

**ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ**  
**THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION**

# **EKEV AKADEMİ DERGİSİ**

## **EKEV ACADEMY JOURNAL**

**SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ**  
**SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES**



Research  
Databases



Türkiye Diyanet Vakfı  
İslâm Araştırmaları Merkezi



**DergiPark**  
AKADEMİK



Yıl  
Year **27**

Sayı  
Number **95**

**2023**

## 95. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

**Prof. Dr. Ali Rıza Sandalcılar** / Recep Tayyip Erdoğan Üniv.

**Prof. Dr. Ayşe Okanlı** / İstanbul Medeniyet Üniv.

**Prof. Dr. Cemal Aküzüm** / Dicle Üniv.

**Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu** / İnönü Üniv.

**Prof. Dr. Gürbüz Ocak** / Afyon Kocatepe Üniv.

**Prof. Dr. Haydar Sur**/ Üsküdar Üniv.

**Prof. Dr. Murat Ozan Başkol** / Bursa Uludağ Üniv.

**Doç. Dr. Abdullatif Kaban** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Adem Peker** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Ahmet Katılmış** / Marmara Üniv.

**Doç. Dr. Ata Pesen** / Siirt Üniv.

**Doç. Dr. Bora Bayram** / Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.

**Doç. Dr. Burhan Yılmaz** / Düzce Üniv.

**Doç. Dr. Çetin Tan** / Fırat Üniv.

**Doç. Dr. Çiğdem Eda Angı** / Niğde Ömer Halisdemir Üniv.

**Doç. Dr. Duran Ali Yıldırım** / Karamanoğlu Mehmetbey Üniv.

**Doç. Dr. Elçin Yazıcı Arıcı**/ Düzce Üniv.

**Doç. Dr. Emine Kılıçaslan** / Adnan Menderes Üniv.

**Doç. Dr. Filiz Mete** / Hacettepe Üniv.

**Doç. Dr. Gülçin Güven** / Marmara Üniv.

**Doç. Dr. Güler Tuluk** / Kastamonu Üniv.

**Doç. Dr. Hacı Önen** / Dicle Üniv.

**Doç. Dr. Hava Özkan** / Atatürk Üniv.

**Doç. Dr. Muhammet Fırat** / Fırat Üniv.

**Doç. Dr. Mustafa Beybur** / Dicle Üniv.

**Doç. Dr. Nesrin Duman** / İstanbul 29 Mayıs Üniv.

**Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara** / Çukurova Üniv.

**Doç. Dr. Pınar Pehlivan** / Manisa Celal Bayar Üniv.

**Doç. Dr. Rasim Soylu** / Sakarya Üniv.

**Doç. Dr. Rasim Tösten**/ Siirt Üniv.

**Doç. Dr. Tuğçem Kar** / İstanbul Teknik Üniv.

**Doç. Dr. Tuncer Önder**/ Kocaeli Üniv.

**Doç. Dr. Yüksel Eroğlu** / Afyon Kocatepe Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Hasan Rüstemoğlu** / Uluslararası Kıbrıs Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Gül** / Adnan Menderes Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Alaattin Ciminli** / Erzincan Binali Yıldırım Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Betül Tanacioğlu Aydın** / Bahçeşehir Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Esat Atalay** / Batman Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Hamza Polat** / Atatürk Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Hülya Kodan** / Bayburt Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Kocabıyık** / Uşak Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Selahattin Bektaş** / KTO Karatay Üniv.

**Dr. Öğr. Üyesi Serkan Demirel** / Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniv.

**Dr. Öğr. Gör. Emirhan Aktaş** / Bayburt Üniv.

**Dr. Öğr. Gör. Gizem Akcan** / Bartın Üniv.

**Dr. Buket Akın** / Gazi Üniv.

**Dr. Esengül Hatun** / Atatürk Üniv.

**Dr. Kadir Günaydın** / Atatürk Üniv.

**Dr. Sümeyye Beyza Abay Alyüz** / Sağlık Bilimleri Üniv.

**Dr. Yasemin Kurtlu** / Atatürk Üniv.

**EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal**  
**Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science**  
**(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)**

**pISSN: 1301-6229**

**eISSN:2148-0710**

**Yıl: 27, Sayı: 95, 2023**

**Year: 27, Number: 95, 2023**

**Sahibi/Owner**

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

**Yayın Müdürü/Legal Representative**

Mehmet Ali GEDİK

**Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction**

EKEV Akademi Dergisi

**Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

**Alan Editörleri**

**İlahiyat Alan Editörü**

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

**Arap Dili Alan Editörü**

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

**İngilizce Alan Editörü**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

**Türkçe Eğitimi Alan Editörü**

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

**Eğitim Bilimleri Alan Editörü**

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT - Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

**Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü**

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

**Tarih Eğitimi Alan Editörü**

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

**Müzik Eğitimi Alan Editörü**

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

**Güzel Sanatlar Alan Editörü**

Prof. Dr. Yunus BERKLİ

**Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü**

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

**Yazım Editörleri**

Esra ER

Elif AKAN

**Editör Yardımcıları**

Naif KARDAŞ

Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

**Yayın Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdullah AYDINLI - Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi  
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi  
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi  
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

**Yayın Koordinatörü**

Elif AKAN

**EKEV AKADEMİ DERGİSİ**

**Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.**

**Yazışma Adresi/ Correspondence Address**

EKEV Akademi Dergisi

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

**Dizgi/Typed by**

Elif AKAN

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 **Bir Eğitim Sorunsalı Olarak Okullarda Veliler Tarafından Yapılan Öğretmen Seçimine Yönelik Öğretmen Görüşleri:** *Adem BAYAR- Mustafa BALCI*
- 15 **Bist100 Endeksi ile Politika Faizi Arasındaki Fourier Eşbütünleşme İlişkisi:** *Ahmet DEMİRALP- İbrahim Sezer BELLİLER*
- 28 **Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri:** *Ayhan KOÇ -Murat Tolga KAYALAR*
- 41 **Yetişkinlerde Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumunun Mutluluğu Yordamasının İncelenmesi:** *Buse Özde ESER- Ece Emre MÜEZZİN- Meryem KARAAZİZ*
- 55 **Women's Employment in Aviation: The Case of United States (Usa):** *Çiğdem ÇAĞLAR-Öner GÜMÜŞ-Filiz EKİCİ-Özlem ATALIK*
- 70 **Covid-19 Pandemi Döneminde Hastalığı Geçiren ve Geçirmeyen Bireylerde Sağlık Kaderciliği ve Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması:** *Elif SOLMAZ- Hatice DURMAZ*
- 83 **Sıkılmış ve Kaybolmuş: Üniversite Öğrencilerinde Serbest Zamanlarda Sıkılma Algısının Başarı Yönelimlerini Yordama Gücü:** *Feyza Meryem KARA-Gizem KARACA-Aylin UĞURLU-Rıfat Kerem GÜRKAN*
- 94 **Kur'ân-ı Kerim'de "Cehennem" Kavramı:** *Gökhan TUNÇ*
- 109 **Ebeveynlerin Bep (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) Hazırlama Sürecine Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi:** *Hasan KIZILKAYA*
- 122 **İlkokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları:** *Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR-Necati KARAKÜLÇE*
- 147 **Karizmatik Liderlik Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Rolü:** *Hilmi SANCI - Seval KOÇAK*
- 164 **Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaz Okulu Tercih Hakkındaki Tutum ve Görüşleri:** *Levent İNCEDERE- Sezen TUNÇ*
- 174 **Prof. Dr. Erol Güngör'ün Kavramsal Çerçevesi:** *Mehmet DEĞİRMENCİ*
- 192 **Üniversite Öğrencilerinde Kimlik Boyutlarının Kendini Nesneleştirme Üzerindeki Etkisi:** *Meva DEMİR KAYA-Hilal Fatma VURAL*
- 201 **Rodion Shchedrin'in No: 1ve No: 2 Piyano Sonatlarının Analiz ve Yorumlaması:** *Mihriban MAMMADALIYEV*
- 213 **The Effect of Caregivers on The Language Development of Pre-School Children:** *Murat DEMİREKİN*
- 225 **Roman Normları ve Gelenekleri Açısından Kadın ve Ergen Bireylerde Alkol Kullanımı:** *Nebile ÖZMEN-Fatma ŞENCAN-Abduhakim BEKİ*
- 238 **Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretimin Bilgi-İşlemsel Düşünme ve Kodlamaya Yönelik Tutuma Etkisi:** *Nurullah TAŞ- Yusuf İSLAM BOLAT- Özlem SAVAŞ BAŞKARA*
- 256 **Kumral Ada Mavi Tuna Romanında Yapı ve İzlek:** *Oğuzhan SEVİM- Duygu YILMAZ*
- 277 **Anselm Kiefer'in Neo-Ekspresyonist Tarzındaki Resimleri Üzerine Bir İnceleme:** *Serpil YAYMAN*
- 288 **Ortaokul Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Önyargı:** *Sevda YILMAZ*
- 304 **Ar-Ge Harcamaları Finansal Performansı ve Firma Değerini Etkiler Mi? Bist Teknoloji Endeksinde Yer Alan İşletmeler Üzerine Bir Araştırma:** *Süreyya YILMAZ ÖZEKENCİ*

- 319 **Geniş Ekonomik Grupların İhracat Değerinin Yapay Sinir Ağları Yöntemiyle Tahminlenmesi:**  
*Tahsin Galip TEKİN*
- 336 **Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Piyano Eğitimi Alan Bireylerin Piyano Çalmaya Yönelik Oluşturdukları Metaforların İçerik Yönünden Analiz:** *Tarkan YAZICI- Hasret SAVAŞ- Şefika TOPALAK*
- 350 **Gavinies'nin 24 Etüdünün Keman Tekniğine Olan Katkılarının İncelenmesi:** *Zeynep İlayda ERDEN*



## BİR EĞİTİM SORUNALI OLARAK OKULLARDA VELİLER TARAFINDAN YAPILAN ÖĞRETMEN SEÇİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Adem BAYAR\*--Mustafa BALCI\*\*

### Öz

*Bu araştırmanın amacı; okullarda öğretmen seçiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm yolları sunmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında, olgubilim deseniyle oluşturulmuştur. Araştırmada çalışma grubunu belirlerken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum örnekleme tekniğiyle tespit yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022/2023 döneminde Tokat ili Erbaa ilçesinde görev yapan 12 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplaması için katılımcı öğretmenlere sekiz maddeden oluşan açık uçlu sorulardan meydana getirilen yarı yapılandırılmış görüşme amacıyla oluşturulan form kullanılmıştır. Ortaya çıkan veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılar öncelikle seçim, seçme kavramını; tercih etmek, seçme işlemi, beğenmek, iyi olanı bulabilmek ve ayırt etmek şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmen seçiminin nedenleri olarak; akademik başarı, cinsiyet, güven, yakın çevre telkini ve öğretmenin dünya görüşü şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen seçiminin sonuçları olarak; kalabalık sınıflar, sınıflar arası seviye farkı, öğretmen egosu, akademik başarı ve öğretmenler arası yarış şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için; öğretmenin özverili çalışması, kura yöntemi, sınıfların dengeli dağılımı, okul yönetimlerinin kararlılığı, velilere rehberlik etme ve kendini gerçekleştirme şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak; öğretmen seçimi uygulaması eğitim öğretim sürecine ve öğretmenlere zarar verdiği için bu uygulamanın eğitimde eşitlik ilkesi çerçevesinde sonlandırılması gerekmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Seçim, Öğretmen seçimi, Sorun.

### *Teachers Opinions on Teacher Selection Made by Parents in Schools as an Educational Problem*

#### **Abstract**

*The purpose of this research is to identify the problems encountered in the selection of teachers in schools and to offer solutions. The research was created within the scope qualitative research method, in the framework of phenomenology pattern. The working group the investigative was by the maximum sampling technique, one of the purposeful sampling methods. The study group of the research consists of 12 teachers working in the Erbaa district of Tokat province in the 2022/2023 period. In order to collect the data, semi-structured interview form of open-ended questions consisting of eight items were used with the participating teachers. The resulting data was analyzed using the explanatory analysis technique. Participants primarily choose concept choice; preferred, the process of choosing, liking, finding, and distinguishing the good one. As the reasons for the choice of teachers; academic achievement, gender, trust, suggestion of close environment and the world view of the teacher. As the results of the participants' teacher selection; crowded classrooms, level difference between classes, teacher ego, academic success, and competition between teachers. In order to overcome the teacher selection problem, the participants; They made some suggestions such as the self-sacrificing work of the teacher, the method of drawing lots, the balanced distribution of the classes, the determination of the school administrators, guiding the parents and self-realization. In conclusion, since the teacher selection practice harms the education process and teachers, this practice should be terminated within the framework of the principle of equality in education.*

**Keywords:** Teacher, Choice, Teacher choice, Problem.

\* Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, [adembayar80@gmail.com](mailto:adembayar80@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-8693-9523>

\*\* YL Öğrencisi, MEB., Okul Müdürü, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, [imustafabalci@gmail.com](mailto:imustafabalci@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-7092-8491>



## 1. Giriş

Ülkemizde son yıllarda okullarda yapılan öğretmen seçimi uygulamaları dikkat çekmektedir. Bazen okul yönetimlerinin çoğunlukla da öğrenci velilerinin öğretmen seçimi noktasında kararlı davranmaları birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu konuyla ilgili gerek yazılı gerekse görsel medyada dikkat çekici haberlere rastlanmaktadır. Örneğin; 2022 yılında Anadolu’da bir ilin Milli Eğitim Müdürü “temel eğitimde kura” usulünün uygulamaya konulduğunu, artık velilerin öğretmen tercihi yapamayacağı bilgisini vermesi haberlere konu olmuştur (Habertürk, 2022). Bir başka örnek ise, 2020 yılında Anadolu’da bir ilkokulda birinci sınıfa başlayacak öğrencilerin velileri, çocuklarını kendilerince “daha iyi öğretmene” emanet etmek için geceden kuyruğa girdiği, haberlerde mevcuttur (Yenişafak, 2020). Yaşanılan bu durumlar karşısında ortaya çıkan sorunlar okul yönetimlerini, öğretmen ve velileri olumsuz etkilemektedir. Öğretmen tercihinin, öğretmenlerin çalıştığı okula olan bağlılığını ve verimliliğini, yönetici ve öğretmenlerin başarı durumlarını etkilediği görülmektedir. Öğretmenin tercih edilmesi, öğretmenler arasında ayrışmalara neden olabilmektedir. Eğitim kurumlarında yer alan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen tercihi noktasında iletişim yeteneklerini güçlendirmesi gerektiği görülmektedir.

## 2. Literatür Taraması

Bu başlık altında sırasıyla öğretmenin eğitim sistemindeki yeri, öğretmen seçiminin nedenleri, öğretmen seçiminin olumsuz etkileri ve öğretmen seçiminin sonuçları üzerinde durulmuştur.

### 2.1. Öğretmenin Eğitim Sistemindeki Yeri

Eğitim toplumu kalkındırıp yönlendiren önemli bir unsurdur. Öğretmenler ise ülkenin geleceğini şekillendiren en temel öğelerdir. Bir ülkenin gelişmişlik göstergesi öncelik olarak öğretmenlerinin gelişmişlik düzeyine bağlıdır. Öğretmen eğitiminin verildiği üniversitelerin bu görevi icra ederken çok titiz ve dikkatli davranmaları gerekmektedir (Antalyalı, 2007).

Eğitim sistemi, içinde birçok unsuru barındıran bütüncül bir yapıdadır. Bu yapı okul, okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, yardımcı hizmetler ve çevre gibi birçok bileşenden meydana gelir. Eğitim sistemini oluşturan bu yapıların her biri belirli görevler icra etmektedirler. İçlerinde en önemli yere sahip olan ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin performansları yaptıkları işteki mutluluk düzeylerine bağlıdır (Bayar & Bayar, 2022). Okul bir örgüt olarak ele alındığında, örgütün başarısının kriterlerinden birisi de örgüt üyelerinin mutlu olabilmeleridir (Arslan, 2018) Yapılan çalışmalar örgüt içindeki mutluluk ile ortaya konulan performansın orantılı bir şekilde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Wright & Bonett, 2007; Wright vd., 2007).

Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen ve sınıf ortamını ona göre düzenleyen bir öğretim lideridir (Şahin & Kargın, 2013). Öğretmenlik, çok katmanlı ve farklı alanlara hitap eden bir çalışma alanıdır (Alkan, 1998). Yazar’a (2015) göre öğretmenlik; alanında yetkin kişilerin belirlenen amaçlar üzerine eğitim ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmiş halini uygulamasıdır. Öğretmenlik, mesleki ve kültürel manada bilgi ve becerisini eğitim sisteminin değişik kademelerinde öğretme ve öğrenme sürecinde gerçekleştirilmesinden sorumlu bireylerin yaptığı bir meslektir (Ünal & Ada, 2001).

Öğretmen bir öğrenme aracıdır, eğitim öğretim ortamında sınav yapan, sınıf içi disiplini sağlayan bir vekildir. Öğretmen güvenilen kişidir, anne ve babadan sonra geri plandaki bir velidir ve aynı zamanda bir meslektaşdır. Bunlar öğretmene mesleğinden dolayı verilen imgelerdir (Balcı, 1991). Okul denilen sosyal örgütün en önemli parçası öğretmendir. Her öğretmen kendi meslek grubunun değerli bir üyesi olarak kalmak istiyorsa, mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmelidir (Bursalıoğlu, 1994). Günümüzde öğretmenlik, eğitim sektörünün içinde yer alan sosyokültürel yapıların bulunduğu, ekonomi, bilim ve teknolojiyi barındıran, alanında uzmanlık gerektiren ve bu uzmanlığı akademik

olarak mesleki formasyonu ile şekillendiren profesyonel bir alandır (Alkan & Hacıoğlu, 1997). Özet olarak öğretmenler, insan davranışlarını ve kişilik yapılarını ortaya çıkaran sanatkarlardır (Şişman, 2001, Akt. Acat vd., 2003).

Öğretmen eğitim sisteminin en önemli bileşeni olup, öğrenme öğretme sürecinin en aktif ögesidir. Bu bağlamda öğretmenler, alan uzmanlığını kazanmış ve mesleki yeterlilik düzeylerini artıran topluma örnek kişiliklerdir.

## 2.2. Öğretmen Seçiminin Nedenleri

Türkçede seçim sözcüğü isim olarak “seçme işi” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca hukuki olarak ise “Kanunlar, yönetmelikler uyarınca bir veya daha çok aday arasından belli birini veya birkaçını seçme, intihap” anlamına gelmektedir (Sözlük, 2022). Son yıllarda Türk eğitim sisteminde tercih edilebilirlik açısından öğretmen seçimi sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Aydın’ın (2021) yaptığı araştırmaya göre öğretmen seçiminin nedenleri şu şekildedir; öğretmenin dersine planlı olarak girmesi, derslere öğrencileri katarak öğrenci temelli ders işleme, tüm öğrencilerin başarısını artırmak için çalışma yapması, velilerle iş birliğinde dönüte çok önem vermesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yüksek olması ile mesleki sevgi ve çocuk sevgisini yüksek düzeyde barındırması, velilerin öğretmen seçimi yapmalarının sebebi olarak görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin eğitimin paydaşlarıyla kurmuş oldukları iletişim öğretmenin nedenlerinden birisidir. Bu bağlamda tercih edilen bir öğretmenin öğrencisine farklılık kattığı ve eğitimin kalitesini arttırdığı görülmektedir (Gündüz, 2005).

Gültekin’e (2020) göre bir öğretmende olması gereken saygı, sevgi, özveri, sabırlı olma, şefkatli olma, güler yüzlü ve hoşgörülü olma gibi niteliklerin yeterli düzeyde bulunması, öğretmen seçiminin nedenlerinden birisidir. Öğretmen sınıfın kontrolünün sağlanması ve düzenlenmesinde yetkili kişidir. Bu bağlamda, sınıfını kontrol ederek disiplini sağlama becerisine sahip olan ve eğitim öğretim ortamını sürekli destekleyen öğretmenlerin seçilen öğretmenler olduğu görülmektedir (Karakelle, 2005; Okut, 2009). Bir öğretmenin mesleki ve kişisel olarak kendisini sürekli yenilemesi ve güncellemesi öğretmenin seçiminin bir diğer nedenini oluşturmaktadır (Dooren & Prieur, 1996). Cottle’e (2014) göre, bulunduğu zamana bağlı kalmayan, sürekli ilerleyen ve çağa ayak uydurup kendini güncelleyerek geleceğe uygun nitelikte öğrenci yetiştirmeye özen gösteren öğretmenlerin okullarda seçilen öğretmenler olduğu görülmektedir. Ayrıca, sosyal ve sportif çalışmalar açısından daha aktif olan, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve ahlaki olarak gelişimini destekleyen öğretmenlerin seçilen öğretmenler olduğu görülmekte ve bu öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler nedeniyle farklılık yaratan öğretmenler olduğu bilinmektedir (Tadm, 2018).

Eğitim öğretim ortamında öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri ve yeteneklerini sergileyerek öğrencilere aktarmaktır. Bütün öğretmenler bu esaslar üzerinden öğrenme öğretme ortamında görev almaktadırlar. Öğretmen tercihinin yapıldığı durumlarda, seçilen öğretmenin bu süreçleri gerçekleştirebileceği ve bu alanlarda yeterlilik göstereceği, seçim yapılmayan öğretmenlerin ise yeterlilik noktasında eksiklik taşıyacağı algısı oluşmaktadır. Öğretmenler topluma şekil vermekte önemli bir yerdedirler (Bayar, 2014; Semerci, 2009; Şanal, 1999) Günümüz dünyasında ortaya çıkan rekabet dolayısıyla tercih edilebilir olmak öğretmenler açısından da önemli bir noktaya gelmiştir. Yapılan işte yetkin olmak öğretmen seçiminde önemli bir faktör olarak görülmektedir. 21.yy. becerileri ile donatılmış bilgi ve birikime sahip, kendini zamana göre güncelleyen bir öğretmen her zaman tercih noktasında ön planda yer alabilmektedir (Telli & Ayçin, 2021). Öğretmenin tercih edilmesi öğrencinin gelişimi ve yeterliliğini artırmak için yapılmaktadır. Oysa öğretmen seçiminin istenilen şekilde yapılması başarının artması için yeterli değildir. Sadece okul ortamında yapılan çalışmalar öğrenci gelişimi açısından yeterli olmayıp, ailenin de bu çalışmalara destek vermesi ve bilgilerin pekiştirilmesi

gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen seçimi, öğrencinin akademik başarısının garantisi olmadığını göstermektedir (Tuzcuoğlu, 2007).

Alan uzmanlığı, uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri, kişilik özellikleri, sınıf yönetim becerisi ve kendisini çağa uyduran öğretmenlerin okullarda seçilen öğretmenler olduğu görülmektedir.

### 2.3. Öğretmen Seçiminin Olumsuz Etkileri

Öğretmen seçim süreçlerinde öğretmenlerde itibar kaybı görülmektedir. Günümüz dünyasında öğretmene verilen değer, ulusların ortaya çıkmasında büyük bir öneme sahiptir. Bir anlamda ülkenin geleceğini şekillendiren ve doğrudan ilgilendiren öğretmenlerin konumu, saygınlığı ve itibarı noktasında düşünülmesi gerekmektedir (Yurdakul vd., 2016).

Öğretmen, geçmişten günümüze ortaya çıkan tüm oluşumları zaman içerisinde birleştirerek geleceğe aktaran; öğrencilere yaşadıkları dünyada edinilen bilgi ve tecrübeyi aktaran kişidir (Özoğlu vd., 2013). Toplum faydası ve hizmeti için oluşan bu meslek grubu toplumun her kesiminin saygısını kazanmıştır. Değişen ve dönüşen toplum yapısı ve hayat şartları öğretmenlik mesleğini de dönüştürmüş ve bu sebepten öğrenci velilerinin de öğretmene karşı olan bakış açısını değiştirmiştir. Hızlı teknolojik ilerlemeler neticesinde küresel olarak öğretmenlik meslek olarak dönüşmüş ve istenilen bilgiye çabucak ulaşma kolaylığı genel olarak öğretmene yönelik algıyı değiştirmiştir. (Mutluer & Yüksel, 2019).

Öğretmen tercihinin yapılması öğretmenleri mutsuzluk ortamına itmektir. Öğretmenleri mesleki olarak mutsuzluğa iten etkenlerin başında öğrenci velileri gelmektedir. Velilerin öğretmene karşı kendilerini aşırı güçlü hissetmeleri, öğretmeni geri plana çekebilmektedir (Yurtseven, 2019). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine göre öğretmenlerin başöğretmen, uzman öğretmen olarak nitelenecek olması nedeniyle velilerin öğretmenlere bakış açısı değişmiş, öğretmen tercihinde öğretmenin bulunduğu kariyer basamağı önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Bu aşamada velilerin öğrencisini uzman veya başöğretmen olan öğretmenlerin sınıflarında görmek istemeleri uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu durum okul örgütündeki diğer öğretmenler açısından ise sorun teşkil etmektedir (Demir, 2011).

Öğretmen seçimi öğretmenin toplum nezdindeki saygınlığının tartışılmasına, itibarının düşmesine, çalışılan kurum içerisinde de ayrımcılığa ve çatışmalara sebebiyet vermektedir.

### 2.4. Öğretmen Seçiminin Sonuçları

Öğretmenin çalışmasının sonucu, yaptığı işte gösterdiği işin başarısıdır. Öğretmenlerin işinin eğitim öğretim olduğu düşünülürse, performansı yüksek olan bir öğretmen her zaman tercih edilecektir. Günümüz dünyasında öğretmenlik düşük statüde, herkesin kolaylıkla yapacağı bir meslek olarak görülmekte ve hiçbir şey olmazsan dahi en basitinden öğretmen olursun anlayışının görüldüğü bir algıya sahiptir (Özsoy vd., 2010; Yazıcı, 2009). Bu anlayış öğretmenlerin okullarda seçilmesinin bir yansıması olarak görülmektedir. Okullarda öğretmen tercihinin yapılması, toplumunda öğretmene karşı bakış açısını değiştirmektedir. Yapılan araştırmalarda üniversite tercih sürecinde öğrencilerin öğretmenlikle ilgili tercihlerini son sıralarda yer verdiği görülmektedir (Karagözoğlu, 1987).

Öğretmen seçiminin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürdüğü ve toplumun öğretmene olan bakış açısını değiştirdiği, üniversite adaylarının öğretmenlik tercihlerini üniversite yerleştirmelerinde son sıralara koydukları görülmektedir.

### 3. Araştırmanın Önemi, Amacı ve Araştırma Soruları

Okul-veli ve öğrenci, eğitim sisteminin ayrılmaz yapıtaşlarıdır. Bu birlikteliğin sağlanması ve devamlılığı için güçlü bir iletişim becerisine gereksinim vardır. Okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin

karşılıklı anlayış çerçevesinde, okul kültürünün artırılması için bu dayanışmayı gösterme sorumlulukları vardır (Balcı, 1991). Esasında her veli çocuğunun en iyi eğitim almasını ister. Her öğretmende potansiyeli en yüksek sınıfta ders anlatmak, mesleğinin tüm inceliklerini göstermek ister. Her yönetici de okulundaki tüm öğrencilerin başarılı, tüm öğretmenlerinin de tercih edilebilir olmasını ister. Bunların eğitimin yapıtaşları ile ortaya sergilenmesi gerekirken hala sosyal medya platformlarında öğretmen tercih etmek için arayış içinde olan öğrenci velileri görülmektedir. Bu bağlamda ilgili çalışma günümüz eğitim dünyasında çocuğunu okula gönderen hemen hemen tüm bireylerin ve eğitimcilerin şahit olduğu ancak üzerinde yeteri kadar durulmayan bir hususun fark ettirilmesi nedeniyle önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; okullarda veliler tarafından yapılan öğretmen seçimi sorunsalına dikkat çekerek bu sorunsalı çalışma hayatında deneyimlemiş öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu sorunsala ilişkin olası çözüm yollarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır. Katılımcılara göre;

- 1- Seçim, seçme kavramının tanımı nedir?
- 2- Öğretmen seçiminin nedenleri nelerdir?
- 3- Öğretmen seçiminin sonuçları nelerdir?
- 4- Öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için ortaya neler konmalıdır?

#### **4. Yöntem**

Bu başlık içerisinde araştırmanın yöntemi ve deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile araştırmanın etiği ve araştırmacıların rolü başlıklarına yer verilmiştir.

##### **4.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni**

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırmada; algı ve olaylar normal alanında kapsamlı bir şekilde ele alınır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar, olgu ve olayların üzerinde doğasından kaynaklı olarak çalışırken, olgu ve olayları diğer insanların yükledikleri anlamlar bakımından kendi içerisinde ele alır (Altunışık vd., 2010). Bu araştırma yöntemi, insanların kendi iç dünyalarındaki saklı kalmış olgu ve olayları kendi çabalarıyla ortaya çıkarma yöntemlerinden biridir (Özdemir, 2010).

Bu çalışma olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yapılmıştır. Olgubilim deseninde, yaşanmakta olan fakat ayrıntılı bir incelemenin gereksinim duyulduğu olgular ve olayın detaylı bir şekilde meydana getirilmesinde kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim deseni Çepni'ye (2005) göre, farkında olduğumuz ama üzerinde kesin bilgilere varamadığımız konuları geniş bir kapsamda araştırmaya odaklanır. Olgubilim deseninde çalışmanın amacı; çalışmaya katılan kişilerin yaşantılarına dair algıların ifade edilmesidir (Creswell, 1998; Patton, 1990). Olgubilim deseninde araştırmacılar yapacakları çalışmanın konusu bakımından birtakım yaşantıları barındırmış olan kişileri seçer ve araştırmaya eklerler (McMillan, 2004). Öğretmen seçimi okullarda ortaya çıkan önemli bir sorunsal olduğundan, sorunun nedenlerinin derinlemesine incelenmesi ve sorunsalı yaşantılarında barındırmış öğretmenler ve okul yöneticilerinin tecrübelerinin aktarılması gözetilerek olgubilim deseni üzerinden bu çalışma yapılmıştır.

##### **4.2. Çalışma Grubu**

Verilerin zenginleştirilmesi amacıyla çalışma grubu olarak amaçlı örneklem yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak meydana getirilmiştir. Amaçlı örneklem yönteminde, araştırmacı araştırmanın amacına uygun olarak kendi değerlendirmesi ile araştırmaya katılacak katılımcıları belirler (Balcı, 2005). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde bir

örneklerden hareket ederek insan türünün en üst seviyede gösterilmesi nedeniyle kullanılmaktadır. Bu tekniğin kullanılmasındaki amaç, içeriğinde farklılık bulunduran ana temaları ortaya çıkarmaktır. Başka bir ifadeyle, maksimum çeşitliliğe göre meydana getirilen örneklemin amacı, oluşturulan çeşitliliğin genelleme yapılması için kullanılmamasıdır. Bu örnekleme tekniğinde en yüksek çeşitliliği sağlamadaki amaç, değişik durumlardan yararlanıp ortak bulguları bulmaya çalışmak ve sorunun bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmak olmalıdır (Patton, 2014). Bu sebepten dolayı araştırmanın çalışma grubunu, Tokat'ın Erbaa İlçesi'nde görev yapan 12 eğitimci oluşturmaktadır. Bu çalışmada maksimum çeşitliliğin kullanılmasındaki amaç, farklı seslere kulak vererek çeşitliliği arttırmak ve olası tüm ana temaları ortaya çıkarmaktır. Örnekleme tekniğine uygun olarak değişik okul kademelerinde görev yapan eğitimciler tercih edilerek maksimum tema çeşitliliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Katılımcıların seçiminde, öğretmen tercihinin fazlaca yapıldığı okullarda görev alan ve tercih edilen öğretmenler ve okul yöneticileri dikkate alınmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri araştırma içinde yer almamıştır. Katılımcıların çalışmadaki gösterimi K1, K2, K3,...ve K12 şeklindedir. Katılımcılara ait genel bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcılara ait genel bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Meslekteki Deneyim	Eğitim Seviyesi	Branş	Yaş
K1	Erkek	11-15 Yıl	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	32
K2	Erkek	21-25 Yıl	Lisans Mezunu	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	50
K3	Kadın	16-20 Yıl	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	39
K4	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	35
K5	Erkek	30 Yıl ve üzeri	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	59
K6	Erkek	26-30 Yıl	Ön Lisans	Sınıf Öğretmenliği	54
K7	Kadın	11-15 Yıl	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	36
K8	Erkek	30 Yıl ve üzeri	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	55
K9	Erkek	11-15 Yıl	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	38
K10	Erkek	21-25 Yıl	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	44
K11	Erkek	26-30 Yıl	Lisans Mezunu	Sınıf Öğretmenliği	58
K12	Erkek	26-30 Yıl	Lisans Mezunu	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	52

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %73'ü (10 öğretmen) erkek, %17'si (2 öğretmen) ise kadın; mesleki deneyimleri %33'ü (4 öğretmen) 11-15 yıl, %25'i (3 öğretmen) 26-30 yıl, %17'si (2 öğretmen) 21-25 yıl, %17'si (2 öğretmen) ise 30 yıl ve üzeri, %8'i (1 öğretmen) 16-20 yıl arasında değişmekte; %75'i (9 öğretmen) lisans mezunu, %17'si (2 öğretmen) yüksek lisans derecesine, %8'i (1 öğretmen) ön lisans derecesine sahip olup; %83'ü (10 öğretmen) Sınıf Öğretmeni, %17'si (2 öğretmen) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olduğu; yaş olarak %42'si (5 öğretmen) 30-40 yaş, %42'si (5 öğretmen) 50 yaş ve üzeri, %17'si (2 öğretmen) 41-50 yaş arasında olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanarak verileri toplamışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi araştırmacılara konuşmanın gidişatına göre değişiklik yapma imkânı sağlamaktadır. Araştırmacılar bu yöntem için konuşma esnasında sorulacak soruları görüşme öncesinde hazırlar ve konuşmanın gidişatına göre ve katılımcılardan aldıkları dönütlere göre görüşmenin soruları için değişikliğe gidebilir ya da ek sorular katarak farklılıklar sunabilirler (Çepni, 2005). Ayrıca araştırmayı yapanlar görüşme başlamadan önce hazırladıkları yöntemi kullanabilir, ayrıca karşılıklı sohbet ederek görüşme sağlayabilirler (Patton, 1987, Akt. Yıldırım vd., 2004).

Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları oluşturulurken araştırmacılar ilk olarak literatür taraması yapmışlardır. Katılımcılara cevaplamaları için 8 sorudan oluşan görüşme formu meydana getirilmiştir. Bunun devamında görüşme sorularının kapsam açısından incelenmesi için iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri, alan uzmanlarının uygun zamanlarında ve çalıştıkları üniversite fakültelerinin odalarında alınmıştır. Son olarak iki eğitimci ile soruların anlaşılabilirliği açısından ön görüşme yapılarak alınan geri bildirimler neticesinde görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Katılımcılar için görüşmenin öncesinde ve görüşme esnasında dürüst cevap vermeleri istenmiş ve görüşmenin her anında istemedikleri sorulara cevap vermeyecekleri hatırlatılarak, görüşmenin istedikleri zamanında görüşmeye son verebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırmada elde edilen olguların sadece bilimsel çalışmalar doğrultusunda kullanılacağı ve hiçbir şekilde kişisel bilgilerin ortaya konmayacağı bildirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların talepleri doğrultusunda çoğunlukla görevli oldukları eğitim kurumlarında ya da katılımcıların istekleri doğrultusunda evlerde yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürerken katılımcıların izniyle seslerinin kayıtları alınarak muhafaza edilmiştir. Ses kaydına izin vermeyen katılımcıların görüşleri not alınarak kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları aynı şekilde Microsoft Word belgesine yazıldıktan sonra katılımcıların tamamıyla tekrar görüşülerek görüşlerinin doğruluğu onaylatılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler önceden düzenlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Betimsel analiz tekniğinde katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılır. Betimsel analiz tekniğindeki asıl amaç, elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanmış bir şekilde ortaya konmasıdır (Altunışık vd., 2010; Yıldırım & Şimşek, 2011).

#### **4.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Bilimsel çalışmalarda geçerlik ölçütü sonuçlarda inandırıcılık açısından en önemli ölçütlerden birisidir. Kirk ve Miller'e (1986) göre geçerlik; araştırmacıların araştırma konusunu olduğu şekliyle, tarafsız bir bakış açısıyla gözlemeleridir. Bilimsel çalışmalarda güvenirlilik ölçütü sonuçlarda inandırıcılık açısından en önemli bir diğer ölçüttür. Saban'a (2000) göre güvenirlilik; ölçme aracının ölçmek istediği bir özelliği her seferinde aynı sonucu vererek ölçmesidir. Karasar (2000) ölçme aracının geçerli olması için öncelikle güvenilir olmasını gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için, araştırma örnekleminin yeterli büyüklükte olmasına özen gösterilmiş, yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmış, elde edilen veriler gizliliğe önem verilerek saklanmış, çalışma ve görüşme yerleri araştırma raporunda belirtilmiş ayrıca araştırma kişisel görüşlerden bağımsız olarak tarafsızlık içinde yürütülmüştür.

#### **4.5. Araştırma Etiği**

Araştırmaya ilişkin izinler Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan 04.01.2023 tarih ve 109749 sayılı etik onay belgesi ile alınmıştır. Araştırma ve görüşme süreçlerinde etik kurallara uyulmuş olup araştırma sürecinde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde yararlanılan kaynakların gösterimi uygun yöntemlerle gösterilmiştir.

#### **4.6 Araştırmacıların Rolü**

Birinci araştırmacı, akademisyenliğinden önce Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı okullarda 3,5 yıl öğretmen olarak görev yapmıştır. Bu süreler içerisinde görev yaptığı kurumlarda öğretmen seçiminden kaynaklı sorunlarla karşılaşmıştır. Bundan dolayı bu konuya önem veren araştırmacı aynı zamanda bu sorunların üstesinden gelmesi için birtakım çözüm yollarını ortaya koymak amacı ile bu çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

İkinci araştırmacı, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisansa devam ederken, diğer yandan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı eğitim kurumlarında 11 yıl öğretmenlik yapmış, 4 seneye yakın sürede de okul müdürlüğü yapmaktadır. Araştırmacı bu zaman zarfında değişik türde ve kademelerdeki okullarda öğretmen seçimine yönelik sorunları gözlemlemiş ve öğretmen seçiminde karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısından konunun araştırılmasına karar vermiştir.

## 5. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmayla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Veriler araştırma sorularına göre incelenmiştir.

İlk araştırma sorusu, “Seçim, seçme kavramının tanımı nedir?” şeklinde olup, soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde katılımcıların “seçim” kavramını; 1. Tercih etmek, 2. Seçme işlemi, 3. Beğenmek, 4. İyi olanı bulabilmek ve 5. Ayırt etmek diye açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların açıklamalarına göre oluşan tablo şu şekildedir:

**Tablo 2.** Seçim kavramına ilişkin algılar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Tercih Etmek	5	38	“Özelliklerini beğendiğimiz, kendimize uygun bulduğumuz kişi ya da kurumu tercih etmek.” (K3)
2	Seçme İşlemi	5	38	“İki veya daha fazla alternatif içerisinde herhangi birini seçme işlemidir.” (K2)
3	Beğenmek	1	8	“Hoşumuza giden beğendiğimiz herhangi bir nesneyi ya da herhangi bir durumu diğerlerinin içerisinde seçip ya da diğerlerinin içerisinde almak, beğenmek” (K4)
4	İyi Olanı Bulabilmek	1	8	“Veli açısından iyi olanı bulabilmektir.” (K5)
5	Ayırt Etmek	1	8	“Aynı vasıfta olanları durumuna göre değerlendirmek için ayırt etmektir.” (K12)
	Toplam	13	100	

Tablo 2’ye göre araştırmada yer alan eğitimcilerin seçim kavramı; %38 oranında “tercih etmek”, %38 oranında “seçme işlemi”, %8 oranında “beğenmek”, %8 oranında “iyi olanı bulabilmek” ve %8 oranında “ayırt etmek” şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların örnek cümlelerini incelediğimizde okullarda öğretmen seçimi ile ilgili olarak seçim kavramı tanımının K5 tarafından yapıldığı görülmektedir.

İkinci araştırma sorusu, “Öğretmen seçiminin nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin katılımcılar öğretmen seçiminin nedenlerini; 1. Akademik başarı, 2. Cinsiyet, 3. Güven, 4. Yakın çevre telkini ve 5. Öğretmenin dünya görüşü diye açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların açıklamalarına göre oluşan tablo şu şekildedir:

**Tablo 3.** Öğretmen seçiminin nedenlerine ilişkin algılar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Akademik Başarı	18	40	“Veliler akademik başarı elde etmek için genelde seçim yaparlar. Günümüzde biraz ona döndü yani. Bu kişi benim çocuğuma akademik başarı kazandırır, bu yüzden bu kişiyi seçmeliyim gözüyle bakıyorlar.” (K9)
2	Cinsiyet	14	31	“İlkokul çağı anacıl bir çağ. Ergenliğe geçmemiş erken ergenlik dönemindeki çocukların anneye bağlılığı ve bu durumda annelerinde bayanlarla iletişimi daha kolay olduğu için erkek öğretmenlerle biraz daha zordur.” (K6)

3	Güven	6	14	“Sadece öğretim anlamında değil, hani bir anne şefkati baba şefkati hani her yönüyle çocuğunu okula bıraktığında emanet edebileceği güvendiği birine vermek istemeleri öğretmen seçiminin nedenleri olabilir.” (K3)
4	Yakın Çevre Telkini	5	11	“Şu an popüler bir durum. Birileri öğretmen seçtiği için bir başkaları da diğer velilerde öğretmen hakkında bir fikirleri olmadığı halde, işte lider olarak gördükleri velileri takip ederek öğretmen seçiyorlar.” (K8)
5	Öğretmenin Dünya Görüşü	2	4	“...bir başka sebep ise dini yaşayış şekli. Siyasi görüşüne göre seçim yapanlarda oluyor.” (K10)
	Toplam	45	100	

Tablo 3’e göre araştırmada yer alan eğitimcilerin öğretmen seçiminin nedenlerine yönelik görüşleri; %40 oranında “akademik başarı”, %31 oranında “cinsiyet”, %14 oranında “güven”, %11 oranında “yakın çevre telkini” ve %4 oranında ise “öğretmenin dünya görüşü” şeklinde sıralanmıştır. Bu açıdan da görüyoruz ki akademik başarı öğretmen tercihinin en önemli sebebidir.

Üçüncü araştırma sorusu, “Öğretmen seçiminin sonuçları nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde katılımcılar öğretmen seçiminin sonuçlarını; 1. Kalabalık sınıflar, 2. Sınıflar arası seviye farkı, 3. Öğretmen egosu, 4. Akademik başarı ve 5. Öğretmenler arası yarış, şeklinde açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların açıklamalarına göre oluşan tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4. Öğretmen seçiminin sonuçlarına ilişkin düşünceler**

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Kalabalık Sınıflar	8	30	“Her sene bir ya da iki öğretmenin ismi ön plana çıkıyor. Kayıt yaparken biz zorluk yaşıyoruz, eğer engellemeye çalışmazsak 60-70 belki 80 kişiye kadar çıkabiliyor ki biz 83 e kadar da çıktığımızı gördük.” (K9)
2	Sınıflar Arası Seviye Farkı	7	26	“...dolduruyorlar sınıflara aynı tip çocukları ekonomik olarak, diğer sınıflar zayıf öğrenciler. Bir ay sonra, üç ay sonra bir yıl sonra farkına varıyor çocuk. Demek ki biz zayıfız, tembeliz ki bizi bu sınıfa verdiler diyor.” (K5)
3	Öğretmen Egosu	5	18	“Seçilen öğretmende zamanla rehabet görülebilir. Ben seçilen öğretmenim diye okulda kendi başına hareket etmeye başlayabilir. Zamanla yöneticiyi hafife alabilir.” (K12)
4	Akademik Başarı	4	15	“Tercih edilen öğretmenin sınıfındaki öğrenciler daha başarılı. Nedeni de şu; her zaman diyoruz zaten, eğitim öğretim işi öğretmen veli öğrenci sacayağı gibidir. Üçü ne kadar uyumlu olursa eğitim o kadar çok başarılı olur.” (K1)
5	Öğretmenler Arası Yarış	3	11	“...yarış içerisindeki bir ekibin içerisindeysen, seninle yarışta olan varsa, kimse o yarışın altında kalmak istemez.” (K7)
	Toplam	27	100	

Tablo 4’e göre araştırmada yer alan eğitimcilerin, öğretmen seçiminin sonuçlarına yönelik görüşleri; %30 oranında “kalabalık sınıflar”, %26 oranında “sınıflar arası seviye farkı”, %18 oranında “öğretmen egosu”, %15 oranında “akademik başarı” ve %11 oranında “öğretmenler arası yarış” şeklinde sıralanmıştır. Görüldüğü üzere kalabalık sınıfların ortaya çıkması bir sorun olarak görülürken, öğretmenlerin de kendi aralarında yarıştıkları gerçeği önümüzde durmaktadır.

Dördüncü araştırma sorusu, “Öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde katılımcıların öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için; 1. Öğretmenin özverili çalışması, 2. Kura yöntemi, 3. Sınıfların



dengeli dağılımı, 4. Okul yönetiminin kararlı olması, 5. Objektif değerlendirme, 6. Velilere rehberlik etme ve 7. Kendini gerçekleştirme diye birtakım önerilerde buldukları görülmüştür. Katılımcıların açıklamalarına göre oluşan tablo şu şekildedir:

**Tablo 5. Öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için neler yapılmasına ilişkin öneriler**

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Öğretmenin Özverili Çalışması	23	24	“Ben öğretmenlerin, herkesin aynı özveride çalıştığını düşünmüyorum. O anlamda öğretmenlerinde bence kendilerine birazcık daha çeki düzen vermeleri gerektiğini düşünüyorum.” (K3)
2	Kura Yöntemi	23	24	“Okul yönetimleri bütün öğrencilerin kura ile, kura ile kayıtları yapılacak, okullarda bu zengin fakir ayrımı olmayacak.” (K5)
3	Sınıfların Dengeli Dağılımı	18	19	“Yönetim homojen bir sınıf oluşturmak için temel adımı öncelikle atmalıdır.” (K6)
4	Okul Yönetimlerinin Kararlılığı	12	13	“Okul idaresinin öğretmen seçimi ile ilgili tavrı net olmalıdır, kararı kesin olmalıdır. Kişiden kişiye değişmemeli, herkese aynı olmalıdır.” (K10)
5	Objektif Değerlendirme	9	9	“Hiçbir yerde objektif değerlendirme yapılmıyor. Her şeyi objektif yaparlarsa ben de seçme yaptırmam. En iyi objektif değerlendirmeyi yapacak olan da idaredir.” (K7)
6	Velilere Rehberlik Etme	6	6	“Öğretmenler ben anlayışından uzak durmalıdır. Her öğretmenin başarılı olduğunu özellikle öğretmenler her bir veliye toplantılarda anlatmalıdır.” (K12)
7	Kendini Gerçekleştirme	5	5	“Açıkçası bizim kendini gerçekleştirmiş kişilere ihtiyacımız var. Bizim, sağlam, kendinden emin, kendini gerçekleştiren müdürlere de ihtiyacımız var.” (K7)
	Toplam	96	100	

Tablo 5'e göre araştırmada yer alan eğitimcilerin, öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için neler yapılmasına yönelik görüşleri; %24 oranında “öğretmenin özverili çalışması”, %24 oranında “kura yöntemi”, %19 oranında “sınıfların dengeli dağılımı”, %13 oranında “okul yönetimlerinin kararlılığı”, %9 oranında “objektif değerlendirme”, %6 oranında “velilere rehberlik etme” ve %5 oranında “kendini gerçekleştirme” şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenin özverili çalışması ve kura yönteminin uygulanmasının, sorunun katılımcılar açısından çözümü için en önde gelen seçenekler olarak görmekteyiz.

## 6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma MEB bünyesinde devlet okullarında görev yapan eğitimcilerle birlikte yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler literatürdeki farklı araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırma yapılarak tartışması yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılar katılımcıların seçim, seçme kavramına yönelik algılarını; tercih etmek, seçme işlemi, beğenmek, iyi olanı bulabilmek ve ayırt etmek şeklinde ifade olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türk Dil Kurumu'nun da seçim kavramını, seçme işi, adaylar içerisinde belirli birisini seçme şeklinde tanımladığı görülmektedir (Sözlük, 2022). Türk Dil Kurumu'nun tanımında yer alan “seçme işi” ve “adaylar içinden belirli birisini seçme” ifadelerinin araştırma sorusunun sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yine ilgili literatür incelendiğinde bazı araştırmaların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Seçim, mal ve hizmetin içinden belirli bir ürünü seçerek, karar verme işidir (Schwartz, 2004).

Araştırmacılar katılımcıların öğretmen seçiminin nedenlerine yönelik algılarını; akademik başarı, cinsiyet, güven, yakın çevre telkini ve öğretmenin dünya görüşü şeklinde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bazı araştırmaların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Aydın'a (2021) göre; öğretmenin iyi bir mesleki bilgiye sahip olması, yetkili ve deneyimli bir yapıda olması eğitim öğretim ortamında sorunların kolaylıkla çözülmesini ve akademik başarıyı beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu bağlamda akademik başarıyı artıran öğretmenlerin okullarda seçilen öğretmenler olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleği sevme ve çocuğu sevme öğretmen seçiminin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki başarılarının artmasının ancak mesleğini severek gerçekleşmesi mümkündür (Çakıcı & Eraslan, 2011). Akademik yönden başarılı öğrenciler yetiştirdiği ve mezun ettiği gözlemlenen öğretmenlerinde tercih edildiği gözlenmektedir (Özdemir, 2018).

Araştırmacılar katılımcıların öğretmen seçiminin sonuçlarına yönelik düşüncelerini; kalabalık sınıflar, sınıflar arası seviye farkı, öğretmen egosu, akademik başarı ve öğretmenler arası yarış şeklinde birtakım öneriler sıraladıkları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatüre bakıldığında kimi araştırmacıların bulguları destekleyen nitelikte sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Örneğin; Çetin'e (2017) göre; kalabalık sınıflar ve akademik başarı öğretmen seçimi için önemli bir etken olarak görülmekte ve araştırmacının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrenci velilerinin daha yüksek akademik başarı istemeleri onları öğretmen tercihinin yöneltmektedir (Çiftçili, 2007). Buyruk'a (2014) göre; seçilen öğretmenlerin yaşadıkları tüm psikolojik etmenlere karşılık nitelikli öğrenci yetiştirme gayretinde olmaları, öğretmenlerin içsel motivasyonlarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmacılar katılımcıların öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için yapılması gerekenleri; öğretmenlerin özverili çalışmaları gerektiğini, okullarda kura yönteminin uygulanması gerekliliğini, okul yönetimleri tarafından sınıfların dengeli dağıtılması gerektiği, okul yönetimlerinin öğretmen seçimi talebinde bulunanlara karşı kararlı bir yapıda durması gerektiği, her alanda objektif değerlendirmenin olması gerektiği, velilere yönelik rehberlik hizmetinin verilmesi gerektiği ve kendini gerçekleştirmiş bireylere ihtiyaç duyulduğu şeklinde sıraladıkları sonucunu elde etmişlerdir. İlgili literatür tarandığında araştırmayla benzer sonuçlar görülmüştür. Aydın'a (2021) göre öğretmenlerin fedakârca çalışmaları ve okul yönetimlerinin sınıfları dengeli ve düzenli olarak dağıtması öğretmen seçimi sorununun ortadan kaldırılması için yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Özdemir'e (2018) göre yöneticiler öğretmen tercihi yapılmaması için gerekli önlemleri almalıdırlar. Araştırmadan farklı olarak, eğitim öğretim ortamının az sayıda öğrenci ile temsil edilen sınıflarının ve öğretmenlerinin daha çok tercih edildiği Çetin'in (2017) yapmış olduğu araştırmada ortaya çıkmaktadır.

Çalışma sonucunda araştırmacılar öğretmen seçiminin okul yönetiminden, öğretmenden ve öğrenci velisinden kaynaklı olarak gerçekleştiği sonucuna varmışlardır. Öğretmen seçiminin sonucu olarak, sınıflar arası seviye farkı, öğretmen egosu, akademik başarı ve öğretmenler arası yarış olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucunda, günümüz eğitim dünyasında çocuğunu okula gönderen hemen hemen tüm bireylerin ve eğitimcilerin şahit olduğu ancak üzerinde yeteri kadar durulmayan bir konuya dikkat çekilmesi açısından sorunların çözülmesi öğretmenlik mesleğinin saygınlığı açısından önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılar öğretmen seçimi sorununun üstesinden gelinmesi için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

- Öğretmenlerin tamamının mesleklerinin gerekliliği olarak özverili bir şekilde çalışmaları gerekmektedir.
- Okullarda MEB'in e-okul sisteminde yer alan kura sistemi okula kayıt döneminde adil ve tarafsız bir şekilde aktif olarak kullanılmalıdır.

- Kura usulünün uygulanmadığı durumlarda sınıfların dengeli ve eşit bir şekilde oluşturulması için çaba gösterilmelidir.
- Öğretmen seçimi talebiyle okula gelen veliler için okul yönetimleri kararlı bir duruş sergilemelidirler.
- Okullarda ve hayatın her alanında kişisel ve toplumsal olarak objektif değerlendirmenin olması gerekliliği üzerinde durulmalıdır.
- Öğretmenler, velilere her ortamda tüm öğretmenlerin değerli ve özel olduğu bilincini aşılmalı ve velilere rehberlik etmeye özen göstermeleri önerilmektedir.
- Eğitiminin tüm paydaşlarının kendini gerçekleştiren bireyler olma yolunda kararlılıkla ilerlemeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

## 7. Kaynakça

- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 241, 12-18.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. baskı). Sakarya.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 511159) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, S. (2021). *Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin tercih edilme sebepleri, eğitim öğretim uygulamaları ve öğretmenlik mesleği hakkındaki algıları* (Tez No. 657910) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeleri* (5. baskı). Pegem.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri, eğitim sosyolojisi*. Pegem.
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*. 6(2), 319–327. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf>
- Bayar, A., & Bayar, M. (2022). Medyada öğretmenler hakkında yapılan konuşmaların öğretmenlerin mesleki mutluluklarına yansımaları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 367-383. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1128218>
- Bayar, A., & Çelenk, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 225-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/49666/594769>
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem.
- Cottle, M. L. (2014). Teacher professionalism: A study of professionalism for religious educators in the seminary and indtitutes department of the church educational system, *Utah State University, Merrill-Cazier Library*.
- Çalışkan, N., & Ayık A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/1446/17439>
- Çelik, M., Kök, M., & Yazar, A. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çepni, S. (2005) *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (2. baskı). Trabzon.
- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması* (Tez No. 485620) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçili, V. (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(3), 53-80.
- Doreen, S., & Prieur, D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: An antithesis? *Education*, 116(3), 393-396.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D., (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(11), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gündüz, H. B. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karşlı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 29-55). Pegem.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 34-46.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Nobel.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- McMillan J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Allyn and Bacon.
- Mutluer, Ö., & Yüksel, S. (2019). Emekli ve kıdemli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü hakkındaki görüşleri. 28.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* (Tez No. 309543) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmenlik mesleği ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme. M. B. Özcan & T. Y. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 202-228). Asos.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye'de ve Dünya'da öğretmenlik retorik ve pratik: Eğitime bakış. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 54(10).

- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süresi, yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S., & Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve günümüzde (2003) göreve başlamış sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 37-60.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. Ecco.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000181](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181)
- Şanal, M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler. *Eğitim Yönetimi*, 17(5), 53-64.
- Şişman, M., & Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tedmem, (2018). Okullarda ders dışı etkinliklerin işlevleri. *Türk Eğitim Derneği*. <https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri>
- Telli, G., & Ayçin, E. (2021). Öğretmen seçim sürecinde en iyi-en kötü ve mabac yöntemlerinin bütünlük olarak kullanılması. *International Journal of Social Sciences*, 6(2), 733-750. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.899397>
- Tuzcuoğlu, N. (2007). *Türk milli eğitiminde okul destek sistemleri*. A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 249-276). Pegem.
- Ünal, S., & Ada S., (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi.
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0149206306297582>
- Wright, T. A., Cropanzano, R., & Bonett, D. G. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(2), 93-104. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.93>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. *Eğitim Bir Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 70(13).

### İnternet Kaynakları

- Habertürk. <http://haberturk.com.tr> adresinden 10 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yenişafak. <http://yenisafak.com.tr> adresinden 10 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.



## BİST100 ENDEKSİ İLE POLİTİKA FAİZİ ARASINDAKİ FOURİER EŞBÜTÜNLEŞME İLİŞKİSİ<sup>1</sup>

Ahmet DEMİRALP\* -İbrahim Sezer BELLİLER\*\*

### Öz

Faiz oranı ile hisse senedi fiyatları arasındaki ilişki iktisat literatüründe oldukça sık tartışılan bir konu olmaktadır. İki farklı yatırım aracı arasındaki etkileşimin yönü ve boyutunun tahmin edilmesi ekonomik karar birimleri açısından oldukça önem arz etmektedir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin merkez bankaları, hisse senedi getirileri ve faiz oranları arasındaki optimal dengeyi sağlamaya oldukça önem vermektedir. İlk olarak doğrusal ekonometrik zaman serileri analiziyle incelenen bu konu daha sonra güncel doğrusal olmayan teknikler ile araştırılmaya başlanmıştır. İktisadi gerçekliğe uygun olarak doğrusal olmayan tekniklerin kullanılması değişkenler arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesi için önem arz etmektedir. Bu çalışmada politika faiz oranı için Merkez Bankası ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti, hisse senedi fiyatı için ise BİST100 fiyat endeksi verileri kullanılmıştır. Çalışma 2011-2023 yılları arasındaki aylık veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hisse senedi fiyatları ve faiz oranı arasındaki ilişki Banerjee vd. (2017) Fourier ADL eşbütünleşme testi ile incelenmiştir. Öncelikle her iki değişkenin I(1) olduğu tespit edilmiş daha sonra eşbütünleşme ilişkisi test edilmiştir. Çalışma bulgularına göre faiz oranı ve BİST100 endeksi arasında uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisi tespit edilmiştir. Bulunan eşbütünleşme ilişkisinden yola çıkılarak uzun dönem katsayıları FMOLS modeli ile tahmin edilmiştir. Bu bağlamda faiz değişkeninde meydana gelen %1'lik artış BİST100 endeksinde yaklaşık olarak 55 puanlık bir düşüşe neden olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bist100 endeksi, Politika faizi, Eşbütünleşme.

**Jel Kodu:** C22, C32, C58

### Fourier Cointegration Relationship Between ISE100 Index And Policy Interest

#### Abstract

The relationship between the interest rate and stock prices is a frequently discussed topic in the economics literature. Estimating the direction and size of the interaction between two different investment instruments is very important for economic decision units. Central banks of developing countries such as Turkey attach great importance to maintaining the optimal balance between stock returns and interest rates. This subject, which was first investigated with linear econometric time series analysis, then started to be investigated with current nonlinear techniques. The use of non-linear techniques by the economic reality is important to determine the relationship between the variables in a healthy way. In this study, the Central Bank weighted average funding cost is used for policy interest rate, and Ise100 price index data is used for the stock price. The study was carried out using monthly data between the years 2011-2023. The relationship between stock prices and interest rate Banerjee et al. (2017) Fourier ADL cointegration test was used. First of all, it was determined that both variables were I(1), and then the cointegration relationship was tested. According to the study's findings, a long-term cointegration relationship was determined between the interest rate and the Ise100 index. Based on the cointegration relationship found, the long-term coefficients were estimated with the FMOLS model. In this context, it has been determined that the 1% increase in the interest variable causes a decrease of approximately 55 points in the BIST100 index.

**Keywords:** Ise100 index, Policy interest, Cointegration.

**Jel Code:** C22, C32, C58

<sup>1</sup> Bu çalışma 23-24 Mart 2023 tarihleri arasında Samsun'da düzenlenen 3. Uluslararası Karadeniz Modern Bilimsel Araştırma Kongresi'nde sunulan ve tam metin olarak basılan bildirinin genişletilmiş ve düzeltilmiş halidir.

\* Dr., Harran Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, ahmt.dmiralp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0981-7215>

\*\* Arş. Gör., Harran Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü, sezerbelliler@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8141-6347>

## 1. Giriş

Merkez bankasının en uygun faiz kararlarını belirlemesi esasında para politikasının çeşitli makroekonomik hedeflere ulaşmasını amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, merkez bankası müdahalesinin ekonomiyi etkileyip etkilemediğini anlamak ve para politikasının nasıl olması gerektiğini değerlendirmek için önemlidir. Merkez bankaları para politikalarını oluştururken ekonomik konjonktüre, makro ve mikro birçok iktisadi göstereyi göz önünde bulundurarak en uygun faiz oranını belirlemektedir. Bu çerçevede merkez bankasının para politikasına faiz değişkeni ile müdahalesi, ekonominin bu müdahaleden nasıl etkilendiğinin anlaşılması için önemli bir unsur olmaktadır. Merkez bankalarının nihai hedef olarak koyduğu fiyat istikrarı için uygulanan para politikalarında ortaya çıkan finansal risklerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Sümer, 2019).

Merkez bankasının ekonomiye para politikası çerçevesinde yön vermesi neticesinde kısa vadeli borçlanma araçlarının faizi ile diğer piyasa göstergelerin arasındaki ilişki oldukça önemli hale gelmektedir. Hem küresel hem yerel ölçekte yaşanan ekonomik krizler, gelişmekte olan ülke ekonomilerini küresel para politikalarına karşı dahada kırılgan hale gelmesine sebep olmuştur. Küresel piyasalarda aktif olarak takip edilen risk iştahı ile sermaye yönelimlerinin getirdiği etkiler doğrudan yerel piyasalarda hissedilmektedir. Negatif anlamda gelen etkilerin belirsizliği arttırmasıyla birlikte gelişmekte olan ülkelerin makro ekonomik istikrarını bozabilmesi tehlikesiyle karşılaşmaktadır. Bu çerçevede piyasalarda aniden meydana gelen olumsuz durumlara karşı merkez bankalarının piyasaları yatıştırması için etkin olarak kullanabileceği bir araca ihtiyaç duyulmuştur.

Merkez bankaları yaptıkları açıklamalarla veya uyguladıkları tedbirler ile finansal piyasaları etkileme güçlerine sahip olmaktadır. Bu çerçevede Ağırlıklı Ortalama Fonlama Maliyeti (AOFM) ile merkez bankası piyasada oluşacak faizleri etkileyip ve bu yöntemle enflasyonu kontrol altına almaya çalışmaktadır. Reel sektörü besleyen en temel sektörlerden olan bankacılık sektörünün Türkiye gibi önemli olduğu ülkeler için kullanılan bu araç önemli bir unsur haline gelmektedir. Ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti olarak ifade edilen değişken ise farklı enstrümanlar ile farklı vade türlerinde piyasaya uygulanan fonlama faizlerinin ağırlıklı ortalaması olarak hesaplanabilen bir faiz türüdür. Ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti olarak ele alınan bu faiz türü ise piyasaya uygulanan fonlamanın maliyetine ilişkin belirleyici enstrümanlardan biri olma özelliği taşımaktadır (Kuzu, 2017).

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankasının politika faizi olarak aldığı bir haftalık repo işlemleri faiz oranı ile piyasada ihtiyaç duyulan likidite talebi karşılanmaktadır. Merkez bankası tarafından belirlenen politika faiz oranı bir haftalık repo işlemleri faiz oranından ibaret olmadığı için diğer likidite maliyetlerinden etkilenmektedir. Piyasada likiditenin maliyetinin belirlenişi ise likiditenin sağlanabilmesi için kullanılan araçların fiyatlarının ağırlıklı ortalaması olarak gerçekleşmektedir. Merkez bankasının fonlama maliyetini bu araçlar vasıtasıyla düzenlemesinin Borsa İstanbul'a olası etkilerinin tespit edilmesi önemli bir unsur olarak ifade edilebilir. Hisse senedi piyasaları finansal sistemin önemli unsurlarından biridir. Son zamanlarda teknolojinin de gelişmesiyle hisse senedi piyasaları ile para piyasaları arasında etkileşim artmaktadır. Hisse senedi endekslerinde ve faiz oranlarında meydana gelen değişimler, ülkelerin ekonomik temellerinde değişiklikler meydana getirmektedir (Tüzün vd., 2016).

MHisse senedi piyasası ile makro ekonomik değişkenler arasında ilişki araştırmacıların çalışmalarına birçok zaman konu olmakla birlikte ampirik analizler bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle son yıllarda yoğunlaşmıştır. İstatistiksel hesaplamalara dayanan ekonometrik modeller bilgisayarların işlemci kapasitelerinin geliştirilmesiyle birlikte son yıllarda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda hisse senedi getirileri ile diğer makroekonomik değişkenler arasındaki sıkı ilişki Flannery ve Protopapadakis (2002) tarafından ele alınmıştır. Hisse senedi ile diğer makro değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan ve zaman içinde değişen bir

yapıya sahip olmasından dolayı değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti zorlaşmıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan bir yapıya sahip olabileceği göz önüne alınarak modelleme yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankasının politika faizi ile ilişkili olarak belirlediği ağırlıklı ortalama fonlama maliyetindeki değişmelerin hisse senedi fiyatları üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu bağlamda politika faizi ile Bist100 endeksi arasındaki uzun dönem eşbütünleşme ilişkisi Banerjee vd. (2017) tarafından önerilen FADL eşbütünleşme analizi yardımıyla araştırılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar genellikle politika faizi ile dolar kuru arasındaki ilişkiye odaklandığından yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın amacı ve konusu hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ise literatürde yapılan çalışmalar özetlenmiştir. Üçüncü bölümde çalışmada kullanılan veri setleri ve ekonometrik yöntemler tanıtılmıştır. Dördüncü bölümde araştırma yayın etiğine yer verilmiştir. Beşinci bölümde çalışma sonucunda elde edilen ampirik bulgular paylaşılmış olup son bölümde ise yapılan çalışma özetlenmiştir.

## 2. Literatür Özeti

Literatürde Bist100 endeksleri ile politika faizi olarak ağırlıklı ortalama fonlama maliyetini ele alan birçok çalışma mevcuttur. Öncelikle Türkiye’de bu değişkenleri konu edinen çalışmalar incelenip özetlenmiştir. Daha sonra hisse senedi ve faiz arasındaki ilişkiyi Türkiye dışındaki ülkeler için ele alan yabancı literatür de incelenip aşağıda özetlenmiştir.

Literatürde de makroekonomik değişkenlerin hisse senedi piyasası üzerindeki etkileri sıklıkla çalışma konusu olmuştur. Aspren (1989) faiz oranlarındaki farklılıkların reeskont oranları üzerinde etkisinin olduğunu ve bu durumun risksiz nominal getiri oranlarını da etkilediğini ifade etmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak faiz oranlarının artmasıyla birlikte yatırımcıların sermaye kaybetmesine neden olmakta ve hisse senedi piyasasından çıkmalarına sebep olmaktadır. Faiz oranlarının artması firmalar için de ciddi risk teşkil etmektedir. Yüksek faiz ortamı firmaların borçlarını döndürmelerinde sorunlara yol açacak ve risk primlerinin yükselmesine neden olacaktır (Abed & Zardoup, 2019).

Faiz oranları ile hisse senedi piyasası arasında negatif ilişkinin olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Adep & Zardoup, 2019; Ahmad vd., 2019; Canözeri & Dellas, 1996; Cao, 2008; Panda, 2008). Fakat hisse senedi ve faiz oranları arasındaki ilişkinin daha farklı olduğunu ifade edilen çalışmalarda mevcuttur. Bazı çalışmalarda hisse senedi ve faiz oranları arasındaki ilişkinin tutarsız olduğu ifade edilmekle birlikte bir takım özel zaman aralıklarında faiz oranları ile hisse senedi arasında pozitif yönlü ilişkinin varlığı da tespit edilmiştir (Sun & Yuan, 2021).

Tüzün vd. (2016) çalışmalarında, 2/21/2013-26/7/2016 tarihleri arasında haftalık verileri kullanarak merkez bankasının uygulamış olduğu politika faizinin Bist100 üzerindeki etkisini simetrik ve asimetric GARCH modelleriyle analiz etmişlerdir. Politika faizinin Bist100 üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan Kuzu (2017) çalışmasında, 03/01/2011-10/04/2017 tarihleri arasındaki günlük verileri kullanarak Bist100, BistXbank, TL/dolar kuru ve AOFM arasındaki ilişkiyi ADF birim kök testi ve dinamik şartlı korelasyonlu GARCH modeli ile incelemiştir. Ağırlıklı ortalama fonlama maliyetinin Bist100 ve BistXbank endeksleri ile doğrudan TL/dolar kuru ile dolaylı olarak ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Benzer değişkenleri kullanarak Tunalı ve Yalçınkaya (2017), 01/2012-09/2017 tarihleri arasında aylık veriler kullanarak dolar kuru, enflasyon ve AOFM ile arasındaki ilişki ADF ve PP birim kök testleri, Engle-Granger ve Johansen eşbütünleşme ve Granger nedensellik testleri ile incelemişlerdir. Analiz sonuçlarından AOFM ile dolar kuru arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi gözlenmiştir. Ayrıca Güler ve Özçalık (2018) çalışmalarında da, 12/2016-09/2018 dönemleri arasında günlük verilerden faydalanarak Bist100 endeksi, AOFM, dolar endeksi ve dolar/TL kuru arasındaki ekonomik ilişkiyi Granger nedensellik, Etki-Tepki analizi ve Varyans ayrıştırma analizi ile test etmişlerdir. Analiz sonuçlarından incelenen tüm değişkenlerin birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.



Yüksel vd. (2019), 2011:01-2018:02 dönemleri aralığındaki aylık verileri kullanarak gösterge faiz oranı ve AOFM'nin dolar kuru üzerindeki etkisini Engle-Granger eşbütünleşme ve Toda-Yamamoto nedensellik analizi ile incelemiştir. Merkez bankası tarafından uygulanan faiz politikasının (gösterge faizi ve ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti) döviz kuru üzerinde etkili olduğu ancak nedensellik ilişkisine dair kanıt bulunamamıştır. Diğer taraftan Kartal (2020), 11/03/2020-07/08/2020 dönemleri arasında günlük verileri kullanarak para politikası göstergeleri ile seçilmiş finansal göstergeleri arasındaki ilişki Toda-Yamamoto nedensellik testi ile incelemiştir. Pandemi dönemi öncesinde para politika göstergelerinin seçilmiş finansal göstergeler üzerinde etkisi yokken pandemi döneminde ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti ve menkul kıymet büyüklüğünden dolar kuruna doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca net fonlama tutarının da seçilmiş finansal göstergeler üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bağcı (2019) çalışmasında, 2003-2018 dönemleri arasındaki aylık verileri kullanarak politika faiz oranı, dolar ve euro döviz kuru arasındaki ilişkiyi ADF birim kök testi, VAR ve Granger nedensellik analizi ile test etmiştir. Politika faiz oranı ile döviz kuru arasında karşılıklı nedensellik ilişkisine dair kanıtlar bulunmuştur. Ayrıca Güler (2020) çalışmasında da, 2011:01-2018:05 tarihleri arasında aylık verileri kullanarak para politikası faiz oranı ve piyasa faiz oranlarının döviz kurları üzerindeki etkilerini belirlemek için VAR analizi ve ARDL sınır testini kullanmıştır. Politika faizi ve ortalama fonlama maliyeti ile nominal döviz kuru arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, gösterge tahvil faizi ile nominal döviz kuru arasında pozitif yönlü bir ilişkiye dair kanıtlar bulunmuştur.

Bayat ve Taş (2021), 2011:01-2020:10 tarihleri arasında aylık verileri kullanarak para ikamesi ile faiz oranları arasındaki ilişkiyi geleneksel ve Fourier nedensellik testleri ile incelemiştir. Ağırlıklı ortalama fonlama maliyetinden para ikamesine doğru nedensellik ilişkisi bulunamamıştır. Öte yandan Güneş (2022), 06/01/2012-28/01/2022 dönemleri arasında haftalık verileri kullanarak ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti ile banka faizleri arasındaki ilişkiyi VAR analizi, Etki-Tepki analizi ve Varyans ayrıştırma yöntemi ile incelemiştir. Ağırlıklı ortalama fonlama maliyetinin banka faizleri üzerinde pozitif bir etki gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca Alkan ve Şengül (2022) çalışmasında, 2011-2020 yılları arasında TCMB M2 para arzı değişiminin ve ağırlıklı ortalama fonlama maliyetinin, bankaların faiz dışı gelirine etkisini Panel Veri Analizi yöntemi ile incelemiştir. Bankaların faiz dışı gelir oranının, ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti arttıkça azaldığı, M2 para arzı değişimi ile arttığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Yılmaz ve Yücememiş (2022), 2013:01-2022:03 tarihlerindeki aylık verileri kullanarak ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti, konut satış, reel döviz kuru, para arzı ve enflasyon arasındaki ilişki Engle-Granger eşbütünleşme testi, vektör düzeltme modeli, VAR analizi ve Granger nedensellik testi ile incelemiştir. Çalışma sonucunda faiz oranlarında meydana gelen %1'lik bir artışın konut talebinde %13.9'luk bir azalışa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca konut talebi üzerinde etkili değişkenler sırasıyla döviz kuru, enflasyon ve para arzı olarak tespit edilmiştir.

Yabancı literatür için ilk olarak Avrupa ülkelerinin parasal entegrasyonunu ele alan Canzoneri ve Dellas (1996) çalışması incelenmiştir. Canzoneri ve Dellas (1996) Reel faiz ve Hisse Senedi Piyasası değişkenlerini konu alan basit bir genel denge modeli kurmuşlardır. Çalışma sonuçlarına göre hisse senedi fiyatları ile faiz oranları arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Chiarella vd. (2002) çalışmalarında ise hisse senedi fiyatlarında ve faiz oranları arasında doğrusal olmayan bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir.

Panda (2008) Hindistan için yaptığı çalışmada hisse senedi ve faiz oranları arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca uzun vadeli devlet tahvillerinin faiz oranlarının hisse senedini fiyatlarını negatif yönde etkilediğini, kısa vadeli tahvillerin ise hisse senedi fiyatlarını pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Öte yandan Cao (2012) ise çalışmasında 2005 ile 2012 yılları arasında günlük olarak hisse senedi fiyatları, faiz oranları ve döviz kuru arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada zamanla değişen yapısal vektör otoregresif model ile zamanla değişen parametrelili otoregresif model kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre uzun dönemde Çin hisse senedi getirileri, faiz oranları ve döviz kuru ile ters orantılı olarak bulunmuştur. Ayrıca hisse senedi fiyatlarının faiz oranlarına kıyasla kısa dönemde döviz kurundaki değişimlerden daha çok etkilendiği tespit edilmiştir. Hisse senedi

piyasasından faiz oranları ve döviz kuruna doğru gelen şokların etkisinin yaklaşık 6 gün sonra sönümlendiği bulunmuştur.

Hajilee ve Al Nasser (2017) çalışmalarında faiz oranları belirsizliğinin hisse senedi piyasası gelişimi üzerindeki etkisini 1980-2011 yıllarını kapsayan veri setiyle 12 gelişmekte olan ülke ile incelemiştir. Çalışmada ARDL yaklaşımı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bütün ülkeler için eşbütünleşme ilişkisinin varlığı kabul edilmekle birlikte gelişmekte olan 12 ülke için faiz oranlarının belirsizliğinin hisse senedi gelişimi üzerindeki etkisinin kısa dönemde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, ele alınan 12 ülkenin 9'u için uzun dönem etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ditimi ve Adeleke (2018) ise çalışmasında Nijerya için faiz oranları ve hisse senedi piyasası performansı arasındaki nedensellik ilişkisini incelemiştir. 1976-2016 yılları arasında ele alan çalışma için Vektör Hata Düzeltme Modeli tabanlı nedensellik ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda faiz oranları ile hisse senedi piyasası arasında uzun dönemli anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca hisse senedi piyasası performansı ve faiz oranları arasında Granger nedensellik ilişkisi de bulunamamıştır.

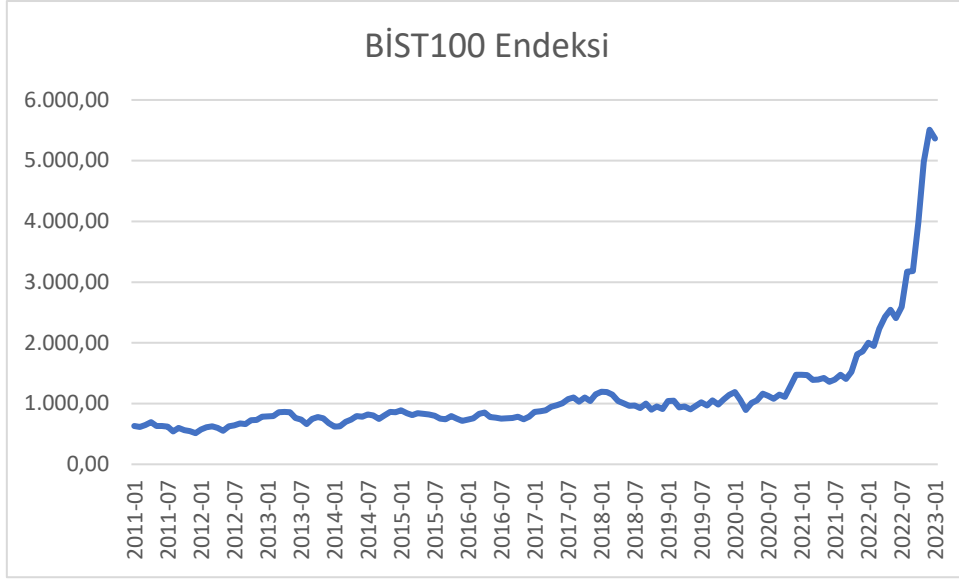
Huang ve Lee (2019) 1990-2018 yılları arasındaki aylık veri setini kullanarak döviz kuru, faiz oranı ve hisse senedi piyasası arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre döviz kurunun kısa vadede önde gelen göstergeler arasında olduğu, hisse senedi piyasası ise uzun vadede öncü gösterge olduğu tespit edilmiştir. Etki tepki analizine göre ise döviz kuru ve faiz oranından hisse senedi piyasasına doğru etkinin ani ve anlık olduğu fakat hisse senedinden döviz kuru ve faiz oranlarına olan tepkinin ise gecikmeli olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca döviz kurunun en çok hisse senedi piyasasından etkilendiği tespit edilmiştir. Benzer değişkenleri kullanarak Ahmad vd. (2019) çalışmalarında 2007-2017 yılları için Pakistan'ın döviz kuru, faiz oranları ve hisse senedi piyasası arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda faiz oranı ile hisse senedi piyasasının ters orantılı, hisse senedi piyasası ve döviz kurunun ise doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adep ve Zardoup (2019), 1990-2016 yılları arasında çeyreklik verileri kullanarak Almanya için çeşitli makroekonomik göstergeler ve hisse senedi getirileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pesaran (2001) sınırlı testi ve ARDL yaklaşımı kullanılarak oluşturulan modelde M3 para arzı, petrol fiyatları ve döviz kurunun hisse senedi getirisi üzerinde pozitif fakat istatistiksel olarak anlamsız bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Lakin faiz oranlarının hisse senedi getirileri üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan Sun ve Yuan (2021) çalışmalarında 2006-2020 yılları arasındaki günlük veriler ile Çin'deki faiz oranı ve hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkiyi çoklu kesirli trendden arındırılmış çapraz korelasyon analiziyle (MF-DCCA) incelemiştir. Araştırma bulgularına göre faiz oranları ve hisse senedi piyasası arasındaki çapraz ilişkiler uzun dönemde kalıcı olmayan yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kısa dönemde ise pozitif yönde bir kalıcılık bulunmuştur. Faiz oranları ve hisse senedi piyasası likiditesi arasındaki negatif çapraz korelasyonların pozitif çapraz korelasyonlara kıyasla daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

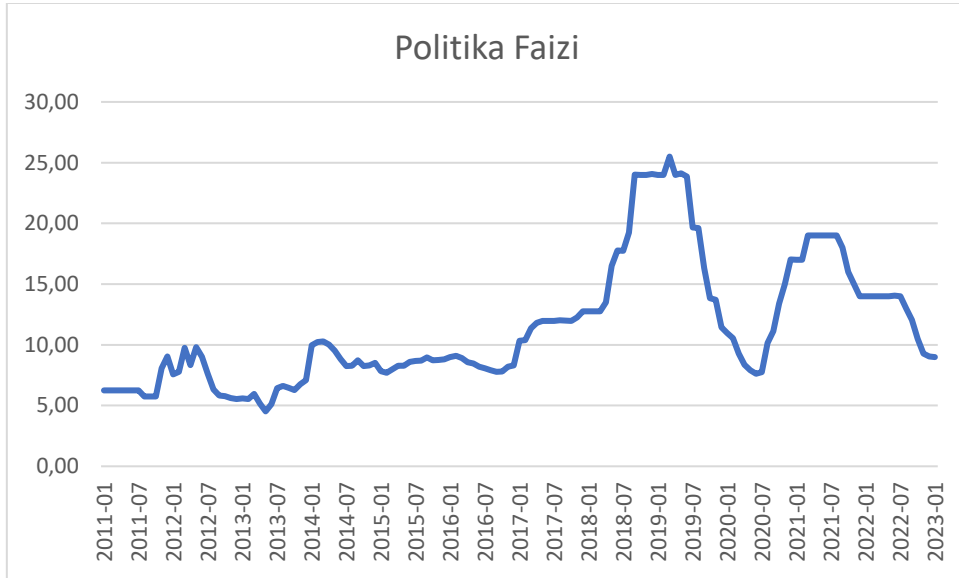
### 3. Veri Seti ve Ekonometrik Yöntem

#### 3.1. Veri seti

Çalışmada kullanılacak olan veriler TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS)'den çekilmiştir. BİST100 verisi olarak Borsa İstanbul 100 fiyat endeksinin aylık kapanış verileri alınmıştır. TCMB faiz değişkeni olarak ise TCMB ağırlıklı fonlama maliyeti verileri ele alınmıştır. Ağırlıklı ortalama fon maliyeti, TCMB tarafından piyasada oluşacak olan faizleri belirleyebilmek amacıyla borç verme faizi ve haftalık repo faizinin ağırlıklı ortalaması olarak hesaplanmaktadır. 2011:01-2023:01 aralığındaki aylık veriler kullanılmıştır. BİST100 ve faize ait 2011-2023 yılları arasındaki verilerin grafikleri aşağıda verilmiştir.



Grafik 1. BİST100 endeksi



Grafik 2. Politika faizi (Ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti)

Grafik 1 incelendiğinde 2011 yılından 2021 yılına kadar olan dönemde BİST ortalama 1000 puan bandında iken 2022 yılının başından itibaren ani bir yükseliş kaydederek 5500 seviyelerine kadar çıkmıştır. Grafik 2 incelendiğinde ise Ağırlıklı Ortalama Fonlama Faizi 2017 yılına kadar %5 ile %10 aralığında seyretmekte iken 2017-2020 yılları arasında %25 seviyelerine tırmanmış daha sonraki yıllarda oynaklığını sürdürmüştür.

2011-2023 yılları arasındaki Türkiye'deki faiz ve BİST100 değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Bist100	Faiz
Ortalama	1121.533	11.3815
Medyan	874.783	9.27
En Büyük Değer	5509.160	25.500
En Küçük Değer	512.666	4.520

Standart Sapma	806.983	5.150
Çarpıklık	3.550	1.095
Basıklık	17.128	3.388
J-B Normallik Test İstatistiği	1510.718	29.888
J-B Normallik Olasılık Değeri	0.000	0.000

Tablo 1’de ifade edilen tanımlayıcı istatistiklere göre BİST100 ve faizin ortalaması sırasıyla yaklaşık 1121.5 ve 11.38 olarak hesaplanmıştır. BİST100 ve faiz değişkeni için pozitif çarpıklık tespit edilmiş olup, basıklık değerleri faiz ve BİST100 değişkeni için 3’ün üzerinde hesaplanmıştır. Jargue-Bera test istatistiğinde normal dağılım için uygun görülen basıklığın 3, çarpıklığın ise 0 değerinden oldukça uzak olmasından dolayı hiçbir değişkenin normal dağılmadığı ifade edilebilir. J-B normallik olasılık değerleri tüm değişkenler için yaklaşık olarak 0 bulunmuştur. Bu nedenle tüm değişkenler için normallik varsayımının sağlandığı ifade eden temel hipotez reddedilmektedir.

### 3.2. Ekonometrik Yöntem

Bu çalışmada BİST100 ile politika faizi arasında uzun dönem eşbütünlüşme ilişkisi Banerjee vd. (2017) FADL eşbütünlüşme yöntemi ile incelenmiştir. Ayrıca uzun dönem eşbütünlüşme ilişkisinin varlığı durumunda uzun dönem katsayılarının tahmin edilmesi için FMOLS yöntemi kullanılmıştır.

#### 3.2.1. Banerjee vd. (2017) FADL Eşbütünlüşme Analizi

Banerjee vd. (2017) tarafından geliştirilen bu analiz yöntemini diğer yöntemlerden ayıran özelliği çok sayıda bilinmeyen yapısal kırılmaları yakalayıp uzun dönem eşbütünlüşme ilişkisini tahmin etmek ve test denkleminde fazla sayıda kukla değişken eklenmesinden dolayı ortaya çıkabilecek potansiyel güç kaybını önlemektir. Ototegresif gecikmesi dağıtılmış (ADL) denkleminde Fourier denklemleri eklenerek aşağıdaki deterministik terim tanımlanmaktadır (Banerjee vd., 2017).

$$d(t) = \gamma_0 + \sum_{k=1}^q \gamma_{1,k} \sin\left(\frac{2\pi kt}{T}\right) + \sum_{k=1}^q \gamma_{2,k} \cos\left(\frac{2\pi kt}{T}\right), \quad q \leq T/2 \quad (1)$$

Burada  $\gamma_0$ , sabit ve doğrusal bir trend içeren olağan deterministik bir terim,  $k$  belirli bir frekansı,  $q$  yaklaşımda yer alan frekansların sayısını ve  $T$  ise gözlem sayısını göstermektedir. Aşağıda verilen model kullanılarak Fourier ADL test prosedürü tanımlanır.

$$\Delta y_{1t} = d(t) + \delta_1 y_{1,t-1} + \gamma' y_{2,t-1} + \varphi' \Delta y_{2t} + \varepsilon_t \quad (2)$$

FADL testine ait hipotezler aşağıdaki gibi kurulmakta olup yokluk hipotezi uzun dönem eşbütünlüşme ilişkisinin olmadığını alternatif hipotez ise uzun dönem eşbütünlüşmenin olduğunu göstermektedir.

$$H_0: \delta_1 = 0$$

$$H_1: \delta_1 < 0$$

Bu yöntemde temel hipotez t-istatistiği ile sınanmaktadır.

#### 3.2.2. Tamamen Düzeltilmiş En Küçük Kareler Yöntemi (FMOLS)

Eşbütünlüşük değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığını araştırmak için çeşitli yöntemler geliştirilerek bunların asimptotik özelliklerinin içsellikten ve otokorelasyondan etkilenmedikleri rapor edilmiştir (Montalvo, 1995). Tamamen Değiştirilmiş Sıradan En Küçük Kareler (FMOLS) modelleri, zaman serilerindeki içsellik problemini düzelttikten sonra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki uzun vadeli etkisini doğrudan tahmin eden çoklu zaman serisi modellerini kategoriler (Kenny, 2019). Küçük boyutlu örneklem için güvenli tahminler üreten

FMOLS yöntemi ilk olarak Philips ve Hansen (1990) tarafından geliştirilmiştir (Rukhsana ve M. Shahbaz, 2008).

FMOLS yönteminin teorisi ile ilgili aşağıdaki denklem verilebilir.

$$y_t^* = y_{t-1} \bar{w}_{12} \Omega_{22}^{-1} u_{2t} \quad (3)$$

ve sapmalı korelasyon terimi de

$$\gamma_{12} = \gamma_{12} - \bar{w}_{12} \Omega_{22}^{-1} \xi_{22} \quad (4)$$

olup,  $u_t$  kalıntıları kullanılarak elde edilen uzun dönem kovaryans katsayıları ise  $\Omega$  ve  $\xi$  terimleridir. FMOLS tahmini ise aşağıdaki şekilde elde edilir.

$$\begin{aligned} \theta = \begin{bmatrix} \alpha \\ \beta \end{bmatrix} &= (\sum_{i=1}^T s_t s_t')^{-1} (\sum_{i=1}^T s_t y_t^* - T \begin{bmatrix} \gamma_{12} \\ 0 \end{bmatrix}) \\ &= ((\sum_{i=1}^T x_t' d_t') (\sum_{i=1}^T x_t' d_t')^{-1} y_t^* - T \begin{bmatrix} \gamma_{12} \\ 0 \end{bmatrix}) \end{aligned} \quad (5)$$

Ayrıca  $s_t = (x_t' d_t)'$  şeklinde verilmektedir (Erdoğan vd., 2018).

#### 4. Araştırma Etiği

Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel disiplinin gerektirdiği etik ilkelere hassasiyetle uyulmuş, elde edilen veriler objektif bir biçimde araştırma raporuna yansıtılmıştır. Araştırmada yararlanılan bütün kaynaklar hem metin içinde hem de kaynakçada belirtilmiştir.

#### 5. Ampirik Bulgular

İlk olarak serilerin durağanlıkları geleneksel ADF birim kök testi ile sınanarak sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 2.** *BİST100 değişkeni için ADF test istatistiği sonucu*

Model Tipi	ADF Test İstatistiği	Kritik Değerler		
		%1	%5	%10
Sabitsiz ve Trendsiz	3.1175	-2.581	-1.943	-1.615
Sabit Terimli	4.8463	-3.476	-2.881	-2.578
Sabit ve Trendli	4.2729	-4.023	-3.441	-3.145

**Tablo 3.** *Politika faiz değişkeni için ADF test istatistiği sonucu*

Model Tipi	ADF Test İstatistiği	Kritik Değerler		
		%1	%5	%10
Sabitsiz ve Trendsiz	-1.0324	-2.581	-1.943	-1.615
Sabit Terimli	-2.7816	-3.477	-2.882	-2.578
Sabit ve Trendli	-3.3138	-4.024	-3.442	-3.146

Serilerin düzey değerlerine uygulanan ADF birim kök testi sonucunda BİST100 değişkeni sabit terimli, sabit terimli ve trendli, sabitsiz ve trendsiz bütün durumlarda birim köklü olarak bulunmuştur. Faiz değişkeni ise sabit terimli, sabit terimli ve trendli durumlarda %10 anlamlılık seviyesine göre durağan bulunmuştur. Fakat faiz değişkeni esas alınan %5 anlamlılık seviyesine göre durağan olmadığı tespit edilmiştir. Serilerin hepsinin düzey değerinde ve % 5 anlamlılık seviyesinde durağan olmamasından dolayı bu değişkenlerin birinci farkları alınarak yapılan ADF birim kök testlerine ait bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4.** Birinci farkı alınmış BİST100 değişkeni için ADF test istatistiği sonucu

Model Tipi	ADF Test İstatistiği	Kritik Değerler		
		%1	%5	%10
Sabitsiz ve Trendsiz	-4.3418***	-2.583	-1.943	-1.615
Sabit Terimli	-7.3197***	-3.476	-2.881	-2.578
Sabit ve Trendli	-7.8269***	-4.023	-3.441	-3.145

Not: \*\*\*, \*\* sırasıyla serinin %1 ve %5 anlamlılık seviyesinde birim köklü olduğunu ifade eden temel hipotezin reddedildiğini göstermektedir.

**Tablo 5.** Birinci farkı alınmış politika faiz değişkeni için ADF test istatistiği sonucu

Model Tipi	ADF Test İstatistiği	Kritik Değerler		
		%1	%5	%10
Sabitsiz ve Trendsiz	-3.9920***	-2.581	-1.943	-1.615
Sabit Terimli	-3.9777***	-3.477	-2.881	-2.578
Sabit ve Trendli	-4.0058**	-4.024	-3.442	-3.146

Not: \*\*\*, \*\* sırasıyla serinin %1 ve %5 anlamlılık seviyesinde birim köklü olduğunu ifade eden temel hipotezin reddedildiğini göstermektedir.

Birinci farkı alınan BİST100 ve faiz değişkenleri serinin birim köklü olduğunu test eden temel hipotezi reddedilerek alternatif hipotez kabul edilmiştir yani serilerin durağan oldukları kabul edilmiştir. Bu nedenle birinci farkı alınan bütün değişkenlerin I (1) olduğu bulunmuştur.

**Tablo 6.** Politika faizi ve BİST100 için FADL Eşbütünleşme test sonuçları (Sabit Terimli Model)

<b>Bağımlı Değişken</b>	Borsa İstanbul 100 Endeksi
<b>Bağımsız Değişken</b>	Politika Faizi (TCMB ağırlıklı ortalama fon maliyeti)
<b>Model</b>	Sabit Terimli
<b>BİST100'ün gecikmesi</b>	2
<b>Faiz'in gecikmesi</b>	1
<b>Test İstatistiği</b>	4.77***
<b>Kritik Değerler (Sırasıyla %10, %5, %1 için)</b>	-3.76,-4.09,-4.73
<b>Frekans Sayısı</b>	1
<b>Minimum AIC</b>	12.45

**Tablo 7.** Politika faizi ve BİST100 için FADL Eşbütünleşme test sonuçları (Sabit ve Trendli Model)

<b>Bağımlı Değişken</b>	Borsa İstanbul 100 Endeksi
<b>Bağımsız Değişken</b>	Politika Faizi (TCMB ağırlıklı ortalama fon maliyeti)
<b>Model</b>	Sabit Terimli ve Trendli
<b>BİST100'ün gecikmesi</b>	2
<b>Faiz'in gecikmesi</b>	1
<b>Test İstatistiği</b>	2.71
<b>Kritik Değerler (Sırasıyla %10, %5, %1 için)</b>	-4.24,-4.55,-5.17
<b>Frekans Sayısı</b>	1
<b>Minimum AIC</b>	12.47

Not: \*\*\*, %1 anlamlılık düzeyinde eşbütünleşmenin olmadığını ifade eden temel hipotezin reddedildiğini göstermektedir.

Yukarıda değişkenler üzerinde yapılan Fourier ADL eşbütünleşme test sonuçları incelendiğinde sabit terimli model için hesaplanan test istatistikleri neticesinde ilgili değişkenler arasında eşbütünleşme

ilişkisinin olmadığını ifade eden yokluk hipotezi reddedilmiştir. Yani değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi vardır. Fakat sabit terimli ve trendli model için eşbütünleşme ilişkisine rastlanılmamıştır. Sabit terimli model için bulunan eşbütünleşme ilişkisi neticesinde Bist100 değişkeni ile faiz değişkeni arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir. Faiz ve BİST100 arasında kurulan FADL testine göre sabit terimli modelin %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede faiz ve BİST100 endeksi arasında uzun dönemli bir ilişki bulunmuştur.

FADL eşbütünleşme ilişkisinin bulunması neticesinde uzun dönem katsayılarının tahmin edilme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Uzun dönem eşbütünleşme katsayılarının tahmin edilmesi için Philips ve Hansen (1990)'in literatüre kazandırdığı FMOLS (Tamamen Düzeltilmiş En Küçük Kareler) yöntemi kullanılmıştır. FMOLS yöntemi ile hesaplanan uzun dönemli eşbütünleşme katsayıları Tablo 8'de ifade edilmiştir.

**Tablo 8.** FMOLS ile uzun dönem Eşbütünleşme katsayı sonuçları

	Katsayı	Standart Hata	Olasılık Değeri
<b>Faiz</b>	-55.662	21.592	0.0110**
<b>Sabit Terim</b>	432.200	210.077	0.0415**
<b>Sinüs</b>	2712.996	424.702	0.0000***
<b>Cosinüs</b>	427.253	119.383	0.0005***
<b>R<sup>2</sup></b>	0.607		

\*\* ve \*\*\* sırasıyla %1 ve %5 düzeylerindeki anlamlılığı ifade etmektedir.

FMOLS tahmincisi ile hesaplanan uzun dönemli eşbütünleşme katsayıları incelendiğinde Fourier terimlerini ifade eden sinüs ve kosinüs katsayılarının %1 düzeyinde dahi istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Sabit terim ve faiz değişkeninin katsayılarının da %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücünü ifade eden  $R^2$  değeri ise yaklaşık olarak 0.607 bulunmuştur. BİST100 endeksinde meydana gelen değişimlerin sadece Fourier terimleri ve faiz ile açıklandığı bir model için iyi bir  $R^2$  değeri elde edilmiştir. Faiz değişkeninde meydana gelen %1'lik bir artışın Borsa İstanbul 100 endeksinde yaklaşık 55 puanlık azalmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

## 6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada 2011 ile 2023 yılları arasında aylık frekans da ele alınan faiz ve BİST100 endeksi verileri kullanılmıştır. Faiz serisinin oluşturulması için kullanılan değişken ise Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nın yayınladığı ağırlıklı ortalama fon maliyetidir. Merkez Bankasını son aylarda üst üste faiz indirimlerine gitmesiyle birlikte 2023 yılının başlarında tek haneli rakamlara düşen politika faizi ve görece yatay bir seyir izleyen döviz kuru, yatırımcıların ilgisinin Borsa İstanbul'a kaymasına neden olmuştur. Yüksek enflasyon, düşük faiz ve enflasyona kıyasla görece yatay seyreden döviz kuru ile Borsa İstanbul fiyat endeksinde başlayan ralli, endeksin 2021 yılından 2023 yılı kadar ortalama 5 kat artmasıyla sonuçlanmıştır. Dolayısıyla faiz ile borsa arasında eşbütünleşme ilişkisinin test edilmesi bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır.

BİST100 ile faiz değişkenleri için öncelikle geleneksel ADF birim kök testi uygulanmıştır. Yapılan durağanlık testleri sonucunda her iki değişkenin de birim köklü olduğu bir diğer ifadeyle düzey seviyelerinde durağan olmadığı anlaşılmıştır. BİST100 ve faiz değişkeninin de I(1) olarak bulunması neticesinde değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin varlığından şüphe edilmiştir. İktisadi değişkenler bilindiği üzere her farklı bir ekonomik konjonktürde kademeli olarak artış veya azalış sergilemektedir. Konjonktürel dalgalanmalar dolayısıyla makro ekonomik değişkenlerin yumuşak

geçişler ve kırılmalar sergilemesi iktisadi gerçekliğe daha uygunluk göstermektedir. Bu bağlamda doğrusal eşbütünleşme yöntemleri yerine doğrusal olmayan eşbütünleşme yöntemlerinin kullanılması sonuçların güvenilirliğini pozitif yönde etkileyeceği beklenmektedir. Kullanılan Fourier eşbütünleşme yaklaşımıyla da bu beklentinin karşılanabileceği ifade edilmektedir.

Faiz ile BİST100 değişeni literatürde çokça kullanılan doğrusal modellerin aksine bu çalışmada doğrusal olmayan bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu nedenle kullanılacak olan eşbütünleşme analizinin yumuşak kırılmalara izin vermesi ekonometrik yöntem açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla değişkenler arasındaki eşbütünleşme ilişkisinin sınanması için Banerjee vd. (2017)'nin literatüre kazandırdığı Fourier ADL eşbütünleşme analizi kullanılmıştır. Banerjee vd. (2017)'nin eşbütünleşme analizi, değişkenlerde yaşanan yumuşak kırılmaları Fourier terimleri yardımıyla modelleyebildiği için bu çalışmada tercih edilmiştir. Uygulanan eşbütünleşme analizi neticesinde Borsa İstanbul 100 endeksi ile ortalama ağırlıklı fon maliyeti arasında sabit terimli model için eşbütünleşme ilişkisi bulunmuştur. Sonuç olarak Merkez Bankasının piyasada oluşacak faizi belirlemek ve kontrol etmek için kullandığı ortalama ağırlıklı fon maliyeti değişkeni ile BİST100 arasında uzun dönemli istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eşbütünleşme ilişkisinin bulunması sebebiyle uzun dönem katsayıları FMOLS yöntemiyle modellenmiştir. Uygulanan FMOLS yöntemi yardımıyla hesaplanan faiz değişkeni, Fourier terimleri ve sabit terim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Faiz değişkeninde meydana gelen %1'lik bir değişimin BİST100 endeksini yaklaşık olarak 55 puan düşürmesinin önemli bir tespit olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Kuzu (2017), Güler ve Özçalık (2018), Alıcı (2020) ve Poyraz vd. (2020)'nin Türkiye özelinde yaptıkları çalışmalar ile elde ettikleri bulgular çalışmamızda bulduğumuz sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Faizin artması ile yatırımcıların vadeli mevduat hesaplarına yöneleceği görece daha riskli olan borsaya ilgisinin azalacağı önsel olarak beklenecektir. Bu bağlamda faiz değişkeninin katsayısının negatif bulunması teorik beklentilerimize uygun çıkmıştır. Bu çerçevede uygulanan faiz politikalarının, ekonomik karar birimleri ve politika yapımcıları tarafından Borsa İstanbul 100 endeksini etkilemesi ve bu etkinin kantitatif olarak tespit edilmesi çalışmamızın önemli kazanımlarından biri olduğu vurgulanabilmektedir. Bununla birlikte faiz oranları ile BİST100 endeksi arasındaki ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenebilmesi için daha fazla yapısal kırılmaya izin veren ve doğrusal olmama durumunu ele alan güncel eşbütünleşme testleri uygulanabilir. Hem veri setinin genişletilmesi hem de farklı sektör endekslerinin ele alınmasıyla faiz ile hisse senedi getirileri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonraki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Özellikle faiz oranları ile hisse senedi getirileri arasındaki ilişkinin yönü ve boyutunun tam olarak belirlenebilmesi için FMOLS gibi teknikler yardımıyla kurulacak olan eşbütünleşme denklemleri bir sonraki çalışmalara öncülük etmesi gerektiği düşünülmektedir.

## 7. Kaynakça

- Ahmad, M., Maochun, Z., & Sattar, A. (2019). Impact of interest rate and exchange rate on stock returns. *Agathos*, 10(1), 259-266.
- Alıcı, A. (2020) Döviz Kuru, Faiz Oranı ile BİST100 ve BİST Ulaştırma Endeksi Arasındaki İlişkinin Ampirik Analizi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1573-1584. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.930>
- Alkan, Ü. U., & Şengül, A. A. (2022). Tcmb M2 Para Arzı ve Ağırlıklı Ortalama Fonlama Maliyetinin Bankaların Faiz Dışı Gelirlerine Etkisi. *Mali Çözüm Dergisi*, 32(172), 221-243.
- Amassoma, D., & Adeleke, O. (2018). Testing for the Causality Between Interest Rate and Stock Market Performance in Nigeria. *Economic Studies*, 27(3), 109-124.



- Asprem, M., (1989). Stock prices, asset portfolios and macroeconomic variables in ten European countries, *Journal of Banking and Finance*, 13, 589-612. [https://doi.org/10.1016/0378-4266\(89\)90032-0](https://doi.org/10.1016/0378-4266(89)90032-0)
- Bağcı, E. (2019). Merkez Bankası Politika Faiz Oranı ve Döviz Kuru İlişkisi: Türkiye Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 324-348. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.452196>
- Banerjee, P., Arčabić, V., & Lee, H. (2017). Fourier Adl Cointegration Test to Approximate Smooth Breaks with New Evidence From Crude Oil Market. *Economic Modelling*, 67, 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2016.11.004>
- Bayat, T., & Şebnem, T. A. Ş. (2021). Türkiye’de Para İkametine Karşı Politika Faizi Etkin Olarak Kullanılıyor Mu? Fourier Alandan Kanıtlar. *Sosyoekonomi*, 29(50), 503-520. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2021.04.23>
- Canzoneri, M. B., & Dellas, H. (1996). Monetary integration in Europe: Implications for real interest rates and stock markets. *The Scandinavian Journal of Economics*, 98(4), 541-557. <https://doi.org/10.2307/3440883>
- Cao, G. (2012). Time-varying effects of changes in the interest rate and the RMB exchange rate on the stock market of China: Evidence from the long-memory TVP-VAR model. *Emerging Markets Finance and Trade*, 48(sup2), 230-248. <https://doi.org/10.2753/REE1540-496X48S213>
- Chiarella, C., Semmler, W., Mittnik, S., & Zhu, P. (2002). Stock market, interest rate and output: a model and estimation for US time series data. *Studies in Nonlinear Dynamics & Econometrics*, 6(1), 1-37. <https://doi.org/10.2202/1558-3708.1001>
- El Abed, R., & Zardoub, A. (2019). Exploring the nexus between macroeconomic variables and stock market returns in Germany: An ARDL Co-integration approach. *Theoretical & Applied Economics*, 2(619), 139-148.
- Erdoğan, L., Tiryaki, A., & Ceylan, R. (2018). Türkiye’de uzun dönem ekonomik büyümenin belirleyicilerinin ARDL, FMOLS, DOLS ve CCR yöntemleriyle tahmini. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(4), 39-57. <https://doi.org/10.17065/huniibf.336371>
- Flannery, M. J., & Protopapadakis, A. A. (2002). Macroeconomic factors do influence aggregate stock returns. *The Review of Financial Studies*, 15(3), 751-782. <https://doi.org/10.1093/rfs/15.3.751>
- Güler, A. (2020). Türkiye’de döviz kuru ve faiz oranı arasındaki etkileşim: Türkiye için ampirik kanıtlar. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15(58), 337-346. <https://doi.org/10.19168/jyasar.613365>
- Güler, S., & Özçalık, M. (2018). Hisse getirisi, faiz oranı ve dolar kuru ilişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4), 291-306. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.505983>
- Güneş, H. (2022). Tcmb ağırlıklı ortalama fonlama maliyetinin banka faizlerine etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 565-574. <https://doi.org/10.29106/fesa.1080807>
- Hajilee, M., & Nasser, O. M. A. (2017). The impact of interest rate volatility on stock market development: Evidence from emerging markets. *The Journal of Developing Areas*, 51(2), 301-313. <https://doi.org/10.1353/jda.2017.0046>

- Huang, W. J., & Lee, W. S. (2019). A study on the correlations of stock market, exchange rate and interest rate in Taiwan. *Journal of Accounting, Finance & Management Strategy*, 14(1), 111-134.
- Kartal, M. T. (2020). Kovid-19 Pandemisinde Türkiye’de alınan para politikası tedbirlerinin temel finansal göstergelere etkileri. *Bankacılar Dergisi*, (115), 88-106.
- Kenny S, V. (2019). Exchange Rate Management and Economic Growth: An FMOLS Approach," MPRA Paper 93125, University Library of Munich, Germany.
- Kuzu, S. (2017). Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (Tcmb) faiz koridoru stratejisinin hisse senedi piyasası ve döviz kuru üzerine etkisinin analiz edilmesi. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 46-61.
- Montalvo, J. G. (1995). Comparing cointegrating regression estimators: Some additional Monte Carlo results. *Economics letters*, 48(3-4), 229-234. [https://doi.org/10.1016/0165-1765\(94\)00632-C](https://doi.org/10.1016/0165-1765(94)00632-C)
- Panda, C. (2008). Do interest rates matter for stock markets? *Economic and political weekly*, 43(17), 107-115.
- Pesaran, M.H., Shin, Y. and Smith, R.J. (2001). Bounds testing approaches to the analysis of level relationships, *Journal of Applied Econometrics*, 16, 28-326. <https://doi.org/10.1002/jae.616>
- Phillips, P. C. B., & Hansen B. E. (1990). Statistical inference in instrumental variables regression with I (1) processes. *Review of Economic Studies*, 57, 99–125. <https://doi.org/10.2307/2297545>
- Poyraz, E., Türkün Kaya, B., & Kahraman, E. (2020). Politika faizindeki değişimlerin Borsa İstanbul 100 endeksi üzerindeki etkisinin olay analizi ile incelenmesi. *International Review of Economics and Management*, 8(2), 201-220. <http://dx.doi.org/10.18825/iremjournal.745166>
- Kalim, R., & Shahbaz, M. (2008). Remittances and Poverty Nexus: Evidence from Pakistan. *Oxford Business & Economics Conference Program*.
- Sun, Y., & Yuan, X. (2021). Nonlinear relationship between money market rate and stock market liquidity in China: A multifractal analysis. *Plos One*, 16(4), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249852>
- Sümer, A. L. (2019). Geleneksel olmayan para politikası şoklarının hedefi aşma (Overshooting) etkisi: Türkiye Örneği. *Maliye Dergisi*, 177, 177-202.
- Tunalı, H., & Yalçınkaya, Y. (2017). Dolar kuru, enflasyon ve Tcmb ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti arasında granger nedensellik analizi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 461-466.
- Tüzün, O., Ekinci, R., Ceylan, F., & Kahyaoğlu, H. (2016). Tcmb ağırlıklı ortalama fonlama maliyetinin Bıst100 üzerindeki etkisi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 11(44), 263-277. <https://doi.org/10.19168/jyu.10880>
- Yılmaz, K. S., & Yücememiş, B. T. (2022). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (Tcmb) faiz politikalarının konut talebine etkisi: Ekonometrik bir analiz. *Avrasya Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 13-38. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2022.V43-02>
- Yüksel, S., Dinçer, H., & Kıyak, Ö. (2019). Merkez bankalarının faiz politikalarının döviz kuru üzerindeki etkisinin belirlenmesi: Türkiye üzerine bir eşbütünlük ve nedensellik analizi. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 335-346. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2022.V43-02>



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ayhan KOÇ\* -Murat Tolga KAYALAR\*\*

### Öz

Bu çalışma Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'nin doğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 43 öğretmen adayının kullandıkları öğrenme yönetim sistemi ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulup, kod-kategori ve temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğu uzaktan eğitim sürecinde aldıkları özellikle sözel ağırlıklı derslerdeki öğrenme düzeyleri hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise özellikle uygulamalı derslerdeki öğrenmelerinin yetersiz olduğu görüşüne sahiptir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim sistemini beğenmiş ve sistemin en beğendikleri yönleri; zaman-mekân serbestliği, kullanım kolaylığı, derslere tekrar erişim, zengin içerik desteği, duyuru, etkin katılım ve ölçme değerlendirme olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitim sisteminin beğenmedikleri yönleri ise altyapı ve teknik aksaklıklar ve sistem arayüzü olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitimin telafi dersi, ek ders, ödev kontrolü ve fırsat eşitliği sağlaması yönünde yarar sağlayacağına inandıkları için ileriki meslek hayatlarında kullanacakları yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak yapılabilecek bazı öneriler; uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin arayüzleri kullanıcı dostu ve esnek tasarımlarla hazırlanabilir. Uzaktan eğitimde kullanılan içerikler, öğrencilerin video hızlandırma taleplerinde olduğu gibi sıklıkla kullanılan sosyal paylaşım sitelerine uyumlu ve etkileşimli olarak tasarlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Öğrenme yönetim sistemi, Öğretmen adayı, Eğitim teknolojileri.

### *The Views of Pre-Service Teachers on Distance Education*

#### *Abstract*

This study aims to examine the views of 43 pre-service teachers studying at a state university in the east on the distance education and learning management system they have used during the Covid-19 pandemic period. In the study, we used Case Study, one of the qualitative research designs. The data were obtained by using a semi-structured interview form. The data obtained were subjected to content analysis and divided into code-category and themes. As a result of the research, most of the participants expressed positive opinions about their learning levels, especially in the verbal-oriented courses they took during the distance education process. Some of the participants have the opinion that their learning, especially in applied courses, is insufficient. The majority of the participants liked the distance education system and stated that the most favorite aspects of the system are time-space freedom, ease of use, re-access to courses, rich content support, announcement, active participation and assessment and evaluation. Participants stated that they did not like the aspects of the distance education system as Infrastructure and Technical Problems and System Interface. The majority of the participants stated that they would use it in their future professional lives, as they believed that distance education would be beneficial in terms of make-up-additional lessons, homework control and equality of opportunity. Based on the research results, we suggest that the interfaces of the learning management systems used in distance education should be prepared with user-friendly and flexible designs. The content used in distance education can be designed interactively and compatible with frequently used social networking sites, such as the video acceleration requests of the students.

**Keywords:** Distance education, Learning management system, Pre-service teachers, Education technology.

\*Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [ayhankoc@erzincan.edu.tr](mailto:ayhankoc@erzincan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0365-3560>

\*\* Dr .Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [mtkayalar@gmail.com](mailto:mtkayalar@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2442-9330>

## 1. Giriş

Tarihi 1840'lara dayanan uzaktan eğitim modeli, öğretmen ve öğrenci açısından zaman ve mekân serbestliği sunan farklı iletişim araçlarının kullanıldığı bir eğitim programıdır (Hüseyin & Kocasarac, 2022; Spector, vd., 2008). Başka bir ifade ile öğretmen ve öğrencilerin farklı fiziksel mekânlarda buldukları, öğretim sürecinin çeşitli teknolojiler kullanılarak gerçekleştirildiği bir eğitim türüdür (İşman, 2011). Uzaktan eğitim, öğretme ve öğrenme öğelerini bir araya getirerek (Kaya, 2002) öğrenme ve öğretmeyi sağlamanın yanı sıra öğrenmeyi destekleyen ve geliştiren bir uygulamadır (Al-Arimi, 2014).

Gelişen internet teknolojileri ile birlikte literatürde uzaktan eğitim için e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi tanımlamalar da yapılmıştır. Uzaktan eğitim modeli genel olarak eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere iki farklı şekilde yürütülmektedir (Koehler & Blair, 2003; Tsai & Machado, 2002). Çevrimiçi bir sınıfta e-çerik sağlama yöntemleri, öğretmenler, öğrenenler, içerikler sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. Fiziki görüşmelerin olmadığı online ortamlarda öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve içerik-öğrenci arasındaki iletişim oldukça önemlidir (Shahabadi & Uplane, 2015). Bu iletişim; öğrenme ortamlarında bulunan sohbet, bloglar, tartışma formları, canlı dersler gibi çeşitli araçlarla sağlanmaktadır. Bu araçlar uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinde bulunmaktadır.

Öğrenme yönetim sistemi, öğretim sürecinin denetim ve kontrolünü sağlayan, içerisinde içerik paylaşımı, ödev, sınav, canlı ders bileşenlerini barındıran sistemlerdir (Özonur, vd., 2019). Diğer bir ifade ile öğrenciler ile öğretmenleri dijital ortamlarda bir araya getiren, ders içeriklerine ve sanal sınıf uygulamalarına erişimi sağlayan, ölçme ve değerlendirme gibi diğer tüm eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan ortamlardır (Turan & Canal, 2012). Uzaktan eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğrenme yönetim sistemleri ile ilgili birçok farklı platform bulunmaktadır (Altıparmak, vd., 2011). Bu platformlar bazı noktalarda farklı özelliklere sahip olsa da bunların eğitim sürecindeki genel amacı; öğretimi desteklemek, zengin içerik ortamı sunmak, bireysel öğrenmeyi desteklemek, öğretimin kalitesini ve etkililiğini artırmaktır (Bahçeci, 2015).

Öğrenme yönetim sistemleri ile her geçen gün daha da güçlenen ve zenginleşen uzaktan eğitimin önemi yükseköğretimde giderek artmaktadır (Artsın & Günal, 2021). Yüz yüze eğitimi desteklemek amacı ile karma yöntemlerin de kullanılabildiği uzaktan eğitim süreci (Duman, 2020; Erfidan, 2019; Yolcu & Kurt, 2021), çeşitli nedenlerden dolayı mevcut eğitimin dışında kalan bireylere fırsat eşitliği sağlamak için kullanılmaktadır (Kocayığıt & Uşun, 2020). Uzaktan eğitim süreci özellikle yaşanan pandemi (Covid) dönemi başta olmak üzere deprem gibi afetlerde de eğitim açısından bir alternatif model olarak karşımıza çıkmaktadır (Sözen, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinin eğitimde fırsat eşitliğini en aza indirmesinin yanında, eğitimin niteliğini artırma, yaşam boyu öğrenme sağlama, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama, alternatif eğitim modeli sunma, zaman mekân serbestliği sağlama, öğrencileri motive etme ve öğrenme sürecinde devamlılık sağlama gibi avantajlarının yanında kendi kendine ve yardımsız öğrenemeyen bireylerde etkisiz kalma, uygulamaya yönelik derslerde yetersiz kalma, tutum ve beceriye ilişkin davranışların kazandırılmasında etkili olamama, teknolojik sıkıntılar, geri dönütün zayıf olması gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır (İşman, 2011; Karabulut Coşkun, vd., 2021; Kaya, 2002). Uzaktan eğitim süreçleri tasarlanırken sürecin başarılı olabilmesi için öncelikle öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumları (güdülenme) yanında etkileşim, geri bildirim ve değerlendirme bileşenlerinin dikkate alınması gerekmektedir (Başar, vd., 2019; Karabulut Coşkun, vd., 2021). Bunun yanında süreçte kullanılacak öğrenme yönetim sistemleri de ölçme ve değerlendirme, iletişim, içerik, topluluk oluşturma, teknoloji ve maliyet boyutlarında değerlendirilmelidir (Artsın & Günal, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinin etkililiği için mevcut sistemlerin teknik olarak incelenmesinin yanında süreci deneyimleyen katılımcıların görüşleri ve önerileri önemlidir. Literatürde uzaktan eğitimi deneyimleyen katılımcıların görüşlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında; uzaktan eğitimin çeşitli nedenlerden dolayı örgün eğitimin dışında kalan bireylere alternatif sağlaması (Kocayigit & Uşun, 2020), farklı etkinliklerin kullanımına fırsat vermesi, teknoloji bilgisini artırma, öğretmen veli işbirliğini artırma (Aktan Acar, vd., 2021), öğrencilere zaman ve mekân serbestliği sağlama (Tarlakazan, 2020) gibi olumlu görüşlerin yanında; odaklanma problemi, becerilerin öğretiminde zayıf kalması (Tarlakazan, 2020), motivasyon eksikliği (Aktan Acar, vd., 2021; Yolcu & Kurt, 2021), etkileşimin kısıtlı olması (Öz, 2021), altyapı yetersizliği (Yolcu & Kurt, 2021) ve süreçte yaşanan teknik aksaklıkların süreci olumsuz etkilemesi (Başaran, vd., 2020) gibi olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşler genel anlamda benzerlik gösterse de süreçte kullanılan öğrenme yönetim sistemleri, öğretmen deneyim ve yeterlikleri ve öğrenci motivasyonları farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinin en önemli bileşenleri olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreci ve öğrenme yönetim sistemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi sürecin iyileştirilmesi ve eksiklerin tespiti noktasında oldukça önemlidir. Bundan yola çıkarak yapılan bu çalışmanın ileride yapılacak olan uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha verimli hale gelmesinde olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan ÖYS hakkındaki görüşlerinin diğer paydaşlar (sistemin tasarlayıcıları, yöneticiler ve uygulayıcılar) tarafından dikkate alınması daha kullanışlı ve verimli sistemlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde; Türkiye'nin doğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan öğrenme yönetim sistemi ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemeyi ve bu görüşlerden yola çıkarak uzaktan eğitimin verimliliğini artırmaya yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Öğretmen adayları, uzaktan eğitimle aldıkları derslerdeki öğrenmelerini yeterli buluyor mu?
- Öğretmen adaylarının öğrenme yönetim sisteminin en beğendikleri yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının öğrenme yönetim sisteminin en beğenmedikleri yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında uzaktan eğitimi kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmalar araştırma soruları bağlamında bireylerin oluşturdukları anlamların keşfedilmesiyle ilgilenmektedir. Temel nitel araştırmaların öncelikli amacı bu anlamları yorumlamaktır (Merriam, 2013). Bu kapsamda öğrencilerin uzaktan eğitim süreci ve bu süreçte kullandıkları öğrenme yönetim sistemi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma Türkiye'nin doğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum

örneklemede araştırmacı kolay erişime sahip yanıtlayıcılarla çalışma grubunu oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 141). Çalışma 2020-2021 Akademik yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören *uzaktan eğitim* seçmeli dersine kayıtlı 43 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Katılımcılara ait demografik bilgiler*

Bölüm/A.B.D.	Sınıf	Katılımcı
Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	OA1, OA2, OA3
	4. Sınıf	OA4, OA5, OA6, OA7, OA8, OA9, OA10, OA11
Müzik Öğretmenliği	3. Sınıf	OA12, OA13, OA14, OA15, OA16, OA17, OA18, OA19
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	3. Sınıf	OA20
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3. Sınıf	OA21, OA22, OA23, OA24, OA25, OA26, OA27, OA28, OA29, OA30
	4. Sınıf	OA31, OA32
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3. Sınıf	OA33, OA34
Türkçe Öğretmenliği	3. Sınıf	OA35, OA36
	4. Sınıf	OA37, OA38
PDR Öğretmenliği	3. Sınıf	OA39
	4. Sınıf	OA40, OA41, OA42, OA43

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form üzerinden 3 alan uzmanının görüşleri alınmış ve son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak eş zamansız olarak, araştırmaya konu olan öğrenme yönetim sistemi üzerinden yazılı olarak uygulanmıştır. Görüşme formunda kullanılan sorular bulgular bölümünde tablo içerisinde sunulmuştur.

### 2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu amaç çerçevesinde elde edilen içerik analizi sonrasında veriler kod, kategori ve temalara ayrılmıştır. Analiz sonrasında elde edilen kod, kategori ve temalar frekansları ile birlikte tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Guba ve Lincoln (1982) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için görüşme formu hazırlanırken ve veri analizi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş, ayrıca inandırıcılığı artırmak için katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Aktarılabirliği için katılımcılar ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, elde edilen kodlar kodlama sayıları ile birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur. Kodlamalarda birliktelik sağlamak amacı ile iki araştırmacı birlikte çalışmış olup elde edilen tema ve kodlamalar farklı iki araştırmacıya gönderilerek tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası görüş birliği formülüne göre (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100); % 80 görüş birliğine ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış olup “OA” şeklinde kodlanmıştır. Bulgular bölümünde bazı katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, araştırma ve yayın etik kurallarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Araştırmanın etik kurula uygun olduğu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 28 Eylül 2020 tarihli oturumunda alınan 08/20 sayılı kararı ile belgelenmiştir. Görüşme formları uygulanırken katılımcı gönüllülüğü esas alınmış ve katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Bunların yanı sıra alıntılar bilimsel kurallara uygun olarak yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Katılımcıların, “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme yönetim sistemi üzerinden aldığımız derslerinizdeki konuları ne ölçüde öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? Öğrenmelerinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların öğrenme algıları ile ilgili verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular

Tema	Kategori	Kod	N	f
Öğrenme düzeyi	Olumlu	Genel	20	20
		Sözel dersler	6	6
	Olumsuz	Genel	14	14
		Uygulamalı dersler	9	9
Kısmen	Genel	4	4	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı görüşleri olumlu, olumsuz ve kısmen şeklinde kategorize edilmiştir. Olumlu kategoride katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=20) uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme düzeylerini genel olarak yeterli bulmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları; (OA1) “*Kesinlikle çoğunluğun aksine konuları net ve kalıcı bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum. Öğrenmelerimin örgün eğitiminde önünde olduğumu düşünüyorum. Bunun sebebin ise uzaktan eğitimde etkin katılımlı ve aktif olmaya çabalayan bir öğrenci olmam olduğumu düşünüyorum.*”, (OA39) “*Bu süreci verimli geçirdiğimi düşünüyorum. Sisteme yüklenen ders kayıtlarını zaman ve mekândan bağımsız olarak izleyebilmenin avantajını kullandım diyebilirim. Örgün eğitimdeki aldığım verim kadar uzaktan eğitimde de verim aldığımı düşünüyorum. Hatta aldığımız dersleri tekrar tekrar dinleme fırsatı bulabildiğimiz için uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime kıyasla bir tık daha önde görüyorum. Anlamadığım konuları tekrar dinleyerek iyice pekiştiriyorum.*” şeklindedir. Olumlu görüşe sahip katılımcıların bir kısmı Sözel dersler (f=6) kodunda uzaktan eğitim sürecindeki sözel derslerde öğrenme düzeylerinin daha etkili olduğu noktasında görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları; (OA26) “*Pandemi sürecinde sözel ağırlıklı derslerimin konularını herhangi bir sıkıntı, eksiklik yaşamadan tam anlamıyla öğrendiğimi düşünüyorum. Bu tür derslerin öğreniminde uygulamaya gerek duyulmadığı için öğrenme yönetim sistemi üzerinden çevrimiçi olarak da gayet rahat ve anlaşılır bir şekilde konuları yeterli düzeyde öğrenebildiğimi düşünüyorum.*”, (OA29) “*Sözel anlatılan derslerimi ev gibi rahat bir ortamda dinlemek oldukça keyif verici ve yeterli olmaktadır. Dersleri daha sonra bant olarak izlemek bana oldukça yarar sağlamaktadır.*” şeklindedir.

Olumsuz kategoride uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmelerini yeterli düzeyde bulan katılımcıların yanında öğrenme düzeylerinin yeterli olmadığını belirten katılımcılarda (f=14) azımsanmayacak sayıda vardır. Bu görüşlerden bazıları; (OA25) “*Öğrenme yönetim sisteminde aldığımız derslerdeki eğitimlerin yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Aldığımız eğitimlerin şu an genelinin slaytlar üzerinden işlenmesinden ve etkileşimin az olmasından dolayı verimin düşük olduğunu düşünüyorum.*”, (OA19) “*Uzaktan eğitime başladığımız günden bugüne kadar aldığım online*

derslerden hiçbir şey anlamadım, anlamıyorum da. Hiçbir şekilde verim alamıyorum. Öğrenmelerimi asla yeterli bulmuyorum.” şeklindedir. Öğrenme düzeyleri noktasında olumsuz görüş bildiren katılımcıların bazıları (f=9) uygulamalı derslerdeki öğrenmelerinin yeterli düzeyde olmadığı belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları; (OA20) “Uygulama dersinin ağırlıklı olduğu bir bölüm okuyorum. Hocalarımız konuları ne kadar kapsamlı anlatsalar da uygulamaya dökülmediği için yetersiz kalabiliyor.”, (OA12) “Bu konu bölümden bölüme de değişiyor. Örneğin benim gibi müzik okuyan bir öğrenciyse uzaktan eğitim sadece zaman kaybı diye düşünüyorum. Piyanoyu çalmadan dinlemeden sınava giriyoruz.” şeklindedir.

Olumlu, olumsuz görüşlerin yanında kısmen kategorisinde görüş bildiren bazı katılımcılar (f=4) ise pandemi sürecinde öğrenme yönetim sistemi üzerinden aldıkları derslerdeki konuları kısmen öğrendikleri noktasında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden biri; (OA34) “Yarı yarıya yararlı buluyorum. Çünkü yüz yüze eğitimdeki gibi bazı derslerde açıklama yapılmıyor, anlatım sağlanmıyor. Bu şekilde pdfden okunup geçilen dersler öğrendirmiyor...” şeklindedir.

