlar ikiye bölündü. Sol kanatları, çanta bombası nedeniyle anında sağ kanatları suçluyor. Biz sosyalistler yakında Parlamento'yu yöneteceğiz ve Türkiye'yi Avrupa'ya kabul edebilecek konumda olacağız. Laik, demokratik, Müslüman bir ulus teröristlerin köktencilikine karşı bir tampon görevi görecektir. (Bean, 2007, s. 101)

Türkiye'nin üyeliğini onaylamak yanında başkan olabilmek için Philip'in "yolsuzlukla mücadele, aşırılıkla savaşım, aile değerleri" (Bean, 2007, s. 103) gibi konularda ayrıca özenli davranması gerekmektedir. Oyunun son perdesinde Büyükelçi Mehmet Aziz ve Nicola arasında yapılan görüşmede Türkiye karşıtı basmakalıp Avrupa söylemleri yeniden gündeme gelir. Nicola, "Türkiye'yi uygar bir toplum yapabilmek için bu uyum yasalarını aceleye getirdiniz, ama bunlar birer örtü, diğer bir deyişle, kadınlara, siyasi tutsaklara, yazarlara yönelik insan hakları ihlalleri-" (Bean, 2007, s. 106) örneklemeleriyle Türkiye'nin üyeliğine karşı çıkar. Türkiye'yi dünyaya modern ve laik bir demokrasi örneği olarak sunan Mehmet Aziz'in karşısına 301. madde üzerinden Hrant Dink ve Orhan Pamuk göndermeleriyle sorun çıkarmaya çalışan Nicola, "Türkiye AB'ye sadece hibeler için katılmak istiyor" (Bean, 2007, s. 107) diyerek karşıtlığını başka bir boyuta taşır. Büyükelçi Mehmet Aziz ise "Hrant Dink'i biz öldürmedik, bir çocuktuk, bir salak" (Bean, 2007, s. 106) sözleriyle Türkiye'yi savunur. Orhan Pamuk için de onun "kitaplarını okuyan herkes Türkiye'nin Talibancı cellatlarla kaynadığını ve sürekli kar yağdığını düşünür" (Bean, 2007, s. 107) şeklinde bir yanıt vererek hem yazarın *Kar* (2002) romanına gönderme yapar hem de Pamuk'un romanlarının genel bir Türkiye profili çizmekten oldukça uzak olduğunu vurgulamaya çalışır. Türkiye'de işkence olmadığını belirten Büyükelçi Mehmet Aziz, "Türkiye mükemmeldir! Türklerin bir arada yaşadığı her yer cennettir!" (Bean, 2007, s. 108) sözleriyle ülkesini savunur. Bütün bu tartışmaların ardından oyunun sonlarına doğru yeniden sahne alan Frau, "[a]ldım. Başkanlığı! Evli olmak şartıyla" (Bean, 2007, s. 117) sözleriyle Philip'e başkan olduğu bilgisini verir. Oyun, Philip'in Nicola ile evlilik çabalarıyla ve Türkiye'nin üyelik sürecinin ne olacağına dönük belirsizlikle sonlanır.

### Sonuç

İngiliz tiyatrosunun gelişimine yön veren büyük yazarların eserlerinde Türklerle ilgili olumlu imajlar görmek neredeyse olanaksızdır. Tarihsel süreçte Türklere dönük genellemelerin ırkçılık boyutuna vardığı ve bu durumun çağdaş İngiliz tiyatrosunda da varlığını sürdürdüğü bir gerçektir. Ancak yeni yüzyıla girildiğinde Richard Bean, *In the Club* oyunu ile Türkiye'nin yeni imajını ortaya koyar nitelikte bir eser üretir. Yazar, Avrupa Birliği üyelik müzakereleri gibi oldukça güncel bir konuyu ele alarak Türklerin hem tarihsel, siyasal ve kültürel hem de