Katılımcıların, “Öğrenme yönetim sisteminin en beğendiğiniz yönleri hangisidir? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların öğrenme yönetim sistemi hakkında beğendikleri yönlerle ilişkin verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular

Tema	Kategori	Kod	N	f
Beğenilen yönler	Öğretim süreci	Zaman ve mekân serbestliği	6	9
		Derslere tekrar erişim	6	6
	Yazılım desteği	Arayüz ve kullanım kolaylığı	6	8
		Zengin içerik desteği	5	7
		Duyuru ve haberler	5	5
		Kullanıcı rol ataması	3	5
		Ölçme ve değerlendirme araçları	2	5

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar öğrenme yönetim sisteminin en beğendikleri yönler hakkındaki görüşleri Öğretim süreci ve Yazılım desteği şeklinde kategorize edilmiştir. Katılımcıların Öğretim süreci kategorisindeki görüşleri Zaman ve mekân serbestliği (f=9) ve Derslere tekrar erişim (f=6) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların Zaman mekân serbestliği (f=9) kodunda verdiği görüşlerden bazıları; (OA21) “Eğitim gerçekleşirken öğrencinin bulunduğu fiziksel ortam ve koşulların el vermediği durumlarda derslere sonradan erişebilmesi”, (OA22) “Ders kayıtlarına kolayca erişebilme imkânı bulunuyor böylece istediğim zaman ve istediğim yerde ders kayıtlarına kolayca ulaşım tekrar tekrar izleyebiliyorum.”, (OA25) “Dersleri isteyene canlı bir şekilde işlemenin isteyene daha sonra istediği bir vakitte işlemeyi sağlamasından ötürü öğrenci istek ve motivesini arttıracaklarını düşünüyorum.”, Katılımcıların Derslere tekrar erişim (f=6) kodunda verdiği görüşlerden bazıları ise; (OA3) “Dersleri tekrar izleyebilmemiz özelliği en beğendiğim yönü. Çünkü katılmadığım derslerden geri kalmıyorum. Böylece ders takibimi yapabiliyorum.”, (OA25) “... ayrıca tekrar etmek isteyene dilediği zaman tekrar etme fırsatı tanıdığından dolayı başarı anlamında bizi öne atacağını düşünüyorum.” şeklindedir.

Katılımcılar Yazılım desteği kategorisinde; Arayüz ve kullanım kolaylığı (f=8), Zengin içerik desteği (f=7), Duyuru ve haberler (f=5), Kullanıcı rol ataması (f=5) ve Sınav formatı (f=5) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların Arayüz ve kullanım kolaylığı (f=8) kodunda verdiği görüşlerden bazıları; (OA1) “Arayüzü kullanışlı ve dinamik bu sebeple kullanmak rahat oluyor. Duyurular, dersler ve kaynakların bir bütün halinde doğru bir şekilde kategorize ediliyor olması kullanımda rahatlık sağlıyor.”, (OA2) “Öğrenme yönetim sisteminin en beğendiğim taraflarından birisi anlaşılır bir



kullanışa sahip olması diyebilirim. Sistem çok anlaşılır bir biçimde kullanıcıya zorluk çıkarmadan kullanılabilir. Öğrenciler tek bir ekranda bütün derslerini, derslerin hangi saate olduğunu, ödevleri, notları ve sınavlarını görebiliyor.”, Zengin içerik desteği (f=5) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA24) “... sisteme her türlü kaynağı yüklene bilinmesidir. Çünkü bazen video bazen pdf bazen resim gibi dosyalar yüklememiz ya da ya hocalar tarafından sisteme yüklenmesi ...”, Duyuru ve haberler (f=5) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA21) “Duyuru kısmının bulunması. Çünkü öğrenci sisteme girdiğinde önemli bilgilerden haberdar oluyor. (Ara sınav, sınav, ödev...)”, Kullanıcı rol ataması (f=5) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA26) “Katılımcıyı sunucu yapabilme özelliğini beğendim. Bu özelliği kullanarak derslerimizde aktif rol alabiliyor hem de bir öğretmen adayı olarak günümüzde çevrimiçi öğrenmelerin arttığı dönemde sistemi öğretmen gözü ile kullanıp deneyimlemiş oluyoruz.”, Ölçme ve değerlendirme araçları (f=5) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA12) “ödevlendirme sistemi çok güzel çünkü her türlü ödev verebiliyor hocalarımız... Dosya , yazı , url.” şeklindedir.

Katılımcıların, “Öğrenme yönetim sisteminin en beğenmediğiniz yönleri hangisidir? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analizinden cevapların analizinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların öğrenme yönetim sistemi hakkında beğenmedikleri yönlerle ilişkin verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular

Tema	Kategori	Kod	N	f
Beğenilmeyen yönler	Altyapı ve teknik aksaklıklar	Çevrimiçi kullanıcı kapasitesi	13	16
		Diğer	7	7
	Sistem arayüzü	Bildirim gelmemesi	7	7
		Video hızlandırma özelliğinin olmaması	4	4
		İletişim desteği	4	4
		Kullanışlılık	3	4
		Ekran paylaşımı	2	2

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar öğrenme yönetim sisteminin en beğenmedikleri yönler hakkında görüşleri Altyapı ve teknik aksaklıklar ve Sistem arayüzü şeklinde kategorize edilmiştir. Katılımcıların Alt yapı ve teknik aksaklıklar kategorisindeki görüşleri Çevrimiçi kullanıcı kapasitesi (f=16) ve Diğer (f=7) altyapı ve teknik sorunlar şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların Çevrimiçi kullanıcı kapasitesi (f=16) kodunda verdiği görüşlerden bazıları; (OA12) “...birden fazla kişi görüntü açınca sistem çöküyor.”, (OA20) “Birden fazla kişi ses ve görüntü açınca sistem dersten atıyor ya da benzeri sorunlar ortaya çıkıyor.”, (OA26) “Sistemin çok sayıda kişinin kamera açması ile yavaşlaması yönünü beğenmiyorum.”, Diğer kodunda verdiği görüşlerden bazıları; (AOOA9) “...Yapılan canlı dersler sonrasında bazı derslerin kayıtları hemen yayınlanırken bazı derslerin kayıtları birkaç gün içinde yayınlanıyor...”, (OA38) “Bağlantı sorunu ve sistemin çökmesi en beğenmediğim yönü. Sisteme erişim konusunda sıkıntılara uğratıyor.” şeklindedir.

Katılımcıların Sistem arayüzü kategorisindeki görüşleri Bildirim gelmemesi (f=7), Video hızlandırma özelliğinin olmaması (f=4), İletişim desteği (f=4), Kullanışlılık (f=4) ve Ekran paylaşımı (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların Bildirim gelmemesi (f=7) kodunda verdiği görüşlerden bazıları; (OA23) “Öğrenme yönetim sisteminde olması gereken bir özellik bence yaklaşan ödevlerin, sınavların ya da canlı dersleri bize sayaç ya da başka yolla gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum.”, (OA31) “...öğretmenler notları paylaştığında, ödev verdiğinde veya sınavları paylaştığında bizlere bildirim gelebilir.”, (OA28) “en beğenmediğim yönleri ise ders saati yaklaştığında telefonuma bildirim gelebilir veya aynı şekilde sınav veya ödev zamanları yaklaştığı zamanlarda bildirim gelebilir gayet iyi

olur diye düşünüyorum.”, Video hızlandırma özelliğinin olmaması (f=4) kodunda verdiği görüşlerden bazıları; (OA35) “ders videolarını sonradan izlediğimizde onları youtube’daki gibi hızlandırma seçeneği olarak izleyebiliriz”, (OA15) “Canlı ders kayıtlarını istediğim hızda izlemek çok iyi olurdu. Bununla ilgili bir buton konulsa çok faydalı olur ve bizi zaman kaybindan kurtarır.”, İletişim desteği (f=4) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA42) “Öğrenme yönetim sistemi üzerinden direkt olarak akademisyenlerle iletişime geçemiyoruz. Yanlış ödev yollayıp silmelerini istediğimiz zaman görmeyebiliyorlar. Mail veya WhatsApp üzerinden hepsine ulaşamıyoruz. Öğrenme yönetim sisteminde hocalarla iletişime geçebilmemize yarayan bir bölüm olmasını isterdim.”, Kullanışlılık (f=4) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA27) “Bir ekrandan farkı bir ekrana geçmek için ilk önce paylaşımı durdurmamız ve daha sonra kullanacağımız sayfayı seçip tekrar ekran paylaşımı yapmamız gerekiyor. Bir konuyla ilgili farklı dosyalarda bulunan anlatımlar aynı anda paylaşılmiyor. Bir diğer beğenmediğim özelliği ise öğretmenlerin tek kamerayla katılması gerektiği.”, Ekran paylaşımı (f=2) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA21) “Aynı anda birkaç kişinin sunum yapması durumunda ekran paylaşımın tek bir kişi de olması...” şeklindedir.

Katılımcıların, “Mesleğinize başladığınızda uzaktan eğitimi mesleğinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Mesleğinize başladığınızda uzaktan eğitimi mesleğinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Neden? sorusuna verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular

Tema	Kategori	Kod	N	f
Meslekte kullanma	Olumlu	Genel	30	32
		Ödev kontrolü ve değerlendirme	6	6
		Fırsat eşitliği	5	5
		Telafi / Ek ders	3	3
	Olumsuz	Genel	10	10
		İletişim etkileşim	7	7
		Küçük yaş grubu	5	5

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı görüşleri olumlu ve olumsuz şeklinde kategorize edilmiştir. Olumlu kategoride katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=30) genel kodunda uzaktan eğitimi ileriki meslek hayatlarında kullanma noktasında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları; (OA10) “Bir sınıf öğretmeni adayı olarak kesinlikle kullanmayı düşünüyorum. Hele ki endüstri 4.0 dediğimiz şu çağda böyle bir gerçeği görmezden gelemeyiz ve hayatımızın her alanına giren senkron mantığını derslerde de kullanmamızın faydası olacaktır.”, (OA20) “Düşünürüm çünkü uzaktan eğitim öğrencileri ister ister araştırmacı konumuna getiriyor. Günümüzde teknoloji artık hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline geldi.” şeklindedir. Olumlu görüşe sahip katılımcıların Ödev kontrolü ve değerlendirme (f=6) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA28) “evet kesinlikle kullanmayı düşünüyorum bu sistemi özellikle ödev deneme sınavı gibi kısımları yani değerlendirme kısmı için çok büyük avantaj sağlar ders süresini daha faydalı geçirmiş oluruz ara ara deneme sınavları ve ödevleri verip ardından kontrol kısımlarını uzaktan eğitimi kullanarak uygulamayı düşünüyorum oldukça faydalı ve avantajlı olur diye düşünüyorum.”, Fırsat eşitliği (f=5) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA27) “Çünkü uzaktan eğitim tamamen öğrenci merkezlidir ve eğitimde fırsat eşitliğine olanak sağlar...” , Telafi / Ek ders (f=3) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA29) “Uzaktan eğitimi ilerde bazı yetişmeyen konuların telafisinde de kullanmayı düşünüyorum.” şeklindedir.

Olumsuz kategoride uzaktan eğitimi ileriki meslek hayatlarında kullanmayı düşünmeyen katılımcılar Genel (f=10) kodunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları; (OA40) *“Mecbur kalmadıkça kullanmayı düşünmüyorum. Mesleğim Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik. İnsanlarla yüz yüze olmayı daha faydalı buluyorum.”*, (OA4) *“...ben yüz yüze eğitimden yanayım. Hiçbir şey yüz yüze eğitimin yerini tutamaz. Bir de ilkokul öğrenciler için uzaktan eğitim bir anlam ifade etmeyeceğini düşünüyorum.”* şeklindedir. Olumsuz görüşe sahip katılımcıların İletişim etkileşim (f=7) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA13) *“Kullanmak istemem çünkü bence eğitimde en önemli unsurlardan biri öğrenci-öğretmen arasındaki göz temasıdır.”*, Küçük yaş grubu (f=5) kodunda verdiği görüşlerden biri; (OA15) *“Küçük yaş gurubuna uzaktan eğitim yoluyla ulaşmak diğer seviyelere göre daha zor olacağını düşünüyorum.”* şeklindedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcıların uzaktan eğitim süreci içerisinde aldıkları derslerdeki konuları öğrenme düzeyleri hakkında katılımcılar çoğunlukla olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Young ve Norgard (2006), çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerin memnuniyet ve ilgilerinin algılanan öğrenme düzeylerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde kendine uygun bir öğrenme stratejisi uygulayabilen öğrencilerin de öğrenme algısının yüksek olabileceğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Yurdugül & Menzi Çetin, 2014). Bu bağlamda katılımcıların öğretmen adayı olması ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri onların algılanan öğrenme düzeyi noktasında olumlu görüş beyan etmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Algılanan öğrenme düzeyinin düşük ya da olumsuz olduğunu belirten katılımcıların, bu görüşe sahip olmalarının sebebinin ise ders sürecinin iyi organize edilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgu Özyürek, vd., (2016), yaptıkları çalışmada da belirtildiği gibi öğretim elemanının öğretim sürecini iyi organize edememesi uzaktan eğitimin verimliliğini etkilemektedir. Benzer şekilde uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde yetersiz kalması (Akyürek, 2020; Duman, 2020; Özyürek, vd., 2016; Şahin, 2021) katılımcıların öğrenme düzeyi noktasında olumsuz görüş beyan etmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde en beğendikleri yönler; uzaktan eğitimin zaman ve mekân serbestliği sağlaması, derslere erişim ve istediği kadar tekrar etme olanağı olmuştur. Katılımcıların sahip olduğu bu olumlu görüşler uzaktan eğitimle ilgili yapılan birçok çalışma ile desteklenmektedir (Alpaslan, 2020; Başaran, vd., 2020; Duman, 2020; Erfidan, 2019; Horspool & Lange, 2012; Kan & Fidan, 2016; Ozgol, vd., 2017).

Katılımcıların öğrenme yönetim sistemi ile ilgili görüşlerine bakıldığında ise; çalışmada kullanılan öğrenme yönetim sisteminin arayüzünü ve kullanım kolaylığını, duyuru ve haberler bölümündeki bilgilendirmelerle bildirim alabilmeleri, zengin içerik desteğinin sunulması ve ölçme değerlendirme araçlarını beğendikleri görülmektedir. Bu bulgular, Artsın ve Günal'ın (2021) öğrenme yönetim sistemi seçiminde kullanılacak kriterlerin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada da belirtilmektedir. Buna göre mevcut öğrenme yönetim sisteminin duyuru ve haberler bölümündeki bildirimler iletişim oluşturma boyutunda; zengin içerik desteğinin sağlanması içerik boyutunda; ödevlendirme boyutu ise ölçme ve değerlendirme boyutunda; canlı derslere etkin katılımları topluluk oluşturma boyutunda belirlenen kriterlere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların öğrenme yönetim sistemi ile ilgili arayüz ve kullanım kolaylığını beğenmesi onların öğrenme etkililiğini artırabilmektedir (Orfanou, vd., 2015). Bu aynı zamanda web sitelerinde olması gereken kullanım kolaylığı (Turan & Canal, 2012) ilkeleri ile de uyuşmaktadır. Katılımcıların öğretmen adayı olması onların bu süreci deneyimlemeleri de yine onların öğrenme memnuniyetlerini artıran bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada kullanıcıların öğrenme yönetim sistemi ile ilgili olarak uzaktan eğitim sürecinde en beğenmedikleri yön alt yapı ve teknik aksaklıklar olmuştur. Bu aksaklıkların başında canlı ders esnasında çoklu kamera kullanımında yaşanan aksaklıklar, canlı derslerin video kayıtlarındaki gecikmeler ve bağlantı sorunları olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanabilecek bu tip problemlerin pandemi döneminde yapılan çoğu çalışmada (Başaran, vd., 2020; Karakuş, vd., 2021; Şahin, 2021; Yolcu & Kurt, 2021) görülmesi eğitim sürecine hazırlıksız geçilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Arayüz, kullanıcının mevcut öğrenme yönetim sistemi üzerinde etkileşim içerisinde olduğu, işlem yapmasını sağlayan yazılım kısmıdır (Şener Bilgiç, 2005). Arayüzün tasarımı öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir (Orfanou, vd., 2015; Turan & Canal, 2012). Araştırmada kullanılan öğrenme yönetim sistemi için kullanıcılar arayüz tasarımını bildirim gelememesi, videoların istenen hızda izlenememesi, ekran paylaşımındaki yetersizlikler, iletişim desteğinin kısıtlı olması ve kullanılabilirlik yetersizliği sebebi ile beğenmemişlerdir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu pandemi döneminde edindikleri bu deneyim sonucunda uzaktan eğitimi ileriki meslek hayatlarında kullanmayı düşündüklerini bildirmişlerdir. Katılımcılar yüz yüze eğitime destek olarak; ödev verme ve ödevlerin kontrolünde, sınav uygulamalarında, herhangi bir sebeple yapılamayan derslerin telafisinde, ek kurs ve derslerde kullanabilecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcıların belirttiği bir diğer görüş uzaktan eğitimi öğrencilerin anlamakta zorlandığı konuların desteklenmesinde ve yüz yüze eğitim alamayan öğrencilere fırsat eşitliği sağlamak amacıyla kullanabilecekleri yönündedir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak; Kocayığit ve Uşun (2020), uzaktan eğitimin çeşitli nedenlerden dolayı mevcut eğitimin dışında kalan bireylerde kullanılabilirliği, fırsat eşitliği sağlanabileceği (Akyürek, 2020), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle birlikte kullanılabilirliği (Erfidan, 2019; Yolcu & Kurt, 2021), yüz yüze eğitimin karma yöntemle desteklenebileceği belirtilmiştir (Duman, 2020).

Mesleki hayatlarında uzaktan eğitimi kullanmayı düşünmeyen katılımcıların bir kısmı uzaktan eğitimdeki iletişim ve etkileşimin yüz yüze eğitime kıyasla düşük olmasını gerekçe gösterirken, diğer bir kısmı görev yapacakları muhtemel alanla bağlantılı olarak küçük yaş gurubundaki bireylerde uzaktan eğitimin etkili olamayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimde yaşanabilecek iletişim ve etkileşim yetersizliği (Başaran, vd., 2020; Duman, 2020; Erzen, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Türküresin, 2020), küçük yaş gruplarının özellikle etkileşime ihtiyaç duyması (Aktan Acar, vd., 2021; Güngör & Çakır, 2022) bu görüşleri desteklemektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve bu süreçte kullanılan öğrenme yönetim sistemi hakkındaki görüşleri genellikle olumlu yöndedir. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecindeki öğrenmelerini genelde yeterli bulmuşlardır. Katılımcıların uzaktan eğitimdeki öğrenmelerinin olumlu olmasında kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliği, içeriklerin öğretim elemanı tarafından organize edilmesi onların motivasyonlarını ve öğrenmedeki algılarını olumlu etkilemektedir.

Araştırmada kullanılan öğrenme yönetim sistemi kullanımı kolay ve sadedir. Bu öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında alt yapıdaki aksaklıklar ve yaşanan teknik problemler öğrencilerin beğenmedikleri ve motivasyonlarını etkileyen hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde araştırmada kullanılan öğrenme yönetim sisteminin daha kullanışlı ve öğrenme öğretme sürecinde daha etkileşimli hale geliştirilmesine yönelik önerilerde de bulunulmuştur.

Öğretmen adayları bu dönemde uzaktan eğitimle ilgili olarak edindikleri deneyime dayanarak, uzaktan eğitimi hedef kitlenin yaş grubu ve olanakları dahilinde kullanmayı düşünmektedirler. Uzaktan

eğitimin özellikle gereksinim duyulan kişilerde fırsat eşitliği sağlaması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve özellikle telafi ve ek ders eğitimlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak; uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin arayüzleri kullanıcı dostu ve esnek tasarımlarla hazırlanabilir. Uzaktan eğitimde kullanılan içerikler öğrencilerin video hızlandırma taleplerinde olduğu gibi sıklıkla kullanılan sosyal paylaşım sitelerine uyumlu ve etkileşimli olarak tasarlanabilir. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda katılımcıların algılanan öğrenme düzeyi ile gerçek öğrenme düzeyinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

## 5. Kaynakça

- Aktan Acar, E., Erbaş, Y. H., & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 31–54.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–9.
- Al-Arimi, A. (2014). Distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 82–88. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.09.159>
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126–147.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 319–327.
- Artsın, M., & Günel, K. (2021). Öğrenme yönetim sistemi seçiminde kullanılacak kriterlerin belirlenmesine yönelik çok ölçütlü karar verme yöntemi önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7 (2), 87-108. <https://doi.org/10.51948/auad.840404>
- Bahçeci, F. (2015). Öğrenme yönetim sistemlerinde kullanılan öğrenme analitikleri araçlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 41–58.
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(1), 28–40.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14–22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368–397.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 95–112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği* (Tez No. 602493) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erzen, E. (2020). Covid-19 Salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi, Güz* (84), 229–248.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology*, 30(4), 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Güngör, T. A., & Çakır, Ç. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 89(K1ş), 325–344.
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.496532>
- Hüseyin, E., & Kocasarac, H. (2022). Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişiminin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 191–213. <https://doi.org/10.47714/uebt.1145733>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk Dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23–45.
- Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 993–1011.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.
- Kocayığit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285–299.
- Koehler, W., & Blair, V. (2003). Distance education in library and information science discipline: The Valdosta State University case. *Proceedings of the 2003 InSITE Conference, June*. <https://doi.org/10.28945/2621>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Turan, S. Çev.) Nobel.
- Miles, M.B & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. (2nd ed.). Sage.
- Orfanou, K., Tselios, N., & Katsanos, C. (2015). Perceived usability evaluation of learning management systems: Empirical evaluation of the system usability scale. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(2), 227–246. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.1955>
- Öz, R. (2021). Investigating university students' views on distance education at associate degree level. *International Education Studies*, 14(8), 67. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p67>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13–43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Ozgol, M., Sarikaya, I., & Ozturk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- Özonur, M., Kamlı, H., Yanpar Yelken, T., & Sancar Tokmak, H. (2019). Öğrenme yönetim sistemleri hakkında uzaktan eğitim öğrencilerinin görüşleri: Adana Meslek Yüksekokulu örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 283–302. <https://doi.org/10.21764/mauefd.407470>
- Özyürek, A., Begde, Z., Ferah Yavuz, N., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 592–605.

- Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Journal of History School*, 52, 1734–1757. <https://doi.org/10.29228/joh.50089>
- Şener Bilgiç, E. (2005). E-öğretim tasarım süreci: Bir materyalin kullanılabilirliğine ilişkin katılımcı görüşleri. In *Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü*. <https://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/ecesenerbilgic.pdf>
- Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
- Sözen, N. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302–319.
- Spector, J. M., Meririll, M. D., Merrienboer, J. van, & Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <http://books.google.es/books?id=GgCPAgAAQBAJ>
- Tarlakazan, E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Journal of Turkish Studies*, 15(7), 3107–3122.
- Tsai, S., & Machado, P. (2002). E-learning, online learning, language learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology. *Association for Computer Machinery ELearn Magazine*, 2002(7), 3–5.
- Turan, O. S., & Canal, M. R. (2012). Öğrenme yönetim sistemi kullanılabilirlik incelemesi: Gazi İngilizce dil okulu örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(3), 47–52.
- Türküresin, H. E. (2020). Examination of distance education practices conducted during the covid-19 pandemic regarding the views of preservice teachers. *Milli Eğitim*, 49(1), 597–618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.
- Yolcu, H., & Kurt, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *EKEV Akademisi Dergisi*, 25(87), 241–262.
- Young, A., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students’ perspective. *Internet and Higher Education*, 9(2), 107–115. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2006.03.001>
- Yurdugül, H., & Menzi Çetin, N. (2014). E-öğrenme ortamlarında öğrenme süreci ve öğrenme ürünleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *International Ejer Congress*, 24-26 Nisan 2014. <https://ejercongress.org/pdf/Congress.pdf>



## YETİŞKİNLERDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE YAŞAM DOYUMUNUN MUTLULUĞU YORDAMASININ İNCELENMESİ

Buse Özde ESER\* - Ece Emre MÜEZZİN\*\* - Meryem KARAAZİZ\*\*\*

### Öz

*Bu çalışmada yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluğu yordamasının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Türkiye ve KKTC’de yaşayan 18 yaş ve üstü yetişkin bireyler ile oluşturulmuştur. Araştırmada örnekleme uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 235 kadın ve 204 erkek olmak üzere toplum 439 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Kısa Psikolojik Sağlamlık, Kısa Oxford Mutluluk ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluk düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyi ve yaşam doyumu düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada yaşam doyumu ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma bulguları ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik sağlamlık, Mutluluk, Yaşam doyumu.

### *Investigation of Psychological Resilience and Life Satisfaction Predicting Happiness in Adults*

#### **Abstract**

*In this study, it is aimed to investigation of psychological resilience and life satisfaction predicting happiness in adults. The universe of the research was formed with adult individuals aged 18 and over living in Turkey and the TRNC. The sample of the study was determined by convenient sampling method and consisted of 439 people, 235 women and 204 men. Socio-Demographic Information Form, Short Psychological Resilience, Short Oxford Happiness and Life Satisfaction Scale were used in the study. When the results regarding the significance of the regression coefficients were examined, it was determined that psychological resilience and life satisfaction were significant predictors of happiness level. A moderately significant positive correlation was found between the level of psychological resilience and the level of happiness. A moderately significant positive correlation was found between the level of psychological resilience and the level of life satisfaction. Positive significant relationships were found between life satisfaction and happiness levels. The research findings were discussed based on the relevant literature and recommendations were made.*

**Keywords:** Resilience, Happiness, Life satisfaction.

### 1. Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca bazı stresli olaylar yaşayabilmektedir. Bu stresli yaşam olayları arasında şiddet, çocuk ihmal ve istismarı, düşük sosyoekonomik durum, doğal afetler ve benzeri sosyal sorunlar yer almaktadır (Öz & Bahadır-Yılmaz, 2009). İnsanların herhangi bir zamanda meydana gelebilecek bu stresli yaşam olaylarına tepkileri ve baş etme stratejileri değişiklik göstermektedir. Bazı

\* Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, [buseozde.eser@gmail.com](mailto:buseozde.eser@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8765-9817>

\*\* Doç. Dr., Uluslararası Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, [ece.muezzin@final.edu.tr](mailto:ece.muezzin@final.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5496-8813>

\*\*\* Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Psikoloji Ana Bilim Dalı, [meryem.karaaziz@neu.edu.tr](mailto:meryem.karaaziz@neu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>



insanlar benzer olumsuz yaşam olayları sonucunda ruhsal hastalıklara yakalanırken, bazıları hızla iyileşip hayatlarına kaldıkları yerden devam edebilmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımında insanların bu toparlanıp rutin hayatlarına dönme yeteneği psikolojik dayanıklılık olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2015).

Budak (2000) yaşam doyumunu temel bedensel talepler (açlık, susuzluk, cinsellik vb.) ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması (sevgi, başarı, merak, vb.) sonucunda kurulan denge olarak açıklamıştır. Yaşam doyumunu, kişinin beklentileriyle sahip olduklarını karşılaştırdığında ortaya çıkan farklılık olarak tanımlanabilmektedir (Mutlu, 2012; Turan, 2013; Naz, 2015). Özer ve Karabulut (2003) ise yaşam doyumunu, kişilerin ihtiyaç ve arzularına sahip olma durumlarından ve sahip oldukları ile sahip olmak istedikleri arasındaki ilişkiden kaynaklanan bir değerlendirme olarak tanımlamışlardır. Yaşam doyumunu aynı zamanda kişinin kendini değerlendirmesidir. Bireyin sahip olduğu ve kendinde eksik olarak gördüğü ve ayrıca ne olmak istediğinin analizidir. Kişi istediklerine ya da arzuladıklarına ne kadar yakınsa, yaşam doyumunu o kadar yüksek olmaktadır (Acar, 2009).

İnsanın kendini mutlu hissetmesi hayatın en önemli amaçlarından biridir. İnsanlar hayatlarının her alanında mutlu olmaya çabalamaktadır. Bu sebeple hayatlarının bazı alanlarında kendilerini en mutlu edecek şekilde davranmaya çalışmaktadırlar. Bir kişinin hayattan memnuniyet düzeyi, mutluluk düzeyinde önemli bir rol oynamaktadır. İş ve eş seçme, mal sahibi olma, çocuk sahibi olma bunlara örnek verilebilir (Sevindik, 2015). Mutluluk hakkında yapılan tanımlarda, mutluluğun bireysel ya da dışsal yönlerine odaklanılmaktadır. Yapılmış olan tanımların çeşitliliği, pozitif düşünceden ekonomiye, insan etkileşimlerinden dine kadar birçok şeyi içermektedir (Baynal, 2020).

Mutluluk üzerine yapılmış olan çalışmalarda, mutluluk düzeyi yüksek olanların daha sağlıklı, daha fazla yaşam doyumuna sahip, yaratıcılık düzeyleri daha yüksek, kişilerarası ve duygusal ilişkilerde daha başarılı bireyler oldukları ortaya konmuştur (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Yapılan bazı araştırmalarda ise psikolojik sağlamlık, affetme (Eldeleklioğlu, 2015), sosyal destek ve başa çıkma (Yalçın, 2014; Malkoç & Yalçın, 2015), yaşam doyumunu ve öz şefkat (Çağlayan Mülazım & Eldeleklioğlu, 2016) ile iyi oluş arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bunların yanında mutluluk ile sosyal kaygı (Kermen, İlçin-Tosun & Doğan, 2016), kendini yargılama, soyutlanma ve aşırı özdeşleşme (Çağlayan-Mülazım & Eldeleklioğlu, 2016), ve ruminatif düşünme stiline (Eldeleklioğlu, 2015) olumsuz ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik sağlamlık üzerine yapılan araştırmalar yaşam doyumunu ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Çelik vd., 2017; Şahin-Baltacı & Karataş, 2015; Uz-Baş & Yurdabakan, 2017). Yaşam doyumunu ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide ve yaşam doyumunu ile stres arasındaki ilişkide (Shi, Wang, Bian & Wang, 2015) psikolojik sağlamlığın kısmi aracılık rolü oynadığı bulunmuştur.

### 1.1 Araştırmanın Amacı

Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluk üzerine yordayıcılığının belirlenmesi son derece önemlidir. Yapılan alan yazın incelemesinde yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluk üzerinde yordanmasını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluğu yordamasının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple çalışmanın problem cümlesi “Psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunu mutluluğu yordamakta mıdır?” şeklinde oluşturmuştur. Temel probleme dayalı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık düzeyi sosyo-demografik değişkenlere göre (cinsiyete, psikolojik destek alma durumuna, herhangi psikolojik rahatsızlık yaşamış olama durumuna, ciddi bir olay yaşama durumuna, refah seviyesine) anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 2- Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi arasında anlamlı korelasyonel ilişki var mıdır?
- 3- Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu, mutluluk düzeyini anlamlı düzeyde yodamakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında varyans olup olmadığını belirlemeye yarayan bir yöntemdir. Eğer ki değişkenler arasında bir değişim söz konusuysa bunun nasıl bir değişim olduğu belirlenmektedir (Karasar, 2011).

### 2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini KKTC ve Türkiye’de yaşayan 18 yaş ve üstü yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. Bu model araştırmayı hızlandıran bir yaklaşımı içermektedir. Çünkü bu stratejide araştırmacı yakın ve kolay erişilebilir kişileri seçmektedir (Dawson & Trapp, 2001). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) evreni bilinmeyen örneklem sayısı hedeflenen araştırma evreni sayısına göre 384 kişi olarak (anlamlılık düzeyi  $\alpha = 0,05$ ) yapılan hesaplamaya olası hatalı ve eksik veriler için ilave edilecek %5 fark ile 404 olarak belirtmişlerdir. Ancak veriler çevrimiçi toplandığından sayıda fazlalık olmuş veri silinmesinin etik kurallara uygun olmayacağından tüm toplanan veriler örnekleme dahil edilmiştir. Buna göre örneklem %53.3’ü (n=235) kadın, %46.5’i (n=204) erkek olmak üzere toplam 439 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Örneklemin %15.7’si (n=69) 18-24, %62’si (n=272) 25-45, %20’si (n=88) 46-59 ve %2.3’ü (n=10) 60-85 yaş aralığındadır. Medeni duruma bakıldığında örneklemin %37.1 (n=163) bekar, %44.2’si (n=194) evli, %12.5’i (n=55) ilişkisi var ve %6.2’si (n=27) boşanmıştır. Eğitim durumuna göre ise %1.8’i (n=8) ilkökul, % 2.1’i (n=9) ortaokul, %13.7’si (n=60) lise, %11.6’sı (n=51) önlisans, %51 (n=224) lisans ve %19.8’i (n=87) lisansüstü eğitim almıştır. Örnekleme dahil edilen yetişkinlerin algılamış oldukları sosyo-ekonomik duruma göre ise %13.4’ü (n=59) düşük, %73.1’i (n=321) orta, %13.4’ü (n=59) yüksektir.

### 2.3. Araştırma süreci

Araştırmanın verilerinin etik kurul onayı alındıktan sonra çevrimiçi anket sistemi (google form) veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci olarak yaklaşık 3 ay süreç içerisinde katılımcılara ulaşılmış ve veriler toplanmıştır.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyo-Demografik Bilgi Formu, Kısa Psikolojik Sağlamlık, Kısa Oxford Mutluluk ve Yaşam Doymu Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, daha önce psikolojik destek alma ve refah düzeyini içeren toplamda 15 soru yer almaktadır. Katılımcılardan alınan yanıtların daha gerçekçi olabilmesi adına forma kimlik bilgilerine ait sorular koyulmamıştır

**Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)**, Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Jennifer Bernard (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlamlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Doğan (2015) tarafından Türkçe uyarlanması yapılan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, kişilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçekte bireylerin eski işlevselliğine geri dönme, yeniden iyileşme, uyum sağlama, kendini toparlama özelliklerine odaklanılmıştır. Ölçekte yaşanan sıkıntılı durumlardan sonra kendini toparlama, olumsuz durumların birey üzerinde ne derece etkili olduğu ve bu durumu genel yaşantısına ne kadar yansıttığı, stresle başa çıkabilme üzerinde durulmaktadır. Bireyin kendini değerlendirmesine yönelik beşli likert tipinde altı maddeden oluşan bir ölçektir. Seçenekler 1- hiç katılmıyorum ve 5- tamamen katılıyorum arasında puanlanmaktadır. 2, 4, 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 6-30 arasında değişmektedir. Tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra alınan puanın yüksek olması bireyin yüksek psikolojik sağlamlığa sahip olduğunu göstermektedir. Güvenirliği iç tutarlık ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı .83 bulunmuştur. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması sonucu elde edilen değerler yeterli geçerlilikte olduğunu göstermektedir.

**Kısa Oxford Mutluluk Ölçeği (KOMÖ)**, 2002 yılında Hills ve Argyle tarafından 6'li likert tipinde revize edilerek 8 maddelik Kısa Oxford Mutluluk Ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin amacı bireylerin mutluluk düzeyini değerlendirmektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Doğan ve Akıncı (2011) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. 7 maddelik beşli likert tipi (1: Hiç Katılmıyorum - 5: Tamamen Katılıyorum) özbildirim tarzı bir ölçek haline getirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Cronbach alfa katsayısı .74, test tekrar test güvenirlilik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

**Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)**, 1985 yılında Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından, bireylerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu İngilizcedir, tek faktörlü bir yapıda olup toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Köker (1991) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun tekrar-tekrar test korelasyon katsayısı .82, alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliği .97 ve cronbach alfa katsayısı .88'dir. Ölçek likert tipinde geliştirilmiştir. Maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (7)" arasında sıralanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan ise 1-35 arasında değişmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması yaşam doyumunun yüksek oluşuna göstermektedir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programında (SPSS) yapılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. George & Mallery (2010)'e göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olması dağılımın normalliğine işaret etmektedir. Veri setinde ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık değerleri bu değerler arasında yer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak sonraki analizlerde parametrik analizler ile devam edilmiştir. Parametrik testler yapılırken homojenlik testlerine de bakılmış homojen olmayan gruplarda ve  $n < 15$  olan alt grup karşılaştırmalarında non-parametrik testler uygulanmış ve bulgular bölümünde ilgili analiz yöntemlerine detaylı şekilde yer verilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacının amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, alt problemlerin cevaplanması için bağımsız örneklem T-test ve ANOVA tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis H, korelasyonel ilişki hesaplanmasında Pearson korelasyon ve yordayıcılık hesaplaması için çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Verileri toplamaya başlamadan önce YDÜ/SB/2022/1196 sayılı etik izin alınmıştır. Çalışma her aşamasında etik kurallara dikkat edilerek yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerin yanıtlanması amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular psikolojik sağlık, mutluluk ve yaşam doyumu olmak üzere üç kısımda sunulmuştur.

Birinci alt problem olan “Yetişkin bireylerde psikolojik sağlık düzeyi; cinsiyete, psikolojik destek alma durumuna, herhangi psikolojik rahatsızlık yaşamış olma durumuna, ciddi bir olay yaşama durumuna, refah düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusunun analizleri sırasıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur.

“Yetişkin bireylerde psikolojik sağlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” Tablo 1’de cinsiyete göre psikolojik sağlık puanları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

**Tablo 1.** Cinsiyete göre psikolojik sağlık düzeyi karşılaştırma tablosu

		n	$\bar{x}$	Ss	t(433,22)	p
Cinsiyet	Kadın	235	19.28	4.55	-2.75	.006**
	Erkek	204	20.46	4.34		

\*\* p<.01 istatistiksel anlamlı fark

Cinsiyete göre psikolojik sağlık düzeyi karşılaştırıldığında kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $t_{(433,22)}=-2.75$ ,  $p<.05$ ). Yetişkin bireylerde erkeklerin ( $\bar{X}=20.46\pm 4.34$ ), kadınlara ( $\bar{X}=19.28\pm 4.55$ ) göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Yetişkin bireylerde psikolojik sağlık düzeyi psikolojik destek alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” Tablo 2’de psikolojik destek alma durumuna göre psikolojik sağlık puanları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

**Tablo 2.** Psikolojik destek alma durumuna göre psikolojik sağlık düzeyi karşılaştırma tablosu

		n	$\bar{x}$	Ss	t(228,17)	p
Psikolojik Destek Alma	Evet	131	18.44	4.66	-4.30	.000***
	Hayır	308	20.44	4.29		

\*\*\* p<.001 istatistiksel anlamlı fark

Psikolojik destek alma durumuna göre psikolojik sağlık düzeyi karşılaştırıldığında psikolojik destek alan ve almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $t_{(228,17)}=-4.30$ ,  $p<.001$ . Psikolojik destek almayanların ( $\bar{X}=20.44\pm 4.29$ ), psikolojik destek alanlara ( $\bar{X}=18.44\pm 4.66$ ) göre psikolojik sağlık düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Yetişkin bireylerde psikolojik sağlık düzeyi psikolojik rahatsızlık yaşamış olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt için Tablo 3’de bağımsız gruplar için t testi kullanılarak yapılmıştır.

**Tablo 3.** Psikolojik rahatsızlık yaşama durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi karşılaştırma tablosu

		n	$\bar{x}$	Ss	t(99,33)	p
Psikolojik Rahatsızlık	Evet	75	18.18	4.89	-3.52	.000***
	Hayır	364	20.17	4.33		

\*\*\* p<.001 istatistiksel anlamlı fark

Psikolojik rahatsızlık yaşama durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi karşılaştırıldığında psikolojik rahatsızlık yaşamış olanlar ve yaşamayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $t_{(99,33)}=-3.52$ ,  $p<.001$ . Psikolojik rahatsızlık yaşamayanların ( $\bar{X}=20.17\pm 4.33$ ), psikolojik rahatsızlık yaşayanlara ( $\bar{X}=18.18\pm 4.89$ ) göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık düzeyi ciddi bir olay yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt olarak t-testi analizi yapılarak ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Ciddi olay yaşama durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi karşılaştırma tablosu

		n	$\bar{x}$	Ss	t(432,87)	p
Ciddi Olay Yaşama	Evet	235	19.25	4.54	-2.88	.004*
	Hayır	204	20.49	4.34		

\* p<.05 istatistiksel anlamlı fark

Yaşamları boyunca ciddi bir olay yaşama durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi karşılaştırıldığında ciddi bir olay yaşayan ve yaşamayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $t_{(432,87)}=-2.88$ ,  $p<.05$ . Yaşamları boyunca ciddi bir olay yaşamayanların ( $\bar{X}=20.49\pm 4.34$ ), ciddi olay yaşayanlara ( $\bar{X}=19.25\pm 4.34$ ) göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık düzeyi algılanan refah seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusu için Kruskal-Wallis H-testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Refah seviyesine göre psikolojik sağlamlık düzeyi karşılaştırma tablosu

		n	Mdn	Sd	H	p	Fark
Refah Seviyesi	Düşük (a)	63	>13 <=50	2	33.98	.000***	a>b
	Orta (b)	300	>122 <=179				a>c
	Yüksek (c)	76	>51 <=25				b>c

\*\*\*p<.001 istatistiksel anlamlı fark

Yapılan analiz sonucunda yetişkin bireylerde algılanan refah seviyesine göre psikolojik sağlamlık düzeyinde istatistiksel anlamlı farklılık saptanmıştır,  $H(2)=33.98$ ,  $p<.001$ . Yapılan Post-Hoc testi sonucunda farkın a-b, a-c ve b-c grupları arasında olduğu bulunmuştur.

İkinci alt problem olan “Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi arasında anlamlı düzeyde korelasyonel ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi ilişki tablosu

Ölçekler	Psikolojik Sağlamlık <sup>a</sup>	Mutluluk <sup>b</sup>	Yaşam Doyumu <sup>c</sup>
Psikolojik Sağlamlık	1		
Mutluluk	.578***	1	
Yaşam Doyumu	.436***	.688***	1

<sup>a</sup>n=439 <sup>b</sup>n=439 <sup>c</sup>n=439

\*\*\* p&lt;.001

Korelasyon analizi sonucu; psikolojik sağlamlık düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır,  $r_{(437)}=.578$ ,  $p<.001$ . Buna göre psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça mutluluk düzeyi artmakta, psikolojik sağlamlık düzeyi düştüğünde ise mutluluk düzeyide düşmektedir. Aynı şekilde mutluluk düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyi artarken, mutluluk düzeyi düştükçe psikolojik sağlamlık düzeyinin de düştüğü bulunmuştur.

Psikolojik sağlamlık düzeyi ve yaşam doyumu düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır,  $r_{(437)}=.436$ ,  $p<.001$ . Buna göre psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyi artmakta, psikolojik sağlamlık düzeyi azaldıkça yaşam doyumu düzeyi düşmektedir. Ayrıca yaşam doyumu düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyi artmakta ve yaşam doyumu düzeyi düştükçe psikolojik sağlamlık düzeyinin de düştüğü bulunmuştur.

Yaşam doyumu düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır,  $r_{(437)}=.688$ ,  $p<.001$ . Buna göre yaşam doyumu düzeyi arttıkça mutluluk düzeyi artmakta ve yaşam doyum düzeyi azaldıkça mutluluk düzeyi de azalmaktadır. Aynı zamanda mutluluk düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyi de artmakta ve mutluluk düzeyi düştükçe yaşam doyumu düzeyinin de düştüğü saptanmıştır.

Araştırmanın son alt problemi olan “Yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu, mutluluk düzeyini yordamakta mıdır?” Sorusunun cevabı için çoklu regresyon yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi regresyon tablosu

Değişken	B	St hata	$\beta$	t	F	p
Psikolojik Sağlamlık	.366**	.037	.344	9.83		.000***
Yaşam Doyumu	.611***	.040	.538	15.38	287.40	.000***
$R^2=.56$						

N=439, Bağımlı değişken: Mutluluk düzeyi

\*\*\* p&lt;.001

Yapılan regresyon analizi sonucunda psikolojik sağlamlık  $\beta=.344$ ,  $t_{(437)}=9,83$ ,  $p<.001$  ve yaşam doyumu  $\beta=.538$ ,  $t_{(437)}=15,38$ ,  $p<.001$  mutluluk düzeyini anlamlı düzeyde yordamakta olduğu bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu, mutluluk düzeyinde varyansın %56’sını açıklamaktadır,  $R^2=.56$ ,  $F_{(2, 438)}= 287.40$ ,  $p<.001$ .

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcıların cinsiyete göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin değiştiği tespit edilmiştir. Erkeklerin, kadınlara göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularıyla birbirini desteklediği görülmektedir. 11 Eylül olaylarının ardından travma sonrası stres bozukluğu ve psikolojik dayanıklılığı inceleyen bir araştırmada, erkeklerin ve kadınların ortalama psikolojik dayanıklılık puanları arasında önemli bir fark olduğu ve erkeklerin çok daha yüksek puan aldığı bulunmuştur (Bonanno vd., 2006). Cinsiyet

değişkenine göre psikolojik dayanıklılık puanlarını nasıl etkilediğini inceleyen farklı bir araştırmada, erkeklerin kadınlardan daha yüksek psikolojik dayanıklılık puanlarına sahip olduğu belirtilmiştir (Bonanno vd., 2007). Öte yandan, yapılan diğer araştırmalarda (Aydın & Egemberdiyeva, 2018; Özyürek & Atalay, 2020) erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş veya anlamlı bir fark olması durumunda kadınların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Geyik-Koç, 2020; Uçar, 2014). Araştırma sonuçlarının birbirini desteklemediği açıktır. Ancak bu çalışmada erkeklerin psikolojik sağlık puan ortalamalarının kadınlar göre daha yüksek olması, örneklemin sosyo-demografik değişkenlerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların psikolojik destek alma durumuna göre psikolojik sağlık düzeylerinin değiştiği tespit edilmiştir. Psikolojik destek almayanların, psikolojik destek alanlara göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, psikolojik yardım almayanların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin hem psikoterapi hem de psikiyatrik ilaç desteği alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklı kültürlerden olan, farklı dillerden konuşan ve cinsel istismar mağduru kadınlara sağlanan psikolojik destek çalışmalarında bireylerin bu yardımdan faydalanmasının zaman aldığı belirtilmektedir. Konuşma dili açısından sorun yaşayan, sosyal olarak kendini soyutlayan, tedavi sırasında hoş olmayan anıları tekrar yaşamaktan kaçınan ve kültürel görüşleri katı olan kişilerin bu özellikleri terapiden yararlanmalarını engelleyen faktörler arasındadır (Allimant & Ostapiej-Piatkowski, 2011). Alan yazındaki çalışmalar ile yapılmış bu çalışmanın sonuçları birbirini destekler nitelikte olup psikolojik destek almayanların psikolojik olarak daha sağlam oldukları analımlanmaktadır.

Yapılan çalışmada psikolojik rahatsızlık yaşama durumuna göre psikolojik sağlık düzeylerinin değiştiği tespit edilmiştir. Psikolojik rahatsızlık yaşamayanların, psikolojik rahatsızlık yaşayanlara göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularıyla birbirini desteklediği görülmektedir. Örneğin, Karakış (2019) tarafından hemşireler üzerine yapılan bir araştırmada, herhangi bir sağlık sorununun varlığının hemşirelerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini değiştirmediğini göstermiştir. Yine Ak'ın (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, Ergen Gelişim Ölçeği ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları puan ortalamalarının öğrencilerin psikolojik yardım alıp almamalarına göre değişmediği belirtilmiştir. Aslında, katılımcıların kronik hastalıklarının psikolojik dayanıklılık düzeylerini önemli ölçüde etkileyeceği tahmin edilmektedir. Bahadır (2009) tarafından yapılan çalışmada, hastalığı olan ve tedavi gören öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar ile yapılmış bu çalışmanın sonuçları birbirini destekler nitelikte olup psikolojik rahatsızlık yaşamayan bireylerin psikolojik olarak daha sağlam oldukları analımlanmaktadır.

Yaşamları boyunca ciddi bir olay yaşama durumuna göre psikolojik sağlık düzeylerinin değiştiği tespit edilmiştir. Yaşamları boyunca ciddi bir olay yaşamayanların, ciddi olay yaşayanlara göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Psikolojik sağlık kavramı bir yakının ölümü, feci bir hastalık veya hastalık tehlikesi, boşanma, doğal afetler, ölümcül bir virüsün yayılması gibi acı verici durumlara tepki olarak ortaya çıkan bir süreçtir (Yazıcı-Çelebi, 2020). Dolayısıyla bu tür travmatik deneyimlerin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak uyum sürecine yardımcı olan psikolojik sağlık kavramı bir kişilik özelliği olarak tanımlanabilir (Özkapu, 2019). Bu nedenle psikolojik sağlık, insanların zorlu koşullarla başa çıkmasını kolaylaştıran bilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri kapsayan bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2014). Bu nedenle ciddi bir olay yaşayanların, ciddi olay yaşamayanlara göre psikolojik sağlık düzeylerinin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir.

Katılımcılarda algılanan refah seviyesine göre psikolojik sağlık düzeyinin değiştiği tespit edilmiştir. Algılanan refah düzeyi yüksek olanların psikolojik sağlık düzeylerinin en yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatürü incelediğimizde, çalışmamızda bulduğumuz refah durum değişkeni ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi doğrulayan çalışmalar olduğu görülmektedir (Bonanno vd., 2006; Hoşoğlu vd., 2018). Buna istinaden refah düzeyi yükseldikçe psikolojik olarak da bireylerin daha sağlam olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolojik sağlık düzeyi ve yaşam doyumu düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Psikolojik sağlık düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyi artmakta, psikolojik sağlık düzeyi azaldıkça yaşam doyumu düzeyi azalmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde konu ile ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalarda yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ve iki değişken arasında kısmi aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir (Altundağ, 2013; Batan & Ayten, 2015; Çelik vd., 2017; Eryılmaz, 2012; Rourke, 2004, Uz-Baş & Yurdabakan, 2017). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerde yüksek düzeyde yaşam doyumu görülmektedir (Luthar, 2005). Psikolojik sağlık, insanların sorunlarla başa çıkmasına ve zor durumlara uyum sağlamasına yardımcı olduğu için, insanların genel yaşam doyumunu da yükseltir (Abolghasemi & Varaniyab, 2010). Araştırmalara göre (Martinez-Marti & Ruch, 2017; Ülker-Tümlü & Receptoğlu, 2013), psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasında pozitif ve önemli bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, psikolojik sağlık ile birlikte yaşam doyumunun da arttığı söylenebilir.

Yaşam doyumu düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yaşam doyumu düzeyi arttıkça mutluluk düzeyi artmakta ve yaşam doyum düzeyi azaldıkça mutluluk düzeyi de azalmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde mutluluk ve yaşam doyumunun ilişkili olduğu bir çok çalışmada belirtildiği görülmektedir. Örneğin Cassidy ve Shaver (2008) ve Collins ve Feeney (2004) yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar çalışma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmanın önemli bir bulgusunda da psikolojik sağlık ve bağımlı değişken mutluluk düzeyi arasındaki ikili ve kısmi korelasyona bakıldığında psikolojik sağlık ile mutluluk düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde; yaşam doyumu ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlık ve yaşam doyumu değişkenleri birlikte mutluluk düzeyi ile pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde psikolojik sağlık ve yaşam doyumunun mutluluk düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre mutluluk, psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasındaki bağlantıda aracılık işlevi görmektedir. Literatüre ve bu çalışmaya göre mutluluk, psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasındaki bağlantıda önemli bir unsurdur. Sonuç olarak, yaşam doyumunu artıracak değişkenler arasında psikolojik sağlık ve mutluluk ön planda tutulmalı ve bunları geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu sonuç ise literatürde ikili olarak ilişkili olduğu (psikolojik sağlık-mutluluk, psikolojik sağlık ve yaşam doyumu, mutluluk ve yaşam doyumu) bulunan sonuçlarla birbirini desteklemektedir (Aydiner, 2011; Beutel vd., 2009; Peker, 2018; Şahin-Baltacı & Karataş, 2015). Yaopılan bu çalışma ve alan yazın incelendiğinde psikolojik sağlık ve yaşam doyumunun mutluluk düzeyi üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada sonuç olarak cinsiyete göre psikolojik sağlık düzeyinde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Erkeklerin, psikolojik sağlık düzeyleri kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik destek alma durumuna göre psikolojik sağlık düzeyinde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Psikolojik destek almayanların, psikolojik destek alanlara göre psikolojik sağlık



düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik rahatsızlık yaşama durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyinde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Psikolojik rahatsızlık yaşamayanların, psikolojik rahatsızlık yaşayanlara göre psikolojik sağlamlık düzeyleri daha yüksek olduğu sonucunda varılmıştır. Yaşamları boyunca ciddi bir olay yaşama durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyinde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Yaşamları boyunca ciddi bir olay yaşamayanların, ciddi olay yaşayanlara göre psikolojik sağlamlık düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yetişkin bireylerde algılanan refah seviyesine göre psikolojik sağlamlık düzeyinde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Algılanan refah düzeyi yüksek olanların psikolojik sağlamlık düzeyleri en yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Psikolojik sağlamlık düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça mutluluk düzeyi artarken, psikolojik sağlamlık düzeyi düştüğünde ise mutluluk düzeyinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Psikolojik sağlamlık düzeyi ve yaşam doyumu düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin arttığı, psikolojik sağlamlık düzeyi azaldıkça yaşam doyumu düzeyinin de azaldığı sonucuna varılmıştır. Yaşam doyumu düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaşam doyumu düzeyi arttıkça mutluluk düzeyinin arttığı ve yaşam doyum düzeyi azaldıkça mutluluk düzeyinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumunun mutluluk düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma örneklemini Türkiye ve KKTC’de yaşayan 18 yaş ve üzeri 439 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için daha fazla katılımcıya ulaşılarak araştırmanın tekrar edilmesi önerilebilir. Araştırmada yaşam doyumu ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bireylerdeki yaşam doyumu düzeyleri azaldıkça mutluluk düzeyleri de azalmaktadır. Bu nedenle klinisyenlere tarafından bireylerdeki yaşam doyumu düzeylerini olumlu yönde pekiştiren grupla veya bireysel psikolojik danışma oturumları düzenlenmesi önerilir. Araştırmada psikolojik sağlamlık ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Bireylerde psikolojik sağlamlık düzeyleri azaldıkça mutluluk düzeyleri de azalmaktadır. Psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu üzerine yapılacak çalışmalarla mutluluk düzeyi de artacağından bu tür psikoeğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

## 5. Kaynakça

- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S.T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.178>
- Acar, M. (2009). *Zihinsel ve fiziksel özürli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 247227) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 447654) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Allimant, A., & Ostapiej-Piatkowski, B. (2011). Supporting women from CALD backgrounds who are victims/survivors of sexual violence. *Australian Centre for the Study of Sexual Assault (ACSSA) Wrap*, 9(1), 1-16.

- Altundağ, Y. (2013). *Anne babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık* (Tez No. 357721) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M., & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 328014) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri* (Tez No. 236965) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batan, S., N., & Ayten, A. (2015). Dinî başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(3), 67-92.
- Baynal, F. (2020). Mutluluk Kavramının Felsefi, Psikolojik ve Dini Açından İncelenmesi. *Darülfunun İlahiyat*, 31(2), 247-274. <https://doi.org/10.26650/di.2020.31.2.0012>
- Beutel, M. E., Glaesmer, H., Decker, O., Fischbeck, S., & Brahler, E. (2009). Life satisfaction, distress, and resiliency across the life span of women. *Menopause*, 16(6), 1132-1138. <https://doi.org/10.1097/gme.0b013e3181a857f8>
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucchiarelli, A., & Vlahov, D. (2006). Psychological resilience after disaster: New York City in the aftermath of the september 11th terrorist attack. *Psychological Science*, 17(3), 181-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01682.x>
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucchiarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671- 682. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>
- Budak S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). The Guilford. <https://books.google.com.cy>
- Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: Evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality & Social Psychology*, 87(3), 363–383. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.363>
- Çağlayan Mülazım, Ö. & Eldeleklioğlu, J. (2016). What is the role of self-compassion on subjective happiness and life satisfaction? *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3895. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4001>
- Çelik, M., Sanberk, İ., & Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304725>
- Dawson, B., & Trapp, R.G. (2001). *Basic & clinical biostatistics*. Lange Medical Books/ McGraw-Hill.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1253-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1253>

- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T., & Akıncı-Çötök, N. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Eldeleklioğlu, J. (2015). Predictive effects of subjective happiness, forgiveness, and rumination on life satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(9), 1563–1574. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.9.1563>
- Eraslan-Çapan, B., & Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi* (Tez No. 326020) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Geyik Koç, G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 631281) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)
- Hoşoğlu, R., Kodaz, A. F., Bingöl, T. Y., & Batık, M. V. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239. <https://doi.org/10.26466/opus.405751>
- Karakış, S. (2019) *Kamu hastanelerinde çalışan hemşirelerin afetlere hazır oluşluk durumları ve psikolojik sağlamlıkları* (Tez No. 576556) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel.
- Kermen, U., İlçin-Tosun, N., & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 20-29.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 16802) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Luthar, S. S. (2005). Resilience at an early age and its impact in child psychosocial development. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 15(3), 773-810.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Malkoç, A., & Yalçın, İ. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 35-53.

- Martinez-Marti, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Mutlu, Z. (2012). *Yaşlı bireylerde yaşam tatmini ve sosyal destek ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 317144) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Naz, S. (2015). Relationship of life satisfaction and job satisfaction among pakistani army soldiers. *Journal of Business Research Turk*, 7(1), 7-25.
- Öz, F., & Bahadır-Yılmaz, E. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatry*, 6(2), 72-74.
- Özkapu, Y. (2019). *Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının psikolojik sağlımlıkları üzerindeki etkisi* (Tez No. 565728) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, A., & Atalay, D. (2020). *Covid-19 pandemisinde yetişkinlerde yaşamın anlamı ve ölüm kaygısı ile iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi*. TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 12(46), 458-472. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Peker, T. (2018). *Öz-yeterlik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide proaktif kişiliğin aracı rolü* (Tez No. 532879) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rourke, N. (2004) Psychological resilience and the well-being of widowed women, *Ageing International*, 29(3), 267-280.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık-mutluluk ilişkisi: Denizli örneği*. (Tez No. 396038) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shi, M., Wang, X., Bian, Y., & Wang, L. (2015). The mediating role of resilience in the relationship between stress and life satisfaction among Chinese medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 15(16), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0297-2>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Şahin-Baltacı, H., & Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 111-130. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.7>
- Turan, M. E. (2013). *Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi* (Tez No. 336028) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin mesleki ve sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 361675) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uz-Baş, A., & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214. <https://doi.org/10.21764/efd.32175>
- Ülker-Tümlü, G., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.078>
- Yalçın, İ. (2014). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25, 1-12.
- Yazıcı Çelebi, G. (2020). Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 471-483. <https://doi.org/10.21733/ibad.737406>
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.



## WOMEN'S EMPLOYMENT IN AVIATION: THE CASE OF UNITED STATES (USA)

Çiğdem ÇAĞLAR\* -Öner GÜMÜŞ\*\* -Filiz EKİCİ \*\*\* -Özlem ATALIK \*\*\*\*

### Abstract

Employment is a really serious issue in that it can create an economic disruption if it is not dealt with correctly. The wrong solution for employment causes similar results. For this reason, it is important for both the economies of the country and the sector in question to solve the employment problem completely and correctly. In this context, an employment policy should be produced for the aviation sector as well as others. Employment policies should be determined in such a way that both the labour force and qualification need to increase. However, these policies should be in the direction of improving existing policies rather than a radical change. For instance, women's employment is available in many economies. Therefore, this policy should not be radically changed; on the contrary, it should be in the form of improving existing policies. Within this scope, ignoring women while forming employment policy may have several economic and financial consequences. However, certain factors affect women's employment. These factors can be expressed as follows: the glass ceiling syndrome, the queen bee syndrome, marital status and age, educational status, mobbing and sexual harassment, and wage inequality. In this study, women's employment data are extracted from the USA labour force statistics. The data were subjected to evaluation by the content analysis method. With this method, lots of the data and information independent of one another are examined deeply. By this way general trends can be determined clearly. Therefore, the data in this study are examined within the scope of labour economics. This study concludes that women's employment in the USA aviation market follows a positive course, but this is not enough. To eliminate the insufficiency, a number of economic and financial proposals need to be implemented.

**Keywords:** Civil aviation, Employment, Employment of women, Tax.

### Havacılıkta Kadın İstihdamı: Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Örneği

#### Öz

İstihdam, doğru bir şekilde ele alınmadığı takdirde ekonomik bir bozulma yaratabileceği için ciddi bir konudur. İstihdam için yanlış çözümler benzer sonuçlara neden olur. Bu nedenle hem ülke ekonomilerinin hem de söz konusu sektörün istihdam sorununun eksiksiz ve doğru çözülmesi önemlidir. Bu bağlamda havacılık sektörü için olduğu kadar diğerleri için de bir istihdam politikası üretilmesi gerektiği açıktır. İstihdam politikaları, hem işgücünü hem de niteliği artıracak şekilde belirlenmelidir. Ancak bu politikalar radikal bir değişiklikten ziyade mevcut politikaların iyileştirilmesi yönünde olmalıdır. Örneğin, kadın istihdamı birçok ekonomide mevcuttur. Dolayısıyla bu politika kökten değiştirilmemeli, aksine mevcut politikaların iyileştirilmesi şeklinde olmalıdır. Bu kapsamda istihdam politikası oluşturulurken kadınları görmezden gelmenin bir takım ekonomik ve mali sonuçları olabilir. Ancak, bazı faktörler kadın istihdamını etkilemektedir. Bu faktörler şu şekilde ifade edilebilir: cam tavan sendromu, kraliçe arı sendromu, medeni durum ve yaş, eğitim durumu, mobbing ve cinsel taciz ve ücret eşitsizliği. Bu çalışmada kadın istihdamı verileri ABD işgücü istatistiklerinden alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu yöntemle birbirinden bağımsız birçok veri ve bilgi derinlemesine incelenir. Bu sayede genel eğilimler net bir şekilde belirlenebilir. Bu nedenle çalışmadaki veriler çalışma ekonomisi kapsamında incelenmiştir. Çalışma, ABD havacılık pazarında kadın istihdamının olumlu bir seyir izlediği ancak

\* Lecturer, İstanbul Gelişim University, İstanbul Gelişim Vocational School, Department of Civil Aviation Cabin Services, [cboyacilar@gelisim.edu.tr](mailto:cboyacilar@gelisim.edu.tr), Orcid: 0000-0002-1862-9814

\*\*Asst. Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar University, Tavşanlı Vocational School, Department of Accounting and Tax, [oner.gumus@dpu.edu.tr](mailto:oner.gumus@dpu.edu.tr), Orcid: 0000-0002-3231-3293

\*\*\*Lecturer, Iğdır University, Iğdır Vocational School, Department of Banking, Insurance and Finance, [filiz\\_dasdemir@hotmail.com](mailto:filiz_dasdemir@hotmail.com), Orcid: 0000-0002-4904-3381

\*\*\*\*Prof. Dr., Eskişehir Technical University, Faculty of Aeronautics and Astronautics, Department of Aviation Management, [oatalik@eskisehir.edu.tr](mailto:oatalik@eskisehir.edu.tr), Orcid: 0000-0003-4249-2237

*bunun yeterli olmadığı sonucuna varmaktadır. Yetersizliğin giderilmesi için bir takım ekonomik ve mali önerilerin hayata geçirilmesi gerekmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sivil havacılık, İstihdam, Kadın istihdamı, Vergi.

## 1. Introduction

The goods and services produced in the field of civil aviation are provided thanks to those employed in this field. Therefore, as in every sector, the qualification level of those employed in this sector determines the quality of the goods and services produced. Airline companies that produce qualified goods and services increase their profits at the same rate. For this reason, the concept of employment is included in the first section of this study.

The quality of a labour force is an important element. When it comes to labour force, the male labour force comes to mind first. However, benefiting only from a male workforce and therefore excluding women limits the quality of goods and services produced. To overcome this limitation, women must also be employed. Nevertheless, women face certain difficulties in terms of employment. The difficulties in question form the subject of the second part of this study.

In the third part, an evaluation was carried out using the content analysis method based on data relating to the USA. The reason why the USA was chosen is that its data on women's employment could be explained in detail. The study was concluded by making findings and suggestions for this evaluation.

## 2. The Concept of Economical Employment

Argumentum a contrario is the conclusion reached by acting from a contrary rule that has been arranged in the solution of a problem (Saraçoğlu et al., 2021). Therefore, to understand what employment is, it is necessary to know what unemployment means. One of the shortcomings of the market mechanism is fluctuations in economic activity. The issues referred to as economic fluctuations are inflation and unemployment (Baumol & Blinder, 2006). Unemployment is a loss of human power arising from the non-participation of the labour force in employment in various forms (Yıldız, 2014). Unemployment is an individual and social economic problem for two reasons (Parkin, 2010):

- **Income and Production Loss:** Job loss means a loss of income for unemployed workers and loss of production for the economy. Loss of income is a devastating situation for those who lose their income, making unemployment a frightening situation for everyone. Although social insurance seems to be a guarantee, it does not compensate for income losses and not every unemployed person can benefit from it.
- **Human Capital Loss:** Long-term unemployment permanently damages a person's employment prospects by destroying human capital.

The types of unemployment are as follows:

- **Natural Unemployment:** Unemployment that occurs when production and employment are at full employment level is called natural unemployment (Abel & Bernanke, 2005).
- **Cyclical Unemployment:** This is the difference between the actual unemployment rate and the natural unemployment rate (Abel & Bernanke, 2005).
- **Frictional Unemployment:** This takes time for workers to participate in employment because workers are looking for jobs that match their experience and abilities. The unemployment that occurs during this time is frictional unemployment (Mankiw, 2008).
- **Structural Unemployment:** This is unemployment that occurs because the number of available jobs in certain labour markets is insufficient to provide a job for everyone who wants one; it is structural unemployment (Mankiw, 2008).

Based on all these facts, employment can be defined as the employment of individuals who make the decision to work and provide income to benefit from their services (Şahin, 2010). Unemployment and employment rates are calculated using the following formulas (Biçerli, 2007; Şahin, 2010):

- Labour Force = Employed + Unemployed
- Labour Force Participation Rate = (Labour Force/Non-Institutional Working-Age Civilian Population<sup>1</sup>) x 100
- Unemployment Rate = Job Seekers/Labour Force
- Employment Rate = Employed/Non-Institutional Working-Age Civilian Population
- The Ratio of the Civilian Population of Non-Institutional Working Age = The Civilian Population of Non-Institutional Working Age/The Total Population

In a labour market, there are male and female workers in the employment pool. Female workers are in a more disadvantaged position in this regard than male workers. Undoubtedly, there are several reasons for this disadvantage.

### 3. Factors That Affect Women's Employment

Depending on the perception of gender, women face various problems with balancing work and family life. These problems affect the employment of women. These are the glass ceiling syndrome, the queen bee syndrome, marital status and age, educational status, mobbing and sexual harassment, as well as inequality in wages (Gümüş Dürbin, 2021).

#### 3.1. The Glass Ceiling Syndrome

The concept of a glass ceiling was first used in an article written by Hymowitz and Schellhart regarding working women in the Wall Street Journal newspaper in 1986 (Karakılıç, 2019). The concept was later used in many articles and was specifically related to women. The glass ceiling syndrome is defined as a barrier that women face just because they are women, which is defined as an invisible barrier for women employees attempting to reach senior positions. It is seen that women get stuck with glass ceiling obstacles on the way to reaching the positions they want in their working lives, and they hit the glass ceiling. Women cannot cope with these obstacles that they face and become stuck in obstacles (Yaprak, 2009).

One of the main factors contributing to the formation of a glass ceiling is discrimination and prejudice. Research has shown that women and minorities are often overlooked for promotions and leadership positions and are often paid less than their white male counterparts (Riach & Rich, 2002).

Another important factor contributing to the glass ceiling is the prevalence of stereotypes and unconscious biases in the workplace. Research has shown that both men and women tend to have unconscious biases against women and minorities, which leads to a lack of representation in leadership positions (Dovidio & Gaertner, 2002).

Today, the participation rates of women employees involved in working life in the labour force are high. However, despite this, female employees are less likely to reach senior management positions compared to male employees. Women employees, who are unlikely to be involved in senior management positions, usually take part in middle management positions and continue to work by

---

<sup>1</sup> The non-institutional civilian population is the population other than those residing in schools, dormitories, hotels, kindergartens, nursing homes, hospitals, prisons, barracks or army houses and foreign nationals. The part of this population aged 15 and above constitutes the civilian population of non-institutional working age (Biçerli, 2007, p.54).



adopting the norms and values of the enterprise concerned. Due to the dominance of men at the top level, masculine norms and values are adopted. These masculine norms and values reinforce the glass ceiling syndrome (Van Vianen & Fisher, 2002).

Another organizational factor that causes the glass ceiling syndrome faced by female employees is the barriers set by female managers. Female managers base themselves on other female employees. These female managers believe that other female colleagues will behave just like them (Örücü et al., 2007).

The glass ceiling syndrome, which is a challenge that women may face along the leadership journey, means that the number of women on the way to the top at an elite career stage is decreasing. Career opportunities are more difficult for women employees on the success stairway that they will climb on the way to leadership (Eagly & Carli, 2007). However, the lack of representation in leadership positions can lead to feelings of isolation and frustration among women, who may feel that their contributions are not valued or recognized.

### **3.2. The Queen Bee Syndrome**

The Queen Bee Syndrome is a phenomenon in which successful women in male-dominated environments act hostile towards other women to maintain their powerful positions (Straines, et al., 1974). This phenomenon has been extensively studied in the academic literature and has been found to have a negative impact on women's advancement in the workplace (Derks et al., 2016).

In the Queen Bee syndrome, which is a managerial problem, female managers want to be the only one in top management and think that it is more privileged to have only one woman on the leadership path. From this point of view, they do not want other women employees to take part in management (Örücü et al., 2007). A whole set of these jealous perceptions of women is called the Queen Bee Syndrome.

There are certain obvious characteristics of the Queen Bee syndrome. These are internalizing the deceptions of men and using these deceptions against other employees, ending the competition between other employees as leader and ignoring the signs of discrimination that occur in the institution (Zel, 2002). This behaviour will completely suppress the other female colleagues of the female employee who wants to be the queen bee in the enterprise, and she will want to be the only one. In addition, organizations can also review their policies, procedures, and working practices to ensure that they are fair and egalitarian for all employees. These may include flexible working arrangements, parental leave, and equal pay, which can help create a more supportive environment for women and minorities (Hewlett & Luce, 2008).

### **3.3. Marital Status and Age**

Marital status is a social and demographic characteristic that refers to a person's current marital status, such as being married, divorced, single or widowed. This feature is often used to describe an individual's marital status and provides insight into their personal life, family situation, and social connections.

One of the main factors contributing to the origins of marital status are the social and cultural norms surrounding marriage. Historically, marriage has been seen as a rite of passage and a basic institution in many societies (Coontz, 2005). It has been used to form alliances, secure property rights and legitimize children.

Research has shown that marital status can be associated with a few social, psychological, and health-related consequences. For instance, it has been found that married individuals generally have

better mental health outcomes than those who are single, divorced, or widowed (Waite & Gallagher, 2000).

Age is a fundamental aspect of human biology, and the origins of age can be traced back to the earliest stages of life on earth. One of the most important factors contributing to the origin of age is the aging process itself. Aging is a gradual, progressive, and ultimately universal process that results in a loss of function and an increased sensitivity to disease and death (Hayflick, 1965). This process is caused by a combination of genetic, environmental and lifestyle factors and is a natural part of the life cycle.

Another factor that contributes to the origin of age is the concept of chronological age. Chronological age is a measure of the time that has elapsed since an individual's birth and is used to track and monitor physical and psychological changes that have occurred over time (Schaie, 2005). Age is often used as a way of grouping individuals in different developmental stages, such as childhood, adolescence, adulthood, and old age.

Another positive aspect of age on female employees is that older women can have more experience and expertise, which can lead to increased job performance and career development. They may also have developed a stronger sense of self-confidence and self-efficacy, which can help them overcome any difficulties in the workplace. In addition, older women may be more likely to become mentors and role models for younger female employees, which can help create a more inclusive and supportive workplace culture. (Eagly & Carli, 2007).

### **3.4. Educational Status**

Education is the most important element that has an impact on the status and employment opportunities that women will have in society, and it is an issue that contains obstacles in many ways in women's employment. Social roles imposed on women, expectations of women and stereotypical prejudices may discourage women from working life and continuing their careers and may also lead to a lack of representation in these areas (Arslan, 2013). Women's access to resources such as information, technology software, credit options and markets is not as easy as men's access today. This difference in the level of access is shaped and strengthened by gender norms that have been accepted by societies (Njuki et al., 2021).

According to a report by the International Association of Women Airline Pilots in 2018, 5% of commercial airline pilots worldwide and 7% of pilots in the United States are women. According to the report, the increase in the number of female pilots is increasing by as little as by as little as one percentage point every ten years (Centre for Aviation, 8/8/2018). This under representation is a problem not only in the United States, but all over the world, and it is based on gender discrimination, insufficient support, lack of role models, and unconscious biases (Ferla & Graham, 2019). Such a lack of women's employment in commercial aviation is also attributed to the fact that women are excluded from military training programs (Harris, 2016). Especially women working in the field of military aviation face many obstacles during their education by being subjected to discrimination, obstacles in accessing promotion opportunities and underestimation of their abilities (Oster, 1997). In detailed research conducted on the subject (Germain et al., 2012) the obstacles that stand before women in the aviation sector have been investigated and important findings have been obtained. According to the results of the research while 19% of women in education feel a lack of technical knowledge, 18.4% of them say the cost of education is high, 14% of them say they experience instructor mismatch, and 10.8% of them experience a lack of confidence, only 14.8% of them state that there are no obstacles.

### 3.5. Mobbing and Sexual Harassment

Sexual harassment is a problem that damages the psychological and physical health of the person experiencing harassment which can have negative consequences such as decreased job satisfaction, decreased productivity and unwillingness to work. Research has shown that women working in male-dominated industries and professions are more likely to be sexually harassed than those working in female-dominated or gender-balanced environments (Foley et al., 2022). Mobbing refers to a psychological attack on people in various forms such as psychological violence, pressure, siege, harassment, humiliation, and threats. It is possible to encounter both mobbing and sexual harassment cases in many areas from the health sector to tourism (Yıldız & Özkan, 2022). In studies conducted on mobbing and sexual harassment, many factors have been observed that cause these two conditions. In general, the main reasons may be based on common concepts such as social, psychological, cultural, and economic factors, as well as more individual reasons such as how people behave in work environments using different leadership styles, jealousy, power desire, or self-esteem (Flores et al., 2014).

In a study conducted on the problems experienced by women employees in the aviation sector (Yanikoğlu et al., 2020) it was revealed that women pilots working in the military field are subjected to more mobbing and sexual harassment compared to women pilots in the civilian field. Furthermore, they cannot express the mobbing and sexual harassment cases they face for fear of losing their jobs, and they usually do not reach a result even if they express it, but they continue to work under these pressures for long periods of time. In addition, it is observed that mobbing pressure has increased on people working in the aviation sector due to reasons such as the rapid growth in the aviation sector and increasing competitive conditions in recent years, this pressure is not only from managers to employees, but also from employees to employees (Özcan & Şen, 2022).

### 3.6. Inequality in Wages

Gender equality does not mean treating men and women the same, but providing equal access to resources, opportunities and talents that enable all people, regardless of gender, to improve their lives. When examining today's societies, it can be seen that women do not have this equal access. Despite the positive discrimination policies that women have today, gender inequality still prevails to varying degrees around the world (Kim, 2022). Wage distribution, on the other hand, is a function of the quality of labour components and wage structure. Men and women are usually affected to different degrees by the wage structure, especially where boundary-determining factors such as the minimum wage are important (Ganguli & Terrell, 2006). In the past, for a woman to earn money by working was perceived as a negative signal about the economic situation of her family (Seneviratne, 2020). Since the 1980s, there have been huge increases in income inequality in many industrialized countries (Fortin et al., 2017). Although progress has been made recently in narrowing the gender gap in education, health, and political representation, it is not possible to say that full equality has been achieved for women. This is because although there have been significant improvements in women's participation in the labour force in the last twenty-five years, widespread gender discrimination continues. Evidence from both developed and developing countries shows that women are paid 10-30% less than men for the same job (Danquah et al., 2021). There may be two reasons for this difference: human capital equipment such as education and experience, or gender difference. If there is a difference caused by the first factor, it is a fair difference and will not negatively affect productivity in the labour market (Mincer & Polachek, 1974). However, if gender is the only reason for the difference in question, this means that labour productivity has taken a big hit and is one of the biggest problems that societies will face when it comes to the development of a modern economic system (Becker, 1973). On the other hand, many studies have

found that this difference is not due to hardware, but rather due to gender differences (Blau & Kahn, 2017; Samek, 2019).

#### 4. Content Analysis Application for Women's Employment in the US Aviation Sector

##### 4.1. Methodology

In this study, content analysis is carried out using a qualitative research technique as a research method. Although there are many definitions of qualitative research, the most general definition is the holistic presentation of the data collected by various techniques such as observation, interview, and document analysis. Despite the unique difficulties of qualitative research, it is a technique that allows the achievement of extremely important results in social sciences. Questioning the information produced is a method in which the method cannot be singular, and the finding and theory are independent of the method. This method plays a more effective role in interdisciplinary applications in research that should be productive and versatile for social sciences. (Tanyaş, 2014). In this study, the employment of women working in the USA was examined, and an attempt is made to evaluate all the factors affecting the participation of women employees in enterprises. The change of women working in the aviation industry with FAA certification over the years, groups that are underrepresented in the aviation sector, the age demographic of female pilots, as of 2020, and the percentages of women in leadership positions in airlines were reached and by evaluating these data, an attempt was made to evaluate women's employment in the aviation sector in the USA.

##### 4.2. Research Ethics

This research paper did abide by the ethical rules and principles. References were made in accordance with the scientific standards. The authors declare that this research paper does not require an ethical committee report. The study is original and was carried out with following the universal scientific rules.

#### 5. Findings

The number and percentage ratios of women who have the FAA certificate are given in Table 1. According to Table 1, the qualifications obtained by women have increased from 1960 to 2020.

**Table 1.** *Women in aviation: Historical data 1960-2020* (Lutte, 2021)

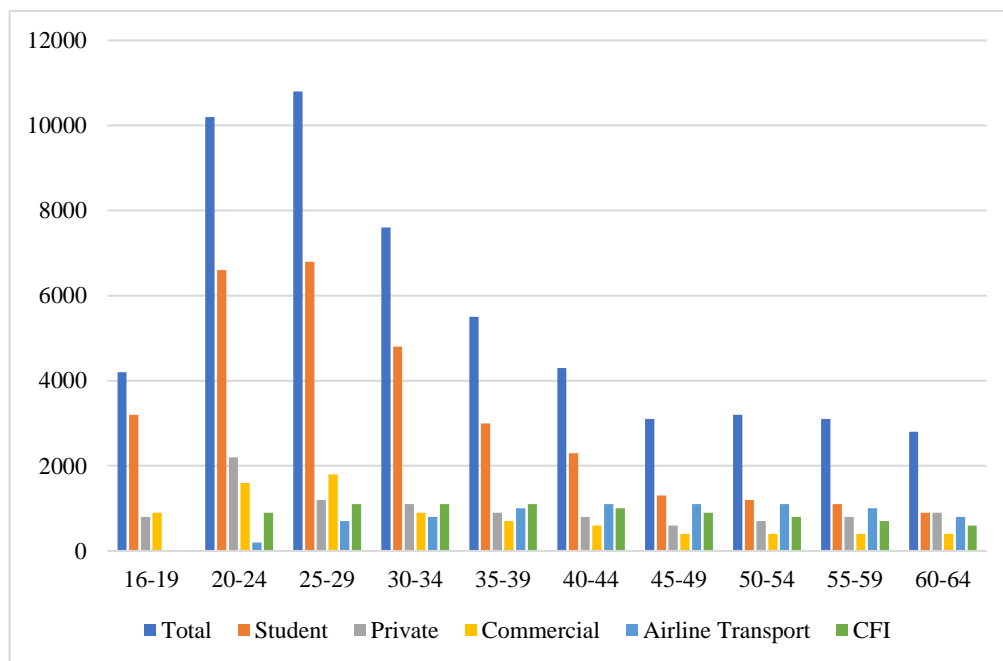
	Private		Commercial		ATP		Flight Instructor		Mechanic	
<b>1960</b>	3425	2.5%	738	0.8%	25	0.1%	425	1.4%	110	0.1%
<b>1970</b>	11409	3.8%	1897	1.0%	79	0.2%	589	1.6%	302	0.2%
<b>1980</b>	21554	6.0%	3993	2.2%	480	0.7%	2079	3.4%	890	0.4%
<b>1990</b>	17301	5.8%	5210	3.5%	2082	1.9%	3239	5.1%	3333	1.0%
<b>2000</b>	14544	5.8%	5807	4.8%	4411	3.1%	5193	6.4%	5047	1.5%
<b>2010</b>	13566	6.7%	8175	6.6%	5580	3.9%	6359	6.6%	7215	2.2%
<b>2020</b>	11316	7.0%	7724	7.4%	7549	4.6%	8592	7.3%	7860	2.6%

However, due to gender perception, institutional barriers and policies, these women who have qualifications are likely to experience the glass ceiling syndrome. However, it is equally likely that the number of women who have these qualities will rise. However, even if these women have settled into a high-level positions in the workplace, they may also experience the Queen Bee Syndrome due to competition between women. Although there is no data on marital status and age in Table 1, the gender

roles assumed by women can be a serious obstacle to their employment. In addition to these qualities, it is also possible for these women to be subjected to mobbing if their educational status is high. However, women with low education levels may have problems with employment even though they have these qualifications. They are also likely to experience wage inequality as part of mobbing.

**Table 2.** 2020 Aviation labour force (Lutte, 2021)

Occupation	Total Employed	% White	% Black or African American	% Asian	% Hispanic or Latino
Pilots	155000	94	3.4	2.2	5
Aircraft Mechanics and Service Technicians	153000	84.3	10.8	3.2	23
Aerospace Engineers	129000	83.3	6.8	9.1	10.5
Flight Attendants	81000	65	19.3	10.6	10.3
Air Traffic Controllers	18082	77.9	7.2	3.6	9.2



**Figure 1.** Women pilots age demographics (Lutte, 2021)

When looking at the data in Table 2, it is possible to state that whites are more privileged in terms of employment in the aviation labour force because they have a serious employment share in the aviation workforce. In addition, people of black, African American, Asian, Hispanic, or Latino origin are quite few. Therefore, the probability of these groups being subjected to a natural discrimination is quite high. It is possible that these groups, who are underrepresented in this respect, suffer mobbing and experience wage inequality. Even if underrepresented groups are qualified, their origin takes on the form of a glass ceiling for them. Therefore, it is possible for them to suffer from the Glass Ceiling Syndrome. In addition, for those who are married among women in these inadequate groups, their being married can be put forward by the employer as an excuse for employment. It is possible that the age factor may be added to these excuses. Even if women in underrepresented groups overcome all the obstacles, they may live in fear of being criticized and accused of failure. This may put them at risk of the Queen Bee Syndrome.

When the age demographic of female pilots is examined in Figure 1, it can be seen that they are clustered in the age groups of 20-24 and 25-29 years. Undoubtedly, there are some reasons for this situation. Firstly, women graduate from university at about the age of 20. Therefore, the information that women have is up to date. This allows them to find a job easily for them. It is easier for women in the 20-29 age range to change jobs because they are young. Even if they are married, they can tolerate job changes more easily. These job changes also allow them to have experience for women of this age. In other words, women at a young age progress in their working life by adopting the working principles of many companies. Secondly, individuality is at the forefront of female employees in these age groups. Especially the fact that women at this age are usually single allows these people to make decisions quickly without thinking about anyone. On the other hand, a married female employee can put company policies in the second place because she will decide according to her family whether she wants to or not. Thirdly, the physical endurance of employees at this age is higher than that of the upper age groups. Therefore, women in these age groups can take on more responsibilities. Fourth, employees in these age groups do not have much accumulation. Therefore, companies may prefer female employees of this age for strenuous jobs such as overtime. This is because women over the age of 30 are quite likely to prefer free time between overtime and free time. All these considerations explain why women employees are clustered more in the 20-30 age range.

Therefore, it is possible to suggest that this age interval is the age at which women begin to have qualifications. However, it can also be seen that the number of women gradually decreases in the periods after these age intervals. In this context, it is possible to draw the following conclusions in terms of the factors affecting women's employment:

- It is possible for women to experience the Glass Ceiling Syndrome from the age of 30, because the age demographic tends to decrease after this point. This proves that women over the age of 30 are more likely to face organizational and perceptual barriers.
- One of the reasons for the deceleration of the female age demographic after the age of 30 may be the Queen Bee Syndrome because successful women are likely to be envied by a male-dominated structure and their own peers.
- After the age of thirty especially, women are more likely to be married and have children. This will mean that a woman will be more interested in her own family than in her job. Such a situation means that women are not particularly active in the labour force. Therefore, it would be a correct approach to say that one of the reasons for the decrease in age demographics is the marital status and age factor.
- The high educational status of women does not explain the decrease in the age demographic. However, as the age demographic increases, the presence of women in the labour force is due to their educational status. Therefore, it is possible to cite the level of education as the reason why women still stay in the labour force as they age.
- It is possible that the decrease in the age demographic of women is associated with cases of mobbing and sexual harassment. Women individuals who experience such cases may also prefer to withdraw from the labour market instead of resorting litigation. Therefore, it is possible that such a decrease can also be explained by cases of mobbing and sexual harassment.
- The fact that the wage level is not equal in a market may cause the working individual to leave that market. Therefore, it is possible that the decrease in the age demographic can be explained by the inequality factor in wages.

**Table 3.** *Women in leadership positions at airlines as of 2020 (Lutte, 2021)*

Position	Percentile
CEO	3
CFO	15
COO	4
CCO	13
CIO	13
HR Director	37

When we look at the status of women in leadership positions, it is seen that the participation rates at the highest level are extremely low. The reason for this situation is that the factors that negatively affect women's employment prevent women from occupying top positions. The high number of women working at the top level in human resources can be explained by the fact that the impact of factors that negatively affect women's employment is less intense than in other positions. In fact, women have the potential to be affected by all of these factors in the employment phenomenon until they reach the top position.

## 6. Conclusion, Discussion and Suggestions

Glass ceiling syndrome is one of the important factors in the decrease in the level of female employment. Sposito Akpınar (2013) emphasized this point in her study. The study was considered within the framework of samples obtained from Turkish and French institutions. According to the study, it was examined how women involved in middle-level management handled the phenomenon of progress in their own careers and how the institutions they worked for supported themselves in this regard. As a result, it has been found that women are not sufficiently supported in overcoming the glass ceiling syndrome (Sposito Akpınar, 2013). A similar situation is observed in the data on women's employment in the United States. However, this situation is actually due to the fact of age.

Queen bee syndrome is a phenomenon related to harmful competition between women. For example, Aksu and Şahin (2022) suggested that in order to eliminate the queen bee syndrome, the threat of social identity and the belief in the legitimacy of sexual discrimination should be reduced. When we look at the women's employment data related to the USA, it is unlikely to say that there are actually such threats. However, it is possible to talk about the existence of a competition arising from the nature of women. For this reason, it is possible that a queen bee syndrome can always continue to exist in the USA, albeit at a negligible level.

Şahinoğlu and Ağırkaya (2021) revealed in their study that role conflict affects women's employment, and that age and marital status are two of the determinants of women's employment. Indeed, when we look at the USA women's employment data as age progresses, it is seen that employment decreases. Although there is no data in terms of marital status, it is possible to state that the increase in family responsibility is more dominant after marriage. Therefore, it can be said that as the age of women increases and women are married, the decline in U.S. female employment may be observed.

Karabıyık (2012), on the other hand, considered women's employment from the point of view of Turkey in his study and revealed that women's employment decreases as the level of education decreases. When looking at the USA women's employment data, it is seen that the number of pilots has also increased. Taking into account the fact that there is a serious level of education to become a pilot,

it can be suggested that there is a direct proportional correlation between education and women's employment in the USA.

Sadi and Karatepe Gürün (2021) found that educated women employees in Istanbul are always exposed to sexual harassment and mobbing at workplaces regardless of their demographic characteristics. Considering that women's employment in aviation has increased in a country like the USA, which is one of the first countries that comes to mind when it comes to democracy, it is possible to suggest that such a problem is relatively less. However, the possibility that such a situation may exist at any time should not be ignored.

Turgut (2019) has revealed in his study on women's employment in Turkey that women earn less than men, work in more precarious conditions and more unregistered, and have less assets and operating income. However, when the situation is evaluated from the point of view of the USA, it is seen that the employment of women in aviation is increasing. The situation in which women's employment decreases is related only to age and marital status. In this regard, it is not possible to talk about a direct income inequality in women's employment in the USA. However, it is another fact that women's incomes should be increased in the field of aviation within the scope of positive discrimination. This is because employment in the field of aviation requires a physical and technical qualification. In this regard, women should be supported more than men.

America has the capacity to seriously affect the economies of other countries because of the share it has in the world economy. This situation also occurs naturally in the aviation market. The fact that economic data are more systematic than in many countries is proof of this situation. In this context, choosing the USA as the main country for women's employment is decisive in terms of the position of women's employment in other countries.

Even in America, which is among the leading countries in terms of democracy, it has been shown by certain data that women do not take much part in the aviation market. This is seen in the certificates received from the FAA. The aviation certificates that women have acquired in order to gain qualifications indicate that an inactive capacity still exists.

Women who are included in underrepresented groups are in danger of being discriminated against twice. The first pillar of this discrimination is that they are women. The second pillar is that they are found in underrepresented groups. The employment rates of women who are subjected to discrimination in this way will be low.

Another negative is that the share of women in pilot positions is gradually decreasing as the age demographic increases. The clustering of age demographics at a young age means that the employment process of women is limited until middle age.

The fact that the share of women in senior management is quite low indicates that the conditions in the American aviation market are still not suitable for women. As these adverse conditions are eliminated, the rate in question will increase to that extent.

More effective measures need to be taken to increase women's employment in the US aviation market. The data will become more positive this way. For this, several measures need to be taken:

- First, it is necessary for the US government to change the social perceptions in favour of women. The government should declare to people how essential it is for women to take part in employment in society. It is also important that the institutional structures of the private sector are established in such a way as to enable women's employment. These two elements will eliminate the Glass Ceiling Syndrome.



- It is necessary to ensure gender equality in private sector structures in the aviation market in a tangible way. In addition, women-women relations need to be transformed from destructive competition to constructive cooperation. In this way, the Queen Bee Syndrome can also be eliminated.
- Aviation market employers, like other employers, view the employment of single women more favourably than married women. However, the marital status of married women should also not be an obstacle to employment because the fact that women continue the work experience they have gained while single even when they are married can help to achieve more output in terms of the labour market. Therefore, marital status and age will also be removed as negative factors.
- A high level of education for women is theoretically considered a positive feature. However, for this situation not to create a problem for other employees in the labour force, it should be ensured that high levels of education are included in the corporate culture in such a way as to be an incentive element for promotion. If the high level of education in the corporate culture of the private sector is concretely encouraged, employees will make the labour factor in the workforce more qualified.
- It is necessary to create a legal framework that will provide positive regulations to women regarding sexual harassment and mobbing. In such a situation, women in the aviation market should be able to effectively access the means of seeking rights instead of withdrawing from the labour force. Women who can effectively use the means of seeking rights will be able to get the opportunity to work in the workforce for a longer term.
- A wage inequality that occurs in favour of men reveals an income effect in men, while it reveals the substitution effect in women. This shows that women prefer free time instead of working. To reverse this situation, taxation can be used as an incentive tool. Taking less income tax from women's wages will bring the income effect to the fore. However, it is necessary to adjust taxation in such a way as to create a cost element from the employer's point of view as well. Such an arrangement will make the employer more willing to employ women.

With these measures, the American aviation market will be able to set an example for other countries in terms of women's employment. Therefore, just as in other sectors, there may be a domino effect in the aviation market and women's employment will start to come to the fore in other economies as well.

## 7. References

- Abel, A.B., & Bernanke, B.S. (2005). *Macroeconomics* (5th ed.). Pearson Addison-Wesley.
- Aksu, M., & Şahin, B. (2022). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadınların kariyer yolunda erilleşme sorununun teorik incelemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 1 (1), 1–25.
- Arslan, M. (2013). İş-aile ve aile-iş çatışmalarının kadın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisi. *Birey ve Toplum*, 2 (1), 99–114.
- Baumol, W.J., & Blinder, A.S. (2006). *Economics-principles and policy*. Thomson South-Western.
- Becker, G. S. (1973). *The Economics of discrimination*. University of Chicago.
- Biçerli, K. (2007). *Çalışma ekonomisi* (4. baskı). Beta.
- Blau, F.D., & Kahn, L. M. (2017). The gender wage gap: Extent, trends, and explanations. *Journal of Economic Literature*, 55 (3), 789–865. <https://doi.org/10.1257/jel.20160995>

- Centre For Aviation (8/8/2018): Women airline pilots: A tiny percentage and only growing slowly. Interview with CAPA, <https://centreforaviation.com/analysis/reports/women-airline-pilots-a-tiny-percentage-and-only-growing-slowly-432247>
- Coontz, S. (2005). *Marriage, a history: How love conquered marriage*. Penguin books.
- Danquah, M., Iddrisu, A. M., Boakye, E. O., & Owusu, S. (2021): Do gender wage differences within households influence women's empowerment and welfare? Evidence from Ghana. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 188, 916–932. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.06.014>
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2016). The queen bee phenomenon: Why women leaders distance themselves from junior women. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 456–469. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.12.007>
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2002). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8 (4), 101–105. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00024>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, 85 (9), 62–71.
- Ferla, M., & Graham, A. (2019). Women slowly taking off: An investigation into female underrepresentation in commercial aviation. *Research in Transportation Business & Management*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rtbm.2019.100378>
- Flores, M.M.T., Tovar, L.A.R., & Vilchis, F.L. (2014). Mobbing: A theoretical model quantifying factors affecting the role of women executives in the institutions of public education in Mexico. *Contaduría y Administración*, 59 (1), 195–228. [https://doi.org/10.1016/S0186-1042\(14\)71249-5](https://doi.org/10.1016/S0186-1042(14)71249-5).
- Foley, M., Oxenbridge, S., Cooper, R., & Baird, M. (2022). ‘I’ll never be one of the boys’: Gender harassment of women working as pilots and automotive tradespeople. *Gender Work & Organization*, 29 (5), 1676–1691. <https://doi.org/10.1111/gwao.12443>.
- Fortin, N. M., Bell, B., & Böhm, M. (2017). Top earnings inequality and the gender pay gap: Canada, Sweden and the United Kingdom. *Labour Economics*, 47, 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.05.010>.
- Ganguli, I., & Terrell, K. (2006). Institutions, markets and men's and women's wage inequality: Evidence from Ukraine. *Journal of Comparative Economics*, 34 (2), 200–227. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2006.02.008>.
- Germain, M.L., Herzog, M.J.R., & Hamilton, P.R. (2012). Women employed in male-dominated industries: Lessons learned from female aircraft pilots, pilots-in-training and mixed-gender flight instructors. *Human Resource Development International*, 15 (4), 435–453. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.707528>.
- Gümüş Dürbin, E. (2021). *Havacılıkta Kadın İstihdamı*. In D. Macit (Ed.), *Havacılık ekonomisi- teori, politika ve güncel araştırmalar* (pp. 487–506). Nobel.
- Harris, D. (2016). *Human Performance on The Flight Deck*. CRC.
- Hayflick, L. (1965). The limited in vitro lifetime of human diploid cell strains. *Experimental Cell Research*, 37 (3), 614–636. [https://doi.org/10.1016/0014-4827\(65\)90211-9](https://doi.org/10.1016/0014-4827(65)90211-9).
- Hewlett, S. A., & Luce, C. (2008). Off-ramps and on-ramps: Keeping talented women on the road to success. *Harvard Business Review*, 86 (3), 43–54.

- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye’de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, XXXII (I), 231–260.
- Karakılıç, N.Y. (2019). Evaluation of glass ceiling syndrome in terms of gender discrimination perception. *Journal of Management and Economics Research*, 17 (2), 214–233. <https://doi.org/10.11611/yead.495207>.
- Kim, S. Y. (2022). Analyzing the impacts of informal institutional factors affecting gender inequality: Evidence from 43 countries. *World Development Perspectives*, 28, 1–11, <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2022.100470>.
- Lutte, R.K. (2021). *Aviation Institute Faculty Publications*, Women in aviation: A workforce report. Nebraska: NASA Nebraska Space Grant. <https://digitalcommons.unomaha.edu/aviationfacpub/6>
- Mankiw, N.G. (2008). *Principles of economics* (5th ed.). South Western Cengage Learning.
- Mincer, J., & Polachek, S. (1974): Family investments in human capital: Earnings of women. *Journal of Political Economy*, 82 (2, Part 2), 76–108. <https://doi.org/10.1086/260293>.
- Njuki, J., Eissler, S., Malapit, H., Meinzen-Dick, R., Bryan, E., & Quisumbing, A. (2021). A review of evidence on gender equality, women’s empowerment and food systems. *Global Food Security*, 33, 1–12. <https://dx.doi.org/10.48565/scfss2021-1q69>.
- Oster Jr, C.V. (1997). Who's flying this plane? Education and training for aviation careers. In *Proceedings of the 39<sup>th</sup> Annual Meeting of the Transportation Research Forum: Volume 2* (pp. 852-874). Northwestern University. <https://hdl.handle.net/2027/ien.35556028232759>
- Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (2), 117–135.
- Özcan, M. B., & Şen, G. (2022): Örgütsel sinizmin çalışanların performansı ve işe bağımlılık düzeyleri üzerindeki etkisi: Türkiye’de hava aracı bakım kuruluşlarında bir araştırma. *Business Economics and Management Research Journal*, 5 (2), 97–120.
- Parkin, M. (2010). *Economics* (9th ed.). Pearson.
- Riach, P. A., & Rich, J. (2002). Field experiments of discrimination in the market-place. *The Economic Journal*, 112 (483), 480–518. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00080>.
- Sadi, B., & Karatepe Gürün, S. (2021). Eğitimli kadın istihdamının sorunlarına yönelik bir araştırma. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 21–50.
- Samek, A. (2019). Gender differences in job entry decisions: A university-wide field experiment. *Management Science*, 65 (7), 3272–3281. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2018.3107>.
- Saraçoğlu, F, Çakar Pürsünlerli, E., & Ömercioğlu, A. (2021). *Vergi hukuku* (12. baskı). Gazi.
- Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The seattle longitudinal study*. Cambridge University.
- Seneviratne, P. (2020). Gender wage inequality during sri lanka’s post-reform growth: A distributional analysis. *World Development*, 129, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.104878>.

- Sposito-Akpınar, C. (2013). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome: The case study comparison between French and Turkish women executives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 488–497, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.053>.
- Straines, G. L., Tavris, C., & Jayaratne, T.E. (1974). The queen bee syndrome. *Psychology Today*, 8 (7), 56–60.
- Şahin, H. (2010). *İktisada giriş* (8. baskı). Ezgi Kitabevi.
- Şahinoğlu, T., & Ağırkaya, M.B. (2021). Kadın istihdamını etkileyen unsurlar ve bu unsurların demografik özelliklerle ilişkisi: Erzurum ili örneği. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6 (6), 398–421, <https://doi.org/10.25204/iktisad.902806>.
- Tanyaş, B. (2014). *Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamalar*, (5), 25–38. Eleştirel Psikoloji Bülteni. <http://elestirelpsikolojibulteni.todap.org/p/yayimlanmis-sayilar.html>
- Turgut, A.Ş. (2019). Türkiye’deki gelir eşitsizliğinin toplumsal cinsiyet, kadının istihdamı ve kadın yoksulluğu açısından değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (38), 315–329, <https://doi.org/10.35343/kosbed.581637>.
- Van Vianen, A.E.M., & Fisher, A.H. (2002). Illuminating the glass ceiling: The role of organizational culture preferences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75 (3), 315–337. <https://doi.org/10.1348/096317902320369730>.
- Yanikoğlu, Ö., Kılıç, S., & Küçükönel, H. (2020). Gender in the cockpit: Challenges faced by female airline pilots. *Journal of Air Transport Management*, 86, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2020.101823>.
- Yaprak, Ş. (2009). Kadınların yönetim kademelerinde yer almalarının önündeki engeller ve cam tavan olgusu. In B. Baytekin, F. Fidan, G. Hazer, D. Aygin, N. Yıldırım, M. Hayır & F. Şimşek (Eds.), *Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongre Bildirileri: I. Cilt* (pp.181-192). Sakarya Üniversitesi. <http://www.kadinkongre.sakarya.edu.tr/formlar.html>
- Yıldız, K. (2014). İşsizlik türleri, her bir işsizlik türünün toplam işsizlikteki payı ve çeşitli demografik parametrelerle ilişkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (45), 0-0.
- Yıldız, N., & Özkan, H. (2022): Türkiye’de turizmde mobbing ile ilgili literatürde yer alan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Ekonomi Maliye İşletme Dergisi*, 5 (2), 357–368. <https://doi.org/10.46737/emid.1149660>.
- Waite, L. J., & Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: why married people are happier, healthier and better off financially*. Doubleday.
- Zel, U. (2002). İş arenasındaki kadın yöneticilerin algılanması ve kraliçe arı sendromu. *Amme İdaresi Dergisi*, 35 (2), 39–48.



**COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE HASTALIĞI GEÇİREN VE GEÇİRMİYEN  
BİREYLERDE SAĞLIK KADERCİLİĞİ VE ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

Elif SOLMAZ\* - Hatice DURMAZ \*\*

**Öz**

Tanımlayıcı ve ilişki arayıcı nitelikte yapılan bu araştırma, Covid-19 pandemi döneminde hastalığı geçiren ve geçirmeyen bireylerde sağlık kaderciliği ve etkileyen faktörleri karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ile bağlı Aile Sağlığı Merkezi birimine kayıtlı bireyler oluşturmaktadır (N=1094). Araştırmanın örneklemini belirlemek için evreni bilinen gruplardan örneklem hesaplama formülü kullanılmış, araştırma 247 kişiyle tamamlanmıştır. Veriler Sosyodemografik Veri Formu ve Sağlık Kaderciliği Ölçeği kullanılarak yüz yüze toplanmıştır. Araştırma sonucunda Covid-19 olan bireyler, Sağlık Kaderciliği Ölçeğinden  $54.12 \pm 17.88$ , Covid-19 olmayan bireyler  $56.73 \pm 17.62$  puan almışlardır. İki grup arasındaki Sağlık Kaderciliği puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ( $p > 0.05$ ). Covid-19 olan grupta, medeni durum ve eğitim düzeyine göre Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Covid-19 olmayan grupta ise medeni durum, eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Araştırmada Covid-19 olan ve olmayan bireylerin tamamında Sağlık Kaderciliği puanı orta seviyenin üzerinde bulunmuştur. Hastalığı geçirmek ya da geçirmemek sağlık kaderciliğini etkilememiştir. Yapılan karşılaştırmada her iki grupta da sağlıkta kadercilik puanı evlilerde ve eğitim düzeyi daha düşük olanlarda daha yüksek çıkmıştır. Covid-19 olan grupta yaş ilerledikçe kadercilik puanı artarken Covid-19 olmayan grupta yaş ile sağlık kaderciliği arasında böyle bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Pandemi, Sağlık kaderciliği, Hemşirelik.

**Comparison of Health Fatalism and Influencing Factors in Individuals Who Have and Have Not Had the Disease During the Covid-19 Pandemic**

**Abstract**

This descriptive and correlational study was conducted to compare health fatalism and factors affecting it in individuals who had and did not have the disease during the Covid-19 pandemic period. The population of the study consisted of individuals registered to the Family Health Center unit of a province in the Southeastern Anatolia Region (N=1094). In order to determine the sample of the study, the sample calculation formula was used from groups with known population and the study was completed with 247 individuals. Data were collected face-to-face using the Sociodemographic Data Form and Health Fatalism Scale. As a result of the study, individuals with Covid-19 scored  $54.12 \pm 17.88$  and individuals without Covid-19 scored  $56.73 \pm 17.62$  on the Health Fatalism Scale. The difference in the mean score of Health Fatalism between the two groups was found to be statistically insignificant ( $p > 0.05$ ). In the Covid-19 group, the difference in the mean score of the Health Fatalism Scale according to marital status and education level was statistically significant ( $p < 0.05$ ). In the group without Covid-19, the difference in the mean score of the Health Fatalism Scale according to marital status, education level and employment status was statistically significant ( $p < 0.05$ ). In the study, the Health Fatalism score was found to be above the middle level in all individuals with and without Covid-19. Having or not having the disease did not affect health fatalism. In the comparison made, the health fatalism score in both groups was higher in married people and those with lower education level. While the fatalism score increased with increasing age in the Covid-19 group, there was no such relationship between age and health fatalism in the non-Covid-19 group.

\* Uzman Hemşire, Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Psikiyatri Hemşireliği ABD, [elifsolmaz2372@gmail.com](mailto:elifsolmaz2372@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5925-5014>

\*\* Dr. Öğr.Üy., Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Psikiyatri Hemşireliği ABD, [haticedurmaz\\_25@hotmail.com](mailto:haticedurmaz_25@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2848-8867>

**Keywords:** *Pandemic, Health fatalism, Nursing.*

## 1. Giriş

Pandemi, birden çok ülkede veya kıtada yayılan ve çok fazla insanı etkileyen salgın hastalıklar olarak tanımlanmaktadır. İnsanlığın var oluşundan beri birçok coğrafyaya yayılan pandemiler, yaşamı tehdit etmiş ve birçok sağlık sorununa sebep olmuştur. 664 vebası, Kıbrıs Vebası, İspanyol Gribi, Hong-Kong Gribi, Çiçek Hastalığı, Domuz Gribi, Kuş Gribi, Kara Veba, Kolera gibi pandemiler global düzeyde ciddi etkiler yaratmıştır (Paksoy, 2020). Son olarak Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19, kısa zaman içerisinde hızla tüm dünyayı etkisine almıştır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2020). Pandemi sonucunda dünya genelinde 550.047.165 vaka görülmüş ve 6.340.166 kişi hayatını kaybetmiştir. Ülkemizde ise 15.180.444 vakaya rastlanılmış ve 99.057 kişi hayatını kaybetmiştir (DSÖ, 2022).

Covid-19, hastalığa yakalanan kişilerin öksürme veya hapşurmalarıyla dışarı saçılan damlacıklar yoluyla bulaşmaktadır. Salgının olası yıkımını en az seviyede tutmak için Sağlık Bakanlığı tarafından sosyal mesafe kuralları, el yıkama, maske takma gerekliliği ile ilgili çeşitli açıklamalar yapılmış ve daha sonra aşılama çalışmalarına başlanılmıştır (Sağlık Bakanlığı [SB], 2020). Covid-19 virüsüne doğrudan etki eden özgül bir tedavi bulunmamaktadır (Polat, 2020). İnsanların salgın karşısında gösterecekleri sağlıklı yaşam davranışları ile ölümlerin azaltılabileceği bildirilmektedir (Jimenez vd., 2020).

Salgın gibi toplumun tamamını ilgilendiren dönemlerde sağlıklı yaşam davranışları bireylerin salgına yönelik algılarından etkilendiği gibi toplumun tepkilerinin oluşumunda da önemli role sahiptir. Kadercilik anlayışı da bireylerin sağlıklı yaşam davranışlarını etkileyen inanışlar arasındadır (Bobov & Çapık, 2020; Köten, 2021; Lim vd., 2020;) Arapçadan Türkçeye çevrilen kader kelimesinin anlamı Tanrı'nın takdir yetkisi ile hakim olmasıdır (Macit, 2014). Kadercilik ise kişinin yaşamının daha önceden belirlenmiş olduğu, bu belirlenmiş yaşamda doğaüstü bir gücün etkin olduğu, herhangi bir müdahale ile bu durumun değiştirilemeyeceği, insanın kontrol etme yetisinin olmadığı ve bunu kabullenmesi gerektiğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir (Kasapoğlu, 2008).

Sağlıkta kadercilik, insanın sağlık kontrolünün kendi kontrolünde olmadığına ve bu durumun doğaüstü bir güç tarafından önceden belirlendiği inancına dayanmaktadır (Sharrief vd., 2017). Bireyler, dış güçler tarafından kontrol edildiklerini düşündükleri için hastalık veya sağlık durumunda güçlerinin yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Bu inançları nedeniyle, insanlar sağlık durumlarında etkili bir şekilde kontrol sağlayamayacaklarını düşünmektedirler (Ramirez & Arellano, 2018). Kadercilik yaklaşımın; öncelikle din olmak üzere, kültürel etkenlerin ve toplumun tarih boyunca yaşadığı olayların neticesinde meydana geldiği ve birçok farklı alanda kadercilik eğiliminin olayları açıklamada toplumu etkilediği bilinmektedir (Ruiu, 2013).

Uluslararası literatürde yapılan bir çalışmada Covid-19'u ölümlerle bağdaştırmanın kaderciliği artırarak, sosyal mesafe ve el yıkama gibi önleyici davranışlar sergilemeyi olumsuz etkilediği ve bu ilişkilendirmenin yaş, ırk gibi sosyo-demografik faktörlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Jimenez vd., 2020). Başka bir çalışmada Covid-19'u ölümlerle bağdaştırmanın kaderciliği artırarak, sosyal mesafe ve el yıkama gibi önleyici davranışlar sergilemeyi olumsuz etkilediğini ve bu ilişkilendirmenin yaş, ırk gibi sosyo-demografik faktörlerle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Jimenez vd., 2020). Ülkemizde pandemi döneminde yapılan bir çalışmada kadercilik ve doğa üstü güçlere inanmanın baş etme stratejilerini zaman içerisinde Covid-19 tanısı almış bireylerde azaltırken, hastalığa yakalanmayan bireylerde artırdığını saptamışlardır (Yayla & Çelik, 2020).

Kadercilik inancı ülkemizde yaygın bir düşünce biçimidir. Hatta bir araştırmada Türkiye’de insanların yaklaşık %50’sinin hayatlarını şekillendirebilmenin imkansız olduğuna inandığı ve bu bağlamda da metafizik güçler kontrolünde yüksek düzeyde belirlenen bir yaşam algısının toplumda yaygın olduğu aktarılmıştır (Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2009). Bireyler, koruyucu önlemlerin hastalıktan korunmada yeterli olacağına inanmadıkları durumlarda kadercilik gibi inançları sergilemektedirler (Öncü vd., 2021). Bu anlamda kadercilik özellikle bu toplum için araştırılması gereken ve etkileyen faktörlere yönelik girişimlerin güncellenmesini gerektiren bir olgudur. Kaderciliğin, toplumun salgına karşı tutum ve inanışlarının kontrolü, salgınla mücadele ve travma sonrası stres bozukluğu gibi durumların yönetilebilmesi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Salgının olası yıkıcı etkilerini en aza indirmek için toplum ve hasta ile yakından ilişkisi olan hemşirelik mesleği de önemli yere sahiptir (Çevirme & Aylin, 2020). Hemşirelerin toplumun kültür ve inanışları ile ilgili verileri toplamasının, topluma faydalı olabilecek sağlıklı davranış biçimlerinin oluşmasına katkı sağlayacağı ve bu durumun pandemi gibi özel dönemlerde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma Covid-19 pandemi döneminde hastalığı geçiren ve geçirmeyen bireylerde sağlık kaderciliği ve etkileyen faktörleri karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

## **2. Yöntem**

### **1. Araştırma Deseni**

Bu çalışma, genel tarama modellerine dayalı olarak ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda öğeden oluşan bir evrende, evrenin tamamı veya belirli bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan taramalarla evren hakkında genel bir yargıya varmayı amaçlar. Genel tarama modelleri, tekil veya ilişkisel taramaları gerçekleştirmek için kullanılabilir. Genellikle, araştırmalar hem tekil taramaları hem de ilişkisel taramaları mümkün kılacak düzenlemelere sahiptir. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2018).

### **2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ile bağlı Aile Sağlığı Merkezi’ne kayıtlı bireyler oluşturmaktadır (N=1094). Araştırmanın örneklemini belirlemek için evreni bilinen gruplardan örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 123’ü Covid-19 geçiren birey ve 124’ü Covid-19 geçirmeyen birey olmak üzere toplam 247 kişi ile tamamlanmıştır.

### **3. Araştırma Süreci**

Veriler etik kurul izni ve gerekli kurum izinlerinin alınmasını takiben araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmıştır. Öncelikle kurumun işleyişini aksatmayacak şekilde aile sağlığı hekimi ile konuşulup gerekli izinler alındıktan sonra uygun gün ve saatlerde ortak görüş alınmıştır. Araştırmacı haftada 3 gün 3 saat kurumda kalmış, araştırmaya alınma kriterlerini taşıyan ve gönüllü olarak katılmak isteyen bireylere anket formlarını yüz yüze uygulamıştır. Araştırmaya katılım sırasında soruları cevaplamak istemeyen ve yanıtları eksik bırakan bireylere zorlama yapılmamıştır. Aile sağlığı merkezinde hastalar ile görüşmek için uygun oda bulunmaktadır. Veriler bu odalarda toplanmış, her iki görüşmeci arasında oda 5 dakika havalandırılmış ve kalemler dezenfekte edilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında tüm pandemi kurallarına dikkat edilmiştir.

### **4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyodemografik Veri Formu ve Sağlık Kaderciliği Ölçeği kullanılmıştır.

#### 2.4.1. Sosyodemografik Veri Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda bireylerin kişisel bilgilerini sorgulayan yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu gibi 8 soru yer almaktadır.

#### 2.4.2. Sağlık Kaderciliği Ölçeği

Skala, Franklin ve ark.tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Araştırmacılar Sağlık Kaderciliği anketini Afro-Amerikan bir toplum üzerinde geliştirmişlerdir (Franklin vd., 2008). Ölçeğin geçerlik güvenirliği 2016 yılında Bobov ve Çapık tarafından yapılmıştır (Bobov & Çapık,2020). Bu ölçeği geliştiren yazarlar sağlık kaderciliği ve önleyici sağlık davranışlarında bir örüntü belirlemeyi amaçlamışlardır. Böylece sağlık hizmetleri kullanımında ve sağlıklı yaşam uygulamalarında potansiyel ve bilişsel engelleri değerlendirerek faydalı olmaya çalışmışlardır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplanan 5li Likert tipte bir ölçektir. Orijinal dilinde ölçekten alınan puanın artması sağlık kaderciliğinin arttığını göstermektedir. Ölçek içerisinde 17 madde ve 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 17-85 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha puanı 0.91'dir.Bu çalışmada Cronbach Alpha 0.95 bulunmuştur.

### 5. Verilerin Analizi

Veriler, analiz için SPSS 22 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinde, sayısal değerler, yüzdeler, en düşük ve en yüksek değerler, ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel ölçütler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplarda t testi, çoklu grupların karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda ileri analizler için LSD (Least Significant Difference) testi, homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır.İç geçerlilik analizi için Cronbach  $\alpha$  katsayısı kullanılmış ve verilerin normallik dağılımını kontrol etmek için Kurtosis ve Skewness katsayıları kullanılmıştır.

### 6. Araştırmanın Etiği

Bu araştırmada Helsinki Deklarasyonu'nda belirtilen etik ilkelere uyuldu. Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden etik kurul izni (07/16-2021) ve çalışmanın yapılabilmesi için il Sağlık Müdürlüğü ve Aile Sağlığı Merkezinden gerekli izinler alındı. Araştırmanın amacı ve içeriği araştırmaya katılan bireylere açıklanıp onam alındıktan sonra veriler toplanmıştır.



## 3. Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

		Covid-19 Olan		Covid-19 Olmayan		Önemlilik	
		n	%	n	%		
Cinsiyet	Kadın	66	53.7	52	41.9	$\chi^2=3.401$ , p=0.065	
	Erkek	57	46.3	72	58.1		
Medeni Durum	Evli	77	62.6	84	67.7	$\chi^2=0.719$ , p=0.396	
	Bekâr	46	37.4	40	32.3		
Eğitim Düzeyi	Okuryazar	7	5.7	6	4.8	$\chi^2=2.771$ , p=0.428	
	İlk öğretim ve ortaokul	17	13.8	25	20.2		
	Lise	44	35.8	48	38.7		
Aşı Olma	Üniversite ve Üzeri	55	44.7	45	36.3	$\chi^2=1.915$ , p=0.166	
	Evet	98	79.7	107	86.3		
Aşı Markası	Hayır	25	20.3	17	13.7	$\chi^2=0.396$ , p=0.832	
	Biontech	74	75.5	80	74.8		
Çalışma Durumu	Sinovac	17	17.3	17	15.9	$\chi^2=0.325$ , p=0.568	
	Biontech ve Sinovac	7	7.1	10	9.3		
	Çalışıyor	70	56.9	75	60.5		
Aile Yapısı	Çalışmıyor	53	43.1	49	39.5	$\chi^2=1.594$ , p=0.207	
	Geniş aile	28	22.8	37	29.8		
Birlikte Yaşanan Kişiler	Çekirdek aile	95	77.2	87	70.2	$\chi^2=0.017$ , p=1.000	
	Eş ve Çocuklar	65	52.8	65	52.4		
	Yalnız	9	7.3	9	7.3		
	Geniş Aile	24	19.5	24	19.4		
	Çekirdek Aile	23	18.7	24	19.4		
Sürekli Değişkenler	Arkadaş	2	1.6	2	1.6	Önemlilik	
	n	Ort.	SS.	n	Ort.		SS.
Yaş	123	32.72	10.95	124	31.59	10.50	t=0.826, p=0.410

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Covid-19 olan grupta, katılımcıların %53.7’si kadın, %62.6’sı evli, %44.7’si üniversite ve üzeri eğitim almış ve %79.7’si Covid-19 aşısı olmuştur. Aşı olanların %75.5’i Biontech aşısı olmuştur, %56.9’u çalışmaktadır ve %77.2’si çekirdek ailede yaşamaktadırlar. Katılımcıların %52.8’i eş ve çocukları ile yaşamaktadır ve yaş ortalamaları 32.72±10.95’dir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Covid-19 olmayan grupta, katılımcıların %58.1’i erkek, %67.7’si evli, %38.7’si lise mezunu ve %86.3’ü Covid-19 aşısı olmuştur. Aşı olanların %74.8’i Biontech aşısı olmuştur, %60.5’i çalışmaktadır ve %70.2’si çekirdek ailede yaşamaktadırlar. Katılımcıların %52.4’ü eş ve çocukları ile yaşamaktadır ve yaş ortalamaları 31.59±10.50’dir.

Ayrıca Tablo 1’de görüldüğü gibi Covid-19 olan ve Covid -19 olmayan her iki gruptaki bireyler tüm değişkenler bakımından benzerdirler (p>0.05).

Sağlık Kaderciliği Ölçeğinden alınan puan ortalamalarının dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sağlık kaderciliği ölçeğinden alınan puan ortalamalarının dağılımı

Ölçek ve Alt Ölçekler	n	Min.	Max.	Ort.	SS.	Önemlilik
Covid-19 Olan	123	17.00	85.00	54.12	17.88	t=-1.156
Covid-19 Olmayan	124	17.00	85.00	56.73	17.62	p=0.249

Tablo 2’de görüldüğü gibi Covid-19 olan grupta katılımcılar, Sağlık Kaderciliği Ölçeğinden  $54.12 \pm 17.88$ , Covid-19 olmayan grupta  $56.73 \pm 17.62$  puan ortalaması almışlardır. İki grup arasındaki Sağlık Kaderciliği puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamsızdır ( $p > 0.05$ ).

Sosyodemografik özelliklere göre Covid-19 olan ve Covid-19 olmayan bireylerin karşılaştırılması Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sosyodemografik özelliklere göre Covid-19 olan ve Covid-19 olmayan bireylerin karşılaştırılması

		Covid-19 Olan			Covid-19 Olmayan		
		n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Cinsiyet	Kadın	66	55.88	16.46	52	57.04	15.44
	Erkek	57	52.09	19.34	72	56.51	19.14
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	t=1.175, p=0.242			t=0.169, p=0.866		
Medeni Durum	Evli	77	57.66	18.07	84	59.21	16.84
	Bekar	46	48.20	16.05	40	51.53	18.31
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	t=2.928, p=0.004			t=2.311, p=0.022		
Eğitim Düzeyi	Okuryazar	7	72.86	6.67	6	67.00	15.38
	İlk öğretim ve ortaokul	17	62.24	14.68	25	68.56	9.01
	Lise	44	55.32	17.09	48	56.63	17.18
	Üniversite ve Üzeri	55	48.27	17.85	45	48.91	18.04
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	F=6.542, p=0.000			F=8.794, p=0.000		
Aşı Olma Durumu	Evet	98	54.52	17.92	107	55.95	18.44
	Hayır	25	52.56	17.97	17	61.65	10.18
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	t=0.627, p=0.488			t=-1.870, p=0.070		
Aşı Firması	Biontech	74	55.04	18.76	80	54.53	18.91
	Sinovac	17	52.47	15.76	17	58.24	16.47
	Biontech ve Sinovac	7	54.00	15.26	10	63.50	17.19
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	F=0.143, p=0.867			F=1.212, p=0.302		
Çalışma Durumu	Çalışıyor	70	53.00	18.79	75	53.15	19.55
	Çalışmıyor	53	55.60	16.66	49	62.22	12.47
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	t=-0.799, p=0.426			t=-3.157, p=0.002		
Aile Yapısı	Geniş aile	28	51.18	16.87	37	58.03	18.74
	Çekirdek aile	95	54.99	18.16	87	56.18	17.21
	<b>Test ve Anlamlılık</b>	t=-0.991, p=0.324			t=0.531, p=0.596		

<b>Birlikte Yaşanan Kişiler</b>	Eş ve Çocuklar	65	57.48	18.17	65	57.51	17.05
	Yalnız	9	53.78	17.72	9	49.89	26.69
	Geniş Aile	24	49.75	16.69	24	61.58	15.30
	Çekirdek Aile	23	49.43	18.02	24	54.04	16.76
	Arkadaş	2	53.00	9.90	2	36.50	4.95
<b>Test ve Anlamlılık</b>		F=1.344, p=0.258			F=1.659, p=0.164		

Tablo 3'e göre, Covid-19 olan grupta medeni durum ve eğitim düzeyine göre Sağlık Kaderciliği Ölçeği puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ). Evli olanların puan ortalaması daha yüksektir. İleri analizlerde (LSD) yapılan eğitim düzeyine göre fark analizinde ise, üniversite ve üzeri eğitim alanların puan ortalamalarının, okuryazar, ilköğretim/ortaokul ve lise mezunlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'de görüldüğü gibi, Covid-19 olan grupta, cinsiyet, aşı olma durumu, aşı firması, çalışma durumu, aile türü ve birlikte yaşanan kişilere göre Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0.05$ ).

Kadınların puan ortalaması erkeklere göre, aşı olan bireylerin ise aşı olmayanlara göre puan ortalaması daha yüksektir. Biontech aşısı olan kişilerin puan ortalaması Sinovac aşısı ve Sinovac-Biontech aşılarını olan kişilere göre daha yüksektir.

Çalışmayan bireylerin puan ortalaması çalışan bireylere göre daha yüksektir.

Çekirdek aile yapısına sahip kişilerin ve eş ve çocukları ile yaşayan bireylerin; yalnız yaşayan, arkadaş ile yaşayan ve geniş aile yapısına sahip bireylere göre puan ortalamaları yüksektir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi, Covid-19 olmayan grupta, medeni durum, eğitim düzeyi ve çalışma durumuna göre Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ).

Evlilerin puan ortalaması daha yüksektir.

Eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); üniversite ve üzeri eğitim alanların puan ortalamalarının, okuryazar, ilköğretim/ortaokul ve lise mezunlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Çalışmayanların puan ortalaması daha yüksektir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi, Covid-19 olmayan grupta, cinsiyet, aşı olma durumu, aşı firması, aile türü ve birlikte yaşanan kişilere göre Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0.05$ ).

Kadınların puan ortalaması erkeklere göre daha yüksektir.

Aşı olmayanların puan ortalaması aşı olanlara göre daha yüksektir. Aşı firmasına göre ise; Biontech-Sinovac aşılarını uygulayanların sadece Sinovac ve sadece Biontech aşısını uygulayanlara göre puan ortalaması yüksektir.

Geniş aile yapısına sahip bireylerin puan ortalaması çekirdek aile yapısına sahip, yalnız veya arkadaş ile yaşayan bireylere göre daha yüksektir.

Covid-19 olan ve Covid-19 olmayan grupta yaş ile Sağlık Kaderciliği Ölçeği puan ortalamasının karşılaştırılması Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Covid-19 olan ve Covid-19 olmayan grupta yaş ile sağlık kaderciliği ölçeği puan ortalamasının karşılaştırılması

		Yaş	Sağlık Kaderciliği Ölçek puanı
Covid-19 Olan Grup	Yaş	r	1
		p	0.287
		n	123
	Sağlık Kaderciliği Ölçek puanı	r	0.287
		p	<b>0.001</b>
		n	123
Covid-19 Olmayan Grup	Yaş	r	1
		p	0.112
		n	124
	Sağlık Kaderciliği Ölçek puanı	r	0.112
		p	0.214
		n	124

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Covid-19 olan grupta yaş ile Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki vardır ( $p<0.05$ ). Yaş arttıkça, Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması da artmaktadır.

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Covid-19 olmayan grupta yaş ile Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $p>0.05$ ).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Covid-19 pandemi döneminde hastalığı geçiren ve geçirmeyen bireylerde sağlık kaderciliği ve etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Tartışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Covid-19 geçiren ve geçirmeyen bireylerde Kadercilik Ölçeği’nin puan ortalamalarının karşılaştırılması ve ikinci bölümde ise bireylerin sosyodemografik özelliklerinin kadercilik inancı ile ilişkisi irdelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre Covid-19 geçiren katılımcılar, Sağlık Kaderciliği Ölçeğinden  $54.12\pm 17.88$ , Covid-19 geçirmeyen katılımcılar,  $56.73\pm 17.62$  puan ortalaması almışlardır. Ölçeğin min ve max puanları (17-85) göz önüne alındığında her iki grup içinde sağlık kaderciliği puan ortalamalarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Araştırmada Covid-19 olan ve olmayan bireyler arasında kadercilik puanları açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ( $p<0,05$ ). Yani kadercilik puanı Covid-19 olmaktan bağımsız şekilde tüm bireylerde ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Covid-19 olmak ya da olmamak kaderci anlayışı etkilememekle birlikte Covid-19 olmayan bireylerin kadercilik puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Yüksek kadercilik düzeyleri ile sağlığı tehdit edici davranışlar arasındaki pozitif ilişkiyi aktaran bir meta-analiz çalışmasında (Cohn vd., 2015), sağlığı geliştirici davranışları olmayan katılımcıların daha yüksek düzeyde kaderci inançlara sahip oldukları bildirilmiştir. Lim ve arkadaşlarının Covid-19 salgınına yönelik katılımcıların bilgilerini, algılarını, kaygılarını ve davranışlarını ölçmek için Singapur, Çin ve İtalya’da yaptıkları araştırmada, daha düşük kaygı ve daha olumlu davranış tepkileri ile ilişkili

faktörler belirlenmiş ve sağlıkla ilgili batıllık ve kadercilik üzerine sorulara yer verilmiştir.(Lim vd., 2020) Araştırma sonucunda Çinli ve İtalyan yanıt verenlerde, daha yüksek batıl inanç ve kadercilik puanlarının, daha az olumlu davranış değişikliği ile ilişkili olduğu görülmüştür; sağlık durumunun büyük oranda dış güçler tarafından belirlendiğine yönelik inanç, bireylerin sağlık durumlarını olumlu yönde etkileyebilecek davranışları benimseme olasılığını azalttığı aktarılmıştır (Lim vd., 2020).

Covid-19'un ölümlerle ilişkilendirilmesini, önleyici davranışlara yönelik isteksizliğin altında yatan bir faktör olarak inceleyen bir araştırma, Covid-19'u ölümlerle bağdaştırmanın kaderciliği artırarak, sosyal mesafe ve el yıkama gibi önleyici davranışlar sergilemeyi olumsuz etkilediğini ve bu ilişkilendirmenin yaş, ırk gibi sosyo-demografik faktörlerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Jimenez vd., 2020). Çalışma sonuçlarından yola çıkarak kadercilik inancının birçok toplumda var olduğunu ve sağlık davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini düşünebiliriz. Bu çalışmada da covid hastalığını geçirmekten bağımsız olarak tüm bireylerin belli bir miktarda kadercilik inancını taşıdığı anlaşılmaktadır (Tablo 2.). Yani kadercilik inancı bir hastalığa bağlı değil, bireylerin kültürel olarak benimsedikleri inançlara bağlı gelişmiş olabilir. Sonuçlar uluslararası literatürle benzer niteliktedir.

Ülkemizde Covid-19 pandemisi sürecinde kaderciliğin etkisi ve salgın tedbirlerine uyum özelliklerinin araştırıldığı bir çalışma incelendiğinde, vaka grubunda kaderci eğilimin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Öncü vd., 2021). Yayla ve Çelik (2020) Covid-19 tanısı almış ve almamış bireylerde psikolojik değişkenlere etki eden faktörleri inceledikleri çalışmada, kadercilik, doğa üstü güçlere inanış ve batıl inançlar gibi baş etme stratejilerinin zaman içerisinde Covid-19 tanısı almış bireylerde azalırken, Covid-19 tanısı almamış bireylerde arttığını bulmuşlardır. Ulu ve Aslantürk'ün (2021) çalışmasında da Covid geçiren bireylerin çoğunluğu yaşama bakışlarında bir değişim olmadığını ve bu durumun salgının biteceğine olan inanç, hastalığı hafif atlatma, kaderci anlayış, tekrar geçirme ihtimali gibi sebeplerden kaynaklandığı bildirilmiştir. Kadercilik, sağlık davranışı ve Covid-19 un incelendiği bir derlemede kaderciliğin sağlık davranışlarını olumsuz yönde etkilediği, dolayısıyla önlenebilir hastalıkların yaygınlaşmasında bir etken olduğu bildirilmektedir (Köten, 2021). Yiğitbaş vd., (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, Covid-19 pandemisinde riskli gruplarda sağlığı koruma, kendini güvende hissetme ve sağlıkta kadercilik açısından fark oluşturan ve etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, kadercilik düzeyi orta seviyeye yakın bulunmuştur. Araştırmamızın sonuçları ulusal literatürle benzerdir. Kadercilik eğilimi Türk halkında yaygın görülen düşünce biçimlerinden biridir. Bu durum toplumdaki baskın dini anlayışın etkisinden kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan kadercilik eğilimi hastalığın adı her ne olursa olsun, üstesinden gelinemeyecek bir problem için bireyin kullandığı bir savunma mekanizmasıdır. Dolayısıyla Covid geçiren ve geçirmeyen bireylerde kaderciliğin anlamlı bir farklılık oluşturmaması bir savunma mekanizması olarak kullanılmasına bağlı olabilir. Çünkü kadercilik eğilimi toplumda Covid olmadan önce de var olan bir anlayıştır. Ortaya çıkan sonucun kültürel anlayıştan kaynaklandığı düşünülebilir.

Tartışmanın ikinci bölümünde kaderciliği etkileyen sosyodemografik etkenler ele alınmıştır. Bu çalışmada medeni durumun, eğitim düzeyinin, çalışma durumunun ve yaşın kaderciliği etkilediği saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Yapılan ileri analizlerde evlilerin bekar bireylere göre, ilköğretim ve lise mezunlarının üniversite ve üzeri mezunlara göre, çalışmayanların çalışanlara göre ve yaşlıların gençlere göre kadercilik puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Tartışmanın ikinci bölümünde irdediğimiz ilk değişken medeni durumdur. Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, her iki grupta evlilerin puan ortalaması daha yüksektir. Sağlık kaderciliği ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Bobov ve Çapık (2020) da evli olanların kadercilik puanlarını daha yüksek bulmuşlardır. Diğer taraftan Türkiye de kolorektal kanser hastalarında, epilepsi hastalarında ve meme kanserli bireylerde yapılan çalışmalarda da evlilerin kadercilik puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (Aydin, 2017; Kıyak vd., 2021; Selvi, 2019). Araştırma sonucu ulusal

literatürle benzerlik göstermektedir. Evli olma bireyin sorumluluğunu artıran ve hayata daha fazla bağlanmasını gerektiren bir durumdur. Dolayısıyla sorumlu olduğu kişileri göz önüne alarak umut bağlamak ya da yaşanan durumdan dolayı stresle mücadele etmek için kaderciler anlayışa sığınmak beklenen insani bir tepki olabilir. Diğer türlü anksiyetenin artacağı hatta bireyin tedavi umudunun azalacağı varsayılabilir.

Araştırmada, etkili bir diğer değişkenin eğitim olduğu tespit edilmiştir. Hem Covid-19 olan bireylerde hem de Covid-19 olmayan bireylerde, eğitim düzeyine göre Sağlık Kaderciliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). İleri analizler (LSD) ile her iki grup için de, üniversite ve üzeri eğitim alanların kadercilik puanlarının, okuryazar, ilköğretim/ortaokul ve lise mezunlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası literatürde Powe'nin (1995) kanser kaderciliğini inceledikleri araştırmada eğitim seviyesi ile kadercilik arasında ters orantı olduğu bulunmuştur. Yine Keller vd., (2021) kanser kaderciliği ve sosyodemografik veriler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada eğitim değişkeni ile kadercilik arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Eğitim seviyesi düşük olanların kadercilik puanları yüksek olanlardan daha fazla bulunmuştur.

Konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde Bobov ve Çapık'ın (2020) araştırmasında kadercilik puan ve eğitim düzeyi arasında negatif korelasyon tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların eğitim düzeyi düştükçe, kadercilik puanının arttığı aktarılmıştır. Orhan (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitim düzeyi ile kadercilik eğilimi arasında bir ilişki olduğu ve eğitim düzeyinin artmasıyla kadercilik eğiliminin azaldığı sonucuna varılmıştır. Türkiye'de ilk Covid-19 vakasının 11 Mart 2020 tarihinden bir ay sonra gerçekleşmesinden sonra, bireylerin Covid-19 hakkındaki bilgi, tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada ise katılımcıların %35,1'inin hastalığa yakalanmanın kaderi olduğuna inandıkları ve bu inancın eğitim seviyesi yükseldikçe azaldığı belirtilmiştir (Sirin vd., 2020). Hatta yapılan bir çalışmada eğitimin kadercilik üzerinde en büyük etkiye sahip değişken olduğu bildirilmektedir (Özer vd., 2021). Bireyler okudukça, interneti aktif kullandıkça, yeni tedavi modelleri hakkında bilgi edindikçe savunma mekanizmalarına olan ihtiyaç azalmış olabilir. Diğer taraftan kadercilik eğilimi bireylerin sorumluluk üstlenmelerini de azaltmaktadır. Eğitimli olmak, araştırmak ise daha fazla sorumluluk almayı gerektirmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonucun eğitimin bireye sağladığı güç, bilgi ve yeni olanaklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu çalışma durumudur. Araştırma bulgularına göre Covid-19 olan grupta çalışma durumu ve Kadercilik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $p > 0.05$ ), Covid-19 olmayan grupta çalışma durumuna göre Sağlık Kaderciliği Ölçek puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.05$ ). Yapılan ileri analizde çalışmayanların kadercilik puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Franklin vd., (2007) kaderciliğin sağlık davranışları ile ilişkisi üzerine yaptıkları araştırmada bir yıldan fazla süredir işsiz olan, emekli olan ve çalışmayan bireylerin daha yüksek kadercilik puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili ülkemizde sağlık kaderciliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında da ev hanımlarının diğer meslek gruplarına göre sağlık kaderciliği puan ortalamasının önemli bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bobov & Çapık, 2020). Orhan'ın (2017) çalışmasında, profesyonel bir mesleğe sahip olan bireylerin kadercilik eğiliminin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bir iş fikri olan bireylerin ise daha az kadercilik eğilimine sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırma bulguları kaderciliğin pasif bir düşünce tarzı olduğunu göstermektedir. Problemlerle yüzleşmeyi kolaylaştıran eğitim, çalışma, gelir elde etme gibi tüm faktörler bireylerin baş etmelerine olan inançlarını artırıyor olabilir. Diğer taraftan çalışıyor olma strese yoğunlaşmayı

engellediği gibi, herhangi bir sorunu çözmeye yönelik kaynaklara ulaşımı da kolaylaştırıyor olabilir. Tüm bunlar bireyin kaderci anlayıştan uzaklaşmasına yol açan faktörlerdir.

Araştırmada kaderciliği etkileyen son değişken ise yaştır. Covid-19 olan grupta yaş ile Sağlık Kaderciliği Ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Yaş arttıkça, kadercilik puan ortalaması da artmaktadır.

Uluslararası literatürde Covid-19 olan ve olmayan bireylerde kaderciliğin incelendiği bir çalışma bulunmadığından yorum yapmak oldukça güçtür. Ancak Keller vd., (2021) mamagrofi çektiren kadınlar ile yaptıkları araştırma sonucunda yaş ile kanser kaderciliği arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ülkemizde yapılan bir araştırmada yaşa göre sağlık kaderciliği puan ortalamasının değişiklik göstermediği belirlenmiştir (Gök & Gökkaya, 2021). Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise ileri yaşlarda kaderciliğin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Bobov & Çapık, 2020). Yiğitbaş vd., (2020) riskli gruplarda Covid-19 pandemisinde sağlığı koruma, kendini güvende hissetme ve sağlıkta kadercilik açısından fark oluşturan ve etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, pandemi kaygısı ve 65 yaş üstü olmanın sağlıkta kaderci davranış göstermede farklılık oluşturduğunu bulmuşlardır. Yaşla birlikte bireyin gerçek ya da batıl inançlarının daha kuvvetli hale gelmesi ve problemlere karşı öğrenilen savunma sistemlerinin değişmesi oldukça güçtür. Ortaya çıkan sonuç toplumsal olarak kaderci anlayışın zaten var olmasından ve bireyin yaşının ilerlemesiyle birlikte ortaya çıkan değişime karşı dirençten de kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan bu durum pandemiden bağımsız şekilde var olan kadercilik inancının ülkemizde oluşabilecek yeni felaketlere karşı geliştirilecek önlem paketlerine de kültürel bağlamda inanç sistemlerinin dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Covid-19 geçiren ve geçirmeyen bireylerde sağlık kaderciliğini ve etkileyen faktörleri araştırdığımız bu çalışma sonucunda; Covid-19 geçiren ve geçirmeyen bireylerde kaderciliğin orta seviyenin üzerinde olduğu, Covid-19 geçiren ve geçirmeyen bireyler arasında kadercilik inancının bir farklılık oluşturmadığı, evlilerin bekarlara göre, ilkokul ve lise mezunlarının üniversite mezunlarına göre, çalışmayanların çalışanlara göre ve yaşı daha büyük olanların genç olanlara göre kadercilik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; sağlıklı davranış yöntemlerini öğretmek ve sağlığı korumayı bir bilinç haline getirmek için bireylerin farkındalıklarının artırılması, kadercilik gibi sağlıklı yaşamı etkileyen faktörlerin irdelenmesi, kadercilik eğilimine yol açan sosyal dinamiklerin saptanması, kadercilik inancının sağlıklı yaşam davranışlarını etkileyen farklı kültürel kavramlarla ilişkisinin araştırılması ve stresle baş etmede daha etkin başa çıkma yollarının öğretilmesi önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Aydın, M.A.. (2017). Kolorektal kanser kaderciliği ile duyarlılık ve engel algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No: 487652) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bobov, G., & Capik, C. (2020). The reliability and validity of the religious health fatalism scale in Turkish language. *Journal of Religion and Health*, 59(2), 1080-1095. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0731-y>
- Cohn, L., Villar, O. E., & Armando, O. (2015). Fatalism and Health Behavior: A Meta-Analytic Review. Colección Reportes Técnicos de Investigación ISBN: 978-607-7953-80-7. Serie ICESA, Vol. 26.

- Çarkoğlu, A., & Kalaycıoğlu, E. (2009). Türkiye'de dindarlık: Uluslararası bir karşılaştırma. Sabancı Üniversitesi, [https://research.sabanciuniv.edu/id/eprint/13119/1/Rapor\\_Kamudindarl%C4%B1k.pdf](https://research.sabanciuniv.edu/id/eprint/13119/1/Rapor_Kamudindarl%C4%B1k.pdf)
- Çevirme, A., & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisine Hemşirelik Mesleğine Yansımaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 46-52.
- DSÖ, World Health Organization (2020). Coronavirusdisease (COVID-19) outbreaksituation. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (7.6.2023).
- Franklin, M. D., Schlundt, D. G., McClellan, L. H., Kinebrew, T., Sheats, J., Belue, R., ..., & Hargreaves, M. (2007). Religious fatalism and its association with health behaviors and outcomes. *American Journal of Health Behavior*, 31(6), 563-572. <https://doi.org/10.5993/AJHB.31.6.1>
- Franklin, M.D., Schlundt, D.G., & Wallston, K.A. (2008). Development and validation of a religious health fatalism measure for the African American faith community. *Journal of Health Psychology*, 13, 323-335. <https://doi.org/10.1177/1359105307088137>
- Gökkaya, S., & Gök, M.Ş. (2021). Onkoloji Hastalarında Sağlık Kaderciliği ile Öz Bakım Gücü Arasındaki İlişki (Tez No: 689335) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jimenez, T., Restar, A., Helm, P. J., Cross, R. I., Barath, D., & Arndt, J. (2020). Fatalism in the Context of COVID19: Perceiving Coronavirus as a Death Sentence Predicts Reluctance to Perform Recommended Preventive Behaviors, *Social science & Medicine-population health*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100615>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramla ilkeler teknikler* (38.basım). Nobel Akademik.
- Kasapoğlu, A. (2008). Kur'an açısından Fatalizm. *Hikmet Yurdu*, 1(1), 87-107.
- Keller, KG., Toriola, AT., & Schneider, JK. (2021). The relationship between cancer fatalism and education. *Cancer Causes Control*, 32, 109-118. <https://doi.org/10.1007/s10552-020-01363-4>
- Kiyak, E., Erkal, E., Demir, S., Demirkiran, BC., Uren, Y., & Erguney, S. (2021). Evaluation of attitudes toward epilepsy and health fatalism in northeastern Turkey. *Epilepsy Behav*, 115, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2020.107495>
- Köten, E. (2021). Kadercilik, sağlık davranışı ve Covid-19: Bir literatür incelemesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(2), 515-528. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/62436/953243>
- Lim, J. M., Tun, Z. M., Kumar, V., Quaye, S., Offeddu, V., Cook, A. R., Lwin, M. O., Jiang, S., & Tam, C. C. (2020). Population anxiety and positive behaviour change during the COVID-19 epidemic: Cross-sectional surveys in Singapore, China and Italy, *Influenza and Other Respiratory Viruses*, 15(1), 45-55. <https://doi.org/10.1111/irv.12785>
- Macit, M. (2014). *Boyun eğme-başa çıkma sarkacında kadercilik. Sosyal psikolojik bir yaklaşım.* Ötüken Neşriyat.
- Orhan, K. (2017). Girişimci kaderini yener mi: girişimci eğilime kaderciliğin etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 143-159.



- Öncü, E., Altunkan, H., Vayısoğlu, S. K., & Ayaz M. (2021). COVID-19 Pandemi sürecinde kaderciliğin etkisi ve salgın tedbirlerine uyum özellikleri: Vaka-kontrol çalışması. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(1), 113-124.
- Özer, Z., Turan, G. B., & Öztürk, D. (2022). Hemodiyaliz hastalarında sağlıkta kadercilik anlayışı ile hastalık algısı arasındaki ilişki: karşılaştırmalı bir çalışma. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 10-17.
- Paksoy, H. M. (2020). Covid-19 pandemisi ile oluşan korku ve davranışlara inancın etkisi üzerine bir araştırma: Türkiye örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 135-155
- Polat, C., 2020. Covid-19 pandemisi: genel bir bakış. *ANKEM Derg*, 34(1), 25-31.
- Powe, BD. (1995). Yaşlı Kafkasyalılar ve Afrikalı Amerikalılar arasında kanser kaderciliği. *Oncol Nurs Forum*, 22(9), 1355-9. PMID: 8539176.
- Ramirez, A.S., & Arellano, C.K. (2018). Beyond fatalism: information overload as a mechanism to understand health disparities. *Social science & medicine*, 219, 11-18.
- Ruiu, G., (2013). Theorigin of fatalistic tendencies: An empirical investigation. *Economics & Sociology*, 6(2), 103-125.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). Türkiye’de İlk Covid vakası tespit edildi <https://www.saglik.gov.tr/TR,80604/bakan-koca-turkiyenin-kovid-19la-1-yillik-mucadele-surecini-degerlendirdi.html>
- Selvi, A., & Kaya, H. (2019). *Yakınında meme kanseri olan kadınların öğrenim gereksinimleri ile kadercilik eğilimi arasındaki ilişki* (Tez No: 546924) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sharrief, A.Z., Sanchez, B.N., Lisabeth, L.D., Skolarus, L.E., Zahuranec, D.B., Baek, J., ... & Morgenstern, L. B. (2017). The impact of pre-stroke symptoms, fatalism, and social support on disability after stroke. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 26(11), 2686-2691. [https://www.ahajournals.org/doi/abs/10.1161/str.46.suppl\\_1.tp146](https://www.ahajournals.org/doi/abs/10.1161/str.46.suppl_1.tp146)
- Ulu, Ş., & Aslantürk, H. (2021). Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde koronavirus hasta deneyimleri. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 102-134.
- Yayla, B. A., & Çelik, S. K. (2020). Covid-19 tanısı almış ve almamış bireylerde salgına yönelik inançlar, baş etme stratejileri ve psikopatoloji arasındaki ilişki: Boylamsal bir çalışma. *Tübitak*, 1-173, <https://acikerisim.isikun.edu.tr/xmlui/handle/11729/3301>
- Yiğitbaş, Ç., Özcan, H., & Elkoca, A. (2020). Riskli gruplarda Covid-19 salgını ve sağlıkta kadercilik davranışı: Türkiye’den bir örnek. In Online International Conference of Covid-19 (CONCOVID), *Proceeding Book-Health Sciences*, Vol. 95, 103.



**SIKILMIŞ VE KAYBOLMUŞ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SERBEST ZAMANLARDA SIKILMA ALGISININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİ YORDAMA GÜCÜ**

Feyza Meryem KARA\* -Gizem KARACA\*\* -Aylin UĞURLU\*\*\* -Rıfat Kerem GÜRKAN\*\*\*\*

**Öz**

Başarı yönelimi, bireylerin hedeflerine ulaşma sürecinde, düşündükleri ve deneyimledikleri birçok kavramı açıklayabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim etkinliklerinin ve serbest zaman alanlarının ne derece bireyin yaşamına ayna tuttuğu araştırma konusu olarak değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarda sıklık algısı ve başarı yönelimleri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve serbest zamanlarda sıklık algısının başarı yönelimlerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kolayda örnekleme metodu ile seçilen ve farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 516 (300 kadın ve 216 erkek) öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara “Boş Zamanlarda Sıklık Algısı Ölçeği” (BZSAÖ) ve “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” (BYÖ) uygulanmıştır. Verilerin analizi için MANOVA ve regresyon testleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, “BZSAÖ”de cinsiyete; “BYÖ”de ise herhangi bir kulübe/derneğe (sosyal-kültürel-sportif) üyeliğe ve fiziksel aktiviteye katılma göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanında, “BYÖ” “öğrenme kaçınma yönelimi” alt boyutunda erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. “BZSAÖ” “sıklık” alt boyutunda herhangi bir kulübe/derneğe (sosyal-kültürel-sportif) üye olmayanlar lehine; “doyumsuzluk” alt boyutunda ise, üye olanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. “BZSAÖ” “sıklık” alt boyutunda fiziksel aktiviteye hiç katılmayanlar lehine, “doyumsuzluk” alt boyutunda ise, sık sık fiziksel aktiviteye katılanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, “sıklık” alt boyutu “BYÖ” “öğrenme-yaklaşma yönelimi” “öğrenme-kaçınma yönelimi” ve “performans-yaklaşma yönelimi” alt boyutlarını yordamaktadır. Ayrıca, “doyumsuzluk” alt boyutu, “BYÖ” tüm alt boyutlarını yordamaktadır. Sonuç olarak, bireylerde akademik davranışların amaçlarına ilişkin sağlıklı açıklamalar yapan başarı yönelimlerinin serbest zaman deneyimlerinin tatminsizliği ya da doyumunu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Serbest zamanlarda sıklık algısı, Öğrenme-yaklaşma yönelimi, Öğrenme-kaçınma yönelimi, Performans-yaklaşma yönelimi, Performans-kaçınma yönelimi.

**Bored and Lost: Perception of Boredom in Leisure and Achievement Goal Orientation Relationship in University Students**

**Abstract**

Achievement goal orientations can explain many concepts that individuals think and experience in the process of reaching their goals. In this context, the extent to which educational activities and leisure mirror the life of the individual can be considered as a research topic. In this study, this study aimed to examine the perception of boredom in leisure and achievement goal orientations level with regard to some variables and determine the predictive power of the perception of boredom in leisure on their achievement goal orientations. In this study, which was conducted with quantitative research pattern, the relational screening model was used. Totally 516 (300 female and 216 male) university students selected by convenience sampling method from different universities. “Leisure Boredom Scale (LBS)” and “2x2 Achievement Goal Orientations Scale (AGOS)” were applied to participants. For the analysis of the data, MANOVA and regression tests were used. According to the

\* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Ana Bilim Dalı, [feyzameryemkara@gmail.com](mailto:feyzameryemkara@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9886-4947>

\*\* Arş. Grv., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Ana Bilim Dalı, [gizemkaraca0110@gmail.com](mailto:gizemkaraca0110@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7541-3550>

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, [ugurluaylin@gmail.com](mailto:ugurluaylin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5148-7061>

\*\*\*\* Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Ana Bilim Dalı, [rkgurkan@kku.edu.tr](mailto:rkgurkan@kku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2802-9350>

*findings, no significant difference was found in "LBS" according to gender and "AGOS" according to membership to any club/association (social-cultural-sportive) and participation in physical activity. In addition, a significant difference was found in favor of male participants in the "learning avoidance" sub-dimension of "AGOS". Significant differences were found in the "LBS" "boredom" sub-dimension in favor of those who are not members of any club/association (social-cultural-sportive), on the other hand, significant differences were found in the sub-dimension of "satisfaction" in favor of the members of any club/association. Significant differences were found in favor of those who never participated in physical activity in the "LBS" "boredom" sub-dimension however, significant differences were found in the sub-dimension of "satisfaction" in favor of the those who participate in physical activity frequently. According to the results of the regression analysis, "boredom" sub-dimension predicts the "AGOS" "learning-approach" "learning-avoidance" and " performance-approach " sub-dimensions. In addition, the "satisfaction" sub-dimension predicts all the sub-dimensions of "AGOS". As a result, it has been determined that achievement goal orientations that make healthy explanations for the purposes of academic behaviors in individuals are related to the dissatisfaction or satisfaction of leisure experiences.*

**Keywords:** *Leisure boredom, Learning-approach, Learning-avoidance, Performance-approach, Performance-avoidance.*

## 1. Giriş

Son yıllarda serbest zaman kavramına ve araştırmalarına önem verildiği görülmektedir (Griffin, vd, 2022; Gui vd., 2022; Melton vd., 2022). Bu bağlamda, serbest zamanın bireyler için kendilerini ifade ettiği, heyecan, haz, eğlence gibi birçok duygu durumunu yaşadıkları alan olarak kabul edildiği söylenebilir (Dattilo & Lopez Frias, 2021; Linhart, 2021). Günümüzde serbest zaman araştırmalarında dikkat çeken araştırma konularından biri serbest zamanlarda sıkılma algısıdır (Kil vd., 2021; Serdar vd., 2022; Wu-Ouyang, 2022). Araştırmalar incelendiğinde, düşük uyarılmışlık düzeyi, tatminsizlik durumu gibi sebeplerden dolayı serbest zaman aktivitelerine katılımı sürdürülebilirliğin azaldığı görülmektedir. (Kara & Gürbüz, 2022). Bu noktada serbest zamanlarda sıkılma algısı, optimal uyarılma için serbest zaman deneyimlerinin tatminsizliğine dair bir öznel algı olarak tanımlanmaktadır (Iso-Ahola & Weissinger, 1990). Farklı tarzda serbest zaman aktivitelerine katılım konusunda farkındalığa sahip olamama (Kil vd., 2021) ve serbest zaman aktivitelerine katılımı karşılaşılan engellerin fark edilmesine (Kara & Özdedeoglu, 2015) sebep olduğu belirtilmektedir. Ayrıca aktivite ve etkinlikler kapsamında bireyin fazla doyuma eriştiği duygu durumlarında da serbest zamanlarda sıkılma algısı ortaya çıkabilmektedir (Kara vd., 2019; Kara & Sarol, 2021).

Bu bağlamda, yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle son yıllarda üniversite öğrencilerinde sıkılma algısının arttığı ifade edilmektedir (Kara vd., 2018; Serdar vd., 2022; Wang, 2019;). Bu araştırmaların özünün motivasyon kaynaklı olduğu tespit edilmekle birlikte, üniversite öğrencileri üzerinde sıkılma algısının başarı kavramına yansımaları incelenmesi gereken bir konu olarak gündeme gelmektedir. Bu noktadan hareketle, üniversite öğrencilerin başarı kavramının ortaya çıkmasında önemli noktalara sahip başarı yönelimi kavramının açıklanması ve incelenmesi önem arz etmektedir.

Başarı yönelimi, bireylerin hedeflerine ulaşma sürecinde, düşündükleri ve deneyimledikleri birçok kavramı açıklayabilmektedir (Arslan & Akın, 2015). Öğrenme ve performans yönelimi olarak da tanımlanabilen başarı yönelimleri kavramı (Elliot, 1999; Pintrich, 1999), kişilerin bilgiyi içselleştirmesi, bilgiye karşı hakimiyet kazanması, kendi performans beklentilerini yerine getirmesi ve eşdeğerlerini kısmen de olsa geçme olarak en geniş şekilde açıklanabilmektedir (Arslan & Akın, 2015). Diğer bir tanımla, bireyin yetkinliğe doğru giderken kişisel (hakimiyet veya performans) ve başarıya yönelik (yaklaşma kaçınma) yönelimleri olarak işaret edilebilmektedir. Bu noktada, başarı yönelimine ait öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma boyutları olumlu olarak değerlendirilirken öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma boyutları olumsuz olarak ele alınmaktadır (Elliot & McGregor, 2001). Bu kapsamda, akademik davranışları inceleyen ve son yıllarda başarı motivasyonunun anlaşılmasında bütüncül bakış açısı sağlayan başarı yönelimleri teorisi gündeme gelmiştir.

Sosyal ve bilişsel temeli esas alarak gelişen başarı yönelimleri teorisi, motivasyonel bir yaklaşım olarak günümüze kadar gelmiştir (Weiner, 1990). Bireylerin başarıya yönelik kendi performanslarını nasıl düşündüklerini ve değerlendirdiklerini detaylı bir biçimde inceleyen (Pintrich & Schunck, 1996) başarı yönelimleri teorisi, kişilere durum ve değerlendirme için bir bakış açısı sunmaktadır (Dweck & Leggett, 1988). Başarı yönelimleri teorisi, “öğrencileri ne, nasıl motive eder?” sorusuna cevap vermenin yanı sıra öğrenme ortamındaki performansın motivasyon bağlamında spesifik bir değerlendirme imkanını da ortaya koymaktadır. Diğer yandan başarı yönelimleri teorisi, akademik çalışmalarda öğrenme süreci boyunca bireylerin nasıl yeterlilik kazandığını ve geliştirdiğini anlamaya yardımcı olmakla beraber hangi başarı amacına odaklanıldığıyla da ilgilenmektedir (Ames, 1992).

Gelecekte üyesi olacakları meslekleri icra ederken bu meslekleri bireylerin nasıl sergileyeceklerinin bir ifadesi veya yansıması olarak başarı yönelimleri kavramının öğrencilik zamanlarında oluşan bir olgu olduğu düşünüldüğünde, eğitim etkinliklerinin ve eğitim dışı alanların ne derece bireyin yaşamına ayna tuttuğu araştırma konusu olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarda sıkılma algısı ve başarı yönelimleri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve serbest zamanlarda sıkılma algısının başarı yönelimlerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

H<sub>1</sub>: Üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarda sıkılma algısı ve başarı yönelimleri arasında cinsiyete göre pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H<sub>2</sub>: Üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarda sıkılma algısı ve başarı yönelimleri arasında herhangi bir derneğe/kulübe üyelik durumlarına göre pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H<sub>3</sub>: Üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarda sıkılma algısı ve başarı yönelimleri arasında fiziksel aktiviteye katılma durumlarına göre pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H<sub>4</sub>: Serbest zamanlarda sıkılma algısı, üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini yordamaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, serbest zamanlarda sıkılma algısı ve başarı yönelimleri kavramları bağımlı ve bağımsız değişkenler kapsamında incelenmesi sebebi ile nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde, belirlenen örnekleme yönelik gerçekleştirilen araştırmalar sayesinde evrenin nicel bir betimlemesi yapılmaktadır (Creswell, 2012). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini ve mevcut değişimin ne şekilde gerçekleştiğini incelemektedir (Karasar, 2020).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu araştırma ekibinin farklı illerde bulunmasından dolayı Türkiye'nin farklı illerinde bulunan üniversitelerde (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi) öğrenim gören kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş 300 kadın ( $Ort_{yaş}=21.46\pm 2.49$ ) ve 216 erkek ( $Ort_{yaş}=22.26\pm 2.66$ ) toplamda 516 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi diğer yöntemlere göre daha az masraflı, daha az yorucu ve araştırmalarda sık kullanılan yöntemlerden biridir (Acharya vd., 2013). Bir çalışmada yer alacak katılımcıların belirlenmesinde çalışmanın türü, doğası ve amacı önemli bir rol oynamaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi ise araştırmacıların katılımcılara ulaşılabilirliği ve yakınlığı nedeniyle oldukça kullanışlı bir yöntem olarak görülmektedir (Etikan & Bala, 2006).

### 2.3. Araştırma süreci

Araştırma sürecinde veri toplanması, Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan şehirlerde öğrenim gören ve farklı kültür özellikleri taşıyan üniversite öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler çevrimiçi olarak Google Formlar uygulaması aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya hakkında ilgili formda ayrıntılı bilgiler paylaşılmış ve yalnızca araştırma şartlarını kabul eden gönüllü öğrenciler katılım sağlamıştır. Ölçek uygulamalarının doldurulması toplamda yaklaşık 5-10 dakika sürmüştür. Toplanan formlar kontrol edilerek eksik ya da yanlış doldurulanlar değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu noktadan hareketle, toplanan 600 veri incelenmiş olup araştırma analizlerine 516 data ile devam edilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim görülen bölüm/fakülte ve herhangi bir derneğe üye olup olmama gibi değişkenlerinin olduğu kişisel bilgi formu, Boş Zamanlarda Sıkılma Algısı Ölçeği (BZSAÖ) ve 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu) (BYÖ) kullanılmıştır.

Boş Zamanlarda Sıkılma Algısı Ölçeği (BZSAÖ): Katılımcıların serbest zamanlarında sıkılma algılarındaki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen, Kara vd. (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Boş Zamanlarda Sıkılma Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 10 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri "sıkılma" (5 madde) ve "doyumsuzluk" (5 madde) şeklindedir. Ölçek maddeleri "5: Kesinlikle katılıyorum" ve "1: Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde ve 5'li likert bir yapıya sahiptir. Ölçekteki maddelerden bazıları ise "Boş zaman fikri beni heyecanlandırıyor" ve "Boş zamanlar sıkıcıdır" şeklindedir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise "sıkılma" alt boyutu için .77, "doyumsuzluk" alt boyutu için .69'dur.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu) (BYÖ): Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini belirleyebilmek adına hazırlanan Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 12 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri "öğrenme-yaklaşma yönelimi" (3 madde), "öğrenme-kaçınma yönelimi" (3 madde), "performans-yaklaşma yönelimi" (3 madde) ve "performans-kaçınma yönelimi" (3 madde) şeklindedir. Ölçek maddeleri "5: Tamamen katılıyorum" ve "1: Tamamen katılmıyorum" şeklinde ve 5'li likert bir yapıya sahiptir. Ölçekteki maddelerden bazıları ise "Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım" ve "Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için gayret ederim" şeklindedir. Araştırma verileri kapsamında iç tutarlılık katsayısının "öğrenme-yaklaşma yönelimi" alt boyutu için .77, "öğrenme-kaçınma yönelimi" alt boyutu için .73, "performans-yaklaşma yönelimi" alt boyutu için .87 ve "performans-kaçınma yönelimi" alt boyutu için .83 olduğu tespit edilmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde SPSS 26.0 paket programı ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin normallik testleri ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına çarpıklık ve basıklık değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Çokluk vd., 2012). Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel istatistikler, MANOVA, basit korelasyon testleri ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek adına Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın tüm aşamaları etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca etik kurul izni Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu 20/02/2023 tarih ve 02 sayılı kararı ile alınmıştır.

## 3. Bulgular

**Tablo 1.** Cinsiyete göre BZSAÖ ve 2x2 BYÖ MANOVA tablosu

		N	Ort.	Ss.	p
Sıkılma (BZSAÖ)	Kadın	300	2.68	.83	.720
	Erkek	216	2.54	.86	
Doyumsuzluk (BZSAÖ)	Kadın	300	3.52	.69	.492
	Erkek	216	3.61	.71	
Öğrenme- Yaklaşma Yönelimi (BYÖ)	Kadın	300	3.94	.73	.078
	Erkek	216	3.93	.78	
Öğrenme- Kaçınma Yönelimi (BYÖ)	Kadın	300	3.69	.82	<b>.011</b>
	Erkek	216	3.87	.82	
Performans-Yaklaşma Yönelimi (BYÖ)	Kadın	300	3.76	.91	.334
	Erkek	216	3.84	.91	
Performans-Kaçınma Yönelimi (BYÖ)	Kadın	300	3.87	.84	.820
	Erkek	216	3.85	.98	

Çoklu varyans analizi sonuçlarına göre, cinsiyetin temel etkisinin “BZSAÖ”de anlamlı olmadığı görülmektedir (Hotellings: .171,  $F_{(2,513)}=1.771$ ,  $p>0.05$ ). Diğer yandan, cinsiyetin “BYÖ” de temel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Hotellings: .001,  $F_{(4,511)}=3.358$ ,  $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi alt boyuttan kaynaklandığını belirleme amaçlı yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testlerine göre, sadece “öğrenme kaçınma yönelimi” alt boyutunda anlamlılık erkek katılımcılar lehine tespit edilmiştir. ( $F_{(1,514)}=6.525$ ;  $p<0.05$ ).

**Tablo 2.** Üyelik durumuna göre BZSAÖ ve BYÖ MANOVA tablosu

		N	Ort.	Ss.	P
Sıkılma (BZSAÖ)	Evet	254	2.48	.85	<b>.000</b>
	Hayır	262	2.76	.81	
Doyumsuzluk (BZSAÖ)	Evet	254	3.69	.65	<b>.000</b>
	Hayır	262	3.43	.72	
Öğrenme- Yaklaşma Yönelimi (BYÖ)	Evet	254	4.00	.74	.062
	Hayır	262	3.88	.75	
Öğrenme- Kaçınma Yönelimi (BYÖ)	Evet	254	3.74	.88	.577
	Hayır	262	3.78	.77	
Performans-Yaklaşma Yönelimi (BYÖ)	Evet	254	3.80	.91	.908
	Hayır	262	3.79	.92	
Performans-Kaçınma Yönelimi (BYÖ)	Evet	254	3.86	.91	.907
	Hayır	262	3.87	.89	

MANOVA sonuçları, üyelik durumuna göre temel etkinin “BZSAÖ”de anlamlı olduğunu göstermektedir (Hotellings: .000,  $F_{(2,513)}=11.301$ ,  $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi alt boyutlarda olduğuna dair yapılan post-hoc analizlerine göre, “sıkılma” alt boyutunda herhangi bir kulübe/derneğe (sosyal-kültürel-sportif) üye olmayan lehine ( $F_{(1,514)}=14.998$ ;  $p<0.05$ ) “doyumsuzluk” ( $F_{(1,514)}=17.531$   $p<0.05$ ) alt boyutunda ise, üye olanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra, üyelik durumunun “BYÖ”de temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür (Hotellings: .009,  $F_{(4,511)}=1.983$ ,  $p> 0.05$ ).

**Tablo 3.** Fiziksel aktiviteye katılım durumuna göre MANOVA tablosu

		N	Ort.	Ss.	p
Sıkılma (BZSAÖ)	Hiç Katılmıyorum	77	3.05	.84	<b>.000</b>
	Çok Nadir Katılıyorum	139	2.85	.80	
	Bazen Katılıyorum	185	2.60	.75	
	Sık Sık Katılıyorum	115	2.10	.79	
Doyumsuzluk (BZSAÖ)	Hiç Katılmıyorum	77	3.29	.85	<b>.000</b>
	Çok Nadir Katılıyorum	139	3.37	.74	
	Bazen Katılıyorum	185	3.60	.72	
	Sık Sık Katılıyorum	115	3.91	.59	
Öğrenme-Yaklaşma Yönelim (BYÖ)	Hiç Katılmıyorum	77	3.84	.79	.206
	Çok Nadir Katılıyorum	139	3.92	.72	
	Bazen Katılıyorum	185	3.92	.69	
	Sık Sık Katılıyorum	115	4.06	.83	
Öğrenme-Kaçınma Yönelimi (BYÖ)	Hiç Katılmıyorum	77	3.70	.80	.411
	Çok Nadir Katılıyorum	139	3.84	.71	
	Bazen Katılıyorum	185	3.71	.80	
	Sık Sık Katılıyorum	115	3.81	1.00	
Performans-Yaklaşma Yönelimi (BYÖ)	Hiç Katılmıyorum	77	3.66	1.04	.397
	Çok Nadir Katılıyorum	139	3.76	.91	
	Bazen Katılıyorum	185	3.84	.78	
	Sık Sık Katılıyorum	115	3.86	1.01	
Performans-Kaçınma Yönelimi (BYÖ)	Hiç Katılmıyorum	77	3.67	1.11	.221
	Çok Nadir Katılıyorum	139	3.92	.82	
	Bazen Katılıyorum	185	3.87	.75	
	Sık Sık Katılıyorum	115	3.89	1.04	

MANOVA sonuçları, fiziksel aktiviteye katılma değişkeninin “BZSAÖ”de temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Hotellings: 0.00,  $F_{(2,511)}=17.127$ ,  $p < 0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi alt boyutlarda olduğuna dair yapılan post-hoc analizlerine göre, sıkılma” alt boyutunda fiziksel aktiviteye hiç katılmayanlar lehine ( $F_{(3,512)}=28.143$ ;  $p<0.05$ ), “doyumsuzluk” ( $F_{(1,514)}=17.531$   $p < 0.05$ ) alt boyutunda ise, sık sık fiziksel aktiviteye katılanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer yandan, fiziksel aktivite katılımının “BYÖ”de temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (Hotellings: .298,  $F_{(4,509)}=1.171$ ,  $p> 0.05$ ).

**Tablo 4.** Korelasyon analizi sonuçları (BZSAÖ, BYÖ)

	Sıkılma	Doyumsuzluk	Öğrenme-Yaklaşma Y.	Öğrenme-Kaçınma Y.	Performans-Yaklaşma Y.	Performans-Kaçınma Y.
Sıkılma	1					
Doyumsuzluk	-.457**	1				
Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi	-.289**	.366**	1			
Öğrenme-Kaçınma Yönelimi	-.103**	.261**	.574**	1		
Performans-Yaklaşma Yönelimi	-.140**	.268**	.505**	.421**	1	
Performans-Kaçınma Yönelimi	-.011	.187**	.386**	.365**	.634**	1

Korelasyon analizleri, “BZSAÖ”nin “sıkılma” alt boyutu puanlarının “öğrenme-yaklaşma yönelimi” ( $r = -.289$ ;  $p < 0.01$ ), “öğrenme-kaçınma” ( $r = -.103$ ;  $p < 0.01$ ) ve “performans-yaklaşma yönelimi” ( $r = -.140$ ;  $p < 0.01$ ) alt boyutlarında negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, “doyumsuzluk” alt boyutunun “öğrenme-yaklaşma yönelimi” ( $r = .366$ ;  $p < 0.01$ ), “öğrenme-kaçınma” ( $r = .261$ ;  $p < 0.01$ ), “performans-yaklaşma yönelimi” ( $r = .268$ ;  $p < 0.01$ ) ve “performans-kaçınma” alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişkisi olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Boş zamanlarda sıkılma algısının başarı yönelimlerini yordama gücü

	Sıkılma	Doyumsuzluk
	$\beta$	$\beta$
<b>Başarı Yönelimleri Ölçeği</b>		
<b>Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi</b>	-.28*	.36*
R=0.28; R <sup>2</sup> =0.08; Adjusted R <sup>2</sup> =0.08; F <sub>(1,514)</sub> =46.817; p<0.01		
R=0.36; R <sup>2</sup> =0.13; Adjusted R <sup>2</sup> =0.13; F <sub>(1,514)</sub> =79.434; p<0.01		
<b>Öğrenme- Kaçınma Yönelimi</b>	-.10*	.26*
R=0.10; R <sup>2</sup> =0.01; Adjusted R <sup>2</sup> =0.09; F <sub>(1,514)</sub> =5.564; p<0.01		
R=0.26; R <sup>2</sup> =0.06; Adjusted R <sup>2</sup> =0.06; F <sub>(1,514)</sub> =37.524; p<0.01		
<b>Performans-Yaklaşma Yönelimi</b>	-.14*	.26*
R=0.14; R <sup>2</sup> =0.02; Adjusted R <sup>2</sup> =0.01; F <sub>(1,514)</sub> =10.240; p<0.01		
R=0.26; R <sup>2</sup> =0.07; Adjusted R <sup>2</sup> =0.07; F <sub>(1,514)</sub> =39.713; p<0.01		
<b>Performans-Kaçınma Yönelimi</b>		.18*
R=0.18; R <sup>2</sup> =0.03; Adjusted R <sup>2</sup> =0.03; F <sub>(1,514)</sub> =18.621; p<0.01		

Regresyon analizleri ile serbest zamanlarda sıkılma algısının başarı yönelimlerini yordama gücü tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre “sıkılma” alt boyutunun “BYÖ” “öğrenme-yaklaşma yönelimi” (R=0.28; R<sup>2</sup>=0.08; Adjusted R<sup>2</sup>=0.08; F<sub>(1,514)</sub>=46.817; p<0.01), “öğrenme-kaçınma yönelimi” (R=0.10; R<sup>2</sup>=0.01; Adjusted R<sup>2</sup>=0.09; F<sub>(1,514)</sub>=5.564; p<0.01) ve “performans-yaklaşma yönelimi” (R=0.14; R<sup>2</sup>=0.02; Adjusted R<sup>2</sup>=0.01; F<sub>(1,514)</sub>=10.240; p<0.01) alt boyutlarını yordadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, “sıkılma” alt boyutu ile “öğrenme-yaklaşma yönelimi” ( $\beta = -.28$ ;  $p < 0.01$ ), “öğrenme-



kaçınma yönelimi” ( $\beta = -.10$ ;  $p < 0.01$ ) ve “performans-yaklaşma yönelimi” ( $\beta = -.14$ ;  $p < 0.01$ ) alt boyutlarını negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Diğer yandan, “doyumsuzluk” alt boyutunun “BYÖ” “öğrenme-yaklaşma yönelimi” ( $R=0.36$ ;  $R^2=0.13$ ; Adjusted  $R^2=0.13$ ;  $F_{(1.514)}=79.434$ ;  $p < 0.01$ ), “öğrenme-kaçınma yönelimi” ( $R=0.26$ ;  $R^2=0.06$ ; Adjusted  $R^2=0.06$ ;  $F_{(1.514)}=37.524$ ;  $p < 0.01$ ), “performans-yaklaşma yönelimi” ( $R=0.26$ ;  $R^2=0.07$ ; Adjusted  $R^2=0.07$ ;  $F_{(1.514)}=39.713$ ;  $p < 0.01$ ) ve “performans-kaçınma yönelimi” ( $R=0.18$ ;  $R^2=0.03$ ; Adjusted  $R^2=0.03$ ;  $F_{(1.514)}=18.621$ ;  $p < 0.01$ ) alt boyutlarını yordadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, “doyumsuzluk” alt boyutu ile “öğrenme-yaklaşma yönelimi” ( $\beta = .36$ ;  $p < 0.01$ ), “öğrenme-kaçınma yönelimi” ( $\beta = .26$ ;  $p < 0.01$ ), “performans-yaklaşma yönelimi” ( $\beta = .26$ ;  $p < 0.01$ ) ve “performans-kaçınma” alt boyutlarını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada, öncelikle üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ve serbest zamanda sıkılma algısı üzerinde cinsiyet, fiziksel aktiviteye katılma ve herhangi bir kulüp/derneğe üyelik durumu değişkenleri incelenmiştir. Sonrasında başarı yöneliminin üniversite öğrencilerinin serbest zamanda sıkılma algılarının yordama düzeyi test edilmiştir.

Araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından “BZSAÖ” de anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Kara vd., (2018) araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu noktadan hareketle, araştırma bulgularının alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Aktiviteye katılımı ya da devamlılığını azaltan serbest zamanlarda sıkılma algısında cinsiyetler arası fark görülememesinin sebebinin benzer sosyo-kültürel faaliyetleri paylaşmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğer yandan, cinsiyet değişkenine göre sadece “BYÖ” öğrenme-kaçınma alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu Gözler, Bozgeyikli, Avcı, (2017) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerine yapılan çalışmada erkek öğrencilerin daha yüksek öğrenme-kaçınma yönelime sahip oldukları şeklindeki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu kapsamda çalışmamızda da erkek öğrencilerin öğrenme-kaçınma düzeyinin daha yüksek çıkmasının sebebi erkeklerin kadınlara oranla öğrenme isteğinin ve coşkusunun daha az olması şeklinde açıklanabilir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise üniversite öğrencilerinin “BZSAÖ” “sıkılma” alt boyutunda herhangi bir kulüp/derneğe (sosyal-kültürel-sportif) üye olmayan lehine, “doyumsuzluk” alt boyutunda ise üye olanlar lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğiidir. Yapılan birçok çalışmada, sosyo-kültürel faaliyetlerin, bireylerin sıkılma algısını azaltmada ve dünyayı daha pozitif algılamalarında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Bağcı, Uslu, Sarıçam, 2019; Kara, vd., 2019). Bu noktadan hareketle, araştırma katılımcılarının sosyal, kültürel ve sportif olarak üye oldukları kurumlar aracılığıyla sosyal sermayelerini geliştirdikleri, mevcut rekreasyonel imkânları kullanarak sıkılma algı ile baş ettikleri söylenebilmektedir.

Herhangi bir kulüp/derneğe (sosyal-kültürel-sportif) üye olma kapsamında incelenen araştırma bulgularına göre, “BYÖ” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bireylerin öğrenme ortamındaki performansının motivasyon bağlamında incelendiği başarı yönelimi kavramının, araştırma katılımcıları çerçevesinde sosyal, kültürel ve sportif olarak bir kuruma dahi olma ile bağlantılı olmadığı söylenebilmektedir.

Katılımcıların serbest zaman sıkılma algılarının fiziksel aktiviteye katılım değişkenine yönelik yapılan analiz sonuçlarında “BZSAÖ” “sıkılma” alt boyutunda fiziksel aktiviteye hiç katılmayanlar lehine, “doyumsuzluk” alt boyutunda ise, sık sık fiziksel aktiviteye katılanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, Yaşartürk, Akay ve Kul, (2022) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin fiziksel içerikli aktiviteleri sürekli olarak tekrar etmesi durumunun

doyum düzeyini arttığı gibi belirli dönemlerde sıkılma algısının ortaya çıkmasına sebep olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durum bireylerin yapmış oldukları bu fiziksel aktivitelerin monoton bir hale gelmesi durumunda sıkılma algısı ile karşı karşıya kalabilecekleri söylenebilir.

Bununla birlikte, fiziksel aktiviteye katılım durumuna göre “BYÖ” alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Theodosiou ve Papaioannou (2005) beden eğitimi dersleri kapsamında başarı yönelimini inceledikleri araştırmada, öğrenci motivasyonu ile başarı yönelimi arasında sportif faaliyetlere katılımın aracılık etkisini tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları üniversite öğrencileri kapsamında değerlendirildiğinde, mevcut motivasyonel süreçler arasında fiziksel aktivite katılımının farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, başarıyla ilişkili ortamlarda duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak öğrencilerin farklı motivasyonel süreçler yaşadıkları düşünülmektedir.

Regresyon analizi sonuçları serbest zamanlarda sıkılma algısı düzeyleri “sıkılma” alt boyutu ile başarı yönelimi düzeyleri “öğrenme-yaklaşma yönelimi”, “öğrenme-kaçınma yönelimi” ve “performans-yaklaşma yönelimi” alt boyutları ile negatif ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan “doyumsuzluk” alt boyutu ile başarı yönelimi düzeyinde “öğrenme-yaklaşma yönelimi”, “öğrenme-kaçınma yönelimi”, “performans-yaklaşma yönelimi” ve “performans-kaçınma yönelimi” alt boyutları ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, serbest zamanlarda sıkılma algısının üniversite öğrencilerinde başarı yönelimlerinin anlaşılmasında anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların serbest zamanlarını daha etkin ve verimli geçirme algıları, mevcut serbest zaman motivasyonları akademik yaşamları ile ilişkili görülmektedir.

Sonuç olarak, serbest zamanlarda sıkılma algısının üniversite eğitimi alan öğrencilerde başarı yönelimlerinin belirlenmesinde önemli bir nokta arz ettiği söylenebilmektedir. Geleceğimizi inşa eden gençlerin bilgiyi içselleştirmesi, bilgiye karşı hakimiyet kazanması, kendi performans beklentilerini yerine getirmesi gibi noktalarda serbest zaman algılarının odak noktalardan biri olduğu belirtilebilmektedir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin katılımıyla sınırlandırılmıştır. Bunun yanında, nicel araştırma yöntemleri kapsamında iki farklı ölçek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler kapsamında nitel bir araştırma deseni kullanılarak, serbest zamanlarda sıkılma algısı ile başarı yönelimlerini etkileyen faktörler derinlemesine incelenebilir ve daha ayrıntılı bir şekilde ele alınabilir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarda sıkılma algılarının farklı teoriler ile ilişkilendirilerek incelenmesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Son olarak, başarı yönelimleri kavramının daha genç popülasyonlarda incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, gelecekte yürütülecek araştırmaların ilgili öneriler kapsamında gerçekleştirilmesinin önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

### Kaynakça

- Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. *Indian Journal of Medical Specialties*, 4(2), 330-333. <http://dx.doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 34(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Bağcı, R., Uslu, S., & Sarıçam, H. (2019). Rekreasyonel etkinliklere katılan ve katılmayan bireylerin mutluluk yönelimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları*, 1(1), 27-34.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dattilo, J., & Lopez Frias, F. J. (2021). A critical examination of leisure in modernity: Rejecting instrumentalism and embracing flourishing. *Journal of Leisure Research*, 52(5), 581-598. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1789013>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 00149. <https://doi.org/10.15406/bbij.2017.05.00149>
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304629>
- Griffin, M., Harvey, K., Gillett, J., & Andrews, G. (2022). Writing as/about leisure: Connecting with oneself and others through creative practice. *Leisure Sciences*, 44(7), 862-880. <https://doi.org/10.1080/01490400.2019.1694609>
- Gui, J., Walker, G. J., & Harshaw, H. W. (2022). Meanings of xiū xián and leisure: Cross-cultural exploration of laypeople's definition of leisure. *Leisure Sciences*, 44(3), 366-384. <https://doi.org/10.1080/01490400.2019.1571968>
- Gülbağçe, A., Tozoğlu, E., & Gülbağçe, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin sportif aktivite ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 61-78.
- Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00222216.1990.11969811>
- Kara, F.M., Sarol, H., & Güngörmüş, H.A. (2019). "Attitudes are contagious": Leisure attitude and passion of university students. *International Education Studies (IES)*, 12(7), 45. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n7p42>
- Kara, F.M., & Gürbüz, B. (2022). Perception of boredom in leisure: Relationship with internet addiction and perceived social competence. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 202-216. <http://dx.doi.org/10.33468/sbsebd.282>
- Kara, F.M., Gürbüz, B., Küçük-Kılıç, S., & Öncü, E. (2018). An investigation of pre-service physical education teachers' leisure boredom, life satisfaction and social connectedness. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 342-357. <https://doi.org/10.18009/jcer.466740>
- Kara, F.M., & Özdedeoğlu, B. (2017). Examination of Relationship Between Leisure Boredom and Leisure Constraints, *Sport Sciences (NWSASPS)*, 12(3), 24-36.

- Kara, F.M., & Sarol, H. (2021). Level up the life!! Leisure Involvement, Basic Psychological Need Satisfaction and Life Satisfaction among University Students. *Higher Education Studies (HES)* 11(4), 91. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n4p91>
- Kil, N., Kim, J., Park, J., & Lee, C. (2021). Leisure boredom, leisure challenge, smartphone use, and emotional distress among US college students: are they interrelated?. *Leisure Studies*, 40(6), 779-792. <https://doi.org/10.1080/02614367.2021.1931414>
- Linhart, S. (2021). *The use and meaning of leisure in present-day Japan*. In *Modern Japan* (pp. 198-208). Routledge.
- Melton, K. K., Hodge, C. J., & Duerden, M. D. (2022). Ecology of family experiences: Contextualizing family leisure for human development & family relations. *Journal of Leisure Research*, 53(1), 112-131. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1802374>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*. Prentice-Hall Inc.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(99)00015-4)
- Serdar, E., Demirel, M., & Harmandar Demirel, D. (2022). The relationship between the leisure boredom, leisure satisfaction, and smartphone addiction: A study on university students. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(1), 30-42. <https://doi.org/10.46328/ijte.235>
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361-379. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.10.002>
- Yaşartürk, F., Akay, B., & Kul, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerine yönelik engel ile baş etme ve saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 216-229. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1128967>
- Wang, W. C. (2019). Exploring the relationship among free-time management, leisure boredom, and internet addiction in undergraduates in Taiwan. *Psychological reports*, 122(5), 1651-1665. <https://doi.org/10.1177/0033294118789034>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Wu-Ouyang, B. (2022). Are smartphones addictive? Examining the cognitive-behavior model of motivation, leisure boredom, extended self, and fear of missing out on possible smartphone addiction. *Telematics and Informatics*, 71, 101834. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2022.101834>



**KUR'ÂN-I KERİM'DE "CEHENNEM" KAVRAMI**

Gökhan TUNÇ\*

**Öz**

*Bu makalede Kur'ân-ı Kerîm'de adı geçen cehennem kavramının ana hatları incelenecektir. Cehennem kavramı İslâm kültür ve medeniyetinde fazlaca içeriğe sahip olsa da genel anlamda kelime yapısı, isimleri, cehennem görevlileri, azap türü ve şekilleri ile sınırlı tutulacaktır. Makalenin yazılış amacı cehennem kavramının genel itibari ile incelenmesi ve yüce yaratıcının insanlara bir uyarı olarak Kur'ân-ı Kerîm'de tabloladığı cehennem sahnelerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Çalışmanın önemine gelince ilahi mesajlardan ibret almayan bir toplumun hem dünyada hem ahirette saadeti yakalayamadığı, dolayısıyla vahye muhatap olan bizlerin henüz tatmadığı cehennem azabından yine onun merhametine sığınarak Allah'a karşı sorumluluk duygusunu geliştirmeyi sağlamaktır. Bu makaleyi, altı başlık olarak ele aldık. Giriş kısmında, cehennem kelimesinin hem Kur'ân'i hem dil açısından ne anlama geldiğini açıkladık. Daha sonra şu başlıkları ele aldık: Cehennem Kavramının Anlamı, Kur'ân'da Geçen Cehennem İsimleri, Cehennemin Anatomisi ve Kapsamı, Cehennem Görevlileri, Cehennem Yiyecek ve İçecekleri, Cehennemdeki Diğer Azap Türleri. Sonuç kısmına gelince cehennem kavramının Kur'ân-ı Kerîm'de geçtiği üzere insanları adeta ateşe atılmadan ateşe girme psikolojisi uyandıran uyarıcı ayetlerine karşı takınılması gereken tavır ve sonsuz alem olan ahiret hayatının dünyadaki kazanımlarımız neticesinde sonuçlanacağı ifade edilmiştir. Makalemizde kullanılan araştırma yöntemine gelince nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmamız doküman inceleme desenine göre yürütülmüş ve elde edilen veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Analiz sonucu ortaya çıkan bulgular sonuç kısmında rapor edilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Kur'ân, Cehennem, Tefsîr, Azap, Ateş.

**The Concept of "Hell" in The Qur'an**

**Abstract**

*In this article, the main lines of the concept of hell mentioned in the Qur'an will be examined. Although the concept of hell has a lot of content in Islamic culture and civilization, it will be limited to its word structure, names, hell officials, type and forms of torment in general. The purpose of writing the article is to examine the concept of hell in general and to provide a better understanding of the hell scenes that the supreme creator portrayed in the Qur'an as a warning to people. As for the importance of the work, it is to develop a sense of responsibility towards Allah by taking refuge in his mercy from the torment of hell, where a society that does not take lessons from divine messages cannot achieve happiness both in this world and in the hereafter, and therefore we, who are subject to revelation, have not yet tasted. We have discussed this article as six headings. In the introduction, we explained what the word hell means both in terms of the Qur'an and language. Then we covered the following topics: The Meaning of the Concept of Hell, Names of Hell in the Qur'an, Anatomy and Scope of Hell, Hell's Officials, Hell Food and Drinks, Other Types of Torment in Hell. As for the conclusion part, it is stated that the attitude to be taken against the warning verses that awaken the psychology of entering the fire without being thrown into the fire, as the concept of hell is mentioned in the Qur'an, and the eternal life of the hereafter will result as a result of our achievements in the world. As for the research method used in our article, the qualitative research method was preferred. Our study was carried out according to the document analysis pattern and the data obtained were subjected to descriptive analysis. Findings resulting from the analysis are reported in the conclusion section.*

**Key words:** Qur'an, Hell, Commentary, Torment, Fire.

\* Öğretmen, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Arap Dili ve Belagatı, Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, gtunc58@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8688-6708>

## 1. Giriş

Vahyin en temel amacı muhataplarını Allah'ın ve Rasulü'nun yoluna davet etmektir. Cehennem kavramının Kur'ân-ı Kerîm'de bu denli ayrıntılı bir şekilde anlatılmasının en önemli nedeni inkâr eden ve sorumluluklarından kaçan asi kullarına ölümden sonraki hayatta karşılaşacakları cezayı önceden haber verip onları işledikleri ve işleyecekleri günahlardan caydırmaaktır. Bu amaçla cehennem sahneleri anlaşılacak şekilde tasvir edilmektedir. Cehennem kavramının geçtiği ayetlerde en çok kullanılan ateş motifi azabın akıllarda daha çok netleşmesini sağlamıştır. Dünyada insanın herhangi bir uzvunun ateşe temas etmesi tahammül edilemezken henüz hiçbir fikrimiz olmayan ahiret hayatındaki cehennem azabı psikolojik olarak korkutucu durmaktadır. Cehennem Kur'ân'da ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Öyle ki ateşinden dumanına, gölgeliğinden taamina (*yiyecek*) ve şerabına (*içeceği*) azap edecek cehennem görevlilerinden pişmanlıklarına kadar psikolojik durumları gözler önüne serilmiştir.

## 2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada başta Kur'ân-ı Kerîm olmak üzere birincil kaynaklar ve bunlardan hareketle yapılan çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesine dayalı doküman incelemesi yoluyla verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Cehennem kavramını ele alan tüm ayet-i kerimeler betimsel analize tabii tutulmuştur. Bu yöntemi kullanmamızın sebebine gelince Cehennem kavramı ile ilgili somut verileri ortaya koymak, kaç kez kullanıldığı ve hangi kelimelerle ifade edildiğini belirlemektir.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma doküman tarama/ inceleme deseniyle yürütülmüştür. Araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış ve hazırlanmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

### 2.2. Veri Kaynağı

Araştırmamızın veri kaynağını Kur'ân-ı Kerîm'de "*Cehennem*" Kavramı oluşturmaktadır. Bu kapsamda Cehennem Kavramı ile ilgili tüm kavramlar başta Kur'ân-ı Kerîm, Hadis ve Sünnet bağlamında yazılı kaynaklar ve bunlardan hareketle bugüne kadar bilim dünyasına kazandırılmış akademik makale ve kitaplardan yararlanılmıştır. Çalışmamızda konunun tüm ayrıntılarına ulaşmaya çalışılmış, bunu sağlamak için ayrıntılı bir literatür araştırması gerçekleştirilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada incelemeye dayalı tarama yöntemi kullanılarak doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan veriler betimsel olarak analiz edilerek mekkî ve medenî olmak üzere cehennem kavramının geçtiği ayetler belirlenmiş ve bu manada kullanılan kavramlar ele alınmıştır. Betimsel analiz verilerin özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla verilerin betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulmasıdır.

### 2.4. Araştırma Etiği

Çalışmadaki bilgiler, akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma konusunda yapılan bütün alıntılarda bilimsel etik ve kurallara uyulmuş; yapılan tüm alıntılar için kaynak gösterilmiştir.

### 2.5. Bulgular

Ulaşılan veriler analiz edilerek elli biri mekkî, yirmi altısı medenî olmak üzere Kur'ân-ı Kerîm'de toplam yetmiş yedi yerde cehennem kelimesinin geçmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 3. Cehennem Kelimesinin Anlamı ve İrdelenmesi

Cehennem kelimesine her ne kadar Kur'ân'ı Kerîm'deki terim anlamıyla aşına olsak da sözlük anlamıyla cehennem kelimesi farklı dillerde birçok manaya gelmiştir. Yine bu manayı ifade eden farklı kelimelerin olduğunu da görüyoruz. Kelime kökeni olarak bir çok farklı görüş ileri sürülmüştür. Kelime kökünün Arapça olduğunu dile getiren âlimlerin olduğu gibi; Farsça ve İbranice olduğunu dile getiren âlimler de mevcuttur. Arapça "*cihnam*" kelimesinden türeyen bu isim "*derin kuyu*" anlamına gelirken,

hoş olmayan görüntüsünden dolayı "*hayırsız, uğursuz, çirkin*" anlamına geldiği de ileri sürülmüştür. Cehennem kelimesinin Arapça, köken itibariyle gayr-u munsarif olduğunu, bu sonuca da müennes ve özel isim olması hasebiyle varmışlardır.<sup>1</sup>

Ragıp el-İsfehânî (ö. V./XI. yüzyılın ilk çeyreği) bu kelimenin aslının Farsça olduğu fakat daha sonradan Arapçalaşmış bir kelime olduğunu ifade etmiştir.<sup>2</sup> Yine Ömer Faruk Harman<sup>3</sup> cehennem kelimesini İbranice "*cihinnam, kihinnam*" kelimesiyle "*derin kuyu*" olarak açıklamıştır.<sup>4</sup> Yunanca "*ge Hinnom*" yani "*suçluların atıldığı hinnom vadisi*" anlamına geldiği de ileri sürülmüştür.<sup>5</sup>

İstilahî manada cehennem, bu alemde müşriklerin, Allah'ı inkâr edenlerin, asi kulların ve yahut Allah'ın azabını hak eden kişilerin cezalandırılacağı ateşin adıdır.<sup>6</sup> Cevherî (ö. 400/1009'dan önce) cehennemi öldükten sonra azabı hak eden insanların kalacağı yer olarak yorumlamıştır. İbn-i Manzûr (ö. 711/1311) ise "*Allah'ın günahkâr kullarına ceza verdiği ateşin adıdır ve bundan yine onun affına sığınırız.*"<sup>7</sup> diye tanımlamıştır. İbn-i Manzûr ayrıca cehennemi Allah'ın tutuşturduğu ateş olarak yorumlamıştır.<sup>8</sup>

Kur'ânı Kerim'de azâp kelimesi cehennem kavramıyla iç içe kullanılan bir kavramdır. Azâp kelimesinin kökenine baktığımızda "*bir şeyden bir şeyleri temizlemek, arındırmak*" anlamına geldiğini görmekteyiz. Cehennem kavramına bu noktadan baktığımızda "*Allah'ın ahirette cehennem ile kullarını arındıracağı, onlardan günahları temizleyeceği yer*" anlamını çıkarmak ta mümkündür.

Kur'ân-ı Kerim'de cehennem kelimesi 77 kez geçer. Bu ayetlerden 51'i Mekki, 26'sı Medenîdir. Buradaki ayetlerde cehennem kavramı azabı hak edenlerin kalacakları mesken, mekan olarak isimlendirilmiştir. Grekçe'de *geenna*, Latince'de *gehenna* olarak kullanılan kelimenin aslı İbrânîce *ge-Hinnom*'dan (*Hinnom vadisi*) gelmektedir. Nâr, Cehîm, Azap, İkkâb, Ateş, Ashâbu's-Şimâl, Hâviye, Hutame, Lezâ, Sa'îr, Sekâr, Harîk, Hamîm, Yahmûm, Semûm, Siccîn, Veyl, Saûd, Akabe, Sürâdik, Darî, Huld, Cehennem Ehli, Ahkâb gibi kelimelerle ifade edilen *جهنم* (*cehennem*) kavramı inkârcıların ve günahkârların ahirette cezalandırılacakları yer olarak ifade ediliyor.<sup>9</sup>

### 3.1. Kur'ân-ı Kerîm'de Cehennem Manasında Kullanılan Diğer Kelimeler

Allah'a karşı asî olan kulların günahlarından arınacağı yer anlamına gelen cehennem kelimesinin sayısı tam olarak bilinmemekle beraber (... *لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَّقْسُومٌ*...) (*Onun yedi kapısı vardır. Her kapıya onlardan bir grup ayrılmıştır.*)<sup>10</sup> ayetine binaen cehennemın yedi kapısından oluşan isimleri üzerinde özellikle durulmuştur. Buradaki isimler cehennemın azâp şekli ve niteliklerine göre farklılık

<sup>1</sup> İbn Manzûr, "*Chm*", *Lisânü'l-'Arab Beyrût: Dâru İhyai't-Turâsi'l-'Arabî, ts., 2, s. 404.*

<sup>2</sup> Râgıp el-İsfehânî, "*Chm*", *Müfredâtü elfâzi'l- Kur'ân*, Dimeşk: Dâru'l-Kalem, 2011, ss. 209- 210.

<sup>3</sup> Ömer Faruk Harman (1950-2021) Bilecik Söğüt doğumlu Kudüs Tarihi, Kur'ân'da Yahudiler başlıklı eserleri olan Marmara ve İstanbul Üniversitesinde görev yapmış bir duayendir.

<sup>4</sup> Zebidî, "*Chm*", *Tâcu'l-'Arûs*, Beyrût: Dâ'r-u Sâdir, h.1306, c.16, s. 126.

<sup>5</sup> Ömer Faruk Harman, "*Cehennem*" (*Dinler Tarihi*), Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Ankara: TDV Yayınları, 1993, c.7, s. 225.

<sup>7</sup> Cevherî, "*Chm*", *es-Sihâh Tâcü'l-luğa*, Beyrût: Dâru'l- İlmi li'l-Melâyîn, 1979, s. 5.

<sup>6</sup> Cevherî, "*Chm*", *es-Sihâh Tâcü'l-luğa*, s. 6.

<sup>8</sup> İbn Manzûr, "*Chm*", c. 2, s. 404.

<sup>9</sup> Bekir Topaloğlu, "*Cehennem*", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Ankara: TDV Yayınları, c.7, 1993, s.s. 227-233.

<sup>10</sup>15/Hicr/44.

göstermektedir. Cehennemle ilgili tefsirlere baktığımızda cehennemin yedi kapısı olduğu, günahkarlık derecesine göre de cehennemin ilk kapı olduğu, buradaki azabın en hafif ve birinci kapı olduğu belirtilir.<sup>11</sup> Bu isimleri şöyle sıralamak mümkündür:

### 3.1.1. Cehîm (الْجَحِيمُ)

Kur'ân-ı Kerîm'de toplam yirmi altı<sup>12</sup> ayette geçen<sup>13</sup> bu kelime, cehennemin isimlerinden biri olup<sup>14</sup> (وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِرَتْ) “ateşin onları kat kat alevlendirildiği zaman”<sup>15</sup> ayetinde ifade edildiği gibi alevin çok şiddetli olması anlamına gelmektedir. Öyle ki ateşin ve azabın aşırı şiddetinden ötürü cehîm dendiği de dile getirilmektedir.<sup>16</sup> Kur'ân'da ahiret hayatındaki azabını açıklamak için cehennem kavramından sonra en sık kullanılan kelimedir. Hz. İbrahîm'in atıldığı ateş<sup>17</sup> anlamı dışında cehennem manasında kullanılmıştır. Ömer Nasuhî Bilmen (ö. 1971), cehîmin cehennemin altıncı tabakası olduğunu ifade etmiştir. Rivayetlere bakıldığında ise ikinci sırada olup burada inatçı müşriklerin cezalandırılacağı yer olabileceği dile getirilir.<sup>18</sup>

Hakka suresinde yer alan ayette ise: “Onu yakalayıp bağlayın ve sonra onu cehîme atın.”<sup>19</sup> Buradaki cehîme kelimesine “en büyük ateş” anlamını veren Fahrettin Râzî (ö. 606/1210), cehennemin bu ismi almasının en büyük sebebini, cehimin insanlara hükümran olmasıyla açıklamıştır.<sup>20</sup>

### 3.1.2. Hâviye (هَٰوِيَّةٌ)

(فَأَمُّهُ هَٰوِيَّةٌ وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَ نَارٌ حَامِيَّةٌ) “İşte onun anası hâviyedir. Hâviyenin sen ne olduğunu nereden bileceksin? O, kızgın ateştir.”

Nefsin kötü şeylere meyletmesi, yukarıdan aşağı bir çukura düşmek, uçurum, derin bir kuyu anlamlarına gelen (هـ - و - ي) kelimesi Elif- lam takısı olmadığı halde marife (*belirli*) kabul edilen bir isimdir. Aynı zamanda “haviye” yüksek bir yerden derin bir çukura yuvarlanmak anlamına gelen (هوي) kelimesinden türemiş bir kelimedir.<sup>21</sup> Haviye, Kur'ân-ı Kerîm'de sadece bir yerde geçmektedir.<sup>22</sup> Hadiste cehennemin adı olarak zikredilirken<sup>23</sup> İslâmî literatürde ise cehennemin tabakalarından birisi olarak kabul edilir. Eğer hâviye sözcüğü derin çukur manasında kullanılırsa, anlamı, “*tepesi üstü ateşe düşecektir*” biçiminde olmaktadır veya ateşe düşen kimse yüksek bir yerden düşeceği için ateş derin bir

<sup>11</sup> Elmalılı Hamdi Yazır, *Hak Dîni Kur'ân Dili*, c.5, s. 50.

<sup>12</sup> 2/Bakara/119, 5/Mâide/10, 86, 9/Tevbe/113, 22/Hac/51, 26/Şu'arâ/91, 37/Saffât/23, 55, 64, 68, 97, 163, 40/Ğâfir/7, 44/Duhân/47, 56, 52/Tûr/17, 56/Vâkıa/94, 57/Hadid/19, 69/Hâkka/31, 79/Nâzi'ât/36, 39, 81/Tekvîr/12, 82/İnfitâr/14, 83/Mutaffifin/16, 102/Tekâsur/6, 73/Müzzemmil/12.

<sup>13</sup> Abdülbâkî, *el-Mu'cemü'l-Müfrehes*, s. 201.

<sup>14</sup> İbn Manzûr, “*Chm*”, c.2, s.189.

<sup>15</sup> 81/Tekvîr/12.

<sup>16</sup> İsfehânî, “*Chm*”, s.187.

<sup>17</sup> 37/Saffât/97.

<sup>18</sup> Ömer Nasuhi Bilmen, *Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*, İstanbul, Bilmen Yayınevi, ts., c. 7, s. 3827.

<sup>19</sup> 69/Hâkka/30-31.

<sup>20</sup> Razi, *Mefâtiḥ 'ul- Gayb*, c. 30, s.101.

<sup>21</sup> İsfehânî, “*Hvy*”, s. 849; İbn Manzûr, “*Hvy*”, c.15, s. 169.

<sup>22</sup> 101/Karia/9-11.

<sup>23</sup> Nesâî, “*Cenâiz*”, s. 9.



çukur olarak kabul edilebilir.<sup>24</sup> Üç ayeti genel olarak değerlendirdiğimizde ise hâviye, hararetli ve derin ateş olarak tanımlanabilir.

### 3.1.3. Hutame (الْحَطْمَةُ)

(وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَطْمَةُ نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ الَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى الْأَفْئِدَةِ...) (Hutame'nin ne olduğunu sen ne bileceksin? O, Allah'ın, yüreklere işleyen tutuşturulmuş ateşidir...)<sup>25</sup>

Hutame kelimesi Kur'ânda beş yerde geçmektedir.<sup>26</sup> Kırmak, paramparça etmek, un ufak olmak, çer çöp anlamına gelen "ختم" kökünden türeyen bu kelime mübalağa kalıbı olan "فُعَالٌ" sıfatı ile; çok şiddetli bir azâp, içine atılan her şeyi kırıp geçiren, parçalayan, çerçöp haline getiren cehennemın özel bir tabakasından bahseder.

Bu ayetin tefsirine baktığımızda kelime anlamıyla örtüştüğü görülmektedir. Ayette yer alan "hutame" tanımı sözlük anlamı ile paralellik taşımaktadır. Sureye genel itibariyle bakıldığında insanları kırıp döken, aşağılayan, arkalarından konuşan ve yüzlerine karşı da kırıcı olan insanlar eleştirilmiştir. Ayeti belâgat yönünden incelediğimizde surenin başlığıyla aynı kalıptadır. Yüce Allah (c.c.) buna binaen (hutame) kavramında insanları kırıp geçiren, her şeyi eritip yok eden bir ateşin varlığından bahsederek bu insanlara kinayeli bir üslup kullanmıştır.

Yine bir diğer açıdan bakıldığında hümeze ve lümeze gıybet ehli; ölü eti yiyen grup olarak nitelendirirken, hutame de ise insanın derisini yok eden yiyip bitiren anlamı vardır. Bu da Kur'ân'ın icazî yönünü bir sefer daha öne çıkarmaktadır. Bir diğer benzerlikte ise hümeze ve lümezedeki insanların gıybetini yapmak suretiyle ölü etlerini yemekten bahsederken, hutamede de ateşin eti ve deriyi yiyip bitirmesi vardır.<sup>27</sup>

### 3.1.4. Lezâ (لظي)

(كَلَّا إِنَّهَا لَأَطْيُ - نَرَاةٌ لِّلشَّوَى...) (Hayır! Şüphesiz ki o (cehennem), derileri kavurup soyan alevli bir ateştir.)<sup>28</sup>

Kur'ân-ı Kerîm'de, Meâric suresi 15. ayette geçen bu kelime, "لظي" fiilinden müştak olan "لَطْيٌ" kelimesinin sözlük anlamı; alevli ateş, çok şiddetli bir ateş,<sup>29</sup> öz ateş<sup>30</sup> olan bu isim, gayr-u munsarif ve nekradır. Cehennemın ikinci tabakası olduğunu dile getiren âlimler<sup>31</sup> olduğu gibi, lezânın cehennemın bir ismi olduğunu söyleyen müfessirler<sup>32</sup> de olmuştur.

Bu ateş öyle şiddetli bir ateştir ki insan vücudunu soyar, deriyi kemikten ayırır. İnsanlar bu ateşten kurtulmak için anne, baba, evlat; mal mülk, ellerinde ne varsa feda ederler. Lakin bu ateşten kurtuluş mümkün değildir.<sup>33</sup>

<sup>24</sup> Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, s. 70.

<sup>25</sup> 104/Hümeze/5,6,7.

<sup>26</sup> *ez-Zümer*, 21; *el-Vâkıa*, 65; *el-Hadîd*, 20; *Hümeze*, 4,5.

<sup>27</sup> Yazır, *Hak Dîni Kur'ân Dili*, c.9, s. 119.

<sup>28</sup> 70/Mearic/15,16.

<sup>29</sup> İbn Manzûr, "Lzy", c. 12, s. 286.

<sup>30</sup> İsfehânî, "Lzy", s. 740.

<sup>31</sup> Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*, Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2004, c. 18, s. 186.

<sup>32</sup> Taberî, *Câmiu'l-Beyân*, c. 14, s. 93; Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, c.30, s.113; Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr Süyûtî, *Tefsîru'l-Celâleyn*, Beyrût, Dâru İbn Kesîr, 1998, s. 562; Yazır, *Hak Dîni Kur'ân Dili*, c. 9, s. 86.

<sup>33</sup> 70/Meâric/10-14.

### 3.1.5. Se'îr (سَعِير)

Kur'ân-ı Kerîm'de fiil kullanımı dahil olmak üzere<sup>34</sup> toplam on yedi ayette<sup>35</sup> geçen "se'îr" kelimesi, "se'r"(سعر) kökünden sıfat bir isimdir. Sözlükte ateşin tutuşması, harlanması, alevlenmesi<sup>36</sup> manasında olan bu kelime ateşi karıştırıp alevlendirmek, ateşin yayılımını artırmak, açlığı ve susuzluğu artırmak ve delirmek olarak da kullanılır.

Kur'ân-ı Kerîm'deki anlamı ile se'îr, "Hiç şüphe yoktur ki Allah nankörlere lanet etmiş ve onlara hararetili alevlerden oluşan bir ateş hazırlamıştır" ayetinde olduğu gibi Allah'ın hararetlendirdiği, alevi bol bir ateş anlamında da geçmektedir.

Kur'ân'da 16 kez geçen se'îr kelimesinin 8'i nekra olarak geçer. Genelde cehennemin özel isimlerinden biri olduğu söylenen<sup>37</sup> se'îr, bazı ayetlerde ise "عَذَابُ السَّعِيرِ" ifadesi geçmesiyle cehennemin azap mahallerinden biri olduğu da söylenilebilir.

### 3.1.6. Sekar (سَقَرَ)

Kur'ân-ı Kerîm'de toplamda dört yerde<sup>38</sup> geçen ve سَقَرَ fiilinden türeyen bir isimdir. Sözlükte güneş yakması, şiddetli azap manalarını içeren kelime, gayr-u munsariftir. Yer aldığı ayetlerde cehennem yerine özel bir isim olarak kullanıldığı için cehennemin isimlerinden kabul edilmiştir.

Kur'ân-ı Kerîm'deki anlamı ile "sekar" her şeyi yakıp yok eden, yok olduktan sonra azap edilmek üzere tekrar yenilenen deri, kemik; devamlı ateş<sup>39</sup> anlamında kullanılmıştır.

(سَأْصَلِيهِ سَقَرَ وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرًا لَا تُبْقِي وَلَا تَذَرُ لَوْ آهَةٌ لِلْبَشَرِ) (Ben o kişiyi sekara (cehenneme) sokacağım. Sen bilir misin sekar nedir? Bitirir ama yok olmaya da bırakmaz; insanları yakıp kavurur.)<sup>40</sup>

Ayetlerde geçtiği üzere inkârcı bir tutum sergileyenlere Allah'ın müstahak kıldığı bu azap ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Cehennemin bu özel azap mahallinde on dokuz görevli meleğin olduğunu, azap edilecek kullara karşı Allah'ın emirlerine hazır vaziyette olduklarından bahsedilmiştir.

### 3.1.7. Nâr (نَار)

Sözlükte ve terim anlamıyla "نار" kelimesi ateş anlamında kullanılır. "نار" kelimesi Kur'ân'da toplam yüz kırk beş yerde<sup>41</sup> geçmekte ve yüz on sekizinde cehennem ateşi olarak kullanılmaktadır. "Hata ve günahları yüzünden suda boğuldular ve cehenneme atıldılar. Kendileri için bir yardımcı da bulamadılar."<sup>42</sup> ayetinde bahsedilirken "nâr" kelimesi cehennem anlamında kullanılmıştır. Nâr (ateş)

<sup>34</sup> 81/Tekvîr/12.

<sup>35</sup> Abdülbâkî, *el-Mu'cemü'l-Müfehres*, s. 430, 4/Nisâ/55, 17/İsrâ/97, 22/Hac/24, 25/Furkân/11, 31/Lokmân/21, 33/Ahzâb/64, 78/Sebe/2, 35/Fâtır/6, 42/Şûrâ/7, 48/Feth/13, 67/Mülk/5, 10, 11, 76/İnsân/4, 84/İnşikâk/82.

<sup>36</sup> İbn Manzûr, "S'ar", c. 6, s. 266.

<sup>37</sup> Bekir Topaloğlu, "Cehennem" Tdv İslam Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1993, c.7, s.756.

<sup>38</sup> 54/Kamer/48, 74/Müddesir/42.

<sup>39</sup> Taberî, *Câmiu'l-Beyân*, c.13, s.144; Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kurân*, c.17, s. 95, c. 19, s. 51; Yazır, *Hak Dini Kur'ân Dili*, c. 8, s. 164.

<sup>40</sup> 74/Müddesir/26,27,28,29.

<sup>41</sup> 2/Bakara/24, 39, 80, 81, 126, 167, 174, 175, 201, 217, 221, 257, 266, 275, 3/Âl-i İmrân/10, 16, 24, 103, 116, 131, 151, 183, 185, 191; 4/Nisâ/145, 5/Mâide/29, 37, 72; 6/En'âm/27, 128; 7/A'râf/12, 36, 38, 44, 47, 50; 8/Enfâl/14; 9/Tevbe/17, 35, 63, 68, 81, 109, 10/Yûnus/8, 11/Hûd/16, 17, 98, 106, 113, 13/Ra'd/5, 17, 35, 14/İbrahim/30, 50, 15/Hicr/27; 16/Nahl/62, 18/Kehf/53; 20/Tâhâ/10, 21/Enbiyâ/39, 69, 22/Hac/19, 72.

<sup>42</sup> 71/Nuh/25.

çeşitli dinlerde kutsallaştırılan, manevi temizlenme veya ceza unsuru olarak kabul edilen ve sembolik anlatımlar için kullanılan bir kavramdır.

Ayrıca نَارُ اللَّهِ (*Nârullah*) Allah'ın ateşi “*azâbü cehennem, nârü cehennem*” olarak ifade edilir. Allah’u teala Hümeze Suresi altıncı ayette نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَّةُ (*Allah’ın tutuşturulmuş ateşidir*) buyuruyor. Meşhur mutasavvıf Erzurumlu İbrahim Hakkı<sup>43</sup> bir beytinde şöyle diyor:<sup>44</sup>

Cennet ve cehennem şimdi de vardır; ehliyle ebedîdirler.	<b>Ve cennetle cehennem şimdi var ehliyle bâkîdir</b>
Cehennem yedi kattır. Allah'ın ateşi onda, cehennemlikleri ebediyen yakar.	<b>Cehennem yedidir ehlin yakar dâim o <u>Nârullah</u></b>

Şairin beytinde de görüleceği üzere Nârullah terkibi Allah’ın ateşi olarak tasavvur edilmiştir.

#### 4. Cehennemin Anatomisi ve Kapsamı

Cehennemin fiziki yapısı, koşulları, kapsamı hakkında Kur’ân-ı Kerîm’de birçok ayette bilgi verilmektedir. Örneğin:

(يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأْتَ وَتَقُولُ هَلْ مِنْ مَرِيدٍ) “*Biz o gün cehenneme “doldun mu” deriz de o bize “daha var mı?” der.*”<sup>45</sup> ayetinde görüldüğü üzere cehennemin sınırının bulunmadığı dile getirilmiştir.

(وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدَاهَا وَلَكِنْ حَقَّ الْقَوْلُ مِنِّي لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ) “*Biz isteseydik her insanı hidayete ulaştırırdık. Fakat benim “İnsanların ve cinlerin azgın olanlarıyla cehennemi mutlaka dolduracağım.” sözüm mutlaka vuku bulacaktır.*”<sup>46</sup>

Fahrettin Razî (ö. 606/1210) cehennemin bir önceki ayetteki “*daha var mı?*” sözü ile henüz dolmadığını fakat Allah’ın vaadi üzere dolacağına bu sure ile işaret etmektedir.<sup>47</sup>

Cehennemle konuşulması ve cehennemin de cevap vermesi mecazi bir kullanım olabilir. Nitekim Beydavî (ö. 685/1286) bu ayetle ilgili “*Cehennem ile konuşulmasını insan düşüncesine somutluk kazandırmak ve azgınlığa düşüldüğünde insanın başına gelecekleri tasvir etmek içindir*” yorumunu yapmıştır.<sup>48</sup> Bu sebeptir ki 16. yüzyıldan itibaren cennet ve cehennem kavramları resim sanatına yansıtılmıştır. Yazıcıoğlu Mehmet eserlerinde mahşer, cennet, cehennem tasvirlerini resmetmiştir.<sup>49</sup> Cehennemin konuşmasının mecazi olduğunu söyleyenler olduğu gibi onun hakiki manada konuştuğunu söyleyenler de olmuştur. Alusî (ö. 1270/1854), ahiretin dünyaya kıyasla bilinemeyeceği ve bundan dolayı bu ayetleri mecazi olarak kabul edilemeyeceğini söylemiştir.<sup>50</sup> Yine bir diğer müfessir İsmail hakkı Bursevî (ö. 1137/1725), “*Cehennem, nasıl ki insanların uzvu o gün konuşur dile gelir, tıpkı uzuvlar gibi dile gelecektir ve bu Allah için elbette mümkündür*”<sup>51</sup> yorumunda bulunmuştur.

<sup>43</sup> Erzurumlu İbrahim Hakkı Türk mutasavvıf, sosyolog ve âlimdir. Marifetname'nin yazarıdır.

<sup>44</sup> İsmail Çetin, *Ehli Sünnetin Nazarı İtikadın Ölçüsüdür*, Dilara Yayınları, Isparta, 2009, s. 623.

<sup>45</sup> 50/Kâf/30.

<sup>46</sup> 32/Secde/13.

<sup>47</sup> Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, c. 27, s. 150.

<sup>48</sup> Beydavî, *Envâru't-Tenzil ve Esrâru't-Tevîl*, Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2003, c. 2, s. 424.

<sup>49</sup> Mürüvvet Harman, “*Yazıcıoğlu Mehmed’in Muhammediye’sinde Yer Alan Cennet ve Cehennem Tasvirleri*”, *Mukaddime Dergisi* 5, 2014, s.s. 98- 109.

<sup>50</sup> Âlûsî, *Ruhu'l-Me’âni fi Tefsîri'l-Kurâni'lazîm*, Beyrût, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001, c. 13, s.s. 337, 338.

<sup>51</sup> İsmail Hakkı Bursevî, *Ruhu'l-Beyân*, İstanbul, Cümle Yayınevi, ts., c. 9, s.s. 126, 127.

Bunlardan ziyade diğer müfessirler, cehennemin “*daha var mı?*” sorusunu nefyi ve hükmü takrir olarak geçtiğini söylemektedir. Yani bilinen bir durumu tasdik manasında “*daha var mı?*” demek, “*Artık tamamen doldum, senin hak sözün yerine geldi, bir iğne dahi alamayacak hale geldim*” demektir.

Cehennemin fiziki yapısıyla ilgili bir diğer ayet-i kerime ise cehennem kapılarıdır. Bu kapılar şu ayetlerde belirtilmektedir:

(لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَّقْسُومٌ) “*Cehennemin yedi kapısı bulunmaktadır ve bu her kapı oraya girmeye müstahak olan bir grup için ayrılmıştır.*”<sup>52</sup> Suyutî (ö. 911/1505), bu kapıların cehennemin isimleri olarak geçen kelimelerin karşılığı olabileceğine dair A’meş ve İbn Abbas’tan nakillerde bulunmuştur.<sup>53</sup>

(إِنَّ الْمُنَافِقِينَ فِي الدَّرَكِ الْأَسْفَلِ مِنَ النَّارِ وَلَنْ تَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا) “*Şüphesiz ki münafıklar cehennemin en alt katında olacaklardır ve onlara kesinlikle bir yardımcı bulamazsın*”<sup>54</sup> ayetinde münafıkların en alt tabakada olduğunu bildirmesiyle, kapıların üst üste olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ve yahut cehennemin yedi kısma ayrıldığı ve her birinin ayrı kapısı olduğu şeklinde yorum yapan müfessirler<sup>55</sup> de bulunmaktadır. Neseî (ö. 710/1310) ise, “*Cehennemin kapılarından kastın tabakaları, dereceleri ve suçluların konaklayacak yerleridir ki bunların en üst tabakası tevhit inancına sahip olanlar kişilerdir.*” yorumunu yapmaktadır.<sup>56</sup> Bunların yanı sıra cehenneme girecek kişi sayısının çok olmasından ötürü kapıların fazla olduğu veya yedi organının (göz, kulak, dil, el, ayak, ağız, ferc) söyleyen müfessirler de bulunmaktadır.<sup>57</sup>

Cehennemin kapılarını yukarıda bahsi geçen isimlerden olduğunu düşünen müfessirler çoğunlukta olmakla birlikte, (نار) yani ateş kelimesinin bu tür kullanımları kapsadığı da görülmektedir. “*جُزْءٌ مَّقْسُومٌ*” kavramı cehennemin çeşitli kısımlarının olduğunu destekleyen diğer bir ifade iken; günah düzeyinin çeşitli olmasının, ceza boyutunda farklılık oluşturacağını söylemek de aklen mümkündür.

Kuşeyrî (ö. 465/1072), “*Küfr farklı dinlerden ibarettir ve bunlar değişik zümreler şeklinde cehennem azabında birleşeceklerdir. Cehennemin her bir çukuruna ayrılmış bir kavim bulunmaktadır*” yorumunu yapmıştır.<sup>58</sup>

Fakat ayette geçen malumatlar dışında cehennemin kapısı veya kısımları ile ilgili çok fazla bilgi sahibi olmadığımız ve hakiki bilginin sadece Allah katında olduğu aşikardır. Doğrusunu Allah bilir.

Cehennemin fiziki tasvirleri ile ilgili cehennem kuyusu olarak da bilinen “*غِي*” gayya ifadesinden de bahsetmek gerekir.

(فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ وَاتَّبَعُوا الشَّهْوَاتِ فَسُوفَ يَلْقَوْنَ غِيًّا) “*Bunlardan sonra namazı ziyan eden, şehvetinin ve dünyevî tutkularının peşinden koşan bir nesil geldi. Onlar bu hareketleri dolayısıyla büyük bir cehennem çukuru (gayya) ile azaba çarptırılacaklardır.*”<sup>59</sup>

<sup>52</sup> 15/Hicr/44.

<sup>53</sup> *Mübhemâtü'l Kur'an*: Kur'an-ı Kerim'de mahiyeti ve muhtevası kapalı olan lafızların açıklanmasını amaçlayan telif türüdür.

<sup>54</sup> 4/Nisâ/145.

<sup>55</sup> Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, c. 19, s.151; Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'an*, c. 10, s. 30; Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, c.5, s. 50.

<sup>56</sup> Neseî, *Medâriku't-Tenzil ve Hakâiki't-Te'vil*, Beyrût, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001, c.1, s.665.

<sup>57</sup> Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, c.5, s. 50.

<sup>58</sup> Kuşeyrî, *Letâifu'l-İşârât*, Beyrût, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2000, c. 2, s. 139.

<sup>59</sup> 19/Meryem/59.

Ayette şehevî duygularına esir düşenlerin ve Allah'ın yasaklarına uymayanların müstahak olacağı bir cezadan bahsedilmekle beraber gayya kelimesi meşhur olan bir cehennem kuyusu manasında da kullanılmaktadır. Zemahşerî (ö. 538/1143), 'gayy'ın "azgınlığın karşılığı" olduğunu aktarmaktadır.<sup>60</sup> Bahsi geçen cehennem kuyusu deyimini Türkçe'de de yerleştiğini vurgulayan Elmalılı, bunun cehennemin bütün derelerinin kendisinden Allah'a sığındığı bir vadi olduğunu eklemektedir.<sup>61</sup>

Cehennemin fiziki koşullarından birisi de dağ veya yokuş olarak bahsedilen "سعود Sa'ûd kavramıdır. (سَأُرْهِفُهُ صَعُودًا) "Ben onu dimdik bir yokuşa sardıracağım."<sup>62</sup> "Sa'ûd" kavramı hadislerden rivayetle "ateşten oluşan bir dağ"<sup>63</sup> olarak geçtiği gibi insanın takat getiremeyeceği şekilde çok çetin bir azaba benzetildiğini söyleyen müfessirler de<sup>64</sup> bulunmaktadır. Nitekim ayetin öncesinde bahsi geçen kişinin ayetten etkilenecek uzun ve derin tefekkür ettiği ama bir o kadar da inat ettiği ifade edilmektedir.

### 5. Cehennem Görevlileri

(...عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاطٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ) "...O ateşin başında, son derece katı, Allah'ın emirlerini harfiyen yerine getiren ve emirlere karşı gelmeyen melekler bulunur."<sup>65</sup> Bu ayette meleklerin katılığı ve çetinliği cehennem ehline karşıdır.<sup>66</sup> Sâbûnî (ö. 580/1184) ise cehennem meleklerinin azaptan yaratıldığını ve cehennem ehlinde merhamet isteyenlere acımadığını, cehennem ehline azap çektirmeyi sevdiğini dile getirmiştir.<sup>67</sup>

(وَنَادُوا يَا مَالِكُ لِنَفْسِ عَلَيْنَا رَبِّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَا كُنْتُمْ) (Cehennem ehli:) "Ey Mâlik! Rabbin bizim hakkımızda ölüm hükmünü versin!" diye seslenmiş, o da "Şüphesiz ki siz böyle kalacaksınız!" demiştir.<sup>68</sup>

Yukarıdaki ayette cehennem ehli ve cehennem görevlilerinin birbiriyle konuşmaları zikredilmiştir. Cehennemde günahkâr ve inkâr eden asi kulların cehennem görevlileri tarafından azap edildiği, cehennem ehlinin cehennem görevlilerinden yardım istediği, cehennem görevlilerinin de bu isteklerine olumsuz cevap verdiği anlaşılmaktadır. Cehennem ehlinde gerçek anlamda yardım istedikleri ya da bunun mümkün olmayacağını bildikleri halde temenni ettiklerinden dolayı nida etmeleri konusu net olmamakla beraber, çaresizlikten dolayı bu şekilde seslenmeleri mümkündür. Çok uzun bir süre aynı durumda kalan cehennem ehlinin azabın şiddetli etkisinden dolayı yok edilmeyi temenni etmeleri elbette normaldir.

Cehennem görevlilerine Allah'a karşı isyan ve inkâr eden kulları cehenneme zorla attıkları için onlara zebanî<sup>69</sup> denmektedir.

Cehennem görevlilerinin varlığının yanı sıra "عَلَيْهَا تِسْعَةَ عَشَرَ" (Orada on dokuz bekçi vardır.)<sup>70</sup> ayeti cehennem görevlilerinin kemiyeti hakkında bilgi sunmaktadır. Kurtubî, sayının cehennem görevlilerinin tamamını kapsayacağı gibi sorumlu meleklerin olabileceğinden de bahsetmiştir.<sup>71</sup> İbni

<sup>60</sup> Zemahşerî, *el-Keşşâf*, Beyrût, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2003, c.3, s. 24.

<sup>61</sup> Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, c. 5: s. 231.

<sup>62</sup> 74/Müddessir/17.

<sup>63</sup> Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, c. 8: s.162.

<sup>64</sup> Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, c.30: s.178; Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'an*, c.19: s. 49.

<sup>65</sup> 66/Tahrîm/6.

<sup>66</sup> Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, c.7: s.426.

<sup>67</sup> Muhammed Alî Sâbûnî, *Safvetü't-Tefâsîr*, Beyrût: Dâru'l-Fikr, 2001, c. 3: 386.

<sup>68</sup> 43/Zuhruf/77.

<sup>69</sup> İbn Manzûr, "Chm", c. 6: s.16.

<sup>70</sup> 74/Müddessir/30.

<sup>71</sup> Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'an*, c.19: s.s. 52, 53.

Kesir (ö. 774/1373) bahsi geçen on dokuz sayısının cehennem görevlileri olan zebanilerin lideri olduğu ve yaratılış gereği, iri ve katı ahlaklı olduklarını dile getirmiştir.<sup>72</sup> Razi on dokuz sayısını değerlendirirken bu sayının on ikisi hayvani kuvvetler yedisi ise tabii kuvvetler olduğunu ileri sürmüştür.<sup>73</sup> Elmalılı ise konuya itikadi yaklaşmış ve bu sayının akılla bilinebilecek bir konu olmadığını, imanî bir konu olduğunu ve ayetin sibakında zebanilerin kemiyetinin kafirler için bir fitne olduğunu hatırlatmıştır.<sup>74</sup>

## 6. Cehennem Yiyecek ve İçecekleri

Cehennem azabının temel ögesi ateş olmakla beraber burada yiyecek ve içecek cinsinden azaplar da bulunmaktadır. Genel itibariyle cehennem azığı dendiğinde akla zakkum gelse de mâu/mühl,<sup>75</sup> hamîm,<sup>76</sup> ‘ayn/âniye,<sup>77</sup> şerâb/şürb,<sup>78</sup> nühâs,<sup>79</sup> şevb,<sup>80</sup> katrân,<sup>81</sup> sadîd,<sup>82</sup> gassâk,<sup>83</sup> gıslîn,<sup>84</sup> kelimeleri cehennem yiyecekleri ve içecekleri içinde yer alır.

(أَذَلَّكَ خَيْرٌ نَزَّلَا أَمْ شَجَرَةُ الرَّقُومِ إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِلظَّالِمِينَ إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُؤُوسُ الشَّيَاطِينِ) “Ziyafet olarak bu mu daha hayırlı, yoksa zakkum ağacı mı? Şüphesiz onu zâlimler için bir imtihan aracı kıldık. O, cehennem dibinde biten bir ağaçtır. Onun meyveleri sanki şeytanların kafalarıdır. Cehennemlikler ondan yiyecekler ve onunla karınlarını dolduracaklardır. Sonra onlar için bunun üstüne bir de kaynar sudan karışık bir içecek vardır.”<sup>85</sup>

Birçok ayette adı geçen zakkum kelimesi cehennem yiyeceklerinden biri olarak bilinmektedir. Zakkum kavramıyla ilgili yapılan yorumların çoğunluğu nass değil, rivayet kaynaklıdır. Zakkumun bir ağaç çeşidi olduğu müfessirlerin yoğunlaştığı konulardan biridir. Taberî zakkumla ilgili, “*cehennem dibinde kökleri olan ve dünyadayken Rabbine nankörlük eden kulların yemeği*” olduğunu ifade etmiştir.<sup>86</sup> Fahrettin Râzî’ye göre ise zakkum “*Cehennem dibinde tomurcuklanan ve dalları cehennem derekelerine doğru yükselen bir yiyecektir*” yorumunu yapmıştır.<sup>87</sup> Konu ile ilgili Elmalılı ise zakkumun Mekke’de biten minik yapraklı, acı ve kötü kokan bir ağacın adı olduğunu ifade etmektedir.<sup>88</sup> Mâverdî (ö. 450/1058), Vâkıa Suresi’ndeki<sup>89</sup> sıralamaya göre cehennemliklerin zakkum

<sup>72</sup> İbn Kesir, *Tefsîru’l-Kur’âni’l-Azîm*, Beyrût: Dâru Kütübi’l-İlmiyye, 2015, c. 6: s. 315.

<sup>73</sup> Râzî, *Mefâtihu’l-Gayb*, c. 30: s. 179.

<sup>74</sup> Yazır, *Hak Dini Kur’ân Dili*, c. 8: s. 164.

<sup>75</sup> 18/Kehf/29, 70/Meâric/8.

<sup>76</sup> 6/En’âm/70, 10/Yûnus/4, 22/Hac/10,19, 37/Saffât/67, 38/Sâd/57, 40/Gafir/72, 44/Duhân/46,48, 47/Muhammed/15, 55/Rahmân/44, 56/Vâkıa/42-44, 54, 93.

<sup>77</sup> 44/Duhân/45, 55/Rahmân, 44.

<sup>78</sup> 6/En’âm/70, 10/Yûnus/4, 18/Kehf/29.

<sup>79</sup> 55/Rahmân/35.

<sup>80</sup> 37/Saffât/67.

<sup>81</sup> 14/İbrâhîm/50, 18/Kehf/96, 55/Rahmân/44.

<sup>82</sup> 14/İbrâhîm/16, 18/Kehf/29.

<sup>83</sup> 38/Sâd/57, 78/Nebe’/24.

<sup>84</sup> 69/Hâkka/36.

<sup>85</sup> 37/Saffât/62-67.

<sup>86</sup> Taberî, *Câmiu’l-Beyân*, 25: 130.

<sup>87</sup> Râzî, *Mefâtihu’l-Gayb*, c. 26: s.123.

<sup>88</sup> Yazır, *Hak Dini Kur’ân Dili*, c. 6: s. 206.

<sup>89</sup> 56/Vâkıa/51-56.

ağacından yedikten sonra kaynar suya duydukları isteği tıpkı susayan bir devenin suya saldırıp içmesine benzetmiştir.<sup>90</sup>

Kur'ân-ı Kerîm'de zakkum ağacının dışında “*dâri*” adında doyuruculuğu ve açlığı yok edici özelliği olmayan bir yiyecekten bahsedilmektedir. İbn Kesîr eserinde bu ağaçtan daha kötü ve daha iğrenç görünümlü bir ağaç bulunmadığını ifade etmektedir.<sup>91</sup> Taberî, zakkum ağacı tomurcuklarının kötü görüntüsünden dolayı şeytanların başlarına benzetildiğini,<sup>92</sup> Mâverdi ise insanların zihninde şeytanın fiziki yapısının çirkin olduğu ve buna teşbih yapıldığını ifade etmektedir.<sup>93</sup> Mevdûdî bu durumu bir benzetme yaparak şöyle açıklar: “*Nasıl ki güzel bir kız periye, çirkin bir kadın ise cadıya benzetiliyorsa, nurânî yüz meleğe, çirkin huylu ise şeytana benzetilir.*”<sup>94</sup>

Cehennemin meşrubatına gelince onun içeriğini kaynar su ve irin oluşturmaktadır. Bahsedilen kaynar su zakkum ile birlikte cehennem ehline sunulacaktır. Kaynar suyun derecesi Muhammed Suresi'nde<sup>95</sup> bahsedildiği üzere bağırsakları paramparça eden bir şekilde tezahür etmektedir.

(مِنْ وَرَائِهِ جَهَنَّمُ وَيُسْقَى مِنْ مَاءٍ صَدِيدٍ يَتَجَرَّعُهُ وَلَا يَكَادُ يُسَبِّغُهُ...) “*Onun devamında cehennem vardır ve irinli sudan içirilecektir ve onu yudumlamaya çalışacak fakat boğazından geçiremeyecektir...*”<sup>96</sup> ayeti kaynar suyun dışında bir de irinli suyun cehennemliklerin içeceği olduğuna delalet eder. Taberî “*sadîd*” kavramının kustumuk ve kan türünde bir içecek olduğunu söylemiştir.<sup>97</sup> İbn Kesîr'in Mücahid ve İkrime'nin rivayetiyle ayette bahsi geçen “*sadîd*” kelimesini irin ve kandan; Katade (ö. 54/674) ise cehenneme atılan kişinin kendi eti ve derisinden akan bir şey olduğunu ifade etmiştir.<sup>98</sup>

Cehennem ehlinin bir diğer içeceği ise (*ğassâk*)'tır. إِلَّا حَيِّمًا وَعَسَافًا (Yalnızca kaynar su ve irin tadacaklar.)<sup>99</sup> Müfessirlerin çoğunluğu “*ğassâk*” kelimesinin “*hamîm* 'in” zıddı olarak geldiğini, onun son derece soğuk bir içecek olduğunu dile getirmişlerdir.<sup>100</sup> Elmalılı'ya göre “*hamim*” çok kaynar su demektir ve<sup>101</sup> bu suyun harareti bağırsakları parçalar niteliktedir.<sup>102</sup> Hamîm kelimesinin kök manası incelendiğinde onun; sıcaklığın şiddetiyle terleteceği, hatta organların her birini eriterek sıvı hale getireceği anlaşılmaktadır. Seyit Kutub, bu ayetle ilgili olarak, yanan günahkarların vücutlarından akan irin kendilerine içecek olarak sunulmakta, onlar istemeseler de mecbur kaldıkları için iğrenerek içmekte, fakat acı ve iğrenç kokusundan ötürü boğazlarına düğümlemekte olacağını aktarmaktadır.<sup>103</sup>

<sup>90</sup> Mâverdi, *Tefsîru 'l-Mâverdi*, c. 6: s. 259, 260.

<sup>91</sup> İbn Kesîr, *Tefsîru 'l-Kur'âni 'l-Azîm*, c. 5: s. 310.

<sup>92</sup> Taberî, *Câmiu 'l-Beyân*, c. 12: s. 77, 78.

<sup>93</sup> Mâverdi, *Tefsîru 'l-Mâverdi*, c. 5: s. 51.

<sup>94</sup> Mevdûdî, *Tefhimü 'l-Kur'ân*, c. 5: s. 23.

<sup>95</sup> 47/Muhammed/15.

<sup>96</sup> 14/İbrâhîm/16-17.

<sup>97</sup> Taberî, *Câmiu 'l-Beyân*, c. 13: s. 195.

<sup>98</sup> İbn Kesîr, *Tefsîru 'l-Kur'âni 'l-Azîm*, c. 3: s. 597.

<sup>99</sup> 78/Nebe/25, 26.

<sup>100</sup> Râzî, *Mefâtihu 'l-Gayb*, c. 26: s.192, 193; İbn Kesîr, *Tefsîru 'l-Kur'âni 'l-Azîm*, c. 4: s. 353.

<sup>101</sup> 78/Nebe, 25, 26, 27.

<sup>102</sup> Yazır, *Hak Dini Kur'ân Dili*, c. 6: s. 206.

<sup>103</sup> Seyyit Kutub, *Fî zilâli 'l-Kur'ân*, Beyrût: Dâru'l-Marife, 1971, c. 6: s. 147.

## 7. Kur'ân-ı Kerîm'de Geçen Diğer Azap Çeşitleri

### 7.1. Kavurucu Rüzgâr ve Duman

Kavuran rüzgâr ve duman dünyadaki doğa olayları nev'inden azap türleri arasına girer. (فَمَنْ اللَّهُ) (عَلَيْنَا وَوَقَانَا عَذَابَ السَّمُومِ) “Allah bize lütfetti de ve bizi iliklerimize işleyen o semûm'dan korudu.”<sup>104</sup>

Fahrettin Râzî'ye göre “semûm kavramı” çok yakıcı ve şiddetli rüzgardır. “Semûm” bir yerden diğer bir yere hareket eden kokuşmuş bir havadır ve insan onu kokladığında ruhu ve kalbi bozularak öleceğini zanneder.<sup>105</sup> Elmalılı ise bu kavramın zehirli, çok sıcak sam yeli olduğunu ya da onun cehennem tabakalarının isimlerinden biri olduğunu ifade eder.<sup>106</sup>

Vâkıa suresinde geçen; (فِي سَمُومٍ وَحَمِيمٍ وَظِلٍّ مِّنْ يَحُمُومٍ) “Onlar semûm, hamîm ve yehmûm içerisinde...”<sup>107</sup> ayet-i celilesindeki “yehmûm” kavramı kara duman olarak yorumlanmıştır. Çok siyah ve çok sıcak manalarının dozajının yüksekliğinden dolayı kelime bu kalıpta kullanılmıştır. Bu üç kelimenin yan yana kullanması cehennemdeki azabın devamlılığını ifade eden icaz manalarından biridir. Çünkü kişi havanın esintisine yönelse başına “semûm” isabet eder, ondan kaçmak için köşeye çekilse “yehmûm” içinde kalır, bundan kurtulmaya çalışsa “hamîm”den kaçamaz. Ya da semûm onlara çarptığında bu rüzgar dolayısıyla susarlar ve içinde buldukları susuzluktan dolayı onlara “hamîm” ikram edilir ve onların bağırsakları paramparça olur, nihayet gölgelik yer ararlar, o zaman onlara “yehmûm” sunulur.<sup>108</sup>

### 7.2. Demir topuzlar

(وَلَهُمْ مَقَامِعٌ مِّنْ حَدِيدٍ) “Onlar için bir de demir topuzlar vardır.”<sup>109</sup> Ayetteki demir topuz ifadesi kendisiyle dövülen, vurulan şey manasındadır.<sup>110</sup> Kurtubî, cehennem görevlilerinin elinde demir topuzlar bulunduğu ve bu topuzlarla cehennem ehlini dövüklerini belirtir.<sup>111</sup> Taberî de ateşten kıyafetler giydirilen<sup>112</sup> bu günahkârlar cehennemden kaçmaya teşebbüs ettiklerinde zebanilerin onların başına demir topuzlarla vurduklarını ifade etmiştir.<sup>113</sup>

Allah'ı ve Resul'ünü inkâr eden nankörlerin ahirette demir halkalara ve demir zincirlere vurulacağı,<sup>114</sup> sütunlara bağlanacağı ve o şekilde cehenneme kapatılacağı ayetlerde haber verilmektedir.

(الَّذِينَ كَذَّبُوا بِالْكِتَابِ وَمَا أُرْسِلْنَا بِهِ رُسُلْنَا فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ إِذِ الْأَغْلَالُ فِي أَعْنَاقِهِمْ وَالسَّلَاسِلُ يُسْحَبُونَ فِي الْحَمِيمِ ثُمَّ فِي النَّارِ يُسْجَرُونَ) “O kimseler gönderdiğimiz kitabı ve elçilerimizi yalanlayanlardır. Onlar elbette bilecekler. O zaman onların boyunlarında demir halkalar ve demir zincirler olduğu halde kaynar suda sürüklenecekler ve nihayet ateşte yakılacaklardır.”<sup>115</sup>

<sup>104</sup> 52/Tûr/27.

<sup>105</sup> Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, c. 29: s. 146, 147.

<sup>106</sup> Yazır, *Hak Dini Kur'ân Dili*, c. 8: s. 13.

<sup>107</sup> 56/Vâkıa/42, 43.

<sup>108</sup> Râzî, *Mefâtihu'l-Gayb*, c. 29: s. 147.

<sup>109</sup> 22/Hacc/21.

<sup>110</sup> İsfhânî, *Müfredât*, s. 684.

<sup>111</sup> Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Ku'rân*, c. 12: s.18.

<sup>112</sup> 22/Hacc/19.

<sup>113</sup> Taberî, *Câmiu'l-Beyân*, c. 10: s. 247.

<sup>114</sup> 14/İbrâhîm/49, 40/Gâfir/71,72, 69/Hakka/30,34, 104/Hümeze/8,9.

<sup>115</sup> 40/Gafir/70-72



İbn Kesîr cehennem sahnelerini pedagojik açıdan inceleyerek etkileyici bir anlatım ile aktarmakta ve birçok ayeti bir araya getirip cehennem aşamalarını gözlerde şu şekilde canlandırmaktadır: “Bir uçları zebanilerin ellerinde olan demir halkalar ve zincirler ile (yüzüstü) sürünmektedirler. Onlar önce hamîme sonra cahîme girerler. “...Onlar cehennemin ateşi ve kaynar su arasında dolaşır dururlar.”<sup>116</sup> Yiyecekleri zakkum ve içecekleri hamîmdir. Bütün bunlardan sonra tekrar cehenneme dönerler.<sup>117</sup> İnsanın ta içerisine işleyen sıcaklık ve kaynar su içinde, karanlık ve simsiyah bir dumanın gölgesinde bulunurlar.<sup>118</sup> Sonra o günahkarların başlarının üzerine kaynar su dökün. Haydi tat bakalım! Hani sen çok güçlüydün, halk arasında pek şerefliydin. İşte bu sizin şüphelenip durduğunuz şeyin ta kendisidir.<sup>119</sup> Bu sözler onlara bir azarlama, küçümseme ve alay etme maksadıyla söylenmektedir.”<sup>120</sup>

### 7.3. Ahirette Allah’tan Mahrum Kalma Cezası

Azap çeşitlerinden bir diğeri de manevi ve psikolojik boyutudur. Esasen en büyük azap insanın yaratıcısından mahrum kalmasıdır. Ayet-i Kerime’de (كَأَلَّا بَلَّ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ كَلَّا إِنَّهُمْ عَنْ رَبِّهِمْ يَوْمَئِذٍ لَمَحْجُوبُونَ ثُمَّ إِنَّهُمْ لَصَالُو الْجَحِيمِ) “Hayır kesinlikle hayır! Doğrusu onların kazandım zannettikleri şeyler kalplerini paslandırmıştır. Hayır, şüphesiz onlar, kıyamet günü Rabb’lerini görmekten mahrum olacaklardır. Sonra onlar şüphesiz cehenneme gideceklerdir”<sup>121</sup> buyrulur.

Ru’yetullah (Allah’ın ahirette görülmesi) ister Allah’ın rahmetinden men edilmek<sup>122</sup> olsun,<sup>123</sup> ister bizzat Allah’ı görmekten mahrumiyet<sup>124</sup> olsun,<sup>125</sup> kafirler Allah’ı göremeyeceklerdir. Allah’ın kafirlere cemalini göstermemesi, kafirlerden yüz çevirmesi ve onlara karşı hoşnutsuzluğu ruhları saran büyük bir pişmanlık ateşidir.

Allah’ın vadinin gerçekleştiğini idrak ettikten sonra geçici olan dünya hayatına sonsuz olan ahiret hayatını feda etmiş olmak, nedamet ateşiyle kişinin yanmasına sebep olacak bir diğer manevî azap çeşitlerinden birisidir.

(مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَاهُمْ سَعِيرًا) “... Varacakları yer cehennemdir. Cehennemin ateşi dindikçe, onlara çılgın ateşi arttırırız”<sup>126</sup> ayeti bitmeyen bir azaba işaret etmektedir. Cehennem azabının sürekli olup sonsuz olması, süreklilik psikolojik olarak çok yıpratıcı ve maddi manevi anlamda ümitleri bitiren bir diğer unsurdur.

### 8. Sonuç ve Öneriler

Elli biri mekkî, yirmi altısı medenî olmak üzere Kur’ân-ı Kerîm’de toplam yetmiş yedi yerde cehennem kelimesi geçmektedir. Bu kavram Allah’ın muhatâblarına sorumluluklarını yerine getirmemeleri sonucu olarak karşılaşılabilecekleri ilahi cezayı bildirmek için kullanılmaktadır. Cehim, haviye, hutame, leza, seir, sekar, sılıyy gibi kavramlar cehennemin isimleri olarak nitelendirildiği gibi

<sup>116</sup> 55/Rahmân/44.

<sup>117</sup> 37/Sâffât/68.

<sup>118</sup> 56/Vâkıa/42-44.

<sup>119</sup> 93/Duhân/48, 49.

<sup>120</sup> İbn Kesîr, *Tefsîru’l-Kur’âni’l-Azîm*, c. 5: s. 415.

<sup>121</sup> 83/Mutaffifin/14-16.

<sup>122</sup> Mutezilenin görüşüdür.

<sup>123</sup> Zemahşeri, *el-Keşşâf*, c. 3: s.173.

<sup>124</sup> Ehl-i Sünnetin görüşüdür.

<sup>125</sup> Râzî, *Mefâtihu’l-Gayb*, c. 31: s. 87.

<sup>126</sup> 17/İsrâ/97.

cehennem yedi kapısının bulunduğu, ayette ifade edilmesinden dolayı bu isimlerin her birinin cehennem tabakalarından olduğunu söyleyen müfessirlerin de sayısı azımsanamayacak kadar çoktur. Cehennem görevlilerinin cehennem ehli ile diyalogu dile getirilmiş ve cehennem görevlilerinin keyfiyeti ve kemiyetinden bahsedilmiştir. İnsanların akıl edip ders çıkarmaları ve bile isteye hata yapmamaları için cehennem sahneleri dile getirilmiştir.

Cehennem azabı olarak kullanılan “*nâr*” yani ateş kavramının dışında cehennem yiyecek ve içeceklerinden olan kaynar su, irin, azap kuyusu, azap vadileri aşırı soğuk su, demir topuzlar, demir halkalar ve zincirler, kavurucu rüzgâr ve duman da cehennem diğer azap türlerini ihtiva etmektedir. Bu manada cehennem inkâr ve nankörlük eden, şirk koşan ve asi olan kulların esas yurdu konumundadır.

Cehennem kavramının Kur’ân-ı Kerîm’de geçtiği üzere insanları adeta ateşe atılmadan ateşe girme psikolojisi uyandıran uyarıcı ayetlerine karşı takınılması gereken tavır ve sonsuz alem olan ahiret hayatının dünyadaki kazanımlarımız neticesinde sonuçlanacağı ifade edilmiştir.

Bu alanda araştırma yapmak isteyenlere önerilerimize gelince insanlara sadece cehennem tek bir formunun olmadığı ve birçok kelime ile ifade edildiği üzere katmanlarının olduğunu ortaya koymalarını tavsiye ederiz. Ayrıca bu alanda çalışma yapmak isteyenlerin Arap dilinde belâgat ve fesahat bilgisine haiz olmaları Kur’ân’da ifade edilen lafızları anlamada avantaj sağlayacaktır. Müfessirlerin bu kavram üzerine yaptığı çalışmaları incelemek Kur’ân ayetlerini ve bu konudaki hadisleri anlamada yardımcı olacaktır.

## 9. Kaynakça

- Âlûsî Şehâbeddin Mahmûd, *Ruhu'l-Me'ânî fî Tefsîri'l-Kur'ânî'l-'Azîm ve's-Seb'î'l-Meşânî*, Beyrût, 1985.
- Beyzâvî Abdullâh b. Ömer b. Muhammed, *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te'vîl* (Şeyhzâde, *Hâşiye* içinde), İstanbul 1282.
- Bursevî İsmail Hakkı, *Ruhu'l-Beyân*, İstanbul, 1330, I-X.
- Cevherî Ebû Nasr İsmâîl b. Hammâd, “*Chm*”, *es-Sihâh Tâcü'l-luğa*, Beyrût, 1979.
- Bâkıllanî Ebû Bekr Muhammed b. Tayyib b. Muhammed el-Basrî, *İ'câzu'l- Kur'ân*, Kahire, 1954.
- Harman Mürüvvet, “*Yazıcıoğlu Mehmed'in Muhammediye'sinde Yer Alan Cennet ve Cehennem Tasvirleri*” 2014.
- Harman Ömer Faruk, “*Cehennem*” (*Dinler Tarihi*), Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Ankara, 1993.
- İbn Kesîr Ebü'l-Fidâ, *Tefsîru'l-Kur'ânî'l-'Azîm*, Beyrût, 1983, I-IV.
- İbn Manzûr Alî b. Ahmed Ensârî, “*Chm*”, *Lisânü'l-'Arab*, Dâru İhyai't-Turâsî'l-'Arabî, Beyrut, ts.
- İsfehânî Râgîb, *Müfredâtü elfâzi'l-Kur'ân*, Dımaşk-Beyrut 1412/1992.
- Kurtubî Muhammed b. Ahmed, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*, (nşr. *Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî*), Beyrut, 1427/2006, I-XXIV.
- Mâverdi Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Habîb el-Basrî, *Tefsîru'l-Mâverdi*, İstanbul, 2022.
- Mevdûdî Ebu'l A'lâ, *Tefhimü'l-Kur'ân*, Lahor, 1972.
- Nesefî Ebü'l-Berekât, *Medâriku't-Tenzîl ve Hakâiki't-Te'vîl*, Beyrût, 2001.

Râgıp el-İsfehânî, “*Chm*”, *Müfredâtü elfâzi'l- Kur'ân*, Dimaşk, 2011, İslam Ansiklopedisi, Milli Eğitim Basımevi, 1964.

Râzî Fahreddin, *Mefâtihu'l-Gayb*, Kahire 1938, II.

Seyyid Kutub, *Fî zilâli'l-Kur'ân*, Beyrut, 1971.

Süyûtî Celâleddin, *Tefsîru'l-Celâleyn*, Beyrût, 1998.

Taberî İbn Cerîr, *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, 922.

Topaloğlu Bekir, " *Cehennem*" Tdv İslam Ansiklopedisi, İstanbul, 1993.

Yazır Hamdi Elmalılı, *Hak Dîni Kur'ân Dili*, 1938.

Zebidî Muhammed Murtazâ, “*Chm*”, *Tâcu'l- 'Arûs*, Beyrût, h.1306.

Zemaşerî Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî, *Keşşâf*, Kahire, 1980.



**EBEVEYNLERİN BEP (BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI)  
HAZIRLAMA SÜRECİNE KATILIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hasan KIZILKAYA \*

**Öz**

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde BEP geliştirilmesi, uygulanması ayrıca hazırlanması için oluşturulan BEP geliştirme biriminde kimlerin yer alması gerektiği detaylıca yer almaktadır. Ayrıca yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ebeveynlerin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif olarak katılımlarının sağlanması gerektiği de açıkça ifade edilmiştir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hazırlanması sürecinde ebeveynler önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın amacı çocuğu özel eğitim hizmeti alan ebeveynlerin BEP hazırlama sürecine katılımlarını kendi görüşleri açısından değerlendirmektir. Özel eğitim hizmeti alan çocukların ebeveynlerinin BEP toplantılarını nasıl algıladıklarını, katılım konusunda ne düşündüklerini, BEP toplantılarının üyeleri hakkındaki bilgi ve güven düzeylerini araştırmaktır. Ayrıca ebeveynlerin BEP toplantılarına katılımlarını iyileştirmek için alınabilecek önlemlere ilişkin katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 19 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin; eğitimcilerin kendilerine eşit olarak değer vermediğine, öğrenci başarısını kolaylaştırmak için BEP hedeflerine uygun şekilde bağlı kalmadıklarına ve ebeveynleri özel eğitim hizmetleri konusunda yeterli bilgilendirmediklerine inandıklarını ortaya koydu.

**Anahtar Kelimeler:** BEP, Ebeveyn katılımı, Özel eğitim.

**Evaluation of The Parents' Opinions on Their Participation in The Preparation Process of IEP  
(Individualized Education Program)**

**Abstract**

The Special Education Services Regulation details who should take place in the IEP development unit, which was created to develop, implement, and prepare the IEP. In addition, it is clearly stated in the Special Education Services Regulation that the active participation of the parents in every stage of the special education process should be ensured. Parents have an important place in the process of preparing the Individualized Education Program. This study aims to evaluate the participation of parents whose children receive special education services in the IEP preparation process in terms of their views and to investigate how the families of children receiving special education services perceive IEP meetings, what they think about participation, and their level of knowledge and trust about the members of IEP meetings. In addition, participant views on measures that can be taken to improve parents' participation in IEP meetings are also included. Within the scope of the research, interviews were conducted with 19 parents through semi-structured interview technique. The obtained data were analyzed by the descriptive analysis method. Findings revealed that parents believe that educators do not value themselves equally, do not adhere to IEP goals to facilitate student success, and do not adequately inform parents about special education services.

**Keywords:** IEP, Parent participation, Special education.

\*Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, [hasankizilkaya35@gmail.com](mailto:hasankizilkaya35@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2144-3834>

## 1. Giriş

Çocuğun, akranlarına kıyasla öğrenmesini zorlaştıran bir öğrenme sorunu veya yetersizliği olduğu durumlarda çocuk özel gereksinimli olarak tanımlanır. Özel gereksinimli birey ifadesi tıbbi ve eğitsel tanılama sonucu işlevsel gelişiminde yetersizlik veya özel ihtiyaçlara sahip olan tıbbi, zihinsel veya psikolojik olabilen yetersizlikleri için desteğe ihtiyaç duyan bireyleri ifade eder. Özel gereksinim derecesi bakımından farklılık gösterir. Örneğin zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli bir öğrenci zekâ puanına göre hafif, orta ve ağır derece olarak sınıflandırılır. Bu öğrenciler genellikle okulda yardıma ihtiyaç duyarlar fakat gereksinimlerinin derecesi ihtiyaç duydukları yardımı farklılaştırmaktadır (Dale, 2008). Dolayısıyla, öğrencilere öğretilecek bilgi ve becerilerin, ortamlara, koşullara, zamana ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yapılandırılması gereklidir. Bu yapılandırmalar, aynı şekilde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'in hazırlanması gerektiğini de ortaya koymuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve planlayabilmek ancak BEP çalışmaları ile mümkündür (Avcıoğlu, 2011; Camadan, 2012; Sarı & İlik, 2016).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirilmesi, uygulanması ayrıca hazırlanması için oluşturulan BEP geliştirme biriminde kimlerin yer alması gerektiği detaylıca yer almaktadır. Ayrıca yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ebeveynlerin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif olarak katılımlarının sağlanması gerektiği de açıkça ifade edilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hazırlanması sürecinde ebeveynler önemli bir yere sahiptir. Çocuğun gelişimi, geçmişi, güçlü ve zayıf yönlerini en iyi onlar bilirler. Çocuklarının bireysel başarılarının artırılmasında onların da sürece dahil olması çok kıymetlidir. Etkili eğitim programları oluşturmak için asgari yasal uyumun yanında bir BEP toplantısında kaliteli eğitimci-ebeveyn iş birliği gereklidir (Diliberto & Brewer, 2014; Mueller & Vick, 2019). BEP hizmet alan öğrenciler ile hizmet veren öğretmenler arasında yapılan bir anlaşma niteliğindedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm personel hizmet verenler olarak değerlendirilirken; hizmet alanlar ise özel gereksinimli öğrenciler ve aileleridir. Bu durumda BEP hizmet verenler ve hizmet alanların ortak bir ürünü olmalıdır (Kargin, 2007).