hümanist yönlerini yapıcı bir bakış açısıyla İngiliz sahnelerine taşır. Bean, üyelik sürecinde Türkiye'ye karşı çıkan tarafların yerleşik düşüncelerini, Türk tarafından temsilciler aracılığıyla ve Türklerin üyeliğini destekleyen parlamenterler üzerinden çürüterek sahneye aktarır. Bu yöntemiyle Türkiye aleyhine ifade edilen görüşleri tersyüz eden yazar, İngiliz tiyatro eleştirmenlerini çok da memnun edemez. Tiyatro anlayışını, gerçeğin izini sürüp mizah yüklü iyi bir öyküleme yoluyla sahneye aktarmak üzerine kuran Bean'in oyunu, Avrupa Birliği karşıtı söylem içerdiği gerekçesiyle İngiltere'de tiyatro çevrelerince görmezden gelinir. Bu bağlamda *In the Club*, Türklerin kültürleri ve gelenekleriyle, Türkiye'nin coğrafi konumu ve laik yapısıyla örnek bir devlet olarak Avrupa Birliği'ne güç katacağını vurgulayan, Türklerin buldukları yeri güzelleştirmek için çabalayan bir ulus olduğunu anımsatan ve Türkiye'nin teröre karşı Avrupa için bir kalkan olduğunu belirten içeriğiyle Türkiye yanlısı bir oyun olarak dikkat çekmektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, Y. (2016). *XVIII. Yüzyıl İngiliz Tiyatrosunda Türkler*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Aydın, K. (1999). *Images of Turkey in Western Literatures*. Ankara: The British Council Turkey.
- Batur, E. (2019). *Kara Mizah Antolojisi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bean, R. (2007). *In the Club: A Political Sex Farce for the Stage*. Londra: Oberon Books.
- Bean, R. (2002). *The Mentalists*. Londra: Oberon Books.
- Brown, M. (2011). *Howard Barker Interviews 1980-2010*. Bristol: Intellect.
- Campbell, C. (2007). Introduction. İçinde, *Richard Bean Plays Three: Harvest, In the Club, The English Game, Up on Roof* (s. 7-9). Londra: Oberon Book.
- Dickenson, S. J. (2014). *Autobiography, Memory and the Playwright* (Doktora Tezi, Hull Üniversitesi, Hull). Erişim adresi: [Autobiography, memory and the playwright - Digital Repository \(hull.ac.uk\)](http://Autobiography, memory and the playwright - Digital Repository (hull.ac.uk))
- Eagleton, T. (2019). *Mizah*. Çev. M. Pekdemir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Escarpit, R. (2016). *Mizah*. Çev. Prof. Dr. M. Yalçın. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kula, O. B. (2012). *Batı Felsefesinde Oryantalizm ve Türk İmgesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kumrular, Ö. (2016). *Dünyada Türk İmgesi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Little, R. & Emily M. (2007). *The Royal Court Theatre Inside Out*. Londra: Oberon Books.
- Marlowe, C. (2006). *Bütün Oyunları*. Çev. M. H. Çalışkan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Middeke, M. (2011). Richard Bean. M. Middeke, R. Schnierer & A. Sierz (Ed.), içinde, *The Methuen Guide to Contemporary British Playwrights* (s.1-21). Londra: Methuen Drama.
- Servantie, A. (2016). Batılıların Gözünde Türk İmajının Geçirdiği Değişimler. Özlem Kumrular (Ed.), içinde, *Dünyada Türk İmgesi* (s. 27-85). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Sierz, A. (2011). *Rewriting the Nation: British Theatre Today*. Londra: Methuen Drama.
- Şenlen, S. (2007). Rönesans Dönemi İngiliz Tiyatrosunda Türkler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(1), 131-139.

- Şimşek, A. (2007, 08 Kasım). Türkiye'de 301'nci Madde tartışması. <https://p.dw.com/p/C5ea>
- Theissl, M. (2012). *The Plays of Richard Bean: Development and Interpretation* (Doktora Tezi, Viyana Üniversitesi, Viyana). Erişim adresi: [u:theses | Detailansicht \(18491\)](https://theses.univie.ac.at) ([univie.ac.at](https://theses.univie.ac.at))
- Ülker Erkan, B. A. (2010). Representation of the 'Others': Image of Muslim Turks on the Restoration Stage. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 27-41.
- Yerebakan, İ. & Göktekin Y. (2003). Suskunluğun Oyun Yazarı Harold Pinter'ın Türkiye Serüvenleri. *Sanat Dergisi*, 3, 47-55.