BEP geliştirme biriminin üyeleri okul müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı (BEP geliştirme biriminin başkanlığını yapar), özel eğitim gerektiren bireyin kendisi (eğer birey kendini ifade edebilecek düzeydeyse), özel eğitim gerektiren bireyin ailesi, özel eğitim gerektiren bireyin sınıf öğretmeni, rehber öğretmendir. Birime ihtiyaç duyulduğunda gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibinden görevlendirilen bir kişi, odyolog, fizyoterapist, doktor, branş öğretmenleri, eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, özel eğitim gerektiren bireyi iyi tanıyan aile yakınları da davet edilebilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). BEP, bir öğrencinin özel eğitim programının tüm bileşenlerini yönlendirmeye ve izlemeye imkân verir. Bu bileşenler arasında eğitim ihtiyaçları, hedefler, yerleştirme, değerlendirme kriterleri, mevcut eğitim performansı ve programlama değişikliklerinin süresi yer alır. BEP; toplantı tarihleri, veli ve öğrenci onayını ve özel eğitim hizmetleri alan öğrencilere sağlanacak hizmetlerin sunumu, hesap verebilirlik ve eğitim kurumlarının sorumlulukları için bir plan işlevi görür. Veli katılımının kanunla zorunlu olmasına rağmen, tek başına mevzuat velileri okullara ve toplantılara dahil etmek için yeterli değildir. BEP toplantılarında ebeveynlerin rolleri artmamıştır ve yasanın kavramsallaştırmasına ve amacına rağmen ebeveynler ve eğitimciler (BEP üyeleri) arasında olumlu ilişkiler maalesef istendik düzeye ulaşmamıştır (Gartin & Murdick, 2005; İlik & Günay, 2020; Larios & Zetlin, 2018).

Sanderson ve Goldman' a göre (2021) BEP ekiplerine veli katılımı, zaman zaman okulların tutumları tarafından engellenebilmektedir. Örneğin, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri,

yerleştirme ve diğer kararların genellikle BEP toplantısından önce alındığını belirtmişlerdir (Lo, 2008). Ebeveynler, bazen okul personelinin sadece velilerin önceden belirlenmiş kararları kabul etmeleri için gerekli evrakların kendileri tarafından imzalanmasının istendiğini hissettiklerini bildirmiştir. Yaşadıkları tüm olumsuz deneyimlere rağmen özel gereksinimli çocukların ebeveynleri genellikle eğitimle ilgili karar alma süreçlerine daha fazla dahil olmak isterler (Fialka & Fialka-Feldman, 2017; Sanderson & Goldman, 2021). Rosetti'ye göre (2020), geleneksel BEP toplantısını, eğitimcilerin uyguladıkları ve ebeveynlerin önceden belirlenmiş eğitim programlarını onaylamalarını bekledikleri için "anlamsız bir ritüel" olarak nitelendirmektedir.

BEP toplantılarına azalan ebeveyn geri bildirim ve katılımı özel eğitim hizmeti alan öğrenciler için yasal olarak uygun olmayan ve eğitim açısından yetersiz eğitim programlarının varlığına sebep olmuştur. Özel gereksinimli bireye sahip ebeveynler eşit olmayan sosyal durum algısı nedeniyle, çocuklarının eğitimine aktif olarak dahil olmaktan vazgeçebilirken, bazı ebeveynler ise kendi çabaları ve yönlendirmeler yoluyla BEP toplantılarında eğitimcilerle eşit konum elde etmeye çalışmaktadır (Gartin & Murdick, 2005; Larios & Zetlin, 2018; Sanderson & Goldman 2021; Söğüt & Deniz, 2018; Yener & Dayı, 2021). Genel eğitimde dahi ailenin eğitim kararlarına katılımı oldukça önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde ebeveyn katılımının gerekliliği oldukça önemlidir. Ebeveyn katılımının etkililiğini değerlendirmek, zayıf ebeveyn katılımının nedenlerini tespit etmek ebeveyn katılımından çocuk yararına en yüksek fayda sağlamaya katkı sunacağı düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde ebeveynlerin BEP toplantılarına katılım süreçlerini kendi bakış açısından inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları için eğitime yerleştirme gibi eğitim kararlarını etkileyen faktörler üzerine görüşlerini, karar verme sürecinden ve sonuçlarından memnuniyetlerini kendi bakış açılarından anlamak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ebeveynlerinin BEP toplantılarına katılım süreçleri araştırılmıştır.

Araştırma Sorusu 1: Ebeveynlerin BEP'lerin geliştirilmesi ve kararların alınmasına katkıları ve bu süreçte okul memnuniyeti üzerine deneyimleri nelerdir?

Araştırma Sorusu 2: Ebeveynler özel gereksinimli çocuklarına uygulanan eğitim hizmetlerine katılımlarını nasıl tanımlarlar?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel yöntem benimsenmiştir. Nitel araştırmalar sosyal dünyayı anlamamız ve onu yorumlamak için kullanılır. Yaşadığımız dünya ile deneyimlerimizi ilişkilendirmek, neden sonuç ilişkilerini netleştirmek ve sosyal bir bakış açısı geliştirmek için nitel araştırmaların desteğine ihtiyaç duyarız. Bu bağlamda eğer bir araştırma durumu, problemi veya sorusu insanların deneyimlerini, ya da görüşlerini içeriyorsa nitel bir yöntem izlenmesi gerekmektedir (Corbetta, 2003). Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenemoloji) bu çalışmada araştırma deseni olarak benimsenmiştir. Psikoloji ve eğitim gibi pek çok sosyal alanda yürütülen nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim; bireylerin belirli bir olgu ile ilgili yaşantılarının özü, yapısı ve anlamı üzerine odaklanmaktadır. Olgubilim çalışmaları bireylerin deneyimleri ve deneyimlerine verdikleri anlamın farklı ve kendine has bir öneme sahip olduğu kabulüne dayanmaktadır. Olgubilim çalışmaları temelde betimsel ve açıklayıcı olmak üzere ikiye ayrılır (Creswell, 2007).

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırmaya katılan katılımcılar, Konya ve Karaman illerinde devlet okullarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma çeşitli eğitim ve mesleki geçmişlere sahip 19 ebeveynden oluşmaktadır. Tüm ebeveynler orta sınıf sosyo-ekonomik düzeyine sahiptir. Katılımcıların özel gereksinimli en az bir çocuğu orta öğrenime devam etmektedir ve hepsinin

daha önce BEP toplantılarına katılma deneyimi vardır. Örneklem belirlenirken seçkisiz örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ise ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir (Gill, 2020). Özel gereksinimli en az bir çocuğa sahip olma ve daha önce BEP toplantısına katılmış olma örnekleme ölçütü olarak alınmıştır. Özetle örnekleme orta öğretime devam eden en az bir özel gereksinimli çocuğa sahip ve daha önce BEP toplantısına katılma deneyimi olan 19 ebeveynden oluşmaktadır ve çocukları otizm spektrum bozukluğu (7), hafif düzey zihinsel yetersizlik (7) ve öğrenme güçlüğü (5) tanılıdır.

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Kişiler arasında doğrudan sözlü ilişkiler kurmaya imkân tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi bu çalışmada tercih edilmiştir. Farklı ve değişen koşullara uyabilme esnekliği, okuma yazma bilmeyenler dâhil, hemen herkese uygulanabilirliği, detaylı bilgi elde edebilme, gözlem yapmaya imkân tanınması görüşme tekniğinin avantajları arasında yer almaktadır (Corbetta, 2003). Bununla birlikte katılımcılara kontrol edici soruların sorulabilmesi ile yanlış anlamaların azaltılması mümkündür ve cevaplarda öznelliğin korunması da bu yöntemin diğer bir avantajıdır Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi potansiyel olarak çoklu gerçeklikler, karşılıklı olarak şekillendiren etkiler ve değer kalıplarını araştırmak için uygundur. Görüşmeler kişilerin, olayların, faaliyetlerin, organizasyonların, duyguların, motivasyonların, iddiaların, endişelerin ve diğer durumların mevcut yapılarını elde etme amacına hizmet eder. Bogdan ve Biklen'e (2007) göre, yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülen kişileri fikirleri genişletmeye teşvik eder ve bu da araştırmacıya tanımlayıcı materyal aracılığıyla soyut fikirler üretme fırsatları sunar (Bogdan & Biklen, 2007). Bu çalışma için hazırlanan görüşme soruları, ebeveynlerin BEP toplantılarına yönelik deneyimlerine odaklanmıştır. Ebeveynlerden, önceki BEP toplantılarıyla ilgili deneyimlerini paylaşmaları ve yalnızca okul BEP toplantılarını iyileştirmeye yönelik olarak alabilecekleri önlemlere değil, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarının daha iyi hizmet etmek alabilmeleri için yapabilecekleri eylemlere ilişkin fikir belirtmeleri istenmiştir. Görüşme soruları, araştırmacı tarafından literatür taraması araştırması ile birlikte BEP toplantı deneyimlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur ve iki uzman görüşü alındıktan sonra son halini almıştır. Bu çalışmaya katılanlara, BEP toplantılarına ilişkin ebeveyn algılarını ortaya çıkarmak amacı ile aşağıdaki açık uçlu sorular sorulmuştur.

1. BEP içeriği ve hazırlanması ile ilgili bilgi düzeyinizi tanımlayınız.
2. BEP ekip üyeleri tarafından size nasıl davranılıyor ve nasıl algılanıyorsunuz?
3. Çocuğunuzun BEP toplantıları sonucunda aldığı hizmetlerin verimliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?
4. Okul BEP toplantılarını iyileştirmek için ne yapabilir?
5. Ebeveynler BEP toplantılarını iyileştirmek için ne yapabilir?

Betimsel analizi benimsemenin amacı, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler öncelikle sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanıp yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri incelenmekte ve bazı sonuçlar açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Her görüşme katılımcısı, ses kaydına alındı ve ses kaydı, derinlemesine bilginin artmasını kolaylaştırmak için araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya döküldü. Betimsel analizi yöntemi ile yazıya dökülen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlendi ve yorumlandı. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Toplanan verilerin betimsel şekilde doğrudan sunulması güvenilirlik için önerilmektedir. Ayrıca betimsel analizlerde doğrudan alıntılara yer vermek ve buradan hareketle sonuçlar belirtmek geçerlik için önemli kabul edilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007). Görüşmeler sırasında da veriler belirlenen kavramsal

çerçeveye uygun olarak toplanmıştır. Bu tematik çerçeve kapsamında okunan ve düzenlenen verilerden önemli görülenler bir araya getirilmiştir ve raporlarken kullanılacak olan alıntılar da seçilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla elde edilen görüşme verileri farklı bir uzman tarafından da analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Güvenirlik katsayısını belirlemek üzere “Kodlamacılar arası görüş birliği / Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analize ilişkin kodlamaların güvenilirlik analizleri aşamasında araştırmacı ve farklı bir uzman birbirlerinden bağımsız olarak verileri kodlamışlardır. Kodlamacılar arası güvenirlilik katsayısı ilk olarak %91,6 olarak bulunmuştur. Bağımsız kodlamalarda 11 kodlamada görüş birliği sağlanmış ve görüş birliği sağlanamamış olan 1 kodlama için araştırmacılar değerlendirmelerini ifade etmiş, gerektiğinde tartışarak birbirlerini ikna etme yoluyla fikir ayrılığı olan değerlendirmede uzlaşma sağlamışlardır.

### 2.3. Araştırma Etiği

‘Bu araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 11.04.2022 tarih 2022/122 nolu karar ile etik onay alınmıştır.’

### 3. Bulgular

Bulgular görüşme soruları kapsamında sırasıyla sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırma sorusunu cevaplamak için ebeveynlere hangi soruların yöneltildiği, alınan genel cevaplar ve doğrudan aktarmalara yer verilmiştir.

#### 1. BEP içeriği ve hazırlanması ile ilgili bilgi düzeyinizi tanımlayınız.

Katılımcıların çoğu genel olarak BEP ile ilgili bilgi sahibi olduklarını belirttiler. BEP içeriğinin daha önce katıldıkları toplantılarda öğretmenler tarafından kendilerine aktarıldığını ancak nasıl hazırlandığı konusunda detaylı bilgiye sahip olmadıklarını söylemişlerdir. BEP’in ne amaçla hazırlandığı konusunu ise çoğu katılımcı, çocuklarının eğitim alabilmesi için bir “ön koşul” olarak görüyor. Çocuğun tüm gelişim alanlarındaki becerilerinin dikkate alındığı BEP’te ebeveynler için içerik açısından daha çok akademik becerilere odaklandığı yine ebeveynlerin verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır. Görüşmeye katılan bir katılımcı ise içerik ile ilgili bilgi sahibi olmadığını; BEP’in öğretmenler tarafından hazırlandığı ve hazırlanması gerekli evraklardan biri olduğu şeklinde bir görüş bildirmiştir.

*K5 “ ...BEP toplantısı için öğretmenimiz bizi çağırdı. İlk toplantıda. İlk toplantıdan beri katılıyoruz. Eşimin işi müsaitse o da geliyor. Bazen ben tek gidiyorum. Evdeki durumundan bilgiler veriyorum. Bazen ilaçları değişiyor. Onu da söylüyorum. Bilsinler istiyorum. Biz şanslıyız sağ olsunlar her şeyi soruyorlar bize. Ben de onları dikkatle dinliyorum. Ama işte tabi bazen olmuyor. Yazılan hedefler tutmuyor. Ama ne yapalım sonuçta çocuklar özel, farklı. Normal çocuklar için de olabilir bu durum...”*

*K7 “ ...Ben toplantıya katıldım. Ama sadece bir kez. Öğretmen bir şeyler anlatmaya çalıştı ama benim pek aklıma yatmadı ne yalan söyleyeyim. İçeriğini falan da bilmem. Hazırlanması gerekliliği. Zaten hep zorunlu diye yapılıp bu işler. Nasıl hazırlanır? Kim yapar? Tam bilmem açıkçası...”*

#### 2. Çocuğunuzun BEP toplantıları sonucunda aldığı hizmetlerin verimliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?

On dokuz katılımcıdan dokuzu, çocuklarına sağlanması gereken hizmet konusunda eğitimcilerle aynı fikirde olmadıklarını net bir şekilde dile getirmiştir. Bu katılımcılar çocukları için belirlenen hedeflerin onların kapasitesinden yüksek olduğu, bu sebeple de gelişme konusunda sıkıntı yaşadıklarını



da ekmişlerdir. Katılımcılar belirlenen kazanımların seviyesinin daha aşağıda tutulması konusunda hemfikirler. Ebeveynlerin bazıları ise, okul tarafından sağlanan geçiş ve mesleki hizmetlerin eksikliği konusunda endişelerini dile getirdiler. Ebeveynler, çocukların toplum ortamlarında periyodik olarak bulunmasının çocuklara çok daha iyi geleceğine inandıklarını, bunun uygulanması konusunda ise büyük bir eksiklik olduğunu ifade ettiler.

*K3 “... Hiçbir verimlilik yok, hiçbir faaliyet olamıyor maalesef. Çocuklar hep okul içinde. Mesela biz meslek lisesindeyiz. Ama bir kez gittiler dışarı. Öğretmenlerimiz bu konularda çekimser davranıyor sanırım. Bu çocuklar ne kadar toplu ortamlarda yer alırsa o kadar iyi. Ama bu bizim çabamızla oluyor daha çok...”*

Ebeveynlerin çoğu BEP toplantılarının ve BEP’lerin çocuklarına gerektiği gibi hizmet edilip etmediğine dair inançlarını etkileyen en büyük faktörün okulun öğrenci disiplinini ve özel gereksinimli öğrenciler için hizmet kalitesini ele alış biçimi olduğunu dile getirdi. Katılımcılar genel olarak etkisiz disiplin uygulamalarından yakınmaktadır. Buna ek olarak gerek BEP toplantılarının yapılışı gerekse uygulama kısmında bir disiplinsizlik olduğu kanısındalar. Ayrıca ebeveynler toplantılarda kendilerinden öğrenci için bilgi alınsa da uygulama kısmında kendilerinin görüş ve isteklerinin pek dikkate alınmadığı görüşündeler.

*K12 “...BEP hazırlansa da biz bunun yansımaları göremiyoruz. Sınıfta yine bizim çocuklarımız pasif bir şekilde oturuyor. Öğretmenlere iş düşüyor aslında sınıf içinde. Onlar da haklı belki zor biliyorum ama bizim çocuklarımızın buna ihtiyacı var...”*

Katılımcı ebeveynlerin üçü ise; talep ettikleri hizmetleri alamadıklarını ifade etmenin yanı sıra öğretmenlerin çocuklarının ilerleme kat etmesi konusunda kendilerini eleştirdiklerini de eklediler. Katılımcılar; “okulda yapacaklarının sınırlı olduğunu, evde çocuklarından kendilerinin sorumlu olduğu ve benzeri ifadeleri” öğretmenlerden sıkça duyduklarını dile getirdiler. Çocuklarının daha hızlı ve kalıcı şekilde ilerlemelerinde kendilerinin rolünün farkında olan ebeveynler, herhangi olumsuz durumda öğretmenler tarafından suçlanmaktan ve yetersiz görülmeğe dolaylı üzüldüklerini belirttiler.

*K1 “...Kızım için büyük akademik beklentilerim yok. Ama ilerlemesi de çok yavaş. Öğretmene sorduğumda siz de çaba göstereceksiniz diyor ama gösteriyoruz zaten. Kendisi bazen söylüyor şöyle yapın, böyle yapın diye ama belki de biz beceremiyoruz. Ya da yeterli gelmiyor daha çok yönlendirme gerekli...”*

*K4 “...Ben suçlanmaya, eksik görülmeye alıştım zaten. Ne zaman bir şey sorsam sonu bana bağlanıyor. Eşim çok yoğun genelde ben ilgileniyorum. Küçük çocuğum da var ama elimden geldiğince gerekirse işimi gücümü bırakıp ilgileniyorum. Ama hep yetersiz görülüyor. Çok üzülüyorum...”*

Katılımcılardan biri okulda oğlunun güvenliği ile ilgili tedirginlik yaşadığını dile getirdi. Çocuğunun epilepsi nöbetlerinin olabildiğini bu yüzden daha fazla gözleme ihtiyaç duyduğunu söyledi. BEP toplantılarında özellikle bu konunun üzerinde durup öğretmenlere ve idareye bu konuyu dile getirdiğinde kendisini rahat hissetmesi gerektiği ve gerekli önlemlerin her zaman alındığı yanıtını aldığını söyledi. Katılımcı daha endişeli şekilde talepte bulunduğu anda ise “bir devlet okulundan fazla şey beklediği ve fazla kaygılı olduğu” şeklinde geri dönütler aldığını ifade etti.

*K15 “... Oğlumun epilepsisi var. Çok sık değil ama seyrek de değil. Ben teneffüslerde falan hep gözlem altında olsun istiyorum. Yalnız kalmamasını istiyorum. Öğretmenler kalmadığını söylüyorlar ama ben yine de tedirginim. Düşmeler, itmeler oluyor haliyle çocuklar arasında. Ama bizim daha farklı bir durumumuz da var. Bu konuda fazla ısrarcı ve endişeli olunca da kaygılı anne oluyorum...”*

### **3. BEP ekip üyeleri tarafından size nasıl davranılıyor ve nasıl algılanıyorsunuz?**

Katılımcılar sosyal açıdan kendilerine gösterilen tutumlarda bir sorun görmediklerini belirtti. Kendilerine kibar davranıldığını ifade ettiler. Katılımcılar BEP toplantıları için kendileri ile iletişime geçildiğinde bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtti. Ancak, toplantılara gelecek olursak katılımcıların ikisi hariç tümü özellikle ilk BEP deneyimlerinin olumsuz olduğunu belirtti. İlk toplantılarda pasif kaldıklarını, kendilerinin BEP için önemli bir unsur olarak algılanmasından çok mecburi bir davet ile katılımlarının sağlanmaya çalışıldığı düşüncesinde olduklarını ifade ettiler. Katılımcılar kendileri dışında kalan BEP üyelerinin fikirlerinin birbiri ile oldukça farklı ve karşıt olduğuna çok kez şahit olduklarını ifade ettiler. Ebeveynler, eğitimcilerin görüşlerinin genel olarak tutarlı olmadığını düşündüklerini ve buna şaşırduklarını da dile getirdiler. Katılımcılar çocukları için en iyi yol gösterici olduğuna inandıkları bu programın uygulanması konusunda yeteri kadar dikkate alınmadıklarını belirttiler.

*K11 “...Ben ilk toplantıya katıldığımda öğrenci gibi sadece dinledim. Anlattılar ne yaptıklarını ama bu kadar. Çok pasifim. Hatta eve gelince araştırdım bu BEP nedir? Ne değildir? Diye. Öğretmen kuzenim var, eş dost var öğretmen, onlara sordum. Ama anladım ki okuduğum gibi değil. Sonra ilk toplantı diye kötü düşünmedim. Düzelir dedim. Sonraki ise hemen hemen aynı şey oldu. Bana çocuğumu sordular ama benim isteklerimi, taleplerimi dikkate almadılar bence...”*

*K6 “...Toplantıda bir fikir birliği olmadığını düşünüyorum. Ben söylüyorum öğretmene çocuk şunları şunları yapamıyor. Görüyoruz, biliyoruz. Tamam diyor bilgiyi alıyor ama farklı bir yol izliyor. Kazanımlar farklı oluyor. Kendi çocuğum için uygun olduğunu düşünmüyorum açıkçası...”*

#### **4. Okul BEP toplantılarını iyileştirmek için ne yapabilir?**

Katılımcıların neredeyse tamamı kendilerini BEP toplantılarına katılımlarının önemli olduklarını bildiklerini ve idarenin de bu konuda özenli ve titiz davranması gerektiğini vurguladı. Kendilerinin BEP toplantılarına katılım konusunda yaşadıkları zorluklarda idareden beklentilerinin olduğunu da eklediler. İki ebeveyn toplantıya gelirken diğer çocuklarını bırakacak yer olmadığını, daha önce onları da yanlarında getirdiklerinde hoş karşılanmadıklarını eklediler. Ebeveynlerden biri eşi ile ayrıldıklarını çocuğun kendisi ile yaşadığını, toplantıya hem eşinin hem de kendisinin çağırılmasını istediğini ancak bunun maalesef gerçekleşmediğini söyledi. Bu durumun eşi ile arasında olumsuzluk yarattığını ekleyerek bu konunun okul idaresinin ihmali olduğunu düşündüğünü de ekledi.

*K4 “...idare ve öğretmenler mutlaka bizleri BEP toplantılarına katmak için elinden geleni yapmalı. Bazen ebeveynler çeşitli sebeplerden toplantı günü ve saati ile ilgili talepte bulunuyor. Bu mutlaka dikkate alınmalı...”*

*K14 “...üç yaşında bir de oğlum var. İki kez toplantıya gelirken getirdim. Burada ilgilendiler içeriye girmede tabi. Ama müdür yardımcısının tavrı bunun burada ne işi var der gibiydi. Ben de meraklı değilim buraya çocukla gelmeye ama. Hatta öğretmenin “bir dahakine sadece eşiniz gelse yeter” dediğini hatırlıyorum...”*

*K16 “... idareye ve öğretmenimize ısrarla kızımın babasının da gelmesini söylüyorum. Ancak toplantıyı haber vermiyorlar. Sonra ben zor durumda kalıyorum. Bana diyorlar ki ‘siz haber verin’. Ben iletişime geçsem zaten sizden istemem. Çocukla ilgili konularda önemsenmediğini düşünüyorum daha büyük sorun oluyor. Bir telefonla aramak bu kadar zor olmamalı...”*

Katılımcıların yedisi BEP’in uygulanmasının idare tarafından mutlaka denetlenmesi gerektiğini ifade etti. Katılımcılar BEP ile ilgili yapılan denetimlerin yetersiz olduğunu bu yüzden de uygulamanın yeterince başarıya ulaşmadığını düşündüklerini ifade ettiler. Katılımcılara göre daha sık yapılacak denetimler BEP’lerin başarıya ulaşma ve uygulama eksikliklerinin giderilmesi konusunda çözüm sağlayacaktır.

K2 “... Ben idare tarafından bu programların mutlaka düzenli şekilde takip edilmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Arada mutlaka idare öğretmene sormalı nasıl gittiğini. Sonuçta biz hocaya soramayız; hocam ne yapıyorsunuz diye. Ama idare sorabilir....”

Katılımcılar ayrıca BEP'in ne olduğu ve yasal hakları konusunda kendilerinin daha fazla bilgi sahibi olması gerektiğini vurguladı. Bu konuda genel kanının; bu konuyu kendilerinin ya da rehabilitasyon merkezlerinin desteği ile öğrenmek olduğu, ancak bu konuda okulların ebeveynleri desteklemeleri gerektiğini belirttiler. Katılımcılar, devlet kurumu olan okullarından bilgi edinmenin daha verimli ve daha güvenli olacağını düşündüklerini ifade ettiler.

K8“...Biz rehabilitasyon merkezine gidiyoruz. Evet onlar anlatıyorlar bize yasal prosedürleri falan. Ancak sonuçta onlar resmi kurum değil. Özel. Biz tüm bu yasal zorunluluk ve haklarımızı çocuklarımızın gittiği okullardan öğrensek daha iyi olur. Bize BEP'i anlatsalar, yasal haklarımızı anlatsalar...”

K9 “... İlk BEP toplantısında sormuştum bana anlattılar BEP'i. Ancak bence böyle olmamalı. Öncesinde BEP olsun diğer yasal haklarımız olsun bir bireysel ya da topluca bir toplantı yapıp anlatmaları lazım. Ben devletten, devletin kurumundan öğrenemeyceksem kimden öğreneceğim haklarımı...”

#### 5. Ebeveynler BEP toplantılarını iyileştirmek için ne yapabilir?

Katılımcılar genel olarak kendilerinin toplantılara katılım konusunda daha fazla hassasiyet göstermeleri gerektiğini vurguladılar. Ebeveyn katılımının önemini fazlasıyla bilen katılımcıların dördü bu konuda çok fazla hassas olduklarını ifade ettikten sonra BEP toplantılarının daha verimli olması için ebeveynlerin katılım konusunu ihmal ettiğini gözlemlediklerini de eklediler.

K10 “...çocuğumuzun sınıfında ya da okulda velilerle iletişim halinde olmaya çalışıyoruz. Görüşüyoruz. İstişare ediyoruz. Bazen bazı veliler hala toplantılara katılmıyor. Çok üzülüyorum. Ben bir öğretmenim ve bilincindeyim öneminin. Anlatmaya da çalışıyorum katılın diye. Her annenin babanın bu bilinçte olması gerekir...”

Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu daha dikkatli ve hazırlıklı olmaları gerektiğini de dile getirdiler. Toplantıya katılmadan önce ebeveynlerin kendi aralarında istişare etmesinin önemli ve yararlı olduğu görüşündeler. Kendilerine sorulmadan önceden alınmış hedefler varsa bu konuda dikkatli olmaları ve müdahale etmeleri gerektiği durumlarda ise çekinmeden müdahale etmeleri gerektiğini savundular.

K7 “...Biz kendi içimizde tutarlı olmalıyız. Anne baba açısından söylüyorum bunu. Anne babanın bazen bazı zamanlar için geçerli tabi çocuktan farklı beklentileri olabiliyor. Mesela benim eşim çocuğun bir dönem matematik için söylüyorum bunu; illa çok ilerleyebileceğine inanıyordu. Aslında olmadı tabi. Ama öğretmenin işine karıştı bu süreçte ve yanlış bilgilendirdi. Ben tam tersi bunun olmayacağını bildiğim için zorlamadım ve aramızda bu konu çatışma yarattı. Diyeceğim önce anne babalar kendi içinde ortak hedeflerde olmalı ve öğretmenleri mutlaka doğru bilgilendirmeli...”

“...Koyulan hedefler iyi anlaşılmalı ve öğrenilmeli. Ebeveynler bazen dikkat etmeyebiliyor. Aslında müdahale etmesi gerekli ama ya geç kalıyor ya da çekiniyor. Bu konuda daha rahat hissetmeliyiz bence. Yanlış ya da eksik bulduğumuz bir durum varsa söyleyelim...”

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

BEP hazırlık toplantılarına ebeveyn katılımının değerlendirildiği bu araştırmada, daha önce BEP toplantılarına katılmış ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile BEP toplantıları ile ilgili

sahip oldukları tecrübeler öğrenilmek istenmiştir. Toplantı öncesi, sonrası ve toplantı sırasında yaşadıkları deneyimleri incelemek için araştırma verilerinden ortaya çıkan bulgular betimlenmiştir.

Eğitim Kurulları ve Zümreler Yönergesi'nde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019), yapılacak olan toplantılar ile ilgili açıklama; “*toplantıların tarihi, yeri ve gündemi en az 5 gün önceden ilgililere yazılı olarak gerektiğinde e-posta ve/veya bilişim araçlarıyla da duyurulur*” şeklindedir. Toplantı öncesi süreç net bir şekilde ifade edilmiştir. Yapılan analize göre katılımcıların gerek yönetim gerekse öğretmenler tarafından toplantılar konusunda bilgilendirildikleri görülmüştür. Bilgilendirme ve bunun yöntemi konusunda bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. İçerik hakkında detaylı bilgiye sahip olmasalar da toplantıların takvim bilgisi ve amacının velilere aktarıldığı bilgisi veliler tarafından verilmiştir. Özellikle kendi çocuklarının öğretmenleri tarafından bilgilendirilmek istedikleri, böylece kendilerini daha rahat hissettikleri de verdikleri yanıtlarda ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin toplantı içeriği hakkında bilgi düzeylerinin eksik olduğunu belirtmeleri Childre ve Chambers'in (2005), araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da ebeveynlerin tamamı toplantı içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmiştir. Katılımcıların neredeyse yarısının belirttiği bir görüş de BEP'de çocukları için belirlenen hedeflerin çocuklarının seviyelerine göre yüksek olduğu, bunun da çocuklar üzerinde olumsuz bir etki yarattığı ve bu yüzden gelişimlerinin daha yavaş olduğu düşüncesidir. İlgili literatüre bakıldığında BEP'in hazırlanmasında özellikle özel eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumluluk aldığı bilinmektedir. Aynı zamanda çocuğun gelişimini en iyi gözlemleyen ve bilen kişinin de özel eğitim öğretmeni olduğu bilinmektedir. Bu durumda ebeveynlerin belirlenen amaç ve kazanımlarla ilgili eleştirel ve olumsuz yorumları ilgili literatürü desteklemekte; bunun nedeni ise ebeveynlerin çocuklarını evde desteklemedikleri, bu yüzden bu konuda olumsuz bir yorum yaptıkları düşüncesini akla getirmektedir. Ebeveynler çocuklarının topluma sıklıkla karışması gerektiğini bunun çocukları için çok yararlı olduğuna inandıkları ancak okul tarafından bu ortamların çok az sunulduğunu söylemişler ve bundan da üzüntü duyduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu görüşü, Cho ve Gannotti'nin (2005) de yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimi konusunda endişeli oldukları ve bu konuya önem verilmesi gerektiğini vurguladıkları sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Fish, (2006) araştırmasında BEP toplantılarına katılan otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin ilk toplantı deneyimlerinin olumsuz olduğunu ve kendi fikirlerinin pek önemsenmediği sonucunu bildirmiştir. Katılımcıların özellikle ilk toplantıda daha yoğun olmakla birlikte; toplantılarda fazla pasif kaldıklarını dile getirmeleri ve BEP toplantılarını olumsuz algılamaları ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar birçok konuda kendilerinin fikirlerinin alınmadığını, hatta öğretmenlerin kendi içlerinde de fikir çakışmasına girdiğini, bu durumun da onları oldukça rahatsız hissettirdiğini dile getirmiştir. Çocukları ile ilgili bir konu hakkında kendilerine daha fazla danışılması gerektiğini düşündüklerini ve buna üzüldüklerini eklemiştir. Martin vd. (2006), özel eğitim öğretmenlerinin BEP toplantılarında etkisinin yüksek olduğu ve etkin bir rol oynadığını belirtmiştir. Katılımcıların diğer öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni ile çoğu kez fikir ayrılığı yaşamalarına şaşırıldıklarını ifade etmişler, ancak özel eğitim öğretmenin durumu çok iyi yönettiği ve yönlendirdiğini dile getirmeleri ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir (Avcıoğlu, 2012; Söğüt & Deniz, 2018; Yener & Dayı, 2021). Katılımcıların büyük çoğunluğu BEP toplantılarına katılmalarındaki önemi ve etkiyi bildiklerini dile getirmiş, idarenin de bu konuda özenli ve titiz davranması gerektiğini vurgulamıştır. Simon (2006)'da yaptığı çalışmada özellikle idarecilerin ve öğretmenlerin velilerle iletişim halinde olması gerektiğini, katılımları konusunda destekleyici bir tutum sergilemeleri gerektiğini; bunun ebeveynlerin BEP toplantılarına olan inancını, algısını ve aidiyet duygusunu geliştireceğini bildirmiştir. Bu çalışmayı destekleyen diğer bir sonuç da ebeveynlerin BEP toplantılarına katılım konusunda idareci ve öğretmenlerden destek görme konusunda beklentisi olduğudur. Özellikle bazı ailevi sorunları olan ebeveynler bu desteğe oldukça ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Ebeveynler genel olarak tüm

ebeveynlerin katılım konusunda daha fazla hassasiyet göstermeleri gerektiğini, bu konuda çevrelerinde daha duyarlı ve ilgisiz ebeveynlerle karşılaştıklarını ve buna üzüldüklerini de belirtmiştir.

Ebeveyn katılımı, özel gereksinimli çocuklar için özel eğitim sürecinin önemli bir bileşenidir. Rios (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) toplantıları, özel eğitim bilgisi ve ebeveyn-profesyonel ortaklıklar ile ilgili olarak annelerin stres algılarını araştırılmıştır. OSB'li çocuğa sahip Latin kökenli 16 anne ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Birçok ebeveyn özel eğitim sürecine katılmanın önünde engellerle karşılaştığını bildirmiştir. Ebeveynler özellikle sistemik engellerle karşı karşıyadır. Söz konusu çalışmada, katılımcılar BEP toplantılarından önce, toplantı sırasında ve sonrasında stres yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Yıldırım ve Akçamete (2018) özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerinin BEP süreçlerine katılımlarına ilişkin görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırma nitel araştırmaya dayanmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve tümevarımsal analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların çocuklarının teşhis, değerlendirme, yerleşme ve takip süreçlerine katılmadıklarını ve değerlendirme sonuçlarından memnun olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca BEP'e katılmayan katılımcılar, yasal zorunluluktan ve çocuklarının BEP'inden haberdar bile değillerdi (Sardohan & Akçamete, 2018).

Birçok çalışmadan elde edilen sonuçlar, BEP toplantıları sırasında velilerle olumlu ilişkiler kurmanın eğitimciler için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. BEP toplantısı sırasında eğitimcilerin ebeveynlere eşit davranması, özel eğitim alan çocukların ebeveynleri için daha etkili ve verimli deneyimler yaratacağı düşünülmektedir. Eğitim hizmetleri konusunda eşit söz sahibi olmak ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılma isteğini ve yeterliliklerini geliştirir. Özel gereksinimli çocuklarının kaliteli hizmet alması ve çocuklarla olumlu ilişkiler kurma sürecine yönelik olumlu sonuçlar elde etmek için eğitimciler ebeveynlere eşit paydaşlar olarak değer vermelidir. BEP toplantıları sırasında soğuk bir ortamdan ziyade bir iş birliği ortamı teşvik edilmelidir (Diliberto & Brewer, 2014; Fialka & Fialka-Feldman, 2017; İlik & Sarı, 2017; Lara & Saracosti, 2019; Larios & Zetlin, 2018; Lo, 2008; Mueller & Vick, 2019; Rossetti vd., 2020; Sanderson & Goldman, 2021).

Bu çalışmada ise görüşmelerden elde edilen bulgular, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin, BEP toplantıları sırasında eğitimciler arasında kendilerine eşit davranıldığını düşünmediklerini ortaya koymuştur. Ebeveynler, fikirlerinin çoğunun eğitimciler tarafından takdir edilmediğine veya hoş karşılanmadığına inanmaktadır ve karar verme sürecinin dışında tutulmak yerine, çocuklarının BEP toplantılarına eşit katkıda bulunan paydaşlar olarak kabul görülmek istediklerini belirtmişlerdir. Velilere göre, BEP toplantılarında üzerinde anlaşmaya varılan öğrenci hedefleri, özel eğitim hizmeti alan öğrenciler için her zaman tam olarak uygulanmamaktadır. Görüşülen ebeveynler, bazı BEP üyelerinin BEP sürecini bir formalite olarak görme eğiliminde olduklarını belirttiler.

Veliler, özel eğitim hizmeti alan öğrencilerinin olumlu sonuçlara ulaşmasını kolaylaştırmak için BEP toplantılarında ortaya konan BEP hedeflerinin doğru bir şekilde uygulanmasının ve bunlara bağlı kalınmasının önemine vurgu yaptı. Bu çalışmaya katılanlar, okulların ebeveynleri özel eğitim yasası hakkında eğiterek BEP toplantılarını daha da iyileştirebileceğine inanmaktadır. Okulların BEP toplantıları hakkında ebeveynleri etkili bir şekilde eğitememesi nedeniyle, ebeveynler kendilerini eğitmek için çaba gösterdiklerini vurgulamıştır. Ebeveynler özel eğitim yasası hakkında bilgi sahibi olma, özel eğitim hizmetleri ve BEP uygulaması konularında bilgi edinerek çocuklarına uygun şekilde yardımcı olmaya çalışmaktadır. Katılımcılar yine BEP üyelerinin yasal yükümlülükleri ve görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, bu yüzden de beklentilerini oluşturamadıklarını bunun bir eksiklik olduğunu vurgulayarak dile getirmiştir.

BEP toplantılarının düzenlenmesinin amacı, ebeveynler de dahil olmak üzere tüm BEP üyelerinin özel eğitim hizmeti alan çocuklar için en uygun hizmetlerin uygulanmasında iş birliği yapmasıdır (Sarı & İlik, 2016). Ebeveynler ve eğitimciler arasında kötü ilişkiler bulunduğu öğrenciye yansımaları da olumsuz şekilde olur. Eğitimciler tarafından memnuniyetle karşılandığını ve saygı duyulduğunu hisseden ebeveynler, çocukları için eğitim programlarının planlanmasıyla ilgili eğitimci önerilerini kabul etmeye daha açık ve istekli hale gelecektir. Çocuklarına yönelik benzersiz görüş sağlayan ebeveynlerin bilgilerine değer veren eğitimciler, öğrencinin hem akademik hem de ev içi ortamlarına hizmet eden eğitim programlarının tutarlılığını sağlayarak, özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanan etkili programlar oluşturabileceklerdir (Atıcı, 2014; Can, 2015; Gündüz 2015).

Ayrıca BEP sürecinde okul idarecileri ve öğretmenler ebeveynlere karşı saygılı ve kapsayıcı bir tutum sağlandığında, ebeveynlerin algıları ve deneyimleri giderek daha olumlu hale gelecektir. Ebeveyn- okul iletişimi ve iş birliğine dayalı yapılan bir planlama toplantısının daha etkili ve verimli geçmesi için bir ön koşul olarak görülmeli. Böyle bir tutum BEP hazırlanan öğrenci lehine olacaktır (Yener & Dayı, 2021).

Bu araştırma hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 19 kaynaştırma öğrencisinin ebeveynleri ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında uzmanlar aileler arasındaki iş birliğine yönelik BEP sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesini sağlayacak görev ve sorumlulukların ilgili paydaşlar tarafından dikkate alınması önerilebilir. Ayrıca iş birliğini artıracak eğitim programları BEP ekibi üyelerine sunulurken programın etkililiği araştırılabilir. Öğretmenlerin, idarecilerin ve ebeveynlerin BEP toplantılarına aile katılımının önemi ve etkisi üzerine bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. BEP toplantılarına katılan ailelere yönelik ise yasal haklar, ailenin çocuğun eğitimi sürecinde rol ve sorumlulukları gibi konularda aile eğitimi düzenlenebilir.

## 5. Kaynakça

- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 279-291. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6936>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000156](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156)
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) Müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)* (Tez No. 402259) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Corbetta, P. (2003). The qualitative interview. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849209922>
- Childre, A., & Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student-centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 217-233.

- Cho, S.J., & Gannotti, M. E. (2005). Korean-american mothers' perception of professional support in early intervention and special education programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2005.00002.x>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Dale, N. (2008). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. Routledge.
- Diliberto, J. A., & Brewer, D. (2014). Six tips for successful IEP meetings. *TEACHING Exceptional Children*, 47(2), 128–135. <https://doi.org/10.1177/0040059914553205>
- Fialka, J., & Fialka-Feldman, E. (2017). IEP meetings: Building compassion and conversation. *Educational Leadership*, 74(7), 46–51.
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: a case study of one family support group chapter. *Education*, 127(1), 56–68.
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). Idea 2004. *Remedial and special education*, 26(6), 327–331. <https://doi.org/10.1177/07419325050260060301>
- Gill, S. L. (2020). Qualitative sampling methods. *Journal of Human Lactation*, 36(4), 579-581. <https://doi.org/10.1177/0890334420949218>
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 421953) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(5), 1547-1572. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>
- İlik, Ş. Ş. & Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen BEP uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 347-362. <https://doi.org/10.35675/befdergi.728139>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10(1464), 1-5. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.01464/BIBTEX>
- Larios, R., & Zetlin, A. (2018). Bilingual and monolingual parents' counter stories of the individualized education program (IEP) meeting. *Urban Education*, 57(7), 1207–1229. <https://doi.org/10.1177/0042085918804003>
- Lo, L. (2008). Chinese families' level of participation and experiences in IEP meetings. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 21–27. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.21-27>
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72(2), 187-200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurulları ve zümreleri yönergesi. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurullarive-zumreleri-yonergesinde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonerge/icerik/796>

- Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). An investigation of facilitated individualized education program meeting practice: promising procedures that foster family–professional collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1177/0888406417739677>
- Rios, K., Aleman-Tovar, J., & Burke, M. M. (2020). Special education experiences and stress among Latina mothers of children with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 73(101534), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101534>
- Rossetti, Z., Redash, A., Sauer, J. S., Bui, O., Wen, Y., & Regensburger, D. (2020). Access, accountability, and advocacy: culturally and linguistically diverse families' participation in IEP meetings. *Exceptionality*, 28(4), 243-258. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480948>
- Sanderson, K. A., & Goldman, S. E. (2021). Understanding the characteristics and predictors of student involvement in IEP meetings. *Journal of Special Education*, 56(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/00224669211008259>
- Sardohan, A. E., & Akçamete, G. (2018). Examination of views and suggestions about participation of families of children with special needs in individualised education programme. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 31–40. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3311>
- Sarı, H. & İlik, Ş. Ş. (2016). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*. Eğiten Kitap.
- Simon, J. B. (2006). Perceptions of the IEP requirement. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 225–235. <https://doi.org/10.1177/088840640602900403>
- Söğüt, D. A. & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Yener, C. & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin





## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR\*-Necati KARAKÜLÇE\*\*

### Öz

Araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını incelemektir. Çalışmada asıl amacın, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını olağan haliyle belirlemek olduğu için betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışma evreni, İstanbul'un Avrupa kısmında eğitim öğretim faaliyeti sürdüren devlet okullarındaki 3. ve 4. sınıf seviyelerindeki öğrenciler; örnekleme ise Başakşehir, Bağcılar ve Bahçelievler ilçelerinde bulunan devlet okullarındaki 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada "Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen bulgulara göre araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlkokula devam eden 3. ve 4. sınıfların sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları genel anlamda, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı, içsel motivasyon alt boyutlarına göre yüksek düzeyde, kaçınma davranışı alt boyutuna göre ise orta seviyededir. İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, kardeş sayıları, anne-baba meslek dağılımları, günde ortalama ders çalışma süreleri dağılımı ve sınıf mevcudu dağılımlarına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu kalabalık olan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı puanları sınıf mevcudu az olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı alt boyutunda daha yüksektir. Kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutunda erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, anne-baba eğitim durumlarına göre sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutunda, anne-babanın eğitim seviyesinin arttıkça öğrencilerin lehine olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders çalışma alışkanlıklarının kendisine ait oda olma değişkenine göre, sınava hazırlanma-çalışma ortamı, içsel motivasyon ve aktif öğrenme alt boyutlarında ve genel toplamda kendisine ait odası olan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ders çalışma alışkanlıkları, İlkokul, Öğrenci.

### Study Habits of Primary School Students

#### Abstract

The aim of the research is to examine the study habits of students attending the 3rd and 4th grades at primary school level. Since the main purpose of the study is to determine the study habits of the students as usual, the descriptive survey model was preferred. In the study, the universe consists of students at the 3rd and 4th grade levels in public schools that continue education in the European part of Istanbul. The sample consists of 300 students studying in the 3rd and 4th grades of public schools in Başakşehir, Bağcılar and Bahçelievler districts. "Study Habits Scale" was used in the research. According to the findings obtained from the scale, the following results were obtained in the study: In general, the study habits of the 3rd and 4th graders attending primary school are at a high level according to the exam preparation and working environment, intrinsic motivation sub-dimensions, and moderate according to the avoidance behavior sub-dimension. It has been concluded that there is no significant difference in the study habits of primary school students according to gender, parental education status, number of siblings, parental occupation distribution, average study duration per day and class size distributions. The study habits and avoidance behavior scores of primary school students with a large class size were higher than those with a small class size. Study habits of male students are higher in the avoidance behavior sub-dimension. It was concluded that female students' study habits were higher than males in the sub-dimension of preparing for the exam and working environment. It has been concluded that the study habits of primary school students increase in favor of the students as the education level of the parents increases in the sub-dimension of preparing for the exam and working environment according to the educational status of the parents. According to

\* Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, [hatice.bayraktar@izu.edu.tr](mailto:hatice.bayraktar@izu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0458-3405>

\*\* MEB, Müdür Yardımcısı, [necatikarakulce@hotmail.com](mailto:necatikarakulce@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0896-6646>

*the variable of study habits having their own room, it was concluded that the study habits of primary school students who have their own room were higher in the sub-dimensions of preparing for the exam-study environment, intrinsic motivation and active learning, and in general total.*

**Keywords:** Study habits, Primary school, Student.

## 1. Giriş

Ders çalışmak, başarılı olmak, gerekli kazanımları alabilmek, her zaman eğitim öğretimin temel taşları arasında yerini almıştır. Bireyin istendik davranışlara ulaşabilmesi, gayret ve emekle mümkündür. Eğitim ve öğretim, bizlerin adeta vazgeçilmez unsurları ve toplumu toplum yapan temel taşlardır. Kişinin hayatında uzun süre yer alan eğitim ve öğretimin en önemli gayelerinden biri de; okulu ve eğitimini tamamlamış bir öğrencinin istendik davranışlara ulaşmış ve akademik olarak gerekli kazanımları almış olmasıdır. Tüm bunların temelinde yatan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kazandırmak ve bu alışkanlıkların verimli bir öğrenme için nasıl uygulanması gerektiğidir. Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları edinmeleri başarıyı elde etmelerini kolaylaştırabilir.

Öğrencilerin başarılı olmalarının altında yatan etkenlerden biri de sistemli ve düzenli ders çalışmaktır. Bu nedenle ders çalışmak; eğitimcilerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin en çok üzerine düştükleri konuların arasında yer almaktadır. Her bir anne-baba ve eğitimciler, çocuklarının veya öğrencilerinin başarılı olmalarını, ileride güzel bir meslek sahibi olmaları ve hayatlarının her alanında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını umut etmektedir. Tüm bunların gerçekleşmesinde etkili rol oynayan unsurun *ders çalışmak* olduğu düşünülmektedir. Elbette ders çalışmanın da yöntemleri, fiziki koşulları, zamanlama ve hazırbulunusluk gibi etkenler de kalıcı öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Ayrıca kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremediği için başarılı olamayan bir öğrencinin ders çalışmayı bırakmasını önlemek için, gerekli olan tüm önlemlerin eğitici veya öğrenci tarafından bizzat alınması ve ders çalışma alışkanlıklarının kararlaştırılmasının gerekli olduğu anlaşılmıştır. Bunların aksi düşünüldüğünde; verimli ve etkili ders çalışma kazanımını elde edememiş öğrencilerin, öğrenme için harcadıkları emek ve zamanın karşılığını göremediklerinden dolayı, gerek bulunduğu eğitim ortamındaki başarı seviyesi, gerekse mesleki hayatındaki başarı seviyesi düşük kalacaktır (Yılmaz, 1987; Teker, 2002). Öğrencilerin akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki olduğu düşünülmektedir (Febregat & Blanch, 2004'den Akt. Khan, 2016). Fielden (2004), iyi bir çalışma alışkanlığının öğrencinin akademik performansı üzerinde iyi etkileri olduğunu belirtmiştir.

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler, başarılı olabilmek için okul dışı zamanlarının çoğunu ders çalışmaya ayırmak zorunda olduklarını hissederler. Ders çalışmanın zaman açısından süresinin başarı ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Hâlbuki asıl olan fazla çalışmak değil, etkili ve verimli şekilde çalışma tekniklerini uygulayabilmektir (Aslantaş, 2001). Okulların öğrencilere kazandırması gereken en önemli becerilerden biri etkili çalışma stratejilerini kullanabilmeleridir (Erdamar-Koç, 2010)

Öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini uygulayabilmeleri için, öncelikle buna istekli olmaları ve verimli ders çalışma hakkındaki olumsuz düşüncelerden uzaklaşmaları gerekmektedir. Etkili ders çalışma yöntemlerini öğrenme çabası gösteren öğrencilerin, ilk olarak bu yoldaki negatif alışkanlıklarını bırakmaya ve pozitif alışkanlıklar kazanmak için çaba göstermesi gerekmektedir. Daha sonra negatif alışkanlıklarını terk etmeye çalışırken, diğer taraftan da pozitif alışkanlıklarını pekiştirmek üzere gayret sarf etmelidir (Durmuş, 2005).

Verimli bir ders çalışma durumu; okuldaki bir öğrencinin başarılı olmasındaki rollerden biri olan ders çalışma, ödev yapma, dersi etkili dinleme gibi kazanımların alınması durumudur (Tan, 1992). Verimli ve etkili ders çalışma yöntemlerinin belirlenmesi ve bu şekilde ders çalışma teknikleri, öğrencileri pozitif yönde etkileyecektir. Çünkü "Etkili çalışma" plan ve programında, öğrencinin

kendisine, ailesine, arkadaşlarına ve sevdiklerine vakit ayırmasına her zaman yer vardır (Baltaş, 1997). Verimli ders çalışma durumu, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyeceğinden öğrencilere ilkokulda ders çalışma alışkanlığı edindirilmesi yararlı olacaktır.

Verimli ders çalışabilmek ve başarıyı yakalayabilmek için planlı, programlı ve süreklilik önem arz etmektedir. Ayrıca belirli kurallar koymak ve uygulamak da hedefe daha çabuk ulaşılmasını sağlayacaktır. Aşırı şekilde ders çalışmak yerine; verimli ve etkili şekilde ders çalışmak ve başarıyı arttırmak için izlenecek yol ve uyulacak kurallar listesi aşağıdaki gibi listelenebilir (Gürsoy, 2007):

- \* Başarıya inanmak ve kendine güvenmek.
- \* Çalışma anında sadece o derse yoğunlaşmalı ve dikkat dağıtacak farklı şeyler düşünülmemeli.
- \* Ortam, düzenli ve rahat bir çalışma için elverişli olmalı, materyaller kolay ulaşılabilir olmalı.
- \* Planlı çalışmaya özen gösterilmeli.
- \* Ders konuları bir bütün olarak değil bölümlere ayrılarak çalışılmalı.
- \* Hızlı okuma teknikleri uygulanmalı
- \* Çalışma anında bütün duyular aktif olmalı.
- \* Başarısız olacağına dair yersiz endişe ve korkuya kapılmamalıdır.
- \* Unutmanın önüne geçmek için zaman zaman tekrarlar yapılmalı.
- \* Çalışma sonunda özdenetim yapılmalı.
- \* Öğrenilen her konuya günlük hayatta yer verilmeli.
- \* Verimli ders çalışma esnasında müzik dinleme, televizyon seyretme gibi dikkat dağıtacak davranışlarda bulunulmamalı.

Kurallı bir şekilde çalışmak yanında çalışma yöntemini de belirlemek, hangi dersin hangi yöntemle çalışılması gerektiğini planlamak ve uygun olan yöntemle ders çalışmak kalıcı öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciye göre bir çalışma yöntemi belirlemek, var olan potansiyelin çıkmasına imkân verecektir (Durmuş, 2005). Loranger (2004), 11. Sınıfta eğitim gören lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma tekniklerini incelemiş ve yaptığı çalışma sonucunda başarılı öğrencilerin daha aktif ve hedefe yönelik teknikler kullandığı, başarısız öğrencilerin ise öğrenme tekniklerini kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma yöntemi ve çalışma kurallarının yanında, verimli bir ders çalışmanın gerçekleşebilmesi için önemli faktörlerden bir diğeri de fiziki koşullardır. Hem öğrencinin hem de çalışma ortamının fiziki şartları, verimli ders çalışmada büyük rol oynamaktadır. Topbaş'a (2009) göre beslenme düzeyi, sağlıklı olma, uyku düzeni ve uygun bir çalışma ortamı, verimli ve etkili ders çalışmada olması gereken fiziki koşullar olarak sayılabilir. Bir birey iyi bir sosyo-ekonomik duruma sahip olabilir, ancak çalışma alışkanlıkları için uygun bir rehberliğe sahip olmadığında ve bu durumda uygun eğitim gerçekleşmeyebilir (Khan, 2016).

Etkili öğrenmeyi engelleyen ve dikkat dağınıklığına sebep olan diğer sebepler aşağıda listelenmiştir (Uluğ, 1996):

1. Derslerin haricindeki konuların beyni boş yere oyalaması,
2. Ders çalışılacak ortamda, dersle ilgisi olmayan unsurların dikkati dağıtması.
3. Ders çalışma esnasında öğrencinin gerekli olmayan ayrıntılarla uğraşması.

4. Ders çalışma ortamında dikkat dağıtacak e gerekli olmayan çeşitli uyarıcıların olması.
5. Konuların karışık ve zor olması.
6. Yetersizlik duygusunun ön plana çıkması.
7. Amacı olmayan plansız çalışma.
8. Fiziksel rahatsızlık durumu.

Literatürde ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin akademik bir görevi tamamlamak için zamanı ve diğer kaynakları başarılı bir şekilde yönetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, Memiş & Temur, 2009). Ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin akademik konuları anlama ve sınavı geçme yönünde bir tutarlılık biçimine ulaşmış iyi planlanmış ve kasıtlı çalışma modelidir (Bashir & Mattoo, 2012). Her öğrenciye uygun bir çalışma modeli veya çalışma ortamı hazırlamak belki zor olacaktır. Ancak fiziki koşulların her şekilde etkili olduğu bilinmektedir. Öğrencinin ders çalışma ortamının tam olarak kendisine göre tasarlanmış bir ortam modeli oluşmasa da ders çalışılacak ortamın içindeki eşyaların ve eşya düzeninin dikkati ve ilgiyi etkilediği görülmektedir (Baltaş, 1997). Bütün bunlar doğru ve öğrenciye uygun şekilde sağlandığında, verimli bir ders çalışma zeminin oluşturulduğu düşünülebilir. Öğrenciler için gerçek ihtiyacın çok çalışmak değil; etkili, verimli ve doğru çalışmak olduğu söylenebilir (Önder, 2009).

Başarının arttırılmasında sadece ders çalışma yöntemi ve ders çalışma ortamlarının sağlanması değil, öğrenciyi aktif bir şekilde bir programın içine dahil etmek, eğitmeni ise bir rehber olarak görmek için çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu anlayışa geçilmiştir. 2004 yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim programı ile pasif, dinleyici ve ezberci konumda olan öğrenci aktif, ders anlatmakla aktif rol oynayan öğretmen ise yeni eğitim öğretim anlayışı ile rehber konumuna gelmiştir (Çetin, 2005).

İstenilen başarının elde edilebilmesi için, aktif bir rol içinde olan ve gerekli çalışma ortamı sağlanan öğrencinin yine gerekli bilgi ve beceri sahip olması gerektiği de kaçınılmazdır. Asıl olan; başarıyı elde etmiş bir öğrencinin bu başarısının ardında, öğrencinin kendisine uygun olan öğrenme, bilgi ve becerilerinin var olmasıdır (Güngör, 2010). Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencinin başarısını etki eden en önemli çevre faktörünün ailesi olduğu ve yine başarısı düşük seviyede olan öğrencilerin de bu başarısızlıklarının ailelerin eğitim ve öğretime karşı ilgisiz oldukları görülmektedir (Çelenk, 2003).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Başbay vd. (2018) tarafından “Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi”; Demiroğlu (2007) tarafından yapılan “Ders Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri (İlköğretim 5. Sınıf Örneği)”; Bay vd. (2004) tarafından yapılan “Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)”; Durukan vd. (2015) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Alışkanlıkları”; Subaşı (2000) tarafından yapılan “Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi”; Temelli ve Kurt (2010) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”; Kumar (2015) tarafından yapılan “Lisans öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları”; Nonis ve Hudson (2010) tarafından yapılan “Üniversite öğrencilerinin performansı: Çalışma süresinin ve çalışma alışkanlıklarının etkisi”; Torshizi vd. (2013) tarafından yapılan “Birjand Tıp Bilimleri Üniversitesi öğrencilerinde çalışma alışkanlıkları”; Rabia vd. (2017) tarafından yapılan “Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve akademik performansları üzerine bir araştırma”; Nagaraju (2004) tarafından yapılan “Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları”; Ch (2006) tarafından yapılan “Rehberlik hizmetlerinin ortaokul öğrencilerinin ders çalışma tutumları, ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarına etkisi”; Tus (2020) tarafından yapılan “Ders çalışma tutumlarının

ve ders çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik performanslarına etkisi”; Rana (2011) tarafından yapılan “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Performanslarının Karşılaştırılması”; Okpala vd. (2000) tarafından yapılan “Makroekonomi İlkeleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Çabaları ve Ders Çalışma Alışkanlıkları”; Khan, (2016) “Ders Çalışma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler”; Al-Hilawani ve Sartawi (1997) tarafından yapılan “Üniversiteli bayan öğrencilerin ders çalışma beceri ve alışkanlıkları” başlıklı çalışmalara rastlanmıştır. Örnekleme İstanbul’dan oluşan 3ve 4. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının birlikte incelendiği bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu çalışmada ulaşılmak istenen amaç, İstanbul Avrupa yakasında bulunan Başakşehir, Bağcılar ve Bahçelievler ilçelerindeki devlet okullarında ilköğretim 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının detaylı olarak araştırılmasıdır. Ulaşılmak istenen genel amaçla birlikte aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıtlar aranmıştır:

1. İlkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. İlkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet, sınıf seviyesi, sınıf mevcudu, anne-baba eğitim durumları, kardeş sayısı, kendine ait odası olma durumu, günlük ortalama ders çalışma süresi ve anne-baba mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

### **2.Yöntem**

#### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000). İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının mevcut durumu belirlenmek amaçlandığı için tarama modeli tercih edilmiştir.

#### **2.2. Evren ve Örneklem**

Çalışma evreni; İstanbul Avrupa yakasında eğitim öğretim faaliyeti sürdüren devlet okullarında, 2018-2019 eğitim ve öğretim döneminde, ilköğretim düzeyi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem kısmını belirleyebilmek için, oranlı küme örnekleme yöntem ve tekniği tercih edilmiştir. Tercih edilen bölgelerin İstanbul’un birçok özelliğine hâkim durumda olmalarına ayrıca; nüfus yoğunluğu olarak yüksek nüfuslu bölgeler olmalarına, ekonomik ve sosyal bakımdan da farklı kriterlere sahip bölgeler olmalarına ve veli-öğrenci-öğretmen potansiyeline göre değişken birer yapıya sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Tercih edilen ilçeler, ekonomik ve sosyal seviyelerdeki farklılıklar bakımından (alt-üst-orta) gruplara ayrılmıştır. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü’nün 2017 yılında yapmış olduğu, İlçelerin Sosyo Ekonomik Gelişmiş Sıralaması (SEGE, 2017) çalışmasına göre sosyal yaşantı ve ekonomik durumlar göz önünde bulundurulduğunda; Bağcılar ilçesi alt düzey, Başakşehir ilçesi üst düzey, Bahçelievler ilçesi orta düzey olarak tercih edilmiştir.

Örneklem olarak Bağcılar, Başakşehir ve Bahçelievler’de eğitim öğretim faaliyeti sürdüren 7 devlet okulu ve bu okullardaki 3. ve 4. sınıflara devam eden toplam 300 öğrenci belirlenmiştir.

Araştırmaya destek veren ilköğretim düzeyi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin sahip oldukları demografik özellikleri ve dağılımları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	138	46,0
	Erkek	162	54,0
Sınıf Dağılımı	3.sınıf	117	39,0
	4.sınıf	183	61,0
Öğrencilerin Sınıf Mevcudu	20-25 arası	4	1,3
	26-30	5	1,7
	31-35	177	59,0
	36-40	112	37,3
	41 ve üstü	2	,7
Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	33	11,0
	İlkokul	75	25,0
	Ortaokul	79	26,3
	Lise	71	23,7
Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu	Üniversite	42	14,0
	Okuma yazma bilmiyor	22	7,3
	İlkokul	66	22,0
	Ortaokul	88	29,3
	Lise	88	29,3
Öğrencilerin Kardeş Sayısı	Üniversite	36	12,0
	Tek	26	8,7
	2 kardeş	110	36,7
Öğrencilerin Kendine Ait oda Dağılımı	3 kardeş	106	35,3
	4 ve üzeri	58	19,3
	Evet	156	52,0
Öğrencilerin Günde Ortalama Ders Çalışma Süresi Dağılımı	Hayır	144	48,0
	-1-Saat	135	45,0
	-2-Saat	124	41,3
Öğrencilerin Anne Mesleği	-3-Saat ve Üzeri	41	13,7
	Ev hanımı	223	74,3
	Memur	19	6,3
	İşçi	34	11,3
Öğrencilerin Baba Mesleği	Diğer	24	8,0
	Toplam	300	100,0
	Esnaf	37	12,3
Öğrencilerin Baba Mesleği	Memur	7	2,3
	İşçi	124	41,3
	Diğer	132	44,0

Tablo 1 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin 138'inin (%46) kız, 162'sinin (%54) erkek olduğu, ilkokul öğrencilerinin 117'si (%39) 3. sınıf, 183'ü (%61) 4. sınıf olduğu, ilkokul öğrencilerinin 4'ünün (%1,3) sınıf mevcudunun 20-25 arası, 5'inin (%1,7) sınıf mevcudu 26-30 arası, 177'sinin

(%59,0) sınıf mevcudu 31-35 arası, 112'sinin (%37,3) sınıf mevcudu 36-40 arası, 2'sinin (%0,7) sınıf mevcudunun 41 ve daha fazla olduğu ilkököl öğrencilerinin 33'ünün (%11,0) annesinin okuma yazma bilmediği, 75'inin (%25) annesi ilkököl mezunu, 79'unun (%26,3) annesi ortaokul mezunu, 71'inin (%23,7) annesi lise mezunu, 42'sinin (%14) annesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin 22'sinin (%7,3) babasının okuma yazma bilmediği, 66'sının (%22) babası ilkököl mezunu, 88'inin (%29,3) babası ortaokul mezunu, 88'inin (%29,3) babası lise mezunu, 36'sının (%12) babasının üniversite mezunu olduğu, ilkököl öğrencilerinin 26'sının (%8,7) tek kardeş olduğu, 110'unun (%36,7) 2 kardeş olduğu, 106'sının (%35,3) 3 kardeş olduğu, 58'inin (%19,3) 4 ve daha fazla kardeş olduğu, ilkököl öğrencilerinin 156'sının (%52) kendisine ait bir odasının olduğu, 144'ünün (%48) kendisine ait bir odasının olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin 135'inin (%45) günde bir saat çalıştığı, 124'ünün (%41,3) günde iki saat çalıştığı, 41'inin (%13,7) günde 3 saat ve üzeri çalıştığı, 223'inin (%74,3) annesinin ev hanımı olduğu, 19'unun (%6,3) memur, 34'ünün (11,3) işçi, 24'ünün (%8) annesinin diğer meslek grubunda olduğu, 37'sinin (%12,3) babasının esnaf olduğu, 7'sinin (%2,3) memur, 124'ünün (%41,3) işçi, 132'sinin (%44) babasının diğer meslek grubunda olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ile elde edilmiştir.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada sorulan sorunlara yanıt bulabilmek amacıyla örnekleme yer alan ilköğretim düzeyi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin bilgilerine ulaşabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Uygulanan bu kişisel bilgi formunda, ilköğretim düzeyi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta okudukları, sınıf mevcutları, kardeş sayıları, anne ve babalarının eğitim durumları, evde kendilerine ait odalarının bulunup bulunmadığı, evde ortalama ders çalışma süresi, anne ve baba meslek bilgileri olmak üzere toplam 10 soru bulunmaktadır.

#### 2.3.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Günaydın (2011) tarafından geliştirilen “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” 4'lü likert tipinde ve 24 maddeden oluşmaktadır.

Faktör analizi sonucu ölçeğin 4 boyuttan meydana geldiği ve boyutların toplam varyansın % 45,17 sini açıkladıkları bulunmuştur. 1. faktör 10, 2. faktör 9, 3. faktör 3 ve 4. faktör 2 maddeden meydana gelmektedir. Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı, Kaçınma Davranışı, Aktif Öğrenme ve İçsel isteklendirme olmak üzere toplamda 4 alt boyuta sahiptir. Aktif öğrenme öğrencinin akıl yürütebilme yeteneğini, içsel motivasyon öğrencinin dışarıdan destek almadan ders çalışma sürecini kendisinin belirleyebilmesini, kaçınma davranışı ders çalışma sürecinde ders dışı aktivitelere yönelmeyi, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ise öğrencinin ders çalışmaya yönelik olumlu davranışlarını ifade etmektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı)  $\alpha=0,803$ , aktif öğrenme alt boyutunun güvenilirlik katsayısının  $\alpha=0,717$ , içsel motivasyon alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,774$ , kaçınma davranışı alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,639$ , çalışma ortamı ve sınava hazırlanma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=0,614$  olduğu bulunmuştur (Günaydın, 2011).

Mevcut araştırma için ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı)  $\alpha=0,700$ , aktif öğrenme alt boyutunun güvenilirlik katsayısının  $\alpha=0,710$ , içsel motivasyon alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,768$ , kaçınma davranışı alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,650$ , çalışma ortamı ve sınava hazırlanma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=0,630$  olduğu bulunmuştur.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir, Bahçelievler ve Bağcılar ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti sürdüren ve önceden belirlenmiş 7 devlet okulu ve bu okullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine, ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak bizzat gidilmiş ve kurum müdürlerinin onayı ile ilgili öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmaya o gün okulda bulunan tüm 3. ve 4. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Öğretmenlere de rehberlik etmeleri konusunda açıklamalarda bulunmuş ve öğrencilere kişisel bilgi formu ve ölçekle ilgili detaylı bilgiler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çalışmaya dâhil olan tüm öğrencilere ait veri toplama araçları aynı gün araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır. Toplam 324 adet ölçek uygulanmış ve 300 tanesi hatasız olarak geri dönmüştür. 24 adet ölçek hatalı veya eksik olarak görüldüğünden değerlendirmeye alınmamıştır. Tüm ölçeklerin dağıtılması, toplanması, bilgisayar ortamında analiz edilmesi ve çözümlenmesi 3 ay sürmüştür.

## 2.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmaya katılan öğrencilerden, Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında elde edilen verilerin tamamı bilgisayar ortamında analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Demografik veriler için yüzde ve frekans, genel ders çalışma alışkanlıkları için aritmetik ortalama ve standart sapma, ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının, cinsiyet, kendine ait oda olma durumu ve sınıf değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız (ilişkisiz) gruplar T testi yapılmıştır. İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf mevcudu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, günde ortalama ders çalışma süresi, anne mesleği ve baba mesleğine göre farklılaşma durumu için tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında elde edilen verilerin analizi ile oluşturulan “İlkokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları” adlı bu çalışma, yayın ve araştırma etiğine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmada akademik araştırma ilke ve kurallarına bağlı kalınmıştır. Bu araştırma, insan katılımcıları içeren çalışmalarda gereken prosedürler ve etik ölçütler gözetilerek sürdürülmüştür.

## 3. Bulgular

**Tablo 2.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının betimsel analizi

Alt boyut	N	En Düşük	En Yüksek	X	ss
Aktif öğrenme alt boyutu	300	1,00	4,00	2,67	,571
İçsel motivasyon alt boyutu	300	1,00	4,00	2,87	,699
Kaçınma davranışı alt boyutu	300	1,00	4,00	1,97	,826
Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu	300	1,00	4,00	3,11	,869
<b>Toplam</b>	300	1,00	4,00	2,69	,491

Tablo 2’deki ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının betimsel analizi sonucu incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının genel toplamına göre  $X=2,69$  aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde (sık sık) olduğu; aktif öğrenme, içsel motivasyon, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarına göre  $X=2,69$ ;  $X= 2,87$  ve  $X=3,11$  aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde (sık sık) olduğu; kaçınma davranışı alt boyutuna göre  $X=1,97$  aritmetik ortalama ile orta düzeyde (bazen) olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, sınava



hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutunda  $X=3,11$  ile en yüksek değer aldığı görülürken, en az değeri  $X=1,97$  ile kaçınma davranışı alt boyutunda aldığı görülmektedir.

**Tablo 3.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet dağılımına göre analizi

Alt boyut	cinsiyet	N	X	ss	t	sd	p
Aktif öğrenme alt boyutu	kız	138	2,73	,561	1,641	298	,102
	erkek	162	2,62	,577			
İçsel motivasyon alt boyutu	kız	138	2,95	,662	1,773	298	,077
	erkek	162	2,80	,724			
Kaçınma davranışı alt boyutu	kız	138	1,78	,713	-3,772	298	,000*
	erkek	162	2,13	,882			
Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu	kız	138	3,25	,781	2,669	298	,008*
	erkek	162	2,98	,922			
Toplam	kız	138	2,74	,472	1,350	298	,178
	erkek	162	2,66	,505			

Tablo 3'teki ilkökul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ders çalışma alışkanlıkları arasında farklılıklar olup olmadığını görmek üzere ele alınan bağımsız (ilişkisiz) gruplar kapsamında yapılan T-testi sonucu incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre aktif öğrenme ( $t(298)= 1,641, p>0.05$ ), içsel motivasyon ( $t(298)= 1,773, p>0.05$ ) değişkenlerinde ve elde edilen genel toplam verilerine göre ( $t(298)= 1,350, p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre kaçınma davranışı ( $t(298)= -3,772, p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı alt boyutunda daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $t(298)= 2,669, p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutunda daha yüksektir.

**Tablo 4.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre analizi

Alt boyut	sınıf	N	X	ss	t	sd	p
Aktif öğrenme alt boyutu	3.sınıf	117	2,60	,568	-1,747	298	,082
	4.sınıf	183	2,72	,570			
İçsel motivasyon alt boyutu	3.sınıf	117	2,90	,728	,681	298	,497
	4.sınıf	183	2,85	,680			
Kaçınma davranışı alt boyutu	3.sınıf	117	1,87	,831	-1,668	298	,096
	4.sınıf	183	2,03	,819			
Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu	3.sınıf	117	3,15	,815	,698	298	,486
	4.sınıf	183	3,08	,902			
Toplam	3.sınıf	117	2,67	,508	-,727	298	,468
	4.sınıf	183	2,71	,481			

Tablo 4'teki ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız (ilişkisiz) gruplar T testi sonucu incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları sınıf düzeyi değişkenine göre aktif öğrenme ( $t(298) = -1,747, p > 0.05$ ), içsel motivasyon ( $t(298) = ,681, p > 0.05$ ), kaçınma davranışı ( $t(298) = -1,668, p > 0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $t(298) = ,698, p > 0.05$ ) alt boyutlarında ve genel toplamda ( $t(298) = -,727, p > 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 5. İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf mevcuduna göre analizi**

Alt boyut	Sınıf Mevcudu	(f)-(x)-(ss)				Sonuç- Anova Testi						Anlamlı fark
		N	X	ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p		
	20-25 arası	4	3,00	,774	G.Arası	2,068	4	,517	1,595	,176		
	26-30	5	2,34	,194	G.İçi	95,643	295	,324				
	31-35	177	2,64	,570	Toplam	97,711	299					
	36-40	112	2,74	,554		2,328						
	41 ve üstü	2	2,25	1,484		143,819						
	Toplam	300	2,67	,571		146,147						
İçsel motivasyon alt boyutu	20-25 arası	4	3,19	,681	G.Arası	7,042	4	,582	1,194	,314		
	26-30	5	2,60	,596	G.İçi	197,375	295	,488				
	31-35	177	2,93	,730	Toplam	204,416	299					
	36-40	112	2,78	,649		6,859						
	41 ve üstü	2	2,94	,549		219,011						
	Toplam	300	2,87	,699		225,870						
Kaçınma davranışı alt boyutu	20-25 arası	4	1,75	1,101	G.Arası	,877	4	1,760	2,631	,035*	36-40/31-35	
	26-30	5	2,33	,000	G.İçi	71,343	295	,669				
	31-35	177	1,87	,807	Toplam	72,220	299					
	36-40	112	2,12	,843		2,068						
	41 ve üstü	2	1,00	,000		95,643						
	Toplam	300	1,97	,826		97,711						
Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu	20-25 arası	4	3,50	1,000	G.Arası	2,328	4	1,715	2,310	,058		
	26-30	5	2,00	,000	G.İçi	143,819	295	,742				
	31-35	177	3,12	,897	Toplam	146,147	299					
	36-40	112	3,12	,807		7,042						
	41 ve üstü	2	3,00	1,414		197,375						
	Toplam	300	3,11	,869		204,416						
Toplam	20-25 arası	4	2,95	,540	G.Arası	6,859	4	,219	,907	,460		
	26-30	5	2,40	,289	G.İçi	219,011	295	,242				
	31-35	177	2,69	,505	Toplam	225,870	299					
	36-40	112	2,71	,467		,877						
	41 ve üstü	2	2,41	,942		71,343						
	Toplam	300	2,69	,491		72,220						

Tablo 5'teki ilkököl öğrencilerinin sınıf mevcuduna göre ders çalışma alışkanlıkları arasında herhangi bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere yapılmış olan varyans analizi-ANOVA (tek yönlü) testi sonucu incelendiğinde, ilkököl öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları sınıf mevcudu değişkenine göre aktif öğrenme ( $F(4-295)= 1,595, p>0.05$ ), içsel motivasyon ( $F(4-295)= 1,194, p>0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(4-295)= 2,310, p>0.05$ ) alt boyutlarında ve genel toplamda ( $F(4-295)= ,907, p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlkököl öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları sınıf mevcudu değişkenine göre kaçınma davranışı ( $F(4-295)= 2,631, p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Kaçınma Davranışı alt boyutuna göre sınıf mevcudu durumlarının hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan LSD Test Sonucu

Alt boyut	(I)	(J)	X-X	sh	p
	sınıf mevcudu	sınıf mevcudu			
Kaçınma davranışı alt boyutu	20-25 arası	26-30	-,58333	,54871	,289
		31-35	-,12759	,41358	,758
		36-40	-,37798	,41622	,365
		41 ve üstü	,75000	,70838	,291
	26-30	20-25 arası	,58333	,54871	,289
		31-35	,45574	,37094	,220
		36-40	,20536	,37388	,583
		41 ve üstü	1,33333	,68436	,052
	31-35	20-25 arası	,12759	,41358	,758
		26-30	-,45574	,37094	,220
		36-40	-,25039*	,09876	,012
		41 ve üstü	,87759	,58165	,132
	36-40	20-25 arası	,37798	,41622	,365
		26-30	-,20536	,37388	,583
		31-35	,25039*	,09876	,012
		41 ve üstü	1,12798	,58353	,054
	41 ve üstü	20-25 arası	-,75000	,70838	,291
		26-30	-1,33333	,68436	,052
		31-35	-,87759	,58165	,132
		36-40	-1,12798	,58353	,054

Tablo 6'da görüldüğü üzere ilkököl öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı alt boyutu puanlarının sınıf mevcutlarına bakılarak farklılık gösterip göstermediğini görmek amacı ile LSD Test sonuçları, gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 31-35 arasında sınıf mevcudu 36-40 olanlar lehinedir. Sınıf mevcudu 36-40 olan ilkököl öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı puanları 31-35 olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 7.** İlkököl öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının anne eğitim durumuna göre analizi

(f)-(x)-(ss)	Sonuç- Anova Testi
--------------	--------------------

Alt boyut anne eğitim durumu		N	X	ss	Var.K	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
<b>Aktif öğrenme alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	33	2,53	,630	G.Arası	1,589	4	,397	1,219	,303	
	ilkokul	75	2,66	,578	G.İçi	96,122	295	,326			
	ortaokul	79	2,77	,633	Toplam	97,711	299				
	lise	71	2,63	,517							
	üniversite	42	2,68	,456							
	Toplam	300	2,67	,571							
<b>İçsel motivasyon alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	33	2,72	,779	G.Arası	3,999	4	1,000	2,075	,084	
	ilkokul	75	2,72	,720	G.İçi	142,149	295	,482			
	ortaokul	79	2,99	,702	Toplam	146,147	299				
	lise	71	2,94	,612							
	üniversite	42	2,92	,691							
	Toplam	300	2,87	,699							
<b>Kaçınma davranışı alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	33	2,16	,913	G.Arası	3,036	4	,759	1,112	,351	
	ilkokul	75	1,86	,727	G.İçi	201,380	295	,683			
	ortaokul	79	2,04	,860	Toplam	204,416	299				
	lise	71	1,89	,810							
	üniversite	42	2,00	,881							
	Toplam	300	1,97	,826							

<b>Sınav hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	33	2,74	1,029	G.Arası	7,133	4	1,783	2,405	,050*	İlkokul-okuma yazma bilmiyor, ortaokul- okuma yazma bilmiyor, lise-okuma yazma bilmiyor
	ilkokul	75	3,11	,852	G.İçi	218,737	295	,741			
	ortaokul	79	3,26	,839	Toplam	225,870	299				
	lise	71	3,16	,819							
	üniversite	42	3,00	,848							
	Toplam	300	3,11	,869							
<b>Toplam</b>	okuma yazma bilmiyor	33	2,57	,631	G.Arası	1,850	4	,462	1,939	,104	
	ilkokul	75	2,62	,483	G.İçi	70,370	295	,239			
	ortaokul	79	2,80	,509	Toplam	72,220	299				
	lise	71	2,70	,445							
	üniversite	42	2,71	,387							
	Toplam	300	2,69	,491							

Tablo 7'deki ilkokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre ders çalışma alışkanlıkları arasında herhangi bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi (tek yönlü)-ANOVA testi sonucu incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları anne eğitim durumu değişkenine göre aktif öğrenme ( $F(4-295)= 1,219, p>0.05$ ), içsel motivasyon ( $F(4-295)= 2,075, p>0.05$ ), kaçınma davranışı ( $F(4-295)= 1,112, p>0.05$ ) değişkenlerinde ve genel totalde ( $F(4-295)= 1,939, p>0.05$ ) istatistiksel olarak bir fark görülmemektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları anne eğitim durumu değişkenine göre sınav hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(4-295)= 2,405, p>0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Sınav hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu sonuçlarının, annelerin sahip olduğu eğitim durumuna göre gruplara bakılarak aralarında fark olup olmadığını belirleme amacı ile yapılan LSD Testi Sonucu

Alt boyut	(I) anne mezuniyet	(J) anne mezuniyet	X-X	sh	p
<b>Sınav hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	ilkokul	-,37091*	,17988	,040
		ortaokul	-,52340*	,17848	,004
		lise	-,42659*	,18142	,019
		üniversite	-,25758	,20031	,199
	ilkokul	okuma yazma bilmiyor	,37091*	,17988	,040

	ortaokul	-,15249	,13882	,273
	lise	-,05568	,14258	,696
	üniversite	,11333	,16595	,495
ortaokul	okuma yazma bilmiyor	,52340*	,17848	,004
	ilkokul	,15249	,13882	,273
	lise	,09681	,14082	,492
	üniversite	,26582	,16444	,107
lise	okuma yazma bilmiyor	,42659*	,18142	,019
	ilkokul	,05568	,14258	,696
	ortaokul	-,09681	,14082	,492
	üniversite	,16901	,16762	,314
üniversite	okuma yazma bilmiyor	,25758	,20031	,199
	ilkokul	-,11333	,16595	,495
	ortaokul	-,26582	,16444	,107
	lise	-,16901	,16762	,314

Tablo 8’de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları sınava hazırlanma ve çalışma ortamı değişkenleri sonuçlarının anne mezuniyet durumuna göre belirlenen grupların aralarındaki farkları belirlemek amacı ile yapılan LSD Testi sonuçlarına bakıldığında gruptaki aritmetik ortalama sonuçları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında annesi ilkokul mezunu olanlar lehine, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu olanlar lehine, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında annesi lise mezunu olanlar lehinedir. Annesi liseden, ortaokuldan ve ilkokuldan mezun olmuş ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu puanları annesi okuma yazma bilmeyenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 9.** *İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının baba eğitim durumuna göre analizi*

Alt boyut	baba eğitim düzeyi	(f)-(x)-(ss)		Sonuç- Anova Testi						
		N	X	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Aktif öğrenme alt boyutu	okuma yazma bilmiyor	22	2,65	,494	G.Arası	2,774	4	,694	2,155	,074
	ilkokul	66	2,61	,561	G.İçi	94,937	295	,322		
	ortaokul	88	2,78	,612	Toplam	97,711	299			
	lise	88	2,57	,570						
	üniversite	36	2,79	,489						
	Toplam	300	2,67	,571						
	okuma yazma bilmiyor	22	2,84	,674	G.Arası	3,675	4	,919	1,903	,110

**Ekev Akademi Dergisi, Sayı 95**

<b>İçsel motivasyon alt boyutu</b>	ilkokul	66	2,74	,682	G.İçi	142,472	295	,483		
	ortaokul	88	2,99	,722	Toplam	146,147	299			
	lise	88	2,79	,724						
	üniversite	36	3,01	,573						
	Toplam	300	2,87	,699						
<b>Kaçınma davranışı alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	22	1,95	,778	G.Arası	,983	4	,246	,356	,840
	ilkokul	66	2,01	,841	G.İçi	203,434	295	,690		
	ortaokul	88	1,92	,803	Toplam	204,416	299			
	lise	88	2,03	,853						
	üniversite	36	1,87	,847						
Toplam	300	1,97	,826							
<b>Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu</b>	okuma yazma bilmiyor	22	3,29	,734	G.Arası	4,814	4	1,204	1,606	,173
	ilkokul	66	2,90	,989	G.İçi	221,056	295	,749		
	ortaokul	88	3,20	,853	Toplam	225,870	299			
	lise	88	3,08	,848						
	üniversite	36	3,20	,759						
Toplam	300	3,11	,869							
<b>Toplam</b>	okuma yazma bilmiyor	22	2,69	,426	G.Arası	2,001	4	,500	2,102	,081
	ilkokul	66	2,61	,495	G.İçi	70,219	295	,238		
	ortaokul	88	2,79	,525	Toplam	72,220	299			
	lise	88	2,63	,500						
	üniversite	36	2,79	,360						
Toplam	300	2,69	,491							

Tablo 9'daki ilkokul öğrencilerinin baba eğitim seviyesine göre ders çalışma alışkanlıklarının göre farklılık gösterip göstermediği amacı ile yapılan varyans analizi (tek yönlü) ANOVA testi sonucu incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları baba eğitim durumu değişkenine göre

aktif öğrenme ( $F(4-295)= 2,155, p>0.05$ ), içsel motivasyon ( $F(4-295)= 1,903, p>0.05$ ), kaçınma davranışı ( $F(4-295)= ,356, p>0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(4-295)= 1,606, p>0.05$ ) alt boyutlarında ve genel toplamda ( $F(4-295)= 2,102, p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 10.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının kardeş sayısına göre analizi

Alt boyut	kardeş sayısı	N	(f)-(x)-(ss)		Sonuç- Anova Testi						
			X	ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
<b>Aktif öğrenme alt boyutu</b>	tek	26	2,70	,610	G.Arası	1,401	3	,467	1,436	,232	
	2 kardeş	110	2,70	,487	G.İçi	96,310	296	,325			
	3 kardeş	106	2,71	,626	Toplam	97,711	299				
	4 ve üzeri	58	2,53	,590							
	Toplam	300	2,67	,571							
<b>İçsel motivasyon alt boyutu</b>	tek	26	2,80	,765	G.Arası	3,091	3	1,030	2,132	,096	
	2 kardeş	110	2,91	,636	G.İçi	143,056	296	,483			
	3 kardeş	106	2,95	,728	Toplam	146,147	299				
	4 ve üzeri	58	2,68	,708							
	Toplam	300	2,87	,699							
<b>Kaçınma davranışı alt boyutu</b>	tek	26	2,10	,758	G.Arası	1,534	3	,511	,746	,526	
	2 kardeş	110	2,00	,904	G.İçi	202,883	296	,685			
	3 kardeş	106	1,96	,857	Toplam	204,416	299				
	4 ve üzeri	58	1,84	,621							
	Toplam	300	1,97	,826							
<b>Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu</b>	tek	26	3,13	,755	G.Arası	2,543	3	,848	1,123	,340	
	2 kardeş	110	3,15	,861	G.İçi	223,327	296	,754			
	3 kardeş	106	3,15	,884	Toplam	225,870	299				
	4 ve üzeri	58	2,92	,897							
	Toplam	300	3,11	,869							
<b>Toplam</b>	tek	26	2,70	,548	G.Arası	1,918	3	,639	2,692	046*	2 kardeş-4 ve üzeri, 3 kardeş- 4 ve üzeri
	2 kardeş	110	2,73	,424	G.İçi	70,302	296	,238			
	3 kardeş	106	2,74	,512	Toplam	72,220	299				
	4 ve üzeri	58	2,53	,521							
	Toplam	300	2,69	,491							

Tablo 10'daki ilkokul öğrencilerinin kardeş sayısına göre ders çalışma alışkanlıklarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonucu incelendiğinde, ilkokula devam eden öğrencilerin kardeş sayısı alt boyutuna göre; ders çalışma alışkanlıklarının aktif öğrenme ( $F(3-296)= 1,436, p>0.05$ ), içsel motivasyon ( $F(3-296)= 2,132, p>0.05$ ), kaçınma davranışı ( $F(3-296)= ,746, p>0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(3-296)= 1,123, p>0.05$ ) alt boyutlarında ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.



İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları kardeş sayısı değişkenine göre asıl toplam değerde ( $F(3-296)= 2,692, p<0.05$ ) istatistiksel olarak kayda değer bir fark görülmektedir. Görülen bu anlamlı farklılığın grupların hangileri arasında görüldüğünü ortaya çıkarmak amacı ile LSD testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 11.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının genel toplamında kardeş sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD Testi Sonucu

Alt boyut		(I) kardeş sayısı	(J) kardeş sayısı	X-X	sh	p
Toplam	LSD	tek	2 kardeş	-,03208	,10627	,763
			3 kardeş	-,04451	,10666	,677
			4 ve üzeri	,16617	,11502	,150
		2 kardeş	tek	,03208	,10627	,763
			3 kardeş	-,01243	,06633	,851
			4 ve üzeri	,19825*	,07908	,013
		3 kardeş	tek	,04451	,10666	,677
			2 kardeş	,01243	,06633	,851
			4 ve üzeri	,21068*	,07960	,009
		4 ve üzeri	tek	-,16617	,11502	,150
			2 kardeş	-,19825*	,07908	,013
			3 kardeş	-,21068*	,07960	,009

Tablo 11’de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları genel toplamda kardeş sayısına bakıldığında, gruplar arası farkların olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan LSD Testi sonuçları; gruplar arasındaki aritmetik ortalama değerler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık 2 kardeş olanlar ile 4 ve üzeri kardeş olanlar arasında 2 kardeş olanlar lehine, 3 kardeş olanlar ile 4 ve üzeri kardeş olanlar arasında 3 kardeş olanlar lehinedir. 2 kardeş olanlar ile 3 kardeş olan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları 4 ve üzeri kardeşi olan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 12.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının kendine ait oda olmasına göre analizi

Alt boyut	Kendine ait oda	N	X	ss	t	sd	p
Aktif öğrenme alt boyutu	evet	156	2,82	,586	4,817	298	,000
	hayır	144	2,51	,511			
İçsel motivasyon alt boyutu	evet	156	3,05	,645	4,760	298	,000
	hayır	144	2,68	,705			
Kaçınma davranışı alt boyutu	evet	156	1,82	,817	-3,290	298	,001
	hayır	144	2,13	,809			
Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu	evet	156	3,34	,800	5,174	298	,000
	hayır	144	2,85	,869			
Toplam	evet	156	2,82	,469	4,938	298	,000
	hayır	144	2,55	,477			

Tablo 12’deki ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının kendisine ait oda olma durumuna göre herhangi bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan) gruplar T testi (bağımsız-ilişkisiz) sonucu incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının kendine ait oda olma değişkenine göre aktif öğrenme ( $t(298)= 4,817, p<0.05$ ), içsel motivasyon ( $t(298)= 4,760, p<0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $t(298)= 5,174, p<0.05$ ) değişkenlerinde ve elde edilen genel total değerde ( $t(298)= 4,938, p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılık kendisine ait odası olanlar lehinedir. Kendine ait odası olan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları genel toplamda ve içsel motivasyon aktif öğrenme, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarında daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının kendine ait oda olma değişkenine göre kaçınma davranışı ( $t(298)= -3,290, p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılık kendisine ait odası olmayan ilkokul öğrencileri lehinedir. Kendine ait odası olmayan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı alt boyutunda daha yüksektir.

**Tablo 13.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının günde ortalama ders çalışma süresine göre analizi

		(f)-(x)-(ss)		ANOVA Sonuçları						
Alt boyut	Günde ort. ders çalışma (saat)	N	X	ss	Var.K	KT	sd	KO	F	p
<b>Aktif öğrenme alt boyutu</b>	1 saat	135	2,60	,564	G.Arası	1,482	2	,741	2,287	,103
	2 saat	124	2,75	,570	G.İçi	96,229	297	,324		
	3 saat ve üzeri	41	2,70	,582	Toplam	97,711	299			
	Toplam	300	2,67	,571						
<b>İçsel motivasyon alt boyutu</b>	1 saat	135	2,74	,703	G.Arası	4,316	2	2,158	4,519	,012*
	2 saat	124	3,00	,636	G.İçi	141,831	297	,478		
	3 saat ve üzeri	41	2,90	,799	Toplam	146,147	299			
	Toplam	300	2,87	,699						
<b>Kaçınma davranışı alt boyutu</b>	1 saat	135	1,95	,788	G.Arası	,063	2	,032	,046	,955
	2 saat	124	1,98	,836	G.İçi	204,353	297	,688		
	3 saat ve üzeri	41	1,97	,935	Toplam	204,416	299			
	Toplam	300	1,97	,826						
<b>Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu</b>	1 saat	135	2,99	,856	G.Arası	3,218	2	1,609	2,146	,119
	2 saat	124	3,19	,868	G.İçi	222,652	297	,750		
	3 saat ve üzeri	41	3,23	,888	Toplam	225,870	299			
	Toplam	300	3,11	,869						
<b>Toplam</b>	1 saat	135	2,60	,496	G.Arası	2,125	2	1,063	4,503	,012*
	2 saat	124	2,78	,461	G.İçi	70,094	297	,236		
	3 saat ve üzeri	41	2,73	,521	Toplam	72,220	299			
	Toplam	300	2,69	,491						

Tablo 13’teki ilkokul öğrencilerinin günde ortalama ders çalışma süresine göre, ders çalışma alışkanlıkları arasında herhangi bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan varyans analizi (tek yönlü) ANOVA testi sonucu incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları günde ortalama ders çalışma süresine göre aktif öğrenme ( $F(2-297)= 2,287, p>0.05$ ), kaçınma davranışı

( $F(2-297)=,046$ ,  $p>0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(2-297)= 2,146$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları günde ortalama ders çalışma süresine göre içsel motivasyon ( $F(2-297)= 4,519$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ve genel toplamda ( $F(2-297)= 4,503$ ,  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 14.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının genel toplamında ve içsel motivasyon alt boyutunda günde ortalama ders çalışma süresi değişkeni kapsamında hangi grupların farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmak için yapılan LSD Testi Sonucu

Alt boyut		(I) Günde ortalama ders çalışma süresi	(J) Günde ortalama ders çalışma süresi	X-X	sh	p
Toplam	LSD	1 saat	2 saat	-,17927*	,06043	,003
			3 saat ve üzeri	-,12267	,08663	,158
		2 saat	1 saat	,17927*	,06043	,003
			3 saat ve üzeri	,05661	,08752	,518
		3 saat ve üzeri	1 saat	,12267	,08663	,158
			2 saat	-,05661	,08752	,518
İçsel Motivasyon alt boyutu	LSD	1 saat	2 saat	-,25708*	,08596	,003
			3 saat ve üzeri	-,15865	,12323	,199
		2 saat	1 saat	,25708*	,08596	,003
			3 saat ve üzeri	,09844	,12449	,430
		3 saat ve üzeri	1 saat	,15865	,12323	,199
			2 saat	-,09844	,12449	,430

Tablo 14’de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları genel toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda günde ortalama ders çalışma süresine göre gruplar arası farklılıkları belirlemek amacı ile yapılan LSD test sonuçlarına göre, gruplar arası aritmetik ortalama değerlerinin farklılıkları anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılık ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları genel toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda günde ortalama 2 saat ders çalışanlar ile günde ortalama 1 saat ders çalışanlar arasında günde ortalama 2 saat ders çalışanlar lehinedir. Günde ortalama 2 saat ders çalışan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları günde ortalama 1 saat ders çalışan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 15.** İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının anne mesleğine göre analizi

Alt boyut	Anne mesleği	(f)-(x)-(ss)		ANOVA Sonuçları						
		N	x	ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Aktif öğrenme alt boyutu	ev hanımı	223	2,65	,584	G.Arası	,848	3	,283	,864	,460
	memur	19	2,73	,610	G.İçi	96,863	296	,327		
	işçi	34	2,64	,496	Toplam	97,711	299			
	diğer	24	2,84	,518						
	Toplam	300	2,67	,571						
İçsel motivasyon alt boyutu	ev hanımı	223	2,85	,699	G.Arası	,658	3	,219	,446	,720
	memur	19	2,88	,729	G.İçi	145,489	296	,492		

	işçi	34	2,92	,738	Toplam	146,147	299			
	diğer	24	3,00	,639						
	Toplam	300	2,87	,699						
<b>Kaçınma davranışı boyutu</b>	altev hanımı	223	1,94	,813	G.Arası	1,184	3	,395	,575	,632
	memur	19	2,14	,989	G.İçi	203,232	296	,687		
	işçi	34	1,95	,849	Toplam	204,416	299			
	diğer	24	2,11	,808						
	Toplam	300	1,97	,826						
<b>Sınava hazırlanma çalışma ortamı alt boyutu</b>	veev hanımı	223	3,05	,901	G.Arası	3,024	3	1,008	1,339	,262
	memur	19	3,34	,646	G.İçi	222,846	296	,753		
	işçi	34	3,29	,749	Toplam	225,870	299			
	diğer	24	3,18	,844						
	Toplam	300	3,11	,869						
<b>toplam</b>	ev hanımı	223	2,67	,501	G.Arası	,731	3	,244	1,008	,389
	memur	19	2,76	,512	G.İçi	71,489	296	,242		
	işçi	34	2,71	,439	Toplam	72,220	299			
	diğer	24	2,84	,442						
	Toplam	300	2,69	,491						

Tablo 15'teki ilkokul öğrencilerinin anne mesleğine göre ders çalışma alışkanlıklarının göre farklılık gösterip göstermediği amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonucu incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları anne mesleği değişkenine göre aktif öğrenme ( $F(3-296) = ,864, p > 0.05$ ), içsel motivasyon ( $F(3-296) = ,446, p > 0.05$ ), kaçınma davranışı ( $F(3-296) = ,575, p > 0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(3-296) = 1,339, p > 0.05$ ) alt boyutlarında ve genel toplamda ( $F(3-296) = 1,008, p > 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 16. İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının baba mesleğine göre analizi**

		(f)-(x)-(ss)		ANOVA Sonuçları						
Alt boyut	Baba mesleği	N	x	ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Aktif öğrenme alt boyutu	esnaf	37	2,60	,478	G.Arası	,888	3	,296	,905	,439
	memur	7	2,98	,609	G.İçi	96,823	296	,327		
	işçi	124	2,67	,598	Toplam	97,711	299			
	diğer	132	2,68	,568						
	Toplam	300	2,67	,571						
İçsel motivasyon alt boyutu	esnaf	37	2,80	,713	G.Arası	,793	3	,264	,538	,656
	memur	7	3,15	,597	G.İçi	145,354	296	,491		
	işçi	124	2,89	,727	Toplam	146,147	299			
	diğer	132	2,86	,675						
	Toplam	300	2,87	,699						
Kaçınma davranışı alt boyutu	esnaf	37	2,04	,824	G.Arası	1,526	3	,509	,742	,528
	memur	7	2,19	1,152	G.İçi	202,890	296	,685		
	işçi	124	2,01	,864	Toplam	204,416	299			
	diğer	132	1,89	,773						

	Toplam	300	1,97	,826						
Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu	esnaf	37	3,04	,869	G.Arası	1,544	3	,515	,679	,566
	memur	7	3,21	,755	G.İçi	224,326	296	,758		
	işçi	124	3,04	,894	Toplam	225,870	299			
	diğer	132	3,18	,852						
	Toplam	300	3,11	,869						
Toplam	esnaf	37	2,64	,441	G.Arası	,637	3	,212	,878	,453
	memur	7	2,97	,410	G.İçi	71,583	296	,242		
	işçi	124	2,70	,530	Toplam	72,220	299			
	diğer	132	2,69	,469						
	Toplam	300	2,69	,491						

Tablo 16'daki ilkokul öğrencilerinin baba mesleğine göre, ders çalışma alışkanlıklarının farklılık gösterip göstermediği amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonucu incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları baba mesleği değişkenine göre aktif öğrenme ( $F(3-296)=,905, p>0.05$ ), içsel motivasyon ( $F(3-296)=,538, p>0.05$ ), kaçınma davranışı ( $F(3-296)=,742, p>0.05$ ), sınava hazırlanma ve çalışma ortamı ( $F(3-296)=,679, p>0.05$ ) alt boyutlarında ve totalde ( $F(3-296)=,878, p>0.05$ ) istatistiksel olarak kayda değer bir fark görülmemektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma ulaşılan sonuçlara göre; ilkokula devam eden 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları genel anlamda, sınava hazırlanma-çalışma ortamı ve içsel motivasyon alt boyutlarına göre yüksek düzeydedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kaçınma davranışı alt boyutuna göre orta seviyededir. Araştırmaya benzer yapılmış farklı çalışmalar incelendiğinde; Akarçay vd. (2013) göre öğrencilerin birçoğu ders çalışmayı, ödev yapmayı sevmelerine rağmen genel olarak sıkıcı ve yapılması zorunlu olan görev olarak görmektedirler. Demiroğlu'na (2007) göre öğrenciler genel anlamda ders çalışmayı sever ve kendi gelecekleri için ders çalışmaya önem verirler. Bu sonuçlar, araştırmanın genel anlamdaki sonuçlarını desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının genel toplamda, içsel motivasyon ve aktif öğrenme alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bay vd. (2004), üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin ders çalışma becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da araştırmadan çıkan sonucu desteklemektedir. Ancak öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre kaçınma davranışı alt boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre sınava hazırlanma-çalışma ortamı alt boyutlarında ise kızların ders çalışma durumlarının erkeklerden biraz daha yüksek seviyede olduğunu görülmüştür.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutları ve genel toplamda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak Başbay vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada; ders çalışma alışkanlıklarının aktif öğrenme alt boyutuna göre 8. Sınıfa devam eden öğrencilerin, 6. ve 7. Sınıfa devam eden öğrencilere göre anlamlı derecede pozitif olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Burada yapılan iki çalışma sonuçları sınıf düzeyine göre ulaşılan sonuçlarda farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf mevcuduna göre, içsel motivasyon, sınava hazırlanma-çalışma ortamı, aktif öğrenme değişkenlerinde ve elde edilen total değerlerde kayda değer bir fark görülmemiştir. Ancak kaçınma davranışı alt boyutuna göre sınıf mevcudu 36-40 arası olan

öğrencilerin kaçınma davranışı puanı, sınıf mevcudu 31-35 arası olan sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının anne-baba eğitim durumuna göre aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı değişkeninde ve genel total değerlerde kayda değer bir fark görülmemiştir. Sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarında ise annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ilkokul mezunu olanlar arasında annesi ilkokul mezunu olanlar lehine, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi ortaokul mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu olanlar lehine, annesi okuma yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında annesi lise mezunu olanlar lehinedir. Annesi liseden, ortaokuldan ve ilkokuldan mezun olmuş öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutu puanları annesi okuma yazma bilmeyenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Özcan (2006), ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada; anne-babanın, öğrencinin ders çalışmasına olumlu katkıda bulunduğu sürece, çocuğun ders çalışma alışkanlığının ilerlediği sonucuna ulaşmıştır. Burada, ailelerin eğitim seviyesinin yüksek olması ile katkı sürecine dâhil olması, öğrencinin ders çalışma alışkanlığını olumlu etkilediği sonucunu desteklemektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda; kardeş sayısına göre ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Genel toplamda ise kardeş sayısına göre 2 kardeş olanlar ile 4 ve üzeri kardeş olanlar arasında 2 kardeş olanlar lehine, 3 kardeş olanlar ile 4 ve üzeri kardeş olanlar arasında 3 kardeş olanlar lehinedir. 2 kardeş olanlar ile 3 kardeş olan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları 4 ve üzeri kardeşi olan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Ders çalışma alışkanlıklarının kendisine ait oda olma değişkenine göre içsel motivasyon, aktif öğrenme, sınava hazırlanma-çalışma ortamı alt boyutlarında ve genel toplamda kendisine ait odası olan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak Hotaman (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun, tüm alt boyutlar bakımından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Burada ulaşılan sonuç ile araştırma sonucu arasında farklılık görülmektedir. Kaçınma davranışı alt boyutunda ise istatistiksel olarak kendine ait odası olmayan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının günde ortalama ders çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında aktif öğrenme, kaçınma davranışı, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarında ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; içsel motivasyon alt boyutunda ve genel toplamda günde ortalama 2 saat ders çalışanlar ile günde ortalama 1 saat ders çalışanlar arasında günde ortalama 2 saat ders çalışanlar lehinedir. Günde ortalama 2 saat ders çalışan ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları günde ortalama 1 saat ders çalışan ilkokul öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının anne mesleği değişkenine göre aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı değişkenleri ve genel total değerlerde kayda değer bir fark görülmemiştir. Son olarak araştırma sonuçlarında; ilkokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının baba mesleği değişkenine göre aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, sınava hazırlanma ve çalışma ortamı alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Eğitim kalitesinin yükseltilmesi için öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ve ders çalışma tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ders çalışma alışkanlığını ve ders çalışma tutumunu geliştirmek için bu özellikleri olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu faktörlerin tanımlanması, düzeltici önlemlere yol açabilir. Ders çalışma alışkanlıkları ve ders çalışma tutumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi, iyileştirici önlemlerin önerilmesi ve iyi ders çalışma alışkanlıklarının ve ders çalışma tutumlarının geliştirilmesine yönelik stratejilerin uygulanabilmesi için okullarda iyi organize edilmiş rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Ch, 2006). Bir birey iyi bir sosyo-ekonomik duruma sahip olabilir, ancak çalışma alışkanlıkları için uygun bir rehberliğe sahip olmadığında bu durumda uygun eğitim gerçekleşmeyebilir (Khan, 2016).

Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen etmenlerden biri, öğrenme stratejilerinin bilinmemesi ve kullanılmamasıdır. Öğrenciler etkili ve verimli stratejileri öğrendikçe ve uyguladıkça kendi kendine öğrenir ve giderek problem çözebilen bireyler olabilirler. Öğrenmeyi öğrenmek, eğitimin hedefleri arasına alınarak, bu hedefe ulaşmak için programlarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Subaşı, 2000).

### **Uygulayıcılar İçin Öneriler**

Öğrenci, öğretmen ve veliler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verimli ve etkili ders çalışma yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitimler veya seminerler düzenlenmelidir. Bu eğitimler sonucunda öğrenciler, aileler ve eğitim çalışanları daha bilinçli hareket etme şansı bulacaktır.

Öğrencilerin evlerinde ders çalışma ortamlarının geliştirilmesi ve ders çalışmaya uygun hale getirilmesi için, aileler bu konuda okullardaki rehber öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerin, öğrencilere alt yaş gruplarında kazandırılmasına yönelik çalışmalara yapılmalı ve öğrencilere kazandırılmalıdır.

Öğrencilerin evlerinde ders çalışma planı vb. ile ilgili odalarına veya sınıfa asılacak bir yönerge kullanılması yararlı olabilir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

Bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar farklı demografik yapılara sahip öğrencilere ve tüm sınıf kademelerindeki öğrencilere uygulanabilir.

PISA, TIMMS gibi sınavların sonuçları nedeniyle 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerine ait çalışma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkların bu derslerdeki başarıyla ilişkisi araştırılabilir.

Ülkemizde bulunan farklı şehirlerde, ilçelerde veya bölgelerde yapılacak araştırmalar, daha kapsamlı bilgi edinilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca sadece devlet okulları değil, özel okullarda da araştırmalar yapılmalıdır.

Benzer çalışmalar sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenler ve aileler de araştırmaya dâhil edilerek öğretmen-öğrenci-veli çerçevesinde ele alınarak yapılabilir.

## 5. Kaynakça

- Akarçay, G. Ö., Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183
- Al-Hilawani, Y. A., & Sartawi, A. A. (1997). Study skills and habits of female university students. *College Student Journal*, 31(4), 537-544.
- Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları* (Tez No. 113145) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baltaş, A. (1997). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. Remzi.
- Bashir, I., & Mattoo, N. H. (2012). A study of study habits and academic performance among adolescents (14-19) Years. *International Journal of Social Science Tomorrow*, 1(5), 1-8.
- Başbay, A., Bıyıklı, C., & Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 848-863
- Bay, E., Tuğluk, N., & Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223-234.
- Ch, A. H. (2006). Effect of guidance services on study attitudes, study habits and academic achievement of secondary school students. *Bulletin of Education & Research*, 28(1), 35-45.
- Çetin, B. (2005). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 302-317.
- Demiroğlu, M. A. (2007). Ders çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri (İlköğretim 5. sınıf örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 112-124.
- Durmuş, H. (2005). *Yeter ki iste: Başarılı olma ve verimli ders çalışma yöntemleri*. Sim.
- Durukan, Ü. G., Batman, D. & Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80. <https://www.doi.org/10.17679/inuefd.16101104>
- Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 82-93
- Fielden, K. (2004). Evaluating critical reflection for post-graduate students in computing. Informing science and information technology education (Joint Conference 2005, Flagstaff, Arizona). Retrieved from <http://www.informingscience.org/Proceedings/In SITE2005/138f36 Field.pdf>
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 279834) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, G. (2010). *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi* (Tez No. 279677) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, H. (2007). *Okulda ve işyerinde verimli çalışma yolları*. Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü.
- Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 528-546.



- Kalfazade, N. (1986). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 367048) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific Research Methods]. Nobel.
- Khan, Z. N. (2016). Factors effecting on study habits. *Online Submission*, 3(1), 145-150.
- Kumar, S. (2015). Study habits of undergraduate students. *International Journal of Education and Information Studies*, 5(1), 17-24.
- Loranger, A. L. (2004). The study strategies of successful and unsuccessful highstudents. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Nagaraju, M. T. V. (2004). *Study habits of secondary school students*. Discovery.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of education for Business*, 85(4), 229-238.
- Okpala, A. O., Okpala, C. O., & Ellis, R. (2000). Academic efforts and study habits among students in a principles of macroeconomics course. *Journal of Education for Business*, 75(4), 219-224.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi* (Tez No. 191723) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, G., Memiş, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Rabia, M., Mubarak, N., Tallat, H., & Nasir, W. (2017). A study on study habits and academic performance of students. *International Journal Asian Social Science* 7(10), 891-897.
- Rana, S. A., & Kausar, R. (2011). Comparison of Study Habits and Academic Performance of Pakistani British and White British Students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 21-26.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım.
- Temelli, A., & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 27-36
- Topbaş, E. (2009). *Zekâ temelli ders çalışma teknikleri*. Berikan.
- Torshizi, M., Varasteh, S., Poor Rezaei, Z., & Fasihi, R. (2013). Study habits in students of Birjand University of medical sciences. *Iranian journal of medical education*, 12(11), 866-876.
- Tus, J. (2020). The influence of study attitudes and study habits on the academic performance of the students. *Ijarw/ ISSN (o)-2582-1008 October*, 2(4).
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri*. Remzi.



## KARİZMATİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÜZERİNDEKİ ROLÜ<sup>1</sup>

Hilmi SANCI\* - Seval KOÇAK\*\*

### Öz

Eğitim örgütlerinde kolektif öğretmen yeterlikleri algısında liderlerin sergilemiş oldukları davranışlarının içerisinde karizmatik liderlik davranışlarının önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliliği değişkenleri arasındaki ilişkilere odaklanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Amasya ili Merkez ve ilçeler olmak üzere resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1550 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, 1027 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin elde edilmesinde Conger-Kanungo'nun Karizmatik Liderlik Ölçeği ve Kolektif Yeterlilik Ölçeğinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hem karizmatik liderliğin hem de kolektif öğretmen yeterliliğinin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Karizmatik liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kolektif yeterlik, Kolektif öğretmen yeterliği, Karizmatik liderlik.

### *The Role of Charismatic Leadership Behavior on Collective Teacher Efficacy*

#### **Abstract**

Among the behavior of leaders, charismatic leadership behaviors are thought to play an important role in the perception of collective teacher competences in educational organizations. Based on this perspective, this study aims to determine the relationships between charismatic leadership behaviors and collective teacher efficacy. The relational survey model was used in this study, which focuses on the relationships between charismatic leadership and collective teacher efficacy variables. The population of the research consists of 1550 teachers working in public secondary education institutions, including the city center and districts of Amasya. Stratified sampling method was used to determine the sample of the study, and 1027 teachers were included in the study according to it. Conger-Kanungo's Charismatic Leadership Scale and Collective Competence Scale were used to acquire the data. Descriptive statistics, correlation and regression analyzes were performed during data analysis. According to the findings, it has been determined that both charismatic leadership and collective teacher efficacy are perceived at a high level by teachers working in secondary education institutions. It was found out that there is a statistically significant, positive and moderate relationship between charismatic leadership behaviors and collective teacher efficacy levels. It was found out that there is a statistically significant, positive and moderate relationship between charismatic leadership behaviors and collective teacher efficacy levels.

**Keywords:** Collective efficacy, Collective teacher efficacy, Charismatic leadership.

### 1. Giriş

Eğitim örgütleri; öğretmenlerin bağlı buldukları sosyal sistem içerisinde etkileşimli olarak çalıştıkları kurumlardır. Eğitim örgütlerinin işleyişinde öğretmenler ve yöneticiler arası iş birliğinin,

<sup>1</sup> Yapılan bu çalışma yazarın, Doç. Dr. Seval KOÇAK danışmanlığında yürütülen ve tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [hilmisanci@gmail.com](mailto:hilmisanci@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4960-7552>

\*\* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, [sevalkocak85@gmail.com](mailto:sevalkocak85@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9064-2335>

öğretim etkinliklerini olumlu anlamda etkileyecek şekilde yapılanması gerekmektedir. Bu gereklilik, okul içindeki eğitim, öğretim ve yönetsel bağlamdaki tüm etkinliklerin çeşitliliği ve kompleks yapısından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile iş birliği ve kolektif bütünlük eğitim örgütlerindeki işleyiş açısından önemli hale gelmekte; bireysel öğretmen yeterliklerinin yanında kolektif öğretmen yeterliliği de ön plana çıkmaktadır. Eğitim örgütlerindeki aktörlerin birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan yeterlik inançları, bu aktörlerin hem bireysel refahlarına hem de grup olarak neler başarabileceklerine etki etmektedir (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik inançları ise; bir grubun belirli bir hedefe ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemlerin organize edilmesi ve yürütülmesi konusundaki ortak yeteneklerine olan inançtır (Bandura, 1997).

Kolektif öğretmen yeterliği, bir bütün olarak eğitim örgütünün bir özelliği olduğundan öğretmenlerin bireysel yeterlik duygusundan farklıdır. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin bireysel öz yeterlik inançlarının toplamından ziyade bir grup özelliğidir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin yeterlik inançları, bireysel sınıf performansı algılarına dayanırken, kolektif öğretmen yeterlik inançları, bir bütün olarak eğitim örgütünün başarı kapasitesine işaret etmektedir (Goddard, vd., 2000). Kolektif yeterlik inançları; öğretmen davranışlarının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere yol açmasını sağlamaktadır (Goddard, vd., 2000). Öğrencilerin okul başarısı, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenci başarısını artırabileceğine olan ortak inancına bağlıdır. Bu bağlamda; kolektif öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısı üzerinde güçlü olumlu etkileri eğitim araştırmacıları tarafından daha fazla ilgi görmesini sağlamıştır (Donoho & Katz, 2017; Mulford, 2003; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009).

Yapılan araştırmalarda kolektif öğretmen yeterliği algısı ile öğrencilerin başarılı olmaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Goddard, vd., 2000; Mawhinney vd., 2005). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin başarıları arasında etkileşimli bir ilişki vardır. Kolektif öğretmen yeterliğin yüksek olması öğrenci başarısını artırırken aynı zamanda da öğretmen kolektif yeterliğinin olandan daha yüksek seviyeye geçmesini sağlamaktadır (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Farklı okullardaki kolektif öğretmen yeterliklerinin yüksek veya düşük olması öğrencilerin matematik – okuma ve öğrenme motivasyonu vb. alanlardaki başarılarının da yordayıcısıdır (Bandura, 1993; Goddard, vd., 2000). Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olması durumunda öğrencilerin tutum, davranış, motivasyon ve duygusal durumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır (Balci, 2001; Bıkmaz, 2004). Bundan dolayı kolektif öğretmen yeterliği çeşitli yönlerden okulu ve öğrencileri etkileyebilmektedir. Kolektif yeterliğin yüksekliği öğrencilerin öğretmenlerine ve okullarına güven duymaları, veliler ile öğretmenler ve veliler ile okul arasındaki iletişimde belirleyici faktördür (Basım, vd., 2008; Bıkmaz, 2004; Ross & Gray, 2006). Kolektif yeterlik duygusu düşük öğretmenler ise öğrencilerini güdüleyemeyecektir ve yukarıda ifade edilen pozitif etkilerin eksi yönde etkileneceği söylenebilir (Mulholland, vd., 2004).

Kolektif öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve okul üzerinde olumlu çıktılarının geliştirilmesindeki en önemli faktörlerden biri, liderlik olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazında yapılan çalışmalar da liderlik türlerinin kolektif öğretmen yeterliliğini pozitif yönde desteklediğini göstermektedir (Arıkan, 2009; Armstrong-Coppins, 2003; Ball, 2010; Çalık, vd., 2012; Demir, 2008; Deogracias, 2012; Donohoo, 2018; Kimav, 2010; Koçak & Özdemir, 2019; Kurt, 2009; Malally, 2016; Mattingly, 2007; Nordick, 2017; Ross & Gray, 2006; Schumacher, 2009). Liderlik, bir kişinin bir veya daha fazla kişi için amaç veya yön belirlediği ve onların bu yönde yetkinlik ve tam bağlılıkla birlikte hareket etmelerini sağladığı süreçtir (Jaques & Clement, 1994). Başka bir ifadeyle, liderlik, paylaşılan ortak hedefler için mücadele etmek isteyen kişileri harekete geçirme sanatıdır (Kouzes & Posner, 1995). Liderlik yaklaşımları zaman içerisinde çeşitlilik göstermiştir. Bu yaklaşımlardan olan karizmatik liderlik kavramını ilk olarak yönetim ve işletme literatüründe kullanan ve tanımlayan kişi Max Weber'dir. Max

Weber için karizmayı oluşturan unsurlar; olağanüstü yeteneklere sahip kişi, kriz haline çeşitli çözümler bulabilme yeteneği, izleyiciye sıra dışı ve üstün güçlere sahip olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kılınç, 1996). Liderlerin olağanüstü yetenekleri sayesinde elde ettikleri başarı, izleyenlerin onlara bağlılığını ve güvenini arttırmaktadır. Bu özelliklerle karizmatik liderlik, izleyicilerin performansına olumlu etkiler bırakmaktadır (Ray, 2011). Weber, çalışmaları sonucunda karizmatik liderlik kavramı için; liderin etkileme gücü yüksek olmalıdır, lider izleyicileri ile bağ kurmalıdır, zümreler takip etmekte oldukları lidere karşı özellikle bir baba gibi bağlı hissetmelidir, izleyiciler her konuda liderin yeterliliğinin olduğuna ilişkin inanç geliştirmelidir, liderin doğaüstü güçleri ve güçlü bir dini inancı olmalıdır, lidere karşı bir sevgi bağı hissedilmelidir ifadelerini kullanmaktadır (Gül, 2003). Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını geliştirmek için yasal otorite liderliğinden ziyade onları kişisel olarak geliştirmeye ve yönlendirmeye, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını da göz ardı etmeyen, belirli bir ortak amaç ve vizyon etrafında bir araya getirerek iş birliği yapmalarını sağlayabilme özelliklerini gösteren liderlik ortaya koymaları söylenebilir. Okul müdürleri, öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesine; öğretmenleri harekete geçirecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sunma ve okulu etkileyen sorunların okulun işleyişini engellemeden gerekli önlemleri alma gibi liderlik becerilerini sergileyerek katkıda bulunabilir.

Bu kapsamda karizmatik liderlik davranışlarının da kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Diğer bir ifadeyle kolektif öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde gerekli olan karizmatik liderlik davranışlarının belirlenmesi önemli görülmüş, karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki rolünün incelenmesi çalışmaya değer bulunmuştur. Bununla birlikte alan yazında da karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliğinin üzerinde ne denli etkili olduğunu inceleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanamamıştır (Çevrik, 2022).

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri incelemek; karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen problemlere yanıt aranmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre;

1. Okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları ve öğretmenlerin kolektif yeterlikleri düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Karizmatik liderlik, kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 3. Yöntem

Bu araştırma kapsamında karizmatik liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliliği değişkenleri arasındaki ilişkilere odaklanan bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Karasar (2015) iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve ortak değişim düzeylerini inceleyen araştırma deseninin ilişkisel tarama modeli olduğunu ifade etmiştir.

### 3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Amasya ilinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen istatistiki verilere göre Amasya ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı

olarak resmi ortaöğretim kurumlarında (şehir merkezi ve 6 ilçede) toplam 1550 öğretmen görev yapmaktadır. Dolayısıyla da 1550 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş; verilerin toplanması sürecinde merkez-ilçe yerleşim yerinde bulunan 52 farklı ortaöğretim kurumundan 1027 ölçek analize dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün uygun sayıda olduğuna karar verilmiştir (Krejcie & Morgan, 1970). Tablo 1’de araştırmanın örnekleme yönelik demografik özelliklere yer verilmiştir.

**Tablo 1. Demografik özellikler tablosu**

	Değişken	Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	526	51,2
	Erkek	521	48,8
<b>Yaş</b>	20-30	39	3,8
	31-40	249	24,2
	40 ve üzeri	739	72,0
<b>Kıdem</b>	1-10 Yıl	146	14,2
	11-20 Yıl	602	58,6
	21 Yıl ve üzeri	279	27,2
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	946	92,1
	Lisansüstü	81	7,9
<b>Branş</b>	Sosyal Alan	631	61,4
	Fen-Matematik	254	24,7
	Yabancı Dil	142	13,8
<b>Mevcut Müdür ile Birlikte Çalışma Süresi</b>	1-2 Yıl	240	23,4
	3-5 Yıl	787	76,6
<b>Hizmet Süresi</b>	1-5 Yıl	289	28,1
	6-10 Yıl	568	55,3
	11 ve üzeri	170	16,6
<b>Çalışılan Bölge</b>	Merkez	436	42,5
	İlçe-Kırsal	591	57,5

Tablo 1’ de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,2 si kadınlardan oluşmakta iken %48,8 i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu ( $x=739$ ) 41 ve üzeri yaş aralığındadır ve 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısı ( $x= 146$ ) diğer kıdem yıllarına göre oldukça az olduğu görülmektedir. Lisansüstünde öğrenim gören öğretmenlerin sayısı ( $x = 81$ ), lisans mezunlarının toplamı öğretmen sayısının ( $x = 946$ ) oldukça altında bir seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,5’i Merkez ilçede görev yaparken, %57,5’i ise kırsal ilçeler de görev yapmaktadırlar.

### 3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği algısı üzerindeki rolünün belirlenmesinde Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilmiş olan, Özdemir ve Pektaş (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Karizmatik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının belirlenmesinde ise Zincirli ve Demir (2021) tarafından geliştirilen “Kolektif Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek bilgileri, uyarlama safhasında gerçekleştirilen analizlerin sonuçları ve bu çalışmayla ilgili ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik değerleri aşağıda sunulmuştur.

### 3.2.1. Karizmatik Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Karizmatik Liderlik Ölçeği Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özdemir ve Pektaş (2020) tarafından yapılmış bir ölçek olup, 5’li likert tipinde bir ölçektir. Bu ölçek ile öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Karizmatik liderlik ölçeği, vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, mevcut durumu sürdürmeme olmak üzere 25 Madde 6 boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu ölçeğin uyarlanması ilgili araştırmacılar tarafından doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekilde hesaplanmıştır: [ $\chi^2 = 770.31$ ;  $df = 269$ ;  $\chi^2/df = 2.86$ ;  $GFI = .83$ ;  $AGFI = .80$ ;  $RMSEA = .07$ ;  $CFI = .98$ ;  $NFI = .97$ ]. Araştırmacılar ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için Cronbach Alpha katsayılarını hesaplamışlardır. Bu hesaplama göre, vizyonun belirlenmesi ve açıklanması boyutunun .94, çevresel duyarlılık gösterme boyutunun .93, sıra dışı davranışların sergilenmesi boyutunun .87, kişisel risk üstlenme boyutunun .84, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme boyutunun .91, mevcut durumun sürdürülmesi boyutunun .96 olduğu görülmüştür. Toplamda 25 maddeden ve 6 tane alt boyuttan oluşan ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğu belirlenmiştir (Özdemir & Pektaş, 2020).

Bu araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Karizmatik liderlik ölçeğin geçerliliği için DFA, güvenilirliği için ise Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları şu şekilde hesaplanmıştır: [ $\chi^2 = 709.864$ ;  $sd=260$ ;  $\chi^2/sd = 2.73$ ;  $GFI = .86$ ;  $AGFI = .85$ ;  $RMSEA = .06$ ;  $CFI = .98$ ;  $NFI = .98$ ]. RMSEA değerinin 0,08’den küçük, GFI değerinin 0,80-0,89 aralığında, CFI değerinin ise 0,90’ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Sonuç olarak elde edilen bu değerler ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplamasından elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Vizyonu belirleme ve açıklama boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .75 ile .88 arasındadır ve Cronbach’s Alpha değeri ise .95’tir. Çevresel duyarlılık gösterme alt boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .71 ile .93 arasındadır ve Cronbach’s Alpha değeri ise .92’dir. Sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .60 ile .86 arasındadır ve Cronbach’s Alpha değeri ise .83’tür. Kişisel risk üstlenme alt boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .64 ile .78 arasındadır ve Cronbach’s Alpha değeri ise .91’dir. Üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme alt boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .63 ile .82 arasındadır ve Cronbach’s Alpha değeri ise .91’dir. Mevcut durumu sürdürmeme alt boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .59 ile .70 arasındadır ve Cronbach’s Alpha değeri ise .85 ve ölçeğin tamamı için Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tüm bu değerler doğrultusunda Karizmatik Liderlik Ölçeği’nin bu çalışma kapsamında kullanıma uygun geçerliliği ve güvenilirliği olan bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 2011).

### 3.2.2. Kolektif Yeterlik Ölçeği

Zincirli ve Demir (2021) tarafından geliştirilen ‘‘Kolektif Yeterlik Ölçeği’’ (KYÖ) 5’li likert tipinde ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ölçmeye yönelik olan ölçek 15 madde ve bireysel kolektiflik ve örgütsel kolektiflik olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut ‘‘Bireysel Kolektiflik’’ 9 madde (1,2,3,4,5,6,7,8,9); ikinci alt boyut olan ‘‘Örgütsel Kolektiflik’’ ise 6 maddeden (10,11,12,13,14,15) oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır. Söz konusu ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilgili araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş olan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarının hesaplamaları şu şekildedir; [ $\chi^2 = 98.135$ ;  $df = 47$ ;  $\chi^2/df = 2.087$ ;  $GFI = .93$ ;  $AGFI = .90$ ;  $RMSEA = .073$ ;  $CFI = .94$ ;  $IFI=.93$ ;  $TLI=.94$ ]. Ölçeğin güvenilirliğinin

belirlenebilmesi için araştırmacılar Cronbach Alpha katsayısını hesaplamışlardır ve ölçek geneli Cronbach Alpha değerini .88 olarak bulmuşlardır. Birinci faktör olan bireysel kolektiflik boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri .60 ile .72 arasındadır. İkinci faktör olan örgütsel kolektiflik boyutuna ait olan maddelerinin sahip oldukları faktör yük değerleri ise .63 ile .76 arasındadır. Kolektif Yeterlik Ölçeğinin toplam korelasyon değerleri ise .49 ile .62 arasında olduğu belirtilmiştir (Zincirli & Demir 2021).

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlilik analizi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile güvenilirliğin belirlenebilmesi için de güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları şöyledir; : [ $\chi^2 = 244.024$ ;  $sd=83$ ;  $\chi^2/sd = 2.94$ ;  $GFI = .86$ ;  $AGFI = .85$ ;  $RMSEA = .07$ ;  $CFI = .95$ ;  $NFI = .98$ ]. RMSEA değerinin 0,08'den küçük, GFI değerinin 0,80-0,89 aralığında, CFI değerinin ise 0,90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu & Uygun, 2012). Birinci faktör olan bireysel kolektiflikte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .70 ile .86 arasında ve Cronbach's Alpha değeri ise .89'dur. İkinci faktör olan örgütsel kolektiflikte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .68 ile .87 arasındadır ve Cronbach's Alpha değeri ise .89'dur. Kolektif Yeterlik Ölçeğinin toplam korelasyon değerleri ise .59 ile .72 arasında ve Cronbach's Alpha değerinin ise .90' olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen bu değerler ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu değerler göz önüne alındığı zaman geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış Kolektif Yeterlilik Ölçeğinin bu araştırmada kullanılması uygun görülmüştür (Kline, 2011).

### 3.3. İşlemler ve Verilerin Analizi

Bu araştırma Amasya ilinde Resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı öncelikle Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan tüm yasal izinler alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, Amasya ilindeki toplamda 52 Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1550 öğretmenle 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında yapılmıştır. Veriler 2 aylık bir sürede ve araştırmacı tarafından öğretmenler ile yüz yüze görüşme sağlanarak gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri karizmatik liderlik davranışları kapsamında "Karizmatik liderlik Davranışları Ölçeği" ve öğretmenlerin Kolektif öğretmen algıları kapsamında da "Kolektif Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen ölçek sorularını doldurmaları ortalama olarak 20 dakika sürmüştür. Araştırmada toplanan verilerin analizlerine geçmeden önce kayıp verilerin bulunup bulunmadığına bakılmıştır ve üç değerler analizi yapılmıştır. Daha sonra toplanan veriler için parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangilerinin uygun olacağına karar verebilmek için çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram, kutu diyagramları ve normal dağılım grafikleri göz önüne alınmıştır.

Toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış olup, çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.5$  arasında olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte dağılım grafiklerine bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (George & Mallery, 2001; Morgan, vd., 2019). Bu bağlamda yapılan değerlendirmeler sonucunda verilerin analizinde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Ön analiz değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra Karizmatik liderlik davranışları ölçeği ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ile ilgili öğretmen algılarının belirlenebilmesi amacı ile aritmetik puan ortalamalarına ve standart sapmalarına bakılmak üzere betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Aritmetik ortalamaların kolay yorumlanabilmesi için aralık değerlerin hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeklerdeki en büyük değer ile en küçük değer bulunarak ( $5-1=4$ ), elde edilen fark maddelere verilen alternatif cevapların sayılarına bölünmüştür ( $4/5=0,80$ ). Bu hesaplamalar ile aralık değerinin .80 olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen bu değer ölçekte bulunan en küçük değerlerden başlamak üzere tüm derecelere eklenerek ortalamalar 1-1,8 çok düşük, 1,81-2,60 düşük,

2,61-3,40 orta, 3,41-4,20 yüksek ve 4,21-5,00 çok yüksek olmak üzere derecelendirilmiştir.

Karizmatik liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla “Pearson Korelasyon Analizi” gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel bakımdan anlamlılık düzeyinin  $p < 0,05$  olması uygun görülmüştür ve korelasyon katsayılarının değerlendirilmesinde şu değerler göz önüne alınmıştır; “ $0.00 = r_p$  ise ilişki yok.” “ $0.00 < r_p < 0.29$  ise düşük düzeyde ilişki var.” “ $0.30 < r_p < 0.69$  ise orta düzeyde ilişki var.” “ $0.70 < r_p < 0.99$  ise yüksek düzeyde ilişki var.” “ $1.00 = r_p$  ise mükemmel ilişki var.” (Köklü, vd., 2006).

### 3.4. Araştırma Etiği

Bu araştırma kapsamında anket uygulama süreçlerinde etik ilkelere uyulmuş ve çalışma kapsamında yapılan alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin izinler Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan alınan 12.05.2022 tarih ve 2022/76 sayılı etik onay belgesiyle alınmıştır.

### 4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına yer verilmiş ve bulgulara yorumlanmıştır. Karizmatik liderlik davranışları ve öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Değişkenlere yönelik betimsel istatistikler

	N	$\bar{X}$	sd
<b>1. Karizmatik Liderlik</b>	1027	3,74	,74
Vizyonu belirleme ve açıklama	1027	3,94	,87
Çevresel duyarlık gösterme	1027	3,82	,77
Sıra dışı davranışlar sergileme	1027	3,55	,92
Kişisel risk üstlenme	1027	3,43	1,02
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	1027	3,68	,96
Mevcut durumu sürdürmeme	1027	3,94	,90
<b>2. Kolektif Yeterlik Ölçeği</b>	1027	3,95	,90
Bireysel Kolektiflik	1027	3,74	,41
Örgütsel Kolektiflik	1027	3,94	,42

Tablo 2’deki bilgilere göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik algıları yüksek düzeydedir ( $\bar{x} = 3,74$ ). Ayrıca karizmatik liderlik ölçeği alt boyutlarının ortalamalarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliliğine yönelik algıların yüksek düzeyde ( $\bar{x} = 3,95$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliliği alt boyutlarının da ortalamalarının yüksek düzeyde ( $\bar{x} = 4,58$ ;  $\bar{x} = 4,64$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırma da ikinci olarak değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. İlgili katsayılar Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3.** Karizmatik liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki (pearson momentler çarpımı korelasyon analizi) (n:1027)

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
<b>1-Karizmatik Liderlik</b>	$r_p$	1	,868	,904	,778	,875	,830	,558	,388*	,264*	,406*
2- Vizyonu belirleme ve açıklama	$r_p$		1	,763	,569	,674	,616	,350	,424*	,313*	,420*
3- Çevresel duyarlık gösterme	$r_p$			1	,693	,684	,701	,459	,343*	,235*	,360*
4- Sıra dışı davranışlar sergileme	$r_p$				1	,663	,515	,401	,357*	,249*	,362*
5-Kişisel risk üstlenme	$r_p$					1	,785	,414	,279*	,181*	,303*
6-Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme	$r_p$						1	,488	,189*	,113*	,218*
7-Mevcut durumu sürdürmeme	$r_p$							1	,214*	,096*	,269*
<b>8-Kollektif Öğretmen Yeterliği</b>	$r_p$								1	,857*	,842*
9-Bireysel Kollektif	$r_p$									1	,448*
10-Örgütsel Kollektif	$r_p$										1

\* p&lt;0,001

Tablo 3' deki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi analiz sonuçlarına bakıldığında; Karizmatik liderliğin genel ortalamaları ile kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir (r:0,388, p<.01). Eğitim örgütü liderlerinin, karizmatik liderlik davranışları genel ortalama düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Karizmatik liderlik ölçeği alt boyutlarından olan vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme ile öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir. Bu kapsamda kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri ile en yüksekten en düşüğe doğru korelasyon katsayılarının sıralaması, vizyonu belirleme ve açıklama (r:0,424), sıra dışı davranışlar sergileme (r:0,357), çevresel duyarlık gösterme (r:0,343) şeklindedir. Bununla beraber karizmatik liderlik alt boyutları kişisel risk üstlenme, mevcut durumu sürdürmeme ve üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ile öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Bu kapsamda kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri ile en yüksekten en düşüğe doğru korelasyon katsayılarının sıralaması, kişisel risk üstlenme(r:0,279), mevcut durumu sürdürmeme (r:0,214) ve üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme (r:0,189) şeklindedir. Karizmatik liderliğin vizyonu belirleme ve açıklama genel ortalamaları ile bireysel kolektif düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir (r:0,313, p<.01).

Karizmatik liderlik alt boyutları kişisel risk üstlenme, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme, mevcut durumu sürdürmeme ile kolektif yeterlik alt boyutu olan bireysel kolektif düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Bu kapsamda kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri ile en yüksekten en düşüğe doğru korelasyon katsayılarının sıralaması sıra dışı davranışlar sergileme (r:0,249), çevresel duyarlık gösterme (r:0,233.), kişisel risk üstlenme(r:0,181), üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme(r:0,113) ve mevcut durumu sürdürmeme (r:0,096) şeklindedir.

Karizmatik liderlik ölçeği alt boyutlarından olan vizyonu belirleme ve açıklama, sıra dışı davranışlar sergileme, çevresel duyarlık gösterme, kişisel risk üstlenme ile kolektif yeterlik alt boyutu olan örgütsel kolektif arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir. Bu kapsamda örgütsel kolektif yeterlik düzeyleri ile en yüksekten en düşüğe doğru korelasyon

katsayılarının sıralaması, vizyonu belirleme ve açıklama( $r:0,420$ ), sıra dışı davranışlar sergileme( $r:0,362$ ), çevresel duyarlık gösterme ( $r:0,360$ ) kişisel risk üstlenme ( $r:0,303$ ) şeklindedir. Ayrıca Karizmatik liderlik alt boyutları üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme ile kolektif yeterlik alt boyut örgütsel kolektif arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Bu kapsamda örgütsel kolektif yeterlik düzeyleri ile en yüksek korelasyon katsayısına sahip olandan en düşüğüne doğru mevcut durumu sürdürmeme ( $r:0,269$ ) Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ( $r:0,218$ ) şeklindedir.

Araştırma kapsamında üçüncü olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri karizmatik liderlik davranışlarının, kolektif öğretmen yeterliğini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4’te ilgili sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 4.** Karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği algıları düzeylerini yordamasına yönelik bulgular

Yordayıcı Değişkenler	Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları											
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5		Model 6	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Vizyon Belirleme ve Açıklama	,424	15,007*	,389	8,890*	,370	8,522*	,409	8,981*	,405	8,946*	,411	9,108*
Çevresel duyarlık gösterme			,047	1,064	-,078	-1,578	-,055	-1,097	,014	,270	-,003	-,052
Sıra dışı davranışlar sergileme					,201	5,170*	,241	5,823*	,211	5,008*	,195	4,606*
Kişisel risk üstlenme							-,118	-2,750*	-,007	-,125	,000	-,009
Üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme									-,174	-3,545*	-,209	-4,156*
Mevcut durumu sürdürmeme											,096	2,949*
<b>R<sup>2</sup></b>	,180		,181		,202		,208		,217		,224	
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	,180		,001		,021		,006		,010		,007	
<b>F</b>	225,220*		113,191*		86,267*		67,005*		56,724*		49,076*	

\* $p < 0,05$

Tablo 4’teki Hiyerarşik Regresyon testi analiz sonuçlarına bağlı olarak, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik alt boyutları olan vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme değişkenlerinin öğretmenlerin kolektif yeterliği algıları düzeylerini yordama durumuna ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizinin sonuçları değerlendirildiğinde; ortaya çıkan 6 modelin de anlamlı olduğu ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın %22,4’ünü açıkladığı belirlenmiştir ( $F=49,076$ ,  $p < 0,001$ ,  $R^2=,224$ ).

Analizleri tek tek incelediğimizde kolektif öğretmen yeterliği algıları bağımlı değişkenindeki varyansın sırasıyla vizyonu belirleme ve açıklama bağımsız değişkeninin %18,0’ini, çevresel duyarlık gösterme bağımsız değişkeninin %0,1’ini, sıra dışı davranışlar sergileme bağımsız değişkeninin

%2,1'ini, kişisel risk üstlenme bağımsız değişkeninin %0,6'sını, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme bağımsız değişkeninin %1,0'ini, mevcut durumu sürdürmeme bağımsız değişkeninin %0,7'sini açıkladığı görülmektedir.

## 5. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki rolünün ne derecede olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında elde edilen bulgulara göre, karizmatik liderliğin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Aritmetik puan ortalamalarına bakıldığında karizmatik liderlik alt boyutlarından vizyon belirleme ve açıklama ile mevcut durumu sürdürme boyutlarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Daha sonra sırası ile çevresel duyarlılık gösterme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme ve en düşük puan ortalaması ile kişisel risk üstlenme boyutları gelmektedir.

Bu araştırmaya benzer bir şekilde, daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir (Arabacı vd., 2014; Çevrik & Koçak, 2022; Demir & Yirci, 2021; Gündüz, 2021; Yalçın, 2020). Buna karşın araştırmacılar, bu araştırmalarda karizmatik liderliğin alt boyutlarına ilişkin farklı ortalamalar ortaya koymuşlardır. Arabacı vd.'nin (2014) araştırmalarında, vizyon belirleme alt boyutu en yüksek ortalama değere sahipken, kişisel risk üstlenme alt boyutu en düşük ortalama değere sahiptir. Demir ve Yirci'nin (2021) araştırmasında, mevcut durumu sürdürme alt boyutu en yüksek ortalama değere sahipken, sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutu en düşük ortalama değere sahiptir. Çevrik ve Koçak'ın (2022) ve Gündüz'ün (2021) çalışmalarında ise çevresel duyarlılık gösterme alt boyutu en yüksek ortalama değeri gösterirken, kişisel risk üstlenme alt boyutu en düşük ortalama değere sahiptir. Tüm bu bulguların yanı sıra daha önce gerçekleştirilen araştırmaların bazılarında öğretmenlerin karizmatik liderlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Yüzer, 2019). Bu sonuçlar göstermektedir ki en düşük ortalama kişisel risk üstlenme ve sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutlarına aittir. Ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin karizmatik lider olarak gördükleri yöneticilerinin risk üstlenme ve sıra dışı davranışlar göstermede pek iyi olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Okullarda görev yapan yöneticilerin protokollere ve standartlara uyma zorunlulukları kişisel risk üstlenmemelerine neden olabilmektedir. Ayrıca bu durum Türk kültürü içerisinde sıra dışı davranışların pek kabul görmemesi ve belirli kalıp davranışlarla yetiştikleri düşünüldüğünde okul yöneticilerinin sıra dışı sergileme eğiliminde olmamalarına neden olabilmektedir.

Kolektif yeterliğin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Aritmetik puan ortalamalarına bakıldığında kolektif yeterlilik alt boyutlarından örgütsel kolektiflik boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bireysel kolektiflik (öz yeterlilik) boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları, hedeflenmiş olan sonuçlara ulaşmada çalışma arkadaşlarına duyulan güveni ifade etmektedir. Kolektiflik algılarının yüksek olduğu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, zorluklar karşısında gayret göstererek ve yılmadan çalışmalarını sürdürmektedirler. Öğretmenler meslektaşları ile birlik ve beraberlik duygusu içerisinde çalışarak sorunların üstesinden gelebileceklerine inanmaktadırlar. Kolektif yeterlilik algısının yüksek olduğu eğitim kurumlarında örgütsel iklim de pozitif yönde algılanabilmektedir (Bandura, 2002). Bunlarla birlikte Gibson ve Dembo'ya (1984) göre öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde çok önemli bir yere sahip olduğu

inancına sahip öğretmenler, gayretle, yılmadan çalışarak okulun etkili oluşunda önemli rol oynayabilmektedirler (Akt. Yüner & Özdemir, 2020).

Araştırmacıların bir kısmı gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda öğretmenlerin kolektif yeterliliğe yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Çalık vd., 2012; Özbek & Özdil, 2022; Özdemir vd., 2018; Ünver, 2021). Öte yandan Güner (2021) ve Yaraş (2013) ise yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgulara göre; öğretmenlerin kolektif yeterliliğe yönelik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlilik düzeylerinin yüksek çıkması, okulda görev yapan öğretmenlerin diğer meslektaşları ile ortaklaşa çalışmalar yapmaya gayretli olduklarını ve bu gayretlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tüm bunlarla birlikte öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin yüksek olması Schwarzer ve Schmidt'a (1999) göre tüm grubun gelecekte ortaya çıkabilecek olan sorunlu durumlarda pozitif bir anlayış benimseyebileceklerini ve bu pozitif anlayış ile meselelerin üzerinden gelmeleri açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca okullarda kolektif öğretmen yeterlilik algılarının yüksek oluşunun, başta öğrenciler olmak üzere okulun akademik başarısının yükselmesine etki ettiği düşünülmektedir (Yılmaz & Turanlı, 2017).

Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu kapsamında elde edilen bulgulara göre, karizmatik liderliğin genel ortalamaları ile kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir. Tüm bunlarla birlikte karizmatik liderlik alt boyutları olan vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve mevcut durumu sürdürmeme değişkenlerinin öğretmenlerin kolektif yeterliği algıları düzeylerini yordadığı saptanmıştır. Okul yöneticisi olarak görev yapan kişilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliliğine etki ettiği düşünülmektedir (Hoy, vd., 2002). Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin sergiledikleri çeşitli liderlik tarzlarının öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini etkilediği görülmektedir (Çalık, vd., 2012). Conger vd., (2000)'e göre; karizmatik liderlerin takipçilerinin, liderlerine daha fazla saygı duymaları, güven duymaları, memnuniyet duymaları ve artan kolektif kimlik duygusuna sahip olmaları, algılanan grup görev performansına sahip olmaları ve güçlenme duygularına sahip olmalarıyla ayırt edilebilir oldukları varsayılmaktadır (Ozgenel, 2020). Armstrong-Coppins (2003) yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre; okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlilikleri arasında pozitif yönlü olmak üzere anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, Çevrik ve Koçak (2022) ise yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgulara göre; öğretmenlerin karizmatik liderlik ile kolektif yeterlilik algıları arasında pozitif yönde olmak üzere orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca karizmatik liderlik davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde bu araştırmada da karizmatik liderliğin, kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı açıklayıcılarından biri olması, karizmatik liderlik davranışlarının öğretmenlerin birlikte çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağladığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak eğitim örgütü liderlerinin sergiledikleri karizmatik liderlik davranışları artış gösterdiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları da artmaktadır. Buradan hareketle eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin vizyon belirleyen ve açıklayan, çevresel duyarlılığa sahip olan, sıra dışı davranışlar sergileyen, kişisel risk üstlenebilen, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren ve mevcut durumu sürdürebilen karizmatik liderler ile birlikte çalışmalarını kolektif yeterlilik düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle okul liderlerinin vizyon belirlemesi, çevreye karşı duyarlı davranışlar sergilemesi, beklenenin ötesinde davranışlar göstererek yenilikçi olması, risk alabilmesi ve öğretmen ihtiyaçlarına duyarlı olması, öğretmenlerin kolektif çalışmalarına katkı sağlamakta; okulda sinerjik bir

etki oluşumuna destek olmaktadır. Hatta daha da önemlisi öğretmenlerin kolektif çalışmalarına katkı sağlamada vizyon belirlemenin en yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür.

## 6. Öneriler

Eğitim örgütlerinde kolektif öğretmen yeterliğinin artırılması ve yöneticilerin karizmatik liderlik davranışlarının geliştirilmesi için, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, aşağıdaki bazı önerilere yer verilebilir:

- Okul müdürleri, mentorluk ve paylaşım programları oluşturarak deneyimli öğretmenler ile daha az deneyimli olanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımının geliştirilmesine yardımcı olmalıdır.
- Okul müdürleri, atölye çalışmaları, seminerler, konferanslar gibi iş birliği odaklı gelişim fırsatları sunarak öğretmenlere birlikte çalışma, paylaşma ve öğrenme fırsatları yaratmalıdır.
- Okul müdürleri, öğretmen değerlendirme süreçlerine, iş birliği ve kolektif yeterlik unsurlarını dahil ederek değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini güçlendirmelidir. Öğretmenlerin birbirlerini gözlemleyerek geri bildirimde bulunmalarını teşvik etmelidir.
- Okul müdürleri, iş birliğini teşvik eden proje tabanlı çalışmalar düzenleyerek farklı disiplinlerden öğretmenlere ortak projelerde birlikte çalışma fırsatı sunmalıdır.
- Okul müdürleri, iş birliği için ortak hedefler belirlemelidir. Öğretmenlere ortak hedefler konusunda rehberlik etmelidir.
- Okul müdürleri, liderlik tarzlarını iş birliğine dayalı ve katılımcı bir şekilde yönlendirirken öğretmenlere güven veren onların fikirlerini önemseyen, karar süreçlerine katılmalarını teşvik eden bir anlayış sergilemelidir.
- Okul müdürleri, kendi performanslarını objektif bir şekilde değerlendirerek hangi alanlarda daha fazla gelişim göstermeleri gerektiğini belirlemelidirler ve bu alanlarda çalışmaya odaklanmalıdır.
- Okul müdürleri, güncel liderlik yaklaşımlarını izleyerek mesleki gelişimlerine odaklanmalı konferanslara, seminerlere katılarak, güncel alınyazını takip ederek liderlik özelliklerini geliştirmeye çalışmalıdır.
- Okul müdürleri, liderlik becerilerini geliştirmek için hem üstlerinden hem de astlarından geri bildirim istemelidir.
- Okul müdürleri, liderlik becerilerini sürekli geliştirmek için hedefler belirlemeli zaman çizelgeleri oluşturmalı ve bu hedeflere ulaşmak için eylem planları hazırlanmalıdır.
- Okul müdürleri, liderlik becerilerini geliştirmek için karşılaştıkları zorluklar ve başarılar üzerinde değerlendirmeler yaparak deneyimlerden ders çıkarmalı ve gelecekte daha iyi bir lider olmak için bu öğretileri uygulamalıdır.

Bu araştırma karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki rolüne ortaya çıkarmayı amaçlayan Amasya ilinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüş olan nicel bir çalışmadır. Elde edilen veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır. Aynı araştırma ana okul, ilkokul, üniversite düzeyinde de ve farklı kademelerdeki ve türdeki okulların karşılaştırılarak incelenmesi şeklinde yapılması kolektif yeterliğin artırılması açısından katkı sağlayıcı olabilecektir. Ayrıca karizmatik liderlik davranışları ve kolektif yeterliği geliştirebilecek olan farklı durumların oluşmasına katkı sağlamayı amaçlayan nitel araştırmalara da yer verilmesi önerilebilir.

## 7. Kaynakça

- Al-Mahdy, Y. E. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.007>
- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M., & Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Arıkan, S. (2009). *Collective efficacy and organizational effectiveness: antecedents and consequences* (Tez No. 258322) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Armstrong-Coppins, D. R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Cardinal Stritch University College of Education.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem.
- Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district* (Publication No. 3446644) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. *Encyclopedia of psychological assessment*. Sage.
- Basım, H. N., Korkmazıyrek, H., & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 121-130.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(28.04), 70-85.
- Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2020). Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 17(3), 736. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(7), 747-767. [https://doi.org/10.1002/1099-1379\(200011\)21:7<747::AID-JOB46>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1099-1379(200011)21:7<747::AID-JOB46>3.0.CO;2-J)
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439-452. <https://doi.org/10.1002/job.4030150508>
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.

- Çevrik, M., & Koçak, S. (2022). Karizmatik Liderlik İle Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Etkililiği Üzerindeki Rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* (Tez No. 711370) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C., & Yirci, R. (2018). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 234-256. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.958569>
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33(1), 93-112.
- Deogracious, J. S. (2012). *The organizational effect of collective teacher efficacy: A study of student test scores and high schools with large concentrations of minority students* (Publication No. 3543449) [Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Donohoo, J., & Katz, S. (2017). When teachers believe, students achieve. *The Learning Professional*, 38(6), 20-27.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Gül, H. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma* (Tez No. 137791) [Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, F. P. (2021). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Sadakat İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Tez No. 717286) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, M.C. (2021). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 686245) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>
- Jaques, E., & Clement, S. D. (1994). *Executive leadership: a practical guide to managing complexity*. Carson-Hall.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Nobel Akademi.

- Kılınç, T. (1996). Liderlikte durumsallığın ötesi (II) karizmatik liderlik yaklaşımı. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Kimav, A. U. (2010). *An exploration of burnout and individual and collective teacher efficacy in a Turkish state university* (Tez No. 264843) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th.ed.). Guilford.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 347-365. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8325>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge*. Jossey-Bass.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için* (2.baskı). Pegem.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 278393) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Malally, C. (2016). *An examination of the relationship of principal leadership behaviors and collective teacher efficacy* (Publication No. 10249220) [Doctoral dissertation, Azusa Pacific University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars* (Publication No. 3286701) [Doctoral dissertation, University of Louisville]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mawhinney, H., Haas, J., & Wood, C. (2005). Teachers' collective efficacy beliefs in professional learning communities. *Leading and Managing*, 11(2), 12-45.
- Morgan, G. A., Barrett, K. C., Leech, N. L., & Gloeckner, G. W. (2019). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Routledge.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Education and Training Policy Division, Oecd.
- Mulholland, J., Dorman, J. P., & Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 313-331. <https://doi.org/10.1023/B:JSTE.0000048334.44537.86>
- Nordick, S. (2017). *Fundamental features of fostering teacher collective efficacy: Principals' attitudes, behaviors, and practices* (Publication No. 10624399) [Doctoral dissertation, Utah State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First result from TALIS. <http://www.oecd.org/education/scholl/43023606.pdf>
- Ozgenel, M. (2020). The role of charismatic leader in school culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 85-114. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.5>



- Özbek, D. & Özdi, A. N. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(103), 3448-3461. <https://doi.org/10.29228/sss.64909>
- Özdemir, Ö. Ü. T. Y., Demirkol, Ö. G. M., EROL, A. G. Y. C., & Turhan, M. (2018). Investigation of the relationship between collective teacher efficacy and school culture: the case of Elazığ province. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4628-4635.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2020). Conger-Kanungo karizmatik liderlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.
- Ray, S. (2011). An insight into the vision of charismatic leadership: evidence from recent administrative change in west bengal province of India. *European Journal of Business and Management*, 3(9), 55-67.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. The mediating effects of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Freiberg-Hoffmann, A., García-Rubiano, M. G., & Okinishi, M. (2023). Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *International Journal of Instruction*, 16(1), 801-820. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a>
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Western Illinois University.
- Schwarzer, R. (1999). Selbstregulation. In R. Schwarzer & Jerusalem, M. (Eds.) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (pp .53-56). Freie Universitaet.
- Schmitz G. S. & Schwarzer R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.14.1.12>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 668325) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, F. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 663705) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaraş, Z. (2013). *İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi* (Tez No.349361) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 151-158.

- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif Öğretmen Yeterliği İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. <https://doi.org/10.19171/euafad.605195>
- Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 569731) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). A scale development study on teachers' perceptions of collective efficacy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1709-1723.



## SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAZ OKULU TERCİH NEDENLERİ HAKKINDAKİ TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

Levent İNCEDERE\*, Sezen TUNÇ\*\*

### Öz

Çalışmada, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz okulu tercih nedenleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 1 Ağustos 2022 - 19 Ağustos 2022 tarihleri arasında bir vakıf üniversitesine bağlı Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda yaz okulundan ders alan 102 öğrenci ile yapılan, tanımlayıcı tipte kesitsel bir araştırmadır. Veriler, "Yaz Okulu Tercih Nedenleri" anket soruları ile toplanmıştır. Verilerin analizi ve tanımlayıcı istatistikler, T-tesisi ve ANOVA testi ile yapılmıştır. Katılımcıların demografik dağılımları değerlendirildiğinde; %68,6'sinin kadın, %79,4'ünün gündüz grubunda eğitim görmekte, %33,3'ü %75 burslu öğrenci olduğu ve %69,6'sinin yaz okulu sonunda mezun olabileceği tespit edilmiştir. Anketin alt boyutlarına ait ortalama puanlar değerlendirildiğinde; yaz okulu ile ilgili düşünceler  $19,68 \pm 3,9$ , yaz okulu tercih nedenleri  $21,91 \pm 5,33$ , yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri  $12,03 \pm 3,98$  olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaz okulu tercih nedenleri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Kadınların erkeklere göre; yaz okulu tercih nedenleri ile ilgili puanı daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerde giderek yaygınlaşan ve araştırma bulgularına göre öğrencilere olumlu katkılar sağladığı belirlenen yaz okulu uygulamalarının, geliştirilmesi yönünde adım atılması, ücretsiz hale getirilmesi veya sembolik ücretler alınması, yaz okuluna ilişkin görüşlerin daha kapsamlı olarak incelenmesi, meslek yüksekokullarında daha büyük örneklem gruplarıyla yaz okulu ve öğrenci görüşlerine ilişkin kapsamlı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** SHMYO, Yaz okulu, Tercih nedenleri.

### *Attitudes and Opinions of Students of the Vocational School of Health Services about the Reasons for Choosing Summer School*

#### Abstract

In this study, it was aimed to determine the opinions of health services vocational school students about the reasons for summer school preference. The study is a descriptive cross-sectional study conducted with 102 students who took summer school courses at the Vocational School of Health Services affiliated to a foundation university between August 1, 2022 and August 19, 2022. The data were collected with the "Reasons for Summer School Preference" questionnaire. Data analysis and descriptive statistics were performed with T-test and ANOVA test. When the demographic distribution of the participants was evaluated, it was determined that 68.6% of them were female, 79.4% of them were studying in the day group, 33.3% of them were 75% scholarship students and 69.6% of them could graduate at the end of the summer school. When the mean scores of the sub-dimensions of the questionnaire were evaluated, it was determined that the thoughts about summer school were  $19.68 \pm 3.9$ , the reasons for summer school preference were  $21.91 \pm 5.33$ , and the reasons for the preference of the university where summer school was held were  $12.03 \pm 3.98$ . A statistically significant difference was found in the sub-dimension of students' reasons for summer school preference ( $p < 0.05$ ). It was determined that females had higher scores on the reasons for summer school preference than males. It is recommended that steps should be taken to improve the summer school practices, which are becoming more widespread in universities and which are determined to make positive contributions to students according to the research findings, to make them free of charge or to charge symbolic fees, to examine the opinions on summer school more comprehensively, and to conduct comprehensive research on summer school and student opinions with larger sample groups in vocational colleges.

**Keywords:** SMYO, Summer school, Reasons for preference.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Işık Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri, [levent.incedere@isikun.edu.tr](mailto:levent.incedere@isikun.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5136-9535>

\*\* Öğr. Gör, Işık Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri, [sezen.tunc@isikun.edu.tr](mailto:sezen.tunc@isikun.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9372-8169>

## 1. Giriş

Başarılı öğrencilerin daha kısa sürede mezun olmaları başarısız öğrencilerin ise zaman kaybetmeden başarısızlıklarını telafi edebilmeleri için bahar dönemi sonunda başlayıp güz döneminden önce bitirilen öğretim dönemine genel olarak “yaz okulu” denir. Yaz okulu aynı zamanda eğitim öğretim yılının normal iki döneminin dışında kalan ve yaz tatili sırasında üniversitenin atıl olan kapasitesini değerlendirerek verimliliği sağlama amacı güden bir programdır (Brownback & Sadoff, 2022). Eğitimin temel konusu insan davranışlarını değiştirmektir (Diñer, 2003). Eğitim sürecinde öğrenenlere istendik niteliklerin kazandırıldığı yargısına varıldıkça hem öğrenci, hem okul, hem de eğitim sisteminde edim düzeyinin yükseldiği düşünülür. Okulların amacı etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayarak toplumun ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirmektir. Bunun için öncelikle uygun ortamı hazırlamak ve hazırlanmış uygun bir eğitim programını uygulamaya gerekmektedir. Yaz okulu, daha çok okulu uzatma endişesi yaşayan öğrencilerin yoğun istekleri üzerine çıkmış bir uygulama olmasına rağmen, başarılı öğrencilerin erken dönemde mezun olmalarına da olanak sağlamaktadır (Kaya & Konu, 2015).

Günümüz sorunlardan biri, bilgi edinme ve bilinçlenmede karşılaşılan eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bilinçlenmemiş ve eğitilmemiş bir toplum yaşadığı dünyayı kendinden sonraki insanların kullanacağını düşünemez. İnsanların düşünceleri, davranışları ve yaşamlarının iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde eğitim rehber olmaktadır. Bu nedenle okulların etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayarak toplumun ihtiyaçlarına uygun insan kaynaklarını yetiştirmektir. Bunun için öncelikle uygun ortamı hazırlamak ve hazırlanmış uygun bir eğitim programını uygulamaya koymak gerekmektedir (Hoşgörür & Bilasa, 2008; Yüksel, 2009; Acar, 2011).

Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında örgün eğitim, genel olarak güz ve bahar dönemleri olmak üzere iki yarıyıl biçiminde uygulanmakta ve bu durum eğitim ve öğretimle ilgili tüm madde ve insan kaynaklarının yılın Haziran-Eylül dönemlerinde eğitime kapalı olduğu algısını oluşturmaktadır. Yaz tatili sırasında üniversitenin atıl olan kapasitesini değerlendirerek verimliliği sağlama amaçlı ile yaz okulu uygulanmaktadır (Wymbs, 2017). Bu dönemde öğrencilerin örgün öğretim programlarında güz ve bahar yarıyıllarında alıp da başarısız oldukları, devam edemedikleri ya da çeşitli nedenlerden alamadıkları dolayı dersleri, ilgili dönemlerde yazın açılan yoğunlaştırılmış dersler ile başarımlarına veya ileriye dönük bir dersi almalarına olanak sağlayan fazladan bir fırsattır (Taşdemir, 2016).

Yaz dönemi ya zaman kaybı ya da ekstradan çalışılan bir dönem olarak görülmektedir. Öğretimin yoğunlaştırılması ile öğrenmeden çok dersi geçme yaz okullarında çok fazla ön plana çıkan bir düşüncedir. Öğrenciler arasında oluşan genel yargı, başarısız dersleri “yaz döneminde parasını ver geç” şeklindedir. Böylece üniversitelerde bilginin alınıp satılabileceği mantığı içselleştirilmektedir. Bu eleştirilere rağmen yaz dönemi uygulaması üniversitelerde giderek yaygınlaşmaktadır (Taşdemir, 2012).

Bu çalışma, üniversitelerde giderek yaygınlaşan yaz okulu programını öğrenciler açısından değerlendirmek ve uygulayıcılara geri bildirimde bulunarak yaz okulu programının geliştirilmesine katkı sağlamak için, öğrencilerin yaz okulu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

## 2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde izlenen yönteme ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile araştırma etiği başlıkları yer almaktadır.

## 2.1. Araştırma Deseni

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaz okulunda ders almayı tercih etmelerinin nedenlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla tanımlayıcı tipte kesitsel olarak yapılmıştır. Tanımlayıcı tipte kesitsel çalışmalar bir örgüt, kurum veya toplumun mevcut durumu hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan araştırma türüdür ve genellikle belirli bir zamanda belirli bir fenomen veya görüşün yaygınlığını değerlendirmek için kullanılır (Botchwey, 2007).

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesine bağlı Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yaz okulunda öğrenim gören 112 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak, araştırmaya katılmayı kabul etmeyenler ve araştırmanın yapıldığı tarihlerde şehir dışında olmak gibi değişik nedenlerle okula gelmemiş olan öğrenciler, araştırmanın kapsamı dışında kalmıştır. Böylece araştırma çevrimiçi anketleri dolduran toplam 102 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır.

## 2.3. Araştırma Süreci

Araştırma için veriler, çalışmanın yapıldığı Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunun yaz okulu derslerinin açık olduğu, 01 Ağustos 2022- 19 Ağustos 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama formu olan “Üniversite Öğrencilerinin Yaz Okulu Tercih Nedenleri Anketi”; yaz okulu ile ilgili düşünceler, yaz okulu nedenleri ve yaz okulu yapılan üniversitenin tercih edilme nedenlerine ilişkin toplam 18 adet sorudan oluşmaktadır (Aktay vd., 2019). Ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, kayıt yılı, bursluluk durumu ve okul dışında herhangi bir işte çalışma durumuna ilişkin sosyo-demografik özelliklerine ait dokuz adet soru bulunmaktadır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Uygulanan ankete ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; 0,750 olarak saptanmıştır. Veri analizi SPSS v.22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Tamamlayıcı istatistikler ve anket seti normal dağıldığından dolayı t-testi ve Anova testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre tablolar oluşturulup gerekli açıklamalar ve yorumlamalar yapılmıştır.

## 2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışma E-32760440-050.01.04-20090 no’lu 14.10.2022 tarihinde Etik Kurul tarafından onaylanmıştır. Çalışmanın veri toplamadan veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur.

## 3. Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik dağılımları

		Sıklık (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	70	68,6	
	Erkek	32	31,4	
Öğrenim durumunuz	Gündüz	80	78,4	
	Gece	22	21,6	
Yaz okulu nereden alıyorsunuz	Kendi Üniversitem	98	96,1	
	Başka Üniversite	4	3,9	
Öğrenim gördüğü Sağlık Programı	İlk ve Acil Yardım	25	24,5	
	Tıbbi Görüntüleme	12	11,8	
Programı	Tıbbi Laboratuvar	13	12,7	
	Optisyenlik	12	11,8	
	Anestezi	10	9,8	
	Tıbbi Dok. ve Sekreterlik	2	2,0	
	Ameliyathane Hizmetleri	22	21,6	
	Odyometri	6	5,9	
	Tam Ücretli	11	10,8	
	Tam Burslu	10	9,8	
	Bursluluk durumunuz	%75 Burslu	34	33,3
		%50 Burslu	38	37,3
Diğer		9	8,8	
2019		9	8,8	
Kayıt Yılı	2020	69	67,6	
	2021	24	23,5	
Çalışma Durumunuz	Çalışıyor	39	38,2	
	Çalışmıyor	63	61,8	
Yaşadığı Şehir	İstanbul	68	66,7	
	İstanbul Dışı	34	33,3	
Mezun Olma Durumu	Oluyor	71	69,6	
	Olmuyor	31	30,4	

Araştırmaya katılanların demografik dağılımları değerlendirildiğinde; katılımcıların %68,6'sinin kadın, %79,4'ünün gündüz grubunda eğitim görmekte, %33,3'ü %75 burslu öğrencisi olduğu ve %69,6'si yaz okulu sonunda mezun olacağı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmada kullanılan yaz okulu tercih nedenleri anketine ait ifadelerin ortalama puan ve standart sapmaları

	Ort.	S.S.
Açılan derslerin ücretlendirilmesindeki fiyatları fazla buluyorum.	4,23	1,092
Seçilebilecek derslerin kredi/AKTS sınırını az buluyorum.	3,57	1,368
Konaklama ile ilgili sıkıntı yaşıyorum.	3,07	1,524
Derslerin kısa sürede yoğun olarak işlenmesi motivasyonumu olumsuz etkiliyor.	3,19	1,362
Farklı üniversitelerden öğrencilerin gelmesi motivasyonumu olumsuz etkiliyor	1,82	,849
Maddi olarak sıkıntı yaşıyorum.	3,79	1,245
Güz ve bahar dönemine göre derslere daha çok çalışma olanağı bulduğum için	2,88	1,137
Sosyal aktivitelere daha çok zaman ayırabildiğim için	2,52	1,106
Daha kısa sürede bittiği için	3,14	1,209
Sınavlarda daha başarılı olduğum için	2,86	1,090
Üniversiteyi daha kısa sürede bitirebilmek için	3,63	1,378
Başarısız olduğum derslerden geçebilmek için	4,03	1,173
Başarısız olduğum dersleri farklı bir öğretim elemanından almak için	2,85	1,315
Dersleri aldığım şehirde tatil yapabilmek için	1,85	,938
Yaşadığım şehirde bulunduğu ya da yakın olduğu için	2,64	1,311
Yaşadığım şehre dönmek için	1,85	,979
Başarılı bir üniversite olduğu için	2,76	1,291
Yaz okulunun başlangıç ve bitiş tarihleri bana uyduğu için	2,92	1,287

Araştırmada kullanılan yaz okulu tercih nedenleri anketine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Açılan derslerin ücretlendirilmesindeki fiyatları fazla buluyorum.” (ort: 4.23), “Başarısız olduğum derslerden geçebilmek için.” (ort: 4,03) ve “Maddi olarak sıkıntı yaşıyorum.” (ort: 3.79) ifadeleri oldu, en düşük ortalamalara sahip ifadelerin ise; “Farklı üniversitelerden öğrencilerin gelmesi motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” (ort:1.82), “Dersleri aldığım şehirde tatil yapabilmek için” ve “Yaşadığım şehre dönmek için” (ort:1.85) ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmada kullanılan yaz okulu tercih nedenleri anketinin alt boyutlarına ait ortalama puanları

	Madde Sayısı	Ort.	S.S.
<b>Yaz okulu ile ilgili düşünceler</b>	6	19,68	3,91
<b>Yaz okulu tercih nedenleri</b>	7	21,91	5,33
<b>Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri</b>	5	12,03	3,98

Araştırmada kullanılan yaz okulu tercih nedenleri anketinin alt boyutlarına ait ortalama puanların değerlendirildiğinde; Yaz okulu ile ilgili düşünceler (19,68±3,91), Yaz okulu tercih nedenleri (21,91±5,33), Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri (12,03±3,98) olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyete göre yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirilmesi

	Cinsiyet	n	S.Ort.	Z	p*
Yaz okulu ile ilgili düşünceler	Erkek	70	3,84		
	Kadın	32	4,12	-,345	,731
	Total	102			
Yaz okulu tercih nedenleri	Erkek	70	4,81		
	Kadın	32	5,67	-3,262	,002
	Total	102			
Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri	Erkek	70	3,78		
	Kadın	32	4,08	-2,537	,013
	Total	110			

\*T-testi

Cinsiyete göre yaz okulu tercih nedenleri anketi değerlendirildiğinde; Yaz okulu tercih nedenleri (p=,002) alt boyutunda istatistiksel olarak fark tespit edilmiştir (p<0.05). Kadınların erkeklere; yaz okulu tercih nedenleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5.** Öğrenim durumuna göre yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirilmesi

	Öğrenim Durumu	n	S.Ort.	Z	p*
Yaz okulu ile ilgili düşünceler	Örgün	80	3,98		
	Gece	22	2,98	-2,739	,007
	Total	102			
Yaz okulu tercih nedenleri	Örgün	80	4,53		
	Gece	22	7,71	-,177	,895
	Total	102			
Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri	Örgün	80	3,97		
	Gece	22	4,06	,461	,646
	Total	102			

\*T-testi

Öğrenim durumuna göre yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirildiğinde; alt boyutlarda gündüz ve gece programları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

**Tablo 6.** Okudukları bölüme göre yaz okulu tercih nedenleri

	Bölüm	n	S.Ort.	p*
Yaz okulu ile ilgili düşünceler	İlk ve Acil Yardım	25	6,57	
	Tıbbi Görüntülem	12	4,25	
	Tıbbi Laboratuvar	13	5,42	
	Optisyenlik	12	4,51	,593
	Anestezi	10	4,17	
	Tıbbi Dok.	2	2,83	
	Odyometri	6	8,48	



	Ameliyathane Hiz	22	4,19	
<b>Yaz okulu tercih nedenleri</b>	İlk ve Acil Yardım	25	3,94	
	Tıbbi Görüntülem	12	3,92	
	Tıbbi Laboratuvar	13	4,89	
	Optisyenlik	12	2,87	,946
	Anestezi	10	4,53	
	Tıbbi Dok.	2	3,53	
	Odyometri	6	5,35	
	Ameliyathane Hiz	22	3,78	
<b>Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri</b>	İlk ve Acil Yardım	25	3,69	
	Tıbbi Görüntülem	12	3,60	
	Tıbbi Laboratuvar	13	4,28	
	Optisyenlik	12	4,46	
	Anestezi	10	4,14	,736
	Tıbbi Dok.	2	1,41	
	Odyometri	6	5,35	
	Ameliyathane Hiz	22	4,17	

\*Anova testi

Okudukları programların durumuna göre dijital yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirildiğinde; alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 7.** Yaz okulunu nereden aldıklarına göre yaz okulu tercih nedenleri

	Yaz okulunu nereden aldığı	n	S.Ort.	Z	p*
<b>Yaz okulu ile ilgili düşünceler</b>	Kendi Üni.	98	3,94		
	Başka Üni.	4	3,40	-,558	,578
	Total	102			
<b>Yaz okulu tercih nedenleri</b>	Kendi Üni.	98	5,19		
	Başka Üni.	4	8,70	,923	,358
	Total	102			
<b>Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri</b>	Kendi Üni.	98	3,92		
	Başka Üni.	4	5,85	-,113	,911
	Total	102			

Yaz okulunu nereden aldıklarına göre yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirildiğinde; alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 8.** Yaşadığı şehre göre yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirilmesi

	Bursluluk	n	S.Ort.	p*
<b>Yaz okulu ile ilgili düşünceler</b>	Tam Ücretli	11	5,18	,192
	Tam Burslu	10	4,03	
	%75 Burslu	34	6,18	
	%50 Burslu	38	4,74	
	Diğer	9	4,85	
	Total	102		
<b>Yaz okulu tercih nedenleri</b>	Tam Ücretli	11	3,93	,507
	Tam Burslu	10	3,77	
	%75 Burslu	34	3,93	
	%50 Burslu	38	4,36	
	Diğer	9	2,44	
	Total	102	,534	
<b>Yaz okulu yapılan üniversitenin tercih nedenleri</b>	Tam Ücretli	11	4,41	,534
	Tam Burslu	10	3,54	
	%75 Burslu	34	3,43	
	%50 Burslu	38	4,25	
	Diğer	9	4,04	
	Total	102		

Bursluluk durumlarına göre yaz okulu tercih nedenleri anketinin değerlendirildiğinde; alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, demografik verilere bakıldığında katılımcıların %68,6'sı kadın, %31,4'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Benzer bir çalışmada öğrencilerin %35'i erkek, %65'i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır (Kaya & Konu, 2015). Bu çalışmada öğrencilerin yaz okulunu tercih etme nedenleri arasında birinci sırada öğrencinin alttan dersinin olması ikinci sırada erken mezun olma isteği yer almaktadır. Kutluk vd. (2018) çalışmalarında öğrencilerin çoğu başarısız olunan derslerden geçmek için yaz okulunu seçmiştir derken, Akbayır'ın (2017) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin yaz okuluna gitme nedenleri arasında; ortalamayı yükseltmek ve ders yoğunluğunu azaltmak ilk iki sırada yer almaktadır.

Altınışik ve Solak'ın (2017) çalışmasında öğrencilerin çoğu yaz okulu ücretini fazla olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırma bulgularıyla paraleldir. Bu araştırma ile yaz okulunun sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerine olumlu katkılar sağladığı, kendilerini daha iyi ifade etme şansı bulabildikleri ve ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin yaz okulunun

ücretlerini yüksek bulma oranlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Pandemi döneminde öğrencilerin hızlıca derslerini bitirip meslek hayatına atılmaları onlar açısından olumlu bir durum olarak görünse de sağlık mesleklerinde yetersiz eğitim ve deneyim insan sağlığında ciddi problemlere yol açabilmektedir (Wymbs, 2017).

Üniversitelerde giderek yaygınlaşan ve araştırma bulgularına göre öğrencilere olumlu katkılar sağladığı belirlenen yaz okulu uygulamalarının, geliştirilmesi yönünde adım atılması, ya ücretsiz yapılması ya da ücretlerinin sembolik hale getirilmesi, yaz okuluna ilişkin görüşlerin daha kapsamlı olarak incelenmesi için öğrencilerin yanında, öğretim elemanlarının da görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmalar yapılması, meslek yüksekokullarında daha büyük örneklem gruplarıyla yaz okulu ve öğrenci görüşlerine ilişkin kapsamlı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

#### 4. Kaynakça

- Acar, A. (2011). *Biyoloji öğretmenlerinin evrim teorisi ile ilgili görüşleri* (Tez No: 294166) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, Y. (2009). *Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması* (Tez No:228376) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hoşgörür V., & Bilasa P. (2008). Yaz okulunda eğitim öğretim verimliliği (Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,91-105.
- Taşdemir M. (2010). Yaz okulu uygulamasın nedenine ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(9), 28-40.
- Uysal Ö., Okur M.R., & Usta İ. (2016). Açık ve uzaktan öğrenme ile yaz okulu. *J Acad Soc Sci Stud*, 45, 215-33.
- Taşdemir, M. (2012). Yaz Okulu ve Normal Öğretim Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 436-447.
- Kaya, E., & Konu, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaz okulu hakkındaki tutum ve görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 63, 57-68.
- Akbayır K. (2017). Türkiye'deki yaz okulu uygulamalarına eleştirel bir bakış. *J Social Hum Sci Res*, 4(3), 332-8. [http://www.jshsr.org/Makaleler/75018024\\_17.%202017\\_JSHSR\\_Vol4\\_Issue3\\_Makale\\_26.%20Kamil%20AKBAYIR\\_332-338.pdf](http://www.jshsr.org/Makaleler/75018024_17.%202017_JSHSR_Vol4_Issue3_Makale_26.%20Kamil%20AKBAYIR_332-338.pdf)
- Altınışık, U., & Solak, S. (2017). Yaz okulunda bilgisayar derslerini örgün eğitim ile alan öğrencilerin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 45-9.
- Kutluk, F. A., & Dönmez, A., & Çavuşoğlu, K. (2018). A study on the reasons of failing in accounting course and the teaching technics for learning accounting better. *International Journal of Research Granthaalayah*, 6(9), 535-549.
- Wymbs, C. (2017). Optimize summer school initiatives with added customer segments. *Enrollment Management Report*, 21, 1-4. <https://doi.org/10.1002/emt.30306>.
- Brownback, A., & Sadoff, S. (2023). College Summer School: Educational Benefits and Enrollment Preferences Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3622279> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3622279>

- Baidoo, M. A., Opoku, R., Acquah, F., Adjei, E. A., Boateng, A. A., & Botchwey, C. O. A. (2022). A Multifaceted Investigation into the Menace of Teenage Pregnancies in a Rural Ghanaian Community. *Journal of Scientific Research and Reports*, 35-49. <https://doi.org/10.9734/JSRR/2022/v28i130485>
- Cohen, I., Manion, L., & Morrison, LK. (2007). *Research methods in Education*. Routledge.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü (The Effects of The Education on The Social Change). *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (3), 102-112.
- Kaya, E., & Konu, M. (2015). *Ekev Akademi Dergisi*. Üniversite Öğrencilerinin Yaz Okulu Hakkındaki Tutum ve Görüşleri, 19 (63), 57-68.



## PROF. DR. EROL GÜNGÖR'ÜN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Öz

Mehmet DEĞİRMENCI\*

1970 li yılların siyasi atmosferinde ülkücülük formunda etkili olan milliyetçiliği sosyal psikolog olmasının verdiği avantajı ile sosyal bilim yöntemi kullanarak işleyen Erol Güngör, o dönemde yaşamış olan aydın zümresi içerisinde farklı bir konuma yerleşmiştir. Erken yaşta vefat etmesine rağmen çok sayıda yazı kaleme almıştır. Sosyal meselelere hem tarihsel açıdan hem de farklı fikirlerden araştırarak yaklaşması, hem farklı perspektifler ortaya koymasını sağlamış, hem de eleştirel yaklaşımını güçlendirmiştir. Yaşadığı dönemde kaleme alsa da halen güncelliğini koruyan bazı meseleleri detaylıca anlayabilmek için Erol Güngör'ün Milliyetçilik, kültür, medeniyet ve din gibi kavramlara bakış açısının ortaya konması zorunluluk haline gelmiştir. Böylece günümüz araştırmacılarının söz konusu meseleler üzerindeki araştırmalarına katkı yapmak amaçlanmıştır. Erol Güngör'ün kavramlara bakışını incelerken çalışmamızda metin analizi yöntemini kullanılmış, kendi eserleri üzerinden kavramsal çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Erol Güngör, o dönemde hem dünyada hem de Türkiye'de yoğun tartışmalara konu olan kültür, modernleşme, islam, din, milliyetçilik, aydınlar ve tarih gibi konuları sadece salt birer başlık olarak ele almamış, fikirlerini beyan ederken veya bir başka konuda açıklama yaparken de bu temel kavramlar hakkındaki fikirlerini ön planda tutmuş ve yansıtmıştır. Bu ise bu kavramların Erol Güngör tarafından sadece tanımlamak değil, içselleştirerek eserlerinde işlemesine yol açmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erol Güngör, Kültür, Milliyetçilik, Modernleşme.

**Jel Kodu:** Z00

### Conceptual Framework of Prof. Dr. Erol Güngör

#### Abstract

Erol Güngör, who studied nationalism, which was one of the effective ideologies in the political atmosphere of the 1970s, using the social science method with the advantage of being a social psychologist, acquired a different position among the intellectuals who lived in that period. His approach to social issues both historically and by researching from different ideas enabled him to reveal different perspectives and strengthened his critical approach. It has become a necessity to reveal his point of view on concepts such as nationalism, culture, civilization and religion to understand in detail some of the issues that are still current even though he wrote in his lifetime. Thus, it is aimed to contribute to the researches of today's researchers on these issues. While examining Erol Güngör's view of concepts, the text analysis method was used in our study, and its conceptual framework was tried to be revealed through his own works. Erol Güngör did not only deal with topics such as culture, modernization, Islam, religion, nationalism, intellectuals and history, which were the subject of intense debates both in the world and in Turkey at that time. While declaring his ideas or making a statement on another subject, he prioritized and reflected his ideas about these basic concepts. This has led Erol Güngör to not only define but internalize these concepts in his works.

**Keywords:** Erol Güngör, Culture, Nationalism, Modernity.

**Jel Code:** Z00

## 1. Giriş

1970'li yıllar Türk düşünce hayatı çok karmaşık ve çeşitli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir ortamda geleneksel aydınlardan birisi olan Erol Güngör, aynı zamanda diğer geleneksel aydınların biraz dışında bir milliyetçiliğe sahipti. Milliyetçiliğin “ülkücülük” formunda etkili

\* Dr, Gazi Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, mehmetdegirmenci06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6949-4155>

olduğu o yıllarda, sosyal psikolog olmasının da bir etkisi olarak, Erol Güngör, milliyetçiliği sosyal bilim yöntemini kullanarak ele almış ve geniş kitlelerce de takip edilmiştir. Herkesi büyük şaşkınlığa uğratan erken yaştaki ölümüne rağmen arkasında sayısız yazı bırakan Erol Güngör, ele aldığı her konuda farklı bir perspektif ortaya koyarak farklı açılardan bakılmasının yolunu açmıştır. Yaşadığı dönemin sosyal meseleleri hakkında o döneme kadar yazılmış eser ve ortaya atılmış fikirlere de hakim olan Güngör, devam ettirdiğini iddia ettiği düşünceleri bile detaylı aktarmakla kalmayıp eleştirel yaklaşmış ve düşüncelerin daha da gelişmesinde rol oynamıştır. O döneme ait pek çok mesele hakkında yazılar yazmış, fikirlerini kaleme almıştır. Ancak sınırlılıklarımız gereği biz bu çalışmamızda yaşadığı dönemdeki bazı sosyal meseleler hakkındaki fikirlerini ele alacağız.

Çalışmamızda ilk olarak Erol Güngör'ün hayatını kronolojik olarak özetlemeye çalışacağız. Hayatına değindikten sonra Erol Güngör'ün hayatında düşüncelerinin oluşmasında önemli olan olay ve kişilerden bahsedeceğiz. Böylece Erol Güngör'ü Erol Güngör yapan düşüncelerinin fikri altyapısını incelemiş olacağız. Daha sonra kısa hayatında kaleme aldığı eserleri sunacağız. Bir sonraki bölümde ise Erol Güngör'ün eserlerinde üzerinde durduğu temel kavramları O'nun bakış açısı ile ele almaya çalışacağız. Bu kavramlar kültür/medeniyet, milliyetçilik, İslam/din, tarih ve aydınlardır. Bu kavramlar ile ilgili yapmış olduğu açıklamaları derleyip genel bir şablon çizmeye çalışacağız.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Bir araştırmanın deseni, araştırmanın nasıl gerçekleştirileceğinin ortaya konulmasıdır. Çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili hayal etme ve görselleştirme meselesidir de denilebilir (Lune & Berg, 2019). Bu çerçeveden baktığımızda; çalışmamızın Prof. Dr. Erol Güngör'ün eserleri ve eserlerinde kullandığı söylemleri üzerinde analiz perspektifinden yapılacak olması amacıyla nitel araştırma desenlerinden olan söylem çözümlemesi deseninin kullanılmasının amacımıza uygun olacağı değerlendirilmiştir. Konuşucular ve yazarlar, dilin düşünsel işlevini (düşünceyi ve deneyimi bağdaşık bir biçimde yansıtmaya), kişilerarası işlevini (toplumsal etkileşimde bulunma) ve metinsel işlevini (doğru biçimlendirilmiş ve uygun metin oluşturma) (Halliday, 1994) kullanmaları açısından incelenmektedir. Söylenenlerin ve yazılanların biçim ve işlevlerinin incelendiği bu geniş alan "Söylem Çözümlemesi" olarak adlandırılmaktadır (Ercan & Danış, 2019, s.535).

### **2.2. Verilerin Analizi**

Çalışmamızın söylem çözümlemesi deseninde ilerlemesinden dolayı veri toplama yöntemi olarak kitap, makale ve köşe yazıları gibi birincil ve ikincil kaynakların taranması yoluyla verilere ulaşılmıştır. Literatür tarama faaliyetleri çerçevesinde ulaşılan veriler toplanmış, derlenmiş, organize edilmiş, analiz edilmiş, konularına ve başlıklarına göre tasnif edilmiş ve sistematik bir şekilde çalışmamızda kullanılmışlardır.

### **2.3. Araştırma Etiği**

Etik kurul onayı gerektirmeyen bu çalışma yayın etiğine uygun hareket edilerek hazırlanmış, çalışma kapsamında yararlanılan kaynaklar bilimsel ilkeler çerçevesinde elde edilerek, ilgili kaynaklara metin içinde ve kaynakçada usulüne uygun ve eksiksiz olarak yer verilmiştir.

## **3. Bulgular**

### **3.1. Hayatı, Fikri Altyapı ve Eserleri**

#### **3.1.1. Hayatı**

“Türk fikir hayatı açısından son derece önemli şahsiyetlerden olan Erol Güngör, 25 Kasım 1938’de Kırşehir’de dünyaya gelmiştir. Köklü bir aileye mensup olan Güngör, Adliye Zabıt Katibi Abdullah Sabri Bey ile Zeliha Gülşen Hanım’ın izdivacının dört meyvesinden üçüncüsü olarak hayata gözlerini açmıştır.” (Yıldız, 1998, ss.15-16)

Erol Güngör’n çocukluk yıllarındaki ortamını aabeyi Şu Şekilde anlatıyor:

“Ailenin en byg yani büyükbabam Hafız Osman Efendi, Ahi Evren Camisi imamlıı yapıyor. Gençliğinde Sultan Hamid devrini görmüş, medresede zamanın eğitim ve retiminden nasibini almış güçlü bir adam... Babamız adliyede Zabıt Katibi görevinde olduğu için hizmet gereği ilçelerde dolaşıyor. Biz bykbabamız Hafız Osman Efendiyle birlikte yaşıyoruz. Komular veya tanıyanlarca babamız değil dedemizin ismiyle zikrediliyoruz. “Hafız Osman Efendi’nin torunları” bizim lakabımız oluyor... Ben kk yaşta ana-baba ocağından bir başka ocaa -Asker ocaına- getiim için Erol ve diğer kardeşlerim aile içerisindeki eğitimden daha fazla etkilendiler. Hafız Osman Efendi bir din hocası olmakla beraber sebebini bilemiyorum. Bize dini bir eğitim uygulamadı. Bizim din ve dini bilgiler hakkında bilgilerimiz ondan gördüklerimiz ve çeşitli vesilelerle iittiklerimiz kadar oldu. Ancak Erol bizden farklı bir yapıya sahipti. Daha fazla araırmacı ve inceleyici idi. Onun bu halini 7-8 yalarında keşfeden bykbabamızın evimize gelen misafirlere hitaben “Olum profesör olacak” dediğini çok iyi hatırlarız.” (Güngör, 1998, s. 106)

“İlkokul ve ortaokul eğitimini Kırşehir’de tamamladıktan sonra lise eğitimi için Sivas’a giden Güngör, bu ilde yaşadığı zorluklar nedeniyle eğitimine devam edemeyeceine karar vermiş ve kısa bir zaman içinde Kırşehir’e geri dnmtir. 1953 yılında Kırşehir’de baladıı lise eğitimini 1956 yılında bitirmiştir.” (Erg, 2013, s.69)

“niversite hayatına İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi ile balamı olan Güngör, henüz ikinci sınıfta iken Fethi Gemuhluolu’nun yol göstermesi ile hukuk fakültesinden ayrılıp Edebiyat Fakültesine Mümtaz Turhan’ın yanına geçmiştir. Öğrencilik yaptığı fakültede aynı zamanda memur olarak da alıan Güngör, söz konusu yıllarda İstanbul niversitesi’nde bulunan Hains Laboratuvar asistanlıını üstlenmiştir.” (Güngör, 1996, s.305)

Edebiyat fakültesinden 30 Haziran 1961 tarihinde “Kültür Temaslarının Etütler zerindeki Etkisi” (Erg, 2013, s.69) başlıklı bitirme teziyle mezun olan Güngör, aynı yıl Tecrbi Psikoloji Kürsüsü’ne Mümtaz Turhan’ın asistanı olmuştur. Ülkemizde yeni bir ilim dalı olan Sosyal Psikolojiye yönelmesi de bundan sonra balamıtır. “Kelami(Verbal) Yapılarda Estetik Organizasyon” adlı çalışmasıyla 1965 yılında sosyal psikoloji doktoru olan Erol Güngör’n, aynı yıl, çalıştığı sahanın önde gelen isimlerinden David Krech ve Richard S. Crutchfield’den yaptığı ilk tercümesi de yayınlanır: Sosyal Psikoloji (Yıldız, 1998, s.18).

“1960’lı yıllarda çıkan haftalık Yol dergisini nereden Güngör daha sonra Türk Yurdu, Hisar, Tre, Türk Edebiyatı yanında, Yeni Sözcü, lkc retmen dergilerinde, 70’li yıllarda Ortadoğu ve Yeni Düşünce gazetelerinde yazarken, 1982’de baladıı Millet gazetesindeki bayazılarını rektör olduktan sonra imzasız sürdürür.” (Sözen, 2009, s.204)

“Ertesi yıl Colorado niversitesi’ne bağlı Institute of Behavioral Science’de çeşitli araştırmalar yapmak üzere bizzat sosyal psikolog Kenneth Hammond’un davetiyle 1966 yılında ABD’ye gitmiştir. 1968’de Türkiye’ye dönen Erol Güngör, bir süre kürsüsünde dersler verir. Askerliini yaptığı sıralarda hazırladığı “ahıslararası İhtilafın zmnde Lisanın Rolü” adlı teziyle doçent olur. Hocası Mümtaz Turhan’ın vefatından sonra İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Psikoloji Kürsüsünün bakanlıını da yürütür (Güngör, 1996, s.305). Aynı zamanda döndükten sonra Devlet Planlama Tekiltı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı’nın çeşitli komisyonlarında görevler almıştır.” (Güler, 2012)

“Erol Güngör’n hayatında 1973 yılı iki önemli gelişme ile dikkat çekmektedir. Birincisi kalp sağlığının ciddi derecede bozulmasıdır. Nitekim 1976 yılında Londra’da kalp ameliyatı olmak durumunda kalacaktı. 1973 yılında yaşadığı ikinci gelişme ise şeyma Taşıoğlu ile evlenmesi idi. Erol Güngör’n ağabeyinin şeyma Taşıoğlu’nu sağlık problemi nedeniyle sonu hüsranla bitmesi muhtemel bu birliktelik konusunda uyarmasına rağmen Taşıoğlu: ‘Ben kocam olsun diye evlenmiyorum. Ben bir dahinin kalbini kazanıyorum. Bu beni mutlu etmeye yeter. Kaderde ne varsa o olsun.’ demişti ve bu cümle Erol Güngör’n ağabeyinin hafızasından hiç silinmeyecekti.” (Güngör, 1998, s.110).

1976 yılında Londra’da kalp ameliyatı geçirdi. 1977 yılında ise Turhan adında bir oğlu dünyaya geldi. 1978 yılında “Değerler Psikolojisi zerine Araştırmalar” tezi ile Profesör oldu. 1982 yılında ise YK tarafından Karadeniz niversitesine Rektör olması teklif edilmiştir. Ancak idari görevlerde tecrübesinin bulunmamasından dolayı sağlığı açısından endişeleniyordu. Daha sonra Selçuk niversitesi uygun görülmüştü. “İdeolojik çalkantılar açısından Karadeniz niversitesine göre daha mütecanis bir yapıda olan Selçuk Üniversitesi Rektörlüğünü baaşarılı bir şekilde yerine getirdi.” (Güngör, 1998, ss.110-111) Ancak kaderin cilvesidir ki sekiz aylık kısa bir Rektörlük dönemi sonrasında 24 Temmuz 1983 tarihinde kalp krizi sonucu İstanbul’da vefat etmiştir.

“Erol Güngör son derece iyi Türk musikisi de bilmekteydi. Tambur aldığı ve Türk musikisini makamlarıyla icra ettiği söylenir. Fransızca ve İngilizcenin yanında, Arapça ve Farsça da bilirdi.” (Vayni, 2014, s.18)

### 3.1.2. Fikri Altyapı

“Erol Güngör dedesinin yardım ve teşvikleriyle çok kk denilecek yaşta eski yazıyı öğrenip el yazmaları büyük bir zevkle okumaya başlamıştır (Vayni, 2014, s.17). Eski yazıya olan ilgisi, milli eğitimin yeni Türk harfleriyle verdiği eğitimi yetersiz bulmasından kaynaklanıyordu.” (Güngör, 1998, s.109)

“Anne tarafından dedesi olan Lft Efendi ise bir mftdr. Güngör’n içine doğduğu aile çevresinin onun muhafazakar düşüncesinin ve kişiliğinin oluşmasında önemli etkisi olmuştur.” (Alptekin, 2008)

Kırşehir’de yaşadığı süre içinde Güngör hem aile büyüklerinden hem de Kırşehir’in yerel bilgilerinden dersler almıştır. “Dedesi Hafız Osman Hamdi Efendi’nin etkisi ile Arapça ve Farsça ğrenen Güngör, yine onun yardımıyla Osmanlıca ğrenmeye başlamıştır.” (Erg, 2013, s.69)

“Lise döneminden itibaren, Ziya Gökalp’ı kendi eserlerinden okumakla birlikte özellikle Hilmi Ziya lken’in yorumu üzerinde çok durmuştur. Sosyal ilimler alanında merakını Mustafa şekip Tunç, Hilmi Ziya Ülken, Mümtaz Turhan ve Mehmet Kaplan gibi ünlü hocaları okuyarak gidermeye çalışıyordu. Bir taraftan Cevdet Paşa Tarihi gibi eserleri de eski harflerle basılmış kopyalarından okuyor, yine eski harflerle notlar alıyordu. Kırşehir’deki hayatının 1956 yılında kapanması ve İstanbul’a yüksek tahsil için gelişi fikri gelişmesinde büyük bir merhale olmuştur. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi’ne devam ederken meşhur ‘Küllük’<sup>1</sup> müdavimlerini tanıyor ve ders dışı zamanlarını buraya gelen hocaları dinlemeye tahsis ediyordu. Bunlar arasında tarihi Mükremin Halil, şair Asaf elebi ve Fethi Gemuhluoğlu’nun sohbetleri kaçırmıyordu. Diğer taraftan ünlü felsefe hocalarından Nurettin Topçu’yu, Necip Fazıl’ı, Nihal Atsız’ı tanınması farklı düşünce ve görüş sahiplerinden şunun veya bunun yanında olmayıp hepsinden bir sentez ortaya çıkarmak gayretleri daha o zaman seziliyordu.” (Güngör, 1998)

<sup>1</sup> Küllük Kahvesi: İstanbul’un Beyazıt semtinde bulunan, kuruluş tarihi kesin olarak bilinmeyen, her dönemde o dönemin önemli simalarının toplanarak memleket meselelerine dair konuşmalar yaptığı, edebiyatçı ve şairlerin de sıklıkla uğradığı bir mekandır. Ayrıntılı bilgi için bkz: (Sökmen, 2016) ve (Yıldız, 2015)



“Bununla birlikte Güngör, İskender Paşa Cemaati ve Yahya Efendi Dergahında Abdullah Atay Efendi'nin Mesnevi sohbetlerine katılmıştır. Bu iştirakler Güngör'ün din üzerine düşüncelerini belirlemiştir.” (Ergüç, 2013, s.70)

“Edebiyat Fakültesinde ve Mümtaz Turhan'ın yanında düşüncelerini ifade etme imkânı bulmuştur. Gerek okuduğu bölümü gerekse Turhan'ın alanı gereği Türk toplumuna yönelik psikolojik ve sosyolojik çalışmalar yapması Güngör'ün düşüncelerinin oluşmasında önemli bir kaynak olmuştur.” (Ergüç, 2013, s.70)<sup>2</sup>

Güngör'ün entelektüel kişiliğini oluşturma döneminde Yahya Kemal ve özellikle de Dündar Taşer<sup>3</sup> gibi isimlerden etkilendiği bilinmektedir.

“Amerika'da geçen iki yıl, onun düşünce yapısında yeni ufuklar açmıştır. Kendi kültürünün daha iyi anlaşılabilmesi için batı kültürünü de iyi bilmek gerektiğine inanıyordu. Bu yüzden batı kültürünün temelleri konusunda, batı dillerinde yazılmış eserleri bir bir dilimize çeviriyordu.” (Vayni, 2014, s.22)

### 3.1.3. Eserleri

#### Telif eserleri

1. Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri, (E.Kırşehirlioğlu müstear ismiyle), Bedir Yayınları, İstanbul 1963.
2. Türk Kültürü ve Milliyetçilik, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1975.
3. İslam'ın Bugünkü Meseleleri, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1981.
4. Dünden Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik, Mayaş Yayınları, Ankara 1982.
5. Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik, Töre-Devlet Yayınevi, İstanbul 1980
6. İslam Tasavvufunun Meseleleri, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1982.
7. Tarihte Türkler, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1988.
8. Sosyal Meseleler ve Aydınlar, (Haz. R.Güler - E.Kılıç), Ötüken Neşriyat, İstanbul 1993.
9. Değerler Psikolojisi, Hollanda Türk Akademisyenleri Birliği Vakfı Yayınları: 8, Amsterdam 1993 (Profesörlük Tezi).
10. Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1995.

Sıralamadaki son dört eser, Erol Bey'in vefatından sonra sevenleri tarafından yayınlanmıştır (Yıldız H. , 1998, ss. 21-22).

#### Tercüme eserleri

1. Sosyal Psikoloji -Nazariye ve Problemler-, (David Krech ve Richard S. Crutchfield'den), Baha Matbaası, İstanbul 1965.
2. Yirminci Asrın Manası, (E. Kenneth Boulding'ten), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1969.

---

<sup>2</sup> Ergüç(2013) bu etkileşimle ilgili olarak şöyle söylemektedir: Turhan'ın öğrencisi olan Güngör, yazdığı yazılarda ondan etkilendiğini belirtir. Bu etkiyi Türk Kültürü ve Milliyetçilik isimli çalışmasında, Ziya Gökalp ve Mümtaz Turhan'ı sosyal bilimlere dayalı milliyetçilik anlayışını işlemeye çalıştıkları için beğendiğini, zaman içinde bu çizgiden ayrıldığı noktalar olsa da “*Ben burada aynı geleneği devam ettirmeye gayret ettim*” diyerek bu geleneğin takipçisi olduğunu dile getirir (Güngör, 1995, s.20).

<sup>3</sup> Ülkücü Hareket'in o dönemdeki iki numaralı ismi ve dönemin Milliyetçi Hareket Partisi Genel Başkan Yardımcısı

3. İktisadi Gelişmenin Merhaleleri, (W. Whitman Rostow'dan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1970.
4. Sanayileşmenin Kültür Temelleri, (John U. Neften), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1971.
5. Sınıf Mücadelesi, (Raymond Aron'dan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1973.
6. Batı Düşüncesinde Büyük Değişme, (Paul Hazard'dan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1973.
7. Dünyayı Değiştiren Kitaplar, (Robert B. Downs'tan), Tur Yayınları, İstanbul 1980.

Bunların dışında dergi ve gazetelerde yayınlanan çok sayıda makaleleri bulunmaktadır.

### **3.2. Erol Güngör ve Kavramsal Çerçevesi**

#### **3.2.1. Kültür<sup>4</sup> ve Modernleşme**

“On yedinci yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan modernleşme, siyasal, toplumsal ve kültürel anlamda dönüşümü öngören bir kavramdır. Özellikle Avrupa’da ortaya çıkmasından ötürü de Batılılaşma olarak kavramsallaşmıştır. Batı/Avrupa, Rönesans, Reform ve Endüstri Devrimiyle girdiği kapitalist toplumun etkilerini kendine benzemeyen toplumlara yayarak onları dönüştürmeye çalışmıştır. Bu etki ya da dönüştürme, siyasal alanda demokrasi, ekonomi alanında kapitalizm, kültürel alanda bilimsel düşünce ve davranış biçimi şeklinde ortaya çıkmıştır.” (Kocabaşoğlu, 2007)

Türkiye’deki modernleşme sürecinde Batılılaşma ve modernleşme kavramları arasındaki kargaşaya dikkat çekerek bu kavramların anlamlarının ve niteliklerinin tam olarak belirtilmesi gerektiğini düşünen Güngör, yukarıdaki ayrıma paralel biçimde Batılılaşma/Avrupalılaşmanın kültürde meydana getirdiği değişimler ve bazı olumsuzluklar sonucu modernleşme ile ayrılması gerektiğini savunur. “Güngör, Batılılaşmayı Avrupalılaşma yani her yönden Avrupalılara benzeme olarak tanımlar.” (Ergüç, 2013, s. 74) Güngör’e göre: “Bir memleket Avrupalı olmak isterse onun her şeyiyle Avrupa’yı kabul etmesinden tabii bir şey olamaz, çünkü bunları almadıkça Avrupalı olmaya imkan yoktur. Hacı olmak için Kabe’ye gitmek, evli olmak için karşı cinsten biriyle yaşamak ne kadar zorunlu ise, Avrupalı olmak için de onun gibi bir hayat yaşamak gerekir.” (Güngör, 1995, s.95)

Türkiye çok hızlı değişirken, Erol Güngör çalışmalarının ana amacını “çağdaş bir Türk milli kültürünü kurmanın gereği ve bunun yollarını arama” şeklinde ifade etmektedir. “İdeolojik gruplar bu değişimi kontrol altına alarak istedikleri istikamette yönlendirmek istemektedirler. Türkiye’nin köklü ve güçlü yerli kültürü, değişimin başıboş gitmesine izin vermeyecek şekilde direnme gücünü muhafaza etmektedir. Ancak mevcut haliyle yetersizliği de bellidir. Asıl mesele ise bu kültürün hangi unsurlarının korunacağı ve hangi unsurlarının dışarıdan alınacağı üzerinedir.” (Yılmaz, 2009, s.651) “Bu noktada şu soruya cevap aranmalıdır: ‘Hangi tip değişmeye ne ölçüde müdahale edebiliriz?’. Bunun için sosyal bilimlerin bilgi ve yöntemleriyle objektif bir şekilde araştırılmalıdır.” (Güngör, Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik, 1994, ss.10-11)

Erol Güngör, “Hızla ve köklü bir şekilde seyreden toplumsal ve kültürel değişimi nasıl kontrol altına alırız, hangi noktalarda sınırlandırır, hangi noktalarda geliştiririz?” diye düşünmenin doğru olmadığını söylemektedir. “Modernleşirken sadece bilim ve teknik almanın mümkün olduğu şeklindeki klâsik iddiayı, sosyolojik açıdan yanlış bulmaktadır. Çünkü ona göre, sanayileşen cemiyetlerin birbirine benzemeleri kaçınılmazdır ve teknolojik değişme bazı manevi unsurlarda da değişiklik yaratmaktadır.

---

<sup>4</sup> Güngör kültürü, toplumun kendi hayatı problemlerini çözmek üzere denediği ve uzun yıllar içinde standart hale getirdiği usuller ve vasıtalar olarak tanımlar (Güngör, 1995, s.76). Bir başka kitabında ise, kültürün uygulama sürecinde maddî formlara bürünen bir inançlar, bilgiler ve duygular toplamı olduğunu söylemiştir (Güngör, 1994, s.15).

Örneğin, modern üretim, insan ilişkilerinde aile ve bölge bağları yerine, verimlilik esasını ve rasyonel hesapları getirmektedir.” (Güler, 2012, s.5)

“Ziya Gökalp, modernleşme sürecinde milli kültürü korumak için hars (kültür) ve medeniyet ayrımının çizilmesi gerektiğini düşünür. Gökalp’a göre kültür, bir ulusun toplumsal yaşamlarının uyumluluğunu, medeniyetse aynı uygarlık grubuna dahil olan çeşitli ulusların toplam yaşamlarını temsil ediyordu.” (Ergüç, 2013, s.75)

Gökalp’ın Batılılaşma sürecinde zararlı unsurların gelmesini önlemeye dönük girişimi bir ölçüde Mümtaz Turhan’da devam eder. Turhan, Batılılaşma sürecinin dinamosu olarak gördüğü sanayileşmenin, plansız yapıldığında doğurabileceği tehlikelerden endişe duyar ve sanayileşmeyle birlikte gelecek hızlı toplumsal değişimin zaten zayıf olan milli kültürü tahrip ederek sosyalizmi getireceğini iddia eder. O yüzden de sanayileşmenin kontrollü bir şekilde yapılarak geçiş sürecinde köylülerin hazırlanması gerektiğini belirtir. Bu hazırlık süreci, kültür, teknik ve sanayi merkezlerinin kurulmasıyla olacaktır. Bu şekilde ulus-devlet yapısı muhafaza edilerek kırsal toplumsal yapıdan kontrollü bir şekilde kalkınmış, şehirlî, sanayileşmiş bir toplumsal yapıya, milli kültür sahibi bir millete geçilebilecektir.<sup>5</sup>

Erol Güngör’e göre ise, milli kültürler medeniyetlerin çeşitli manzaralarından ibarettir. Kültür ve medeniyet birbirinden ayrı hadiseler değillerdir. Kültürler, medeniyetlerin cemiyetlere intikal ediş tarzı ve benimsenmiş şeklidir (Güngör E. , Türk Kültürü ve Milliyetçilik, 1995, s. 101). Yani, hayatın maddi kuralları ile manevi düzeni arasında kesin bir ayırım yapılamaz. Maddi olaylarla manevi olaylar karşılıklı etkileşim halindedir.

Ziya Gökalp’ın aksine Erol Güngör’e göre, kültür ve medeniyet arasında belirgin bir ayırım yoktur. Bilindiği üzere Gökalp, değiştirilmesi talep edilmeyen her şeyi kültür kategorisine sokmuştur. Ancak Güngör, bu görüşün özellikle din kavramı konusunda epey çelişkili olduğunu söylemektedir. Gökalp’a göre, İslâmiyet Türklerin bir icadı olmadığı için, medeniyete dâhil olması gerekir ve Türk milleti onu kendine has bir biçimde benimseyerek kültürünün bir parçası yapmıştır. Ancak Gökalp, Türklerin medeniyetlerini değiştirmeleri gerektiğini söylerken, Hıristiyanlığın Batı medeniyetinin nasıl önemli bir parçası olduğunu göz ardı etmektedir (Güngör, 1994, ss.11-13).

“Güngör kendisini Gökalp-Turhan geleneğine yerleştirerek ancak bu gelenekle hesaplaşarak geleneği devam ettirmesiyle de Türk düşünce hayatında miladı kendisinden başlatan “gelenek”ten ayrılan müstesna bir örnektir.” (Kayalı, 1994, s.63).

Modernleşme sürecinde Gökalp’ın Batı’nın teknolojisini alması ancak kültürünün alınmaması gerektiği görüşüne karşı çıkan Güngör, milli kültürün geliştirilmesinde Batı ile olan ilişkilerin kısılmasına değil geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşünür. Zira Güngör’e göre, yerli kültürün bütün zenginliklerine rağmen eski formları ve muhtevası içinde olduğu gibi kalmasının sebebi çağdaş gelişmelere ayak uyduramayışıdır. Bunu aşmanın yolu Batı kültürüyle iletişime girmekten geçer (Ergüç, 2013, ss.76-77). Güngör, Türk milliyetçiliğinin kurucu babası sayılan Ziya Gökalp’ı kültür değişimleri bağlamında eleştirerek muhafazakar milliyetçiler için geleneğin dokunulmazlarından sayılan birine dokunarak “put kırıcılık” olarak nitelenebilecek tavrı milliyetçiler arasından sivrilerek göstermiştir (Ergüç, 2013, s.77)."

“Kültür değişiminin en çok etkilediği şeylerden biri de, örf ve adetlerdir. Erol Güngör’e göre bunlar, vicdan denilen duygu bütününden hâsıl oldukları ve körü körüne kabul edilmiş davranışlar olmadıkları için, akılcı olmalarına gerek yoktur ve ilmî yöntemlerle düzenlenemezler. Bu şuursuz bir yıkıma ve kültür kesikliğine neden olur. Fakat her örf ve âdeti değerli kabul etmek de aynı derecede

<sup>5</sup> Mümtaz Turhan’ın bu görüşlerinin (Turhan, 1980)dan aktaran (Ergüç, 2013, s.75)

yanlıştır.” (Güler, 2012, s.5). Erol Güngör’e göre, bir toplumun ayakta kalması için ortak davranış kalıpları geliştirmesi ve bu kalıplara süreklilik kazandırması gerekmektedir. Çünkü örf ve adetler, bir diğer deyişle ahlâkî normlar, bir toplumun temelini oluşturan ihtiyaçları beslemektedir (Güngör, 2010).

Erol Güngör, Mümtaz Turhan gibi teknolojinin öngörülemez toplumsal değişimler getirdiğini kabul eder. Teknolojik her gelişmenin toplumun ihtiyaçlarından kaynaklandığının farkındadır. Ancak teknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan değişimler öngörülemez boyutlarda olabilmektedir. Diğer bir rahatsızlığın da teknolojinin insanlar arasındaki yayılmasının hızlı olmasından kaynaklandığını belirtir. Güngör, teknolojinin bu denli hızlı yayılmasının değişmeyi hızlandıracağını düşünür. Nitekim Güngör’e göre “İlmin intikali zordur, ama teknoloji büyük ölçüde zihni melekelerle ihtiyaç göstermeyecek şekilde intikal edebilir. Herhangi bir aletin nasıl yapıldığını bilmesek bile onu kullanmayı öğreniyoruz. Manevî şeylerin intikali zordur, bir şey ne kadar maddeleşirse o kadar çabuk intikal edebilir. Bu kolaylık, intikali süratlendirir, değişimin çabuk yayılmasına sebep olur.” (Güngör, 2011, s.93)

Erol Güngör’ün teknolojik gelişmeler karşısında bir diğer endişesi ise: teknoloji ile gelen teknik değişmeye, manevi unsurların eşlik etmemesi durumudur. Teknolojik gelişmelerin kültüre zarar vereceğine inanmayan Güngör, Mümtaz Turhan’dan farklı olarak, manevi değişmelerin bu gelişme ve değişimlere eşlik etmemesinin tahribata neden olacağını savunmaktadır.

Erol Güngör’e göre: “Batı medeniyetinin bozucu etkilerine karşı nasıl bir sansür uygulamak gerektiğini düşünmek yerine, sağlam bir millî kültür tesis edilmelidir. Çünkü bir değişime girerken, istenilenlerin yanında istenmeyen unsurların gelmesi de kaçınılmazdır. İstenmeyen unsurlara engel olmaya çalışmak anti demokratik ve gayri ilmi bir tutum gerektirir. Yapılması gereken, bu etkilere direnecek bağımsız bir kültürün hayatta kalmasını sağlamaktır. Batı kültürü karşısında direnemeyen ülkelerin ortak problemi, karşısında direnebilecek bir kültür birikiminin olmamasıdır. Türkiye’nin sorunu ise, millî kültürün içten tahribata uğramasıdır. Buna rağmen hâlâ ayakta kalması, Türk kültürünün ne denli güçlü olduğuna delalet etmektedir. İşte bu direnen kültüre bir hamle kazandırmak lazımdır.” (Güngör, 1994, s.46)

“Türkiye’nin talihsizliği, millî kültürün Batı medeniyetiyle alış verişinden ziyade, içeriden İnkılapçılık adına tahrip edilmesidir. Güngör, inkılapçı aydınları, masa başında hayattan kopuk planları uygulamaya çalışmaları nedeniyle eleştirir.” (Yılmaz, 2009, ss.652-653)

“Erol Güngör’ün modernleşmeyi savunurken, Cumhuriyet kadrolarıyla ihtilâfa düşmesi ise, modernleşme ile Batılılaşmayı farklı kavramlar olarak kabul etmesinden ileri gelmektedir. Güngör’e göre Osmanlı Tanzimatçıları sanayi, ordu gibi pratik meselelere önem vermiş ve Türk toplumunun Avrupa’ya benzemesini değil, Avrupa gibi güçlü olmasını istemişlerdir. Cumhuriyet kadroları ise, Avrupa medeniyetini laiklik ve pozitivist düşünce olarak görmüş; bu yüzden iktisadî gelişmeyi ikinci planda bırakıp kültürel bünyede değişiklik hedeflemişlerdir. Bu nedenle Güngör, Cumhuriyet devrimlerini modern yerine Batılı olmakla eleştirmiştir.” (Güler, 2012, s.6)

“Bunun yanı sıra, diğer milliyetçi ya da muhafazakâr aydınların aksine, Güngör Tanzimatçıları millî kültürü tahrip etmekle suçlamamıştır. O dönem için reformun gerekli olduğu savunmuş, Tanzimat aydınlarının sadece hatalar yaparak başarısız olduklarını söylemiştir.” (Güler, 2012, s.6)

Millî kültürler, bir medeniyetin farklı görünüşleri olduğu için, milliyetçiler hiçbir millî kültürün saf olmadığını kabul etmelidirler; zira tamamen saf bir kültür en azından durgunluğa yol açacaktır. Dolayısıyla, Erol Güngör’e göre, “Türk milliyetçileri, inkılapçıların (bunlara günümüz terminolojisiyle

‘ulusalcılar’ da demek mümkündür) ayrımcı duruşları yerine, birleştirici ve bütünleştirici olmalıdırlar.” (Güngör, 1995, ss.101-104)<sup>6</sup>

“1950 sonrası hızla kapitalistleşen ve daha hızlı şehirleşen Türkiye’nin içindeki sosyal ve siyasi farklılıklar artmaktadır. Bu dönem kültürel ve sosyal bünye konusunda, o zamana kadar muhafazakarlık ve batıcılık şeklinde var olan iki tavrın aydınların çeşitli ideolojik gruplara ayrılmasıyla çeşitlendiği bir dönemdir. Bu farklı gruplar birbirleriyle bazen şiddete varan tartışmalara girmekle beraber bir tespitle birleşmektedirler: Batılılaşmanın başarısızlığı. Bu bakımdan her grup kendi çıkış noktasını esas alan bir muhasebe yapmaktadır.” (Yılmaz, 2009, s.651)

Erol Güngör, Türk kültürünü dünya üzerindeki en zengin kültürlerden biri olarak resmetmektedir. Türklerin çok eski bir tarihe sahip olduklarını ve Türk kültürünün insanî değerler açısından Batı medeniyetinden daha güçlü ve köklü olduğunu söylemektedir. Ona göre, Türk kültürünün Batılılaşmaya direnmesinin sebebi de budur (Güngör, 1995, ss.77-78). Aynı zamanda: “Türk milleti bu uzun tarihi boyunca kazandığı bütün gücünü ve tecrübesini birleştirerek Osmanlı İmparatorluğu’nu kurdu. Bizim tarihimizin bütün evvelki safhaları bu büyük eserin meydana getirilmesi için yapılmış birer prova gibidir (Güngör, 1995, s.70) .” diyerek Osmanlı İmparatorluğu’nun İslam Dünyası ile Türk kültürünün buluştuğunu ve Osmanlı Devleti’nin Türk kültürü tarihinde çok önemli yeri olduğunu düşünür.

Bu görüşe göre: “Osmanlı toplumu kesinlikle bir Türk toplumdur. Çünkü Osmanlı döneminde İslâm’ın egemenliği tartışılmazdır ve ona göre de Türklük İslâmiyet’ten ayrı düşünülecek bir kimlik değildir.” (Güngör, 2011, Akt. Güler, 2012, s.5). “Bunun yanı sıra, Osmanlı İmparatorluğu’nda entelektüeller ile halk arasında, Tanzimat devrine kadar, bir kültürel homojenlik mevcuttur.” (Güngör, 1995)

“Erol Güngör, mecburi kültür değişimleri yerine serbest kültür değişimleri marifetiyle gerçekleşecek olan bit Türk milli kültürünün yaratılmasını savunmuştur. Türkiye, mecburi kültür değişimleri hamleleri ile bir kültür kargaşası yaşamaktadır. Türkiye bir ‘yamalı bohça’ya benzemektedir. Gevşek bir ‘kabileler federasyonu’ manzarası arz etmektedir. Gelenekleri, hayat tarzları, dünya görüşleri ve idealleri ile birbirinden ayrı, yan yana yaşayan kültür kabileleri<sup>7</sup> Türkler bu gelenekli halk kültürünü ve tarihi malzemeyi işleyemedikleri için ‘milli kültür’ raflarda durmaktadır.” (Yılmaz, 2009, s.655)

### 3.2.2. Milliyetçilik

“Güngör, milliyetçiliği romantizmden, etnik takıntılardan ve toplum mühendisliğinden kurtarıp bilimsel bir çerçeveye oturtmuştur.” (Alkan, 2000, s.159)

“Güngör milliyetçiliği dogmatik bir doktrin ya da toptan bir ideoloji olarak görmemektedir. Ona göre milliyetçilik, içinde pek çok kültürel ve siyasî akımı barındıracak bir genel çerçevedir. En önemlisi de milliyetçilik, her ülkenin kendi şartlarına göre gelişecek, bu sebeple de her millî kültürde farklı bir hâl alacaktır.” (Güler, 2012, s.10)

“Güngör’ün milliyetçilik anlayışının, toplum ve kültüre yönelik anlayışı ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Toplumda olduğu gibi milliyetçiğin de temeli kültürdür. Güngör’e göre devlet, meşruiyet kaynağı olarak ‘millî iradeyi’ gördüğü andan itibaren demokrasiye yönelecektir. Soyut bir ilke olan millî iradenin somut tezahürü ise, yine halkın kültürüdür. Yani Türkiye’nin demokratikleşmesiyle Türk kültürünün varlığı ve devletin ona bakışı arasında muazzam bir paralellik mevcuttur. Buradan hareketle, halkın kültürüne savaş açmış Batıcı elitistlerin devlet eliyle yürüttüğü modernleşme çabaları,

<sup>6</sup> Bu tabir için bkz: (Güler, 2012, s.4)

<sup>7</sup> Bu kavram için bkz: (Güngör, 2011, s.99)

demokratik olmaktan çok uzaktır. Güngör'e göre bu nedenle, Türk modernleşmesini gerçekleştirecek olanlar yerli kültür unsurlarını demokrasiyle taşıyacak ve sentezleyecek olan orta tabaka ve muhafazakâr milliyetçilerdir. Erol Güngör'e göre, millet tarih içinde olduğu için, millet ile tarih arasında hem objektif hem de sübjektif bir münâsebet vardır. Geleceğe yön vermek için de millet fertlerinin bir tarih şuuru edinmeleri gerekir. Eski, denenmiş olduğu ve sonucunda ne vereceği bilindiği için, güven yaratır. Bu şura sahip olmak, Türkler gibi şanlı ve köklü tarihe sahip bir millet için, ortak tarihten gelmeyenler olsa dahi, bir kaynaşma ve birlik oluşturacaktır. Bu sebeple Erol Güngör, tarih ve dili milliyetçilik için çok önemli görmüştür." (Güler, 2012, ss.11-12)

"Güngör'ün, 'Milliyetçilik hakkında yeni bir teori veya bir siyasi program getirmek' maksadı gütmeyen Türk Kültürü ve Milliyetçilik eseri de yukarıda anlatılanları ispatlar şekilde; 'her memleketin kendine mahsus şartları içinde gelişmiş ve bir memlekette aldığı şekil çok defa bir başka yerdekiyle ihtilaf ve tezat halinde' görülen milliyetçiliğin, bir sosyal psikolog tarafından 'kültür meselesi' olarak ele alınmasından ibaret muhtelif makalelerden oluşmuştur."(Yıldız, 1998, s.27).

"Güngör, Türk Milletini kültürü ve sosyal yapısı üzerinde temellenmiş bir milliyetçilik anlayışını savunmaktadır. Esasında Erol Güngör tam bir Kültür Milliyetçisidir. O'na göre 1970'lerde moda olmaya başlayan Atatürk Milliyetçiliği ile Türk Milliyetçiliği de farklı şeylerdir. Atatürk Milliyetçiliğinin şahsi sempatiler ve hissi reaksiyonlar üzerinde bir sistem kurmaya çalıştığını, halbuki bunun mümkün olmayacağını, Türk Milliyetçiliğinin ise Türk cemiyetinin geçmişinde ve bugününde derin izlerin bulunduğunu ve Atatürk'ün de, bu köklü hareketin içinde yetişmiş insanlardan birisi olduğunu savunmaktadır." (Vayni, 2014, s.36)

"Erol Güngör, Türk fikir hayatının geleneğine uyarak özellikle Ortadoğu gazetesindeki başyazılarıyla etkinlik sahasını artırmış ve bu sayede Türk Kültürü ve Milliyetçilik adlı eseri yetmişli yılların en etkili kitaplarından biri olmuştur." (Kayalı, 1994, ss.20-21) "Özellikle yetmişlerin siyasi çatışma ve şiddet ortamında bir 'iç harp ideolojisi'<sup>8</sup> haline gelen milliyetçiliğin, Gökalp-Turhan geleneğinden gelen sosyal bilimler kavramlarıyla serinkanlı analizler yapabilen istisnai örnekleri arasında yer almıştır." (Yılmaz, 2009 s.650).

Erol Güngör'ün geleneklere yoğun şekilde bağlı kalması, ilk bakışta kendisi üzerinde muhafazakarlık algısı oluşturmaktadır. Kavramsal olarak; "geleneksel yaşama ve çalışma biçimlerinde meydana gelen kopuşlara, köklü değişikliklere karşı doğal(kendiliğinden) ve/ya da kültürel güdülenme yoluyla oluşan direnme eğilimi" (Ergil, 1986, s.269) anlamı çerçevesinden bakıldığında bu algının çok da yadırganmayacağı ortaya çıkmaktadır. Ancak Güngör'ün eserlerinde modernleşme vurgusu dikkate alındığında önemli derecede bir modernist olduğu açığa çıkmaktadır.

"Erol Güngör, Türk milliyetçiliği içinde Gökalp-Turhan geleneğini devam ettiren ve bu geleneği daha demokratik, İslam ve Osmanlı kültürü ile daha barışık şekilde Muhafazakâr ve liberal renklerle yeniden kuran bir isimdir. Bu geleneği devam ettirdiği gibi mesela Gökalp'in anti-Osmanlı ve siyasete bağımlı düşüncelerini eleştirirken, Turhan'dan da pozitivist bilim anlayışından uzak olmasıyla ve İslam kültürünün daha içinden konuşmasıyla ayrılmaktadır." (Yılmaz, 2009, s.657). Aynı zamanda da Gökalp'in Türkleşmek İslamlaşmak ve Muasırlaşmak projesinden Osmanlı karşıtlığını ayıklayarak uyarılama çabası içerisindedir.

### 3.2.3. İslam ve Din

Erol Güngör'ün İslam ve din ile ilgili görüşlerini ele alan yazılarının büyük çoğunluğu "İslam'ın Bugünkü Meseleleri" kitabında bulunmaktadır. Öncelikle belirtilmelidir ki kitabın önsözünde Güngör, İslam'ın politik arenadan çıkarılması gerektiğini ve meselenin medeniyet çerçevesinde

<sup>8</sup> Bu kavram için bkz: (Çalık, 1999, s.11)

değerlendirilmesi gerektiğini ve bu medeniyet çatışmasında mutlaka zafere ulaşması gerektiğini vurgulamaktadır (Güngör, 2010).

Güngör'e göre "Bugünün Müslüman aydını, Batının kıymetini takdir etmekle birlikte onun her şey demek olmadığını düşünebiliyor; Batı karşısında daha soğuk kanlı, daha objektif bir tavır takınma imkanına sahip bulunuyor" (Güngör, 2010, s.22). Bu tespite göre Müslüman aydın; kendi değerlerinin farkında olan ve bu değerlerden vazgeçmeden Batı'nın iyi taraflarını görebilen ve almaya gayret eden aydınlardır.

"Müslüman aydınlar kendilerinin mazideki katkılarını da kabul etmek zorundadırlar. Çünkü İslamiyet, ilmi teşvik ettiği halde Müslümanlar cehalet içinde kalmışlardır. İslamiyet adaleti emrettiği halde, Müslümanlar birbirlerine zulüm ve taaddi etmişlerdir. İslamiyet, sadelik ve kanaatkarlığı emrettiği halde Müslümanlar lüks ve israfa meyletmişlerdir." (Güngör, 2010, s.28). "Müslümanların medeniyetlerini daha ileriye götürmeleri gerekirdi. Çünkü batıdaki fen ilimleri ile elde edilen bilgilerle ilahiyatta öğretilenler çatışabildiği halde; İslam tarihinde ve Türk tarihinde böyle bir çatışma olmamıştır. O halde niçin İslam dünyasındaki akli ilimler gerilemiştir?" (Aydın, 1998, s.150)

Erol Güngör'ün sıklıkla cevap aradığı bu soruların cevabını İslam Medeniyetinin öncelerde yaşamış olduğu çöküntülerde özellikle de Moğol istilasında arar (Güngör, 2010, s.39).

Güngör, medreselerin fonksiyonlarını yitirmesinin sebebini o zamanın aydınlarında arar. Yeni aydın zümresinin halktan kopuk ve gerekli çağdaş kültürü almayan insanlar olduklarını belirtir ve bu sürecin uzamasının medreselerin etkinliğine zarar verdiğini belirtir. Hatta bu sürecin de devam ettiğini söyleyerek üstü kapalı bir şekilde kendi zamanının ilahiyatçılarına da eleştiri yönlendirmiş olur.

"Batı dünyası dini mayadan yoksun olduğu için bugün tıkanma noktasına gelmiştir. Çünkü Hıristiyanlık büyük tahribata uğramış, bunun için Batı yeni ufuklar aramaya yönelerek Zen Budizm modasından uyuşturucu ilaç iptilasına kadar nice yolları bu modern toplumun insanı sıkıştıran kafesinden kurtulmak için denemektedir." (Güngör, 2010, s.51)

"İnsanı dünyanın yalnızlığından kurtarmak bilgi ile değil iman ile olur. Bu sebeple din hiçbir zaman ortadan kalkmayacaktır. Batı medeniyeti, getirdiği hoşnutsuzluklar dolayısıyla, insanları dine veya yarı-dini doktrinlere itecek bir toplum düzeni ve hayat tarzı yaratmıştır." (Vayni, 2014, ss.46-47). "İslamiyet'te maddi ve manevi diye ayırım yoktur. Bu nedenle de din ile dünya bir bütün halinde olmalıdır. Bu beraberlik kapitalizmin serbestçe at koşturmasını da gerektirmez. Çünkü İslam'a göre dünya hayatı ahiretin 'mezrası'dır. İslam'ın hakim olduğu yerde; sınıf mübadelesi, ırk kavgası, kölelik ve emperyalizm olmamıştır. Yani eşitliği vurgular. Camide eşit olan insan sokakta da eşittir. Batıda eksik olan da budur: İslamiyet'in denge felsefesi. Sadece insana değil topyekun cemiyete uygun bir yaşam biçimidir ve huzurun kaynağıdır." (Aydın, 1998, s.152). Bu açıdan bakıldığında İslam, Hıristiyanlıktaki gibi laik değildir.

"Laiklik bizde anlaşıldığı gibi devlet işleriyle din işlerinin ayrılmasını gerektiren bir kanun hükmü değildir. Onu bir inkılap saymak gerekirse, bu inkılap kanun maddelerinde değil, ancak insanların zihniyetlerinde olabilir. Yer yüzünde hiçbir kanun aptal bir insanı zeki yapamamıştır, hiçbir kanun cahil bir adamı bilgili kalamaz. Nitekim Türkiye devletinin laik olduğunu söyleyen anayasa maddesi de Türkiye'yi laik yapmış değildir. Kanunla tekke ve zaviyeler kapatılabilir, kabineden din işleri temsilcisi çıkarılabilir, resmi işlerde tanrı üzerine yapılan yemin kaldırılabilir, hatta kanunla ibadet bile yasak edilebilir, ama kanunla insanlar objektif düşünceye, yani laikliğe alıştıramaz. Kanun bu işi yapabilseydi, önce kanun temsilcisi durumunda olanlar laikliği yahut objektif düşünmeyi öğrenirlerdi. Halbuki biz bu zihniyet hatasına halktan daha çok aydınlarda rastlıyoruz." (Güngör, 2011, s.386)

“Türkiye’de din ve devlet birbirinden ayrılmış değildir; din işleri devletin elindedir; yani Başvekilliğe bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülür. Bu hadise din ile siyasetin karıştırılması demektir.” (Güngör, 2011, s.387)

“Laikliği ihlal edenlere ağır cezai müeyyideler olmasının yanında, din hürriyeti de teminat altındadır. İdareciler, inançla, inanca ait objektif bilgi arasındaki farkı anlamış değillerdir.” (Güngör, 2011, s.387)

Güngör, İslam’ın Bugünkü Meseleleri adlı eserinde, çağımıza hakim olan Batı dünyası ve onun temsil ettiği medeniyet karşısında İslam dünyasının bugüne kadar "gelenekçi" topluluklar arasında yer aldığını ve bu toplulukların çoğunun modernleşme sorunu üzerinde durduklarını ifade eder. Bu tartışma henüz bitmiş değildir. Artık modernleşme ya da Batı modelini iktibas etmek mesele olarak görülmemeli, onunla kültür alışverişinde bulunmanın özellikleri üzerinde durulmalıdır (Sözen, 2009, s.209). Bu bağlamda İslami Uyanışı belirleyen olguları şu şekilde sıralamıştır: Birincisi, gelişmiş ülkelerin İslami politikalar karşısında daha hassas olduğudur. İkincisi, İslam’a alternatif gösterilen ideolojilerin iflasıdır. Üçüncüsü, İslam’ın devamlılığıdır. Dördüncüsü, İslam geleneği bir durgunluk içine girmemiştir. Beşincisi, medrese-tekke veya Avrupalı tabiriyle Ortodoks(Sünni) Müslümanlık-sufilik anlayışlarının geçmişte oynadığı önemli roldür.<sup>9</sup>

İslamın bir diğer önemli meselesi de hukuktur. İslam dünyasının hukuk konusunda geri kaldığını da vurgular.

“İslam hukukunun ticaret, borçlar, ceza hukuku sahalarında, aynı zamanda usul hukuku konusunda yerini Batılı hukuk sistemlerine terk etmesi, bütün bu sahaların İslam cemiyetinin takip edemediği, kontrol edemediği ancak peşinden yetişmeye çalıştığı birtakım süratli değişmelere uğraması yüzündendir.” (Güngör E. , İslamın Bugünkü Meseleleri, 2010, s. 95) “Ticaret, borç ve ceza hukuku gibi alanlardan ziyade özel hukuk alanlarında(aile, miras) yapılan değişiklikler uyumsuzluklar ortaya çıkarmıştır. Bu karmaşıklığın nedeni ise; İslam hukukunun terk edilmesi değil, geleneksel toplumun sarsılmış olmasıdır.” (Sözen, 2009, s.210)

Güngör’e göre “dine uygun hukuk” ile “dini hukuk” birbirinden ayrı şeyler olduğunu ifade eder ve ekler: “Bir hukukçunun şu veya bu meselede İslam hukukunun hükümlerine itibar edilmesini istemesi, devletin temel nizamlarını din esasına oturtmak anlamına gelmez.” (Güngör, 2010, s.110)

Güngör’e göre İslam dünyası kendine mahsus kurallarla sosyal ve ekonomik sorunları çözebilecek kapasitededir. Ancak asıl mesele İslam dünyasında milli-islami tezleri üretecek aydınların olmamasıdır (Güngör, 2010, ss.144-145).

İslam ülkelerinin meselelerinin çözülmesi için halifeliği tekrar yorumlayan Güngör, öncelikle İslam ülkelerinin kendi istiklallerini kurmaları ve daha sonra bu ülkelerin halife etrafında toplanarak birlik oluşturmaları fikrini öne sürmüştür. Bugün demokratik ortamdan uzak İslam ülkelerinin ümmet birliği ortaya koyamayacağını açıkça belirtmektedir. Önemli olanın tek devlet değil, İslam devletlerinin birbirleriyle ilişkileri olduğunu vurgulamaktadır (Güngör, 2010, s.181).

“Güngör için halifelik, Gökâl’ın düşüncesinde olduğu gibi, İslam ittihadını belirlemek için her yıl toplanan bir ‘müderisler kongresi’ şeklindedir. Bütün İslam ülkelerinin din alimlerinin bir araya gelip, İslam’ın kültürel meseleleri hakkında karar almaları, yayın yapmaları ve böylece İslam ümmetinin uyanık bir dimağa sahip olması fikrine, Muhammet İkbal’de ve Fazlurrahman’da rastlanır.” (Sözen, 2009, s.211)

<sup>9</sup> Bu özelliklerin daha detaylı anlatımını (Güngör, 1986) dan aktaranlar: (Sözen, 2009, s.209) ve (Vayni, 2014, s.48)



Güngör'ün İslam ile ilgili bir diğer eseri de "İslam Tasavvufunun Meseleleri"dir. Bu eser aslında İslamın Bugünkü Meseleleri eserinin devamı niteliğindedir. Kitabın takdim kısmında İslamın Bugünkü Meseleleri eserinde tasavvuf konusunun eksik kaldığını ve bu nedenle de yeni bir eser kaleme aldığını söyler (Güngör, 1996).

"Tasavvuf İslam mistisizmin adıdır." Tasavvufa dair bu tanımlama ile başlayan eserde, Güngör, kitabının amacını tasavvufa dair bilgi vermek değil, ona ait meseleleri ele almak olarak açıklar (Güngör, 1996, s.9).

Güngör'e göre İslam tasavvufu, batıdaki mistisizm ile bağdaştırmaya çalışır. Ancak felsefi mitsizimden de farkı olduğunu söyler. O'na göre tasavvuf deyince akla: "Belli bir hayat tarzı ve bu hayatı yaşayan insanlar gelir. Onların bu düşüncesi aslında gerçeği yansıtmaktadır. Çünkü İslam mistisizminin belirgin bir özelliği bir felsefi düşünce sisteminin savunmasını yapmak değil, dünyaya karşı belli bir tavır takınmak ve bu tavra uygun bir hayat yaşamak olmuştur." (Güngör, 1996, s.17)

Güngör, İslamiyet olan ilgiyi tasavvufa bağlar ve dine yönelmenin dini normlar ile mi yoksa tasavvuf ile mi olduğunu sorar. Ayrıca, İslam cemaatinin sefalet düşmesindeki sebebin tasavvuf olmadığını, bilakis tasavvufun bu sorunlara çözüm aramak amacı ile ortaya çıktığını söyler ve çözüm olmadığını da ekler (Güngör, 1996, ss.172-178).

İslamcı-geç kitlelerin sahip buldukları büyük potansiyeli tasavvuf girdabına heba etmemeleri tehlikesine karşı bizleri uyanık olmaya davet eden Güngör, "Gençler arasındaki tasavvuf temayülü menşe itibariyle reformcu motivlere dayanmaktadır. Bunlar İslamiyeti kendi nefislerinin selamete çıkaracak bir cankurtaran simidi gibi değil, fakat sosyal ideallerini gerçekleştirebilecek olan bir rehber olarak görmektedirler." (Güngör, 1996, s.179). Ancak, tasavvufta yer alan şeyhe bağlılık ve batıl iktidarlar olgusunun günümüzde önemini yitirdiğini söyleyen Güngör, aynı zamanda bu reformcu gençliğin tasavvufa yönelmesinin sebebinin de şöyle açıklar: "Bizim kanaatimizce bu ilgi, yukarıda açıkladığımız tarzda, dinin fazla formalist görünmesi ve manevi ihtiyaçlara adeta kapalı bir hale sokulmuş olması yüzündendir. Binaenaleyh tasavvufa meyleden genç, İslam dini içinde kendine özel bir yer seçmiş değildir, doğrudan doğruya böyle bir din anlayışı içindedir." (Güngör, 1996, s.180)

Bu potansiyeli heba etmemek için onu en çok ihtiyaç duyulan istikamete çevirmenin gerekli olduğunu ve bu istikametinin de "içtihad" olduğunu söyler. İctihad meselesini ise uzmanlarına bırakır (Güngör, 1996, ss.180-182).

İslam tasavvufunun Hint felsefesinden ve Yunan mitolojisinden unsurlar taşıdığını söyler ve buna dair örneklendirmeler yapar. "Hıristiyan mistisizmi, Yunan mistisizmi, Hindu mistisizmi gibi İslam mistisizmi de vardır ve biz buna tasavvuf diyoruz." (Güngör, 1996, s.15) Güngör'ün bu mistisizimler arası etkileşimleri ile ilgili olarak da birtakım çıkarımlarda bulunmuştur. "Kültür temasları ve alışverişleri dünyanın her yerinde ve çağında görülmüştür; hiçbir cemiyet bundan kaçamaz. Kısacası, başka sistemlerden birtakım unsurların İslam cemiyeti bünyesi içinde yer alması hem sosyal bir zaruret, hem dini bir cevazın neticesidir." (Güngör, 1996, s.51)

### 3.2.4. Tarih

"1960'lı ve 1970'li yıllar, hızlı sanayileşme ve ondan da hızlı şehirleşme yüzünden sosyal değişmeyi hızlandırmış ve çeşitlenen siyasi akımlar kendi açılarından tariha bakmaya başlamışlardır." (Yılmaz, 2009, s.655)

"Güngör, Karl Manheim'in 'İnsan, cemiyetin sosyal ve tarihi yapısı hakkındaki en vazih görüşe ya o cemiyet içinde yükselirken, ya da düşerken ulaşır' sözüne atıf yapmakta ve tarihin objektif bir nazarla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır." (Yıldız, 1998, s.39)

“Türk tarihi büyük bir tarihtir. Bu büyüklük bizim için kuvvet kaynağı olabileceği gibi zaaf kaynağı da olabilmektedir. Büyük tarih, karşılaşılan meseleler karşısında bir yandan yılmayacak bir milli şahsiyet verirken, bir yandan da geleceği görmemizi engelleyecek şekilde gözlerimiz kamaştırıyor ve bizi gerçeklikten uzaklaştırır.” (Yılmaz, 2009, s.655)

“İnkılapçılar tarihimizden nefret edip onu küçük görürken, gelenekçiler de tarihten kalan şeyleri devam ettirmek istemektedirler. Ancak gelenekçilere, geçmişte yaşanan bir olay ya da müessesenin bugüne olduğu gibi aktarılmasında gerektiği gösterilmelidir. Yeni hayat içinde bazı unsurların yeni bir anlam kazanacağını, bazen de kaybolacağını kabul ederek geçmişe bakmak daha sağlıklı olacaktır.” (Yılmaz, 2009, s.655)

Güngör’e göre: milliyetçilik, esas itibariyle tarih hakkında bir yorum ve bu yoruma bağlı olarak öngörülen pratiklerden ibarettir. Millet ile tarih arasındaki ilişki milliyetçilik için iki açıdan önemlidir. Millet’in eskilerden beri getirdiklerinin objektif birer tespiti ve tarihin subjektif olarak taşıdığı ehemmiyettir. Millet mensuplarının tarih hakkında düşüncelerinden müteşekkil “tarih şuuru”, milli şuurun da temelidir (Yılmaz, 2009, s.656). Türkiye’de inkılapçılar gerçek tarih ve sosyal zeminden kopuk bir tarih yaratma gayretine düşmüşlerdir. Bu ise tersi bir etki yaratmıştır.

### 3.2.5. Aydınlar

Erol Güngör’ün aydınlar ile ilgili düşünceleri Ortadoğu ve Millet gazetesinde yayınlanan yazıları dışında kalan yazılarının derlendiği Sosyal Meseleler ve Aydınlar isimli eserinde ortaya çıkmaktadır.

Erol Güngör, kitabın “meselelerimiz ve aydınlar” kısmında bir araya getirilen yazılarında, ilk önce Türkiye’de mevcut aydın/entelektüel durumunu ele almakta, daha sonra da bir aydının sahip olması gereken özelliklere değinmektedir. İlk başta ülkemizi o dönem itibari ile geri kalmış bir ülke olarak tanımlamakta ve bizim aydınlarımızı da geri kalmış aydınlar olarak tasvir etmektedir (Güngör, 2011, s.280).

“Bu aydın tipi, ileri memleketlerdekilere kıyas edilirse, cemiyetteki rolünü ifa edebilmesi için gerektiren birçok kabiliyetlerden, bilgilerden ve hepsinden daha önemlisi, kendi eksikliklerini anlayabilecek bir zihin seviyesinden mahrumdur.” (Güngör, 2011, s.280)

“O, cehalet ile bilgi arasındaki yolun yarısında kalmıştır. Edindiği yarım bilgiler yüzünden çok defa yanlış muhakeme yürüttüğü için, meseleleri mantık ve akliselimle düşünen okumamış insanlardan daha geri bir seviyededir; buna rağmen formel kıymetleri ön planda tutan iptidai cemiyetlerde diploma vs gibi hakiki kıymeti daima şüpheli olan bu vasıtalar sayesinde yüksek mevkiler işgal eder. Kendi seviyesini bu okumamış kalabalıkla mukayese ettiği için ekseriya rahatlık ve huzur içindedir.” (Güngör, 2011, s.280)

“Memleketimizde ihtiyaç duyulan aydın (burada aydın kelimesiyle memleketin entelektüel elitini teşkil eden insanları kastediyoruz) kadrosunu dolduramadığı için, elindeki zayıf kadroyu her türlü ihtisas mevkiinde çalıştırma yoluna gitmektedir. Bu da yetmediği takdirde acele kurulmuş bir takım eğitim müesseselerinden yarım bir tedrisatla mezun ettiği insanlarla memleketin aydın kadrolarını doldurmaya çalışmaktadır.” (Güngör, 2011, s.281)

“Diploma ve mevkiin verdiği üstünlük duygusu, bazen sathi başarılarından doğan boş gururla büsbütün tehlikeli hale gelir. İşin bu safhasında asıl zararı gören bu yarı aydınlar değil, fakat cemiyettir; zira doğruluğu hiç tahkik edilmeyen malumat (bilgi değil) kırıntılarına dayanılarak verilen hükümler, geri kalmış aydınlara göre hakikatin ifadesinden başka bir şey değildir.” (Güngör, 2011, s.282) Bu durumdan doğan zararlar da genelde kararda değil tatbikatta ararlar.

“Geri kalmış aydın, cahil halkın kendisini anlayamadığını zannederek bu boş ve geniş hayaller içinde yaşamaya devam eder. Fakat bir gün hakikatle karşılaşması mukadderdir, asıl felaket bundan sonra başlar.” (Güngör, 2011, s.282)

“Şu veya bu şekilde ileri Batı ülkelerine gidenler bu felakete tanık olur. Bunun sebebini ise medeniyette değil kültürde arama yoluna giderler. Kendilerine olan itimadı da kaybederler.” (Güngör, 2011, s.282)

“Hakiki seviyesini ölçebileceği bir durumlar karşılaşan bazıları da hayranlık yerine bu durum karşısında duyduğu eziklikten ötürü düşmanca tavır sergilerler. Kendi seviyelerini düzeltmek gibi zor bir işe katlanmaksızın mevkiilerini ve itibarını koruyabilmek için her vasıta ile bu yeni ortaya çıkanları sindirmeye, ezmeye çalışırlar.” (Güngör, 2011, s.282)

“Bir zamanlar İran Üniversitesi’nin alaylı hocaları, Avrupa’da doktora yapmış öğretim üyelerini saf dışı edemeyince, senato toplantısında oy çokluğu ile kendilerini de doktor ilan ederek aşağılık duygusundan kurtulmuşlardı.” (Güngör, 2011, s.283)

“Geri kalmış veya az gelişmiş aydın olmanın tipik tezahürlerinden biri de, siyasi tercihlerde ortaya çıkmaktadır. Dikkat edilirse, gelişmemiş memleketlerde aydınların daha çok devletçilikten sosyalizme ve komünizme kadar giden bir istikamete yöneldikleri görülür. Bu tercih, ayakta kalabilmelerinin tek alternatiftir; zira kabiliyet ve rekabetin hüküm sürdüğü mesleklerde muvaffak olmak imkansızdır.” (Güngör, 2011, s.283)

“Geri kalmış memleketlerin kalkınma yoluna girmesi, bir bakıma bu geri kalmış aydın sultasının yıkılması demektir. Ne gariptir ki, yine geri kalmışlığın bir eseri olarak, ilerilik sloganları da yine hep bu yarı-aydın, yarı-cahillerin ağzında kalmakta, modernizmin temsilcisi olarak ortaya onlar çıkmaktadır.” (Güngör, 2011, s.282)

Memleketteki mevcut aydınların uzun tasviri ve eleştirisinden sonra, Erol Güngör, bir diğer yazısında aydın olmanın gereklerini ele almıştır.

“Bir aydın ile ‘sokaktaki adam’ tipi arasındaki en büyük fark, her ikisinin hadiseler ve bunlar arasındaki münasebetlere bakış tarzında belirir. Vasat insan, kendi hayat tecrübesinin kazandırdığı bilgiler ve bu bilgiye dayanan sezgilerle etrafındaki insanları ve hadiseleri anlamaya çalışır. Hadiseler vuku bulduktan sonra görünüşün arkasında nelerin cereyan ettiği yahut hangi hadiselerin hangilerine sebep olduğunu bulmak ne vazifesidir, ne de imkanları dahilinde bir iştir.” (Güngör, 2011, s.298)

“Aydını ise halktan ayıran taraf, her şeyden önce farklı ve ileri seviyedeki bilgiyi kazanabilecek bir zihni terbiye ve düşünme metodu kazanmış olmasıdır. Bir hadise karşısında ‘Bu nedir?’ sorularını sormak yerine, halktan farklı olarak, sebep-netice münasebeti bulmaya çalışarak objektif realiteyi kavramaya çalışır. Halkın dünyası inançlara ve kanaatlere dayandığı halde, aydının dünyası ispat ve tahkik mevzuu olan bilgilere dayanır.” (Güngör, 2011, s.300)

“Aydın, ‘niçin’ sorularını sorduğu için bizi hali hazırda yaşamaktan kurtarır ve gelecek hakkında sağlam tahmin kazandırır. Bilgisinin her problemi çözeceğine inanmaz, hatta araştırdığı ve ispat mevzuu yaptığı konulardaki bilgisine bile tam güvenmez.” (Güngör, 2011, s.300)

Aydınların, halktan ayrı olması gerektiğine dair fikirlerini paylaştığı “Aydınlara Hitap Etmek” isimli yazısının sonunda ise yazılarının dilinin ağır olduğuna dair eleştirilere cevap vermiş ve bu tez üzerinden önemli çıkarımlarda bulunmuştur.

“Aydınlar kendi meseleleri için başkalarından muska bekleyeceklerse, onları vasat vatandaş tipinden ayıran tarafları nedir? Okuma-yazma bilmeleri mi, halktan ayrı yaşamaları mı, ceplerindeki

para mı, yoksa soylarındaki asalet mi? Tartışmanın bu noktasında şöyle bir eleştiri gelmekte: yazılarımızı aydınlar bile zor anlıyor, daha basit yazmak mümkün değil mi?” (Güngör, 2011, s.301)

“Eğer bir memlekette aydınlar varsa, onlara halk ağzıyla hitap etmek bir nev’i hakaret olur ve hiçbir aydın bu basitliği hoş göremez. Türkiye’de entelektüel seviyenin nerelerde olduğunu biz pek ala biliyoruz, ama biz bu seviyenin hep aynı kalmasının bir felaket olacağını da biliyoruz.” (Güngör, 2011, s.301)

“Söylediklerimiz anlayan aydınlar varsa, bir hizmet yapmış olacağız; eğer böyle bir zümre yoksa yahut yetiştirme imkânı da bulunmuyorsa, Türkiye’ye şimdiden elveda diyelim ve kurtuluş ümidi ile kendimizi aldatmayalım.” (Güngör, 2011, s.301)

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gerek yaşadığı dönemde gerekse de sonrasında fikirleri ve yazıları ele aldığı konular itibariyle derin etkiler yaratan Erol Güngör, yaşadığı dönemde ön planda olan sosyal meseleler hakkında fikirlerini açıkça beyan etmekten geri durmamıştır. Kültür, modernleşme, milliyetçilik, islam ve din, aydınlar ve tarih gibi o dönemde hem dünyada hem de Türkiye’de üzerine yoğun tartışmalar yapılan kavramlar hakkında oldukça fazla sayılabilecek eserler üretmiştir. Böylece hem sonraki nesillerin bu konular üzerine düşünmesini sağlamış, hem de bu konular hakkında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara kaynak zemini oluşturmuştur. Erol Güngör’ün adı geçen kavramlar hakkındaki düşünceleri gerek kavramlarla aynı ismi taşıyan eserlerinden, gerekse de diğer eserlerinde yer alan yazılardan derlemek suretiyle çalışmamızda ele alınmıştır.

1950’lerden sonra hızla sanayileşen ve sanayileşmenin bir çıktısı olarak da kentleşen Türkiye’de ideolojik akımlar çeşitlenmeye başlamıştır. Bu akımların önemli bir tanesi milliyetçilik akımı idi. Tam bu dönemlerde sosyal bilimci ve fikir adamı olarak çalışmalarını sürdüren Erol Güngör Milliyetçi kanatta yer almıştır. Erol Güngör kendinden önceki milliyetçi aydınların aksine sanayileşmeye karşı değildi. Aksine onun gerekli bir şey olduğuna inanıyordu. Çünkü O’na göre modernleşme sanayileşmeyi kaçınılmaz kılmaktaydı. Sanayileşme Türkiye’de uygulanan ve kendisinin son derece karşı çıktığı mecburi kültür değişmelerine engel olacaktı. Bu mecburi kültür değişmelerine ön ayak olan bürokrasinin etkisini kıracağına inanmaktaydı. Sanayileşmenin etkisi ile demokratik ortam gelişecek ve serbest kültür değişmeleri gerçekleşecek, sosyal bilimlerin de yardımı ile Milli bir Türk Kültürü oluşacaktı. Onu milliyetçiliğin propagandasını yapan bir düşünür olarak değil, modernleşmeci, kültür değişmeleri öncülüğünde, demokrasi eşliğinde ve tarihin öncülüğünde güçlü bir Milli Türk Kültürü savunucusu olarak okumak gerekmektedir. Bunu yaparken de milliyetçi, muhafazakâr ve İslamcı taraflarını da kullanmaktaydı. Güngör, İslam ve tasavvuf konusunda da çağının aydınlarından farklı düşünmekteydi. O’na göre İslamın sorunlarının sebebi Müslüman aydınlardır. Laikliğin de tanımında ve tatbikinde sıkıntılar olduğundan bahseder. Aynı zamanda tasavvufun da yanlış yorumlandığına değinir. Meselelerin birçoğunun sebebini aydınların tutumuna bağlar ve aydınların da nasıl olması gerektiğine dair tespitleri de bulunmaktadır. Medeniyet, kültür, milliyetçilik, İslam ve din konularında kaleme aldığı yazılar günümüze ışık tutmaktadır. Erol Güngör, geçmişte bu konularda yazılanlardan yararlanan, hatta onları sorgulayan ve üzerine eklemeler yaparak günümüze taşımaya çalışan bir aydıydı. Erol Güngör’ün kendine has tarzı ile ortaya koyduğu eserler Türk sosyal bilim hayatına daha uzun yıllar ışık tutacağı açıktır.

Çalışmamız, içerisinde geçen kavramlara ilişkin detaylı çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar için Erol Güngör’ün söz konusu kavramlar ile ilişkisine dair başlangıç seviyesinde bilgiler içermesi açısından önem taşımaktadır. Adı geçen kavramlar ve bu kavramların Türkiye’deki varoluş süreçleri açısından detaylı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede de; kültür, milliyetçilik, İslam ve din kavramları üzerine detaylı çalışma yapmak isteyen araştırmacıların bu kavramları Erol

Güngör üzerinden de okuması ve bu bakış açısına göre çalışmalarını şekillendirmesi, kavramların bağlamları ile beraber anlamlandırılmasında önemli rol oynayacaktır. Çünkü Erol Güngör, kavramları yukarıda da bahsettiğimiz üzere dönemin şartlarına bağlı kalmayıp, geçmişten gelen birikimleri ile bir bütün olarak ele almıştır. Ayrıca günümüz araştırmacıları söz konusu kavramları ayrı ayrı derinlemesine analiz etme girişimlerinde de Erol Güngör'den faydalanmaları çalışmalarını açısından katkı verici olacaktır. Çünkü Erol Güngör söz konusu kavramları sadece salt birer başlık olarak ele almamış, fikirlerini beyan ederken veya bir başka konuda açıklama yaparken de bu temel kavramlar hakkındaki fikirlerini ön planda tutmuş ve yansıtmıştır. Bu ise kavramların Erol Güngör tarafından sadece tanımlanmadığını, anlamlarının içselleştirildiğini vurgulayarak çalışmacılara örnek teşkil etmektedir. Araştırmacıların, bu veya buna benzer kavramlar üzerinde detaylı araştırma/çalışma yapmaları süreçlerinde tıpkı Erol Güngör gibi kavramların bağlantılı olabileceği alanlar ve bağlamları ile birlikte detaylı olarak ele alınması, bu amaçla da içselleştirilmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede; çalışmamızda geçen kavramların dayandığı sosyal meselelerin geçmişte bu meseleler hakkında yoğun çalışmalar yapmış düşünür, araştırmacı, aydın ve yazar gibi kişiler üzerinden daha detaylı incelenmesi önerilir. Başlı başına bu terimler üzerine çalışmaya dahi önemli şahsiyetlerin her türlü eserinin bu kavramlar çerçevesinden incelenmesi de ayrıca önerilir. Böylece adı geçen kavramların yarattığı etki ve kişilerin bu kavramları içselleştirme durumları daha anlaşılır olacaktır. Son olarak tarihte sosyal meselelere yön vermiş kişilerin kavramsal çerçevelerinin karşılaştırmalı olarak araştırılıp çalışmalara konu olması da ayrıca önerilir.

## 5. Kaynakça

- Alkan, A. T. (2000). Halefi olmayan bir bilim adamı: Erol Güngör. *Doğu-Batı*, (11), 159-163.
- Alptekin, M. Y. (2008). Erol Güngör. Ç. Özdemir (Ed.), *Türkiye'de Sosyoloji (İsimler-Eserler) II* içinde (ss. 425-433). Phoenix.
- Aydın, M. (1998). Prof. Dr. Erol Güngör ve İslam'ın bugünkü meseleleri. A. Sevgi (Ed.), *Prof. Dr. Erol Güngör'ün Anısına Armağan* içinde (ss. 148-157). Selçuk Üniversitesi.
- Çalık, M. (1999). *Teorik Denemeler*. Cedit.
- Ercan, G. S., & Danış P. (2019). Söylem, söylem çözümlemesi ve eleştirel söylem çözümlemesi: Tanımları ve kapsamı. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (6) 2, 527-552
- Ergil, D. (1986). Muhafazakâr düşüncenin temelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 41 (1-4), 269-292.
- Ergüç, V. (2013). *Türkiye'de Muhafazakâr Milliyetçilik: Erol Güngör Örneği* (Tez No.339084), [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, G. (2012). *Erol Güngör: Hayatı, düşünceleri ve eserleri*. Türk Akademisi Siyasi Sosyal Stratejik Araştırmalar Vakfı.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (6. baskı). Ötüken.
- Güngör, E. (2011). *Sosyal meseleler ve aydınlar* (7. baskı). Ötüken.
- Güngör, E. (1996). *İslam Tasavvufunun meseleleri* (6. baskı). Ötüken.
- Güngör, E. (2010). *İslam'ın bugünkü meseleleri* (12. baskı). Ötüken.
- Güngör, E. (1994). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik* (8. baskı). Ötüken.
- Güngör, E. (1995). *Türk kültürü ve milliyetçilik* (11. baskı). Ötüken.
- Güngör, H. (1998). Erol Güngör'ün hayatı, ilmi ve fikri şahsiyeti. A. Sevgi (Ed.), *Prof. Dr. Erol Güngör anısına* içinde (ss. 107-112). Selçuk Üniversitesi.
- Güngör, Ş. (1996). "Erol Güngör". *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul, XIV. 305–307

- Kayalı, K. (1994). *Türk düşünce dünyası*. Ayyıldız.
- Kocabaşoğlu, U. (2007). Sunuş. U. Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce-Modernleşme ve Batıcılık* içinde (ss. 13-17). İletişim.
- Lune, B., & Howard, B.L. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. A. Arı) (4. baskı). Eğitim.
- Sökmen, C. (2016). *Aydınların iletişim ortamı olarak eski İstanbul kahvehaneleri* (2. baskı). Ötüken.
- Sözen, E. (2009). Erol Güngör. A. Çiğdem (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce-Muhafazakarlık* içinde (ss. 204-211). İletişim.
- Turhan, M. (1980). *Garplılışmanın neresindeyiz*. (7. baskı). Yağmur.
- Vayni, C. (2014). *Türk düşünce hayatında Erol Güngör*. Akıl Fikir.
- Yıldız, H. (1998). Erol Güngör'ün hayatı ve eserleri. A. Sevgi (Ed.), *Prof. Dr. Erol Güngör'ün anısına* içinde (ss. 15-63). Selçuk Üniversitesi.
- Yıldız, M. A. (2015). Beyazıt'ta bir kültür ortamı: Küllük kahvesi. *Mavi Atlas Dergisi* (4), 96-107. <https://doi.org/10.18795/ma.45918>
- Yılmaz, M. (2009). *Erol Güngör. Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Milliyetçilik* içinde (4. baskı, ss. 650-657). İletişim.



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KİMLİK BOYUTLARININ KENDİNİ NESNELEŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Meva DEMİR KAYA\*-Hilal Fatma VURAL\*\*

### Öz

*Kendini nesneleştirme, bireylerin bedenlerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğine odaklanan bir kavramdır. Özellikle kadın çalışmalarında incelenen kendini nesneleştirmede, kadınların kendilik algılarının bedenlerine ilişkin değerlendirmelerini etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada kimlik boyutlarının kendini nesneleştirme üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar 18-39 yaş arası (ortalama=21.77, ss=3.88) 215 üniversiteli kadın öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kimlik Gelişimi Boyutları Ölçeği ve Kendini Nesneleştirme İnanç ve Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucuna göre, kendini nesneleştirme ile içsel yatırım, içsel yatırımla özdeşleşme, seçeneklerin genişlemesine araştırılması ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması arasında olumsuz ilişkiler vardır. Bununla birlikte, kendini nesneleştirme ile seçeneklerin saplantılı araştırılması arasında pozitif bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre içsel yatırım, içsel yatırımla özdeşleşme ve seçeneklerin genişlemesine araştırılmasının kendini nesneleştirmeyi negatif olarak yordadığı, ancak seçeneklerin derinlemesine araştırılmasının kendini nesneleştirme üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca seçeneklerin saplantılı araştırılmasının kendini nesneleştirme üzerindeki etkisi pozitif bulunmuştur. Sonuçlar, kimlik ve kendini nesneleştirme literatürü bağlamında tartışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Kimlik boyutları, Kendini nesneleştirme, Kadın.

### *The Effect of Dimensions of Identity on Self-Objectification in University Students*

#### **Abstract**

*Self-objectification is a concept that focuses on how individuals' bodies are evaluated by others. It is known that women's self-perceptions affect their evaluations of their bodies, especially in self-objectification, which is studied in women's studies. In this context, it was aimed to investigate the effects of identity dimensions on self-objectification in this study. The participants consisted of 215 university women students between the ages of 18-39 (mean = 21.77, sd=3.88). Personal Information Form, The Dimensions of Identity Development Scale, and Self-Objectification Beliefs and Behaviors Scale were used as data collection tools. According to correlation analysis, there were negative relationships between self-objectification and commitment, identification with commitment, exploration in breadth, and exploration in depth. However, there was a positive relationship between self-objectification and ruminative exploration. According to the results of multiple regression analysis, it was found that commitment, identification with commitment, and exploration in breadth negatively predicted self-objectification, but the effect of exploration in depth on self-objectification was not significant. In addition, the effect of ruminative exploration on self-objectification was found to be positive. The results are discussed in the context of identity and self-objectification literature.*

**Keywords:** Identity dimensions, Self-objectification, Women.

### **1. Introduction**

Women who perceive their interactions with their bodies differently than men, due to the influence of the cultural and social environments they live in throughout their lives, are more likely to be inspectors of their own bodies. This situation is examined by the self-objectification theory. This

\* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Gelişim Psikolojisi Ana Bilim Dalı, [meva.demir@atauni.edu.tr](mailto:meva.demir@atauni.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1174-6305>

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, [hilalfatma.vural16@ogr.atauni.edu.tr](mailto:hilalfatma.vural16@ogr.atauni.edu.tr), <https://orcid.org/0009-0003-2837-3167>

theory proposed by Fredrickson and Roberts (1997) addresses the relationship of individuals with their bodies. The theory states that there is a third factor that intervenes between the body and the individual, and concludes that the body exists 'not only biologically' but also 'in a cultural and social context'. In addition, this theory emphasizes the state of being affected by the idea of the "ideal woman" that a woman constantly encounters in the sociocultural environment she is in, by giving importance to cultural elements (Harrison & Fredrickson, 2003).

Self-objectification is a term that focuses on perceptions of how one's body is seen by others (Calogero, 2013). Since society directs women to care about their appearance, women feel the need to be too busy with their bodies to look thin, attractive, and beautiful. For some women, beauty turns into a force that will enable them to achieve their goals in all areas of life. To use this power, they strive to improve their appearance and achieve the ideal female body (Aubrey, 2006a; 2006b). This situation reveals sexual self-objectification. In sexual objectification, comparisons in the media and interpersonal interaction are very important. Sexually objectified women gradually perceive themselves as objects rather than subjects and attach more importance to their external appearance than to internal processes (Lindner & Tantleff-Dunn, 2017). This process is experienced through self-objectification. In other words, the concept of self-objectification reveals the consequences of sexual objectification. The relationship between the sexual objectification and their bodily sensations is shown in the model of the self-objectification theory put forward. The internalization of culturally derived ideal beauty standards is also related to the fact that women have negative ideas about their bodies and suffer from body image problems (Moradi, 2010).

The sexual objectification has been the subject of much research over the past 20 years. Sexual objectification can affect women's social roles, identities, and self-perceptions. Studies reveal the perception that objectifying women can limit their success and sense of self (Daniels & Gillen, 2015). In a study by Calogero (2013), it is argued that women's seeing themselves as objects negatively affects their participation in social movements. Since it is suggested in studies on self-objectification that objectification is important in limiting women's perceptions of what they can achieve, it is recommended to conduct research on identity and self-concept (Daniels & Gillen, 2015). In fact, it is known that identity statuses have an effect on the individual's body perception (Talu, 2020) and are related to self-expression, which is defined as giving priority to the wishes, expectations, and needs of others (Demir Kaya & Çok, 2023).

Identity, which is considered as the answer to the question of 'who am I', is formatted during adolescence and emerging adulthood (Arnett, 2004). Individuals get to know themselves by choosing the one that is suitable for their from various options in life, starting from adolescence (Erikson, 1994). Since it is known that women in this period format their identities in line with close relationships and have a different functioning compared to men (Laney et al., 2013), the identity formation of young women may be related to the concept of self-objectification, which is especially common among young women. Erikson's and Marcia's Theories, which was created in line with this theory, are the most impressive theories. However, the Five-Dimensional Model of Identity Formation (Luyckx, 2006), based on these theories, draws attention among the models that have focused on the process of identity development in recent years. The Five-Dimensional Model of Identity Formation, which includes commitment, identification with commitment, exploration in breadth, exploration in depth, and ruminative exploration dimensions, is widely used in studies on identity (Luyckx et al., 2006, 2008).

Commitment and active exploration generally affect the degree to which individuals feel, identify, and internalize their choices (Luyckx et al., 2006). On the other hand, self-objectification is known to inhibit cognitive functioning. Women who objectify themselves, instead of being what they want, make a commitment by acting with the options and preferences of others. In a study, it was seen



that women who had an identity crisis and could not find a solution internalized the view of social beauty at a higher level. Individuals who do not have a clear sense of identity may be more influenced by the society while constructing their own selves. For this reason, they are also at greater risk for body image difficulties (Lambert, 2011). Therefore, these attitudes of women who lack realistic assessments of their bodies and who constantly approach their bodies through a third-person perspective and experience a split self may be a result of their identity dimensions. According to previous studies, identity is generally handled in the context of statuses and its relationship with body image or body perception is discussed (Talu, 2020). The present study can fill an important gap in the literature by examining women's objectification of themselves within the scope of the Five-Dimensional Model of Identity Formation, which is a very current model in the identity literature. In addition, since it is known that young women evaluate their identities in the context of their relationships with others and therefore experience a sense of identity and intimacy at the same time (Erikson, 1987), considering self-objectification, which is more common in young adult women (Lindner & Tantleff-Dunn, 2017), may contribute to the literature. It is accepted that these two concepts are very important in the same developmental period and gender. In this direction, the study aims to investigate the effect of identity formation in women on self-objectification. For this purpose, the following hypotheses were formed.

1. Commitment predicts self-objectification significantly.
2. Identification with commitment predicts self-objectification significantly.
3. Exploration in breadth predicts self-objectification significantly.
4. Exploration in depth predicts self-objectification significantly.
5. Ruminative exploration predicts self-objectification significantly.

## **2. Method**

### **2.1. Research Design**

The correlational pattern model was used to investigate the relationship between dimensions of identity and self-objectification. This model defines the formation and degree of relationships among variables (Fraenkel et al., 2012). In this study, this model was preferred to determine to what degree women's formatting their identities is related to self-objectification.

### **2.2. Participants**

The participants consisted of 215 university women between the ages of 18-39 (mean = 21.77, sd = 3.88). A cross-sectional survey model was used to examine the predictive relationships between identity dimensions and self-objectification. In the cross-sectional survey model, variables are described in a single measurement (Büyüköztürk et al., 2015).

### **2.3. Research Process**

Firstly, information about the study was added to the informed consent form. After this consent form was applied to the participants, they were informed about the confidentiality of the study. The research data were conveyed to the students online via google form. As a result, the process was completed by reaching 215 participants.

### **2.4. Instruments**

#### **2.4.1. The Personal Information Form**

It is a form prepared in order to reveal information about the age and university of the participants in the study.

#### **2.4.2. The Dimensions of Identity Development Scale**

This scale was developed by Luyckx et al. (2008), adapted into Turkish by Morsünbül (2011), and a validity and reliability study was conducted on a female sample by Demir Kaya and Çok (2022). The scale consists of 5 sub-dimensions: exploration in depth (eid), exploration in breadth (eib), ruminative exploration (re), commitment (c), and identification with commitment (iwc). Each of the sub-dimensions consists of five items and there are 25 items in total in the scale. Items in the 5-point Likert-type scale are ranked from "strongly agree" to "strongly disagree". The Cronbach's Alpha of the original scale was .81 for eib, .79 for eid, .86 for re, .86 for c, and .86 for iwc. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale, which was adapted into Turkish by Morsünbül (2011), in order for the above-mentioned dimensions; .87, .89, .90, .88 and .89. In the study conducted by Demir Kaya and Çok (2022), these values are respectively; .79, .68, .75, .80 and .77. Within the scope of this study, the mentioned values are respectively .94, .83, .89, .93, and .94.

#### **2.4.3. Self-Objectification Beliefs and Behaviors Scale**

The scale, developed by Lindner and Tantleff-Dunn (2017) and adapted into Turkish by Demir Kaya and Çok (2023), is a 5-point Likert scale and consists of 14 items. There are two sub-dimensions in the scale: observer's perspective (7 items) and the body as self (7 items). The lowest total score is calculated as 14 and the highest total score as 70. In the scale developed by Lindner and Tantleff-Dunn (2017), Cronbach's Alpha values were calculated as  $\alpha = .91$  for the observer's perspective sub-dimension,  $\alpha = .92$  for the body as self sub-dimension, and  $\alpha = .92$  for the whole scale. In the adaptation study conducted by Demir Kaya and Çok (2023), these values were found as .86, .82 and .89, respectively. In the present study, these values are respectively .88, .89, and .92.

#### **2.5. Data Analysis**

In order to evaluate the parametric conditions, firstly extreme values were examined and Mahalanobis test was performed to extreme values. The normality assumption of the data was examined using the skewness and kurtosis coefficients. Then, Pearson correlation analysis was performed to determine the relationships between identity dimensions and self-objectification. Then, Durbin-Watson (D-W) analysis was performed to test autocorrelation between variables before performing multiple linear regression analysis on the data. Multi-collinearity was assessed using the Variance Inflation Factor (VIF). SPSS 22.00 package program was used.

#### **2.6. Ethical Approval**

Firstly, the necessary permissions were reached from the researchers who adapted or developed the scales to Turkish. Then, E.88656144-000-2300029084 numbered ethics committee permission was obtained from Atatürk University on 24.01.2023. Thus, the research process was started.

### **3. Findings**

In the research, multiple linear regression analysis was conducted to examine the predictive effect of self-objectification of identity dimensions such as commitment, identification with commitment, exploration in breadth, exploration in depth, and ruminative exploration. Before performing the multiple linear regression analysis, it was examined whether the normality assumption was met or not by using the skewness and kurtosis coefficients. When Table 1 is examined, it can be said that the skewness and kurtosis values of the variables are between -2 and 2, which show a normal distribution. Then, Durbin-Watson (D-W) analysis was performed to test autocorrelation between variables before performing multiple linear regression analysis on the data. After the analysis, the Durbin-Watson value was found to be 1.24. Since this value varies between 1.5 and 2.5, it can be assumed that there is no autocorrelation between the variables (Field, 2005). The problem of multi-

connectivity was evaluated using VIF and VIF values were found to be between 1.59 and 4.60. The fact that these values are less than 10 (Tabachnick & Fidell, 2014) indicates that there is no problem of multi-connectivity.

Table 1 presents the findings of the correlation analysis applied to determine whether there is a relationship between the five dimensions and self-objectification.

**Table 1.** *The relationship identity dimensions and self-objectification*

Variables	1	2	3	4	5	6
Commitment	1					
Identification with commitment	.78**	1				
Exploration in breadth	.73**	.62**	1			
Exploration in depth	.62**	.80**	.61**	1		
Ruminative exploration	-.58**	-.54**	-.36**	-.36**	1	
Self-objectification	-.67**	-.67**	-.58**	-.56**	.51**	1
Mean	20.30	19.47	20.00	19.03	14.34	28.37
Standard deviation	3.88	4.14	3.83	3.59	4.94	9.50
Skewness	-1.26	-.99	-.80	-.60	-.02	.72
Kurtosis	1.14	1.02	.94	1.31	-.81	.26

\*\*p<.01

After the statistical analyzes, there were negative significant relationships between self-objectification and commitment ( $r = -.67, p < .01$ ), identification with commitment ( $r = -.67, p < .01$ ), exploration in breadth ( $r = -.58, p < .01$ ), exploration in depth ( $r = -.56, p < .01$ ), while there was a significant positive relationship between ruminative exploration ( $r = .51, p < .01$ ). The predictive power of the five dimensions for self-objectification was investigated by multiple linear regression analysis. The obtained results are given in Table 2.

**Table 2.** *Results of multiple linear regression analysis on the prediction of self-objectification*

Variables	B	Standard Error B	B	t	p
Constant	57.48	4.23		13.60	<.001
Commitment	-.56	.23	-.23	-2.48	.014
Identification with commitment	-.57	.23	-.25	-2.44	.016
Exploration in breadth	-.39	.18	-.16	-2.16	.032
Exploration in depth	-.17	.22	-.07	-.79	.428
Ruminative exploration	.32	.12	.16	2.75	.007

As a result of the multiple linear regression analysis, it was seen that the model was significant ( $F(5, 209) = 47.42, p < .001$ ) and explained approximately 53% of the change in the self-objectification variable. According to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ), the relative importance of the predictor variables on self-objectification; identification with commitment, commitment, ruminative exploration, and exploration in breadth. When the t-test results were examined, it was found that the variables of identification with commitment, commitment, ruminative exploration, and exploration in breadth were significant predictors of self-objectification, while exploration in depth did not have a significant effect.

#### 4. Result, Discussion, and Recommments

In the study, the relationships between identity dimensionals and self-objectification were examined and it was found that commitment, identification with commitment, and exploration in breadth negatively predicted self-objectification. However, the effect of exploration in depth on self-objectification was nonsignificant. In addition, the effect of ruminative exploration on self-objectification was found to be positively.

According to the results, it was determined that commitment and identification with commitment had a negative effect on self-objectification. Commitments includes individuals' awareness of identifying their own emotional states, internalizing their choices, and how they feel (Luyckx et al.,

2006). Objectification Theory argues that self-objectification inhibits awareness by suppressing cognitive functioning. In this context, women are socialized by being evaluated by others and do not explore their options regarding their own wishes (Cary et al., 2021). A study by Sherman and Zurbriggen (2014) revealed that there is a relationship between sexualization experiences and future commitment or decisions. Individuals who do not have a certain sense of identity are more vulnerable to the effects of society while forming their own self-structure. This situation may cause them to be at a greater risk in terms of body image difficulties (Lambert, 2011). Commitment is the process by which individuals understand themselves better and adopt their personal characteristics. This situation increases the self-confidence of the individual and plays an important role in the identity (Luyckx et al., 2006). Along with the commitment, the process of self-identification helps the individual discover identity and develop a more coherent sense of self. Commitment and identification support the individuals to better understand themselves, adopt their characteristics, and develop a stronger sense of self (Vankerckhoven et al., 2023). In this context, commitment and identification can positively affect women's self and body perception and contribute to a healthier self. In this case, it supports the finding that commitment and identification with commitment reduce self-objectification.

According to the another findings of the research, the effect of exploration in breadth on self-objectification is significant. This finding suggests that in breadth exploration of options can reduce self-objectification. A study reveals that not actively exploring options complicates the decision-making process and creates a feeling of uncertainty, placing individuals in a position that constantly evaluates options and acts as an outside observer (Iyengar & Lepper, 2000). Self-objectification emerges behaviorally through body monitoring or self-monitoring, and in this process, there is a decision-making process regarding an ideal body image without functional exploration of options. Self-objectification impairs also women's motivation levels in daily activities. Therefore, women's self-objectification is the result of women's not functionally evaluating the options in their focus by acting as a distraction (Fredrickson & Roberts, 1997). On the other hand, exploring options in breadth can enable individuals to gain more insight into their choices and better understand their own values and goals (Luyckx et al., 2006). This may reduce the level of self-objectification by offering a more realistic view of individuals' selves. On the other hand, the effect of exploration in depth on self-objectification is nonsignificant. The reason for this situation may be that individuals evaluate their appearances superficially without examining the options in depth in the process of self-objectification. So much so that when women objectify themselves, they may tend to conform to the existing norm instead of dealing with the thoughts and feelings about the ideal woman image in depth.

Based on the findings, it was found that the ruminative exploration increased the tendency for self-objectification in women. In some cases, individuals may become stuck in a ruminative search of options. This may manifest itself as constantly seeking new options, being overly meticulous in the decision-making process, or being indecisive (Waterman, 1993). On the other hand, the tendency of women to objectify themselves refers to the process of internalizing the objectifying perspectives, expectations, and evaluations of the society towards women (Fredrickson & Roberts, 1997). Women may be exposed to social influences that tend to be evaluated according to the perspectives of others and perceived as objects. Studies show that ruminative choice seeking in the process of identity discovery may increase the tendency of an individual to evaluate himself and his environment in a dysfunctional way (Luyckx et al., 2006). This may reflect a dysfunctional search for options. In this context, the search for excessive and dysfunctional options in the process of self-identification and identity formation causes a tendency to adapt to social expectations, shape the body according to the expectations of third parties, and objectify oneself.

There are some limitations in the study. First of all, the participants in this study are university students. Considering that identity is an important developmental task in adolescence and that self-objectification is experienced at an early age, it can be recommended that future studies be conducted with adolescents. Second, in this cross-sectional study, longitudinal studies can be carried out in order to determine the change over time of identity formation, which has a dynamic pattern, and the self-objectification that it affects. In addition, the effect of identity on self-objectification can also be investigated with qualitative studies by considering the narrative identity approach.

## 5. References

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University.
- Aubrey, J. S. (2006a). Exposure to sexually objectifying media and body self-perceptions among college women: An examination of the selective exposure hypothesis and the role of moderating variables. *Sex Roles*, 55(3–4), 159–172. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9070-7>
- Aubrey, J. S. (2006b). Effects of Sexually objectifying media on self-objectification and body surveillance in undergraduates: Results of a 2-year panel study. *Journal of Communication*, 56(2), 366–386. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00024.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Calogero, R. M. (2013). Objects don't object: Evidence that self-objectification disrupts women's social activism. *Psychology of Women Quarterly*, 37(4), 392–398. <https://doi.org/10.1177/0956797612452574>
- Cary, K. M., Maas, M. K., & Nuttall, A. K. (2021). Self-objectification, sexual subjectivity, and identity exploration among emerging adult women. *Self and Identity*, 20(7), 845–853. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1772358>
- Daniels, E. A., & Gillen, M. M. (2015). Body image and identity: A call for new research. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 406–422). Oxford University.
- Demir Kaya, M., & Çok, F. (2022). Kimlik gelişiminin boyutları ölçeğinin okul dışı genç kadınlar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 25(49), 68–79. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120220311m000046>
- Demir Kaya, M., & Çok, F. (2023). Gender, self-silencing, and identity among school and out of school emerging adults. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 561–574.
- Erikson, E. H. (1987). *Childhood and society*. Paladin Grafton Books. (Reprinted from *Childhood and society*, 1963, New York: Norton)
- Erikson, E. H. (1994). *Identity, youth and crisis*. Norton. (Reprinted from *Identity, youth and crisis*, 1968, New York: Norton)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997a). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>

- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997b). Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Harrison, K., & Fredrickson, B. L. (2003). Women's sports media, self-objectification, and mental health in black and white adolescent females. *Journal of Communication*, 53(2), 216–232. <https://doi.org/10.1093/joc/53.2.216>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 995–1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
- Lambert, H. (2011). The relationship among identity development, sociocultural ideals of beauty, and self-objectification among females in early adulthood. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 71(10-B), 6443.
- Laney, E. K., Carruthers, L., Lewis Hall, M. E., & Anderson, T. (2013). Motherhood and identity development in faculty women. *Journal of Family Issues*, 35(9), 1227–1251.
- Lindner, D., & Tantleff-Dunn, S. (2017). The development and psychometric evaluation of the self-objectification beliefs and behaviors scale. *Psychology of Women Quarterly*, 41(2), 254–272. <https://doi.org/10.1177/0361684317692109>
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361–378. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, Sense of coherence, and identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 23(5), 566–591. <https://doi.org/10.1177/0743558408322146>
- Moradi, B. (2010). Addressing gender and cultural diversity in body image: Objectification theory as a framework for integrating theories and grounding research. *Sex Roles*, 63(1–2), 138–148. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9824-0>
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerine etkisi* (Tez no. 302897) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sherman, A. M., & Zurbriggen, E. L. (2014). “Boys can be anything”: Effect of Barbie play on girls' career cognitions. *Sex Roles*, 70(5–6), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0347-y>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education Limited.
- Talu, E. (2020). Ergenlerde beden imajı algısının kimlik gelişimi sürecine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1116–1135. <https://doi.org/10.17679/inuefd.766776>
- Vankerckhoven, L., Raemen, L., Claes, L., Eggermont, S., Palmeroni, N., & Luyckx, K. (2023). Identity formation, body image, and body-related symptoms: Developmental trajectories and associations throughout adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 651–669. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01717-y>

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>



**RODİON SHCHEDRİN'İN NO: 1 VE NO: 2 PİYANO SONATLARININ ANALİZ VE YORUMLAMASI<sup>1</sup>**

Mihriban MAMMADALIYEV\*

**Öz**

Zamanımızın önemli bestecilerinden olan Rodion Shchedrin'in eser yelpazesi son derece çeşitlidir. Yaratıcılık yolunun başlangıcından itibaren Shchedrin farklı türlerde çalışarak, modern besteci tekniğini aktif olarak geliştirmiş, geleneksel biçimlerin radikal bir şekilde yenilenmesini hedeflemiştir. Bu çalışmada, R. Shchedrin'in No: 1 ve No: 2 piyano sonatlarının müzikal özelliklerini incelemeyi ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, sonatların müzikal dilini, özgün biçim anlayışını ve polifonik yaklaşımını ele alarak incelenmektedir. Çalışmada doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller incelenerek ve değerlendirilerek nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda Rodion Shchedrin'in sonatlarında XX. yüzyıl bestecilerine ait olan kromatik 12 tonlu sistem, atlamalı melodik çizgi, ritim ve müzikal formun asimetrik yapısı, polistilistik eğilimler duyulabilir, ayrıca dodekafoni serisi, hemitonik dizisi, ifade parametresi, bağımsız bir parametre olarak uzamsallık, sonorik ile birlikte tersine çevrilebilir müzik formları, aleatorik ve "üstün" polifoni teknikleri kullanarak, tek bir eser içinde heterojen stilleri birleştirmiş olup, kompozisyon bakımından yeni yaklaşımları sergileyen çalışmalarını orijinal, hatta olağanüstü seviyeye getirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Shchedrin, Sonat, Piyano, Analiz, Yorumlama.

**Analysis and interpretation of Rodion Shchedrin's no: 1 and no: 2 piano sonata**

**Abstract**

The repertoire of Rodion Shchedrin, one of the important composers of our time, is extremely diverse. From the beginning of his creative path, Shchedrin actively developed modern composer techniques by working in different genres and aimed to radically renew traditional forms. This study aims to examine and analyze the musical characteristics of Shchedrin's Piano Sonatas No. 1 and No. 2. In this context, the musical language, original form understanding, and polyphonic approach of the sonatas are examined. A qualitative research method was used in this study by analyzing and evaluating printed and electronic materials through document analysis. As a result of the research, it can be heard that Shchedrin's sonatas contain chromatic 12-tone system belonging to 20th century composers, skipping melodic lines, asymmetrical structure of rhythm and musical form, polystylistic tendencies, and the use of dodecaphonic series, hemitonic series, expression parameters, spatiality as an independent parameter, reversible music forms with sonority, aleatoric and "superior" polyphony techniques, which combine heterogeneous styles in a single work and exhibit new approaches in composition, bringing his works to an original, even extraordinary level.

**Keywords:** Shchedrin, Sonata, Piano, Analysis, Interpretation.

**1. Giriş**

XX. yüzyılın ikinci yarısı, müzikte önemli dönüşümlerin ve deneylerin yaşandığı bir dönemdir. Ortaya çıkan yeni müzik akımlar, müzik anlayışını kökten değiştirerek yeniliklere öncülük etmiştir. Bu dönemde tanınmış bestecilerinden biri, yenilikçi ve cesur eserleriyle tanınan Rodion Shchedrin'dir. Rodion Shchedrin, günümüzde yaşayan parlak, olağanüstü ve çok yönlü sanatçı, besteci-piyanıstir.

<sup>1</sup> Bu çalışmanın özeti 2nd International Rast Music Congress (IRMC), held in Antalya, Turkey, January 14-15th, 2023'de sunulmuştur.

\* Dr. Öğr. Üyesi, İğdır Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzikoloji Bölümü, Müzikoloji Anabilim Dalı, [magayeva722@gmail.com](mailto:magayeva722@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5392-9572>



Shchedrin eserlerinde kullandığı tür ve biçim çeşitliliği, onun çok yönlü kişiliğinden kaynaklanmaktadır. Shchedrin bestecilik dışında librettist, bilimsel makaleler yazarı, piyanist ve orgcu, eğitimci, Rusya Besteciler Birliği'nin yönetim kurulu başkanı, politikacı, çeşitli uluslararası yarışmalarda jüri üyesi, kısaca “*her şeyi denemeye çalışan çok yönlü bir müzisyendir*” (Холопова, В. [Kholopova, V.], 2000, s. 10). Shchedrin'in sanatta kişisel yolun evrenselliğini kendi sözleriyle karakterize edilebilir: “*Sanatta herkes kendi yoluyla gitmeli. Kısa ya da uzun, geniş ya da dar olabilir, ama size ait olmalıdır*” (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1963, s. 12). Shchedrin, dodekafoni serisi, hemitonik dizisi, ifade parametresi, bağımsız bir parametre olarak uzamsallık, sonolik ile birlikte tersine çevrilebilir müzik formları, aleatorik ve “üstün” polifoni müzik diline kendine özgü özelliklerini katarak tanınmaktadır. Shchedrin, eserlerinde atlamalı melodik çizgi, ritim ve müzikal formun asimetrik yapısı ve polistilistik eğilimler duyulmakta olup, XX. yüzyılın müzik yazma prensiplerini süzgeçten geçirerek puantilizm, klasik serileştirme, klasik dodekafoni gibi akımları değiştirerek kendine has olan bir stil yaratmaktadır. Shchedrin'e göre: “*klasik dodekafoni tarzında bestelemek, kendi kendime işkenceler yapmak gibidir ve bana göre değildir*” (Тараканов, М. [Tarakanov, M.], 1980, s. 7). “*Ne yazık ki, modern yapıtlarda, manevi değerleri çok nadiren görüyoruz. Bu, genel olarak bir Madame Tussauds müzesini anımsatıyor. Kan dolaşımı dışında her şey vardır*” (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1983, s. 27). Shchedrin'in hemitonluğu, eserlerinin neredeyse tüm temalarında göze çarparak XX. yüzyıla ait yeni armoninin keskin tonlama gerilimi de duyulmaktadır. XX. yüzyıla ait bestecilerin kullandığı uzamsallık Rönesans'ın “yankısı” ve Barok'un “terasları” ile karşılaştırıldığında Shchedrin'in eserleri yeni şekil olarak canlandırılmakta olup, akustik anlamda derinleşme duyulmaktadır (Холопова, В. [Kholopova, V.], 2000). Shchedrin'in eserlerinde akustik uzamsallık, müzik yapısının görünür (en azından notasyonda) ana hatlarını değiştirir, böylece seslerin uzak, yukarı, aşağı, sola, sağa olan yankıları, nesnelere hareketi ve yer değiştirmesi, anlam ve ifade açısından zenginleştirilmiş bir müzik havası yaratmaktadır (Valle, 2008). Shchedrin, yüzyılın eğilimlerinden sapmadan, önceki Rus bestecilerine dayanarak yeni bir müzik tarzı yaratmaktadır. Shchedrin'in farkındalığı çalışmalarının temel kısmı Rus müziğine ve sanatına olan bağlılığından kaynaklanmaktadır. Rus müzik klasiklerinin geleneklerini koruyarak, Shchedrin Rus folklorunda yer alan lirik halk şarkılarını, çoksesli eski melodileri, neşeli halk danslarını bazı modern eğilimleriyle beraber bir sentez yaratmayı başardı. Shchedrin: “*Kendimi Rus post avangart bir besteci olarak görüyorum*” (Гулаев, Г. [Gulayev, G.], 2019, p. 249).

Piyano için bestelediği eserler, diğer türlere nazaran daha azdır, ancak dünya piyano mirasının hazinesine çok önemli bir katkı sağlamaktadır. Shchedrin, tüm yaratıcı hayatı boyunca piyano için çeşitli türlerde besteler yazıyor. Yüksek derecede virtüözlüğe sahip olan Shchedrin, piyano bestelerinin çoğunu dinleyicilere kendisi icra etmektedir. “*Rus müziğinde kendi bestelerini herkesin önünde icra etmek, uzun yıllardır bir gelenek haline gelmiştir: Scriabin, Rachmaninov, Prokofiev, Shostakovich gibi... Kendi bestelerimi çalabiliyor olmam ve seyircilerin konserim için bilet alması yaratıcılık yolumun başlangıcında bana çok şey kattı*” (Власова, Е. [Vlasova, E.], 2006, s. 112).

Shchedrin, piyano için büyük ve küçük formlarda eserler, albümler, solo piyano ve orkestra için konserler, etütler, polifonik eserler ve iki piyano sonatı dahil olmak üzere birçok eser bestelemiştir. Bu çalışma, Rodion Shchedrin'in piyano müziği alanındaki önemine ve özellikle iki piyano sonatının özgünlüğüne odaklanmaktadır. Her iki sonatın içerikleri farklı olup, ilginç bir biçime sahip olmaları ayrıca dikkat çekmektedir. R. Shchedrin tarafından bestelenen bu piyano sonatların teknik zorlukları, karmaşık form yapısı, armonisi, polifonik geçişleri, müzikal üslubu gibi zorluklar sadece üst düzeyde profesyonel piyanistler tarafından başarıyla icra edilebilirler. Bu çalışma, piyano müziğinde etkin bir Rus besteci olan Rodion Shchedrin'in yenilikçi adımlarını ve müzikal etkilerini irdelemektedir. Shchedrin'in özgün yaklaşımları, klasik piyano müziği kalıplarından ve usullerinden ayrılarak, modern teknikler ve atonaliteyle birleşerek özgün bir izlenim bırakmıştır.

İlgili literatür taramasında, Rodion Shchedrin'e ait piyano sonatlarına yönelik genel bir analizin henüz yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda piyano icracılığına katkı sağlaması ve bu alanda araştırma yapanların kullanımına yönelik öneriler sunulması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, R. Shchedrin'in piyano sonatlarında müzikal dilini incelemek, geleneksel biçimleri çağdaş müzik anlayışına uyarlayarak nasıl uyguladığını analiz etmektir. Bu genel düşünce doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur;

1. R. Shchedrin'in sonat No: 1 ve No: 2 piyano sonatlarının hangi müzikal özellikleri dikkat çekicidir?

2. R. Shchedrin özgün biçim anlayışını piyano sonatlarında nasıl uyguladı ve sonat biçimine olan polifonik yaklaşımı nedir?

3. R. Shchedrin XX. yüzyıl akımlarını kullanarak, No. 1 ve No. 2 piyano sonatlarına kendi özgün müzikal özelliklerini koruyarak nasıl yansıttı?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmış olup doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021).

### 2.1. Araştırma Etiği

Tüm araştırma sürecinde bilimsel disiplinin gerektirdiği şekilde etik ilkelerin titizlikle uygulandığına dikkat edilmiştir. Elde edilen tüm veriler objektif bir şekilde araştırmaya dâhil edildi ve kullanılan tüm kaynaklar hem kaynakça hem de metin içinde belirtilerek gösterilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Sonat No: 1'in analizi (1962)

Shchedrin tarz ve stil arayış içinde olması ve yeni modern yazma tekniklerinde ustalaşmaya yol tutarak yaratıcılığının erken döneminde Sonat No: 1'i bestelemiştir. Sonat'ta, XX. yüzyıla ait tınılar, sert disonanslar, ritmin keskinleşmesi, ölçü içi vurguların yer değişmesi, Rus folklor prototipleriyle bir araya gelmektedir. "Sonatın tematik yapıları XX. yüzyılda bestelenen sonatlara benzemiyor, fakat Stravinsky, Bartok ve Prokofiev'in piyano stiline etkisi hissedilmektedir" (Polin, 1989, s. 16).



Şekil 1. Sonat No: 1, Giriş. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Sonatin ilk bölümü (Allegro da sonata), klasik müzikte yaygın olarak kullanılan sonat formuna uygun olarak tasarlanmış bir bölümdür. Giriş teması belirgin ve kararlı bir şekilde sunulmaktadır,

ancak ritim açısından bazı aksaklıklar içermektedir. Özellikle geniş aralıklı (dokuzlu) bir akorun ilk aksanlı vuruşu, ölçü içinde güçlü olan yerlerden güçsüz olan vuruşlara geçiş yapmaktadır (2.4.6. ölçüler). Bu, ritimler dikkat çekici bir unsurdur, zira parçanın karakteristik özelliklerinden biri olmakla beraber “Kamarinskaya” Rus halk dansını anımsamaktadır (şekil 1).



Şekil 2. Sonat No: 1, ana tema, 1. parça. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)



Şekil 2a. Sonat No: 1, ana tema, 2. parça. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Ana tema birbirine zıt iki motiften oluşmakla beraber, sonatın karakteristik özelliğini oluşturmaktadır. Bu motifler, zamanlama ve ölçü içindeki düzenlemeleri ile ana temanın yapısal özelliklerini belirler. Sonat atonal bir tarzda bestelendiği için, ana temanın ikinci kısmı, kadansla çözülmeyen veya yeni bir fikre dönüşmeden doğrudan giriş bölümüne geri döner (şekil 2, 2a).



Şekil 3. Sonat No: 1, yan tema. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Yan tema içerisinde, hafif ve enerjik üçlemelerin hareketli pasajları önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle değişen ritimler ve çarpıcı armoniler, ana tema ile kontrast oluşturarak, müziğin zenginliğine ve çeşitliliğine katkı sağlamaktadır. Bas partiyonunda altılı ve dokuzlu aralıklardan oluşan *ostinato* tekrarları, ana ezgiye nazaran yarım ton tizden seslenmektedir. Önde gelen motifin tekrarları sadece ses yüksekliğini değil, aynı zamanda uzunluğunu ve tonun metrik konumunu da değiştirerek vurguları düzensiz kalmaktadır (şekil 3).



Şekil 4. Gelişme bölümü. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Allegro Da Sonata'da özlü girişin yerini dinamik bir gelişim bölümü almaktadır. Gelişim bölümü daha önce gösterilen tüm temalar üzerine kurulmuş olup, bölümün ana temasına kromatik geçişleri ekleyerek müziğin uyumsuz gerginlik derecesini yükseltmektedir (şekil 4).

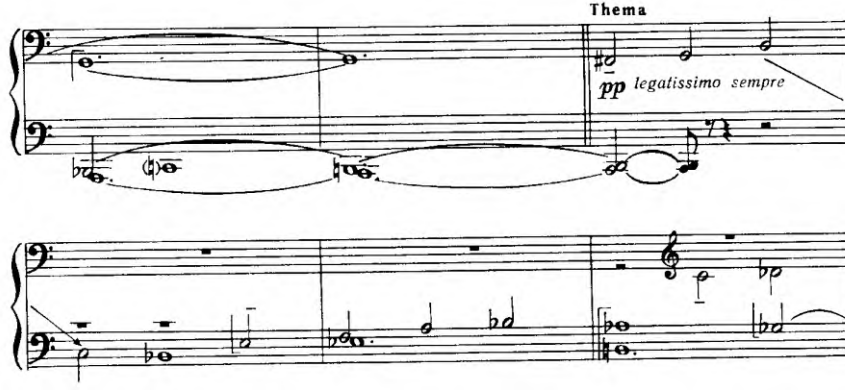


Şekil 5. Sonat No: 1, 1. bölüm, koda'nın başlaması.



Şekil 5a. Sonat No: 1, 1. bölüm, koda. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Tekrar (röpriz) bölümünden sonra, yoğun ve derin dokusuyla dikkat çeken özlü koda kısmı yer almaktadır. Bu kısım genel olarak beyaz diyatoniği içermekte ve sonatın giriş akorlarına atıfta bulunmaktadır. Ancak, burada daha hızlı bir tempoda (*poco più mosso*) ve daha yoğun bir şekilde işlenmektedir. Yeni ritmik öğeler ve değişikliklerle süslenen bu tema, dinleyicilere sonatın giriş bölümünü hatırlatırken, yeni bir dinamik ve renk paleti sunmaktadır (şekil 5, 5a).



Şekil 6. Sonat No: 1, ikinci bölüm, tema. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Sonat No: 1'in, ikinci bölümü polifonik varyasyonlardan oluşmaktadır. Ana fikir olarak kısa, beş notadan oluşan bir tema görmekteyiz (şekil 6).



Şekil 7. Sonat No: 1, ikinci bölüm, III varyasyon, ikili kanon. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Tema, Bach'ın ve Barok bestecilerinin melodik formüllerine yakın olup, bunların baskınlığı, ifade edici karşıtlık motifleri tüm varyasyonlarda izlenebilmektedir. Varyasyonların tematik dokusu, sonatın ikinci bölümünün *stretto* geçişlerinde ciddi bir değişime uğramaktadır (şekil 7). Tema'ya güçlü bir akor dizisi eşlik etmekte olup, zirveye kadar (varyasyon VI) tutarlı bir şekilde artan dinamik çizgisi olmasına rağmen varyasyonlar pek kontrastlar içermemektedirler. İkinci bölümün giriş ve bitiş ölçülerinin sayısı yedidir. Aynı zamanda bölümün her bir varyasyonu yedi ölçüden oluşarak, toplam varyasyon sayısı da yedidir. Bu, ikinci bölümde Shchedrin'in orijinal kompozisyon yaklaşımının göstergelerinden biridir.



Şekil 8. Sonat No: 1, üçüncü bölüm, giriş. (Щедрин, Р. [Shchedrin, R.], 1975)

Üçüncü bölümün (rondo toccata) ilk dört ölçüsü tüm bölümün ana fikrini belirlemektedir. Shchedrin, hızlı pasajların hareketini engelleyen kenar oktavlarda yoğun akorlar sergilemektedir.

Shchedrin, bu akorlar için “ayna yansıması” tekniğini kullanarak, eserlerinde farklı bir yaklaşım ortaya koymuş ve yeni akustik tekniklerin kullanımına örnek teşkil etmiştir. Bu nedenle, akorlar farklı bir şekilde sunularak, Shchedrin’in yenilikçi yaklaşımını görmekteyiz. Üçüncü bölüm, inişli ve çıkışlı pasajlarla, beklenmedik dönüşlerle karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde müziğin gelişmesi, ilk dört ölçüde gösterilen iki elementin etkileşimi ile belirlenir. Dinamik ve doku anlamında artan yoğunluk, eserin nabzını yükselterek kompozisyonu tamamlamaktadır (şekil 8).

### 3.2. Sonat No: 2’nin analizi (1996)

Sonat No: 1’den farklı olarak Sonat No: 2’de olgun, sonat formunda cesurca deneyler yapan bir besteci görülmektedir. Sonat No: 1’de yaratıcılığının başında ve arayış içinde olan genç bestecinin yerine, Sonat No: 2’de müzikte kendini ispatlamış biri olarak ve oluşturduğu stili dinleyiciye sunan sanatçı karşımıza çıkmaktadır. Sonatta, genel olarak Shchedrin’e özgü olan orijinal melodilerin sentezi ile birlikte katmanlı polifoni, dokuda orkestrasyon ve duygusal düşüncelerin sonsuzluğunu görmekteyiz. Besteci, sonatın farklı bölümlerinde derin hüznün, melankoli ve aynı zamanda coşku ve heyecan gibi farklı duyguları ustaca yansıtmaktadır.



Şekil 9. Sonat No: 2, birinci bölüm, giriş. (Shchedrin, 1999)

Shchedrin, Sovyet bestecisi olarak “demir perde” nin kararları altında büyüyen bir sanatçıdır. 1990. yıllarda Sovyetler Birliği’nin dağılması ve rejimin çöküşü Shchedrin’in temelli yurt dışına taşındığı bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan olaylar, Shchedrin’in bestelediği hemen hemen tüm eserlerine yansımıştır (Синельникова, О. [Sinelnikova, O.], 2014). “Shchedrin için bu görünen kaostan içinde sağlam bir dayanak noktası bulmak, iç uyumu yakalamak çok önemliydi” (Seo, 2003, p. 31). Sonatın ilk iki ölçüsünde *tril*’e benzer geçişler, bölümün ana fikrini belirleyerek huzursuzluk ve belirsizlik atmosferi yaratmaktadır (şekil 9).



Şekil 10. Sonat No: 2, birinci bölüm, ana tema, 1. unsur (Shchedrin, 1999)



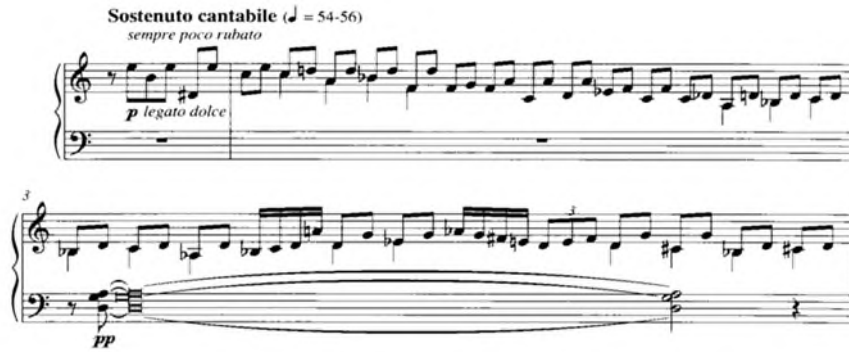
Şekil 11. Sonat No: 2, Birinci bölüm, ana tema, 2. unsur (Shchedrin, 1999)

Shchedrin, klasik müzik formlarına farklı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Sonat No: 2'nin ilk bölümünde, geleneksel üç bölümlü sonat formuna bazı yenilikler ekleyerek, ana tema iki farklı unsurdan oluşmaktadır. Bu iki unsurlu tema, polifonik bir yapıya benzer şekilde, birbirine karşıt olan ezgilerden oluşmaktadır. Shchedrin "piyanoyu polifonik bir enstrüman olarak algılamakta olup eserlerinin çoğunda polifonik formlar ve polifonik teknikler kullanmaktadır" (Saidkhonov, 2022, p. 147) (şekil 10, 11).



Şekil 12. Sonat No:2, Birinci bölüm, yan ezgi (Shchedrin, 1999)

Yan ezginin dokusu karmaşık bir kontrpuanı anımsatarak, *pesante*'li fortissimo (*ff*), *sotto voce*'li *piano pianoissimo*'ya (*ppp*) kadar değişen ses yükseklikleriyle iki kez karşımıza çıkmaktadır. Görkemli ve aynı zamanda da uyumsuz koral, klasik sonat formunun dışına çıkarak polifonik dokulu marş benzeri bir karakter taşımaktadır (şekil 12).



Şekil 13. Sonat No: 2, İkinci bölüm, giriş. (Shchedrin, 1999)



Şekil 13a. Sonat No: 2, İkinci bölüm, bitiş. (Shchedrin, 1999)

Sonat No: 2'nin ikinci bölümünde (Sostenuto cantabile) besteci, ölçü ve metronom kavramlarından uzaklaşarak, felsefi bir düşüncüyü müzikal olarak yansıtmaktadır. Bu bölümde, yavaş tempo ve katmanlı dokular, bir araya gelerek polifonik bir yapı oluşturur. Atonal, fakat sol minör tonuna odaklı, karmaşık sıçramalı melodik çizgi ikinci bölümün ana fikrini belirlemektedir. Bu bölümün en dikkat çeken özelliklerinden biri, *lunga* terimiyle ifade edilen uzatmalı bir sona sahip olmasıdır. Bu, dinleyicilerin sonsuzluk ve sınırsızlık hissiyatı ile baş başa kalmasını sağlar. Böylece, bestecinin müzikal ifadesinde felsefi bir düşünce ve atmosfer yaratılmıştır. Bu bölüm, klasik müzikteki geleneksel yapıları bozarak, müzikal deneyimi sadece duyularımızla değil, zihnimizle de deneyimlememize olanak sağlar (şekil 13, 13a).



Şekil 13. Sonat No: 2, üçüncü bölüm, giriş. (Shchedrin, 1999)

Sonat No: 2'nin üçüncü bölümü, oldukça iddialı bir *presto possibile* tempolu bölümdür. Bu bölümde, klavye üzerinde çeşitli yönlerde dağılmış etüt benzeri pasajlar dikkat çekmektedir. Shchedrin'in bu bölümdeki ustalığı, klavye tekniği ve ritmik çeşitliliklerle birleşerek ortaya çıkmaktadır. Üçüncü bölüm, sonatın en etkileyici kısımlarından biri olarak öne çıkmaktadır (şekil 13). “Belirtelim ki tür olarak etüt R. Shchedrin'in ilgili alanı değildir, ancak etüt benzeri hareketlilik Shchedrin'in çeşitli piyano parçalarında gözlemleye biliriz” (Klochkhova & Sinelnikova, 2019, p. 143).



Şekil 14. Sonat No: 2, üçüncü bölüm, final. (Shchedrin, 1999)



Mecazi olarak inceleyecek olursak, üçüncü bölümde yerini bulmaya çalışan onaltılık notalar, ton ve register anlamında “kararsız” ve “sonsuz koşuşturma” duygusu yaratmaktadır. Shchedrin piyano eserlerinde sergilediği kenar oktavlar sık sık kullanılan tekniklerinden biridir.

*“Shchedrin, beste çalışmalarında büyük gelişmeler göstererek piyano eserlerinde yeni teknik ve formlar denemeye devam etmektedir. Genel olarak, onun müzik dili yüksek frekanslarda keskin aralıklardan oluşan uyumsuzluk, sürekli tekrar eden motifler, aşırı hızlı pasajlar, her iki elde unison çalma ve piyanonun tüm klavyesini kullanarak kenar oktavları tercih etmesidir”* (Shchedrin, 2004, p. 2).

Shchedrin, sonat No: 2’yi piyanonun son tuşuna çok gürültülü bir şekilde (ffff) onaltılık notaların varmalarıyla ve eller arasında “çarpınmalarıyla” bitirmektedir. Bu kapsamda, eserin dokusu ve ses yapısı incelendiğinde, Shchedrin’in piyano için daha geniş bir müzikal alan arayışı içerisinde olduğu açıkça görülmektedir ve bu sebeple, sekiz oktavlık piyano aralığı, bestecinin müzikal vizyonunu tam olarak ifade etmek için yeterli olmadığına göstermektedir (şekil 14).

#### 4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Yapılmış araştırmanın sonucunda Rodion Shchedrin’in müziği son derece kendine özgü ve stil bakımından benzersiz olduğunu görmekteyiz. Shchedrin tek bir eser içinde heterojen stilleri birleştirmiş olup, kompozisyon bakımından yeni yaklaşımları sergileyerek çalışmalarını orijinal, hatta olağanüstü seviyeye getirmektedir. Shchedrin’in müziğinde XX. yüzyıl bestecilerine ait olan kromatik 12 tonlu sisteme, atlamalı melodik çizgi, ritim ve müzikal formun asimetrik yapısı, polistilistik eğilimleri katmaktadır. Besteci, hemitonik dizisi, ifade parametresi, bağımsız bir parametre olarak uzamsallık, sonolik ile birlikte “üstün” polifoni gibi eğilimleri her iki sonatta da sergilemektedir.

Shchedrin piyanoyu polifonik bir enstrüman olarak algıladığı için çeşitli kontrpuan besteleme teknikleri kullanmaktadır. Shchedrin için polifoni, müzikal düşüncenin ana ilkesi olduğundan dolayı önemli bir biçimlendirici rol oynayarak polifonik yaklaşım yöntemleri bestecinin her eserinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda polifoninin unsurlarını her iki sonatına, dolayısıyla sonat formuna aktarmış bulunmaktadır.

Piyano için bestelediği Sonat No: 1’de Shchedrin XX. yüzyıl’ın bestecilerine ait olan bütün eğilimleri kullanarak Rus halk müziğine bağlı kaldığını göstermektedir. Bestecinin sonat No: 1’de ki müziğinin melodilerine ve armonisine yansıyan Rus halk müziğine bağlılığı, sonat No: 2’de rastlamak pek mümkün değildir. Shchedrin, sonat No: 2’de sonat biçimini radikal bir şekilde yenilenmesine ve değişmesine yol açmış olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında Shchedrin’ nin piyano eserleriyle ilgili analiz eden çok az sayıda araştırmaların olması dikkat çekmektedir. Polin (1989), Prokofyev, Bartok, Stravinsky gibi bestecilerin etkisi altında kalarak piyano eserlerini besteleyen Shchedrin, XX. y.y’ da form ve stil bakımı açısından bestelenen hiçbir sonata benzemediğini söylemektedir. L.Tsyantsyan’nin (2013) araştırma makalesinde, Shchedrin’in piyano yaratıcılığını erken ve olgun dönemlere bölerek, olgun döneminde bestelenen piyano eserlerinde Prokofyev, Stravinsky gibi bestecilerin hiçbir etkisi kalmamasını belirtmektedir. Shchedrin, XX. yüzyıla ait besteleme tekniklerini kullanarak, aynı zamanda müzik biçimlerine yenilikler getirmektedir. “Kendimi post avangart bir besteci olarak görüyorum” (Гулаев, Г. [Gulayev, G.], 2019, p. 249) sözlerine dayanarak post avangart akımının öncülerinden birisi olduğunu görmekte olup, Shchedrin’in yüzyılın eğilimlerinden sapmadan önceki Rus bestecilerinden esinlenerek yeni bir besteleme stili yaratması, müzikte öz yolunun devam etmesinin en büyük göstergesidir.

Rodion Shchedrin tarafından bestelenen sonatları icra eden piyanistlerin modern bir düşünce ve yaklaşım sergilemeleri önemlidir. Shchedrin'in eserleri genellikle geleneksel Rus müziği unsurlarını çağdaş bir perspektifle birleştirirken özgün bir tarz sunar. Bu nedenle piyanistlerin bu eserleri icra ederken aşağıdaki unsurlara dikkat etmeleri gerektiği düşünülmektedir:

**Müzikal Dil ve Özgünlük:** Shchedrin'in özgün bestecilik tarzını anlamak ve ifade etmek için eserlerin müzikal dilini kavramak önemlidir. Geleneksel ve çağdaş unsurları birleştiren bu özgün dil, piyanistlerin eserin ruhunu ve karakterini doğru bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olabilir;

**Form ve yapı:** Shchedrin'in eserlerinin genellikle karmaşık form yapılarına sahip olduğundan piyanistler, eserin farklı bölümlerini bir arada tutabilmek ve yapıyı vurgulayabilmek için formu anlamak ve bu yapıyı yorumlarına yansıtma için çaba sarf etmelidirler;

**Armoni ve polifoni:** Eserlerdeki armonik ve polifonik geçişlerin inceliklerini anlamak, bu geçişleri doğru bir şekilde ifade etmek ve bu geçişlerin her birini belirginleştirmek, eserin müzikal anlamını zenginleştirir.

**Müzikal üslup ve duygu:** Shchedrin'in eserlerinde duygusal zenginlik ve müzikal ifade büyük önem taşıdığından dolayı, piyanistler, her bölümün veya pasajın ifade ettiği duygusal tınılarını yakalamak ve dinleyiciye aktarmak için dikkatli bir şekilde çalışmalarını sürdürülmesi gerekmektedir. Eserleri sadece teknik açıdan değil, aynı zamanda duygusal ve yaratıcı bir perspektifle ele alınması, performansı daha anlamlı kılabilir. Sonuç olarak, Rodion Shchedrin'in sonatlarını icra eden piyanistlerin bu önerilere dikkat etmeleri, müziği anlamak, teknik zorlukları aşmak ve özgün bir yorumla eseri canlandırmak, bu tür karmaşık ve özgün eserleri başarıyla icra etmenin anahtarları olabileceğine inanmaktayız.

## 5. Kaynakça

- Klochkhova, E., & Sinelnikova, O. (Eds.). (2019). *Musical culture of Russia and Italy: from XX to XXI century collection of scientific articles based on materials of the International Scientific Conference in Naples*. The Alemdar Karamanov Centre for Support of Contemporary Art.
- Polin, C. (1989). Conversations in Leningrad. *Tempo*, 1(168), 15-20.
- Saidkhonov, A. (2022). The polyphonic genre in the work of Rodion Shchedrin. *International journal of Novel Research in Advanced Sciences*, 1(6), 146-149.
- Seo, Y. (2003). *Three cycles of 24 preludes and fugues by Russian composers: D. Shostakovich, R. Shchedrin and S. Slonimsky* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas at Austin.
- Shchedrin, R. (1999). *Second piano sonata*. Schott.
- Shchedrin, R. (2004). Rodion Shchedrin piano works CD [Recorded by M. V. Heinzelmann]. Musicom.
- Valle, A. (2008). *A stylistic analysis of six pieces for solo piano by Rodion Shchedrin* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern Mississippi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Власова, Е. [Vlasova, E.]. (2006). *Родион Константинович Щедрин. Жизнь и творчество: альбом фортепианных переложений с комментариями и иллюстрациями*. Music Production International.
- Гулаев, Г. [Gulayev, G.] (Ed.). (2019). *XXIX международная научно-практическая конференция. Vol. 2. Наука и просвещение*.
- Синельникова, О. [Sinelnikova, O.]. (2014). Страницы русской истории сквозь призму жизни и творчества Родиона Щедрина. *Вестник*, 8(26), 134-141.

- Тараканов, М. [Tarakanov, M.]. (1980). *Творчество Родиона Щедрина*. Советский композитор.
- Холопова, В. [Kholopova, V.]. (2000). *Путь по центру*. Композитор.
- Цяньцянь, Л. [Tsyantsyan, L.]. (2013). Национально-стилевые особенности фортепианного творчества Родиона Щедрина. *Таврические студии искусствоведение*, 3(4), 17-22.
- Щедрин, Р. [Shchedrin, R.]. (1963). Творить для народа во имя коммунизма. *Советская музыка*, 6(12), 1-12.
- Щедрин, Р. [Shchedrin, R.]. (1975). *Родион Константинович Щедрин. Соната для фортепиано*. Советский композитор.
- Щедрин, Р. [Shchedrin, R.]. (1983). К изучению творчества Щедрина. *Советская музыка*, 1(1), 8-28.



## THE EFFECT OF CAREGIVERS ON THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Murat DEMİREKİN\*

### Abstract

*In this study, the effects of socio-demographic characteristics such as age, education level and length of care on the language development of "children aged 2-7 years whose mother tongue was Turkish and who were in early childhood" (N=80) were investigated. A quantitative research approach called the screening model was used to describe the current situation as it is. The research aimed to investigate whether certain socio-demographic characteristics such as age, educational level, and duration of care have any impact on the language development of children who experienced normal development during early childhood and whose native language is Turkish. The "Early Language Development Test (TELD-3)", which quickly and easily reveals the language performance of children aged 3-11, was used as a data collection tool. At the same time, "age, education, caregiving duration of the caregivers", "the child's pre-school education status, the number of siblings, the age of the parents, the education level of the parents" was determined with the Socio-Demographical Information Form. T-test and analysis of variance were performed to see if there was a significant difference between "demographic characteristics of caregivers" and "children's language skills". Most of the caregivers in the study have been caring for the child for one or two years. It was examined how long the caregivers gave care to the child and whether there was a change in the language skill scores of the children as a result. No significant difference in the effect of care duration on language skills in the study group. It was determined that the language skills of the children were higher when the caregivers were middle-aged and advanced. As a result, comments and suggestions were presented regarding the significant contribution of caregivers to children's language development.*

**Keywords:** Early Language Development, Teld-3, Caregiver.

### Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil Gelişiminde Çocuğa Bakım Veren Kişilerin Etkisi

#### Öz

*Bu çalışmada, sosyo-demografik özelliklerin, erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren ve ana dili Türkçe olan 2-7 yaş çocukların (N=80) dil gelişimleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir nicel araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır. Toplama aracı olarak 3-11 yaş arasındaki çocukların dil performanslarını hızlı ve kolay bir şekilde ortaya koyan Erken Dil Geliştirme Testi (TELD-3) kullanılmıştır. Aynı zamanda bakım veren bireylerin yaş, eğitim, bakım verme sürelerini belirleyen ve çocuğun okul öncesi eğitim alma durumunu, kardeş sayısını, anne ve baba yaşı ve eğitim durumunu belirleyen bir SosyoDemografik Bilgi Formu uygulanmıştır. Bakım verenlerin demografik özellikleri ve çocukların dil becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Çalışmadaki bakım veren bireylerin çoğu çocuğa bir ya da iki yıldan bu yana bakım vermektedirler. Bakım veren bireylerin çocuğa ne kadar süre bakım verdiği ve sonuçta çocukların dil beceri puanlarında değişim olup olmadığı incelenmiş ve çalışma grubunda bakım süresinin dil becerilerine etkisinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bakım verenlerin yaşı ve çocukların dil becerileri üzerindeki etki düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenerek yaşı orta yaş ve ileri düzeyde olan bakım verenlerde dil becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçta bakıcıların çocukların dil gelişimine önemli katkılarına ilişkin yorumlar ve öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Erken Dil Gelişimi, Teld-3, Bakıcı.

\* Lecturer Dr. Selçuk University, Faculty of Education. Department of Foreign Languages Education, [murat.demirekin@selcuk.edu.tr](mailto:murat.demirekin@selcuk.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6757-0487>

## 1. Introduction

A language, which is one of the values that enable people to be human beings, is the most essential element that enables the cultures of societies to survive for generations (Morrison, 2011). In the early period, the term of language acquisition has been attempted to be explained via various approaches and in the light of the studies conducted in these fields; thus, many outstanding data have been obtained about the language development (Baker, 2005). The first five years of a child's life are critical to his or her development (Schleicher, 2019).

Concurrently with the rapid development in the digital society, the demand for a functional communication is evident already in childhood (Brodin & Renblad, 2019). According to Piaget, language is a tool in the development of thought as well as being a means of thought development (Bee, 2012). Language development seems to be similar in many cultures. Regardless of their culture or language, babies usually begin to gurgle by seven months of age, utter a few words for the first time when they reach the first year and speak their first sentences around two years of age (Hresko et al, 2009). While Vygotsky argues that thought and speech are independent of each other up to two years of age, Chomsky elaborates the development referring to the grammatical structure of the child by means of a hereditary language acquisition device (Ruplik, 2017).

Lenneberg has also made observations to support Chomsky's work in language acquisition and stated that all organisms are biologically pre-programmed to learn a language (Chomsky, 1968). Skinner argues that environmental impact is also important in language development. He points out that a child can learn language via operant conditioning and emphasizes that reinforcements play a vital role within the language learning process (1957).

According to Osser, in the relationship between a child and an adult, the child should repeat whatever the adult utters properly. In this way, the adult will both reinforce the accurate way of saying and enable the child to utter more accurate sentences (Werchan & Gomez, 2004). The attitudes of family members and other adults shape the child's emotional and social relations as well as the language development (Demirekin, 2017).

Early years provide a critical window of opportunity for children to build the foundations of learning and develop skills that can help them succeed in school and over the course of their lives (UNICEF, 2019). Another individual who is of foremost importance in the life of the child during the early childhood is his/her mother (Ruplik, 2017). Mothers' attitudes and behaviors are also quite effective on the development of the child. The attitude and behavior of the family can affect the child's personality traits such as his/her being compatible-incompatible, active-passive, dependent-autonomous, and introvert-extrovert. (Geng, 2010). When the mother and other family members are talking to a child, their accents influence the speech of the child, who is ready to imitate the utterances, because the child tends to pronounce the voice according to the order of which he/she hears. (Klibanoff & Waxman, 2016).

In addition, repetitions in their speeches, mother's facial expressions or the paraphrased sentences in repetitive forms will provide language learning altogether. On the other hand, an adult's childish speech is said to be an obstacle to language learning (Goldstein, 2013).

Today, the authorities who have been studying on the acquisition and development of language agree that the first 10 years of language development, especially the pre-school years, is a critical period in their lives. Language is a highly important factor in a child's learning process. Therefore, in pre-school years, it is necessary to focus on the language development of the child and to prepare teaching-learning environments that will support his/her language development. The quality of the experiences that a child gains during these ages will certainly affect his/her learning experiences in the following years (Hills et

all, 2010; Yalcin, 2010).

There are some research findings about the socio-demographic attributes of primary caregivers. In a study by Pancsofar and Vernon-Feagans (2006), the effect of parents' educational levels and genders on the development of the first six years of age were investigated, and the language development of children whose parents were at the higher education level was found to be more advanced than those with lower education levels. Molai (2016) identified the language structures used by children aged 4-5 years according to their socio-economic and educational backgrounds and reported to have revealed differences in favor of the children from upper socio-economic levels in terms of the number of words and word types within the sentences they had used. Beitchman and Rownlie (2010) stressed on the fact that there was a significant difference between the levels of the receptive and the expressive language use of children who had not attended pre-school institutions. Hoff (2006) found that the language development scores of the children had increased with age; furthermore, according to gender variety, girls came out with more significant results; educational levels of parents had some impact on children's language development; on the other hand, the number of siblings had no effects on their language development scores.

Having started rapidly at birth, language development is an essential part of this corresponding development and learning process (Baker, 2005). To be successful or unsuccessful in his/her future life, a child's ability to use a language effectively should be improved by developing appropriate teaching-learning environments in pre-school years when language development is quite critical (Hutauruk, 2015). It is often observed that some basic concepts of language development have been tackled in this area based on teaching these relevant concepts in Turkey. However, there are not enough studies available on the effects of caregivers and families on children's language development. In this respect, we believe that this study will be unique and contribute to the knowledge of early childhood, which we will shed light on the studies in the field.

In the light of the data collected and the findings obtained, answers to the following questions have been searched in our study:

1. Is there a significant difference between caregivers' educational levels and their effects on children's language skill scores?
2. Does the age of a caregiver have an effect on children's language skill scores?
3. Does the care duration of a caregiver influence children's language skill scores?

The main purpose of this study is to determine to what extent the socio-demographic characteristics of parents and caregivers such as age, educational backgrounds and care-giving duration affect the language development of children.

Unlike previous research, this study takes an integrated approach to investigating the impact of caregivers on the development of language of pre-school children. The present research investigates the impact of cultural sensitivity in communication, the implications of multidimensional engagement and proportionate screen time, and the collaborative constructive collaboration between caregivers and educators, in addition to typical caregiver-child engagements. The present study provides a more comprehensive approach by investigating these many contributing factors, expanding our grasp of how caregivers significantly impact the linguistic course of pre-school children and so offering distinctive perspectives to both scholarly and practical realms.

## 2. Method

In this study, we have used screening model, which is a quantitative research approach aiming to describe the current situation as it is. In the research, we have investigated some socio-demographic characteristics such as age, educational levels, and care duration to see whether they have any effects on the language development of the children who have had normal development in early childhood and whose mother tongues are Turkish. The scanning model describes a past or present situation. In the general scanning model, there is a universe consisting of many elements. To make a general judgment about the universe, the entire universe or a sample is scanned. The relational screening model determines the difference between two or more variables (Balci, 2010).

The screening technique is described for use of speech in language development literature as well, and researchers suggest it could be useful for identifying children who are at risk of experiencing linguistic delays or issues. They also emphasize the importance of including socio-demographic factors in language development research, as these can have a significant impact on children's language skills (Nelson et al., 2006; Wallace, 2018).

Therefore, the authors have used the screening model to investigate the current situation of the language development of preschool children in Turkey and to identify the potential impact of socio-demographic characteristics of caregivers on language development. By using this approach, the authors aimed to provide a descriptive account of the language development of preschool children and to generate hypotheses for future research.

### 2.1. Study Group

The universe of the research; They are children who show typical development between the ages of 3-6 and the individuals who care for these children. The sample of the research; 80 children aged 36-72 months in Meram, Selçuklu and Karatay districts in Konya" and individuals who care for these children. The research universe was chosen with the aim of investigating the impact of carers on the development of language in early childhood. As this age range is critical for language acquisition, the universe includes children ages 3-6 with typical development. Caregivers were also included to better understand their responsibilities. The sample of eighty children aged 36-72 months from Meram, Konya Türkiye, allows for a concentrated investigation within a particular socioeconomic setting.

**Table 1.** *Socio-demographic Characteristics of Participant Children (N = 80)*

Demographic variable		n	%	$\bar{x}$	Sd
Age of children participating in the study	2 -3 age	30	37,5		
	4-5 age	35	43,8	3,125	1,47
	6-7 age	15	18,7		
Gender of children participating in the study	Girl	39	48	1,762	2,345
	Boy	41	52		
Number of siblings of children participating in the study	Only child	23	28,7		
	1-2 siblings	51	63,8	2,025	,927
	More than 3	6	7,5		

The demographic characteristics of the children in the study group were examined. 43.8% are 4-5 years old; 37.6% are 2-3 years old; 18.6% of them are 6-7 years old. 48% of these children are girls and 52% are boys. 28.7% of the participating children are only children; 63.8% have 1 or 2 siblings; 7.5% has 3 siblings or more.

Information about the demographic characteristics of caregivers participating in this study is summarized in Table 2.

**Table 2.** *Socio-demographic Characteristics of Caregivers (N = 80)*

Demographic variable		n	%	$\bar{x}$	Sd
Age of caregivers	Under 25 years old	18	22,5		
	26-35 years	29	36,2	2,328	,682
	Over 36 years old	33	41,3		
Educational status	Primary school graduate	39	48,7		
	Secondary school graduate	29	36,2	1,412	,544
	Graduated from a University	12	15,1		
Financial situation of parents	Low	7	8,7		
	Middle	54	67,5	2,15	,553
	High	19	23,8		
Definition of caregiver	Grandmother/aunt etc.	35	43,8		
	Someone in the family	20	25	2,975	2,316
	Other	25	31,2		
	Less than 1 year	18	22,5		
Childcare period	1-2 year	38	47,5	3,825	1,979
	3-4 year	15	18,7		
	5 or more years	9	11,3		

The demographic characteristics of the caregivers participating in the study were examined. 48.7% of the participants are primary school graduates; 36.2% of them are secondary/high school graduates; 15.1% of them are university graduates. The economic status of 67.5% of the participants is moderate. 43.8% are grandmothers. 47.5% of the participants have been giving care to the child for 1-2 years.

## 2.2. Data collection tools

**Socio-Demographic Form:** In the form, we have asked some the socio-demographic data such as age, gender, receiving pre-school education, number of siblings, mother and father's ages, parents' educational levels, mother and father's jobs, family income as well as the characteristics of the caregivers.

**Test of Early Language Development (TELD-3);** This test is usually applied to children aged 2-7 years of age. The original test was developed in the United States in 1981 by Hresko et al. (1999) to reveal the linguistic performance of children aged 3 -11 years quickly and easily. Then in 1991, some changes were made into the original test: A few items of 2-year-old children were added to the test which had not been available in the original version, and it was named as TELD-2 by providing with its validity and reliability. In 1999, considering the previous reviews for TELD-2, the pictures were colored, and the test was divided into two sub-test sections classified as Receptive and Expressive Language, and standard scores were created for the sub-sections. In addition, the validity and reliability of the test were strengthened by further analyzes; and some changes were made into the currently available TELD-3. The test was called as Turkish Early Language Development Test (TEDIL) in Turkish. The validity and reliability studies of the Turkish version were conducted by Guven & Topbas (2009) then it was



determined that it could be applied for the 2-7 age group.

### 2.3. Data Collection

To determine the sample, we paid visits to the local districts at different socioeconomic backgrounds which were previously identified; randomized selected households were asked whether they had children who were in the 2-7 age groups; the participants were given an interview form and the questionnaire was given to the volunteers to apply the data collection tools. To determine the socioeconomic states, the data were noted in the interview form according to which socio-economic states the participants defined themselves. In the study, language development of children was measured via Early Language Development Test (TELD-3). The test was conducted individually by the investigators; each of the items was applied to a caregiver and then the answers were recorded, respectively.

### 2.4. Evaluation of Data

According to the answers of the caregivers who participated in the study, we investigated whether the language skills of the child differed according to the scores of the Early Language Development Test (TELD-3) by referring to educational levels of the caregivers, their ages, duration of the childcare, and the child's status of receiving pre-school education. T-test was applied to see if there was a significant difference between caregivers' educational levels, ages, child-care duration, the child's receiving pre-school education, and language skills. T-test and the variance analysis were performed to reveal the effect of the scores of the test on the level of education of the caregivers, their ages, the duration of care for the child and the status of the child's receiving pre-school education. Level of significance was considered as the value of .05.

### 2.5. Ethics Committee Permission

Approval was obtained from the University Ethics Committee during the preparation phase of the study. Detailed information about the research was given to the study group. "Informed Consent" was signed by the participants, and the research was conducted on a voluntary basis (Committee name = KTO Karatay University Drug and Medical Non-Device Research Ethics Committee, Decision date= 27.10.2020; Document issue number = 2020/18)

## 3. Results

The results obtained are summarized and given below in line with the research questions. First, the t-test was used to assess the variation in data among children's language skills scores. The findings regarding the language development levels of 36–70-month-old children with typical development are given in Table 3.

**Table 3.** *Descriptive statistics of children's Turkish early language and development test verbal language performance recipient and expressive language sub-dimension scores*

	n	Min	Max	$\bar{x}$	SS
Recipient Language	80	68	122	92,32	11,06
Expressive Language	80	72	116	93,46	11,34
Verbal Language Performance	80	70	119	91,58	12,86

Table 3 illustrates that the receptive language standard mean score of the 36–70-month-old children with typical development included in the study group is 92.32, the expressive language mean score is 93.46, and the verbal language performance mean score is 91.58.

The differences in the verbal language performance receptive and expressive language sub-dimensions of the Turkish Early Language and Development Test according to gender and age variables are given in Table 4.

**Table 4.** *Difference analysis of Turkish early language and development test verbal language performance receptive and expressive language sub-dimensions by gender and age.*

	<b>Gender</b>	<b>n</b>	<b>Mean</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Recipient Language	Girl	39	26,18	-1,288	0,162
	Boy	41	32,66		
Expressive Language	Girl	39	27,38	-1,522	0,608
	Boy	41	29,82		
Verbal Language Performance	Girl	39	26,47	-1,026	0,266
	Boy	41	31,86		
	<b>Age</b>	<b>n</b>	<b>Mean</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Recipient Language	0-36 months	30	23,86	-,714	0,482
	37-70 months	50	28,02		
Expressive Language	0-36 months	30	23,16	-2,268	<b>0,012*</b>
	37-70 months	50	29,34		
Verbal Language Performance	0-36 months	30	21,06	-2,298	<b>0,018*</b>
	37-70 months	50	30,14		

When Table 4 is examined, there is no significant difference between the verbal language performance and sub-dimensions (receptive language, expressive language) of 36-70 months-old children with typical development and the gender variable ( $p>0.05$ ). However, when examined according to age groups, it was determined that there were differences. The mean rank scores of the expressive language sub-dimension were 23.16 in children aged 0-36 months; It was found that it was 29.34 in 37-70 months old children. Verbal language performance mean rank scores were found to be 21.06 for 0–36-month-old children and 30.14 for 37–70-month-old children. Accordingly, there was a significant difference between the verbal language performance of the children participating in the study, the expressive language sub-dimension of the scale and the "age" variable in favor of the children in the 37–70-month group ( $p<0.05$ ). There was no significant difference between the receptive language sub-dimension of the scale and the age variable ( $p>0.05$ ).

Table 5 shows the effect of education level of babysitters on language skill scores and t-test results.

**Table 5.** *The effect of education levels of babysitters on language skill scores and t-test results*

	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Primary and secondary education	40	19,67	11,09	78	-14,36*	<b>0,027*</b>
High School and University	40	32,34	6,87			<b>0,014*</b>

As stated in Table 5, the arithmetic means of the caregivers' educational levels at the secondary level and the language skill scores of children have been found to be 19.67; the means of caregivers' educational levels at the high school or university levels and the language skill scores of children have been revealed as 32,34. Thus  $p<0.5$  indicates that there is a significant difference in favor of high school and university caregiver groups.

In the light of these results, it can be said that the education level of caregivers is effective on the language development of children in favor of those with high school and university graduates. In other words, the higher the education level of the caregivers, the better the language skills of the children.

The age of the caregivers participating in the study and the level of influence on the language skills of the children were investigated with one-way analysis of variance. The results from the analysis are shown in Table 6.

**Table 6.** *Ages of caregivers, language skills scores of children, descriptive statistics results*

Age	SS	Sd	M	F	p
Between groups	656,1	2	328,5		
Within groups	5363,28	78	68,76	37,6	.05*
Total	6019,38	80			

It has been found as  $F=37.46$  and  $p=.05$ . These values show that there is a significant difference within the groups according to the effect of caregivers' ages on the scores of language skills at  $p < .05$  significance level. The child-care durations of caregivers are shown in Table 7. Childcare periods were analyzed as "less than two years and more than two years". Analysis of variance results are presented in Table 7.

**Table 7.** *The duration of care by the child caregivers, the results of the analysis of variance*

Childcare duration	SS	Sd	M	F	p
Between groups	3214,12	2	1607,06		
Within groups	3686,46	78	47,26	28,16	.05*
Total	6900,58	80			

Analysis of variance revealed that those less than two years were found to be at the significance level of  $p < .05$ , however there was no significant difference in the group that was formed based on the interaction of language skill scores within the duration of childcare. Thus, it can be said that there is no common effect based on the interaction of language skill development and the duration of care for the child. Table 8 shows the children's states of receiving pre-school education in the study group.

#### 4. Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, in which we have investigated the effects of socio-demographic characteristics of parents and caregivers' ages, educational levels as well as the care period on the language development of the children, it has been found that the educational level of the caregiver is quite effective on the language development of children in favor of those with university degrees. Those with university degrees who care for the child seem to have better supported the children's language development. According to Jersild's (2009) study, conducted on the children of same level of intelligence and their parents with low education levels and higher education levels, it was revealed results in favor of parents with high educational levels in terms of creating longer sentences, broader number of questions and vocabulary. Geng (2010) investigated the contributions regarding the family environment, effects of parents' educational backgrounds on the children living in distinct cultural settings to provide harmonious experiences for the children at school besides the experience that could be useful in their learning how to read. According to the results of the research, significant differences were found between the cultural groups and parents' educational levels in the first five years of the children's lives. Jersild (2009) identified language development of children according to their parents' education levels

in the pre-school period and compared the language development of first grade students. According to the findings of the study, the language development scores of the students whose parents had prominent levels of education were revealed to be higher than the students whose parents had lower levels of education. According to Rowe, Pan and Ayoub (2005), the educational levels of the caregivers and the language utterances used with the child were found to be related with each other. They also stated that in comparison with those having lower levels of education, highly educated caregivers were more elaborative when talking to children, by avoiding repetition, more frequently using notification statements, and by describing the details of events more efficiently.

When the effects of caregivers' ages on the language skills were analyzed,  $F = 37.46$  and  $p = .05$  values were found in our study. These values showed that there was a significant difference between the groups according to the effect of ages of the caregivers on the children's language skills scores at the  $p < .05$  significance level. In a study by Hoff (2003) in the US, it was found that younger caregivers were more effective on providing with advanced vocabulary for the children than those of older caregivers when the child was two years old. Thus, in the study it was revealed that the difference between the two groups of children in the development of vocabulary was created via better speaking styles of the younger caregivers. Such a finding is in line with the results of our study regarding the effects of education and age. Hills et al (2010) found that individual differences in the ability to create and maintain a common-attention focus on the caregiver-child pair were largely related to the dynamic and young age of the caregiver, suggesting that the child was related to differences within the further language development. In our study, the language skill scores of the young caregivers and children were found to have related each other as well.

When the effect of childcare period on children's language skills scores is examined, there is no significant difference found in the group formed based on the interaction of language skill scores regarding the care duration of the child, although the duration of the care period less than two years is significant. In this case, it can be said that there is no common effect based on the interaction of linguistic development of skills and the care duration for the child. In Rowe, Pan, Ayoub (2005) study on caregivers who looked after children, delayed speech problems appeared with more striking challenges. Thus, it seems that there is a different relationship between caregiver and the child than the other people around. The caregiver serves as a safeguard base for the child so that he/she can apply to express himself/herself accordingly. If the child stays close to the caregiver, he / she perceives himself / herself in a safe environment and makes requests by using the expressive language (Smith et al, 2002). It has been revealed that the number of words used by a caregiver during the time spent with the child determines whether the child can use few or many words (Jersild, 2009). Some researchers emphasize that the quality of the vocabulary by the caregiver is more important rather than the time spent with the child. Indeed, the aspect that determines the quality of vocabulary is not the time spent with the child, but the diversity of relevant words. Families with higher educational levels and incomes seem to use more words when talking to their kids and make a quality contribution to his/her efforts of vocabulary expansion. Once sufficient time is spent and supported in the right ways, each child can acquire the knowledge and skills they need considerably (Baldwin, D., Meyer, 2007).

In our study, variance analysis was performed to determine whether the TELD-3 language test scores varied according to the caregiver in terms of receiving pre-school education; and it was revealed that the standard expressive language skill scores did not differ according to the caregiver group. There was no significant difference in the level of significance between the receptive and expressive language test scores of pre-school children. Speaking skill, which creates the basis of important skills of reading and writing, is also a determinant of the quality of communication between a teacher and a child. Not every child's support for language acquisition and learning is equal. In parallel with this fact, there may

emerge differences in the development of linguistic skills (Molai, 2016). Considering this situation, it is realized the necessity of serious and continuous language education. According to Ruplik (2017), it is the acquisition that enables us to be competent in a language. Acquisition is prior to learning and associated more with receiving a pre-school education.

The solution to all the problems of people and countries is to express oneself correctly. Providing rich verbal interaction, parents and babysitters encourage the child's language and psycho-social development. This research shows that caregivers are role models in the child's speech and provide significant guidance to the child's language and speech development. Therefore, this topic is particularly important and an open topic for future research.

Considering our study's findings, it is recommended that caregivers actively engage in interactive conversations with pre-school children, fostering diverse language experiences through activities such as reading, storytelling, and positive feedback. Culturally sensitive communication practices should be embraced, alongside a balanced approach to screen time, utilizing educational content. Continuous learning and collaboration between caregivers and educators are encouraged to create a consistent and supportive language-rich environment. Moreover, community support programs for caregivers can provide valuable resources. Further research is needed to explore the nuanced relationship between caregiver behaviors, cultural influences, and the long-term trajectory of language development in pre-school children.

## 5. References

- Baker, M. (2005). Mapping the terrain of language learning. *Language Learning and Development*, 1(1), 93–129.
- Baldwin, D., & Meyer, M. (2007). *How inherently social is language handbook of language development*. PVT.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Bee, H. (2012). *The development of language*. In *The developing child* (6<sup>th</sup> ed., pp. 295-336). Harper Collins College.
- Beitchman, J., & Rownlie, E. (2010). *Language development and its impact on children's psychosocial and emotional development*. Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Corwyn, R. F. (2003). The childcare HOME invento-ries: Assessing the quality of family childcare homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 294–309. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00041-3).
- Brodin, J., & Renblad, K. (2019), Improvement of preschool children's speech and language skills, *Early Child Development and Care*, 2, 476-484. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Demirekin, M. (2017). *Using vocabulary and language learning strategies in comprehending Turkish as a foreign language* (Tez No. 464522) [PhD Thesis, Hacettepe University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Goldstein, B.E. (2013). *Cognitive development*. Kaknus.

- Guven, S., & Topbas, S. (2009). Test of early language development-third edition. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 151-176.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes.
- Hutauruk, B. S. (2015). Children first language acquisition at age 1-3 years old in Balata. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 20 (8), 51-57.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., & Hammill, D. D. (2009). *Examiner's manual: Test of Early Language Development* (3. ed.). Pro-ed.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 75 (5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55– 88.
- Kaderavek, J. N. (2014). Language and literacy development in early childhood. In L. M. Justice & C. Vukelich (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (pp. 25-46). Guilford.
- Klibanoff, R.S., & Waxman, S.R. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from preschool-aged children. *Child Development*, 71, 649-659
- Hills, T. T., Maouene, J., Riordan, B., & Smith, L. B. (2010). The associative structure of language: Contextual diversity in early word learning. *Journal of Memory and Language*, 63(3), 259-273. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.06.002>.
- Molai, T. N. (2016). Factors affecting language development of children. *International Academic Journal of Social Sciences*, 3 (1), 45-56.
- Morrison, G.S. (2001), *Early childhood education today*. Pearson Prentice Hall.
- Nelson, H.D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117, e298–319. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1467>.
- Olson, S.L., Bates, J.E., & Kaskie, B. (1992). Caregiver infant interaction antecedents of children's schoolage cognitive ability. *Merrill Palmer Quarterly*, 38(3), 309–330
- Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 27, 571–587.
- Rowe, M.L., Pan, B. A., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting Science and Practice*, 5(3), 285-310. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327922par0503_3).
- Ruplik, N. (2017). Language acquisition and cultural mediation: Vygotskian theory. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3 (1), 334-345.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our youngest to learn and grow: policies for early learning, international summit on the teaching profession*. OECD.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>.

- Smith, L. B., Jones, S. S., Landau, B., Gershkoff-Stowe, L., & Samuelson, L. K. (2002). Object name learning provides on-the-job training for attention. *Psychological Science, 13*, 13-19. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00403>.
- Snowling, M.J., Bishop, D. Stothard, S.E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(8), 759-765.
- UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. Retrieved August 20, 2023, from [www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf](http://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf).
- Vernon-Feagans, L., & Manlove, E. (2005). Otitis media, the quality of childcare, and the social/communicative behavior of toddlers: A replication and extension. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(3), 306–328. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.003>.
- Wallace, I.F. (2018). *Universal screening of young children for developmental disorders: Unpacking the controversies*. RTI.
- Werchan, D. M., & Gomez R.L. (2014). Wakefulness (not sleep) promotes generalization of word learning in 2.5-year-old children. *Child Development, 85*, 429-436. <https://doi.org/10.1111/cdev.12149>
- Yalcin, H. (2010). *Child development*. Nobel.



## ROMAN NORMLARI VE GELENEKLERİ AÇISINDAN KADIN VE ERGEN BİREYLERDE ALKOL KULLANIMI

Nebile ÖZMEN\*-Fatma ŞENCAN\*\*-Abduhakim BEKİ\*\*\*

### Öz

İnsanın diğer davranışlarında olduğu gibi yaşamını sürdürdüğü topluluğun alkol kullanımına karşı yaklaşımı veya kültürel ve çevresel yatkınlığı kişinin alkol kullanım tutumlarını yakından etkileyen temel unsurları oluşturmaktadır. Gelenekçi toplum yapılarında ise kişinin davranışları üzerinde gelenek ve örfler daha baskın bir role sahip olabilmektedir. Kültürel desenleri ve gelenekçi yapısını kuşaklar arası aktarımla günümüze kadar devam ettiren ve geleceğe olan bağlılık sebebiyle kendilerine has bir tutum geliştiren Romanlar örneğinde bu etkileşimi görebilmek mümkündür. Özellikle bu gruptaki kadın ve ergenlerin alkole karşı tutumları ve alkol kullanım davranışlarının incelenmesi ile söz konusu durum gözlemlenebilir. Bu noktada toplumda dezavantajlı gruplar olarak kabul edilen kadınların alkol kullanımına karşı korumacı bir yaklaşım gösteren gelenekçi yaklaşımların ve bunun yanında çocuk ve ergenlerin alkole maruziyeti ve alkol kullanımına karşı müsamahakâr yaklaşımın bu toplulukta ne ölçüde karşılık bulduğunun tespiti önem arz etmektedir. Bu araştırmada, alkol kullanımında kültürün rolünü belirlemek amacıyla geleneklerini koruma çabasıyla öne çıkan Roman topluluklarından karma bir grup örneklem olarak seçilmiştir. İstanbul'un tarihi semtleri arasında yer alan Üsküdar'ın Selami Ali mahallesinde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmada öne çıkan sonuçlar arasında geleneklerine sıkı sıkı bağlı kalmaya devam eden topluluğun erkek ve kadınların alkol kullanım tutumlarında cinsiyetçi yaklaşımların hala örf ve adetlerden beslenmeye devam ettiği, mahalledeki kullanım yaygınlığından çocuk ve ergenlerin olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Romanlar, Kadın, Ergen, Alkol kullanımı.

### *Alcohol Use in Women and Adolescents in Terms of Romani Norms and Traditions*

#### **Abstract**

As with other behaviors of people, the approach to alcohol use and cultural and environmental predisposition of the community in which one lives are the main factors that closely affect alcohol use attitudes. In traditional social structures, traditions and customs may have a more dominant role on the behavior of the person. It is possible to see this interaction in the example of the Gypsies, who maintain their cultural patterns and traditional structures through intergenerational transmission and develop a unique attitude due to their commitment to tradition. In particular, this situation can be observed by examining the attitudes and alcohol use behaviors of women and adolescents in this group. At this point, it is important to determine to what extent traditionalist approaches that show a protective approach against alcohol use by women, who are considered to be disadvantaged groups in the society, as well as the exposure of children and adolescents to alcohol and the tolerant approach to alcohol use in this community. In this study, a mixed group of Roman communities, which stand out with an effort to preserve their traditions, was chosen as a sample in order to determine the role of culture in alcohol consumption. Among the prominent results of the research conducted in the Selami Ali neighborhood of Üsküdar, which is one of the historical districts of Istanbul, the sexist approaches in the alcohol use attitudes of men and women of the community, which continue to adhere strictly to their traditions, continue to be fed by customs and traditions, the prevalence of use in the neighborhood leads to children and adolescents found to be adversely affected.

**Keywords:** Romanies, Female, Adolescent, Alcohol use.

\*Doç.Nebile Özmen, Sağlık Bilimleri Ü. Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, [nebile.ozmen@gmail.com](mailto:nebile.ozmen@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6141-0183>

\*\*Dr. Üsküdar Belediyesi, [sencanfatma@gmail.com](mailto:sencanfatma@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1203-9511>

\*\*\*Doç.Dr. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, [abdulhakim.beki@uskudar.edu.tr](mailto:abdulhakim.beki@uskudar.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5572-2113>



## 1. Giriş

Antik çağlara yönelik bulgular referans kabul edildiğinde alkollü içeceklerin insan yaşamına dâhil oluşu milattan önceki dönemlere kadar dayandırılmaktadır. Bu bakımdan insanlık kadar eski olan alkollü içecek tüketimi süreç içerisinde yeme içme kültürünün de önemli bir unsuru haline gelmiştir (Ögel, 1997). Bağımlılık yapma özelliğine sahip olan alkollü içeceklerin yeme içme kültüründe olduğu gibi toplumsal yaşamda tekrarlayan veya önlenemeyen kullanım biçimlerinin olması bireysel ve toplumsal sorunlara yol açmıştır.

Buna rağmen artan ve hatta kontrol altına alınamayan alkol kullanım bozukluğu ve tüketim yaygınlığı, kullanan kişilerin alkol bağımlısı olma riskini artmaktadır. İstemli veya istemsiz olarak devam eden kullanımlar süreç içerisinde bazı kişilerde duygu durum bozukluğu, depresyon, anksiyete (Koroğlu, 2016) gibi psikolojik sorunlara sebep olabileceği gibi, bu sorunlar da kişiyi alkol kullanmaya yöneltebilir. Bu yönüyle alkol bağımlılığı sebep ve sonuçların birbirini tetiklediği, çoğu zaman çevresel etkenlerin de sürece eşlik ettiği sosyal bir probleme evrilebilmektedir (Tarhan & Nurmedov, 2015).

Alkol tüketim sebeplerini görünür kılan öznel etkenlerin yanında kişinin, sosyal bağlamını oluşturan ve sürekli etkileşim halinde olduğu aile, arkadaş, okul, mahalle gibi yakın çevre unsurlarının alkol kullanımına karşı yaklaşımı ve aralarında alkol kullanım öykülerinin olması kişi için özendirici veya merak edici bu yakınlıkları önemli bir risk etmenine dönüştürmektedir. Bağımlılık yapıcı madde kullanan kişilerin bu maddeleri yakın çevrelerinden temin ettiği Ögel ve arkadaşlarının (2006) ulaştığı sonuçlar arasındadır. Yine kişilerin yakın çevrelerindeki olumsuz rol modelleri örnek almalarının mevcut kullanımların devamı veya yeni kullanım öykülerinin ortaya çıkmasındaki rolü (McGee vd., 2015) de yadsınmaz.

Kişiyi alkol kullanımına yöneltebilen toplumsal risk etmenlerinin yanında kişinin yaş, cinsiyet ve kişisel özellikleri de bağımlılık yapıcı maddelere başlamada önemlidir. Bu maddelerin kullanım yaygınlığı ve sıklığına bakıldığında yakın döneme dek kadınların bağımlılık oranı erkeklere kıyasla oldukça düşük seyretmiştir (Ettore, E., vd.; 1993; 2007). Ancak 2000'li yıllardan itibaren bu durumun değişiklik gösterdiği ve kadın bağımlıların sayısında bir artış olduğu bulgusu yakın dönem çalışmalarda dikkat çekmektedir (Kutlu, Y., 2011). Diğer yandan cinsiyete bağlı farklılıklar olmakla birlikte ergenlik çağı hem erkekler hem de kadınlar açısından dezavantajlı bir döneme karşılık gelmektedir (Kirke, 2006). Ergenlikle birlikte artan sosyalleşme girişimleri arkadaş veya akran grupları arasında bu maddeleri kullananların olması durumunda çevresel risk etkenlerini tetikleyebilmektedir. Söz konusu risklere ek olarak; kendi içlerinde homojen bir yapıya sahip olan dışa kapalı topluluklarda sürdürülen etnik ve kültürel açıdan farklı yaşam pratiklerinin, kendi aralarındaki etkileşim yoğunluğuna bağlı olarak topluluğun alkol kullanımına karşı yaklaşımını etkileyen pekiştirici bir unsur olduğu görülmektedir.

Kültürlerini ve sosyal yaşamlarını devam ettirirken geleneklerini referans alan Romanlar buldukları egemen kültürlerde marjinal olarak görülmekte ve çoğu zaman bu sebeplerle dışlanmaktadır. Dışlanmışlığın getirdiği yalnızlaşmayı kendi aralarındaki hiyerarşik yapılaşmaya dayalı gelenekçi ve homojen bir toplum yapısıyla aşmaya çalışan Romanlar, bu yönleriyle kültürel yapılarını günümüzde de koruyabilmiş nadir topluluklardandır. Bu toplulukta alkollü içeceklerin tüketiminin geleneksel etkinliklerde adet olarak yaygınlaşması veya kullanıma -toplumun geneline kıyasla hoşgörüyü bakılıyor olması özellikle kadınların ve ergenlerin maruz kaldığı riskleri artırıcı rol oynamaktadır.

Genellikle geniş aile yapısına sahip olan Roman toplulukları diğer açılardan toplumun genelinden ayrılmakla birlikte ailede ebeveyn rollerinde geleneksel yaklaşımı sürdürmektedir (Özkan, 2000). Bu topluluklarda aile içi görev paylaşımının geleneksel ailelerde olduğu gibi kadının annelik sorumluluğu öne çıkarıcı bir nitelikte olması toplumsal cinsiyet rolleriyle de örtüşmektedir. Bu durum

kadının bireysel ve sosyal hayattaki yerini etkilediği gibi alkol kullanımına yaklaşımını da şekillendirmektedir.

Alkol kullanımının kuşaktan kuşağa aktarıldığı (Şencan ve Beki, 2022) Roman topluluklarında kadın ve ergenlerin alkolle ilişkisini belirleyen ve etkileyen sosyal etmenleri belirlemek bütünsel ve kuramsal yaklaşımlar açısından farklı bir bakış sağlayacaktır. Bu bağlamda Romanların günümüzde de varlığını sürdüren kültürlerinin alkol kullanımlarına etkisi açısından ortaya koyulması kişi ve sosyal bağlam ilişkisini belirlemeye yardımcı olacaktır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bağımlılık yapıcı maddelerin kullanım yaygınlığının artması ve kullanım yaşının giderek düşmesi kişiyi bu maddeleri kullanmaya yönelten bireysel ve toplumsal risk etkenlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara duyulan önemi arttırmaktadır. Bu amaca dönük olarak özellikle kadınları ve ergenleri alkol kullanmaya yönelten kişisel sebepler ile kişinin içinde bulunduğu sosyal bağlam arasındaki ilişkinin alkol kullanımı açısından ele alınması araştırmanın temel amacıdır.

### **1.2. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni**

Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak sosyal bağlamdaki unsurların etnik ve kültürel bakımdan değişmesiyle birlikte alkol kullanım tutumlarının ne yönde değiştiği/değişmediğini belirlemek amacıyla egemen kültürden farklı kültürel kodlara sahip olan Üsküdar'ın Selami Ali Mahallesinde yaşayan Romanlar belirlenmiştir. Nitel araştırma desenleriyle tasarlanan bu çalışmada etnik ve kültürel bakımdan birlikte var oldukları toplumlara göre pek çok açıdan farklılık gösteren Romanların alkol kullanım deneyimlerinin öznelliğini yine kendi bağlamlarında değerlendirmek önem arz etmektedir. Alkollü içecek tüketiminin kişisel veya toplumsal sebeplerinin belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Kişisel yaşamışlıkların toplamını yansıtmaları bakımından kapsamlı anlamıyla fenomenoloji, tek bir kişiye ait olan yaşamış, deneyimlerin toplamına atıfta bulunur (Giorgi, 1997).

### **1.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında 20 katılımcı ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak, roman toplumunun mevcut literatürde aktarılan ve gözlemlenen sosyo-ekonomik gerçekliklerini, kadınlar, ergenler ve alkol bağımlılığı ile ilgili hususları kapsayacak nitelikte araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde mülakatlar yapılmıştır. Ev hanımı olan katılımcıların eğitim durumu ilköğretim veya ortaokul terktir. Erkeklerde ise eğitim düzeyi benzer olmakla birlikte lise mezunu ve ön lisans mezunu dört katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı en küçük 18 (Torun, 1) ve en büyük 66 (Dede 2) olarak tespit edilmiştir.

Önceden katılımcının bilgisi ve onayı alınarak planlanan yüz yüze görüşmeler yine katılımcının onamından sonra ses kaydına alınmış ve sonrasında kayıtların deşifre işlemleri yapılarak analiz edilmeye uygun veriler oluşturulmuştur. İlgili ses kayıtları araştırmacı tarafından araştırma dışında başka herhangi bir yerde kullanılmayacak ve gerekli şekilde korunarak uygun şartlarda saklanacaktır.

### **1.4. Araştırma Etiği**

Bu çalışma, bilimsel araştırmaların etik standartlarına uygun olarak yürütülmüş olup, Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 24.03.2022 tarihli ve 55518 sayılı yazı kapsamında veri toplama sürecinin etik standartlara uygunluğu bakımından incelemiş ve gerekli onay alınmıştır.

## **2. Bulgular**

Alkollü içecek kullanımını etkileyen kişisel ve toplumsal sebepler Roman topluluğu açısından analiz edildiğinde gelenek ve örflerle şekillenmiş kültürün belirleyici rolü öne çıkmaktadır. Günlük

yaşantı ve toplumsal etkinliklerde alkollü içecekler için geniş yer veren Romanlar kullanım yaygınlığının sebeplerini farklı nedenlerle açıklamaktadır. Katılımcıların ifadelerinde yer alan sebepler dokuz alt başlıkta kategorize edilmiştir. Toplumsal yaşantıda alkollü içeceklerin yeri, kadının alkol kullanımını etkileyen toplumsal normlar, çocuk ve ergenler açısından çevresel risk etkenleri, olumsuz rol modellerin özendirici etkisi, akran gruplarının alkolle tanışma veya devamındaki rolü, alkol kullanım öykülerinde öne çıkan diğer detaylar olmak üzere pek çok etmenin karmaşık etkisi aşağıdaki gibi alt başlıklara ayrılmıştır.

## 2.1. Roman Kültürü Açısından Alkol Kullanımının Toplumsal Yaşamdaki Yeri

Kültürel zenginliklerini dünyanın farklı bölgelerine göçler yoluyla taşıyan Romanlar geldikleri bölgelerin egemen kültürlerine rağmen kendi geleneksel unsurlarını günümüze kadar sürdürmüşlerdir (Kolukıncık, 2009). Kültürün kuşaklar arası geçişkenliği açısından gelenek ve adetlerin üstlendiği tarihsel rol, zamanla geleneklerin bir parçası haline gelen alkollü içeceklerin aktarımı açısından sonraki kuşaklar için ciddi bir risk etkeni olmuştur. Bununla birlikte bu riskin Roman toplulukların alkol kullanımına yaklaşımlarını birincil derecede etkilediğini söylemek güç görünmektedir.

Kadın (3) topluluğun alkol kullanımını örneklerdirken “*sudan sonra ikinci sırada yer alabilir. Roman erkeklerin de çoğunda sabah kalkıp içki içenler var*” şeklinde ifade ettikten sonra Türk kültürünün milli içeceğine atıfla bulunarak “*ayran yerine rakıyı tercih*” ettiklerini söylemektedir. Baba (5) de “*rakı biliyorsunuz hem kendisi pahalı hem mezesi pahalı olduğu için romanlarda bira daha önce geldiğini söylemektedir. Bu bakımdan uç örneklerin varlığı da olumsuz rol aktarımını besleyici bir etki yapmaktadır.*”

Alkollü içeceklerin topluluğun genç üyeleri açısından içerdiği risklere dair farkındalığını Dede (1) kendi kullanım öyküsü üzerinden şu sözlerle anlatmaktadır: “*Adam çocuğunu evlendiriyö veya sünnet düğünü yapıyö mahallede masalar kurulur yemekli, içkili düğünler olurdu. Biz küçüktük ö zaman. Babamızın peşine takılırdık, giderdik, otururdük. Çocukluk aklıyla ordaki masadaki olanlardan bişeyler yemek için. Ö arada bakardık, ö bardakların içindekine. Babamız da içer içer keyiflenirdi, ‘al lan eşek bi duble de sen iç’ derdi. Onu çocukluk aklıyla alır içerdük. Yanardık, ağzımız yanardı. Onlar da gülüşürdü.*” Dede 1’in ifadelerinden de anlaşıldığı üzere toplu etkinliklerin hem alkol kullanımını hem de kullanıma yönelik tutum üzerinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Baba (1) geniş bir coğrafyaya yayılan Roman kültürü ve bu kültürün vazgeçilmezi haline gelen geleneksel düğünlerden örnek verirken “*rengârenk*” ve “*çok çatafatlı*” nitelemelerini kullanmakta ve alkol tüketimini de bu renklerin bir parçası olarak görmektedir. Bu bağlamda Baba (4), geleneksel düğünlerin topluluğun alkol kullanım tutumlarına etkisini “*içeriz devamlı*” şeklinde ifade ederken Oğul (5) de “*alkolsüz düğün*” olmadığını söyleyerek diğer katılımcıları desteklemektedir.

Geleneklerle iç içe girmiş alkol kullanım tutumlarının yanında Romanlara yönelik var olan önyargı ve dışlayıcı tutumların alkol kullanımındaki rolünden de bahseden Baba (1), Romanların sürekli maruz kaldıkları bu olumsuz durumu besleyen ifadeleri şöyle örneklemektedir: “*Hani roman olarak kötülük algılıyolar insanlar. Ne biliyim hırsız diyolar, çocuk kaçıır, bebek kaçıır diyolar. Böyle söylüyolar ama ben hiç görmedim bebek çalsın bi Roman. Eskiden çocukları kandırıyor, korkutuyolar, ‘bak Roman geliyor, Romanye veririm, seni çuvala koyar.’ Doğrudan değilse de dolaylı olarak Romanların karşı karşıya kaldığı benzer davranış ve onları küçümseyici ifadelerin gençlerin kendilerinden olmayanlarla sosyalleşme girişimlerini –ve hatta toplumsal beklentilere göre normalleşmelerini- de olumsuz etkileyebileceğine Baba (1) yakın dönemde yaşanan ve kendilerini yakından etkileyen bir örnekle açıklık getirmektedir: “*Televizyon programlarında ben hani genelde görüyorum. Romanlarla ilgili nasıl çirkin ithamlar biliyorsunuz. Bundan iki ay önce bi roman asker şehit oldu. Duydunuz mu bilmiyorum ama çocuğa şehitlik vermemişler. Niye bu çocuğa şehitlik vermedin*”*

“sen Romansın, siz çalıp oynamayı bilirsiniz.”. Çalıp oynamak nedir? Böyle bi kavram yok zaten. Romanlara o kadar kötü davranıyorlar, ya kötü davranıyorlar derken vurup kırma olarak değil düşünce olarak”. Ebeveynlerin ifadelerine bakıldığında bu ve benzeri durumların zaman içinde inşa ettiği “Roman” imgesinin yeni kuşaklar üzerinde etkili olabileceğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bu etki diğer durumlarda olduğu gibi alkole yaklaşımda da bir nevi “alkole ve diğer olumsuz unsurlara itilme” gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Akkan vd., 2011; Güllü & Yıldırım, 2016; Özer, 2019; Seyyar, 2010).

Katılımcıların hepsinin benzer kullanım şekillerinin nişan, sünnet, asker uğurlama gibi diğer toplu eğlencelerde de var olduğundan bahsetmeleri bu toplu eğlencelerin kültürün aktarımı bağlamında hem alkol kullanımı hem de kullanım karşısındaki bakışı aktarmada temel etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oğul (3), bu yaygın kullanım şeklinin gerekçesini alkolsüz eğlencelerin topluluk tarafından “nakıs” olarak nitelendirilmesine bağlamaktadır. Bu durumun özellikle ergenlerde toplumsal bir yatkinliğe sebep olduğu, erken dönem gizlilikle başlayan sürecin ileriki dönemlerde -var olan kısmi toplumsal hoşgörünün de etkisiyle- açıktan devam etmesini tetikleyici bir rol üstlendiği söz konusu ifadelerde de yer bulmaktadır.

## 2.2. Roman Normları ve Gelenekleri Açısından Kadının Alkol Kullanımı

Kadının alkol kullanım tutumlarını şekillendiren genel unsurlara ek olarak Roman topluluğunda norm ve geleneklerin daha baskın bir etkisi söz konusudur. Erkek egemen bir toplum anlayışının hâkim olduğu mahallede kadının alkol kullanımına karşı cinsiyetçi bir yaklaşımın varlığı, katılımcılar ifadelerinde sıklıkla vurgulamaktadır. Oğul (4) bu konuda mahallenin genel yaklaşımını “kendi semtimde Selamsız’da yüzde sıfır denilcek kadar az, yani yok” şeklinde ifade ederken, Baba (4) ise Romanlarda kadının alkol kullanımına karşı kültürel bir yatkinlik olmadığını “aaaa tabi kadınlar içmiyor, erkekler içer. Romanlarda öyle bir dünya yok. 100 taneden iki tanesi o da başıboş bir kadındır, ne bileyim yani eşi yoktur, yani kocası yoktur” gibi topluluğa özgü bir anlayışla dile getirmektedir. Kadının alkol kullanması karşısında mahallenin genel tepkisini ise Kadın (1) şöyle bir örnekle izah etmektedir: “O anda o masada atıyorum yaptım bi gözü karalık ama daha sonra Selamsız’a giremem heralde. Arkadan çok konuşurlar.”

Kadının alkollü içecek tüketimi hakkındaki genel görüşü sorulduğunda “hiç bi fark yok, kadınla erkek eşit” şeklinde belirten Dede (1), soru Romanlarda kadının alkollü içecek tüketimine yönelik olduğunda düşüncesini “ben eskaza yakalarsam, görürsem çok kızarım, çok sinirlenirim, çok hiddetlenirim. Kendim küple içmişimdir ama küpün ucundan ona minnacık tattırmışımdır. Ona karşı değilim” baskıcı bir yaklaşımla dillendirmektedir. Sözlerinin devamında “ben kendim teklif ederim ona “içeceksen vereyim sana rakı derim.” eklemesini yaparken bunun sebebini ise “ben onun yanında koruyucuyum, bi kalkanım” şeklinde açıklamaktadır. Toplulukta erkeklerin kadınlara oranla daha fazla kullandığını Kadın (2) gözlemlerinden hareketle şöyle ifade etmektedir: “Erkeklerimiz zaten çoğu, hepsi alkol alır her gün. Hepsi yaşlanuncaya kadar, hastalanuncaya kadar alırlar.”

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Romanlarda kadının toplumsal konumunu koruma amaçlı bir yaklaşımın varlığına vurgu yaptıkları görülmektedir. İkinci kuşak Seyyar Satıcı (1) bu duruma: “Mesela bi erkeğin ben saat gece ikide benim bi iki tane bira asfaltın kenarına oturmuş içtiğimde mesela bana kimse musallat olmayabiliyor ama yolun kenarında bi bayan görüldüğünde o şekilde herkes farklı gözle bakıp, kadını rahatsız etmeye, taciz etmeye kalkabiliyo insanlar. Çok şahit oldum ben buna.” sözleriyle işaret etmektedir.

Yaygın kanaatin aksine Romanlarda kadınların alkol almasına hoşgörülü bir yaklaşımın sadece geleneksel eğlencelerin belirli bölümlerinde söz konusu olduğunu belirten Oğul (3) de yaygın olarak yapılan sünnet düğünlerine dikkat çekmekte ve “sünnet olduktan sonra kadınlar alkol alır, sadece kadınlara masa kurulur” ifadeleriyle topluluğun genel uygulamasına açıklık getirmektedir. Yine düğün

gelenekleri arasında yer alan “*gelin hamamı*” ve “*paça*” da kadınların aralarında eğlenirken alkol almasına izin verilen nadir toplu etkinliklerdendir.

Kadınların kullanımına karşı baskıcı yaklaşımın esnetilebildiği bazı farklı durumların söz konusu olduğunu dile getiren Kadın (2) “*nişanlıysa, evliyse, 18 yaşından büyükse çok fazla bizde sıkılmaz, anlayışla karşılanabilir*” demekte ve kullanımın özellikle de kızın gelin gideceği ailenin alkol kullanımına bakış açısına göre değişkenlik gösterebileceğini söylemektedir. Bahsedilen 18 yaş sınırının sadece kızlar için değil, erkekler için de alkol kullanım tutumlarının görünürlüğü açısından genel bir kabul olduğu anlaşılmaktadır. O döneme kadar kadın/erkek fark etmeksizin istisnai durumlar hariç çocuk ve ergenlerin alkol kullanımına genel bir karşı çıkma söz konusu görünmektedir. Bu bağlamda aile ve yakın çevreden gizli olarak sürdürdüğü alkol kullanım tecrübesini Oğul (1) “*Annemiz, babamız bizi görürse çok küçüküz bize kızabilir. Derken giderdik marketten bir kutu kola alırdık, kutu kolayı yere dökerdik. Bi tane bira alırdık. İçine döküp paylaşırdık ki bizimkiler bizi görsün, işte biz kola içiyoruz bize kızmasınlar.*” sözleriyle aktarmaktadır.

Romanlarda kadınların alkollü içecek tüketiminin daha az görülmesinin diğer sebeplerini Kadın (3), “*bayanların bünyesi(nin) hassas*” olması gibi fiziksel özelliklerle ilişkilendirirken, Müzisyen (2) de “*erkekler gibi içemiyolar*” şeklinde bir yaklaşımla alkol kullanımının Romanlarda erkeğe özgü bir davranış biçimi olarak görüldüğünü söylemektedir.

Kadınların kullanma sebeplerinin de erkeklerle benzerlik göstermediğini ifade eden Oğul (5) ise bur durumu “*kadınlar erkekler gibi işte moralim bozuk içeyim, bugün çok mutluyum içiyim değil de kadınlar sadece çok özel bir gün olduğu zaman [içer]*” şeklinde özel durumlarla ilişkilendirmektedir. Yine benzer bir şekilde Kadın (2) de konuyla ilgili kişisel görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “*Erkekler bunu bağımlılık haline getiriyorlar, kadınlar ise sadece keyif için gerektiğinde içiyorlar. Her akşam içen roman kadını tek tük görülmüştür.*”

Mahalle genelinde kadınlar arasındaki kullanım yaygınlığındaki farklılıklara “*Adapazarı’ndan gelen bir topluluk var. Onların kadınlarında daha yüksek ama Tekkekapılılar’da bu yok, tavukçularda yok, Bandırmalılar’da yok.*” sözleriyle dikkat çeken Kadın (2) Roman topluluğu içinde yaşayan alt grupların kullanımlarının aynı olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu ve benzeri yöndeki ifadelerden hareketle geleneksel eğlencelerde kadınların kendi aralarında alkol kullanımının çok büyük bir sorun olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Günlük bireysel ve toplu kullanımlar ise ancak aile büyüğü veya eşin bilgisi dahilinde yapılan sınırlı kullanımlardır.

Romanlarda kadınların alkol kullanım tutumlarının geçmişe göre önemli ölçüde değiştiğini ifade eden Kadın (3), “*benim jenerasyonumda her genç kız içmezdi*” şeklinde bir farklılığa işaret ederken “*eşim arkadaşlarını eve davet eder, hanımlarıyla gelirler, yemek yeriz, içki içerler, biz de içeriz hanım arkadaşlarımla.*” sözleriyle bir değişim yaşandığından bahsetmektedir. Torun (1) de son kuşaktaki değişimi “*isteyen herkes içebilir*” şeklinde daha esnek bir yaklaşımla ifade etmektedir. Üçüncü kuşak katılımcıların erkek ve sayılarının az olması kadınların kullanımına karşı yaklaşımlarını belirleme açısından yeterli olmamakla birlikte genel ancak sınırlı bir tablo sunmaktadır.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında genellikle alkol kullanımına yönelik şekilsel detayların ağırlıkta olduğu görünmektedir. Buna ek olarak Romanların kendine özgü norm ve değerlerinin geçerliliğini koruduğu toplulukta kadının alkollü içecek kullanmasının içerdiği örtülü mesajlara ise özellikle kadın katılımcıların cümle aralarında rastlanmaktadır. Katılımcılar alkol kullanan kadını “*cesur, neşeli kadın*” “*ben rahat kadını, cool kadını, karışanım yok*” (Kadın 2) veya “*sosyal kadın*” (Kadın 3) gibi ifadelerle nitelendirmektedirler. Ancak bu nitelendirmelerin –çoğunlukla erkek katılımcıların bahsettiği- ölçülü kullanımlarla ilişkilendirildiği; gelenek ve örflerin dışında alkol alan

kadınlara ise toplulukta “konsomatris” veya “kötü kadın” gibi küçültücü ve kadının toplumsal konumuna zarar verici ifadelerin kullanıldığı dile getirilmektedir.

### 2.3. Roman Normları ve Gelenekleri Açısından Ergenlerin Alkol Kullanımı

Bağımlılık yapıcı maddelerle tanışma yaşının giderek düştüğü günümüz toplumunda çocuk ve ergenler dezavantajlı grupların başında gelmektedir (Thatcher & Clark, 2008). Bu bağlamda söz konusu maddelerin yaygın olarak kullanıldığı mahallede ergenlerin bağımlılık alt kültürüne dâhil olma süreçleri ve kullanım öykülerinde de öne çıkan söz konusu etkenlere katılımcıların ifadelerinde de sıklıkla rastlanmaktadır. Mahallede çocuk ve ergen yaş grubundan olanların alkol kullanımına genel olarak “*biraz saygı biraz korku*” dan kaynaklanan bir çekinme ile yaklaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte mahalledeki erken dönem kullanımlar için Kadın 3’ün “*9-10 yaşındaki bi insana asla izin vermem, 16 yaşından büyüksen büyükse bu onun tercihidir.*” ifadelerini kullanması ve söz konusu durumda müdahale etmeyeceğini eklemesi -yaygın kanaatin aksine- reşit olmamış bireylerde alkol kullanımına daha müsamahalı yaklaşıldığı izlenimini vermektedir. “*Benden yani benden bi yaş küçükse ailesinin rızası varsa tabiki de olur. Ama önüme 8-9 yaşındaki çocuk gelirse yani eu şiddet gösteririm anlamazsa. Önce anlatırım, anlamazsa şiddet gösteririm.*” (Baba 1)

Ailelerin genel olarak çocukların kullanımına karşı “*alkol içme*” şeklinde uyarılarda bulunduğunu söyleyen Dede (1), kendileri olumsuz rol model olduğu için bunun etkili bir yaklaşım olmadığını hatta alkollü içeceklerin zararları hakkında yanılsamalara sebep olabileceklerini kişisel deneyimi üzerinden şöyle açıklamaktadır: “*Dükkü gibi hatırlarım. Babama dedim ki ‘baba bu saydıkların kötü bişeyse sen niye içiyordun?’. Babamı köşeye sıkıştırdım.*” Ailede bu maddeleri kullananların varlığının ailenin yeni bireyleri açısından özendirici bir etkiye sahip olabileceğini Kadın (3) de “*çocuk görmüş dededen, babadan bunu sürdürüyor*” ifadesiyle dile getirmektedir.

Mahallede genel olarak özellikle çocukları alkol kullanımına özendirmeme tutumunun ağır bastığı ancak bazı ailelerin alkol kullanımına karşı daha esnek hatta teşvik etme yönünde davranışları olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu durumu Dede (1), yine gözlemleri üzerinden şu cümlelerle örneklendirmektedir: “*Adam kendine bi tane bira alıyor, çay bardağına çocuğuna da döker. Hadi bakalım içelim, diyor. Tokuşturuyor. Kendi teşvik ediyor çocuğu.*”

Yapılan görüşmelerde gelişim açısından alkolün zararları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu dönemde çocuk ve gençlerin ebeveynlerini rol model alıp alkol kullandıklarına dair vurgular öne çıkmaktadır. Bu bağlamda erken yaşta alkol kullanımını gerekçelendirirken “*gördüğü için içiyor*”, “*ablasından gördüğü için*” gibi ifadelere başvurulmaktadır. Nitekim, çocukların bu maddeleri “*benim sıkıntım, derdim var ben bunu içeyim diye*” kullanmayacaklarını söyleyen Oğul (5) de hem bu duruma hem de aile ve yakın çevredeki risk etkenlerine dikkat çekmektedir.

Bazı ebeveynler ise kendileri kullanmalarına rağmen çocukları için olumsuz rol model olmamak adına onların görebileceği ortamlarda kullanmadıklarını söylemektedir. Baba (3) “*çoluk çocuğumun yanında içki içmezdim, görmesinler diye*” sözleriyle bu vurguyu yaparken konuyla ilgili duyarlılığının sadece kendi çocuklarıyla kalmadığını, kendisinin diğer gençlere de “*yapmayın etmeyin bak beni gözünüzde örnek alın*” diyerek tavsiyelerde bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak bu tip uyarıların mahallede devam eden yaşam tarzıyla çeliştiği Baba (5)’in günlük yaşam tasvirindeki “*özellikle yazın koyarlar pazar sandıklarını, masayı koyarlar kapının önüne*” sözlerinden ve Oğul (5)’in kaldırımlarda masa kurarak “*açık alanda içmeyi*” tercih etikleri için sokakta oynayan çocukların sürekli bu görüntülerine maruz kaldıklarına dair aktarımlarından anlaşılmaktadır. Ailenin dışında mahallede alkollü içeceklerin yaygın olarak tüketilmesi bu bakımdan özendirici veya motive edici olabilmektedir. Dede (1) bu problemi “*bizim burda içki olayı çok garip, her şeyde içiliyor. Adam, çok afedersin Allah*

*muhafaza ki ölüm haktır hepimizin başına gelecek, annesi ölmüş üzüntüden içiyö, çocuğunu evlendirmiş sevinçten içiyö.”* sözleriyle dile getirmektedir. Mahallede söz konusu mutluluk veya üzüntü durumlarının dışında da alkol kullanımının yaygın olması da çocuk ve ergenlerin alkol kullanımı noktasında riskin artmasına yol açmaktadır.

Bağımlılık yapıcı diğer maddelerde olduğu gibi alkol kullanım yaşının Romanlarda da giderek düştüğünü belirten Oğul (3) özellikle de ailede kullanım öyküsünün olmasının başlama yaşına etkisini şöyle açıklamaktadır: *“Doksanlı yıllarda gençlerin alkole başlama yaşı belirttiğim gibi on altı ve üzeri idi. Maalesef günümüzde daha da düşük olabiliyor. Eğer ailede kullanan varsa alkole başlama yaşı çok daha erken oluyor. Nedir bu, ortaöğretim düzeyinde altından düşük oluyor. Evet, on dört ve üzeri diyebiliriz. Yoğun alkol alan aileler için geçerli. Romanlar toplumunda maalesef yani okul çağlarında tanışabiliyor.”*

#### **2.4. Roman Topluluklarında Kadın ve Ergenlerin Alkol Kullanımında Arkadaş ve Akran Gruplarının Özendirici Etkisi**

Yaşamın her döneminde kişinin sosyal çevresini inşa ederken akran gruplarına gereksinim duyması bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda benzer deneyimleri yaşama bakımından daha homojen ve esnek olabilen akran grupları, sağlıklı bir sosyalleşmeyi olumlu yönde etkilerken, grupta olumsuz rol modellerin varlığında (Talu & Gümüş, 2020, s. 391; Lempers, J.D. ve Clark-Lempers, 1993; Şahin & Özçelik, 2016) ise istenmeyen durumların ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Bu durum her yaş ve grup açısından etkili olmakla birlikte kadınların gündelik hayatında akran gruplarının daha önemli bir yer tutması (Callas d. 2004; Yeh vd. 2006) bu noktada hem olumlu hem de olumsuz unsurları daha etkili hale getirmektedir. Çocuk ve ergenlerin ise kişiliğin inşa edildiği bu dönemde iç ve dış etkilere daha açık durumda olmaları (Rienzi vd., 1996) ve onay ihtiyacının bu yaş grubunda öne çıkması (Walters, 2018) arkadaş-akran gruplarının alkol kullanımı noktasında daha etkili rol oynamasına yol açmaktadır.

Akran gruplarının söz konusu etkisi dışı kapalı bir yaşam tarzını ve kendilerine has kültürel kodlarını sürdüren Roman toplulukları içinde hem kültüre hem de toplumun geneline uyum sağlama noktasında göze çarpmaktadır. Bu durum Kadın (3)’ün ifadelerinde *“arkadaş etkisi çok fazla çok. Bir ortama gidiyorsun hadi canım ortamı bozma, ortama katıl”* sözleriyle yer bulurken katılımcı ısrarcı teklifler karşısında çoğu kez karşı koyamadığını ve kullanma isteği duymadığı durumlarda bile kullandığını dile getirmektedir. Baba (5) de gençliğinde arkadaşları arasındaki kullanım yaygınlığını *“bu semti ben baz olarak söylüyorum 10 tane arkadaşımızın 8 tanesi”* şeklinde belirtmektedir. Katılımcıların hepsinin arkadaş etkisine vurgu yapması bu unsurun alkol kullanımına başlama ve devam ettirmedeki önemini ortaya koymaktadır. *“Biraz daha büyüdükten sonra arkadaş çevrem genişledi. Arkadaşlarımın bi çoğu da içiyö. Roman milletinin zaten vazgeçilmezi haline geldi bu alkol.”* (Torun 2).

Akran gruplarının alkol kullanımına başlamada *“özendirme”* etkisi katılımcıların ifadelerinde sık karşılaşılan başlıca unsurlardan biridir. Üç nesil katılımcıların alkollü içeceklere başlama öykülerinde öne çıkan etkenler incelendiğinde; alkol kullanan arkadaşlarına özenme, alkolün etkilerini merak etme ve deneme isteğinin üstesinden gelemeyip başlama şeklinde olabilmektedir. Oğul (5) alkol kullanmaya başlama sebeplerini sıralarken aileden sonra *“ikinci neden arkadaş ortamı, arkadaşlarından bu maddeyi gördükleri vakit ister istemez bi kereye mahsus içiyorlar. Günden güne bunlara da sirayet edip, bunlar da başlıyorlar. Devamı geliyor, yani bu şekilde etkisi”* ifadelerini kullanmaktadır.

Akran gruplarında grubun kendine özgü tutum ve davranışlarını benimsemeyenleri dışlama veya zorba davranışlar gösterme eğilimine gidilebilmektedir (Erdem vd., 2006) Akranları tarafından alay edilmek istemeyenler, gruptan ayrılma veya grubun ortak davranış biçimlerini benimsemeye mecbur kalabilmektedirler (Santor vd., 2000). Bu bağlamda mahalledeki akran grubuyla arasında geçen bir olayı paylaşan Torun (1), alkol kullanmak istememesi durumunda arkadaşlarının tavrını şöyle

açıklamaktadır: “Sadece tuhaf gözle bakılıyo. Ya mesela şöyle ben kendi arkadaşlarımla konuştuğum muhabbete özel “oo hacı mı oldun namaza mı başladın” falan muhabbetine giriyolar. Benim yerimde biri olsa ordan alınıp, ağlayıp gidebilir.” Dışlanmanın ergenlerle sınırlı kalmayıp yetişkinlerde de görüldüğüne değinen Kadın (2) de “hanım köylüsün içmiyorsun, ayy annenden, babandan korkuyorsun içmiyorsun.” gibi sık kullanılan küçümseme ifadelerine örnekler vermektedir.

Alkollü içeceklerin yeni ilişkiler kurma ve devam ettirmedeki etkisine dikkat çeken Oğul (4) ise “eee ister istemez alkollü ortamda arkadaş çevren daha fazla oluyo” ifadeleriyle durumu özetlemektedir. Torun (1) de alkollü ortamlarda yeni arkadaşlıkların nasıl hızla gelişebildiğine örnek vererek bu süreci kendi deneyimi üzerinden şu sözlerle anlatmaktadır: “Bi ortam içinde oturuyoruz ama ortamda kızlı erkekli hani çoğu kişi var. İşte ‘meraba’ falan, eeee ‘bira içiyo musun’? ‘İçiyorum tamam’ dedim. Yaaa daha çocuğun ismini bile bilmiyorum, gülümsedim. ‘Neden’ dedi, ‘gülümsedin?’ Bari dedim, bi ortak yönümüz çıktı, bira içiyoruz. Gittim o çocuğa bira ısmarladım. Son paramı da o çocuğun birasına verdim.”

Birlikte alkol alan arkadaşlar arasında farklı bir dayanışma biçiminin geliştiğine de değinen katılımcılardan Dede (1) çocukluğundaki bir anısı üzerinden bu dayanışma biçimini açıklamaktadır: “Üç kişi bej kişiydik ama paramız üç kişiye bej kişiye yetmezdi. Bi kişinin parası aramızda ortaklaşırđık yani sözüm ona Alman usulü birleşirdik. Bi birayı iki kişi bölüşürđük ama bizi kimsenin göremeyeceğı yerde içerdik. Örnek hani mezarlığın duvarının altında veya ıssız yerlerde onu içer, keyif almaya çalışırđık. Biz sanıyoruz çocukluk aklı ile hani kimse anlamaz bilmez. Ama eve gittiğimizde mesela babam kurt gibi adamdı, anlardı. Bana bağıırır çağırırđı.”

Ergenlik döneminde bağıımlılık geliştirmeye etki eden temel tipolojilerden biri olan duygusal ilişkilerin (Şencan & Canatan, 2021) etkisi katılımcıların ifadelerinde gözlemlenen unsurlardan bir diğeri olarak dikkat çekmektedir. Duygusal ilişkiler yoluyla alkol kullanmaya başlama ve devam etme riskini Kadın (3) eşiyile tanışma ve sonrasında alkol kullanım tutumları üzerinden şöyle paylaşmaktadır: “Eşimle o zamanlar arkadaş ortamında tanışıyorduk. Tamamen arkadaş ortamı. O zamanlarda kız arkadaşlarla toplanıp böyle grup halinde gittiğimde bu şekilde başladım. Sonra eşim de zaten alkol çok fazla içen bir insan olduğı için özel günlerde devam ettim. Yani herhalde birbirimizi aşılyorduk.”

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alkol kullanım sebepleri holistik bir yaklaşımla ele alındığında Romanlarda gelenek ve örfilere dayalı karmaşık bir ilişki sarmalı ön plana çıkmaktadır. Göç tarihleri boyunca geleneklerine bağılılıklarını sürdüren Romanların (Aşkın, 2017), araştırmaya örneklem olarak seçilen mahallede de devam ettikleri gözlenmiştir. Roman kültürünün sürdürülebilirliğı açısından olumlu gibi görünen bu durum kadın ve ergenlerin alkol kullanım tutumlarına kültürel yatkınlık sağlaması (Şencan & Beki, 2022) bakımından olumsuz bir duruma evrilebilmektedir. Buna bağılı olarak kendi topluluklarında gelişen yaklaşımların- genel varsayımın aksine- toplumun geri kalanıyla çok büyük bir farklılık göstermediğı de yine katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır. Romanların yüzyıllar boyu karşı karşıya kaldığı (dışlanma, etiketlenme, yoksulluk vb.) çok boyutlu ve köklü sorunlar onları hala günümüzün dezavantajlı grupları arasında gösteren (Eskiocak & Akbaşak, 2017) ve bu çalışmanın da sonuçlarını destekleyen etkenlerdir. Bu ve benzer durumların toplulukta özellikle kadın ve çocukların alkol kullanım tutumları ile günlük yaşam pratiklerini yakından etkilediğı araştırmanın saha gözlemi arasındadır. Ayrıca geleneksel toplumlarda görülen cinsiyetçi yaklaşımların topluluktaki bu döngüyü destekleyici bir işlev gördüğü kadın katılımcıların alkol kullanımlarını gizleme ve mülakatlara mahalle dışındaki ortamlarda katılmalarından anlaşılmaktadır. Kadınların alkol kullanımına karşı Romanlardaki gelenekçi bu tutum alkol bağıımlılığına karşı korumada kadınların lehine gibi görünmektedir. Ancak bu tutumun



alkolün zararlı etkilerine odaklanmak yerine Roman normlarına dayandırılması kadınların kişilik gelişimi ve iradelerini baskılama açısından sorunlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Romanlar hakkındaki çalışmalarda kadınların alkol kullanım tutumlarına yeterince değinilmemesi, erkeklerin alkol tüketim tutumlarının öne çıkarılması ve onların alkol kullandıkları için karşı karşıya kaldıkları mahalle baskısına yer verilmemesi çalışmanın önemli bir diğer sonucudur. Geleneksel etkinliklerde kadınların alkol kullanmasına müsaade ettiklerini ifade eden erkek katılımcılar, bu özel günlerin haricinde eğlence mekanlarında çalışan ve alkol tüketen kadınların “konsamtris” olarak nitelendirildiğini (Şener & Özkur, 2022) ifade eden katılımcılar, bunun da kadının toplumsal imajına, annelik rolüne ve eş olarak sorumluluklarına zarar verdiğini düşünmektedirler. Bu anlayış topluluk arasında bugün de devam eden bir normdur. Katılımcıların ifadelerinden hareketle Roman alt kültüründe erkeklerin alkol kullanmasına karşı nispeten daha hoşgörülü bir yaklaşım sergilenmesi kadınların gizli kullanmasına ve kullanıma bağlı gelişen sorunların da göz ardı edilmesine yol açtığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aile ortamı ve mahallede alkol kullanım görüntülerine sürekli maruz kalan çocuk ve ergenlerin bu durumu kendilerine rol model alma olasılığı katılımcıları da kaygılandırmasına rağmen, çocuk ve ergenleri korumaya yönelik herhangi bir tedbir alınmadığı araştırmanın katılımcılara dayanarak ulaştığı sonuçlar arasındadır.

Bunun yanında ulaşılan sonuçlara ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelere bakıldığında toplumun genelinden her bakımdan farklı olduğu düşünülen ve büyük oranda dışlanan Roman topluluklarının kadın ve ergenlere yönelik yaklaşımlarının bir parçası oldukları coğrafyanın geleneksel tutumlarından zannedilenden daha fazla etkilendikleri bariz bir şekilde görülmektedir. Bu durum topluluğun uyum sağlama sürecinin neredeyse hiç ilerlemediği ve bu toplulukların toplumun genelinden bağımsız bir yaşam alanı oluşturmalarının bilinçli bir tercih olduğu yargısını yanlışlar niteliktedir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında böyle bir bilinçli tercihten söz edilemeyeceği gibi, topluluğun esasında toplumda bulunan her etnik unsur gibi temel kültürel öğeleri koruma eğiliminde olduğu, toplumun genelinden farklı ve toplumsal huzuru bozucu bir topluluk oldukları algısının onları sadece alkol kullanım tutumlarını değil; diğer olumsuz koşulları daha da güçlendirmektedir. Bu olumsuzluklar alkol kullanımını konusunda önleyici çalışmaların başarısına da engel teşkil edebilir. Bu açıdan Roman topluluklarına yönelik çalışmalarda başta alkol kullanımını ve buna bağlı tutumlar olmak üzere önyargısız çalışmalara büyük bir ihtiyaç duyulmaktadır.

Toplulukta dezavantajlı olma bakımından yukarıda da ifade edilen potansiyel riskler ile kültürel normlara maruz kalan tek grup kadınlar değildir. Mahallede yaşayan ergenler de diğer önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük oranda farkında olduğu, bazı katılımcıların bu sebeple çocuk ve ergenlerin alkol kullanımına karşı geleneksel ebeveyn tutumlarına benzer tutumlar sergilediği ve ergenlerin –en azından belli bir yaşa kadar- alkol ve diğer maddeleri kullanmasına karşı mesafeli olduğu görülmektedir. Bazı anne babaların ise bu durumun topluluğun yaşantısının bir parçası olduğu ve engellenebilir bir durum olarak düşünülmemesi dikkat çekicidir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bağımlılık yapıcı maddelere başlama yaşının giderek düştüğü günümüzde 14-16 yaş aralığı risk olarak görülürken (Bulut vd., 2006; Evren & Ögel, 2003; Sökmen, 2017), Roman topluluğunda normal görülmesi ve yine erken evliliklerin yaygın olduğu toplulukta (Yaşar & Kaylı, 2021) erkekliğe geçiş ritüeli olarak normalleştirilmesi alkol kullanımının yaygınlaşmasını destekleyen bir diğer geleneksel etkidir. Aile ve mahalle ortamında alkol kullanım görüntülerine yoğun bir şekilde maruz kalan çocuk ve ergenlerin bu maddelere özenmesi ve alkolün zararları hakkında bilgi ve farkındalığın düşük olduğu bu gelişim evresinde modellemesi Öngel Atar vd. (2016) çalışmalarıyla da uyumlu görünmektedir.

Alkol ve diğer bağımlılık yapma özelliği bulunan maddeler tüm toplumları yakından etkileyen temel bir halk sağlığı sorunudur. Bu sorunla baş ederken genel yaklaşımların (Doğan, 2002) ötesinde

Roman normlarına göre uyarlanmış koruyucu ve önleyici çalışmalara duyulan ihtiyaç ortadadır. Bağımlılık probleminin bireysel ve topluluk düzeyinde sürdürülebilirlik olasılığının düşük olduğu mahallede alkol kullanımının zararlarına odaklanan model çalışmalar başlangıç noktası olabilir. Özellikle koruyucu ve önleyici hizmetler kapsamında çocuk ve ergenlere yönelik çalışmaların hızlandırılması, geleneksel normların sebep olduğu zararların da azaltılması bakımından öncelikli olarak önem arz etmektedir. Çocuk ve ergenlerin aileyle birlikte ele alınması alkolün zararları hakkında farkındalığın artırılmasını kolaylaştırıcı bir diğer etken olabilir. Ayrıca uygulanabilir ve sürdürülebilir yenilikçi projeler tasarlanırken Romanların örgün eğitime katılma motivasyonları düşük olduğu ve alkolün zararları hakkındaki bilgilerinin de bilimsel içerikli olmadığı dikkate alınmalıdır. Mevcut olumsuzluklara rağmen erken dönem adımlar ve sağlık hizmetlerinden yararlanma kolaylıkları sorunun çözümüne yönelik çalışmaların başarısını artırabilir.

#### 4. Kaynakça

- Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). Sosyal dışlanmanın roman halleri. *B. Ü. Sosyal Politika Forumu*. [https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439798483\\_roman\\_kitap\\_tr.pdf](https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439798483_roman_kitap_tr.pdf)
- Aşkın, U. (2017). *Türkiye 'de yaşayan romanların sosyo-ekonomik durumları: İzmir İli örneği*. Kuzgun.
- Ayhan, B. (2019). *Dünyanın ötekileri çingeneler*. Dorlion.
- Bulut, M., Savaş, H. A., Cansel, N., Selek, S., Kap, Ö., Yumru, M., & Vırit, O. (2006). Gaziantep Üniversitesi alkol ve madde kullanım bozuklukları birimine başvuran hastaların sosyodemografik özellikleri. *Journal of Dependence*, (7), 65-70.
- Callas P.W., Flynn B.S., & Worden J.K. (2004). Potentially modifiable psychosocial factors associated with alcohol use during early adolescence. *Addictive Behaviors*, 29, 1503-1515. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2004.02.028>
- Dick, D.M, Pagan J.L., Holliday C., Viken R., Pulkkinen L., Kaprio J., & Rose R.J. (2007). Gender differences in friends' influences on adolescent drinking: a genetic epidemiological study. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 31, 2012–2019.
- Doğan, Y. B. (2001). Madde kullanımı ve bağımlılığı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 4(4).
- Eskiocak, M., & Akbaşak, D. (2017). Roma health in Edirne: Social determinants of health and health status. *Turkish Journal of Public Health*, 15 (2), 136-149. <https://doi.org/10.20518/tjph.341169>
- Ettore, E. (1997). *Women and substance use*. Rutgers University.
- Ettore, E. (2007). *Revisioning women and drug use: Gender, power and the body*. Palgrave Macmillan.
- Evren, C., & Ögel, K. (2003). Alkol/madde bağımlılarında dissosiyatif belirtiler ve çocukluk çağı travması, depresyon, anksiyete ve alkol/madde kullanımı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4(1), 30-37.
- Fırat, M., & İlhan, S. (2019). Çingenelerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Malatya örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 265-277. <https://doi.org/10.18506/anemon.449956>
- Güllü, İ., & Yıldırım, K. (2016). Alt kültür gruplarında suç ve toplumsallaşma ilişkisi: Karaman Çingeneleri örneği. *Border Crossing*, 6(1), 46–78.
- Kirke, D. M. (2006). *Teenagers and Substance Use: Social Networks and Peer Influence*. Palgrave&Macmillan.

- Kolukırcık, S. (2009). *Düünden bugüne çingeneler: Kültür, kimlik, dil, tarih*. Ozan.
- Köroğlu, E. (2016). *Bağımlılıktan kurtuluş (Psikiyatri başvuru kitapları, alkol ve madde bağımlılıkları nelerdir? Nasıl Baş Edilir?)*. HYB.
- Kutlu, Y. (2011). Substance use and abuse among women. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 90-93.
- Lempers, J.D., & Clark-Lempers, D.S. (1993). A functional comparison of same sex and opposite-sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescence Research*, 8, 89-108.
- McGee, C. E., Trigwell, J., Fairclough, S. J., Murphy, R. C., Porcellato, L., Ussher, M., & Fowweather, L. (2015). Influence of family and friend smoking on intentions to smoke and smoking-related attitudes and refusal self-efficacy among 9–10 year old children from deprived neighbourhoods: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 15(1), 225. <https://dx.doi.org/10.1186/s12889-015-1513-z>
- Mercan, S., Onaran, Ö. İ., İlbak, A., Atasoy, H., Teloğlu, E. ř., Torun, P., & Hayran, O. (2018). Alkol tüketim kültürü ve alkol araştırmaları ile alkol kontrol politikaları konusunda görüşler: Nitel bir araştırma. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 495-505. <https://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.3.0027>
- Ögel, K. (1997). *Uyuşturucu maddeler ve bağımlılık*. İletişim.
- Öngel Atar, A., Yalçın, Ö., Uygun, E., Çiftçi Demirci, A., & Erdoğan, A. (2016). Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerde aile işlevlerinin, çift uyumunun ve anne baba tutumunun değerlendirilmesi. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 53(1).
- Özer, N. (2019). Gypsies and discrimination: A qualitative research on gypsies (Roma) in Gültepe [Tez No. 612896] [Yüksek lisans tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, A. R. (2000). *Türkiye Romanları*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Rienzi, B., Mcmillin, J., Dickson, C., Crauthers, D., Mcneill, K., Pesina, M., & Mann, E. (1996). Gender differences regarding peer influence and attitude toward substance abuse. *Journal of Drug Education*, 26, 339-347. <https://doi.org/10.2190/52C7-5P6B-FPH2-K5AH>.
- Seyyar, A. (2010). Kent(li)lerin sosyalleşememe sorunu: romanlar sosyal içerme politikalarının neresinde?. *Yerel Siyaset Dergisi*, (4), 38.
- Sökmen, A. (2017). *Madde bağımlısı olan ve olmayan 14–17 yaş aralığındaki ergenlerin empati eğilimi ve saldırganlık tutumu açısından karşılaştırılması* (Tez No. 466142) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- şahin, ř., & Çövener Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.
- şencan, F., & Beki, A. (2022). Alkol kullanımının kuşaklar arası geçişinde rol alan sosyal etkenler: Selami ali (selamsız) çingeneleri örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (90), 169-186.
- şener, Ö., & Özkur, S. G. (2022). Eğlence mekanlarında çalışan konsomatrislerin maruz kaldıkları ikincil travma ve başetme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (43), 291-306.
- Talu, E., & Gümüş, G. (2020). Ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 390-403. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1031097>

- Tarhan, N., & Nurmedov, S. (2015). *Bağımlılık: sanal veya gerçek* (4. baskı). Timaş.
- Thatcher, D. L., & Clark, D. B. (2008). Adolescents at risk for substance use disorders: role of psychological dysregulation, endophenotypes, and environmental influences. *Alcohol Research & Health*, 31(2), 168-176.
- Walters G. D. (2020). Beyond peer influence and selection: A gendered pathways analysis of social environmental predictors of change in child and peer delinquency. *Feminist Criminology*, 15(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/15570851188043>
- Yaşar, E., & Şaşman Kaylı, D. (2021). Roman kültüründe evlilik olgusu üzerine nitel bir çalışma. *Sosyoloji Dergisi*, (41-42), 25-51.
- Yeh M.Y., Chiang I.C., & Huang S.Y. (2006). Gender differences in predictors of drinking behavior in adolescents. *Addictive Behaviors*, 31, 929–1938. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2005.12.019>



## BLOK TABANLI OYUNLAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN BİLGİ-İŞLEMSEL DÜŞÜNME VE KODLAMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Nurullah TAŞ\* - Yusuf İSLAM BOLAT\*\* - Özlem SAVAŞ BAŞKARA\*\*\*

### Öz

Bu araştırma, Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretimin kodlama eğitiminde kullanımının bilgi-işlemsel düşünme ve kodlamaya yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili Merkez Gazi Ortaokulu öğrencilerinden rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş 70 deney ve 54 kontrol grubu olmak üzere toplam 124 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini ölçmek için ise "Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını ölçebilmek için "Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Buna göre Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretimin bilgi-işlemsel düşünmeye herhangi bir etkisi olmazken kodlama yönelik tutuma olumlu etkisi olmuştur. Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretim özellikle ilgi, motivasyon ve öğrenme engellerini aşma açısından faydalı olma potansiyeli taşımaktadır. Ancak Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretimin potansiyel sınırlamalarını dikkate almak ve öğrencilerin gelecekteki kodlama çalışmaları için çeşitli kodlama dilleri ve araçlarıyla tanışmalarını sağlamak önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Oyunlaştırma, Bilgi-işlemsel düşünme, Kodlamaya yönelik tutum.

### *The Effect of Block-Based Gamified Learning on Computational Thinking Skills and Attitude Toward Coding*

#### Abstract

This research aims to investigate the impact of using block-based gamified learning on computational thinking skills and attitudes toward programming in the programming classroom. To achieve this goal, an experimental research design with a pre-test and post-test control group was used as a quantitative research method. The study group of the research consisted of a total of 124 participants randomly selected from 70 experimental and 54 control students at Bingöl Central Gazi Middle School in the school year 2021-2022. The "Levels of Computational Thinking Scale" was used to measure students' computational thinking skills, and the "Attitude Scale toward Coding for Middle School Students" was used to measure their attitude toward coding. The data were analyzed using the SPSS statistical program. The results show that while Block-Based Gamified Learning had no effect on computational thinking skills, it did have a positive effect on attitudes toward coding. Block-Based Gamified Learning has the potential to have a positive impact on overcoming barriers to interest, motivation, and learning. However, it is important to consider the potential limitations of block-based gamified learning and to familiarize students with different programming languages and tools for their future programming studies.

**Keywords:** Gamification, Computational thinking, Attitude toward coding.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Bilişim Sistemleri ve Teknolojileri Anabilim Dalı, [nurullah.tas@atauni.edu.tr](mailto:nurullah.tas@atauni.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8312-8733>

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Dijital Oyun Tasarımı Anabilim Dalı, [y.islambolat@gmail.com](mailto:y.islambolat@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6120-3157>

\*\*\* YL Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, [ozsa270ozsa@gmail.com](mailto:ozsa270ozsa@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-1369-2837>

## 1. Giriş

Dijital çağda kodlama, gerçek dünya problemlerine yenilikçi çözümler üretmek için temel bir beceri haline gelmiştir. Kodlama giderek popülerlik kazandıkça kodlama bloklarının yapı taşı olan bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan eğitim programlarına olan talep artmaktadır. Bu nedenle eğitimciler hem bu ihtiyacı karşılamak hem de öğrenmeyi daha ilgi çekici ve keyifli hale getirmek için oyun tasarımı unsurlarını kullanarak oyunlaştırmaya başvurmuşlardır. Kodlama eğitimini oyunlaştırmayla ilgi çekici hale getirmenin popüler bir yöntemi, blok-tabanlı kodlama dillerini kullanmaktır. Bu diller, kodu temsil etmek için görsel bloklar kullanır ve bu sayede acemi öğrencilerin söz dizimi hataları konusunda endişelenmeden kodlama kavramlarını öğrenmelerini kolaylaştırır.

### 1.1. Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerileri

Bilgi-işlemsel düşünme; karmaşık problemleri daha küçük daha yönetilebilir parçalara ayırma, desen ve ilişkileri tanımlama ve bunları çözmek için algoritmalar geliştirme yaklaşımıdır (Wing, 2006). Bu yaklaşım, tüm kodlamanın temelinde yatan ve bugünün dijital dünyasında başarılı olmak için gereken temel bir beceridir. Bilgi-işlemsel düşünme becerileri arasında problem çözme, üreticilik, işbirlikli çalışma, algoritmik düşünme ve eleştirel düşünme yer alır (Barr & Stephenson, 2011). Bu beceriler bilgisayar bilimi, mühendislik, matematik ve diğer birçok alanda başarılı olmak için önemlidir. Bilgisayar bilimleri ve bilgi teknolojisi prensiplerini kullanarak karmaşık ve zorlu problemleri ele alan bir problem çözme yaklaşımı olan bilgi-işlemsel düşünme; problemleri formüle etme, çözme ve çözümlerin bir bilgi işleme aracı tarafından etkili bir şekilde yürütülebilecek bir formda temsil edilmesini içerir (Wing, 2006).

Bilgi-işlemsel düşünmenin önemli bir yönü, özetleme veya eldeki problemin çözümü için gerekli olmayan ayrıntıları belirleme ve soyutlama yeteneğidir (Denning & Martell, 2015). Başka bir önemli yönü ise algoritmik düşünme, bir problemin bir bilgisayar veya diğer bilgi işleme sistemi tarafından yürütülebilecek bir dizi talimata parçalara ayrılabilme yeteneğidir (Wing, 2006). Bilgi-işlemsel düşünme, işletme, finans, sağlık hizmetleri ve eğitime kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir. Örneğin, sağlık alanında, bilgi-işlemsel düşünme, büyük miktarda hasta verisini analiz etmek için kullanılabilir ve klinik karar verme sürecinde yol gösterebilecek trendleri ve desenleri belirleyebilir (Ohno-Machado, 2011). Eğitimde, bilgi-işlemsel düşünme becerileri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve teknoloji alanındaki kariyerlere hazırlanmalarına yardımcı olabilir (Barr vd., 2011).

Bilgi-işlemsel düşünmenin faydalarından biri, sistematik bir problem çözme yaklaşımı sağlayarak bireylerin ve organizasyonların daha bilinçli kararlar vermesine yardımcı olmasıdır. Bilgi-işlemsel düşünme sadece bilgisayar bilimciler için değildir. Bireylerin ve organizasyonların problemleri daha etkili ve verimli bir şekilde çözmelerine yardımcı olan bir düşünme biçimidir (Resnick & Robinson, 2017) Ayrıca, teknolojinin hızla ilerlediği ve hayatımızın birçok alanını dönüştürdüğü bugünün dünyasında, bilgi-işlemsel düşünme giderek daha önemli hale gelmektedir. Wing (2008) tarafından belirtildiği gibi bilgi-işlemsel düşünme, sadece bilgisayar bilimciler için değil, herkes için temel bir beceridir. Okuma, yazma ve aritmetik ile birlikte her çocuğun analitik yeteneğine bilgi-işlemsel düşünmeyi de eklemeliyiz.

Bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini teşvik etmek için birçok eğitim programı, müfredatlarına kodlama ve kodlama etkinliklerini dahil etmektedir (Barr & Stephenson, 2011). Kodlama öğrenerek, öğrenciler, bilgi-işlemsel düşünme için gerekli olan problem çözme ve mantıksal çıkarım becerilerini geliştirebilirler. Sonuç olarak bilgi-işlemsel düşünme, bilgisayar bilimi ve bilgi teknolojisi ilkelerini kullanan güçlü bir problem çözme yaklaşımıdır. Soyutlama, algoritmik düşünme ve bu becerilerin geniş bir alanda uygulanabilme yeteneğini içerir. Teknoloji dünyamızı dönüştürmeye devam

ettikçe bilgi-işlemsel düşünmenin önemi artacaktır. Bu durum bilgi-işlemsel düşünmeyi bireyler ve organizasyonlar için hayati bir beceri haline getirecektir.

## 1.2. Eğitimde Oyunlaştırma

Oyunlaştırma (Gamification), oyun tasarımı ilkeleri ve mekaniklerinin oyun dışı bağlamlara uygulanmasıdır (Deterding vd., 2011). Puanlar, rozetler, seviyeler ve lider panoları gibi oyun öğeleri dâhil edilerek, öğrencileri öğrenme faaliyetlerine katılımını sağlayan popüler bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma; eğitim dâhil olmak üzere birçok alanda motivasyonu, bağlılığı ve öğrenme sonuçlarını artırmak için kullanılır (Papadakis & Kalogiannakis, 2018). Son yıllarda, eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenme ve bağlılığını artırmak için oyunlaştırma giderek artan şekilde kullanılmaktadır. Bu; kodlama, matematik, bilim, tarih ve dil öğrenimi de dahil olmak üzere çeşitli konulara uygulanmıştır (Kapp, 2012).

## 1.3. Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretim (BTOÖ): “Code.org” Örneği

BTOÖ, kodlama kavramlarını temsil etmek için kod bloklarını kullanan görsel kodlama dilleridir (Resnick et al., 2009). BTOÖ, söz dizimi hatalarıyla ilgilenmeden kodlama kavramlarını öğrenmeyi sağlar. Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin kod yazma becerilerine sahip olmadıkları için kod yazmaya başlamalarını kolaylaştırır (Grover & Pea, 2013). Özellikle daha genç öğrenciler için uygun bir dil olarak kabul edilir.

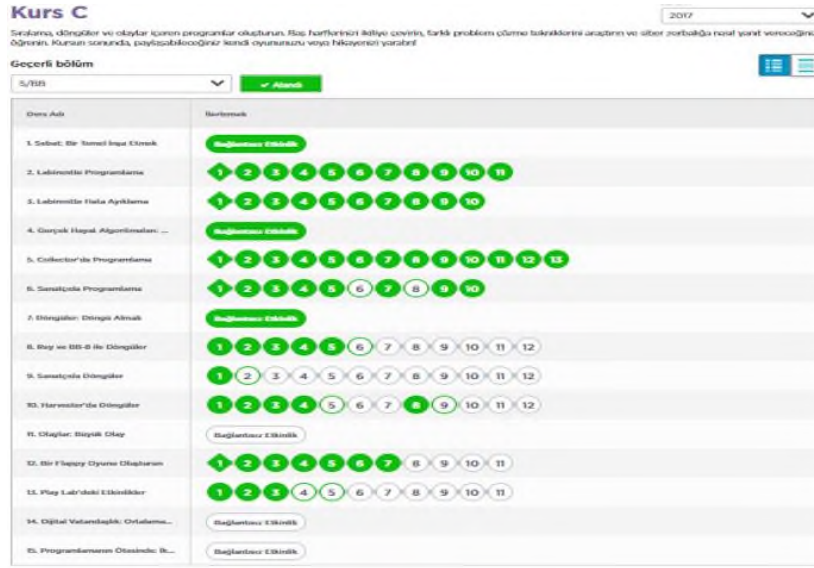
BTOÖ'nün birçok faydasıyla birlikte zorlukları ve sınırlamaları da bulunmaktadır. Bunlardan birisi, öğrencilerin kodlama kavramlarını öğrenmek yerine puanlar ve rozetler gibi oyun unsurlarına aşırı odaklanması olabilir (Lee & Wong, 2019). Bu, kodlama hakkında yüzeysel bir anlayışa yol açabilir. Öğrencileri daha karmaşık kodlama görevleri için yeterince hazırlamayabilir. BTOÖ'nün bir diğer sınırlaması, öğrencilerin görsel ipuçlarına aşırı derecede bağımlı hale gelmesi ve geleneksel metin tabanlı kodlama dilleri için gerekli olan yazma becerilerini geliştirmemesidir (Grover & Pea, 2013). BTOÖ başlangıç noktası olarak faydalı olsa da öğrenciler daha ileri kodlama becerileri geliştirmek için metin tabanlı kodlama dillerine geçiş yapmak zorunda kalacaklardır.

Mark Zuckerberg, Bill Gates gibi ünlü kişiler tarafından 2013 yılında başlatılan Code.org, sürükle-bırak tekniğiyle öğrencilere kodlamayı oyun ve oyunlaştırma ortamında uygulamaya imkân tanıyan ve birçok dilde kullanılabilen bir web sitesidir. Code.org, öğrencilerin komutların nasıl ve nerede kullanılabileceğini anlamalarına yardımcı olmak için yapboz gibi kodlama metaforlarını kullanır (Bau vd., 2017). Kodlama bir blok tabanlı ortamda yapılır. Öğrenciler program bloklarını birbirine perçinlemek için sürükle ve bırak yöntemi kullanırlar. Her bir komutun, nasıl ve nerede kullanılabileceğine yönelik görsel bilgiler içerir. Kodlama blokları, renk şeklinde görsel ipuçları ile nasıl birleştirilebileceği konusunda, öğrenenlere rehberlik sağlar. Bloklar geçerli şekilde sıralanmazsa iki kodlama blokları birleştirilemez ve ortam bunların birbirine yapışmasını engeller. Böylece programlar yazılırken söz dizimi hataları önlenir. Aynı zamanda bu yaklaşım, karmaşık kavramları görsel olarak haritalama yeteneği, mevcut tüm komutların erişilebilirliği, sürükle-bırak yöntemiyle kullanım kolaylığı ve doğal dil ile blokların tanımlanması nedeniyle öğrencilere kodlamayı tanıtmak için kullanılmıştır (Polito & Temperini, 2021).

BTOÖ'nün, erişilebilirliğini, işlevselliğini ve kullanım kolaylığını inceleyen araştırmalar, bu ortamların yeni başlayanların erken kodlama becerilerini geliştiren etkili yaklaşımlar olduğunu ifade etmektedirler (Bau vd., 2017). BTOÖ'nün, önceden çok az deneyime sahip acemilerin başarılı programlar yazmasını sağlamanın etkili bir yolu olduğu ve kodlamaya erişilebilir bir giriş olarak hizmet edebileceği söylenebilir (Bau vd., 2015). BTOÖ'de algoritmanın mantığını, değişkenleri, döngüleri, koşulları öğretmeyi amaçlayan dersler mevcuttur. Bu yaklaşım öğrencilere kodlamayı üretici, eğlenceli,

işbirlikçi şekilde öğretmeyi hedeflemektedir. Code.org; bilgi-işlemsel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerileri kazandırmayı hedefleyen açık kaynak kodlu bir hizmettir.

Code.org platformları öğrenci seviyelerine uygun olarak zorluk seviyelerine göre kurslara ayrılmıştır. Kurslarda 4-17 yaşlarına kadar uygun içerikler mevcuttur. Kurslar kodlama kavramları, sıralama, koşullar, fonksiyonlar, değişkenler, döngü, parametrelili fonksiyonlar-metotlar ve algoritmayı içermektedir. Öğrenciler tüm aşamaları tamamladıkları için ödüller ve sertifika alırlar (Code.org, 2014). Öğrenciler ayrıca kendi öğrenme süreçlerini görebilmektedir. Öğretmenler ise sınıflar oluşturarak öğrencilerin hangi seviyeleri tamamladıklarını, hangilerinin henüz tamamlanmadığını ve hangi konseptte hangi kupaları kazandıklarını izleyebilir. Ayrıca, seviyeleri tamamlarken öğrencilere içsel olarak motive olmalarını sağlayarak bir meydan okuma sunan, kontrol sağlayan, merak uyandıran etkinliklerde bulunmaktadır. Etkinliklere kalınan yerden devam edilebilmektedir.



Şekil 1. Öğrenci gelişim arayüzü

Code.org öğrencilere tamamlanan ya da yarıda bırakılan etkinliklere yönelik dönütler verilebilmektedir. Bu bağlamda koyu yeşil daireler seviyenin “tamamlandı” olduğu anlamına gelirken; açık yeşil daireler, seviyenin “tamamlandığı, ancak çok fazla blok kullanıldığı” anlamına gelmektedir. Dairenin kenarlığı yeşil ancak içi boşsa seviyenin “denendiği ancak tamamlanmadığı” anlamına gelir. Son olarak beyaz daire seviyenin “henüz denenmediği” anlamına gelmektedir.

Seviye Türü	Seviye Ayrıntıları			Seviye Durumu				
				Başlatılmadı	Devam etmekte	Tamamlanmış (çok fazla blok)	Tamamlanmış (mükemmel)	Değerlendirmeler / Anketler
konsept	Metin	Video	Harita	◊	◊	Yok	◊	Yok
Aktivite	İki fısılsız	Çevrimci	Soru	○	○	●	●	●
	Ders Ekstraları	Değerlendirme	Seçim seviyesi					

Şekil 2. Code.org platformunun seviyelere durumuna ilişkin bilgiler



#### 1.4. BTOÖ ile Bilgi-İşlemsel Düşünme ve Kodlamaya Yönelik Tutum İlişkisi

Alan yazında, BTOÖ'nün bilgi-işlemsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştıran çeşitli çalışmalar vardır. Zhang ve Nouri (2019), BTOÖ'nün algoritmik düşünme ve problem çözme becerileri gibi öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır. Yadav vd. ise 2017'de yaptıkları araştırmalarında, BTOÖ'nün öğrencilerin kodlama kavramlarını daha iyi anlamalarına ve kodlama problemlerini çözmelerine yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, BTOÖ'nün öğrenci motivasyonu ve kodlamaya ilgilerini arttırmada etkili olduğu gösterilmiştir. Papadakis ve Kalogiannakis (2018), BTOÖ kullanmanın öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecinde keyiflerini arttırdığını, daha yüksek düzeyde ilgi ve çaba sonucu daha fazla öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir. Başka bir çalışma, BTOÖ'nün öğrencilerin kodlamaya olan ilgisini ve kodlama yeteneklerine olan güvenlerini arttırdığını ifade etmiştir (Khaleel vd., 2020).

Bilgi-işlemsel düşünme, karmaşık görevleri daha küçük, yönetilebilir adımlara ayırmayı ve bilgisayarları kullanarak bunları gerçekleştirmeyi içeren bir problem çözme yaklaşımıdır. Bu, bilgisayar biliminde temel bir beceri olarak kabul edilir. Bilgi-işlemsel düşünme 21. yüzyıl öğrenenleri için temel bir beceri olarak giderek daha fazla tanınmaktadır. BTOÖ, öğrenenlere kodlama ve kodlama dünyasına düşük bir engel sağlayarak eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirmelerini kazandırma potansiyeli taşımaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar, BTOÖ'nün bilgi-işlemsel düşünme becerileri geliştirme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu işaret etmektedir. Örneğin, Wong ve Cheung (2018) BTOÖ'nün ilkökul öğrencilerinin algoritmik düşünme, mantıksal çıkarım ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Sáez-López vd. (2016), BTOÖ'nün öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler arasında bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu bulmuştur. BTOÖ ayrıca öğrenci katılımı ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrenciler, blok tabanlı kodlamanın sürükle-bırak arayüzünü sezgisel ve eğlenceli bulduklarından, öğrenme sürecinde ilgilerinin devam etmesine yardımcı olur (Kelleher & Pausch, 2005). Çalışmalar BTOÖ'nün, kodlama konusunda kız öğrencilerin ilgisini de artırabileceğini ve çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kodlama öğrenmesini kolaylaştırdığını göstermektedir (Yadav vd., 2016). Sonuç olarak, BTOÖ, bilgi-işlemsel düşünme becerilerini öğretmek için etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Hem öğrencilerin kodlama becerilerini geliştirmelerine hem de diğer önemli becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir.

BTOÖ kullanımının öğrencilerin kodlamaya karşı tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Lee (2019), BTOÖ ile öğrenim gören öğrencilerin kodlamaya karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini ve kodlama ile ilgili kariyerlere daha büyük bir ilgi gösterdiğini raporlaştırmıştır. Başka bir çalışma, BTOÖ kullanan öğrencilerin kodlama yetenekleri konusunda özyeterlilik inançlarının ve öz güvenlerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Zhang & Nouri, 2019). BTOÖ, özellikle kodlamaya yeni başlayanlar için daha kullanıcı dostu olarak kabul edilir (Resnick et al., 2009). BTOÖ; erişilebilir, eğlenceli ve daha az korkutucu hale getirmeyi hedefleyerek kodlama tutumlarını geliştirmek için güçlü bir araç olarak ortaya çıkmıştır (Bers et al., 2014; Repenning et al., 2017).

Çalışmalar, tüm yaş gruplarındaki öğrenciler arasında BTOÖ'nün kodlamaya karşı tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Kelleher & Pausch, 2005; Resnick et al., 2009). Örneğin, bir çalışma, BTOÖ'nün öz-yeterlilik ve kodlamaya karşı motivasyon seviyelerini artırdığını bulmuştur (Barr vd., 2011). Benzer şekilde, başka bir çalışma, BTOÖ'nün kodlamaya olan ilgi ve zevki artırdığını bulmuştur (Maloney vd., 2010). Ayrıca, BTOÖ'nün özellikle daha genç öğrencilere kodlamayı tanıtmak için son derece etkili olduğu bulunmuştur (Bers vd., 2014). BTOÖ, kodlama

kavramlarını öğrenmenin etkileşimli ve ilgi çekici bir yolunu sağlayarak kodlamaya karşı olumlu bir tutumu teşvik etmeye yardımcı olabilir (Bers vd., 2014; Repenning vd., 2017).

BTOÖ, bilgisayar biliminde çeşitliliğe de olumlu bir etki yapmaktadır. Bir çalışma, BTOÖ'nün kızlar ve azınlıklar gibi bilgisayar biliminde temsil edilmeyen grupların katılım oranlarını artırdığını bulmuştur (Barr vd., 2011). Bu, bilgisayar bilimi eğitiminde önemli bir cinsiyet ve ırksal farkın olduğu göz önüne alındığında, BTOÖ'nün bu farkı kapatmak için bir araç sağladığı için özellikle önemlidir (Resnick vd., 2009; Bers vd., 2014).

### 1.5. Amaç ve Önem

Kodlama eğitiminin 21. yy. becerilerinin öğrenenlere kazandırılması açısından önemli potansiyel taşıdığı söylenebilir. Bu potansiyelin ortaya konulması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Noh & Lee, 2020). Arfe vd. (2020)'e göre okullarda kodlamaya yönelik müfredatta ağırlık verilmesine rağmen kodlama ve programların öğrencilerin “bilgi-işlemsel düşünmeye” etkisi konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. BTOÖ'nün kullanıldığı çalışmaların sayısı fazla olmasına rağmen üst düzey becerilere yönelik etkinliği tam olarak bilinmemektedir (Kalelioğlu, 2015). Ülkemizde yapılan çalışmalarda bilgi-işlemsel düşünme ve bilgi-işlemsel düşünmenin alt boyutu olan eleştirel düşünme, problem çözme, üreticilik, algoritmik düşünme, analitik düşünme, işbirlikçi öğrenmeye ilişkin deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle BTOÖ'nün öğrencilerin üst düzey becerileri ve kodlamaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini çeşitli değişkenler açısından araştırmak ihtiyaç haline gelmiş bulunmaktadır. BTOÖ, bilgi-işlemsel düşünme becerilerini ve kodlama konusundaki tutumları geliştirmek için umut verici bir yaklaşımdır. Oyun tasarım unsurlarının ve görsel blokların kullanımı, öğrenciler için kodlamayı daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirirken aynı zamanda önemli problem çözme ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma potansiyeli taşımaktadır. Ancak eğitimcilerin bu yaklaşımın potansiyel zorlukları ve sınırlamaları hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekir.

Bu bağlamda bu araştırma, Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğretimin (BTOÖ) kodlama eğitiminde kullanımının bilgi-işlemsel düşünme beceriler ve kodlamaya yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Bu kapsamda araştırma soruları şu şekildedir:

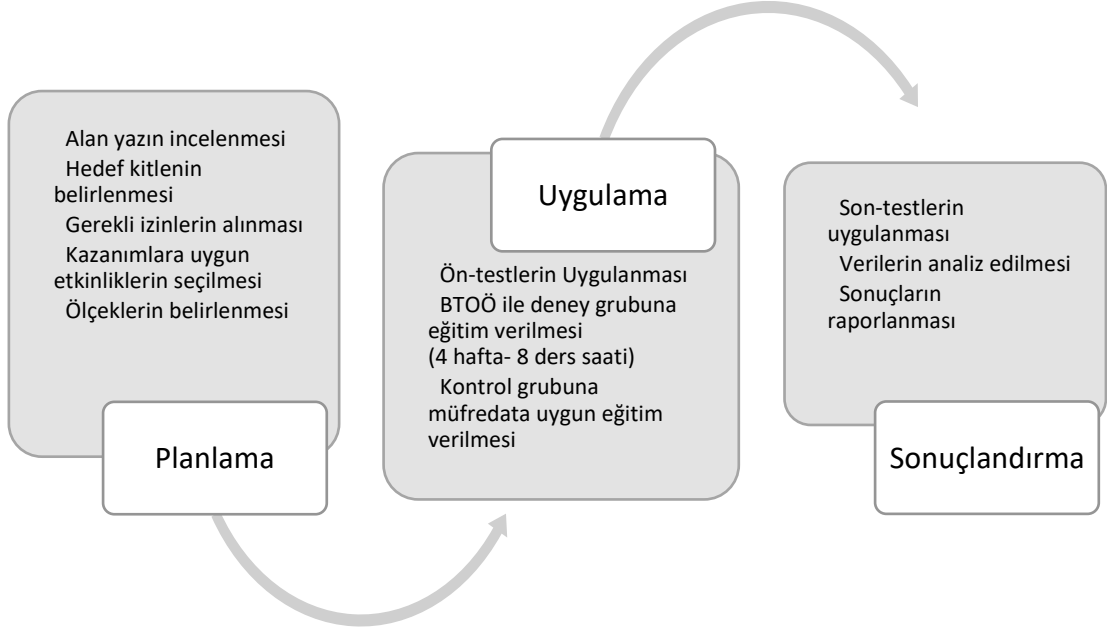
1. BTOÖ platformunun öğrencilerin bilişsel-düşünme becerisine etkisi var mıdır?
  - a. BTOÖ platformunun öğrencilerin *problem çözme* becerilerine etkisi var mıdır?
  - b. BTOÖ platformunun öğrencilerin *üretici düşünme* becerilerine etkisi var mıdır?
  - c. BTOÖ platformunun öğrencilerin *eleştirel düşünme* becerilerine etkisi var mıdır?
  - d. BTOÖ platformunun öğrencilerin *algoritmik düşünme* becerilerine etkisi var mıdır?
  - e. BTOÖ platformunun öğrencilerin *işbirlikçi düşünme* becerilerine etkisi var mıdır?
2. BTOÖ platformunun öğrencilerin kodlama yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada BTOÖ kullanılarak kodlama eğitimi verilmesinin ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşüncelerine ve kodlamaya karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel desenlerin amacı sonuca etki edebilecek tüm dışsal faktörler kontrol altına alınarak bir deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisini incelemektir (Cresswell & Cresswell, 2017). Büyüköztürk vd. (2015)'e göre deneysel araştırmalar ile deneysel değişkenleri değiştirebilme, istenmeyen değişkeni kontrol altına alabilme ve değişkenler arasında sebep-sonuç

ilişkinin ölçme fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmada BTOÖ deneysel işlem olup eğitim öğretim sürecindeki diğer değişkenler kontrol altında tutularak öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme ve tutumlarındaki değişimler incelenmiştir. Şekil-3'te araştırma süreci sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma süreci

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili Merkez Gazi Ortaokulu öğrencilerinden rastgele örneklem yöntemiyle atanmış 70 deney ve 54 kontrol grubu olmak üzere toplam 124 kişi oluşturmaktadır. Dört farklı şubeden iki şube deney grubu diğer iki şube kontrol grubu rastgele olarak seçilecektir. Örneklem seçim yöntemi olarak amaçlı örnekleme ile uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme ile örneklemin araştırmanın amacına uygunluğu ve ön bilgi düzeyleri dikkate alınmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme seçilme sebebi çalışmada seçilecek örneklem grubunun aynı eğitim seviyesinde olmaları ve BTOÖ ile kodlamaya yönelik daha önce herhangi bir deneyimlerinin olmaması aynı zamanda çalışmanın amacının uygun müfredatta kodlama etkinliklerin yer almasıdır. Çalışmanın yapılacağı okul seçiminde ise ulaşım, iletişim ve kolay ulaşılabilirliği nedeniyle uygun örneklem yöntemi ile okul seçimi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait demografik değişkenlerin dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu demografik değişkenlerin dağılımı tablosu

	Grup		
	Deney	Kontrol	
Cihaz kullanımı	Tablet	20	6
	Telefon	7	10
	Masaüstü bilgisayar	2	2
	Dizüstü bilgisayar	5	3
	2 cihaza sahip olan	14	11
	3 cihaza sahip olan	1	5
	4 cihaza sahip olan	3	0

	Hiçbiri	18	11
<b>Cinsiyet</b>	Kız	38	25
	Erkek	32	23
<b>Bilgisayar kullanım süresi</b>	1 yıl veya daha az	29	26
	1-2 yıl	17	10
	3 yıl	15	5
	4 yıl ve üzeri	9	6
	Hiç Kullanmamış	0	1
<b>Günlük ortalama bilgisayar kullanım süresi</b>	1 saat veya daha az	48	32
	1-3 saat	17	15
	4-6 saat	4	0
	6-10 saat	0	1
	10 saatten fazla	1	0

Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenlere göre ön test puanları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesi veriler normallik testi yapılarak incelenmiş ve verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ön-test puanlarının normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ön-test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

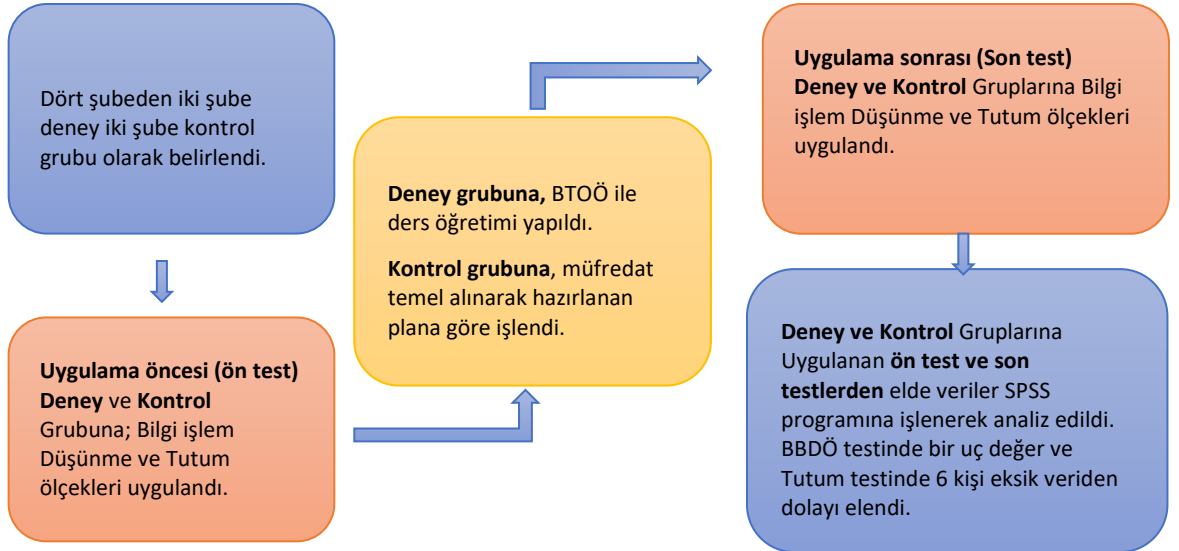
**Tablo 2.** Deney ve kontrol grubu ön-test karşılaştırma tablosu

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Bilgi-işlemsel Düşünme</b>	Deney	70	3,71	0,42	0,58	0,56
	Kontrol	53	3,66	0,51		
<b>Üreticilik</b>	Deney	70	3,98	0,6	-0,93	0,35
	Kontrol	53	4,08	0,7		
<b>Algoritmik Düşünme</b>	Deney	70	3,34	0,86	-0,96	0,34
	Kontrol	53	3,49	0,86		
<b>İşbirlikçilik</b>	Deney	70	4,07	0,66	0,20	0,84
	Kontrol	53	4,04	0,85		
<b>Eleştirel Düşünme</b>	Deney	70	3,61	0,73	0,0	1,0
	Kontrol	53	3,61	0,81		
<b>Problem Çözme</b>	Deney	70	3,60	0,61	2,87	0,01
	Kontrol	53	3,26	0,67		
<b>Tutum</b>	Deney	70	3,67	0,57	-2,04	0,4
	Kontrol	48	4,02	1,08		

Tablo 2’de görüldüğü gibi grupların ön test puanlarına göre kodlamaya yönelik tutumlarında kontrol grubu lehine anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak bilgi-işlemsel alt boyutlarına göre ise problem çözme becerisi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık varken diğer gruplarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Problem çözme alt boyutundaki farkın araştırma sonuçlarını olumsuz etkilememesi için gerekli önlemler alınmıştır. Verilerin analiz başlığında bu durum açıklanmıştır.

### 2.3. Uygulama süreci

Çalışma kapsamında deney-kontrol gruplu deneysel desen haftada 2 saat olmak üzere 4 hafta boyunca toplam 8 saatlik bir uygulama sürecini içeren 70 kişi deney ve 54 kişi kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilere Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde Algoritma ve Problem çözme konularını kavramaları amacıyla “Code.org” platformu kullanılarak uygun bir ders planı hazırlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri kodlamaya yönelik tutum, bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin ve bilgi-işlemsel düşünmenin alt boyutlarına (eleştirel, algoritmik, analitik düşünme, problem çözme, işbirlikli öğrenme) etkisidir. Öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin puanları bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik “*Bilgi-İşlemsel Düşünme Ölçeği*” ile toplanmış ve öğrencilerin code.org sitesindeki performanslarına bakılmıştır.



Şekil 4. Uygulama süreci

Kontrol grubu öğrencilerine yönelik mevcut müfredat temel alınarak bir ders planı tasarlanmıştır. Müfredatta öğrencilere algoritma kavramını, karar-döngü yapılarını ve işlevlerini açıklayabilme, tekrarlanan işlemler için döngü yapılarının gerekliliğini kavrayabilme, bir problem çözümünde algoritmayı kullanabilme ve farklı yapılar için algoritmaların sonucunu test edilerek hataların ayıklayabilme becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına bu hedefleri kazandırmak için uygun ders planı hazırlanmıştır. Uygulama yapılacak 5.sınıflarda haftalık 2 saat Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi mevcuttur. Uygulama 4 haftalık bir süreci kapsamaktadır.

Code.org sitesi üzerinden kodlama öğretimi için ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle 4 hafta boyunca sürmüştür. Çalışmaya başlamadan önce, gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere kodlama öğretimine yönelik hedefleri kapsayan 4 haftalık bir ders programı oluşturulmuş, sırasıyla uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencilerin bulunduğu sınıflara yönelik bölüm kodu ve sisteme giriş yapmaları için gizli sözcükler verilmiştir. Verilen bu bilgiler sayesinde öğretmen öğrencilerin yaptığı etkinlikleri takip edebilir ve öğrenciler çevrimiçi olarak kaldığı yerden okul dışında da bu etkinlikleri devam ettirebilir.

imkânı sağlanmıştır. Şekil 5'te deney grubu öğrencilerinin code.org üzerinden etkinlik uygulamaları sunulmuştur.



Şekil 5. Deney grubu öğrencileri Uygulama

Uygulama sürecinin ilk haftasında kodlamaya giriş yapılmış ve ön testler uygulanmıştır. İkinci hafta etkinliklerin ilk aşamasındaki video izlenmiş ve ardından öğrencilerle Labirent aşamasının ilk iki aşaması tamamlanarak ve “code.org” platformunun ara yüzünü tanımaları sağlanmıştır. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak kendi hızlarında Labirentin diğer seviyelerinde uygulama yapmıştır. Üçüncü hafta, öğrencilere gelişimleri izlenerek öğrencilere dönütler verildi. Dördüncü hafta verilen dönütler doğrultusunda Kurs C etkinliklerin tamamlanması istenmiştir. Ayrıca Kursu bitiren öğrencilere sistemde kursu tamamlayanlara verilen sertifikalar dağıtılmıştır.

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

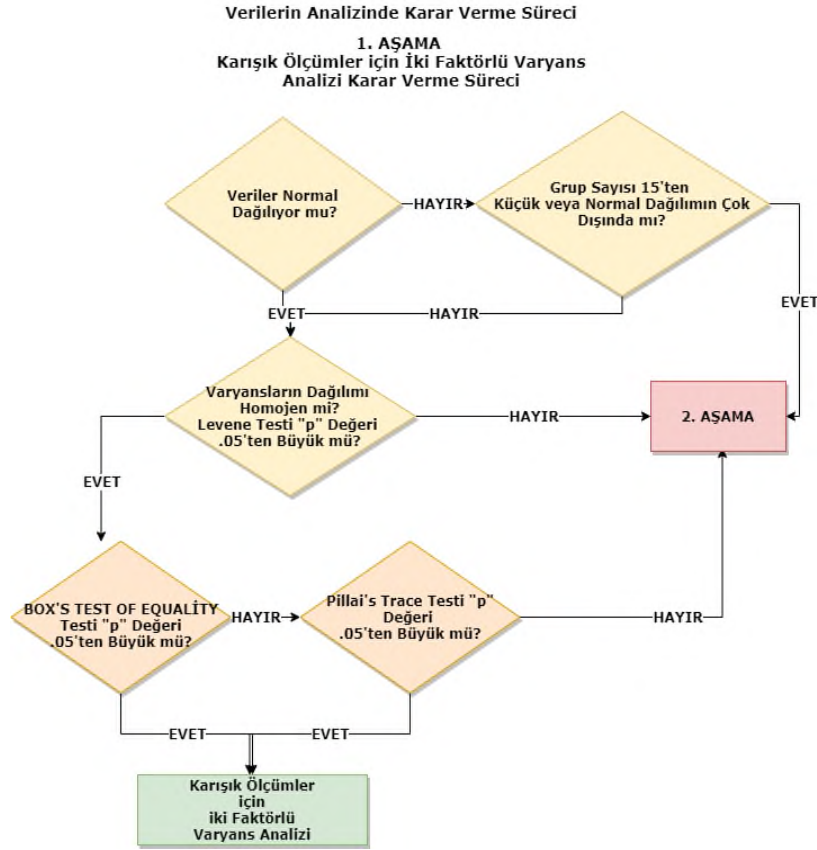
Öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini ölçmek için ise Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından geliştirilen “*Bilgi-İşlemsel düşünme Becerisi Düzeyleri Ölçeği (BDBD)*” kullanılmıştır. BDBD de yine beş düzeyli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekte 4'er madde yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlikli düşünme, 5 madde eleştirel düşünme ve en son olarak 6 madde problem çözüme ile ilgilidir. Problem çözmeye ilişkin maddeler olumsuz şekilde yazıldığından analiz esnasında ters çevrilmiştir. Ölçeğin 241 öğrenci ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve sonuçları ilgili çalışmada raporlanmıştır.

Öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını ölçebilmek için Akkuş, Özhan ve Kan'a (2019) ait olan “*Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Bu ölçek 10 madde ve tek boyuttan oluşan bir ölçektir. Yazarlar ölçeğin güvenirlik ve geçerliklerine ilişkin analizlerini yapmış ve çalışmalarında raporlamıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar en olumsuzdan (1) en olumluya (5) doğru beş düzeyli likert tipi bir ölçektir.

Bu iki ölçek deney öncesi ön-test ve deney sonrası son-test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Bununla beraber tutum ölçeğini altı öğrencinin doldurmadığı ve bilgi-işlemsel düşünme ölçeğini ise bir öğrencinin son-test verileri bulunmamakla birlikte bir öğrencinin de verdiği yanıtlar aykırı-uç değer olduğu için iki öğrencinin verileri analiz dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda tutum değişkeni için 118 öğrenci verisi bilgi-işlemsel düşünme için ise 122 öğrenci verisi analize dâhil edilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları üzerinden analiz yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları ön-test puanları açısından farklılık olması nedeniyle yapılan analizde son-teste göre analiz yapmak araştırma sonuçlarının geçerliğini düşürebilme riski ortaya çıkmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki ön-test ve son-test puanları arasındaki değişim üzerinden bir sonuca varılması gerekmektedir. Bu doğrultuda iki farklı analiz yöntemi kullanılabilir. Bu analiz yöntemlerinden birincisi karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizidir. Bu veri analizi yönteminin varsayımları incelendiğinde; her bir katılımcının tekrarlı ölçümdeki fark puanının diğerlerinin ölçümlerinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlere ait verilerin eşit aralıklı ve normal dağılım göstermesi, aynı anda birden fazla grupta yapılan ölçümlerde grup varyanslarının homojen ve ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarında grup kovaryansları arasında anlamlı farklılık çıkmamalıdır. Bu şekilde deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test etkileşim puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Şekil-6'da verilerin analizi için kullanılacak yöntemlere karar verilmesindeki algoritma sunulmuştur.



**Şekil 6.** Analize karar verme algoritması

Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda ise ön-test ve son-test puanları arasındaki fark üzerinden “FARK” değişkeni hesaplanmış ve deney ve kontrol gruplarına göre bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (Can, 2014, s.247). Araştırma sorularına göre veri analizi yöntemleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Araştırma sorularına göre analiz yöntemleri

Araştırma sorusu	Veri Analizi Yöntemi	Kullanılan Veri Türü
BTOÖ'nün bilgi-işlemsel düşünmeye etkisi	Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi	Ön test-son test puanları
BTOÖ'nün üreticiliğe etkisi	Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi	Ön test-son test puanları
BTOÖ'nün algoritmik düşünmeye etkisi	Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi	Ön test-son test puanları
BTOÖ'nün eleştirel düşünmeye etkisi	Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi	Ön test-son test puanları
BTOÖ'nün problem çözmeye etkisi	Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi	Ön test-son test puanları
BTOÖ'nün tutuma etkisi	Bağımsız gruplar t-testi	Fark Değişkeni (Sontest-Öntest)

### 2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma sürecin etik kurallara dikkat edilmiştir. Kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 22.04.2022 tarih ve 05/27 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

### 3. Bulgular

Bu çalışmada BTOÖ'nün ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme ve kodlamaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları sırasına göre sunulmuştur.

#### 3.1. BTOÖ'nün Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi

BTOÖ'nün ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme üzerine etkisini incelemek için karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra bilgi-işlemsel düşünme becerisi alt boyutlarına göre de analiz yapılmış ve analiz sonucu elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te farkın anlamlılığına ilişkin sonuçlar ise Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Bilgi-işlemsel düşünme becerisine etkisine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Bilgi-işlemsel Düşünme Ön-test	Deney	70	3,71	0,42
	Kontrol	52	3,66	0,51
Bilgi-işlemsel Düşünme Son-test	Deney	70	3,80	0,45
	Kontrol	52	3,70	0,47
Üreticilik Ön-test	Deney	70	3,98	0,6
	Kontrol	52	4,08	0,70
Üreticilik Son-test	Deney	70	4,07	0,70
	Kontrol	52	4,20	0,52
Algoritmik Düşünme Ön-test	Deney	70	3,34	0,86
	Kontrol	52	3,49	0,86
Algoritmik Düşünme Son-test	Deney	70	3,74	0,70
	Kontrol	52	3,66	0,8
İşbirlikçilik Ön-test	Deney	70	4,07	0,66



	Kontrol	52	4,04	0,85
İşbirlikçilik Son-test	Deney	70	4,04	0,80
	Kontrol	52	3,98	0,79
Eleştirel Düşünme Ön-test	Deney	70	3,61	0,73
	Kontrol	52	3,61	0,81
Eleştirel Düşünme Son-test	Deney	70	3,75	0,82
	Kontrol	52	3,67	0,81
Problem Çözme Ön-test	Deney	70	3,60	0,61
	Kontrol	52	3,26	0,67
Problem Çözme Son-test	Deney	70	3,55	0,64
	Kontrol	52	3,24	0,79

Tablo 4’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının bilgi-işlemsel düşünme becerisi ölçeğinden aldıkları genel ortalamaları ve alt boyutlarına göre ön-test ve son-test ortalamaları değişkenlik göstermektedir. Buna göre problem çözme becerilerine yönelik ortalamalarında hem deney hem de kontrol grubunda son-test puanlarında ön-teste göre az miktarda bir düşüş olduğu diğer boyutlarda ise bir artış eğilimi olduğu görülmüştür. Bu değişkenliklerin anlamlı düzeyde olup olmadığına dair sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** *BTOÖ’ nün bilgi-işlemsel düşünme becerisine etkisi*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
	Grup içi						
Bilgi-işlemsel Düşünme	Ölçüm (Ön-test Son-test)	0,30	1	0,30	1,38	0,24	0,01
	Ölçüm * Grup	0,04	1	0,04	0,19	0,66	0,002
	Hata	25,92	120	0,22			
	Grup içi						
Üreticilik	Ölçüm (Ön-test Son-test)	0,67	1	0,67	1,62	0,21	0,013
	Ölçüm * Grup	0,005	1	0,05	0,01	0,91	0,000
	Hata	49,61	120	0,413			
	Grup içi						
Algoritmik Düşünme	Ölçüm (Ön-test Son-test)	5,30	1	5,30	8,90	0,003	0,07
	Ölçüm * Grup	0,67	1	0,67	1,12	0,29	0,009
	Hata	71,37	120	0,59			
	Grup içi						
İşbirlikçilik	Ölçüm (Ön-test Son-test)	0,11	1	0,11	0,18	0,67	0,002
	Ölçüm * Grup	0,01	1	0,01	0,02	0,89	0,000
	Hata	73,70	120	0,614			
	Grup içi						
Eleştirel Düşünme	Ölçüm (Ön-test Son-test)	0,48	1	0,48	0,76	0,38	0,48
	Ölçüm * Grup	0,10	1	0,10	0,16	0,68	0,10
	Hata	76,11	120	0,63			
	Grup içi						
Problem Çözme	Ölçüm (Ön-test Son-test)	0,102	1	0,102	0,225	0,636	0,002

Ölçüm * Grup	0,002	1	0,002	0,005	0,944	0,00
Hata	54,736	120	0,456			

Tablo 5’ te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test puanlarındaki değişimler arasında ( $F= 0.19$ ,  $p=0.66$ )  $p < .05$  önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grup değişkeninin kısmi etki büyüklüğü ( $\eta^2= 0.002$ ) değerinin de sıfıra çok yakın bir değer çıkması bu durumu doğrular niteliktedir. Aynı şekilde Tablo 5’e göre üreticilik, algoritmik düşünme, işbirlikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test puanlarındaki değişimler açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

### 3.2. BTOÖ’nün Kodlamaya Yönelik Tutuma Etkisi

BTOÖ’nün ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek için ilk olarak deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarından ön-test puanları çıkarılarak “FARK” değişkeni hesaplanmıştır. Hesaplanan bu Fark değişkeni üzerinden deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlarındaki değişime göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve ortaya çıkan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** BTOÖ’ nün kodlamaya yönelik tutuma etkisi

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney	70	0,28	0,83	2,51	0,01
Kontrol	48	-0,26	1,33		

Tablo 6’da sunulan bulgulara göre deney grubunda son-test ortalamalarında ön-test puanlarına göre pozitif yönde ( $\bar{X} = 0,28$ ) iken kontrol grubunda ise negatif ( $\bar{X} = -0,26$ ) yönde bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durumda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre fark değişkeni açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t=2.51$ ,  $p<0.05$ ). Bu bulguya göre BTOÖ’nün kodlamaya yönelik tutuma anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Blok Tabanlı Oyunlaştırılmış Öğrenme (BTOÖ) ortamı üzerinden yürütülen dört haftalık eğitim sürecinin, ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerisi ve tutumlarına etkisi yarı-deneySEL desen yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre BTOÖ’nün ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerisi ve üreticilik, algoritmik düşünme, işbirlikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kodlamaya yönelik tutum puanları açısından kontrol grubu öğrencilerine göre BTOÖ’nün kullanılmış olduğu deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda BTOÖ’nün oyunlaştırma odaklı olması yönüyle duyuşsal anlamda bir katkı sağladığı ancak blok tabanlı kodlama yönteminin bilgi-işlemsel düşünme açısından anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Nitekim alan yazındaki çalışmalar BTOÖ’nün bilgi- işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için her zaman en etkili yaklaşım olmayabileceğini öne sürerken yine de öğrenciler için değerli bir araç olabileceğini göstermektedir. Blok tabanlı kodlamanın bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki etkinliği, öğrencilerin önceden bilgi düzeyi ve motivasyonu, hedeflenen özel beceriler gibi çeşitli faktörlere bağlı olabilir. Bu nedenle, eğitimciler ve araştırmacılar blok tabanlı ve metin tabanlı kodlama yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yönlerini dikkatlice değerlendirmeli ve öğrencileri ve öğrenme hedeflerine en uygun yaklaşımı seçmelidirler.

BTOÖ tüm yaş gruplarındaki ve farklı arka planlardaki öğrencilere bilgi-işlemsel düşünme becerilerini öğretmek için bir araç olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır. Bazı çalışmalar, blok

tabanlı kodlamanın soyutlama, problem çözme ve algoritmik düşünme gibi belirli bilgi-işlemsel düşünme becerilerini etkili bir şekilde geliştirebileceğini bulmuştur. Örneğin, Weintrop vd. (2016) yaptığı bir çalışma, BTOÖ'nün öğrencilere bilgi-işlemsel düşünme becerilerini daha derinlemesine anlama konusunda yardımcı olabileceğini ve blok tabanlı kodlama kullanan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla bilgi-işlemsel düşünme becerilerinde önemli bir iyileşme gösterdiğini bulmuştur.

Brennan ve Resnick (2012) tarafından yapılan başka bir çalışma, BTOÖ'nün öğrencilerin kodlama öğrenmelerinde karşılaştıkları bazı engelleri aşmalarına yardımcı olduğunu bulmuştur; bu engeller arasında sözdizimi hataları ve hata ayıklama zorlukları gibi konular yer almaktadır. Çalışma ayrıca, BTOÖ kullanan öğrencilerin üretici problem çözme konusunda daha yatkın olduklarını ve akranlarıyla daha fazla iş birliği yaptıklarını bulmuştur. Ancak diğer çalışmalar BTOÖ'nün belirli bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirmede sınırlamaları olabileceğini öne sürmüştür. Örneğin, Moors vd. (2018) yaptığı bir çalışma, BTOÖ'nün öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebileceğini, ancak algoritmik düşünme ve soyutlama gibi daha karmaşık becerilerin geliştirilmesinde o kadar etkili olmayabileceğini ileri sürmüştür. Bu durum mevcut araştırmanın sonuçları ile de uyumluluk göstermektedir. Benzer bir çalışmada Maloney vd. (2010), BTOÖ'nün bilgi- işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde metin-tabanlı kodlamayla aynı etkinliğe sahip olabileceğini bulmuştur. Bu durum blok tabanlı kodlamanın metin tabanlı kodlama eğitimi ile kıyaslandığında da bilgi-işlemsel düşünme becerisini olumlu yönde etkilemediğini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Maloney vd. (2010) BTOÖ'nün potansiyel dezavantajı olarak metin tabanlı kodlama dillerinin sözdizimi ve yapısı için öğrencileri hazırlamayabileceği bulundu. Bu, BTOÖ kullanarak öğrenen öğrenciler için metin-tabanlı kodlamaya geçişi daha zor hale getirebilir.

Alan yazına bakıldığında, BTOÖ'nün öğrencilerin kodlamaya karşı tutumlarında olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Kelleher ve Pausch (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, BTOÖ kullanan öğrencilerin, geleneksel metin-tabanlı kodlama araçlarını kullanan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ilgi ve motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Çalışma ayrıca, blok-tabanlı araçları kullanan öğrencilerin sınıf dışında da kodlama öğrenmeye daha yatkın olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Maloney vd. tarafından yapılan bir çalışma. (2010), blok tabanlı bir kodlama dili olan Scratch kullanımının, öğrencilerin kodlamaya karşı tutumlarını geliştirdiğini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını bulmuştur. Basawapatna vd. (2013), Scratch kullanımının öğrencilerin kodlama konusundaki öz yeterliliğini geliştirdiğini ve problem çözme becerilerine olan güvenlerini artırdığını bulmuştur. Bu bulgular, oyunlaştırılmış öğretimin öğrencilerin kodlama öğrenmenin önündeki özgüven eksikliği veya kendinden şüphe duyma gibi engelleri aşmasına yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, oyunlaştırılmış öğretimin etkililiğinin, öğrencinin önceki deneyimine ve öğrenme stiline bağlı olarak değişebileceğini not etmek önemlidir. Lye ve Koh (2014) tarafından yapılan bir araştırma, blok tabanlı kodlamanın öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını geliştirirken etkinin önceden çok az kodlama deneyimi olan öğrenciler için daha belirgin olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda blok-tabanlı kodlama kullanımı öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, diğer duyuşsal alanlarda da faydalı olabileceği görülmektedir. Ancak, blok tabanlı uygulamaların sınırlıklarını dikkate almak ve öğrencilerin gelecekte kodlama yeterliklerini geliştirmek için metin tabanlı dilleri ve araçlarını öğrenmelerine yol açmak önemlidir.

Sonuç olarak blok tabanlı oyunlaştırılmış öğretimin kullanılması, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarının yanı sıra kodlama kavramlarını anlamaları ve kodlama öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Ancak oyunlaştırılmış öğretimin etkililiği, öğrencilerin önceki deneyimlerine ve öğrenme stillerine bağlı olarak değişebilir. Eğitimciler, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve tercihlerini göz önünde bulundururken oyunlaştırılmış öğretimi kodlama eğitimine dahil etmeyi

düşünmelidir. Oyunlaştırılmış öğretimin öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumları ve kodlama kavramlarını gerçek dünya bağlamlarında uygulama becerileri üzerindeki uzun vadeli etkisini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

## 5. Kaynakça

- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54. <https://doi.org/10.1145/1929887.1929905>
- Basawapatna, A. R., Repenning, A., & Lewis, C. H. (2013, March). The simulation creation toolkit: an initial exploration into making programming accessible while preserving computational thinking. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 501-506). ACM. <https://doi.org/10.1145/2445196.2445346>
- Bau, D., Bau, D. A., Dawson, M., & Pickens, C. S. (2015, June). Pencil code: block code for a text world. In *Proceedings of the 14th international conference on interaction design and children* (pp. 445-448). ACM. <https://doi.org/10.1145/2771839.2771875>
- Bau, D., Gray, J., Kelleher, C., Sheldon, J., & Turbak, F. (2017). Learnable programming: blocks and beyond. *Communications of the ACM*, 60(6), 72-80. <https://doi.org/10.1145/3015455>
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada* (Vol. 1, p. 25). AERA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Denning, P. J., & Martell, C. H. (2015). *Great principles of computing*. MIT.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38-43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kelleher, C., & Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 37(2), <https://doi.org/10.1145/1089733.1089734>
- Khaleel, F. L., Ashaari, N. S., & Wook, T. S. M. T. (2020). The impact of gamification on students learning engagement. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 10(5), 496583-137.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-86.

- Landers, R. N., & Landers, A. K. (2014). An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance. *Simulation & Gaming, 45*(6), 769-785. <https://doi.org/10.1177/10468781145636>
- Lee, Y. (2019). An analysis of the influence of block-type programming language-based artificial intelligence education on the learner's attitude in artificial intelligence. *Journal of the Korean Association of information Education, 23*(2), 189-196.
- Lee, C. S., & Wong, K. S. D. (2018). Deriving a gamified learning-design framework towards sustainable community engagement and mashable innovations in Smart Cities: Preliminary findings. *International Journal of Knowledge and Systems Science (IJKSS), 9*(1), 1-22.
- Lye, S. Y., & Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior, 41*, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.012>
- Maloney, J., Burd, L., Kafai, Y., Rusk, N., Silverman, B., & Resnick, M. (2004, January). Scratch: a sneak preview [education]. In *Proceedings. Second International Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing, 2004.* (pp. 104-109). IEEE.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE), 10*(4), 1-15. <https://doi.org/10.1145/1868358.1868363>
- Moors, L., Luxton-Reilly, A., & Denny, P. (2018, April). Transitioning from block-based to text-based programming languages. In *2018 International Conference on Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTICE)* (pp. 57-64). IEEE. <https://doi.org/10.1109/LaTICE.2018.000-5>
- Ohno-Machado, L. (2011). Realizing the full potential of electronic health records: the role of natural language processing. *Journal of the American Medical Informatics Association, 18*(5), 539-539. <https://doi.org/10.1136/amiajnl-2011-000501>
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2018). Using gamification for supporting an introductory programming course. The case of classcraft in a secondary education classroom. In *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation: 6th International Conference, ArtsIT 2017, and Second International Conference, DLI 2017, Heraklion, Crete, Greece, October 30-31, 2017, Proceedings 6* (pp. 366-375). Springer.
- Polito, G., & Temperini, M. (2021). A gamified web based system for computer programming learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100029>
- Repenning, A., Basawapatna, A. R., & Escherle, N. A. (2017). Principles of computational thinking tools. *Emerging research, practice, and policy on computational thinking*, 291-305.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM, 52*(11), 60-67.
- Resnick, M., & Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT.
- Sáez-López, J. M., Román-González, M., & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “Scratch” in five schools. *Computers & Education, 97*, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.003>
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of science education and technology, 25*, 127-147.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.

- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725.
- Wong, G. K. W., & Cheung, H. Y. (2020). Exploring children's perceptions of developing twenty-first century skills through computational thinking and programming. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 438-450.
- Yadav, A., Hong, H., & Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: Pedagogical approaches to embedding 21st century problem solving in K-12 classrooms. *TechTrends*, 60, 565-568.
- Yadav, A. K., & Oyelere, S. S. (2021). Contextualized mobile game-based learning application for computing education. *Education and Information Technologies*, 26, 2539-2562.
- Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*, 141, 103607.



## KUMRAL ADA MAVİ TUNA ROMANINDA YAPI VE İZLEK

Oğuzhan SEVİM\* - Duygu YILMAZ\*\*

### Öz

*Bu araştırmada Kumral Ada Mavi Tuna romanı dış ve iç yapı unsurları açısından ele alınmış, romanın yapı ve izleksel özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Buket Uzuner tarafından yazılan Kumral Ada Mavi Tuna romanı postmodern tarzda yazılmıştı ve beş yüz sayfadan oluşmaktadır. Romanın dış yapı unsurları romanın kimliği ve isimden içeriğe başlıkları altında değerlendirilmiştir. Romanın iç yapı ve izlek incelemesi ise olay, bakış açısı ve anlatıcı, zaman, mekân, kişiler ve izleksel kurgu başlıkları altında yapılmıştır. Olay başlığında iki yönde ilerleyen olayların kitabın sonunda kesiştiği ve olanların iç yüzünün ortaya çıktığı sonucuna varılır. Kumral Ada Mavi Tuna romanında çoğulcu bakış açısı kullanılmıştır ve hem kahraman bakış açısına hem de hâkim bakış açısına yer verilmiştir. Romanda betimleme, iç monolog, bilinç akışı, özetleme, montaj ve mektup gibi birçok anlatım tekniği kullanılmıştır. Romandaki olayların zamanı 1990'ların karışık toplumsal ve siyasal ortamıdır. Kumral Ada Mavi Tuna romanının mekânı Tuna'nın doğum yeri olan İstanbul Kuzguncuk'tur. Romanın başkarakteri Mavi Tuna'dır. Romandaki izleksek kurgu ise kişiler, mekân ve simge temelindeki zıtlıklarla açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Kumral Ada Mavi Tuna romandaki dış yapı unsurları romanın kimliği ve isimden içeriğe başlıklarıyla; dış yapı unsurları ise olay, bakış açısı/anlatıcı, zaman, mekân, kişiler, izleksel kurgu başlıklarıyla açıklanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Yapı, İzlek, Kumral Ada Mavi Tuna.

### Structure and Theme in Novel of Kumral Ada Mavi Tuna

#### Abstract

*In this research, the novel Kumral Ada Mavi Tuna has been handled in terms of its external and internal structural elements, the structure and thematic features of the novel have been tried to be explained. Document analysis, is the qualitative research methods, was used in the research. The data obtained from the research were analyzed by content analysis technique. The novel Kumral Ada Mavi Tuna, written by Buket Uzuner, was written in a postmodern style and consists of five hundred pages. The external structural elements of the novel were evaluated under the titles of the novel's identity and from the name to the content. The internal structure and theme analysis of the novel was made under the titles of event, point of view and narrator, time, place, people and thematic fiction. It is concluded that the events proceeding in two directions in the title of the event intersect at the end of the book and the inner side of what happened is revealed. In the novel Kumral Ada Mavi Tuna, a pluralistic point of view is used and both the hero's point of view and the dominant point of view are included. Many narrative techniques such as description, internal monologue, stream of consciousness, summarization, montage and letter are used in the novel. The time of events in the novel is the mixed social and political environment of the 1990s. The location of the novel Kumral Ada Mavi Tuna is Istanbul Kuzguncuk, the birthplace of Tuna. The main character of the novel is Mavi Tuna. Thematic fiction in the novel, on the other hand, tried to unfold with the contrasts on the basis of persons, space and symbols. As a result, the external structure elements in the novel Kumral Ada Mavi Tuna are; The external structure elements, on the other hand, were explained with the titles of event, point of view/narrator, time, place, people, and thematic fiction.*

**Keywords:** Structure, Theme, Kumral Ada Mavi Tuna.

\* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, [o.sevim@atauni.edu.tr](mailto:o.sevim@atauni.edu.tr), <https://orchid.org/0000-0001-7533-4724>

\*\* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, [duyguylmz25@hotmail.com](mailto:duyguylmz25@hotmail.com), <https://orchid.org/0000-0002-3311-2960>

## 1.Giriş

Romanlar, uzun bir zaman diliminde yaşanan olayları detaylı bir şekilde anlatırken; sosyoloji, psikoloji, tarih, felsefe gibi alanlardan faydalanır. Yaşanmışlıkları eserlerine yansıtmak isteyen yazarların en sık başvurduğu yollardan biri de yaşanan tarihten yararlanmaktır. Kumral Ada Mavi Tuna romanı da bir dönem romanıdır ve iç savaş olgusundan hareket eder. Romanda, gerçek hayatta yaşanan toplumsal iç savaşla insanın iç dünyasındaki savaş özdeşleştirilir.

Buket Uzuner, çağdaş Türk romanının önde gelen isimlerindedir ve yazarlık hayatına Benim Adım Mayıs hikâyesi ile başlamıştır. Uzuner; İki Yeşil Su Samuru isimli romanıyla edebiyat dünyasında önem kazanmıştır ve sonrasında hikâye, deneme, roman, biyografi ve gezi yazıları kaleme almıştır. Kumral Ada Mavi Tuna yazarın üçüncü romanıdır. Romanda postmodern tarz ön plandadır. Postmodernizm şimdi geçerli olanın ötesi yani modernizm sonrası demektir. Postmodernist roman; ne modernist roman gibi kişinin içsel sıkıntılarını işler ne de yansıtmacı roman gibi toplumsal yapı ile insanları düzeltmeye kalkar. Postmodernist romanlar için yazma işi “oyun içinde oyun”dur. Bu tarzda gerçeğe düş ayrımı yapılamaz, dil yanılısama aracıdır, masalsı bir durum vardır ve “giz” duygusu sürekli desteklenir (Tosun, 2014). Postmodern roman gerçeklik durumunun yok olmasına neden olur. Din ve din dışı, tarih ve tarih dışı, hayal ve gerçek, her şey bir araya gelir ve birbirlerine olan üstünlüklerini kaybederek denk olur. Böylelikle modern romanın gerçeklik algısı da yıkılmış olur (Narlı, 2009). Kumral Ada Mavi Tuna romanında da merak sürekli beslenir. Kişilerden Tuna, kendisini içerisinde bulduğu iç savaşta düşte mi yoksa gerçek hayatta mı olduğunu bir türlü kestiremez.

Postmodern romanın bir diğer özelliği de metinlerarasılıktır. Bir metnin içinde başka metinlere ait parçaların, izlerin yer almasına metinlerarasılık denir. Bu sayede tiyatro, şiir, fotoğrafçılık, sinema, müzik gibi pek çok tür bir noktada kesişir. Romanda da bölüm başlarında bulunan farklı sanat dallarından ve metinlerden alınan epigraflarla metin zenginleştirilmiş, metinlerarasılık sağlanmıştır (Çakmakçı, 2019). Mesela romanda özgürlükle ilgili şu söze yer verilmiştir:

“ÖZGÜRLÜK "insanlar özgür olarak doğar, ama her yerde zincire vurulmuş olarak yaşarlar." Jean Jacques Rousseau” (Uzuner, 2010, s.3)

Romandaki olaylar Kuzguncuk'ta yaşanmaktadır ve yazar Kuzguncuk'tan bahsederken Nazım Hikmet'in şu dizelerinden yararlanmıştır:

“ Beykoz'da oturmalı Beykoz'da çalışan adam  
Fakat Kuzguncuk şirin yerdir  
Ve gayet nefis yapar gül reçelini  
Pansiyoncu Madam ve kızı Raşel... Nâzım Hikmet” (Uzuner, 2010, s.22)

Romanda iki ana olay mevcuttur. Biri kahramanların çocukluk dönemindeki aşklarından bahseden geçmiş zaman, diğeri Tuna'nın şimdiki hâlimden bahseden iç savaş dönemidir. İki dönem arasındaki gidiş gelişler başlıklarla sağlanır.

Hem iç savaş döneminde hem de çocukluk döneminde ön planda olan durum farklı etnik grupların bir arada barış içinde yaşayabileceğidir. Savaş döneminde savaşan askerlerin hepsi farklı etnik gruplara aittir ve aynı cephededir. Böylece farklı etnik grupların omuz omuza ortak düşmana karşı savaşabileceği mesajı verilmiştir. Aslında savaşta düşman yoktur, insanın kendisiyle verdiği savaşın çelişkisi vardır. Çocukluk döneminin geçtiği Kuzguncuk ise Yahudi'nin, Rum'un, Ermeni'nin, Türk'ün bir arada huzur içinde yaşadığı bir mekân olarak tasvir edilir. Romanda tekrar eden Kürt, Laz, Yahudi, zengin, fakir gibi farklılıklar aslında bu farklılıklara sahip olan insanların bir arada yaşayabileceği iletisini verir.



Roman kurmaca metin özelliği taşır ve kendine has atmosferi, zamanı, yeri, kişiler kadrosu ve üslubuyla diğer edebî türlerden farklıdır (Tekin, 2016). Kumral Ada Mavi Tuna romanının şahıs kadrosu oldukça zengindir. Zaman, Tuna'nın erişkinliği ve çocukluğu olmak üzere iki boyutludur. Romanda birden çok mekânda bulunmuş ve farklı zamanlar arasında gidiş gelişler sağlanmıştır. Bakış açısı bile çoğulcu bir bakış açısıyla yazılmıştır ve tek değildir. Bu yapısal özellikler bakımından romanın zengin bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada romanın bahsedilen özelliklerinden hareketle yapı ve izlek çalışması yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Kumral Ada Mavi Tuna romanında yapı ve izlek çözümlemesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi “Kumral Ada Mavi Tuna romanının yapı ve izleği nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu minvalde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Kumral Ada Mavi Tuna romanının dış yapı unsurları nelerdir?

2- Kumral Ada Mavi Tuna romanının iç yapı unsurları nelerdir?

## **2.Yöntem**

### **2.1.Araştırma Deseni**

Araştırma Buket Uzuner'in Kumral Ada Mavi Tuna romanının yapı ve izlek analizi üzerine yapılan bir çalışmadır. Yapı ve izlek çalışmaları edebî eserlere dayandığı için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Araştırmada literatürden de yararlanılarak yapı ve izlek temel başlıkları merkeze alınarak analiz özellikleri belirlenmiş ve bu analiz özellikleri doğrultusunda roman incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı nitel veri toplama araçlarından olan gözlem, görüşme ve doküman analizini kullanarak olayların ve algıların reel ve toplu bir şekilde ortaya konulmasını amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman inceleme ise geçmişin izlerini barındıran kitap, dergi, resim, film gibi belgelerin taranması ve analiz edilmesine dayanan bir yöntemdir (Karasar, 2008).

### **2.2.Çalışma Materyali**

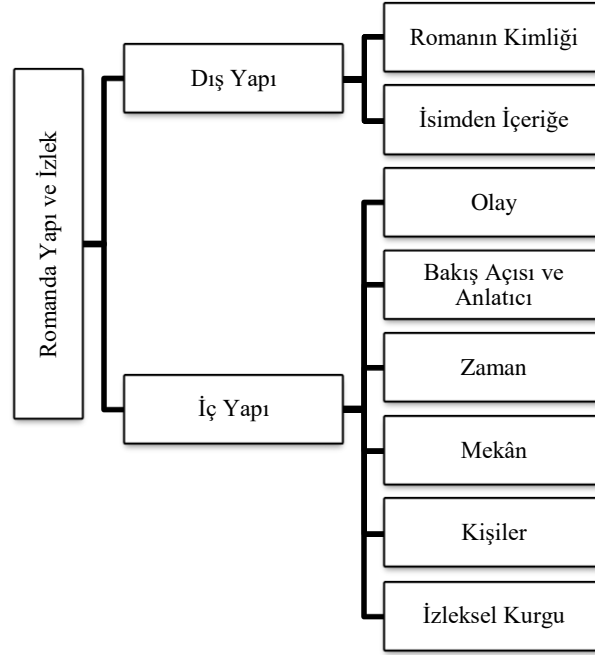
Araştırmada Buket Uzuner'in Kumral Ada Mavi Tuna romanı çalışma materyali olarak incelenmiştir. Romanda mekân ve anlatıcı çeşitliliği, zaman uzunluğu, kişilerin çokluğu ve olay zenginliği olduğu için roman yapı ve izlek çalışmasına uygun görülüp tercih edilmiştir.

### **2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemin, yapılacak olan çalışmanın gayesine uygun olabilecek kaynaklara ulaşabilme ve yapılan incelemelerden elde edilen veriler ışığında işe yarar bilgileri tespit etme konularında yardımcı olduğu bilinmektedir (Çepni, 2007).

Anlatıya dayalı yapıtlarda dış yapı unsuru eserin adı, basım süreci kısacası yapıtın okuyucusuyla bir olma macerasını ortaya koyan “isimden içeriğe” ve “romanın kimliği” adlı iki başlıktan oluşur. İç yapı unsuru ise yapıtın entrik kurgusunu biçimlendiren asıl öğelerdir ve “olay, bakış açısı, zaman, mekân, kişiler ve izleksel kurgu” başlıklarından meydana gelir (Şahin, 2017).

Bu araştırmada Kumral Ada Mavi Tuna romanı Şekil 1’de de görüldüğü gibi dış ve iç yapı unsurları açısından ele alınmış, böylece romanın yapı ve izleksel özellikleri anlaşılmasına çalışılmıştır.



Şekil 1. Romanın yapı ve izlek kurgusu

#### 2.4.Araştırma Süreci

Araştırma Buket Uzuner’in Kumral Ada Mavi Tuna romanının yapı ve izlek analizi olarak belirlendiği için çalışmanın ilk aşamasında veriler romanda yapı ve izlek ile ilgili literatür taraması yapılarak toplanmış, sonrasında da verilerin dış yapı ve iç yapı olmak üzere iki temel başlık altında incelenmiştir. Sonuçlar yorumlanmış ve öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

#### 2.5. Araştırma Etiği

Çalışma etik ve bilimsel kurallara uygun bir şekilde yazılmıştır. Yazımı ve planlanması aşamalarında herhangi bir intihale yer verilmemiştir. Alıntılar, metin içi atıflarla belirtilmiştir. Kullanılan bütün kaynaklara kaynakçada yer verilmiştir.

### 3.Bulgular

#### Romanın Kimliği

Kumral Ada Mavi Tuna romanının ilk baskısı Remzi Kitapevi tarafından 1997 Haziran’ında yapılmıştır. Eser, Buket Uzuner’in üçüncü romanıdır. Eser, 1998 yılında İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından ödüle layık görülmüştür. 2002 yılı itibarıyla kitabın basımını Everest Yayınevi gerçekleştirmektedir. Eser 8 baskıdır ve son basım tarihi Ekim 2021’dir. Roman 500 sayfadır. Eser, özlü sözlerle başlayan 38 bölümden oluşmaktadır. 33. bölümün 9 alt başlığı vardır ve bu başlıklarla romandaki kişiler tanıtılmıştır.

#### İsimden İçeriğe

Mavi Tuna Kumral Ada romanın isminin, romandaki kişilerden (Ada ve Tuna) hareketle konulduğu söylenebilir. Kumral Ada, kumral olarak betimlenmektedir, bal renginde saçları vardır. İsmi Ada konmasının sebebi ise dayısı Doğan Gökay’ın şiirinde Ada isminin geçmesinden kaynaklanır.

Mavi Tuna, romanın başkahramanıdır. Ona bu ismi dedesi vermiştir. Dede Tuna Nehri’ne bakarak “Mavi gözlü torunum olursa ismi Tuna olsun.” demiştir. Bu sebeple mavi gözlü olan toruna Tuna, Tuna’nın ağabeyine ise bir diğer nehir ismi olan Aras ismi verilmiştir.

Kumral Ada ve Mavi Tuna'nın aslında iki ayrı sosyal statüyü temsil ettiği söylenebilir. Kumral Ada daha burjuva ve Batılı kesimi temsil ederken Mavi Tuna daha halktan ve orta kesim insanı temsil etmektedir. Bu açıdan bakıldığında romanın Felatun Bey ve Rakım Efendi'yi veya Fatih-Harbiye'yi çağrıştırdığı söylenebilir.

Romanın iç yapı ve izlek incelemesi ise olay, bakış açısı ve anlatıcı, zaman, mekân, kişiler ve izleksel kurgu başlıkları altında açıklanmıştır.

### Olay

Sıradan bir mahalle olan Tuna ve ailesinin mahallesine bir gün zengin ve modern Ada ve ailesi taşınır. Tuna, Ada'ya âşık olur ama Ada'ya aynı zamanda ağabeyi Aras da âşık olmuştur. Aras'ın aşkına Ada olumlu cevap verince Tuna kendini aşk üçgeninin üçüncü kişisi durumundadır. Aras ve Ada birbirini sevmektedir, Tuna kendini hep onları izlerken bulmuştur. Oysa Meriç (Ada'nın kuzeni) de onu izlemektedir. Tuna bir gün ağabeyi ve Ada'yı uygunsuz bir şekilde yakalayınca panik hâlindeki Aras kardeşinin ateşini bahane ederek, "Haydi yüzelim!" deyip, denize atlar ve kayalara çarparak vefat etmiştir. Ada ve Tuna birbirine kalmış görünse bile Ada, Aras'a olan aşkıdan dolayı Tuna ile yapamamaktadır. Tuna da "Kimseyi mutlu edemedim bari Meriç'i mutlu edeyim." diyerek Meriç ile evlenmiştir. İç savaş çıkınca Tuna askere alınmıştır. Metnin sonunda da savaştan dönen Tuna'ya karısı Meriç'in bir sürprizi vardır: Mektupta ona hamile olduğunu söylemiştir.

Metinde anlatılan olaylar iki yönde ilerlemektedir. Biri Tuna'nın çocukluktan otuzlu yaşlara kadarki aşk hikâyesidir, diğeri ise yedi yıllık iç savaşta Tuna'nın asker olarak yaşadıklarıdır. Kitabın sonunda iki olay bir noktada kesişir ve olayların iç yüzü çözülür.

Olay örgüsünün ilk bölümündeki vaka halkaları şu şekilde sıralanabilir:

- Kendi hâlinde bir mahalle olan Kuzguncuk'a ailesi oyunculuk yapan Ada'nın taşınması
- Ada'ya mahallede yaşayan iki kardeşin (Aras ve Tuna) âşık olması
- Ada'nın Aras'a karşılık vermesi ve Tuna'nın kendini dışlanmış hissetmesi
- Tuna'nın Aras ve Ada'yı uygunsuz şekilde görmesi ve ne yapacağını şaşırarak Aras'ın, Tuna'ya "Hadi yüzelim" demesi
- Aras'ın denize atılmasıyla kayalara çakılıp ölmesi
- Ada'nın acıya dayanamayıp yurt dışına gitmesi
- Ada'nın yokluğunu fırsat bilen Meriç'in Tuna'ya meyletmesi
- Tuna'nın aklının hep Ada'da olması dolayısıyla Meriç'e karşılık vermemesi
- Ada yurt dışından geri dönünce Tuna ve Ada'nın Aras'a ihanet ettiklerini düşünmelerinden dolayı beraber olamayacaklarına karar vermeleri
- Tuna'nın bari Meriç'i mutlu edeyim fikriyle Meriç'le evlenmesi

Olay örgüsünün ikinci bölümüne ait vaka halkaları şu şekilde sıralanabilir:

- İç savaş çıktığı için otuzlu yaşlarındaki Tuna'nın askere alınması
- Tuna'nın iç savaşı reddetmesi, her şeyin bir kâbustan ibaret olduğunu düşünmesi
- Tuna'nın askerî araçtan atılması, askerde olay çıkarması
- Yangın suikastı olunca askerlerin başka yere nakledilmesi
- Askerler nakledilirken askerlerin kendilerini savaşın içinde bulmaları
- Savaşta Musa'nın yaralanması ve Tuna'nın yaralanan arkadaşı Musa'yı bir köy evine götürmesi
- Arkadaşı iyileştikten sonra tekrar askere dönen Tuna'nın düşmanlarca rehin alınması ve ona işkence edilmesi
- Asker arkadaşının Tuna'yı duvar dibinden açtığı tünelle hapisten kurtarması

İki olay örgüsünün kesiştiği vaka halkası şu şekildedir:

- Tuna'nın gözlerini askerî hastanede açması ve ailesinden gelen mektupları okuması

### **Bakış Açısı ve Anlatıcı**

Sanat; görmeyi, hissetmeyi ve aktarmayı sağlar. Anlatmaya dayalı eserlerde de “özne ben” ve diğer varlıkların anlatıdaki konumu, olayları anlatan kişinin görme, bilme, işleme ve aktarma durumuna göre kıymet kazanır. Çünkü kurgusal metinler bir anlatıcıya muhtaçtır. Bu anlatıcı bazen yazar bazen de yazarın sözünü emanet ettiği kişidir (Şahin, 2019). Bakış açısı ile sanatçının eserdeki konumu belirlenir. Yazarın olaylara etki seviyesinin sınırları çizilir (Eliuz,2009).

Aktaş'a (1996) göre bakış açısı, olaya dayalı metinlerde yerin, kişilerin ve zamanın kim tarafından kime iletildiği sorusuna cevap verir. Edebî metinlerde olay örgüsünü, kişileri, yeri, dil ve üslubu bakış açısı şekillendirir. Çünkü metindeki durum ve olaylar bakış açısının el verdiği kadar ortaya çıkar ve ilerler. Bu bakımdan eserdeki ana kurgu anlatıcıya göre inandırıcı ve tutarlı olur. Bakış açısı, anlatıcının sezme ve görme özelliklerini de kendi kontrolünde tuttuğu için romanın temel öğelerindedir (Şahin, 2010).

Romanda olayı yaşayan kişi, bakış açısı ve anlatıcı düzlemini yansıtır. Yazar kendi kurguladığı metni okuyucuya aktarmak için anlatıcıya ihtiyaç duyar (Boynukara, 199). Anlatılanlar ise görülen veya aktarılan şeyin sunulmasıyla farklı boyut kazanır. Bir nesne farklı bakış açılarıyla herkes tarafından farklı yorumlanır (Stevick, 2004).

Dört bakış açısı ve birinci kişi ve üçüncü kişi olmak üzere iki de anlatıcı vardır. Aşağıda bakış açıları ve anlatıcılar hakkında bilgi verilmiştir:

**Kahraman Bakış Açısı ve Anlatıcı Düzlemi:** Anlatıcı birinci kişidir, ben odaklıdır. Bu anlatıcı iç odak ya da içeriden bakış açısı olarak da sınıflandırılabilir. Bu anlatıcı romandaki olayları bizzat yaşayanlardan biridir. Anlattıkları daha çok kendi etrafında yaşananlardır (Çetişli, 2000).

**İlahi Bakış Açısı ve Anlatıcı Düzlemi:** Metnin iç dünyasındaki her şeye hâkim; bilen, duyan, hisseden varlık ve sestir. Roman kişileriyle özdeşleşmez, belli mesafeye her şeyi anlatmaya çalışan bir üst bilinçtir (Şahin, 2019). Sıfır odaklı bakış açısı olarak da bilinir. Anlatım üçüncü kişi ile yapılır.

**Gözlemci Bakış Açısı ve Anlatıcı Düzlemi:** Tüm olaylar objektif bir perspektiften yansıtılır. Anlatıcı kendi gördüğü sınırlı bakış açısıyla anlatır, kendi duygu ve düşüncelerini anlatıma yansıtmaz (Eliuz,2009).

**Çoğulcu/ Karma/ Değişken Bakış Açısı ve Anlatıcı Düzlemi:** Çoğulcu anlatıcı düzlemi birden fazla bakış açısı ve anlatıcıyı birlikte kullanır. Yazar; kişiler, zaman, yer ve olayları farklı yönleriyle aktarmak istediği zaman bu düzlemden faydalanır (Şahin, 2019).

Anlatıcı, anlatımın kimin ağzından yapıldığını göstermektedir. Olaylar ben/biz ağzından anlatılıyorsa 1.kişi anlatıcı, o/onlar ağzından yapılıyorsa da 3. kişi anlatıcı kullanılmaktadır.

Kumral Ada Mavi Tuna romanında çoğulcu bakış açısı kullanılmıştır ve hem kahraman bakış açısına hem de hâkim bakış açısına yer verilmiştir. Anlatıcıları ise kahraman bakış açısında “ben” yani “Tuna”dır. Kahraman bakış açısını Tuna'nın çocukluğunda kullandığı şu cümlelerden anlamak mümkündür:

*“Beni korur, çaktırmadan gözetir ama kayırmazdı ağabeyim. Onunla gurur duyar, ona çok güvenirdim”* (Uzuner, 2010, s.62)

Romanın sonlarına doğru “Tanıklar Konuşuyor” bölümünde birinci kişi sadece Tuna ile sınırlı kalmamaktadır, neredeyse tüm kahramanlar (Ada, Meriç, Cihan Umar, Doğan Gökay, Bürkan

Gökay, Pervin Gökay, Aliye Yıldız) kendi ağızlarından kendilerini tanıtmakta ve yaşadıklarını anlatmaktadır. Aşağıdaki bölüm Meriç Atacan'ın birinci kişi bakış açısı kullanarak kendisini anlattığı bölüme aittir:

*“Son olarak sessizliğin gücü ile kazandığım zaferle alay edenlere sessizce güldüğümü söylemek isterim. Sessizliğin gücünü küçümseyen ya da inkâr edenler, kanımca önemli bir silahın farkında değiller. Oysa sessizlik yavaş yavaş yayılır ve karşınızdaki üzerinde büyük bir denetleme gücüne dönüşür. Yani sessizlik, sabır ve istikrarla dünyanın en önemli gücü hâline gelir... İşte bu nedenle ben Meriç Atacan oldum ama o hâlâ Ada Mercan! Santıyorum yani kanımca hep öyle kalacak... Benim amacım asla onun hayatını çalmak olmadı. Ben ona bir fenalık etmeyi neden isteyeyim ki? Ben yalnızca, yani ben yalnızca Ada olmak istedim, hepsi bu” (Uzuner, 2010, s.427).*

Hâkim bakış açısı Tuna'nın asker olduğu bölümlerde vardır. Anlatıcısı “o” yani üçüncü kişidir:

*“Eline bulaşan kanın parlaklığı gözlerini kamaştırdı Tuna'nın.(...) ‘Tutkunun rengi kırmızıdır!’ diye fısıldadı” (Uzuner, 2010, s.65).*

Tuna'nın askerde yaşadığı her şey ayrıntısıyla anlatılır. Onun dünü, bugünü, yarını hatta düşünceleri bile anlatılır.

*“Her isteneni bir koyun uysallığıyla yerine getirmenin dayanılmaz bir çekimi olmalı ki... diye düşündü Tuna” (Uzuner, 2010, s.24).*

Benzer bir kullanım Yüzbaşı Birol'ün ölmesi hâlinde Tuna'dan yerine getirmesini istediği şeyleri belirttiği konuşmanın ardından hissettiklerinin anlatımında da görülmektedir:

*“Sustular. Bedenlerini yakan acılar, içlerini kaldıran kokular, akıllarını oynatan şiddet ve yüreklerini dağlayan özlemleri saldırlar ortaya. Hiç ses etmeden öylece seyrettiler onları” (Uzuner, 2010, s.333).*

Tuna'nın haberdar olmadığı şeylerden bile haberdar olan bir anlatıcı hâkim bakış açısında okuyucuyu bilgilendirir. Mesela Ada'nın katil olarak gazetede resmini gören Tuna, neler olduğunu bir türlü kestiremez ve sürekli Ada'ya ulaşım onu kurtarmaya çalışır. Ama Ada'ya neler olduğunun farkında olan hâkim bir bakış açısı vardır. Sonunda Tuna, Ada'ya olanları Ada'nın yazdığı mektuptan öğrenir.

### **Romandaki Anlatım Teknikleri**

Romanda birçok anlatım tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Bu anlatım teknikleri betimleme, iç monolog, bilinç akışı, özetleme, montaj, mektup, diyalog, leitmotiv ve geriye dönüş tekniği şeklinde sıralanabilir.

Betimleme tekniği kelimelerle resim çizmektir. Bu tekniğin kullanılmasındaki amaç, çevredeki her şeyin okuyucuya aktarılmasıdır. Romandaki betimlemelere romandan alıntılanan şu örnekler verilebilir:

*“Otomatik bir hareketle mutfaktaki küçük radyolu teypte hazır bekleyen kasetin çal tuşuna bastı. Yumuşak bir caz melodisi mutfağa oradan da evin içine yayıldı. Telaşla müziğin sesini kıstı. Mutfaka açılan küçük balkondaki küçük çay masasına iki kişilik kahvaltı hazırladı. Çayı demledi. Her isteneni bir koyun uysallığıyla yerine getirmenin dayanılmaz bir çekimi olmalı ki... diye düşündü Tuna” (Uzuner, 2010, s.10).*

*“Uyandıgımda geceydi. Önce çıplak bir ayna gördüm. Dikdörtgen ve çerçevesiz. Çırlıçılak bir duvara, iri, kaba saba bir çiviyle asılmıştı. Eğri ve özensizdi. Elliye, otuz santim olmalı. Aynanın kenarları sanki kırarak parçalanarak kopartılmış, eğri büğrü kesilmişti. İnsanın eli yanlışlıkla değse, parmağını tamamen kesip kopartacak denli keskin ve çok tehlikeli kenarları vardı. Her isteneni bir koyun uysallığıyla yerine getirmenin dayanılmaz bir çekimi olmalı ki... diye düşündü Tuna” (Uzuner, 2010, s.455).*

Romanda çevre ve nesne betimlemelerine rastlandığı gibi kişi betimlemelerine de rastlanmaktadır. Hatta yazar, roman kişisinden ziyade o roman kişisini benzettiği kişiyi bile ayrıntısıyla betimler. Aşağıda Tuna'nın Ada'yı bir çikolata kutusundaki kadına benzettiği betimlemeye yer verilmiştir:

*“Başına, üzerinde beyaz kırık çizgi desenli, kırmızı bir fuları korsan başı bağlamış sütlü çikolata renkli kadının tek kulağında iri kırmızı bir halka küpe vardı. Baygın, alımlı, çekik gözleriyle uzakta bir yere veya birine bakan Mabel'in şahane kırmızı dudaklarından dalgın, bembeyaz bir gülüş akardı. Çıplak boynunda üç sıra inci kolye vardı, fakat matbaada bir renk ayrımı hatası olarak bunlar açık kahverengi basılmıştı”* (Uzuner, 2010, s.21).

Romanda kullanılan ikinci anlatım tekniği iç monologdur. İç monolog ile okuyucunun roman karakterinin iç dünyasını anlaması sağlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıdaki alıntıda, hisler iç monolog tekniğiyle okuyucuya aktarılmaktadır ve Tuna'nın, Ada'yı ilk gördüğünde hissettiklerini dile getirilmektedir:

*“Onu ilk gördüğümde yaşantımda çok önemli bir yer tutacağını sezmiştim. Bu tıpkı, bir filmin ilk karesinden bütününe kavramak, sonunu tahmin etmek gibi bir duyguydu. Onu ilk gördüğümde bundan böyle artık benim için çok önemli olacağını sezmiş ve ürkmüştüm. O andan başlayarak yaşantım değişecek, artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktı. Bunu nasıl güçlü hissettiğimi ve sarsıldığımı iyi hatırlıyorum. Fakat elimden gelen hiçbir şey yok”* (Uzuner, 2010, s.18).

Romanda kullanılan üçüncü anlatım tekniği bilinç akışıdır. Bu teknikte kahramanın aklından geçenlere yer verilir. Aşağıdaki alıntıda Tuna'nın aklından geçenler bilinç akışı tekniğiyle verilmiştir: *“Yalnızca üstegmen bile değil, üstegmenim demeni istiyor. Çünkü bu işe dâhil olduğumu kanıtlamak için uğraşılıyor. Biriol'un suçu yok tabii, bunları planlayan tamamen kendi beynim!.. diye düşündü çarçabuk”* (Uzuner, 2010, s.46).

Yazarın romanda yer verdiği dördüncü anlatım tekniği özetlemedir. Özetleme tekniği ile eser ayrıntıya girilmeden gereksiz bilgilerden temizlenir. Aşağıdaki alıntıda romanın sonunda Tuna'nın askerden eve dönüşünün özetlendiği görülmektedir:

*“Otuz dört yaşındayım. Gözlüklü, siyah kıvrıkcık saçlı, orta boylu, bıyıksız, sakalsız bir adamım. Öğretmenim. Sıradan bir insanım ve tabii bütün sıradan insanlar gibi sıra dışıyım. Sigara içmem, arada bir içki içmeyi severim. Babam terziydi, annem ev kadını. Ağabeyim öğrenci. Bir iç savaştan dönüyorum. Uzun ve çok zor bir kâbustan uyanıyorum.(...) Birazdan sokaklarında oynadığım, gülüp eğlendiğim, aşkı, düş kırıklığını, acı ve yalnızlığı tattığım mahalleimde olacağım”* (Uzuner, 2010, ss.499, 500).

Romanda kullanılan beşinci anlatım tekniği ise montajdır. Montaj tekniği ile yazar başka metinlerden faydalanmaktadır. Romanda her bölümün başında farklı yazar ve şairlerden alıntılar bulunmaktadır. Aşağıdaki alıntıda ise yazarın Küçük Prens eserinden montaj tekniği ile alıntı yaptığı görülmektedir:

*“Büyükler hiçbir şeyi kendiliklerinden anlamıyorlar. Onlara hep bir şeyleri açıklamak zorunda olmak çocuklar için ne sıkıcı bir durum”* (Uzuner, 2010, s.72).

Benzer şekilde Avukat Mutlu'nun Onat Kutlar'dan okuduğu şiirlerde de montaj tekniğinden faydalandığı söylenebilir:

*“Kiraz ve kamıştan kavalımızın  
Sesleri  
Dağılıyor havada  
Bir kuyu ağzından geçiyor gibi  
Rüzgârı mor fistanlı zamanın*

*Bu güzel şarkı da unutulacak  
Kıyımlar acılar kanlar içinde  
Savrulurken yaşadığımız günler  
Bu soruyu mutlaka soracaksınız*

*Ne kaldı ne kaldı bizden geriye?” (Uzuner, 2010, ss.102, 103).*

Yazarın romanda yararlandığı altıncı anlatım tekniği mektuptur. Mektup tekniği, romanı olay odağından kurtarıp beşerî bir şekle sokmaktadır. Romanın sonunda Ada, Zübeyde Atacan, Meriç Atacan ve Gökay Günay’dan Tuna’ya dört mektup gelmiştir. Bu mektupların hepsi romanda yer almaktadır.

Romanda kullanımına rastlanan yedinci anlatım tekniği ise diyalogdur. Diyalog tekniğinde anlatıcı romanın dışında kalır. Okuyucu direkt kahramanın konuşmalarını izler (Şahin, 2019). Aşağıdaki alıntıda askerlerin Tuna’yı askere götürmelerini anlatan bir diyalog görülmektedir:

“- Günaydın! Öğretmen Tuna Atacan’ı arıyoruz.

- Buyrun, benim.

- Sizi almaya geldik.

- Anlayamadım?

- Haberiniz olmadı mı yoksa?” Askerler şaşırmişti. (...)

- Yanlış anladınız hocam, biz sizi askere almak için geldik.

- Ama...Ama ben askerliğimi yaptım!” (Uzuner, 2010, ss.16,17).

Romanda kullanılan sekizinci anlatım tekniği ise leitmotivdir. Leitmotiv tekniği sık tekrarlanan söz, söz grupları ya da hareketleri ifade eder. Tuna’nın yaptığı askerliği gerçek olarak görmeyip sürekli kâbusta olduğunu düşündüğü ve bunu tekrar ettiği aşağıdaki alıntılarda leitmotivin kullanıldığı görülmektedir:

“Bir uyanabilsem, ah bir uyanabilsem şu Allah’ın cezası uykudan... Hemen şimdi uyanabilsem... Hepimiz kurtulacağız bu karabasandan. Hepimiz... Siz, ben ve bu kâbusun içindeki bütün karakterler” (Uzuner, 2010, s.239).

“Çözün beni, bu kâbustan kurtulmam lazım! Bu evden, bu kasabadan ve sizden bıktım! Hepinizden kurtulmam gerek, anladınız mı beni Allah’ın cezaları!” (Uzuner, 2010, s.28).

Romanda kullanımı tespit edilen son anlatım tekniği ise geriye dönüştür. Olaylar geçmişte, şimdi veya ileride yaşanmış ya da yaşanacak olabilir. Yazarın zamanlar arasında geçiş yapmasına geriye dönüş tekniği denir. Metinde iki zaman vardır. Biri Tuna’nın şu anki hâli yani otuz dört yaş iken diğeri ise Tuna’nın çocukluğu ve gençliğidir. Yazar bu iki zaman arasında sürekli gidış gelişler yaşar ve metnin sonunda bütün olayları bir noktada birleştirir.

### **Zaman**

Kumral Ada Mavi Tuna romanını Buket Uzuner 1997 yılında yayımlamıştır. Romanda iki ayrı olay olduğu için iki ayrı zamandan bahsetmek mümkündür. Birinci zaman diliminde Tuna’nın Ada’ya olan aşkı anlatılmaktadır ve Tuna’nın beş yaşından 34 yaşına kadarki zamanı vardır. İkinci zaman dilimi ise Tuna’nın yedeklerden iç savaşa alındığı yedi aylık bir süredir. Ada ile Tuna’nın aşkının anlatıldığı birinci bölüm geri dönüşler vasıtasıyla anlatılır. Toplumsal iç savaşla ilgili olan kısımlar ise kronolojik olarak gelişir (Çakmakçı, 2019). Bu bakımdan ikinci zaman diliminde sıra dizimsel bir zaman diziminin bulunduğunu söylemek mümkündür. Kumral Ada Mavi Tuna romanındaki olayların zamanı 1990’ların karışık toplumsal ve siyasal ortamıdır. Terör olayları ve iç savaş söylemleri ile okura zaman hissettirilmeye çalışılır (Seven, 2004). Aras ve Ada liseye geçtikten iki yıl sonra askerî bir darbe yapılır. Aileleri tedirgin olduğu için onları dışarıya bırakmak istemezler. Tüm bunların anlatıldığı bölümlerde sosyal yaşam hakkında bilgi edinilebilir:

*“Türkiye Cumhuriyeti’nin elli yedi yıllık tarihindeki üçüncü askerî darbe yaşanacaktı, ortalık müthiş huzursuzdu. Bütün anne babalar gibi bizimkiler de çok endişeliydi.*

*Türkiye yine istikrarsız ve huzursuzdu. Bize oyun gibi gelen politik çalkalanmaların yarattığı rahatsızlığı en çok Doğan Gökay ve asker olan Mustafa Kemal dayılarımın üstündeki gerginlikten anlıyordum. Büyüklerin “Ne olacak hâlimiz? Cık cık cık”lı ve “Ordu gelsin hadlerini bildirsin!-valla”lı konuşmaları aklımı karıştırıyordu. Gazete manşetleri ve televizyon haberleri neşesiz, mutsuz sözcüklerle doluydu” (Uzuner, 2003, ss.214-215).*

Romanda yaşanan tarihe ilişkin dikkat çeken durumlardan biri de farklı etnik grupların birlikte yaşayabileceğidir ve aslında Uzuner’in bu durumu sürekli tekrar etmesinin sebebinin vermek istediği mesaj olduğu söylenebilir. Tuna’nın askerdeki arkadaşları Kürt Mutlu, Laz Sefer, Anadolu köylüsü Hasan, İslamcı Musa ve Kemalist Asker Birol, Kafkas Kutlu; farklı fikir ve etnik gruplara sahip bireylerdir ama arkadaşlardır. Tuna iç savaştan kurtulmanın yolunun birlik olmakla sağlanabileceğine inanmaktadır. Romanın başlarında ise Kuzguncuk, Ermeni’sinden Rum’una değişik dil ve dindeki insanların ortak yaşadığı yer olarak gösterilir. Bir başka bölümde Süreyya Mercanların evinde oynatılan Karagöz oyunundaki farklı tipler de yine birlik beraberliği yansıtır. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere Tuna vasıtasıyla ya da farklı yollarla yazarın kendi düşüncesini hissettirmeye çalıştığı söylenebilir. Yazar birlik olunursa her zorluğun aşılabileceğine inanır, bunu Tuna’nın şu sözlerinden anlamak mümkündür:

*“Saçma bu! Düşman kim? Sınır, cephe neresi? Kime karşı savaşıyoruz? Kendi iç organlarını kemiren bir virüs bu! Sonunda kimse kazanamayacak, hiç kimse! Anlıyor musunuz? Çünkü kendimizle savaşıyoruz” (Uzuner, 2003, ss.99-100).*

Tuna’nın çocukluk arkadaşlarından olan Nesim ise duruma şöyle bakar: “Türkiyeli olmak lazım, o bu değil.”

Metinde dikkat çeken zamanlardan biri de kırılma noktalarının salı günleri yaşanıyor olmasıdır. Roman salı sabah başlar, iç savaş salı sabah başlayıp salı sabahında biter, Aras salı günü vefat eder, Ada, Aras’ın vefatına ilişkin mahkemeden bir salı günü beraat eder (Çakmakçı, 2019). Buradan hareketle dönüm noktalarının salı günleri yaşandığı söylenebilir.

Zaman olgusunun geçtiği yerlerden biri de doğum günleridir. 12 Mart Ada’nın, ertesini gün yani 13 Mart Aras’ın, 12 Eylül ise Tuna’nın doğum günleridir. Aras, Tuna’dan bir gün sonra doğduğu için annesine içten içe sinirlenir ama bu durum bir şeyi değiştirmez. Doğum günleriyle ilgili Ada, Tuna’nın da kendisinin de askerî darbe gününde doğmuş olmalarının bir tesadüf olup olmadığını sorgular. Elbette bu seçimi yazar yapmıştır ve bu bir tesadüf değildir.

Romanda zamana ilişkin detaylardan biri de Tuna’nın dedesinin seferberlik anılarını anlatmasıdır. Geriye dönüş tekniği ile Tuna’nın asker hayatından Tuna’nın çocukluğuna dönen yazar dedenin seferberlik anılarıyla da çok daha geçmişe dönüş yapar:

*“Türk’ün vatanını düşman çizmesine ezdirmedik, başta yüce Rabb’imin sonra büyük Atatürk’ün sayesinde tek yumruk olup, vurduk yüzüne gavurun! (...)”*

*“Ah evlatçıklarım, Allah kimseyi vatansız, hiç kimseyi yurtsuz koymasın! Büyük Allah’ım bu memleketi bir daha düşman çizmesi altında ezdirmesin! Allah sizleri korusun!.. Yüce Rabb’im hiç kimseyi vatanından mahrum, sürgün etmesin!..” (Uzuner, 2003, s.51).*

Romanda yaklaşık otuz yıllık bir süre anlatılmaktadır. Bu süre boyunca romandaki karakterlerden bazıları vefat etmiştir. Bunlar kronolojik sıra ile Aras’ın dedesi, Aras, Üsteğmen Birol, Tuna’nın babası Naim (Aras’ın ölümünden iki yıl sonra) ve Süreyya Mercan’dır (Kızı Ada otuz yaşına basınca).



## Mekân

İnsanın varlıksal olarak oturma yeri olan mekân bireyin dünyadaki tutunma yeridir. Dünya/beden ise kişinin kendini gerçekleştirmek için mekânlar üstü bir mekândır. Yapıtta kendilerini anlamaya çalışan insanlar mekânla bir bütünlük oluşturur (Şahin, 2010).

Lefebvre (2000); her yapıtın bir yer işgal ettiğini ve o işgal ettiği yeri yarattığını, biçimlendirdiğini söyler. Kumral Ada Mavi Tuna romanının mekânı, Tuna'nın doğum yeri olan İstanbul Kuzguncuk'tur. Kuzguncuk, farklı din ve ırktan insanların birlikte yaşadığı beraberlik mekânıdır. Başkarakter Tuna, Kuzguncuk'u şöyle anlatır:

*“Bana sorarsanız hala bir Boğaziçi köyüdür Kuzguncuk.1776'da da Boğaziçi'nde bir köymüş. Kauffer haritasında tabanı deniz kıyısı olan üçgen biçimli bir yerleşim olarak gösteriliyor. Bilenler, Çengelköy'ün Ermeni, Kuzguncuk'un Yahudi ağırlıklı köyler olduğunu anlatırlar. Müslümanlar azınlıkmiş ilk zamanlar. Zengin muhiti değilmiş, şimdi de öyledir. Kibarca “orta halli”, “dar gelirli” de denebilir” (Uzuner, 2003, s.31).*

Kuzguncuk farklı din ve ırktan insanlara ev sahipliği yapan bir mekândır. Kahramanların çocukluğu zamanında; Yahudiler, Rumlar ve Ermeniler buranın yerlisi sayılırmış ve bu insanlar burada hoşgörü içinde mutlu bir şekilde yaşarlarmış. Hatta Müslüman olan Tuna ve ailesi, bayramda komşularına et ve şeker götürürken Paskalya ve Yortu'da da Gayrimüslimler Tuna ve ailesine boyalı yumurta ve tatlı çörek getirirlermiş. Metinde bu hoşgörü ortamına çokça göndermede bulunulur. Bunlardan biri de Adaların evine gelen Karagözcünün karakterlerinde gizlidir. Harputlu, Anadolu, Laz, Kayserili, Kastamonulu, Baba Himmet, Kürt; hepsi farklı etnik grupların parçalarıdır ve birleşince adeta yapbozu tamamlanmaktadır. Kuzguncuk'taki hoşgörü ortamı şöyle betimlenmektedir:

*“İskorbit balığı yemeyi Ermenilerden, gelincik balığını da Yahudilerden öğrenmiştir. Kuzguncuklu Rumlar gümüş balığını iyi yaparlar, lakerdaları meşhurdur ve zeytinyağlı sebze yemekleri müthiş lezzetli, çok süslüdür. Ermenilerin midye dolmasını dedem anlata anlata bitiremezdi. Yahudilerin incir reçeli, elma ve ayva tatlıları meşhurmüş. Annem ilk çikolata makinesini komşusu Madam Ester'de görmüş, ev çikolatasını orada tatmıştı” (Uzuner, 2003, s.32).*

Kumral Ada Mavi Tuna romanında mekân; çevresel, algısal, kapalı, açık ve ara-koridor mekân başlıkları altında incelenmiştir:

**Çevresel Mekân:** Romandaki kişilerin yaşadığı, mutlu veya mutsuz olduğu yani yaşamlarını idame ettirdikleri yerler, mekândır (Sağlık, 2002). Romanın çevresel mekânı Kuzguncuk'tur. Kahramanların çocukluk ve gençlik dönemleri hep burada geçer. Kuzguncuk Tuna'nın doğum yeri ve Ada ile yollarının kesiştiği noktadır.

**Algısal Mekân:** Algısal mekânlar romandaki kahramanın ruhsal durumuna göre şekillenen mekânlardır (Erzen, 2016). Romanda algısal mekânlar Tuna'nın etrafında şekillenmektedir. Tuna asker olarak götürüldüğü iç savaşı bilinçaltıyla reddetmektedir ve kendisini bir kâbusun içinde zannetmektedir. Etrafındaki herkes ona gerçek olduğunu söylese bile o bunu kabul etmez ve her seferinde bu kötü kâbustan uyanacağını düşünür. Nitekim kitabın sonunda da biten savaşı kendince “Uyanmak güzel.” şeklinde değerlendirir.

Bir diğer algısal mekân diyebileceğimiz nokta ise Ada ve Aras görüşmesinde çerçevenin dışında kalan Tuna'dır. Ada, Aras ve Tuna sürekli birlikte dışarı çıksalar da Ada ve Aras aşklarını yaşarken Tuna onlara uzak bir köşeden bakan kişidir. Hatta yanlarından uzaklaştığında ağabeyi ve Ada durumun farkına bile varmazlar. Tuna hep “camdan duvar”ın dışında kalmıştır.

**Kapalı-Dar ve Labirentleşen (Yutucu) Mekân:** Bu tarz mekânlar geniş bile olsa karakter kendini orada sıkışmış, kalmış bir durumda hisseder (Korkmaz, 2007). Romanın kapalı mekânı Tuna'nın askerler eşliğinde gittiği, iç savaşın olduğu, muhtemelen Doğu'da olduğunu düşündüğü yerdir. Tuna ve arkadaşları, kendilerini cephede bulurlar. Cephe de yine Tuna'nın bulunmak istemediği kapalı mekânlardandır. Savaşırken Musa ayağından vurulur. Tuna, Musa'yı yakınlardaki bir eve kadar sürükler. Bu ev Hatice Teyze'nin evidir. Hatice Teyze'nin evi de Tuna'nın bulunmak istemediği bir kapalı mekândır. Hatta Tuna oradan çıkmak istedikçe Hatice Teyze evin erkeği olmadığını ve arkadaşının iyileşmesi gerektiğini söyleyerek onu orada zorla tutmuştur.

Musa iyileştikten sonra Tuna evden ayrılır ve savaşta esir düşer. Onu hapse atarlar ve bulunduğu ortam ceset dolu bir yerdir. Yanında asker arkadaşı Birol'u vururlar. Hapis de kapalı mekânlardandır.

Tuna savaşırken esir alınıp bir mahzene atılır. Mahzenin duvar dibinden açılan bir delikle Tuna'yı buradan kurtarıp İstanbul'da bir hastaneye yatırılırlar. Buraya SASARUT (Savaş Sonrası Ruh Tedavi Ünitesi) denir. Tam SASARUT'ta bulunmasa da tedavisi bu hastanede yapılır. Hastane de kapalı mekânlardandır.

**Açık-Geniş (Besleyici) Mekân:** Kahramana huzur veren, onların hep olmak istedikleri mekânlardır. Tuna ve Ada için açık mekân Kuzguncuk'tur. Hatta Tuna için Adaların köşkünün bahçesi açık mekândır. Çünkü Tuna, Ada'yı ilk burada görmüştür ve Ada, Tuna'ya burada taş hediye etmiştir. Aslında Tuna için Ada'nın bulunduğu her mekân açık alandır, denebilir.

**Ara-Koridor (Geçiş) Mekân:** Olayda çok da yer tutmayan ama parçaları birleştiren mekânlardır. Tıpkı evin odalarını bağlayan koridor gibidirler (Şahin, 2008, s.120). Romandaki koridor mekânlardan biri Ada'nın Aras ölünce bir süreliğine gittiği Kuzey Amerika'dır. Mekân olarak bir önemi yoktur ama canı sıkıldığı için Ada'nın buraya gidip geldiği bilinir. Bir diğer koridor mekân ise General Turhan Özsoy'un odasıdır. Romanda General Turhan Özsoy'un odası şöyle tasvir edilmektedir:

*“İçeri girdiğinde onu ilk çarpan şey mekânın genişliği ve yüksekliği oldu. Aydınlık ve ferahlık çok etkileyiciydi. Ama yalnızca boyutlar değil, eşyalar da heybetliydi. Solda on on iki kişilik maun bir toplantı masası, üzerinde iri bir kristal kesmeli sürahi ve bardaklar vardı. Sürahinin su dolu oluşu dikkatini çekti Tuna'nın. Birazdan bir toplantı mı yapılacaktı bu salonda?*

*Yerler duvardan duvara uçuk nefti, kısa tüylü halı kaplıydı. Ve generalin çalışma masasının tam önünde şahane bir Türk halısı seriliydi.*

*“El dokuması olmalı...” diye içinden geçirdi Tuna.*

*Generalin kocaman çalışma masasının arkasında sağda tek yıldızlı tugay flaması ve bir Türk bayrağı vardı. Camlı dolapta sırmalı bir sancak görülmekteydi. Masada kocaman bir pirinç plakaya “Tuğgeneral Turhan Özsoy” yazılmıştı. Yıldızlı bir Türkiye Cumhuriyeti forsu, altın kaplamalı ikiz dolma kalemlik ve bordo bir sümen de masanın üzerindeydi. Arka duvarda odayı düşünceli gözlerle seyreden kocaman, siyah- beyaz bir Atatürk portresi asılıydı” (Uzuner, 2003, ss.127-128).*

Bir diğer koridor mekânsa romanın başında Ada, Aras ve Tuna'nın; romanın sonunda ise sadece Ada ve Tuna'nın bulunduğu Kadıköy'deki Baylan Pastanesi'dir. Romanda pastane şöyle betimlenmektedir: Baylan Pastanesi'nin yalnızca yazları açılan bu arkaya saklanmış bahçesini bize Ada öğretmişti. İstanbul'un Asya yakasına denizden asıl giriş noktası olan Kadıköy İskele Meydanı ve Bahariye Alışveriş Merkezi bana hep kasvetli, özensiz ve çirkin gelmiştir. Zevksizce betonlaşmış, kalabalık, gürültülü Kadıköy'ün bir gün yeşilli, parkları ve pastaneleri bol güzel bir meydana

kavuşacağını hayal ederim hala... Ben Kadıköy Meydanı'nı bizim Üsküdar kadar güzel bulmadım hiçbir zaman.

### Kişiler

Romandaki kişiler aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir:

- Başkarakter (Başkahraman)
- Norm Karakter
- Kart Karakter
- Fon Karakter

**Başkarakter:** Anlatımın ve anlatıdaki hareketin şekillendirilmesinde rol alan en önemli öge kişidir. Bir romanda, asıl kahraman (protagonist) kurgusal yapıyı oluşturan bütün öğelerin kaynağı durumundadır (Stevick, 2004). Başkişiler; okuyucuda inanç, duygudaşlık ve ani hissi değişimler yapar; romandaki en dikkat çekici problemlerin ortaya atılmasına aracılık eder. Başkarakter romanın tamamında dile getirilmeye çalışılan ahlak felsefesini somutlaştırmaya çalışır (Stevick, 2004, aktaran Kunduz, 2012). Başkarakter, romandaki asıl kişidir yani Mavi Tuna'dır.

Campbell'e göre (2010) bir kahraman metnin sonunda değişime uğrar. O da bu yolculuğu ayrılma (yola çıkış) – erginlenme – dönüş aşamalarıyla açıklar. Romanın başında Tuna'nın sıradan bir aile hayatı varken iç savaş çıkınca Tuna yedekten askere alınır. Bu Campbell'e göre yola çıkış eşliğidir. Tuna askere götürülünce kendi içsel hesaplaşmasıyla baş başa kalır. Bu bir nevi inzivadır. Bu inzivadan dönüşte bireyselleşen, bambaşka bir Tuna karşımıza çıkar. Bu Campbell'in erginlenme dediği değişimdir (Sevim, 2018). Hatta metnin başında kendisini kan tutan Tuna romanın son cümlesinde "Artık kendisini kan tutmadığını" söyler. Bu simge ile Tuna erginlenmesini tamamlamıştır. Zaten erginlenmesini tamamlayan kahramanın son aşaması da "dönüş"tür. Askerden evine, eşinin yanına dönen Tuna böylelikle son aşamayı da bitirir.

Tuna, İğdirli bir annenin ve Bulgar göçmeni bir babanın çocuğudur; Kuzguncukludur. Mütevazı bir hayat süren ailesi ve ağabeyi Aras ile yaşamaktadır. Hayatları Kuzguncuk'a Adaların taşınmasıyla bambaşka bir boyuta taşınır. Sinemacı bir ailenin kızı olan Ada'ya hem Aras hem de Tuna âşık olur. Ada, Aras'ın aşkına karşılık verir. Üçüncü kişi konumunda kalan Mavi Tuna bu duruma üzülmeyle beraber müstakbel yengesi Ada'dan ayrılmayacağı için bir yandan da memnun olmaktadır.

Tuna annesine göre babasının sülalesine çekmiştir. Tatlı, yumuşak, hırsırları olmayan, hassas ve biraz nazlıdır (Uzuner, 2010). Tuna özgürlük taraftarıdır, göz için ışık neyse akıl için de özgürlüğün o kadar önemli olduğunu savunur. Hatta ona göre Amerikalılar özgürlüğü para gibi görürler, onu harcanmadan önce kazanılacak bir şey olarak düşünürler; ne yazık ki bizim toplumumuzda özgürlük üzerine atasözü üretmek bile lükstür (Uzuner, 2010). Tuna iç savaşı istemez, onun düşmana karşı değil, kendine karşı yapılan bir savaş olduğunu düşünür. Tuna'ya göre demokrasi eşit uygulanırsa iç savaş olmaz. Romanda Tuna vasıtasıyla okur iç savaş hakkında aydınlatılır. Tuna'nın iç savaşı bazılarının çıkarları için desteklenen bir durum olarak gördüğü onun şu sözlerinden anlaşılabilir:

*"Silahlanma döngüsü, iç savaş dinamiğinin bir parçasıdır. Önce herkes silahlanır, satanlar da alanlar da hoşnuttur. Hatta resmî politikalarla teşvik edilir bu alışveriş. İç savaşlar üzerine güzel kitaplar yazan Hans Enzensberger adlı bir adam böyle diyor"* (Uzuner, 2010, ss. 248-249).

Tuna'nın askerken gözlüğü kırılır. Doktor seferberlik hâlinde oldukları için yokluktan dolayı ona düşük dereceli gözlük verir. Tuna zaten iç savaşı kâbus olarak yorumlamaktadır ve bunun iç savaşın getirdiği kâbusu daha korkutucu bir şekilde algılamak için olduğunu düşünür.

*“Eksik numaralı gözlükle her şeyi biraz görebilirim ama asla net göremem. Anlıyorsunuz değil mi? Korku filmlerinde kullanılan bir teknik. Yani kuşularım ve endişelerim nedeniyle içine düştüğüm bu karabasan var ya işte onun yarı bulanık manzaralarla daha da dehşet verici olması isteniyor!..”* (Uzuner, 2010, s.83).

**Norm Karakter:** Norm karakter, başkarakterden sonra çok boyutlu bir birey olarak ön planda olan ve gelişmeye elverişli, derinliğe sahip olan karakterlerdir (Şahin, 2011). İkinci derecede ön planda olan kahramandır. Kumral Ada Mavi Tuna romanının norm karakterleri: Aras, Ada, Doğan Gökay ve Meriç'tir.

*Ada:* Kuzguncuk'a taşınan sinemacı ailenin biricik, kumral, fotoğrafçı kızıdır. Gözünü budaktan esirgemez, cevvaldir. Kendine çok güvenir. Erkek çocuğu gibi yetiştirilmiştir. Cömert, adil, hayal gücü geniş ve Tuna'ya göre bal renginde bal gibi bir kızıdır. Dayısı Doğan Gökay'ın şiirinden esinlenerek ismi Ada konmuştur:

*“Bilmez kimse söylemem*

*Pek mahremdir aslında*

*Kaçışın her kendinden*

*Bir dönüştür*

*Buzlu aydınlığıma.*

*Köpekler ulur, itler pusuda*

*Sisli sokaklarda kalles çığıllıklar*

*Hem yalnızım, hem korkuyorum, lakin erkeklik var*

*Serde susuyorum*

*Susuyorum Ada*

*Sen orada*

*Bildiğini biliyorum Ada”* (Uzuner, 2010, s.103).

Ada, iki erkek kardeşin ortak aşkıdır ve böylelikle bir aşk üçgeni oluşturur. Ama Aras'ın aşkına karşılık verir. Ada, Aras'ın ölümünden kendisini sorumlu tutar çünkü onu utandıracak olayı yaşattıktan sonra Aras ölmüştür. Bu olaydan sonra yas tutan Ada; yurt dışına çıkar, hatta saçlarını kısacık kestirir. Aliye, Tuna'yı kıskandırmak için Ada ile bir ilişki yaşar. Ada, Aliye'ye bu ilişkide Aras'ın ölümünün kendisi yüzünden olduğunu söyler. Aliye bu durumu kullanarak medyaya Aras'ı öldürenin Ada olduğu bilgisini verir. Bu olaydan sonra hakkında dava açılan Ada romanın sonunda bu durumla uğraşır.

*Aras:* Tuna'nın ağabeyi, Ada'nın sevgilisidir. Aras her zaman beğenilen, başarılı bir gençtir. Okulda da başarılıdır, öğretmeni tarafından başkan olarak seçilir. Üniversite sınavında da istediği başarıyı sağlamıştır. Adrenalin sever, meydan okumaktan hoşlanır. Arkadaş sıkıntısı çekmeyen, cesur, gözü pek, atak, adil ve akıllı biridir.

Aras sorunlarını kendi içinde çözmeye çalışan bir çocuktur. Kimseden tavsiye almaz, kararlarını kendisi alır. Aras'a dış geçirebilen tek kişi Ada'dır. Yakışıklı görüntüsü itibarıyla özgüven sahibidir. Ada da bundan etkilenip Aras'a âşık olur. Aras, kardeşi Tuna'yı her daim korur. Liseyi birincilikle bitiren Aras'ın karate, yüzme ve satrançta dereceleri vardır. Üniversite sınavında ilk tercihi İstanbul Teknik Üniversitesi Gemi Mühendisliği olmuştur. Sevgilisi Ada ile uygunsuz bir şekilde Tuna'ya yakalanan Aras, şaşkınlıktan ne yapacağını şaşırıp yüzmek ister ama denize atlayınca

kayalara çarparak ölür. O öldükten sonra üniversite tercihleri açıklanır ve ilk tercihini kazandığı belli olur.

*Meriç:* Ada'nın dayısının kızıdır ve Tuna'ya âşıktır. Çekingen, kırılğan ve çok sessiz bir kızıdır. Ada'nın tam tersidir. Ada'nın kumrallığına, özgüvenine karşın Meriç sarışın, utangaç ve içe dönüktür. Fazla zekidir ve patoloji doktorudur. Meriç'in annesi alkol tedavisi gördüğü için kızını, halası Pervin Gökay'ın yanına yollar ve burada Meriç, Tuna'ya âşık olur.

Tuna Ada'nın gönlünün sonsuza kadar ağabeyinde olacağını anladıktan sonra, madem kimseyi mutlu edemiyorum, bari beni seven Meriç'i mutlu edeyim mantığıyla Meriç ile evlenmiştir. Meriç bazı şeylerin farkında olmuştur ama hanımefendiliğiyle hep sessiz kalmıştır. Meriç sessizliği, sabrı ve istikrarıyla Tuna'yı elde etmiştir.

*Doğan Gökay:* Ada'nın dayısıdır, şairdir. Siyah, iri dalgalı saçlı, uzun boylu, gözlüklü, yakışıklı biridir. Genelde tüvit ceket ve süet ayakkabı giyer. Daha ilk bakışta entel olduğu anlaşılır. Sofistike kimliğine eğlenceli yapısı eşlik eder. Paris'te çapkın Türk şair diye anılır. Kadınları, erkekleri yönettiklerini düşünerek zeki bulur. Bürkan adında moda ressamı bir kadınla evlenir. Fazla sorumluluk almayı sevmeyen, evi arabası olmayan, rahat biridir. Bankada bir miktar parası vardır, bunu da acil sağlık durumu olma ihtimaliyle muhafaza eder.

Doğan Gökay Nazım Hikmet'i, Marks'ı idealize eder. Hatta Nazım Hikmet'in özgürlüğünü istediği için Paris'te başlattığı bir kampanya yüzünden şiipleri bahane edilerek hapse atılır. Dincisi, dinsizi, sosyalisti, milliyetçisi A'dan Z'ye Doğan Gökay'ı bulur. Hatta kendisine siyaset yapma teklifi gelir ama eleştiri özgürlüğünü kısıtlayacağını düşündüğü için reddeder. Doğan Gökay, Meriç'e duru su; Ada'ya yağmur kız; Aras'a kaptanıderya; Tuna'ya romantik âşık lakaplarını takar.

**Kart Karakter:** Kart karakterler yaşanan her şeye rağmen doğalarındaki özellikleri değiştirmezler. Romanda sabit özellikleri vardır ve onu sembolize ederler. Bu tür roman kahramanları, çatışma unsurudur ve başkahramanın hedefine ulaşmasını engeller niteliktedir. Kumral Ada Mavi Tuna romanının kart karakterleri; Üsteğmen Birol, Tuğgeneral Turhan Özsoy, Musa, Laz Sefer, Nesim, Hasta Bakıcı Hasan, Doktor Kutlu, Avukat Mutlu, Tarkan ve Aliye'dir.

*Üsteğmen Birol:* Aydın Kemalist Türk askeridir. Okuyucu Birol'ü, Tuna'yı askere almaya eve gelince tanır. Tuna'ya ve diğer askerlere karşı anlayışlıdır. Birol, Tuna'nın savaşa dair tutumunu yadırgamaz. Tuna ile esir alınan Birol, pek çok adam tarafından silahla taranarak şehit edilir.

*Tuğgeneral Turhan Özsoy:* General; saçları yanlardan azalan, yuvarlak yüzlü, tombul bir adamdır. Uzun ve gür kaşları; şakaklarına ak düşmüş saçları; küçük, yuvarlak ve siyah gözleri vardır. Demokrasi taraftarıdır ve Tuna'yı da onun görüşünü öğrenmek için yanına çağırır. Revirde tedavisini tamamlayan Tuna'yla general ilgilenmiştir.

*Musa:* Tuna'nın çocukluk arkadaşıdır, Tuna'nın karşısına askerde çıkar. Aras'ın yaşıtıdır. Kuzguncuk'ta bakkal işletir, dinine bağlı bir insandır. İç savaşı Hristiyan ve Siyonist emperyalizmin oyunu olarak görür. Kendi içimizde de maneviyatımızın olmadığına inanır. Tuna ve Musa cepheleyen Musa ayağından vurulur. Tuna onu Hatice adında bir kadının evine taşır. Hatice Teyze Musa'yı iyi edebilmek için onun ayağını keser. Musa, evli ve çocukları olmasına rağmen Hatice Teyzenin kızı Suları'ya âşık olur. Tuna, Musa'yı Hatice Teyzenin evinde bırakarak askere geri döner.

*Sefer:* Askerde Tuna'nın karşısına çıkan bir diğer çocukluk arkadaşıdır. Trabzonludur, ilkokuldan sonra okulunu bırakıp babasının fırınında çalışmıştır.

*Nesim:* Tuna'nın askerde karşısına çıkan bir diğer çocukluk arkadaşıdır. Yahudi'dir ve doktoralı bir felsefecidir. Nesim de "O, bu değil; Türkiyeli olmak gerektiği" görüşü hâkimdir.

*Hasta Bakıcı Hasan:* Doktor Kutlu ile beraber Tuna'ya yardımcı olurlar. Yuvarlak yüzlü, esmer, tombulca bir adamdır. Yöresel ağız kullanır, Anadolu köylüsüdür:

*“Doğru diyo dohtar bey. Yimezsen iyileşmen, bak zati kaşık kadar kalmış yüziün hocam. Üflesem uçan valla...Yi hadi! (...) Yayla çorbasıylan çilekli cöle verdiler. Barsaklarına iyi gelecek bah bunlar...N'öricen hocam birkaç gün bunlarla idare etcen, sonra ağzına layık yemek buluruz sana”* (Uzuner, 2010, s.69).

*Doktor Binbaşı Kutlu Çeçen:* Tuna askeri araçtan atlayıp yaralandığında onunla ilgilenen doktordur. Ciddi görünümlü, ne çok yakışıklı ne çok çirkin bir adamdır. Saçları alnının iki yanından dökülmeye başlamış, orta boylu biridir.

*Avukat Mutlu:* Tuna'nın tedavi gördüğü hastanede tedavi gören diğer hastadır, Kürt'tür. Ankara'da avukatlık yapar. Kendisini: “Ben Kürt aydını dedikleri ve hiç kimsenin sevmediği adamlardanım, hani Türklerin ve Kürtlerin toptan gıcık kaptığı karakter.” diye tanıtır.

*Tarkan:* Tuna'nın askerde karşılaştığı öğrencisidir. Tarkan da asker olarak cepheye çağırılmıştır. Tarkan, öğrenciyken uzun atkuyruğu saçlı, küpeli, elinde şiir kitaplarıyla Ortaköy'de dolaşan biriyken şimdi elinde silah tutmaktadır.

*Aliye Yıldız:* Tuna'nın da Ada'nın da beraber olduğu fotoğraf kulübünde çalışan bir kızdır. İnce, uzun boylu, elmacık kemikleri çıkık, hafif çekik kahverengi gözlü, dikkat çekici bir kızdır. Sağlıksız aile hayatından dolayı sağlıksız bir psikolojiye sahiptir. Aliye, Ada'dan hoşlanmadığı için Tuna'dan öç almak için onunla beraber olur. Beraberlikten sonra Ada, Aliye'ye Aras'ı kendisinin öldürdüğünü söyler. Ada, Aras'ın ölümünden kendisini sorumlu tutar çünkü Aras'ın, kardeşine karşı utanma sebebi Ada'dır. Tuna, Ada ile Aras'ı uygunsuz şekilde gördüğü için Aras yüzeceğini söyleyerek kendini denize atar.

**Fon Karakter:** Fon kişi ya da fon karakter tiyatrodan, edebiyatta, dekoratif öge olan karakterlerdir. Ön plana çıkarılmaya çalışılan durumu, gözler önüne sermeye yardımcı olur. Ancak olaya ilişkin yükümlülükleri bulunmaz, olaya etki etmezler. Kumral Ada Mavi Tuna romanının fon karakterleri; Terzi Osman, Terzi Muharrem, Rozita, Mürşide, Zübeyde Hanım, Naim, Süreyya Mercan, Pervin Gökay, Cihan Teyze, Bürkan, Suları ve Hatice Teyze'dir.

*Terzi Osman:* Tuna'nın büyük dedesidir. Gömlek dikimiyle uğraşır. Ailesini alarak Kuzguncuk'a yerleşmiştir. Oğlu Muharrem'e yani Tuna'nın dedesine terziliği Terzi Osman öğretir.

*Tuna'nın Dedesi Terzi Muharrem:* Nurlu, sevecen, umutlu, güler yüzlü bir dededir. Dedeleri çocuklara seferberlik anılarını anlatan muhacir bir terzidir, yöresel ağız kullanır:

*“Ne gülersiniz bre kızanlarım? Sakın unutmayın, vatan elden giderse, içbir şeyin manası kalmaz artık! Ürriyet can kadar tatlıdır! (...) H harflerini atlayarak konuşan dedelerinin ‘hürriyet’i çocuklara iyice komik gelir, artık katıla katıla gülerlerdi. İşte buna çok kızardı muhacir Terzi Muharrem, torunlarının birer çocuk olduğunu unutup öfkeyle bağırıp gülerdi”* (Uzuner, 2010, s.52).

Tuna'nın dedesinin de gözleri mavidir. Tuna'nın gözlerini dededen aldığı söylenebilir. Tuna'nın ismini de dedesi koymuştur. Mavi akan Tuna Nehri'ni gören dede torunu renkli gözlü olunca bu ismi koymuştur. Diğerine de Aras Nehri'nden esinlenip iki nehrin ismini torunlarına vermiştir.

*Rozita:* Terzi Muharrem'in ilk eşidir. Evlendikten sonra Müslüman olur. Genç yaşta vefat eder.

*Mürşide Hanım:* Terzi Muharrem'in ikinci eşidir ve kendisinden büyüktür. Rozita vefat edince Terzi, Muharrem Mürşide Hanım ile evlenir.

*Naim:* Tuna'nın babasıdır. İçine kapanık biridir. Aras'ın ölümünden sonra kendini televizyona verir.

*Zübeyde Hanım:* Tuna'nın annesidir. Ev işleri ve yemek yapan, kocasının teyel-düğme işlerine yardıma koşturan bir ev hanımıdır. Aras'ın ölümünden sonra kendini dine ve namaza adar.

Süreyya Mercan (asıl adı Abidin Ölçer): Ada'nın babasıdır, sinema oyuncusudur. Mütevazı ve sıcaktır. Hatta Kuzguncuk'a taşındıklarında kahvedeki herkese kahve ısmarlamış sonrasında da mahallenin erkekleriyle oyun oynamayı alışkanlık haline getirmiştir. İçkici, gürültücü, plansız bir sinema sanatçısıdır. Karaciğer nakli olmuştur. Kızı otuz yaşına gelince babası ölür.

*Pervin Gökay:* Ada'nın annesidir, sinema oyuncusudur. Pervin Gökay da Mütevazı ve sıcaktır. Kuzguncuk halkına tepeden bakmaz. Kendileriyle el sıkışmak isteyenlere içtenlikle yaklaşır. Pervin Gökay, kocası kadar girişken değildir; biraz daha utangaçtır. Onun sıcaklığı kandillerde ve bayramlarda dağıttığı tatlılarda, simitlerde ve ufak hediyelerde saklıdır.

*Cihan Teyze:* Pervin Gökayların evinin çalışamıdır. Ada ile ilgilenir. Komşular da onu evin hizmetkârından ziyade evin ahalisi olarak görür.

*Bürkan Gökay:* Doğan Gökay'ın moda ressamı genç, güzel ve kocasına hayran karısıdır. Şair kocasını tekeline almayan, eşini bağımsız ve rahat bırakan ama ev ahalisiyle dost olmak için de hiç çabalayan bir kadındır. Başkalarına karşı kayıtsız ve ilgisiz biridir. Arabası ve bankada bir miktar parası vardır ve Doğan Gökay eşinin mal varlığıyla alakadar olmaz.

*Suları:* Hatice teyzenin on yedi yaşlarındaki kızı Suları; uzun, siyah saçlı, doğal ve saf bir kızdır. Musa, Suları'ya âşık olur ve Hatice Teyzelerde kalır.

*Hatice Teyze:* Askerde yaralanan Musa'ya ve Tuna'ya evini açar. Anadolu köylüsü bir kadındır. Kızı Suları'yı genç askerlerden korumak için çocuk yaştaki oğullarının eline silah vermiştir. Büyük oğulları savaşta öldüğü için Tuna ve Musa'yı bırakmak istemez. Musa Suları'ya âşık olur ve Hatice Teyzelerde kalır.

Bu kişiler dışında köşk çalışanları, Mustafa ve Kemal (Tuna'nın dayıları), Lütfü ve Ali (Hatice Teyze'nin çocukları), Yaşar Kalfa ve Şakir Amca da romandaki fon karakterlerdendir.

### **İzleksel Kurgu**

Anlatılarda zıtlık ögesinin bulunması çatışmayı güçlü kılar ve anlatımı zenginleştirir Yazarın, elde edilmek istenen hedefin karşısına o hedefe ulaşmayı engelleyecek güçleri yerleştirilmesi eserdeki dramatik yapıyı sağlamlaştırır (Aka, 2015). İzleksel kurgu: kişiler, kavramlar ve simgeler bazında açılanmaya çalışılmıştır.

Kişiler bazında tezatlıklara bakılırsa Tuna âşık olan fakat karşılık bulamayan, Ada ise âşık olunan ama karşılık vermeyen taraftadır. Mavi Tuna'nın daha orta hâlli, sıradan bir Türk ailesine mensup bir birey olmasına karşın Kumral Ada'nın kalburüstü ve alafranga bir aileden olduğu söylenebilir. Tuna'nın babası Naim Bey kendi hâlinde televizyon izleyen biriyken Ada'nın babası Süreyya Mercan sinema oyuncusudur. Aynı şekilde Tuna'nın annesi Zübeyde Hanım, ev hanımıyken Ada'nın annesi Pervin Gökay da sinema oyuncusudur.

Musa ve Ali-Lütfü arasında ise esir alınan, esir alan ilişkisi vardır. Musa savaşta yaralanınca bir köy evine sığınır. Musa, yaraları iyileşirken gözünü açtığı anda onu silahlı iki kişi beklemektedir ve tekrar askere gitmesini istemezler. Bu iki kişi Ali ve Lütfü'dür. Musa ve Tarkan arasındaki zıtlık ise Musa'nın dindar, Tarkan'ın ise din konusunda rahat oluşudur.

Kavramlar temelindeki çatışmaların en önemlisi iç savaş-demokrasi çatışmasıdır. Tuna saldırgan fikirlerin var olduğu ortamlarda savaşın çıkabileceğine oysa demokrasi olan yerde savaşa

gerek kalmayacağına inanır. İkili aşk Ada ile Aras arasında yaşanırken ve karşılıklıyken aşk üçgeni: Ada, Aras ve Tuna arasında yaşanır ve Tuna dışlanan kişi olur.

Simgeler temelindeki çatışma: Adaların köşkünün karşısında yer alan Tunaların evidir. Her iki aile de Kuzguncuk'ta yaşamaktadır fakat Tunaların evi dar gelirli iken Adaların köşkü zengin köşktür. Beyaz taş ve gemi maketi simgeleri ise Tuna-Ada ve Aras-Ada aşkını temsil eder. Ada hediye olarak Tuna'ya beyaz taş verirken Aras'a gemi maketi hediye etmiştir. Bu da Ada'nın sevdiği kişinin kim olduğunu ve ona verdiği değeri gösterir. İzleksel kurgunun detayları aşağıdaki üç başlık altında daha detaylı incelenmeye çalışılmıştır:

### **Toplumsal Sınıflar**

Tarihin her döneminde eşit olmayan yapılar sonucunda toplumsal sınıflar ortaya çıkmıştır. Aynı mevkilere sahip insanların konumları sınıfları oluşturur. Bu yolla kimi zengin kimi fakir, kimi dindar kimi inançsız, kimi yöneten kimi yönetilen gibi farklı gruplar oluşmuştur. Bu açıdan mülkiyetçi anlayışın var olduğu toplumlarda sömüren ve sömürülen kısımların var olduğu söylenebilir (Demir, 2017).

Kumral Ada Mavi Tuna isimli romanda da farklı sosyal statüde kişiler yer almaktadır. Bunlara kişiler düzeyinde bakarsak Tuna ve ailesi Kuzguncuk'ta yaşayan, halktan sayılabilecek insanlardır. Kuzguncuk halkının çoğu halktan, orta halli insanlardır fakat yine bu halkın içinde de farklı sosyal statüde insanlar bulunmaktadır. Orta hâlli Kuzguncukluların ise kimi Yahudi kimi Ermeni kimi Rum kimi Türk'tür ama hepsi oranın yerli halkıdır.

Kuzguncuk'a bir süre sonra farklı bir sınıfa ait sinemacı ve zengin bir aile olan Adalar taşınır. Hatta Ada'nın dayısı Doğan Gökay Marksist bir anlayışa sahiptir. Kuzguncuk'taki huzur ortamı faklılıklara rağmen bozulmaz. Ada ve ailesi mahalleyle kaynaşır, oraya uyum sağlar.

Romanın diğer bölümü olan Tuna'nın askerliğini konu alan kısımda ise Tuna'nın karşısına çıkan farklı statüde insanlar birlikte refah içinde yaşanabileceği mesajını okuyucuya verir. Asker arkadaşı olan Musa dindar bir karakterken Tarkan küpe takan, din açısından rahat bir asker olarak tasvir edilmiştir. Laz Sefer, Kürt Avukat Mutlu, Anadolu köylüsü Hasan farklı etnik gruplara ait olsalar da arkadaşlardır ve gayet de iyi bir iletişime sahiplerdir. Uzuner'in tüm bu farklı sınıflara ait kişilerle asıl anlatmaya çalıştığı şey hoşgörü ile her türlü zorluğun aşılabileceği, barış içinde yaşanabileceğidir. Başkalarının farklılığı yadırganmadan kabul edilirse iç savaşa gerek kalmaz.

### **Demokrasi/ İç Savaş**

Demokrasi "halk iktidarı" veya "iktidarın halka ait olması" şeklinde tanımlanabilir. Yöneticilerin halk tarafından halkın içinden seçildiği bir yönetim biçimidir (Aktaş, 2015). Demokrasi terimini ilk kullananların Yunanlılar olduğu söylenebilir. Atinalılar Devri'nde yönetimde söz sahibi olan aristokratlara karşı halk savaşıarak kontrolü ele almıştır ve "demokratia" kavramı ortaya çıkmıştır (Dahl, 2001).

Tuna, romanın başından sonuna kadar demokrasi kavramını sorgular; demokrasinin eşit uygulandığı sürece iç savaşın çıkmayacağını savunur. Tuna en çok da kitle psikolojisiyle toplu hareket eden insanları sorgular. Entelektüel öğrenci Tarkan dahi "savaş var diye sorgulamadan eline silah alıp askere gitmiştir. Tuna dolayısıyla da yazar, kalabalıkların yorum yapamama ve bir fikirden mahrum olma düşüncesiyle sadece yıkıcı bir güç oluşturduklarını oysa bu kalabalıkların birliktelik ve muhakeme gücüyle demokratik bir düzende ve savaşa gerek kalmadan barış içinde yaşayabilecekleri bir ortam oluşturabilecekleri düşüncesini savunur (Çakmakçı, 2019).

Tuna duygusal bir insandır ve demokrasinin yokluğundan kaynaklanan bu iç savaşı bir türlü kabullenemez. Bunu hafızasının ona oynadığı bir oyun olarak düşünür ve kâbus gördüğünü zanner.



Dış dünyada yaşanan iç savaş aynı zamanda Tuna'nın beyninde de yaşanmaktadır. Savaş bitince Tuna'nın iç savaşı da yerini iç huzura bırakacaktır.

### **Romanda Aşk:**

Aşk, romanın temalarından biridir. Romanda Ada, Aras ve Tuna arasında bir aşk üçgeni vardır. Bu üçgende birbirine karşılık veren taraflar Aras ve Ada'dır. Tuna, bu aşkın hep dışında kalmış ve camdan bakan biri tavrıyla hep izleyici olarak kalmıştır.

Tuna, Ada'ya ilk görüşte âşık olmuştur. Küçük çocuklardır ve Ada, Tuna'ya elinde tuttuğu beyaz taşı hediye etmiştir. O andan itibaren Tuna için çok kıymetli olan bu beyaz taş, adeta onun aşkının simgesi haline gelmiştir. Tuna bu taşı gözünden bile sakınmıştır, savaşta bile saklamıştır. Fakat Tuna'nın aşkının sembolü olan bu taşın karşısında Ada'nın Aras'a hediye ettiği gemi maketi vardır. Ada, Aras'a bu maketi verip onu öpünce Tuna'nın tüm hayalleri yıkılmıştır. Yine de kalbindeki aşkı söküp atamayan Tuna bununla yaşamayı onur saymıştır.

Dayı Doğan Gökay'a göre aşkın bin bir çeşidi vardır. Aşk, bazen o kişiden kopmamak bazen de alışkanlık anlamına gelir:

*“Bağımlılık, alışkanlık gibi çok heyecan vermeyen duygulardan tut da ‘onsuz olamamak’ gibi tutkusal olanı da bir çeşit aşk”* (Uzuner, 2010, s.213).

Tuna aşkın bin bir çeşidinden birine yakalanmıştır: karşılıksız olanı. Ada, Aras'ı sevmesine rağmen onu hep bir umutla beklemiştir. Hiçbir şey olmasa bile ağabeyinin eşi konumunda görüp onunla bir ömür boyu görüşebileceğini bilmek bile Tuna'ya yetmiştir.

Kadınların erkekleri sınava tutma geleneği halk hikâyelerinin bir özelliğidir (Çakmakçı, 2019).Tuna, romanın başında aşkı ile sınanmıştır. Ada ondan kertenkele kuyruğunun suyunu içmesini ister. Tuna bütün prenseslerin ille de zalim olduğunu düşünse bile sırf Ada'nın bu sınavından geçebilmek için o suyu içmiş ve sonunda bayılmıştır.

*“Bardağı iki kez ağzıma yaklaştırdım ama yapamadım. O kuyrukları orada, burnumun ucunda görünce donup kalıyordum. Bir yandan Ada'yı kaybetmek öte yandan o kuyruklu suyu içip ölme korkusu... Üzerimde yüzlerce kilo basınç varmış gibi eziliyor, ciğerim patlayacak gibi soluksuz kalıyordum. Ağlamak ve kaçmak üzereyken Ada'nın üzerime ballar gibi akan kumral gözlerini görüyor ve çaresiz ufacak oturuyordum köşkün arka bahçesindeki incir ağacının altında. Kusmak istiyordum ama utanıyordum”* (Uzuner, 2010, s.80).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmada Kumral Ada Mavi Tuna romanının yapı ve izlek çalışması yapılmaya çalışılmış, roman iç ve dış yapı unsurlarıyla değerlendirilmiştir. Buna göre dış yapı unsurları “Romanın Kimliği ve İsimden İçeriğe” başlıklarıyla açıklanmıştır. Bu başlıkta romanın isminin nereden geldiği açıklanmış, romanın edebiyat dünyasındaki yeri belirtilmiş, Buket Uzuner ile ilgili bilgi verilmiş daha sonra romanın türünün postmodern olduğu tespit edilmiştir. İç yapı unsurları ise “Olay, Bakış Açısı ve Anlatıcı, Zaman, Mekân, Kişiler ve İzleksel Kurgu” başlıklarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ise romanın içeriği analiz edilmiş ve çatışmalardan bahsedilmiştir. Bu minvalde sırasıyla olay, bakış açısı-anlatıcı, zaman, mekân, kişi ve izleksel kurgu incelemelerine yer verilmiştir. Olay kısmında roman özetlenmiş, romandaki kırılma noktaları tespit edilmiştir. Bakış açısı-anlatıcı kısmında Tuna'nın çocukluğunun konu edildiği bölümde birinci kişi anlatıcı ile beraber kahraman bakış açısının, Tuna'nın askerliğini konu alan bölümde ise üçüncü kişi anlatıcı ile beraber hâkim bakış açısının kullanıldığı tespit edilmiştir. Zaman başlığında ise iki farklı zaman belirlenmiştir. Biri Tuna'nın küçüklüğü, diğeri de Tuna'nın askerdeyken baba olacağını öğrendiği otuz dört yaşır.

Romanın mekân özelliklerine bakıldığında romanda çevresel, algısal, kapalı, açık ve ara mekânlar olmak üzere pek çok mekâna yer verildiği saptanmış, romanda asıl mekânın ise olayların çoğunun yaşandığı Kuzguncuk olduğu anlaşılmıştır. Kişiler; başkarakter, norm karakter, kart karakter ve fon karakter alt başlıklarıyla açıklanmış ve 27 karakter tespit edilmiştir. İzleksel kurgu başlığında çatışmalar; kişiler, kavramlar ve simgeler bazında açıklanmıştır ve bu çatışmalardan biri de demokrasi/iç savaş olarak belirlenmiştir. Romanda mevcut bir iç savaş vardır ve Uzuner aslında içinde bulunduğu tarihi eserine yansıtmıştır. Bu açıdan Kumral Ada Mavi Tuna'nın içinde bulunduğu devrin özelliklerini yansıtan bir dönem romanı olduğu sonucuna varılabilir.

Edebi metinlerin içerikleri genellikle yazıldıkları devrin toplumsal olaylarını yansıtır. Kemal Tahir'in Yorgun Savaşçı romanında yapı ve izlek isimli çalışmasında da Tahir'in Milli Mücadele döneminin İttihat Terakki Cemiyeti olaylarını yansıttığını görmek mümkündür (Aka, 2015). Aynı şekilde Refik Halit Karay'ın Bugünün Saraylısı romanında yapı ve izlek isimli çalışmada da modernleşme devrinin topluma ve bireye olan etkileri işlenmiştir (Şahin & Topdaş Çelik, 2022). Nitekim Kumral Ada Mavi Tuna romanında da yaşanan zaman bireyi etkilemiştir. Devrin toplumsal olaylarının bireye yansımaları romandaki karakterlerden özellikle de Tuna'dan gözlemek mümkündür.

Kumral Ada Mavi Tuna romanına ilişkin kaleme alınan eserlerden biri de "Buket Uzuner'in Hikâye ve Romanları Üzerine Bir İnceleme" isimli yüksek lisans tezidir. Tezde İki Yeşil Su Samuru, Balık İzlerinin Sesi, Kumral Ada Mavi Tuna ve Gelibolu romanlarının değerlendirmeleri yapılmıştır. Tezde de belirtildiği üzere Uzuner'in romanları bireyi anlama ve anlatma yönünden zengin bir yapıya sahiptir. Tezde Uzuner'le yapılan röportajda ise Uzuner bu romanda ilk defa Güneydoğu meselesinden bahsederek "iç savaş" sözünü kullandığını söylemiştir (Kaleli, 2005). Uzuner'in cümlelerine bakılırsa devrin özelliklerini eserine yansıttığı görülür. Bu makalenin zaman çözümlemesinde de Kumral Ada Mavi Tuna romanının dönem özelliklerini yansıttığı sonucuna varılmıştır. Bu açıdan Uzuner'in sözleri ve tez değerlendirmesinin makale ile benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

Romandaki kişilerin detaylı çözümlemesini Sevim (2018), "Kumral Ada Mavi Tuna Romanındaki Kişiler Dünyası" isimli çalışmasında yapmıştır ve bu çalışma ile paralel sonuçlar içermektedir. 27 karakterin hepsi benzer şekilde baş, kart, norm, fon karakterler başlıklarına yerleştirilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1-Farklı edebî eserlerin yapı ve izlek çalışması yapılabilir.
- 2-Kumral Ada Mavi Tuna isimli eserin sadece bakış açısı-anlatıcı, sadece zaman veya sadece olay çalışması yapılarak eser daha detaylı şekilde incelenebilir.
- 3-Buket Uzuner'in diğer romanlarında da yapı ve izlek çalışmaları yapılabilir.

### Kaynakça

- Aka, N. (2015). Kemal Tahir'in "Yorgun Savaşçı" romanında yapı ve izlek. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(27), 150-181.
- Aktaş, M. (2015). Demokrasi kavramına eleştirel bir bakış. *Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 87-104.
- Aktaş, Ş. (1996). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Akçağ.
- Boynukara, H. (1997). *Romanda bakış açısı ve anlatılış*. Boğaziçi.
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın sonsuz yolculuğu*. Kabcacı.

- Çakmakçı, S. (2019). *Kumral Ada Mavi Tuna romanında aşk ve savaş söyleminden parçalar. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 159-200.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.baskı). Üçyol Kültür Merkezi.
- Çetişli, İ. (2000). *Metin Tahlillerine Giriş 2*. Kardelen Kitapevi.
- Dahl, R.A. (2001). *Demokrasi üstüne* (Çev. Betül Kadioğlu). Yetkin.
- Demir, İ. (2017). Türkiye’de sınıflar. *Sosyolojik Düşün*, 2(1), 12-30.
- Eliuz, Ü. (2009). Orhan Kemal’in romanlarında bakış açısı ve anlatıcı. *Turkish Studies*, 4(8),1134-1165.
- Erzen, F. (2016). Fahri Erdinç’in “Ali’nin Biri” romanında yapı ve izlek. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(2), 39-66.
- Kaleli, B. (2005). *Buket Uzuner’in hikâye ve romanları üzerine bir inceleme* (Tez No. 188323) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi- Elazığ]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel.
- Korkmaz, R. (2007). *Romanda mekânın poeziği. Edebiyat ve dil yazıları Mustafa İsen’e armağan. Grafiker*.
- Kunduz, N. (2012). Leyla Erbil’in Mektup Aşkları romanında kişiler dünyası. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,5(20),69-80.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*. Sel.
- Sağlık, Ş. (2002). Kurmaca âlemin kurmaca sözcüklerinden romanda zaman-mekân-tasvir. *Hece Türk Romanı Özel Sayısı*, 65-67.
- Seven, S. (2004). *Buket Uzuner’in romanlarında teknik yapı*. (Tez No.146005) [Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sevim, O. (2018). Kumral Ada Mavi Tuna romanında kişiler dünyası. R. Korkmaz & V. Şahin (Eds.). *Romanda Kişiler Dünyası içinde* (ss. 503-523). Akçağ.
- Stevick, P. (2004). *Roman teorisi* (Çev. Sevim Kantarcıoğlu). Akçağ.
- Şahin, V. (2008). Kurmaca tekniği bakımından Halide Edip Adıvar’ın Handan romanı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,18(2), 99-126.
- Şahin, V. (2010). *Halide Edip Adıvar’ın romanlarında yapı ve izlek* (Tez No.285896) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi- Elazığ]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, V. (2019). *Romanda bakış açısı ve anlatıcı düzlemi*. Akçağ.
- Şahin, V. (2017). Refik Halit Karay’ın ‘İstanbul’un Bir Yüzü’ romanında yapı. *Researcher: Social Science Studies*, 5(8), 266-292.
- Şahin, V., & Çelik, F. T. (2022). Refik Halit Karay’ın Bugünün Saraylısı romanında yapı ve izlek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 909-920.
- Tekin, M. (2016). *Roman sanatı: Romanın unsurları*. Ötüken.
- Tosun, N. (2014). *Modern öykü kuramı*. Hece.
- Uzuner, B. (2017). *Kumral Ada Mavi Tuna* (64. baskı). Everest.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. genişletilmiş baskı). Seçkin.



## ANSELM KIEFER'İN NEO-EKSPRESYONİST TARZINDAKİ RESİMLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Serpil YAYMAN \*

### Öz

*Neo-Ekspresyonizm, 20.yüzyılda figür resminde farklı biçimsel yaklaşımları ile öne çıkan bir akım olmuştur. Neo-Ekspresyonizm daha çok Almanya'da ve Amerika'da etkisini göstermiştir. Neo-Ekspresyonizm, o dönemde yaşanan savaşların, siyasi gerilimin ve ekonomik bunalımın bir sonucudur. Neo Ekspresyonist sanatçılar, insanın insan olarak değerlendirildiği bireyselliğin önemsendiği toplumsal değer yargılarına geri döndüğü bir anlayışı yakalamayı amaçlamışlardır. Sanatçılar, bu toplumsal etkileri ifade edebilmek için tuval resmine geri dönmüşlerdir. İkinci dünya savaşından sonra Almanya'nın ikiye bölünmesi ile birlikte siyasi, ekonomik ve toplumsal sorunları beraberinde getirmiştir. Bundan başka, 1968'de Fransa'da başlayan ve Almanya'da etkili olan öğrenci olayları Alman sanatçılarının sanatsal görüşlerini etkilemiştir. Neo -Ekspresyonizm sanat akımının öncü sanatçısı olan Anselm Kiefer'in çocukluğunun ilk yılları, ikinci dünya savaşının yarattığı enkaz görüntüleri içinde geçmiştir. Kiefer bu görüntüleri resimlerinde kullanarak çocukluk anılarına geri dönmüştür. Sanatçının resimleri o yılların tanığı olarak değerlendirilmiştir. Resimlerin de koyu renkleri kullanan sanatçı savaşın kasvetini bu şekilde yansıtmıştır. Konu olarak Almanya'nın doğu ve batı olarak ikiye bölünüşünü ve savaş sırasında yanan yok olan Almanya'yı işlemiştir. II. Dünya savaşı sırasında yaşanan olumsuzlukları ortaya çıkararak geçmişle hesaplaşmıştır. Sanatçı resimlerinde yazıyı da kullanmıştır. Özellikle, Almanya'nın eski günlerine geri dönmesinde etkili olan kişilerin sözlerini kullanarak o kişilere atıfta bulunmuştur. Bu araştırmanın amacı, Anselm Kiefer'in Neo-Ekspresyonist Tarzdaki Resimlerin 'de Almanya'nın tarihinde önemli bir yere sahip olan 2.dünya savaşı sırasında yaşanan olumsuzluklarının bir sanatçı gözüyle aktarımının ortaya çıkarılması olmuştur. Araştırmanın sınırlılıkları, sanatçının yaptığı beş resim olarak sağlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Anselm Kiefer'in resimlerinde savaşın olumsuz etkilerinin resim tekniği ile nasıl verildiği tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Anselm Kiefer, Neo-Ekspresyonizm, Savaş, Almanya, Tuval resmi.

### **A Review Regarding the Paintings of Anselm Kiefer on the Style of Neo-Expressionism**

#### **Abstract**

*Neo-expressionism was a pioneering movement with the diverse stylistic approaches on figurative painting in the 20th century. Neo-expressionism acted in Germany and in the USA mostly. Neo-expressionism was the result of wars, political and economical depressions experienced in that period. Neo-expressionist artists aimed to capture an understanding in which people evaluated as human beings, individuality valued and return into social value judgments. The artists returned to oil on-canvas painting in order to express those social impacts. After the World War II, the political, economical and social issues came along with the division of Germany. On the other hand, students' protests which began in France in 1968 and applied to Germany also influenced in the point of views of German artists. Anselm Kiefer, the pioneer artist of Neo-expressionism art movement, passed his first childhood years with wreckage views of the World War II. Kiefer returned to his childhood memories by using these images on his paintings. The artist's paintings evaluated as a witness of those years. The artist who used the dark colours in his paintings reflected the gloomy darkness of the war, in this way. He took as a subject of the division of Germany into east and west and Germany which was destroyed throughout the war. He settled a score by revealing the negativeness experienced throughout the World War II. The artist also used some script in his paintings. In particular, he referred to those people, using the words of those who were instrumental in bringing Germany back to its old days. The aim of the study is to reveal the reflectiveness by an artist of the negativeness*

\* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, [serpil.yayman@usak.edu.tr](mailto:serpil.yayman@usak.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8966-9119>

*experienced throughout the World War II which had a significant position in the history of Germany in Anselm Kiefer's paintings in the style of Neo-expressionism. The limitations of the study are provided as five paintings by the artist. As a method in the research, the case study method, one of the qualitative research methods, was used. In the result of the study, it was determined how the negative effects of the war were reflected in the paintings of Anselm Kiefer by painting technique.*

**Keywords:** Anselm Kiefer, Neo-expressionism, War, Germany, Oil painting.

## 1.Giriş

Neo-Ekspresyonizm, soyut sanata duyulan ilginin azalması sonucunda Avrupa’da ortaya çıkan bir sanat akımıdır.1970’lerde bazı sanatçıların büyük boyutlu tuvalerin üzerine değişik malzemeleri kalın bir tabaka halinde sürmesiyle tuval resmi yeniden dikkat çekmeye başlamıştır. Böylece resim sanatında duygu ve düşünceyi anlatmak için nesnel gerçekliğe geri dönülmüştür (Farthing, 2017). Neo-Ekspresyonizm sanat akımı ile Modernizmin ve Kavramsal sanatın yok saydığı geleneksel sanat yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Neo-Ekspresyonizm, bilinçaltındaki anları, korkuları, fantastik kurguları ve tarihi olayları konu almıştır. Akım, üslup olarak daha özgür ve öznel anlatılara yer vermiştir. Modern resimdeki biçimsel kaygılar yerini, ifade edileni izleyiciye ileten figüre bırakmıştır. Neo – Ekspresyonistlerin ortak noktası figüratif resme olan eğilimleri olmuştur (Etsaticı, 2019).

*“Ayrıca, Pop Art ve Yeni Figürasyon sonrasında doğan Yeni Dışavurumculuk Soyut Dışavurumculuğun devasal boyutlarından ve Taşizm’in boya damlatma ve dökme tekniklerinden, serbest fırça kullanımından, Arte Povera’nın sanat malzemeleri dışında kullandığı organik ve inorganik madde ve malzemelerinden, Art Brut’un naif ve çocuksu sanat anlayışından, metafizik resimden, özellikle De Chirico’dan ve Pop Art’ın kitle kültürü kavramlarından beslenmiştir”* (Sunar, 2019, s.49).

Akıma dahil olan sanatçılardan biri olan Anselm Kiefer, Almanya’nın İkinci Dünya Savaşı’ndan yenilgiyle ayrıldığı dönemde küçük yaşta tanıklık etmiştir. Bu dönemde yaşananlar çocukluk anıları olarak hafızasına yerleşmiştir. O yıllarda yaşanan Yahudi soykırımı Adolf Hitler’in intiharı, savaşın izlerini taşıyan harap olmuş şehirler ister istemez Kiefer’i etkilemiştir. Sanatçı Alman geçmişi ve Nazi soykırımı ile yaşamı boyunca hesaplaşmıştır. *“Dolayısıyla sanatını Almanya’nın travmasıyla yüzleşebileceği bir alan olarak kullanmaya başladı ve bunu yaparken tartışmalara yol açan toplu resimlerden, sembollerden ve geleneklerden tekrar tekrar faydalandı. Açık ve sansürsüz paylaşılan hikâyelerle yakından ilgilendi”* (Morley, 2021, s.1709).

Almanya’da Nazi dönemi 30 Ocak 1933’te başlamıştır. Bu tarihte Hitler, Şansölye olarak atanmıştır. Alman Parlamentarlere, SS’lerin baskısı altında tüm yetkinin dört yıllığına kendisine verilmesini sağlayan yasayı onaylatmıştır. Bu yetkiden sonra, önce ülke içinde kendine muhalif olanları “Uzun Bıçaklar Gecesinde” yok etmiştir. Daha sonra Versay Antlaşması’nın koşullarına uymayarak silahlanmaya başlamıştır. 9 Kasım 1938 tarihinde ise Nazi rejimi “Kristal Gece” olarak adlandırılan gecede Yahudilere karşı ilk soykırımı gerçekleştirmiştir.1 Eylül 1939’da Almanya Polonya’yı işgal ederek savaşın başlamasına neden olmuştur (Etsaticı, 2019).

II. Dünya Savaşı 1945 yılında Almanya’nın yenilgisiyle sona ermiştir. Almanya’nın dünyada etkisini ortadan kaldırmak için, 5 Haziran 1945 tarihinde Fransa, İngiltere, Sovyetler Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri arasında “Dörtler” anlaşması imzalanmıştır. Almanya’da savaş sonrası yaşananlar savaş yıllarını aratmamıştır. Ülke de birçok yer yıkılmış, fiziki olarak büyük kayıplar vermiş, Alman halkı yoksul ve psikolojik olarak kötü durumda kalmıştır (Rıdvan, 2021).

## 2.Yöntem

## 2.1.Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, ele alınan herhangi bir kaydedilmiş iletişim biçiminin içeriğine odaklanmaktadır. Söz konusu kaydedilmiş iletişim biçimi, kitap, dergi gibi her türlü yazılı metin ya da yazıyla aktarılmış her türlü sözel anlatım olabileceği gibi televizyon programları, reklamlar gibi görsel öğeler de olabilir. (Gül & Nizam, 2021). İçerik analizi, metnin içindeki anlamları ortaya çıkarmaya yarayan bir analiz yöntemidir. Araştırmada, birincil kaynaklar ve yayınların incelenmesi ile içerik analizinden yararlanılmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Anselm Kiefer'in Neo -Ekspresyonist tarzında yaptığı resimlerinden seçilen örnekler oluşturmuştur. Bu aşamada sanatçının yaptığı resimlerin dönemsel özelliklerini kapsayan sosyal ve toplumsal olaylar dikkate alınmıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi ve içerik analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Anselm Kiefer'in Neo -Ekspresyonist tarzında yaptığı resimlerin biçim ve içerik açısından incelenmesi sonucunda ikinci dünya savaşının olumsuz etkilerinin eserler üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmıştır.

## 2.4. Araştırma Etiği

Bu çalışma, Anselm Kiefer'in Neo-Ekspresyonist Tarzın'daki Resimleri Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırma makalesi olarak hazırlanmış özgün bir eserdir. Araştırma yayın etiği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan alıntılar bilimsel atıf kurallarına göre yapılmıştır. Kaynak taraması kaynakçada usule uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma, bir intihal programında taranarak sunulmuştur.

## 3.Bulgular

### 3.1.Anselm Kiefer'in Neo-Ekspresyonist Tarzındaki Resimleri Üzerine Bir İnceleme

Anselm Kiefer, 8 Mart 1945'te Almanya'nın Fransa sınırına yakın bir köyü olan Donaueschingen' de doğmuştur. Sanat öğretmeni olan bir babanın oğlu olan Kiefer küçük yaşta sanata ilgisi duymuştur. Sanatçı Katolik bir ailede dünyaya geldiği için inançlarına oldukça bağlı olarak yetişmiştir. Lise öğrenimini bitirdikten sonra 1965'de Freiburg Üniversitesinde hukuk ve Latin dilleri ve edebiyatı bölümüne kaydolmuştur. Bu bölümü bir sene sonra bırakmış ve sanat eğitimi bölümüne geçiş yapmıştır. Anselm Kiefer, sanat eğitimi sırasında Freiburg'da Peter Dreher'in, Karlsruhe' de Horst Antes'in öğrencisi olmuştur (Berkas, t y.). 1970 yılında Düsseldorf'taki Kunstakademie' ye geçiş yapan Kiefer, Joseph Beuys ile tanışmıştır. Onun öğrencisi olmamasına rağmen derslerine girmiş, çalışmalarında onun izinden gitmiştir. İkinci Dünya Savaşında yaşanan Nazi dönemi ve Yahudi soykırımının eğitimi sırasında okulda konuşulmaması onun için önemli bir kaynak olmuştur. 1969 yılında, Avrupa'nın, farklı yerlerinde Nazi selamı vererek çektiği fotoğraflardan oluşan “İşgaller” adlı bir kitapla Nazilerin geçmişine göndermelerde bulunmuştur (Uz, 2020). Kiefer,1970'lerden 1980'lerin başına kadar Alman kültür tarihini resimlerinde konu olarak almıştır (Thompson, 2014).

1980'li yıllar kapitalist yönetim şekli bireyselliğin önemsenmediği bir dönem olarak bilinmektedir. Anselm Kiefer, Almanya'nın geçmişini irdelemesi ile birlikte mitolojik simgelere de yer vermiştir. Resimlerinde figür çok fazla yer tutmamıştır. Bazı resimlerinde kullandığı figür anlatmak istediği düşüncüyü desteklemek amaçlı belli belirsiz yapılmıştır. Almanya'nın savaş sonrasını konu aldığı resimlerinde, koyu gri, kahverengi ve siyah renkler hakimdir. Kalın boya hamurunu tuval yüzeyine sürerek oluşturduğu dokuda, geçmişin izlerini sürmüştür. “Resimlerinde fiziksel ilerlemeyi, kullanacağı malzeme yüzeyine taşıyan Kiefer, Almanya'nın tarihi ve mitolojisiyle derinden ilgilenir.

Eserlerinde tarihsel süreci ya da mitolojik hikâyeyi empatiyle ortaya koyar. Destansı manzaralar tasarlarlarken ayrıca cesurca seçtiği politik konularla ilgilenmiştir” (Güven, 2017, s.211).



**Görsel 1.** Anselm Kiefer, *Nigredo*, 1984, *Karışık teknik*, 330 x 555cm

Kiefer, resimlerini büyük boyutlu tuvaler üzerine yapmıştır. Kompozisyonlarında kullandığı doğa görünümüleri, savaş sonrası meydana gelen yıkıntıları ve tahribatı gözler önüne sermektedir. Bu görüntüler Kiefer’in yaşadığı dönemin psikolojik gerginliğini, ölümü ve umutsuzluğu simgelemektedir. Almanya’nın geçmişinde kötü izler bırakan Yahudi soykırımını resimlerinde kullandığı malzemelerle içselleştirmiştir. İnsanların yaşadığı acıyı ve hüznü saman, talaş ve boyadan oluşan yoğun bir harç tabakasının oluşturduğu macunumsu bir tabakayı tualin üzerine sürerek yansıtmıştır. Kiefer’in ‘‘Nigredo’’ (Görsel 1) adlı çalışmasında kullandığı perspektif harap olmuş geniş bir alanı gözler önüne sermektedir. Resmin sağında odak noktasında toplanan çizgiler uçsuz bucaksız bir sonsuzluğu anımsatmaktadır. Yalnız ve terk edilmiş bir boşluğu yansıtan resimdeki perspektif etkisi ufuk çizgisinin sağladığı sonsuzluk duygusunu taşımaktadır. Sanatçı, hislerini, kullandığı malzeme ve perspektifle belirginleştirmiştir. Hopkins bunu şöyle açıklamıştır;

‘‘Yaptığı manzara resimlerindeki kum, saman ya da külle karıştırılmış kalın siyah boya birikintilerini hem onun resmi yenilemeye yönelik sanatsal arzusunun simgesiydi hem de savaş sırasında geri çekilirken kullanılamaz kılmak amacıyla arazileri yakan ordulara gönderme yapıyordu’’ (Hopkins, 2018).

Kiefer, yeryüzü resimleri olarak adlandırılan çalışmalarında, yeryüzünün kavramsal olarak anlamı üzerinde durmuştur. Sanatçı için toprak ve yeryüzü geçmişten izler taşımaktadır. Zaman ikisinin içinde hapsolmüştür. Kiefer toprağın kendisini ve görüntüsünü resimlerinde kullanarak Alman geleneğindeki yerine dikkat çekmek istemiştir. Hitler dönemindeki anlayışa göre toprak çok önemlidir. Alman halkı toprakta çalışmalıdır. İkinci Dünya Savaşıyla birlikte Almanya’da huzur ve bereket kalmamıştır. Eski yıllardaki bereketli toprak yerini, savaşta ölenlere ev sahipliğine bırakmıştır. Acı ve işkencenin yaşandığı bu yerler Kiefer tarafından resimlerinde daha çok yer verilmiştir. Gökyüzüne oranla yeryüzü resmin çoğunu kapsamıştır (Koç, 2015).



**Görsel 2.** Anselm Kiefer, Nürnberg, 1982, Tuval Üzerine Yağlıboya, Saman ve Karışık Teknik, 280.35x 380.68 cm.

Aynı dönem yaptığı başka resminde (Görsel 2), yine çeşitli malzemelerden oluşturduğu macunu tuvalin ön yüzünü sürerek, yatay çizgiler üzerinde dikey görüntülerle, resme karşıt bir hareket sağlamıştır. Tarlanın üzerindeki çizgiler ulaşmak istedikleri noktaya akıcı bir hızla hareket etmektedirler. Yeni dikilmiş ürünü ile geçmişi unutmuş, geleceğe kucak açmıştır, tüm acıları yok sayarcasına geleceğe umutla bakmaktadır. Karşıda ufuk çizgisinin üzerinde görünen fabrikalar ve binalar geleceğin habercisi gibidir. Sanatçının tablonun sağında kullandığı yazılar bu anlatımı resmileştirmiştir. Tabloda kullanılan malzemenin sert ve kaba olması bazı tezatlıklar yaratmıştır. Nesnenin kendisinin kullanılması geleneksel resim tekniğinden uzaklaşarak farklı bir gerçekliğin arayışının ön hazırlığıdır adeta. Malzeme seyircide görsellik yanında dokunsal bir istekte bırakmıştır. Tuval yüzeyinin bu malzemeyle kaplanması geçmişin izlerini yok edip, o karanlık dönemin hiç yaşanmamış olmasını sağlamak içindir. Kültürel kimliğini sorgularken tuval yüzeyine uyguladığı malzemeleri bu yönde seçmiştir (Kılıç & Gürbüz, 2018). Malzemenin altında görünen siyah alanlar kentin bir zamanlar yer yer yanmış ve yıkıntılar içinde olduğunu hissettirmektedir. Malzeme olarak kullandığı saman kolay yanıcılığı ile geçmişe bir gönderme yapar gibidir. Kiefer, anlatmak istediğini, seçtiği malzemenin kendine has dokusuyla dile getirmiştir (Ötgün, 2000).





**Görsel 3.** Anselm Kiefer *To the Unknown Painter*, 1983, Tuval Üzerine Yağlı Boya, Gomalak, Latex ve Saman, 865x577 Karışık Teknik

Kiefer'in 80'li yıllarda yaptığı Hitler'in baş mimarı Albert Speer'in New Reich Chancellery Binasını model olarak aldığı *To the Unknown Painter* (1983) isimli tablosu en dikkat çeken tablolardan biriydi (Görsel 3). Kiefer'in eserleri genellikle ironik bir anlatımın içindedir. Temsil ettiği şeyi kendi merkezîyetçiliğini gizleyerek ifade etmeye çalışmıştır. Karmaşık dokuları ile desteklenen bu anlatım şekli var olan gerçekliği başka bir boyuta taşımıştır. Resimdeki mozali tanrı gibi kabul edilen ressam için inşa edilmiştir. Bunun yanında, mezar, ateş, kurşun ve gökyüzü ile çevrilidir. Tablodaki sembolik ölüm, bir ulusun kaybına neden olan Hitler'le eşitlenmiştir. Her zaman olduğu gibi dokulu tuvalin yüzeyi, kurutulmuş, yanmış, asla yükselmeyecek olan Alman tarihinin imajı haline getirilmiştir. Bu resimdeki meydan, Albert Speer tarafından, "Bilinmeyen Asker" adlı çalışmasının onuruna tasarlanmıştır. Aynı zamanda, II. Dünya Savaşı'nın sonunda Hitler'in sığınağı olan saray, onun intihar ettiği yer olarak da bilinmektedir. Resimlerinde kullandığı akrilik, yağlıboya ve doğal elementler gibi malzemeler her zaman ön planda olmuştur. Kiefer, bu yüzden sanatın farklı dallarını bir yerde toplamayı başarmıştır (Doğan & Yavuz, 2022). Kiefer resimlerinde savaş temaları yanında yaşam ve varoluş gibi birbiri ile zıt olguları da işlemiştir. Sanatçı varoluşun temellerine inmek için din ve mitoloji gibi alanlara da girmiştir. Çalışmalarında simgesel anlamlar barındıran gerçek malzeme ve boya tabakaları bu anlatımı desteklemiştir (Yıldırım, 2021).



**Görsel 4.** Anselm Kiefer, *The Others of the Night*, 1996, Tuval Üzerine Akrilik ve Gomalak, 950x732

Kiefer, 90'lerde yaptığı, *The Others of the Night* (1996) isimli eserinde, devasa ayçiçekleri altında uzanmış kendi portresini yapmıştır (Görsel 4). Ayçiçekler, ressamın cansız bedenine doğru eğilmiş koyu renkteki kasvetli hava resmi daha da dramatik hale getirmiştir. Sanatçı, yağlıboyaı yine kalın tabaka halinde tuval üzerine sürerek ortamın soğukluğunun etkisini beyaz renkle ifade etmeye çalışmıştır. Ya da Kiefer sanatçının paletini hayal gücünün ve yaratıcılığın sembolü olarak görüyor ancak sanatın, şairlerin ve filozofların çalışmaları gibi, vahşileştirilebileceğini ve güçlendiğini kabul etmiştir. Kiefer, çok nadir olarak kullandığı insan figürünü bu resimde görebiliyoruz. Tablonun merkezde yaralan ayçiçeklerine daha yakından baktığımızda baş aşağı olan çiçeklerin siyah tohumlarını kül halinde düştüğünü görebiliyoruz. Nazizm'in Alman tarihine yaptığı tahribat ile ölen binlerce Yahudi'yi anlatan resim geçmişe bu şekilde atıfta bulunmuştur (Widewalls, 2013).

Kiefer, resimde sembolik anlatı olarak kullandığı ayçiçeklerini doğum, ölüm gibi yaşama dair gerçeklik ile dünyevi olmayan tekrar doğuş gibi kavramlara göndermelerde bulunmuştur. Kiefer'in sanatı hakkında Banu Çarmıklı şunları söylemiştir:

*“Tarihi dokusu, şiirsel dili ve derin felsefesi ile sanatçı aslında geçmişin ağırlığı ile efsanenin gücünü anısal bir boyutta yüz yüze getiriyor. Onun sanatı evren bilim ya da kozmoloji... Cennet ile dünya arasında, maddi ile manevi olanı bir arada sunuyor. Kiefer'in her yapıtı, bir bütün olarak devamlı değişim halinde ve bir bakıma sürekli evrim geçirmektedir. Ona göre etrafındaki her şey birbiri ile bağlantılı ve periyodiktir. Eserlerinin tamamında bu değişim ve çöküşü görmek mümkün”* (Çarmıklı, 2014, s. 1).



**Görsel 5.** Anselm Kiefer, *Dünyanın Yaşı*, 2014, *Karışık Teknik ile Enstalasyon*, 640x480.

Anselm Kiefer, *Dünya'nın Yaşı* (Görsel 5) adlı eserinde, İkinci Dünya Savaşı'nın olumsuzluklarını yansıtan ifadelerle, deneysellik boyutunu katarak oluşturduğu anlam bütünlüğü hâkim olmuştur. Dünya'nın çevresel felaketlerle sarsıldığını, geri dönülmez etkilere maruz kaldığını yıpranmış ve paslanmış malzemeleri üst üste koyarak yansıtmıştır. Kiefer resimlerinde yazıya da yer vermiştir. Sanatçı, son yıllarda büyük boy kitap heykellerde yapmıştır. Yasemin Arıman'ın "Anselm Kiefer-Resim, Söz, Malzeme ve Sanat" adlı çalışmasında, sanatçının resimlerinde kullandığı malzemelerin dokuyu oluşturmadaki etkisine ve soyut resimleri ile enstalasyon örneklerine yer verilmiştir (Arıman, 2022). Sıla Güven'in "Kiefer'in Eserlerinde Yüzeysel Deneyselliğin Sosyolojik Bağlamı" çalışmasında ise şunlar üzerinde durulmuştur:

*"Kiefer'in sanatını Alman tarihi, mitoloji, özellikle soykırım ile ilişkilendirmesini ve kullanım yöntemlerini araştırmaktır. Dolayısıyla bu yazı, Anselm Kiefer'in devlet politikaları eleştirisini ele aldığı gibi sanatçının kendi kültürüne yeni bir kimlik bulmak amacıyla doğadan temin ettiği malzemelerle oluşturduğu yüzey tekniği üzerine de yoğunlaşmaktadır. Sanatçının kültürler arasındaki zenginlikleri doku farklılıklarıyla vurgulamasının, yirmi birinci yüzyılın estetiğine sağladığı önemli katkılardan biri olduğu dile getirilebilir"* (Güven, 2017, s.1).

Kiefer'in kitap ve resim arasındaki ilişkisini Orhan Pamuk şu şekilde açıklamıştır; "*Kelimelerin temsil ve işaret ettikleri şeyleri değil ama onların dokularını, kelimelerin aralarında kurdukları ilişkileri görelim*" der gibidir Kiefer'in kitapları (Pamuk, 2015, s.1). Kiefer'in eserinde kitaplar, gerçekte Alman tarihinin yansıması gibidir. Orhan Pamuk, Kiefer'in hayatı boyunca çeşitli kitap ve çeşitli maddelerden yaptığı kitap heykellerine bakıldığında bu eserlerin metin kadar kutsal olduğunu söylemiştir (Pamuk, 2015, s.1). Kiefer, resimlerinde yansıtmak istediklerini kelimelerle değil de boyayla ifade etmiştir (Görsel 6). Onun resimlerini okumak işte bu yüzden hem çok derin hem de çok zordur. "*Resimlerinin hangi efsaneden, kimin hangi şiirinden (Ingeborg Bachmann'ın, Paul Celan'ın ya da Arthur Rimbaud'nun) yola çıktığını, resmin dayandığı tarihi ya da hikâyeyi bize hatırlatmak için resimlerinin üzerine yazılar yazmıştı gene*" (Pamuk, 2015, s.1).



**Görsel 6.** Anselm Kiefer, *Black Flakes*, 2006, Tuval Üzerine Yağlıboya, Akrilik, Füzen, Kurşun Kitap

Böylece, resimleri yazıyla, resmi bir ayrıcalık kazanmıştır. Resim ve metin arasındaki birliktelik sonsuz bir anlatım zenginliğinin bütünsel bir göstergesi olmuştur.

#### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İkinci Dünya Savaşı, Almanya'nın yenilmesi ile son bulmuştur. Hitler savaşın sonunda intihar etmiş, Almanya da birçok şehir ve kasaba enkaz altında kalmıştır. Alman halkı çaresiz ve ümitsiz bir şekilde geride kalanları toplamaya çalışmıştır. Alman sanatçı Kiefer, savaşın bitimine iki ay kala dünyaya gelmiştir. Kiefer'in çocukluğu, çevresindeki savaşın neden olduğu kötü izlere tanık olarak geçmiştir. Sanatçı resimlerinde harap olmuş yerleri, yıkıntıları kendine özgü bir perspektif kullanarak kurgulamıştır. Savaşın izlerini büyük boyutlu tuvallere kalın boya tabakası kullanarak vermiştir. Kiefer, boya tabakası içine toprak, katran, pişmiş kil, saman, dikenli tel, kuru otlar ve benzeri malzemeleri karıştırarak geçmişte ki yeryüzü görüntülerini yeniden gün yüzüne çıkarmıştır. Sanatçı böylece çocukluğunda bilinçaltına yerleşen anılarla hesaplaşmıştır. Ülkesinin tarihi ile yüzleşerek o yıllara geri dönmüştür.

Anselm Kiefer'in çalışmaları, Alman tarihinin Hitler dönemindeki kötü anlara ışık tutmuştur. Sanatçı geçmiş ile bağını koparmamakla birlikte, eserleri zengin bir hayal dünyasının ürünüdür. Resimleri anlaşılması zor görünse de yazı ile yaptığı iş birliği onu anlaşılır kılmıştır. İşte yazı ile resim arasında bağ gerçekte burada oluşmaktadır. Kiefer kullandığı malzemelerle de resme farklı bir anlam yüklemiştir. Malzeme onun resimlerinde simgesel bir anlam taşımaktadır. Seyirciye anlatılmak istenen bu simgelerin okunmasıyla gerçekleşmiştir.

Anselm Kiefer, eserlerinde konu olan mitler ve inanışları tematik olarak belli bir biçimsel kaygı gütmekten aktarmıştır. Burada onu ilgilendiren anlatmak istediğini izleyici ile paylaşmaktır. Sanatçı, Neo-Ekspresyonist sanat anlayışı içinde oluşturduğu resimlerinde mekân içi ve manzara tarzı çalışmalarını kendine özgü bir anlayışla ortaya koymuştur. Anselm Kiefer ile ilgili internet ortamında bulunan çeşitli çalışmalarda, sanatçının Almanya'nın İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşadığı anlar ile bunları tuvale aktarma yöntemi üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada ise sanatçının yaptığı resimlerden beş tanesi seçilmiştir. Resimlere bakılarak yapılan çözümlemelerde, sanatçının yaşadığı an ile geçmişin yansımalarını Neo-Ekspresyonizm tarzda nasıl ortaya koyduğu değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Kiefer Almanya'nın karanlık tarihine resimsel bir dil kullanarak seyirciye iletmiştir. Anselm Kiefer'in resimlerini konu alan bu araştırma farklı bakış açıları içinde tekrar incelenebilir. Sanatçının, II. Dünya Savaşı Dönemin' de yaşadığı sıkıntıların bilinçaltında yarattığı izlenimlerinin resimlerinde yansıttığı etkiler bir başka çalışmada konu olarak alınabilir.

## 5. Kaynakça

- Arıman, Y. (2022). Anselm Kiefer-resim, söz, malzeme ve sanat. *Sanat Tarihi Dergisi*, 31(2), 807-819. <https://doi.org/10.29135/std.919696>
- Berksan, B. (Tarihsiz). Okuma Atlası. *Eski Kitaplarım*. <http://sanatokuma.blogspot.com/>
- Çarmıklı, B. (2014). Anıtların Adamı Anselm Kiefer, *Gezdim, Gördüm, Yazdım*. <http://www.banucarmikli.com/anitlarin-adami-anselm-kiefer/>
- Etsaticı, S. (2019). *Anselm Kiefer'in sanatı* (Tez No.570228) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Farthing, S. (2017). *Sanatın tüm öyküsü* (3.baskı). (Çev.G. Aldoğan, & F. Candil Çulcu). Hayalperest.
- Gül, S. S., & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 181-198.
- Güven, S. (2017). Kiefer'in eserlerinde yüzeysel deneyselliğin sosyolojik bağlamı. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 2, 209-218.
- Hess, H (2013). Anselm Kiefer, Widewalls. <http://www.widewalls.ch/most-expensive-anselm-kiefer-art/die-ungeborenen-2013/>
- Hopkins, D. (2018). *Modern sanattan sonra 1945-2017* (1.baskı). (Çev.F. Candil Erdoğan). Hayalperest.
- Kılıç, Gündüz. Y., & Enginoğlu. T. (2018). Yeni dışavurumculuk bağlamında Anselm Kiefer'in "osiris ve ısıs" adlı eserinin göstergebilimsel çözümlemesi. *İdil Sanat Dergisi*, 7(51), 1307-1314.
- Koç, E. (2015). *Anselm Keifer; Sanatının anlam ve biçimlendirme kaynakları* (Tez No. 405762) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kolay, R. (2021). *Anselm Kiefer'in manzara betimlemelerinde kara romantizm* (Tez No.667602) [Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Morley, S. (2021). *Modern sanatın yedi anahtarı* (1.baskı). (Çev.E. Açıanal). Hayalperest.
- Ötğün, C. (2000). Sanatın şiddeti ve sınırları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1), 90-103.
- Pamuk, O. (2015). Orhan Pamuk: Anselm Kiefer'in Stüdyosunda geçen günüm, *Hürriyet-Kelebek*. <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/keyif/orhan-pamuk-anselm-kiefer-in-studyosundagecen-gunum-28708704>
- Sucuoğlu Doğan. M., & Yavuz Azeri. N. (2022), Bir sanatçı kitabı: Anselm Kiefer'in Gılgamış Miti. *Akdeniz Sanat*, 15(28), 169-189.
- Sunar, S. (2019). *Yeni Dışavurumculuğun 1970 sonrası Türk resim sanatına etkisi* (Tez No.568063) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thompson, J. (2014). *Modern resim nasıl okunur* (1.baskı). (Çev. Candil Çulcu). Hayalperest.
- Uz, A. (2020). Yeni Dışavurumcu sanata ressam ve heykeltıraş Anselm Kiefer'in eserleriyle bakmak. *Avrasya Sosyal ve Ekonomik Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 84-99.
- Yıldırım, R. C. (2021). *Joseph Beuys ve Anselm Kiefer'in sanatında hafıza ve plastik dil oluşumu* (Tez No.696660) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## 6.Görsel Kaynakça

- Görsel 1: <https://docplayer.biz.tr/110598892-Cagdas-figuratif-resimde-gelenege-donus-ve-yeni-eski-ustalar.html> 24 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 2: <https://www.thebroad.org/art/anselm-kiefer/n%C3%BCrnberg> 24 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 3: <https://www.ukessays.com/essays/arts/formal-analysis-unknown-painter-9713.php> 24 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 4: <http://www.banucarmikli.com/anitlarin-adami-anselm-kiefer/> 24 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 5: <http://www.musai греk.com/2014/11/yazarlar-kskanan-ressam.html> 24 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Görsel 6: <https://www.royalacademy.org.uk/article/how-to-read-an-anselm-kiefer> 27 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA ÖNYARGI

Sevda YILMAZ\*

### Öz

*Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramına yönelik algılarının incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya bir devlet okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 14 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramını büyük oranda düşünce, yorum ve yargı biçiminde tanımladıkları ve önyargının insanlara yönelik gerçekleşen boyutuna odaklanıldığı görülmüştür. Katılımcıların büyük bölümü önyargının kişi kaynaklı sebepleri olduğunu belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin önyargının kişisel ve sosyal sorunlara sebep olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin önyargının sonuçlarını daha ziyade bireysel ve kişilerarası ilişkiler düzeyinde açıkladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların tamamına yakınının önyargının önlenabilir olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Fenomenoloji, Ortaokul öğrencileri, Önyargı.

### *Prejudice From The Perspective of Secondary School Students*

#### **Abstract**

*The aim of this research is to examine the perceptions of secondary school students towards the concept of prejudice. The phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. 14 secondary school students attending in the eighth grade of a public school participated in the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The data of the research were collected by face-to-face interview method. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was seen that secondary school students mostly defined the concept of prejudice in the form of thoughts, comments and judgments and focused on the actual dimension of prejudice towards people. Most of the participants stated that prejudice has personal reasons. It was determined that secondary school students thought that prejudice would cause personal and social problems. It was concluded that the students mostly explained the results of prejudice at the level of individual and interpersonal relations. In addition, it was concluded that almost all of the participants thought that prejudice was preventable.*

**Keywords:** Phenomenology, Secondary school students, Prejudice.

### 1. Giriş

Önyargı kişilerarası ilişkilerde ve toplumsal yaşam içinde sıkça karşılaşılan bir olgudur. Kavramı “bir kimse, bir şey, bir durum hakkında belirli bir araştırma yapmadan, fikir sahibi olmadan edinilen olumsuz kanı, peşin hüküm” (Yılmaz, 2019, s.653) olarak tanımlamak mümkündür. “Günlük hayatta önyargı; sıradan, herhangi bir bilgi veya tecrübeye dayanmayan, vaktinden önce ya da erken ifade edilmiş yargılar anlamında kullanılmaktadır” (Toper & Cengiz, 2019, s.1758). Önyargılarda zamanından önce ifade edilen, olgun olmayan, kanıtlanmamış, peşin karar alma durumu vardır (Bilgin, 1994). Dolayısıyla önyargıların kanıta dayanmayan, üzerinde derinlemesine düşünülmemiş, araştırmaya dayanmayan düşünceler ya da yargılar şeklinde karşımıza çıktığı söylenebilir.

\*Dr.Öğr.Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, [sevdayilmaz@bayburt.edu.tr](mailto:sevdayilmaz@bayburt.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4489-2501>

Önyargılar sosyal hayatta ve toplumsal yapıda var olmakla birlikte alan yazında da sıkça tartışılan ve araştırılan bir konudur. Önyargıların nasıl ortaya çıktığı, kişisel ve toplumsal yaşama etkileri araştırmalara konu olmaktadır. Önyargıların nasıl oluştuğuna dair literatürde çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden biri önyargıların çocukluk döneminde oluşmaya başladığını vurgulamaktadır. Allport'a (2016) göre hiçbir çocuk önyargılı doğmaz. Önyargılar her zaman sonradan edinilir. Çocuk, tutumları ve kalıplaşmış yargıları ailesinden ya da kültürel çevresinden alarak önyargıları benimser. Ebeveynlerin sözleri ve jestleri, beraberinde getirdiği inançlarla birlikte çocuğa aktarılır. Çocuk önyargıları ağırlıklı olarak, ihtiyaçlarını karşılarken edinir. Yine de öğrendiklerinin bağlamı, her zaman kişiliğinin içinde geliştiği sosyal yapıdır. Cüceloğlu (1991) ise önyargının kaynaklarına ilişkin çeşitli yaklaşımları ele alarak önyargının sebeplerini sıralamaktadır. Buna göre önyargılar çocuklukta öğrenilirler. Ayrıca önyargı kişiliğin bir parçası olarak da görülmektedir. Örneğin; önyargı geliştirmeye uygun otoriter kişilik tipleri vardır. Önyargılar grup üyeliğinin doğal sonucu olarak da ortaya çıkarlar; biz ve onlar görüşü önyargıya sebep olabilir. Ayrıca algılanan benzerlik miktarı önyargının kaynaklarından biridir. Yani insanlar kendilerine benzeyenleri çekici bulur ve hoşlanır ancak kendine benzemeyenlere yönelik tutumu olumsuzdur. Gürses (2005) ise önyargıların birey ve toplum ilişkilerine olan zararını vurgulayarak önyargıların psikolojik, tarihsel, ekonomik, durumsal ve başka sosyokültürel faktörlerden kaynaklanabildiğini ifade etmektedir.

Önyargıların elbette kişisel ya da toplumsal düzeyde bazı etkileri de bulunmaktadır. Bu etkiyi özellikle kalıpyargılar ile ilişkilendirilen önyargıların davranışa dönüşmesiyle sonlanan ayrımcılık şeklinde görmek mümkündür. Nitekim “*önyargılı insanlar genellikle önyargılarını kalıp yargularla gerekçelendirirler. Kalıp yargılar belirli bir gruba ait bireylerin kişisel özellikleri hakkında aşırı genellenmiş inançlardır. İnsanların bilinçli ya da bilinçsiz olarak önyargılara ya da kalıp yargılara sahip olması sıklıkla ayrımcılığa yol açar*” (Greenberg vd., 2023, s.352). Yani önyargıların davranışa dönüştüğü durumlarda ayrımcılık söz konusu olur (Göregenli, 2012). Önyargıların bir sonucu olarak ortaya çıkan ayrımcılığa ya da dışlanmaya maruz kalan bireylerin aidiyet ve benlik saygılarının olumsuz anlamda etkilendiği ve daha fazla olumsuz ruh hali gösterdikleri görülmektedir (Gonsalkorale & Williams, 2007). Bu noktada belirtmek gerekir ki önyargılar yalnızca bireysel sorunlara değil aynı zamanda toplumsal sorunlara da sebep olabilirler. Nitekim “*önyargı ve ayrımcılık kişilerarası ve toplumsal çatışma ve barış dinamikleri açısından merkezi önemde olan fenomenlerdir*” (Paker, 2012, s.43). Bireyin davranışlarını, tutumlarını, duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak etkileyen önyargılar, bireyin toplum içinde sağlıklı iletişim kurmasına bir engel teşkil eder ve bu durum da bireyi yaşamında, özellikle insan ilişkilerinde başarısızlığa uğratar (Solmaz vd., 2017). Hogg ve Vaughan (2014) önyargıların önüne geçilmediği takdirde bireysel bir deneyim olmaktan çıkarak toplumsal boyutta ciddi problemlere yol açabileceğini belirtmektedir. Önyargıların toplumda yaygın bir şekilde kabul görmesi, gruplar arasında kutuplaşma, nefret ve hatta düşmanlığın ortaya çıkmasına zemin oluşturur.

Önyargıların bireysel ve toplumsal düzlemde sorunlara sebep olduğu açıktır. Bu noktada önyargıların engellenmesi, azaltılması için neler yapılabileceği sorusu gündeme gelmektedir. Literatür incelendiğinde önyargıyı azaltmak için özellikle toplumsal düzeyde uygulanabilecek hipotezlerle karşılaşılmaktadır. Bunlardan biri toplumsal temas hipotezidir. “*Farklı toplumsal gruplardan bireylerin birbirleriyle temaslarının artırılması yoluyla önyargıların temelinde yatan hatalı genellemelerin farkın varılması, farklılıkların yanı sıra benzerliklerin keşfedilmesi, “öteki” grubun aslında sanıldığı kadar kötü ve homojen olmadığına görülmesi önyargıların azaltılmasının bir yolu olarak görülmektedir*” (Çuhadar Gürkaynak, 2012, s.257). Göregenli (2012) ise önyargı ve ayrımcılığın azaltılması için yasal sistemin toplumu oluşturan tüm grupların eşit oldukları bir sisteme dönüştürülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca medyanın önemine işaret ederek medyadaki programlarda ayrımcı dil kullanılmamasının, medyada gruplar arası ilişkilerin daha arkadaşça, eşitlikçi ve kalıp yargıları yaygınlaştırmayacak şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.



Önyargıyı azaltmanın ve engellenen önemli bir yolu da bireylerin önyargıların farkında olmaları ve önyargının bireye ve toplumsal yapıya verebileceği zarar konusunda duyarlılık kazanmalarıdır. Devine vd., (2012) önyargı alışkanlığını kırmaya yönelik motivasyonun iki kaynağı bulunduğunu öne sürmektedir. Birincisi, insanların önyargılarının farkında olmaları, ikincisi onları ortadan kaldırmak için önyargılarının sonuçları hakkında endişe duymalarıdır. Bu farkındalığı sağlayan araç ise eğitimidir. Eğitim yoluyla özellikle örgün eğitim kurumlarında öğrencilere önyargılara yönelik farkındalık ve duyarlılık kazandırılabilir. Önyargıların öğrenilebilir oluşu ve ailenin ya da sosyal çevrenin önyargı oluşumuna etkisi değerlendirildiğinde, önyargılara ilişkin farkındalığı artırmak ve önyargının kişiye ve sosyal yapıya verebileceği zararın önlenmesi için küçük yaşlarda bu konuda verilen eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Günümüzde ilköğretim düzeyinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde verilmekte olan sosyal bilgiler dersi öğrencilere önyargılar hakkında farkındalık kazandırabilecek içeriğe sahip derslerden biridir. Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerden biri “kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisi”dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu noktada öğretim kurumlarında sosyal bilgiler derslerini alan öğrencilerin önyargıya ilişkin algılarının tespit edilmesi öğrencilerin kavramı nasıl algıladıklarının belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin önyargıya ilişkin bakış açılarının betimlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere önyargı ile ilgili verilecek eğitimin geliştirilmesine yönelik öneriler getireceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde önyargılar ile ilgili farklı açılardan yaklaşımları bulunan çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde azınlık, etnik veya kültürel gruplara yönelik önyargıların (Coşgun, 2004; Devine vd., 2012; Zick vd., 2001), yabancı kültürlerle yönelik önyargıların (Gencer, 2009), cinsiyete (Kurt, 2007; Şimşek, 2010) ve engelliliğe yönelik önyargıların (Deal, 2007; Tufan, 2008) araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve öğretmenler ile önyargı üzerine yapılan araştırmalar da (Balci & Tuncel, 2017; Küçükşen, 2020; Yaman & Güngör, 2014) bulunmaktadır. Önyargılar ile ilgili yapılmış teorik çalışmalara da (Erdoğan & Vatandaş, 2020; Gürses, 2005; Suveren, 2022) rastlanmaktadır. Ancak ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramına yönelik algıları ile ilgili yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın literatüre bu açıdan da katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramına yönelik algılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencileri önyargı kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Ortaokul öğrencilerinin önyargının sebepleri ile ilgili görüşleri nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin önyargının sonuçları ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Ortaokul öğrencilerinin önyargının önlenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?

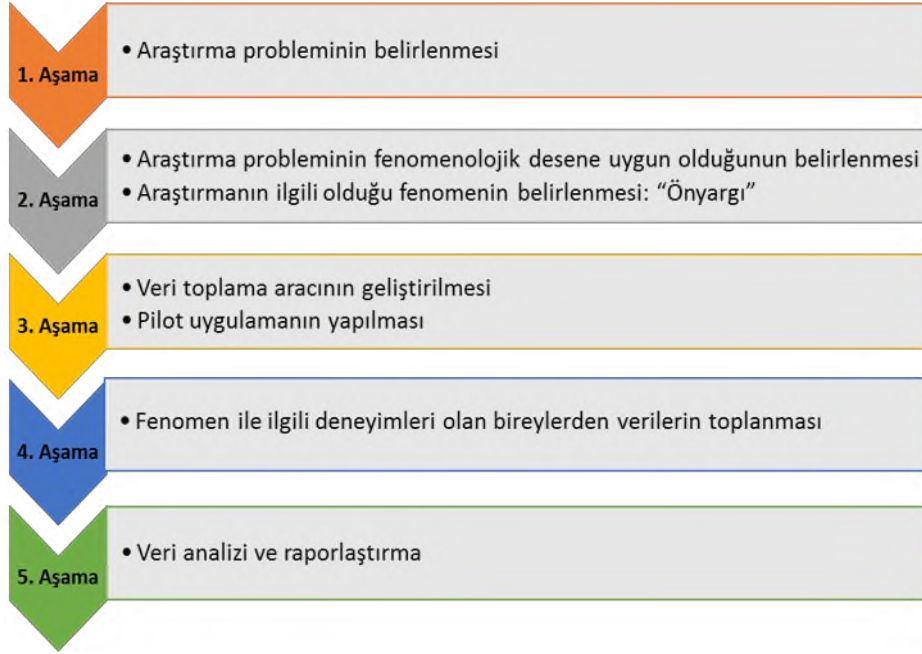
## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada açıklanmaya çalışılan fenomen ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramı üzerine görüşleridir. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olarak ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramını nasıl tanımladıkları, önyargının sebeplerine, önyargının sonuçlarına ve önlenmesine ilişkin görüşleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu sebepten

farkında olunan fakat ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan bir olgunun ele alınışı açısından fenomenoloji deseninin, araştırmanın konusu ve amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırma süreci Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2022-2023 öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 14 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Creswell (2013) fenomenolojik araştırmalarda 3-4 ve 10-15 aralığında kişi sayısından oluşan bir çalışma grubu oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya 14 ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde temel alınan ölçüt katılımcıların sekizinci sınıf öğrencileri olmalarıdır. Bu kademedeki öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini 5, 6 ve 7. sınıf kademelerinde almış olmaları dolayısıyla bu kademeye kadar araştırmanın konusu olan ve sosyal bilgiler derslerinde de kazandırılması amaçlanan bir beceri olarak “önyargıyı fark etme” şeklinde yer bulan önyargı kavramı ile ilgili içerik ile karşılaşmış olmalarıdır. Katılımcıların kişisel özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf
Ö1	Kız	8
Ö2	Kız	8
Ö3	Erkek	8
Ö4	Kız	8
Ö5	Kız	8
Ö6	Erkek	8
Ö7	Kız	8
Ö8	Erkek	8

Ö9	Erkek	8
Ö10	Kız	8
Ö11	Erkek	8
Ö12	Kız	8
Ö13	Kız	8
Ö14	Erkek	8

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 8'inin kız, 6'sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için öğretim kurumundan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu kapsamda her bir katılımcıya görüşme öncesi rıza formu sunularak çalışmaya katılımın gönüllülük kapsamında gerçekleştirileceği, kişisel bilgilerin ve araştırmada beyan edilen görüşlerin saklı tutulacağı bildirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce her bir katılımcıya görüşme süresince mazeret beyanı olmaksızın görüşmeyi sonlandırabileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarının alınabilmesi için katılımcılara gerekli bilgi verilmiş ve katılımcıların rızaları alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 30-40 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden hemen sonra araştırmacı tarafından ses kayıtlarının transkripsiyonu gerçekleştirilerek kayıtlar yazıya aktarılmıştır.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür doğrultusunda araştırma amacına uygun şekilde taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Ardından veri toplama aracı görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından bir alan uzmanının incelemesine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmeler yapılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzenlemelerin ardından veri toplama aracı pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu için araştırmanın katılımcıları dışında kalan beş 8. sınıf öğrencisi ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu dört sorudan oluşmaktadır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. *“İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır”* (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.259). Araştırmanın veri analizi sürecinde elde edilen veriler incelenerek veriler kodlanmış, tekrar eden kodlar belirlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Ardından ilgili kategorilerden temalar bulunarak bulgular halinde sunulmuştur. Katılımcıların isimleri kullanılmayarak öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3.... şeklinde kodlanmıştır. Bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla birtakım yollar izlenmiştir. Öncelikle araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak adına araştırmanın amacına uygun şeklide düzenlenmiş sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra soruların araştırma amacına uygunluğunun ve anlaşırlığının teyidi için bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü neticesinde bir soru araştırma amacı dışında kaldığı gerekçesiyle forman çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. Araştırmada geçerliliğin artırılması için ayrıca uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda geçerliğin artırılması amacıyla uzman değerlendirmesi veya uzman bilgilendirmesi olarak da ifade edilebilecek olan strateji ile çalışma konusu ile ilgili olduğu düşünülen meslektaş ya da uzman kişilerle çalışma paylaşılarak incelemeleri istenebilir (Güçlü, 2019). Bu kapsamda çalışma konusu ile ilgili araştırmaları bulunan bir araştırmacı ile veri analizleri, araştırma yorumları ve sonuçları paylaşılmış ve uzman değerlendirmesi doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Creswell (2013) nitel araştırmalarda güvenirliğin genelde verilerin birden çok kodlayıcı cevaplarındaki kararlılığı ifade ettiğini belirterek verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasına dayanan kodlayıcılar arası görüş birliğine işaret etmektedir. Bu araştırmada çalışmanın güvenirliğini artırmak için kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda tema ve kategorilerin belirlenmesi ve analiz sürecinde uzman yardımına başvurulmuştur. Araştırmacı ve uzman verileri ayrı ayrı analiz etmiş ve yapılan karşılaştırma sonucunda güvenirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Bu araştırmada Miles ve Huberman (1994) güvenirlik hesaplaması yapılmış ve güvenirlik yüzdesi %84 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın etik boyutunda ise yüz yüze görüşmeler öncesinde her bir katılımcıya araştırmanın amacı, süresi ve katılımın gönüllük esasına dayandığına dair ayrıntılı bilgi verilmiştir. Her bir görüşme öncesi görüşmelerin ses kaydının alınabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcılara araştırma sürecinde istemedikleri sorulara cevap vermeme haklarının bulunduğu ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri belirtilmiştir.

## 2.7. Araştırma Etiği

Araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği kapsamında uyulması gereken bütün kurallara uyulmuştur. Araştırma için Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan 29.05.2023 tarih ve 134973 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Yapılan bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri geekleştirilmemiştir.

## 3. Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘‘Ortaokul ğrencileri önyargı kavramını nasıl tanımlamaktadır?’’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak ortaokul ğrencilerinin önyargı tanımlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Ortaokul ğrencilerinin önyargı tanımına ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Düşünce	İnsanları tanımadan onlar hakkında iyi ya da kötü düşünmek	2, 7, 11, 12, 14
	İnsanları tanımadan onlar hakkında kötü düşünmek	4
Yorum	İnsanları tanımadan onlar hakkında yorum yapmak	3, 6, 8, 10
	Bir olay, durum hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan yorum yapmak	6, 13
Yargı	İnsanları dış görünüşlerine göre yargılamak	1
	İnsanları başkalarının düşüncelerine göre yargılamak	1

	İnsanları tanımadan onları yargılamak	Ö5
Davranış	Düşünmeden davranmak	Ö9

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların önyargı tanımlarının; düşünce, yorum, yargı ve davranış kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Önyargıyı bir düşünce biçimi olarak tanımlayan öğrencilerin önyargının insanlara yönelik bir düşünce olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğrencilerin büyük bölümü insanları tanımaksızın gerçekleşen hem iyi hem de kötü düşünceyi önyargı olarak tanımlamışlardır. Ancak önyargının yalnızca insanlara yönelik oluşuna yapılan vurgu dikkat çekicidir. Kavramı düşünce olarak tanımlayan öğrencilerin tanımlarına örnek olarak “*Birini tanımadan onun hakkında iyi ya da kötü şeyler düşünmemiz*” (Ö11) tanımı verilebilir. Ö2’nin yaptığı açıklamalar da kavramı tanımında iyi ya da kötü düşünce biçimine işaret etmektedir: “*Önyargı adı üstünde önden yargı yani düşünce demektir. Önyargı insanlar hakkında iyi ya da kötü düşüncelerdir. Örneğin bir iş ya da kursa yazıldık ya da başladık. Orada bir kimse hakkında “Bu kişi iyi birine benziyor” ya da “ Bu kişi çok kötü gibi” diye düşündüğümüzde orada bir önyargı vardır. O kişi bizim düşündüğümüz kadar iyi olmayabilir ya da kötü. İşte bu önyargıdır...*” (Ö2).

Kavramı yorum yapmak şeklinde tanımlayan katılımcılar önyargının daha çok insanlara yönelik olarak ve onları tanımadan gerçekleştiğine vurgu yapmışlardır. Bir olay ya da duruma yönelik önyargıya vurgu yapan iki öğrenci bulunmaktadır. Önyargının bir insana ya da bir duruma yönelik olarak gerçekleşebileceğini ifade eden bir katılımcının açıklamaları şu şekildedir: “*Önyargı kısacası insanlar hakkında bilip bilmeden, tanımadan yorum yapma biçimine denir. Önyargı mesela illa yorum yapma biçimi de değildir. Bazen bazı olaylarda bazı durumlarda da önyargı olabiliyor. Mesela derslerle alakalı olabilir. Bir örnek verecek olursam mesela bir sınav oldu ve bu sınav Türkçe olsun. Biz bu sınava çok çalıştığımızı farz edelim. Ama bir de tedirgin oluyoruz. Sonra “Ay ben kesin yapamayacağım, ay kesin çok zor olur” diyoruz. İşte bunlar da bir önyargıdır...*” (Ö6).

Kavramı yargı olarak tanımlayan katılımcılar ise önyargının yine insanlara yönelik olarak gerçekleşen bir yargı biçimi olduğuna işaret etmektedirler. Bu kategoride, insanları tanımadan dış görünüşlerine ve diğer insanların değerlendirmelerine göre yargıda bulunmak önyargı olarak tanımlanmıştır. Bir katılımcının “*Önyargı bir kişinin başka bir kişiyi dış görünüşü ile yargılayıp o kişinin kendi kişiliğini bilmeden etraftaki söylentilere göre davranarak kişiyi öngördüğü şekilde yargılamasıdır...*” (Ö1) şeklindeki ifadeleri bu kategoriye örnek gösterilebilir.

Bir katılımcı ise kavramı davranış olarak tanımlamıştır. Katılımcının “*Düşünmeden etmeden davranmak önyargıdır bence...*” (Ö9) tanımlamasında düşünmeden gerçekleşen davranışa yönelik bir vurgu bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin önyargının sebepleri ile ilgili görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin önyargının sebeplerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin önyargının sebeplerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular**

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Kişi kaynaklı sebepler	Önyargıya maruz kalan insanların fiziksel özellikleri	İnsanların dış görünüşü	Ö1, Ö2, Ö6, Ö12, Ö14
		İrk farklılıkları	Ö3
	Önyargıya sahip insanların kişisel özellikleri	Kişisel ruh halleri (tedirginlik, stres, depresyon)	Ö6, Ö13
		Kişisel bakış açısı	Ö4
		İnsanların kendini diğerlerinden üstün görmesi	Ö7

		Empati yapamamak	Ö9
		İnsanların birbirlerinden farklı şekilde düşünmesi	Ö10
Dış çevre kaynaklı sebepler	Medya araçlarının etkisi	Televizyonda izlenenler	Ö3
		Gazetelerde okunanlar	Ö3
	Sosyal faktörler	Benzer davranışlara maruz kalma	Ö4
		İnsanların birbirini tanımaması	Ö5, Ö8, Ö11

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların önyargının sebeplerine ilişkin görüşlerinin kişiden kaynaklı sebepler ve dış çevre kaynaklı sebepler olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümü önyargının kişi kaynaklı sebepleri olduğunu belirtmektedirler. Bu temada fiziksel özelliklerin önyargıya maruz kalan insanların dış görünüşü, ırk gibi özelliklerinden kaynaklandığına işaret edilmektedir. Önyargıya sahip insanların kişisel özellikleri kategorisi ise önyargıya sahip insanlara ilişkin olarak oluşmaktadır. Bu kategoride; insanların ruh halleri, bakış açıları, kendini üstün görme hali, empati eksiklikleri ve farklı düşünme şekilleri önyargının sebepleri olarak ifade edilmektedir. Bir katılımcının “*Bence insanlar kendilerinin hep iyi bildiklerini sanıyorlar. Bu yüzden önyargılı davranabilirler. Ya da kendilerini üstün gördükleri için olabilirler. Ben hep en iyisini bilirim, en iyisini yaparım gibi. Önyargıyla düşünenler zaten hep böyle başkalarını üzme, ezme derdindedir. Bunları yaptıklarında kendileri iyi bir şey yapmış gibi havalara girerler. Böyle sebepler olabilir bence...*” (Ö7) ifadeleri önyargının kişisel özelliklerden kaynaklandığına yönelik bir görüşe örnek olarak gösterebilir. “*Bence önyargı diye bir şey yoktu. Bu düşünceyi insanlar kendileri yarattılar. Bu aslında kişinin dış görünüşüne bağlı. Mesela biriyle tanıştık üstü başı biraz pis ve kendisi kirliydi. Ve biz “Bu çok kirli hayatta arkadaş olmam” dedik. İşte burada önyargı var bence. Sizce de kalbin temizliği önemli değil midir?...*” (Ö2) şeklinde bir katılımcı ifadesi ise insanların dış görünüşlerinin önyargıya sebep olabileceğini ifade eder niteliktedir.

Dış çevre kaynaklı sebepler teması altında ise televizyon ve gazete gibi medya araçlarının etkisi ve benzer davranışlara maruz kalma ve insanların birbirini tanımaması gibi sosyal faktörler yer almaktadır. Bir katılımcının “*Bence bunun sebebi diğer insanların da ona öyle davrandığı ve bunun doğru bir şey olduğunu düşünmesidir. Ya da farklı bir ortama yeni geliyor ve öbür insanlar onu kırıyor, önyargı ile davranıyor. Sonra oda öyle davranıp kendini yüksek görüyor ve bunu yani önyargıyı herkese gösteriyor...*” (Ö4) şeklindeki ifadeleri önyargının kişilerin benzer davranışlara maruz kalmaları sonucu ortaya çıkabileceğini düşündüğünü göstermektedir. “*Bence insanların önyargılı olmasının sebebi önyargılı davrandıkları kişiyle hiç konuşmamalıdır. Konuşmadığımız için o insanı tanımıyoruz. İletişim kurmadıysak nasıl bir insan olduğunu bilemeyiz. O da bizimle hiç konuşmamışsa beni tanıyamaz mesela. O zaman da önyargı başlar...*” (Ö5) ifadesi ise katılımcının insanların birbirini tanımadığı için aralarında önyargı gelişebileceğini düşündüğünü göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin önyargının sonuçları ile ilgili görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin önyargının sonuçlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin önyargının sonuçlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular**

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Kişisel sorunlar	Önyargıya sahip insanlara ilişkin sorunlar	İnsanlardan uzaklaşma	Ö1, Ö4
		Yalnızlık	Ö1, Ö4, Ö5
		Psikolojik sorunlar	Ö1
		Stres, anksiyete	Ö6

Önyargıya maruz kalan insanlara ilişkin sorunlar	Önyargıya maruz kalan insanın üzülməsi	Ö9
Sosyal sorunlar	Dışlanma	Ö4, Ö10, Ö12, Ö14
	Kişilerarası iletişim sorunları	Ö2, Ö7, Ö14
	Diğer insanlar tarafından sevilmemesi	Ö7, Ö11
	Dedikodu	Ö8
	Diğer insanlara yanlış örnek olmak	Ö9
	Zorbalık	Ö3

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların önyargının sonuçlarına ilişkin görüşlerinin kişisel sorunlar ve sosyal sorunlar olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Kişisel sorunlar teması altında önyargıya sahip insanlara ilişkin sorunlar ve önyargıya maruz kalan insanlara ilişkin sorunlar kategorileri yer almaktadır. Kişisel sorunların büyük oranda önyargıya sahip insanlara ilişkin olarak ortaya çıkacağı düşünülüyor görülmektedir. Bu kategoride önyargıya sahip insanların; insanlardan uzaklaşma, yalnızlık, psikolojik sorunlar ve stres, anksiyete gibi sorunlar yaşadıklarının düşünülüyor görülmektedir. Ö1'in "*Kişi tanıştığı ya da hayatında olan insanlara önyargılı davranışlar sergilerse ve bu duyguyu hayatının merkezine koyarsa, abartma boyutuna getirirse psikolojik sorunlara yol açabilir. Mesela zamanla insanlardan uzaklaşabilir, iyice yalnız kalır...*" şeklindeki ifadeleri ve Ö4'ün "*İnsan böyle yaptıkça diğer insanlar ondan uzaklaşır ve soğur. İlk önce böyle önyargılı olur, kendini yüksek görür. Sonraki zamanlarda ise gittikçe yalnız ve tek kalır. Ama oysaki böyle olmasa herkes onu sever ve ona saygı gösterir...*" ifadeleri önyargıya sahip kişilerin insanlardan uzaklaşma ve yalnızlık gibi kişisel sorunlara yaşayabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Bir katılımcı ise önyargıya maruz kalan insanlara ilişkin sorunları bu insanların üzülməsi şeklinde ifade etmiştir. Bu kategoriye bir katılımcının "*Bir kişiyi tanımadan önyargılı davranmamalıyız. Çünkü o kişi üzülmür ve kendini kötü hisseder. Bizden görenler aynısını ona yaparlar. Bence önyargıya son verelim. Arkadaşlarımıza önyargılı yaklaşmayalım...*" (Ö9) ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Sosyal sorunlar teması altında öğrenci görüşleri incelendiğinde; katılımcıların önyargının dışlanma, kişilerarası iletişim sorunları, diğer insanlar tarafından sevilmemesi, dedikodu, diğer insanlara yanlış örnek olmak ve zorbalık gibi sosyal sorunlara yol açabileceğini düşündükleri görülmektedir. Ö10'un "*Bence bu tür davranışların sonuçları olumsuz olur. Mesela bir arkadaş topluluğuna yeni birisi katılmış ve biz de onun hakkında sorgulamadan yorum yapıyoruz. Sonra bu yorumlar gerçek olmaz ve bu sefer diğer arkadaşlarımız bizi dışlıyor ve yeni gelen kız bizim yerimize geçmiş oluyor. Bu durumda biz dışlanmış oluyoruz ve sorun oluyor...*" şeklindeki ifadeleri önyargının kişinin sosyal ortamlardan dışlanması biçiminde sonuçları olabileceğini düşündüğünü gösterir niteliktedir. Ayrıca bir katılımcının "*Mesela hep önyargılı olursan arkadaşınla küsebilirsin. Arkadaşlarının aralarını bozabilirsin. Onlar seni anlamaz sen onları anlamazsın, bu böyle gider...*" (Ö14) ifadesi katılımcının önyargının iletişim sorunlarına yol açabileceğini düşündüğüne işaret etmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin önyargının önlenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin önyargının önlenmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Ortaokul öğrencilerinin önyargının önlenmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Katılımcılar
Önyargı önlenebilir	İnsanlar hakkında yargıya varmadan önce onları tanımalıyız	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	İnsanları dış görünüşlerine göre değerlendirmemeliyiz	Ö5, Ö7
	İnsanların özel alanına girmemeliyiz	Ö3
	Stresli ve tedirgin olmamalıyız	Ö6
	İnsanlarla empati kurmalıyız	Ö7
	Kimsenin hakkında kötü bir şey düşünmemeliyiz	Ö11
	İnsanlarla konuşarak onları anlamaya çalışmalıyız	Ö14
Önyargı önlenemez	Bu düşünce şekli davranışa yansıtılmamalıdır	Ö1

Tablo 5'e göre katılımcıların tamamına yakını önyargının önlenebilir olduğunu düşünmektedirler. Yine katılımcıların büyük bölümü önyargıyı engellemek için insanlar hakkında yargıya varmadan önce onları tanımak gerektiğini düşünmektedirler. Ö12'nin "*Bir kişi hakkında bir karara varmadan önce o kişiyi tanımalı veya onun hakkında önce kötü konuşmamalı, o kişiyle arkadaş olmalı ve ona göre davranmalıyız...*" ifadesi önyargının engellenebilmesi için insanları tanımak gerektiğinin düşünüldüğüne örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılar, insanları dış görünüşlerine göre değerlendirmemenin, insanların özel alanına girmemenin, stresli ve tedirgin olmamanın, empati yapmanın, insanlar hakkında kötü düşünmemenin ve insanlarla konuşarak onları anlamaya çalışmanın önyargının önlenmesi için yapılması gerekenler olduğunu düşünmektedirler. Ö5'in insanları dış görünüşlerine göre değerlendirmemek gerektiğine ilişkin ifadeleri dikkat çekicidir: "*Önyargılı davranmamak için birinin dış görünüşüne aldanmamalıyız. Dış görünüş insanı yanıltabilir. Ve önyargı yapmamak için kendimizi biraz zorlamalıyız. Zaten sonra kendiliğinden önyargı yapmayız...*".

Bir katılımcı ise önyargının önlenemez olduğunu belirterek; "*Gelip de kimseye önyargılı düşünmeyin diyemem. Neticede herkesin aklından böyle şeyler geçer. Bunu engellemek bence mümkün değil. Ama kişi eğer buna engel olamıyorsa bari söz ve davranışlarına yansıtılması gerekir...*" (Ö1) ifadeleri ile bu düşünce şeklinin davranışa yansıtılmaması gerektiğini belirtmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, ortaokul öğrencileri önyargı kavramını büyük oranda düşünce, yorum ve yargı biçiminde tanımlamışlardır. Önyargı; kişiler, durumlar ya da olaylar hakkında çok derinlemesine bir araştırma ya da rasyonel bir inceleme olmadan, yeterli bilgiye sahip olmaksızın benimsenen temelsiz bir inanç ya da fikir olarak değerlendirilebilir (Budak, 2005; Cevizci, 2017; Quillian, 2006). Allport (2016) önyargı tanımlarında iki temel bileşen olduğunu ifade etmektedir. İlki lehte ya da aleyhte bir tutum olmalıdır; ikincisi genelleştirilmiş bir inançla ilgili olmalıdır. Önyargılı ifadeler kimi zaman tutum, kimi zaman da inanç etkenini açığa vurur. Kavramın tanımları incelendiğinde önyargının inanç, fikir ya da tutum olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin tanımlarında kavram düşünce, yorum ve yargı olarak yer bulmuştur. Oysa önyargı bir tutum olarak da ortaya çıkmaktadır (Allport, 2016; Budak, 2005) Bu noktada katılımcı tanımlarında önyargının tutum olarak yer almadığı görülmektedir. Plotnik (2009) tutumların kişilerin olay ya da nesneye yönelik değerlendirmelerini içeren ve onları duygularına bağlı olarak davranışa yönlendiren boyutuna işaret etmektedir. Bireyin tutumlarının değiştirilmesi oldukça karmaşık ve zorlu bir süreçtir (Tasa & Mamatoğlu, 2018). Tutumlar değişime karşı direnç gösterirler. Genelde yeni bir durum karşısında hemen değişmezler. Ayrıca tutumlar, değerlendirme ve heyecan öğeleri içerirler (Freedman vd., 1998). Bu açıdan bakıldığında



tutumların; düşünce, yorum ya da yargıya göre daha karmaşık bir yapıda oldukları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin önyargıyı düşünce, yorum ve yargı olarak tanımlaması onların kavramı daha basit düzeyde algıladıklarını düşündürmektedir.

Öğrenci tanımlarında düşünce biçimi, yorumlama ve yargı olarak önyargının büyük oranda insanlara yönelik gerçekleşen boyutuna odaklanıldığı görülmüştür. Yalnızca iki öğrenci kavramı “bir olay, durum hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan yorum yapmak” şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerin büyük bölümünün önyargının insanlara yönelik oluşuna yaptığı vurgu dikkat çekicidir. Nitekim önyargının yalnızca insana yönelik olarak geliştiğini ifade etmek mümkün görünmemektedir. “Önyargı birini ya da bir şeyi zamanından önce yetersiz kanıtla değerlendirme fikrine dayanmaktadır” (Greenberg vd., 2023, s.350). Benzer şekilde Erdoğan ve Vatandaş (2020) önyargıya maruz kalan tarafın bilgi, grup ve toplum olabileceğine işaret etmektedir. Bu durumda önyargının herhangi bir durum ya da bilgiye yönelik olarak da oluşabileceğini söylemek mümkündür. Bu durum öğrencilerin kavrama ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir.

Önyargıyı bir düşünce biçimi olarak tanımlayan öğrencilerin büyük bölümü insanları tanımsızın gerçekleşen iyi ya da kötü düşünceyi önyargı olarak tanımlamışlardır. Önyargılar olumlu ya da olumsuz olabilirler (Bakırcıoğlu, 2016; Cevizci, 2005; Sağıroğlu, 2014). Önyargı kelimesi bir şey veya olguya delalet eden delillerin yeterince farkında olmaksızın edinilmiş fikre ve yargıya işaret eder. Bu nedenle bir olumsuzluk çağırıştır. Aslında, hakkında önyargı edinilmiş olunan şey veya olgu, bir başka bağlamda değerlendirilmeye tabi tutulmuş olunan bir düşünce ile ilgilidir. Bir insana karşı duyulan önyargı, eğer kişisel bir mesele değil ise onun etnik, dini, mezhepsel, cinsiyet vb. kimlikleri ile ilgili olabilir. Böyle bir durumda, önyargının her zaman olumsuz olduğunu söylemek doğru olmaz. Önyargılar olumlu da olabilir (Sağıroğlu, 2014). Bu noktada kavramı bir düşünce biçimi olarak açıklayan katılımcıların, insanları tanımadan onlar hakkında iyi ya da kötü düşünmeyi önyargı olarak tanımlaması önyargının olumlu ya da olumsuz olabileceğini algıladıklarını göstermektedir.

Bir katılımcının tanımında ise düşünmeden gerçekleşen davranışa yönelik bir vurgu bulunmaktadır. Önyargı kelimesinden de anlaşılacağı gibi önceden yargıya varmaktır. Burada söz konusu olan bireyin eylemi değil, zihindeki düşüncedir (Erdoğan & Vatandaş, 2020). Bu noktada katılımcının tanımlamasında bir yanlıgı bulunduğunu belirtmek gerekmektedir.

Katılımcıların büyük bölümü önyargının kişi kaynaklı sebepleri olduğunu belirtmektedirler. Öğrenci görüşlerine göre kişi kaynaklı sebepler; önyargıya sahip insanların ruh halleri, bakış açıları, kendini üstün görme hali, empati yapamama ve farklı düşünme şekillerinden ileri gelmektedir. Sibley ve Duckitt (2008) önyargı ile kişilik arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Literatürde kişilik özellikleri ile önyargı arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Beş büyük kişilik boyutundan biri olan uyumluluk özelliğine sahip insanların nezaket, yardımseverlik, şefkat ve bağışlayıcılık özelliklerine sahip olduğu ve uyumluluk ile önyargı arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir (Silvestri & Richardson, 2001). Benzer şekilde deneyime açıklık olarak ifade edilen kişilik boyutuna sahip insanların meraklılık, yeni keşiflere hazır olma, cesaret, farklılıklara tolerans özellikleri gösterdikleri ve deneyime açıklık ile önyargı arasında olumsuz bir ilişki bulunduğu (Akrami & Ekehammar, 2006; Silvestri & Richardson, 2001) görülmektedir. Söz konusu çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak nazik, yardımsever, şefkatli, bağışlayıcı, meraklı, yeni keşiflere hazır, cesur ve farklılıklara tolerans gösterebilen insanların önyargı düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Jugert vd., (2013) ise özellikle duygusal empatinin önyargıların azaltılmasında anlamlı etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu noktada katılımcıların kişisel özellikler ile önyargı arasında kurduğu bağlantının anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar ayrıca önyargıya maruz kalan insanların dış görünüş, ırk gibi fiziksel özelliklerinin de önyargıya sebep olduğu düşünülmektedirler. Önyargılar insanların dış görünüşlerine bağlı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Suveren (2022) kişilerin diğer insanları fiziksel görünüşlerine göre değerlendirdiğinde görünüm önyargısının ortaya çıktığını belirtmektedir. Greenberg vd., (2023) bize benzeyen insanlar dahil bize tanıdık olan şeyleri tercih ettiğimizi belirterek farklılıklara ilişkin önyargı geliştirebileceğimizi ifade etmektedir.

Katılımcıların görece az bir bölümü ise önyargının dış çevre kaynaklı sebepleri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Dış çevre kaynaklı sebepler noktasında öğrenci görüşleri; önyargının oluşmasında televizyon ve gazete gibi medya araçlarının etkisine işaret etmektedir. Medyanın farklı gruplara yönelik önyargı içeren tutumlarda etkisi bulunmaktadır (Tayınmak, 2020). Bireylerin televizyon, sosyal medya, film, dergi ve kitaplar yoluyla girdikleri dolaylı temas tecrübeleri de farklı gruplara karşı tutumlarında ve davranışlarında etkili olmaktadır (Eniç, 2021).

Katılımcılar ayrıca benzer davranışlara maruz kalma ve insanların birbirini tanımaması gibi sosyal faktörlerin de önyargıya sebep olduğunu düşünülmektedir. Erdoğan ve Vatandaş (2020) bireyin kendisine yapılan ayrımcı ya da önyargılı tutumlarda kendisine haklılık payı çıkardığını ve yapılan davranışı bir şekilde yapana iade etme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında önyargılı bir düşünceye maruz kalan kişinin benzer davranışlar gösterme olasılığı göz ardı edilmemeli ve bu durumun döngüsel bir hal almasının topluma zarar verebileceği olasılığı üzerinde düşünülmelidir. Öğrenci görüşlerine göre insanların birbirini tanımadan diğeri hakkında yargıya varması da önyargının sebeplerinden biridir. Bu noktada farklı kaynaklardan elde edilen bilginin diğer insan hakkında oluşturulan düşünce üzerindeki etkisi ortaya çıkmaktadır. Erdoğan ve Vatandaş da (2020) asıl bilgi kaynağı ile iletişim kurulmadan ve çoğu zaman çevreden edinilen yanlış bilginin önyargıya sebep olduğunu belirtmektedir.

Bu noktada belirtmek gerekir ki katılımcıların büyük bölümünün önyargının sebeplerini kişiden kaynaklı nedenlerle açıklaması dikkat çekicidir. Önyargıları yalnızca kişisel düzeyde açıklamak mümkün görünmemektedir. Gürses'in de (2005) ifade ettiği gibi önyargılar psikolojik, tarihsel, ekonomik, durumsal ve başka sosyokültürel faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Bu çoksebepliliği göz önünde bulundurarak önyargıların kişisel ve sosyokültürel faktörlerin karşılıklı ilişkisi açısından ele alınması daha doğru görünmektedir. Öğrencilerin büyük bölümünün önyargının sebeplerini kişisel düzeyde açıklamaları, az sayıda öğrencinin dış çevre kaynaklı sebeplere vurgu yapmış olması, öğrencilerin önyargının sebepleri konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir.

Ortaokul öğrencileri önyargının kişisel ve sosyal sorunlara sebep olacağını düşünülmektedirler. Önyargıya sahip insanların; insanlardan uzaklaşma, yalnızlık, psikolojik sorunlar ve stres, anksiyete gibi sorunlar yaşadıklarının düşünüldüğü görülmektedir. Sosyal sorunlar noktasında önyargının dışlanma, kişilerarası iletişim sorunları, diğer insanlar tarafından sevilme, dedikodu, diğer insanlara yanlış örnek olmak ve zorbalık gibi sosyal sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarına benzer şekilde çeşitli araştırmalar günlük hayatında daha fazla önyargıya maruz kaldığını belirten kişilerin aynı zamanda psikolojik açıdan da sağlıksız olduğuna işaret etmektedir (Bransbombe vd., 1999; Schmitt vd., 2014). Uzun vadede önyargıya maruz kalma fiziksel sağlığa da zarar verebilir (Conrada vd., 2000).

Öğrencilerin önyargının sonuçlarını daha ziyade bireysel düzlemde ve kişilerarası ilişkiler düzeyinde açıkladıkları görülmektedir. Oysa önyargının toplumsal boyutta da zararları olduğunu söylemek mümkündür. Önyargılar, ister olumlu ister olumsuz kanaatler içersinler; özellikle öznel olmaları, araştırmaya ve doğru bilgiye dayanmamaları sebebiyle toplumsal yapıya zarar verecek durumlara sebebiyet verebilmektedirler. Topper ve Cengiz'e göre (2019) önyargının bütün biçimleri

toplumsal yaşamda sorunlar yaratmakta, bu sorunlar sadece önyargıya maruz kalan kesimler ya da gruplar için değil, toplumun tümü için geçerli olmaktadır. Bakırcıoğlu (2016) önyargıların birey, nesne ya da gruba karşı kalıp yargıların geliştirilmesine ve o birey ya da grupta toplumsal uzaklığın, düşmanca duyguların artmasına, toplumsal ayrımcılığa yol açtığına dikkat çekmektedir. Nitekim önyargıların zihinsel oluşumu kalıpyargı biçiminde, davranış olarak ortaya çıkışı ise ayrımcılık şeklindedir (Jones, 2002). Dolayısıyla önyargılar kalıpyargılara ve sonucunda toplumsal yapı içinde ayrımcılığa yol açmaktadır. Bu sebepten önyargıların toplumsal yapı içinde olumsuzluklara sebebiyet verdiği açıktır.

Katılımcıların tamamına yakını önyargının önlenabilir olduğunu düşünmektedirler. Yine katılımcıların büyük bölümü insanlar hakkında yargıya varmadan önce onları tanımanın önyargıyı engelleyeceğini düşünmektedirler. Balcı ve Tuncel (2017) önyargı ve ayrımcılığın önlenmesi için öğretim kurumlarında öğrenci ilişkilerinin arkadaşlık seviyesine ulaşmasının gerekliliğine işaret ederek farklı gruplara mensup öğrenciler arasında sıkça, uzun ve yakın görüşmeler gerçekleştirilmesini önermektedir. Öğrenciler arasında olumlu ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurulmasının teşvik edilmesi öğrencilerin birbirlerini yakından tanımasını sağlayarak önyargıları azaltmaya yardımcı olabilir.

Katılımcılar, insanları dış görünüşlerine göre değerlendirmemenin, insanların özel alanına girmemenin, stresli ve tedirgin olmamanın, empati yapmanın, insanlar hakkında kötü düşünmemenin ve insanlarla konuşarak onları anlamaya çalışmanın önyargının önlenmesi için yapılması gerekenler olduğunu düşünmektedirler. Tayınmak da (2020) kişiler arasında kurulan olumlu temas ve arkadaşlığın, önyargının azalmasında ve empatinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Türk vd., (2018) araştırmalarında Türk ve Suriye kökenli öğrenciler arasındaki arkadaşlık düzeyinin ve iletişimin artmasının Türk kökenli öğrencilerin, Suriye kökenli akranlarına yönelik empati düzeylerinde artışa sebep olduğunu, akranlarının sorunlarına duyarlılıklarının arttığını belirtmektedirler. Söz konusu araştırmaların sonuçları da öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin ve iletişimin artmasının öğrencilerde diğerlerine yönelik önyargının azalmasını, empati düzeyinin artmasını ve diğerlerinin sorunlarına yönelik duyarlılığın artmasını sağladığını göstermektedir ki bu vesileyle önyargının önlenmesinde, iletişim ve arkadaşlık ilişkilerinin yani diğerini tanımanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar önyargının önlenmesi noktasında daha çok önyargıya sahip insanların neler yapması gerektiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Ancak literatür önyargıya maruz kalan insanların da önyargı ile baş etmekte kullanabileceği stratejilere işaret etmektedir. Örneğin; Greenberg vd., (2023) önyargıya maruz kalan bireylerin sosyal etkileşimler sırasında daha az önyargıya maruz kalmak için yüzleşme, ödünleme ya da aynı olumsuz tecrübeyi yaşayan kişilerle bir araya gelme stratejilerine başvurabileceklerini belirtmektedirler.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin önyargı kavramını büyük oranda düşünce, yorum ve yargı biçiminde tanımladıkları belirlenmiştir. Literatür önyargıların tutum olarak karşımıza çıkabildiğine ve tutumların düşüncelere ya da yargılara oranla değişiminin zorluğuna işaret etmektedir. Bu durum öğrencilerin kavrama ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir. Önyargıların öğrenciler tarafından ayrıntılı ve eksiksiz şekilde kavranması, bu bilginin onların davranışlarına referans oluşturması açısından önemli görülmektedir. Bu sebeple öğretim programlarında öğrencilerin önyargı kavramını daha yakından tanımalarını sağlayacak konu içeriklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Bu noktada içeriğinden kaynaklı önceliği ile sosyal bilgiler dersi öğretim programı önyargılar ile ilgili konu içeriği açısından zenginleştirilebilir.

Öğrencilerin önyargının sonuçlarını daha ziyade bireysel düzlemde ve kişilerarası ilişkiler düzeyinde açıkladıkları sonucuna varılmıştır. Oysa önyargılar toplumsal düzeyde nedenleri ve etkileri olan çok daha karmaşık olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında; sempozyum,

panel, sosyal aktiviteler gibi önyargılar hakkında öğrencilerin farkındalık ve duyarlılığını teşvik edici uygulama ve etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu çalışmalar ile öğrencilerin önyargılar hakkında bilgi, farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin artırılması sağlanabilir.

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Önyargı ile ilgili araştırmaların daha geniş örneklem grupları ile yapılması, nicel ve karma yöntem araştırmaları ile ilgili literatüre katkı sağlanması önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Akrami, N., & Ekehammar, B. (2006). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation: Their roots in big five personality factors and facets. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 117-126.
- Allport, G. W. (2016). *Önyargının doğası*. (N. Nirven, Çev.). Sakarya Üniversitesi Kültür.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü* (2. baskı). Anı.
- Balcı, A., & Tuncel, G. (2017). Öğretmen adaylarının önyargı ve ayrımcılığa ilişkin deneyimlerinin fenomenolojik analizi. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 95-115.
- Bilgin, N. (1994). *Sosyal bilimlerin kavşağında kimlik sorunu*. Ege.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 135-149.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü* (3.baskı). Bilim ve Sanat.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü* (6. baskı). Paradigma.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefe sözlüğü* (6. baskı). Say.
- Contrada, R. J., Ashmore, R. D., Gary, M. L., Coups, E., Egeth, J. D., Sewell, A., ... & Chasse, V. (2000). Ethnicity-related sources of stress and their effects on well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 136-139.
- Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü: Antalya'da yaşayan Güneydoğulular ile Antalya yerlileri arasındaki kalıp düşünceler ve önyargılar* (Tez No. 141173) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çuhadar Gürkaynak, E. (2012). Toplumsal temas: önyargı ve ayrımcılığı önlemek için bir sosyal değişim aracı olarak kullanılabilir mi?. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Der.) *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* içinde. (ss.255-265). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Deal, M. (2007). Aversive disablism: Subtle prejudice toward disabled people. *Disability and Society*, 22(1), 93-107.
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267-1278. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003>

- Eniç, D. (2021). COVID-19 pandemisinde önyargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 2694-2716.
- Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Önyargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 474-485.
- Freedman, J.L., Sears, D. O. & Carlsmith J. M., (1998). *Sosyal psikoloji*, (A. Dönmez, Çev.), (3. baskı). İmge Kitabevi.
- Gencer, Ö. (2009). *Eğitim fakülteleri Alman dili eğitimi anabilim dalı derslerinde yabancı kültürle karşılaşma ve önyargılar: ampirik-nitel bir araştırma* (Tez No. 249178) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gonsalkorale, K., & Williams, K. D. (2007). The KKK won't let me play: Ostracism even by a despised outgroup hurts. *European Journal of Social Psychology*, 37(6), 1176-1186. <https://doi.org/10.1002/ejsp.392>
- Göregenli, M. (2012). Önyargıyı ve ayrımcılığı azaltmak. K. Çayır & M. Ayan Ceyhan (Eds.) *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (ss. 247-254). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Greenberg, J., Schmader, T., Arndt, J., & Landau, M. (2023). *Sosyal psikoloji gündelik yaşamın bilimi*. (S. Öğülmüş, Z. Çam, M. Ekşisu, Çeviri Edt.). Palme.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik yaklaşım uygulama*. Nobel Akademik.
- Gürses, İ. (2005). Önyargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-161.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2014). *Sosyal psikoloji*. (A. Gelmez ve İ. Yıldız, Çev.). Ütopya.
- Jones, M. (2002). *Social psychology of prejudice*. Prentice Hall.
- Jugert, P., Noack, P., & Rutland, A. (2013). Children's cross-ethnic friendships: Why are they less stable than same-ethnic friendships? *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 649-662. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.734136>
- Kurt, B. (2007). *Dansçı erkeğe yönelik önyargılı bakışın "Sinop köçekleri" örneği üzerinden incelenmesi* (Tez No. 234701) [Doktora tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükşen, K. (2020). Uluslararası öğrencilerin ön yargı algıları ve sosyal ilişki düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(8), 120-132. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.152>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Paker, M. (2012). Psikolojik açıdan önyargı ve ayrımcılık. K. Çayır & M. Ayan Ceyhan (Eds.) *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (ss. 41-52). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (T. Geniş, Çev.). Kaknüs.
- Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 299-328.

- Sağiroğlu, A. Z. (2014). *Etnisite, din ve önyargı: Üniversite öğrencileri örneği* (Tez No. 377778) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 140*(4), 921-948.
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review, 12*(3), 248-279.
- Silvestri, T. J., & Richardson, T. Q. (2001). White racial identity statuses and NEO personality constructs: An exploratory analysis. *Journal of Counseling ve Development, 79*(1), 68-76.
- Solmaz, T., Yüksel, H., & Önalp, G. (2017). Toplumsal iletişim sürecinde iletişim engelleri (önyargı örneği). *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 9*(36), 716-721.
- Suveren, Y. (2022). Bilinçsiz önyargı: tanımı ve önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(3), 414-426. <http://dx.doi.org/10.18863/pgy.1026607>
- Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 265543) [Doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tasa, H., & Mamatoğlu, N. (2018). Engelli bireylere yönelik tutum değişimi ve duyarlılık eğitimleri. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics, 3*(1), 11-21.
- Tayınmak, İ. (2020). Önyargılı Tutumlar ve saldırganlık. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 71-87.
- Toper, M., & Cengiz, A. A. (2019). Kişilik, sosyal baskınlık ve önyargı: Eski hükümlülere yönelik bir inceleme. *Çalışma ve Toplum, 3*(62), 1757-1786.
- Tufan, İ. (2008). Prejudices against, and social responsibilities towards, the disabled. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*(1), 67-76.
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A., & Tercan, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının penceresinden Türkiye Suriyeli ilköğrencilerinin gruplararası empati deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 17*(2), 786-811. doi10.17051/ilkonline.2018.41930
- Yaman, E., & Güngör, H. (2014). Damgalama eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 823-851.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin. ,
- Yılmaz, E. (2019). *Ortaokullar için güncel yeni Türkçe sözlük*. Pegem Akademi.
- Zick, A., Wagner, U., Van Dick, R., & Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. *Journal of Social Issues, 57*(3), 541-557.



**AR-GE HARCAMALARI FİNANSAL PERFORMANSI ve FİRMA DEĞERİNİ  
ETKİLER Mİ? BİST TEKNOLOJİ ENDEKSİNDE YER ALAN İŞLETMELER ÜZERİNE  
BİR ARAŞTIRMA**

Süreyya YILMAZ ÖZEKENCİ\*

**Öz**

*Bu çalışmanın amacı, Borsa İstanbul Teknoloji endeksinde pay senedi işlem gören 30 işletmenin yaptığı AR-GE harcamalarının finansal performansa ve firma değerine olan etkisini ortaya koymaktır. Örneklemde yer alan 30 işletmenin 7'sinin verisine ulaşılabilmesi bu çalışmanın kısıtını oluşturmaktadır. AR-GE harcamalarının hem finansal performansa hem de firma değerine olan etkisinin incelenmesi bu çalışmanın özgünlüğüdür. Bu doğrultuda kurulan iki model arasındaki eş bütünleşme ilişkisini tespit etmek amacıyla Westerlund ve Edgerton (2007) LM Bootstrap panel eş bütünleşme testi kullanılmıştır. Eş bütünleşme ilişkisinin tespit edildiği finansal performans modelinde uzun dönemli katsayılarının tahmininde Ortak İlişkili Etkiler Grup Ortalaması (CCEMG) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, aktif karlılık oranı ile AR-GE harcamaları arasında %10 anlamlılık düzeyinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken, kaldıraç oranıyla %10 anlamlılık düzeyinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, finansal performans ile piyasa değeri/defter değeri, AR-GE yoğunluğu ve işletme büyüklüğü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** AR-GE harcamaları, Finansal performans, Firma değeri, Eş bütünleşme testi.

**Jel Sınıflandırması:** O32, L25, C58

***Do R&D Expenditures Affect Financial Performance And Firm Value? A Research on The Companies Listed in The BIST Technology Index***

**Abstract**

*The aim of this study is to reveal the effect of R&D expenditures on the financial performance and firm value of 30 companies whose stocks are traded in the Borsa Istanbul Technology index. The restriction of this study is that data from 7 of the 30 sampled organizations could only be accessed. The uniqueness of this research is in its examination of the relationship between R&D spending and firm value as well as financial performance. In order to determine the cointegration relationship between the two models established in this direction, Westerlund and Edgerton (2007) LM Bootstrap panel cointegration test was used. In the financial performance model where the cointegration relationship is established, the estimation of the long-term coefficients uses the Common Correlated Effects Mean Group (CCEMG). According to this methodology, the return on assets ratio and R&D spending showed a positive and statistically significant association at the 10% significance level, whereas the leverage ratio showed a negative and statistically significant relationship at the same level. Additionally, there was no statistically significant correlation between financial performance and market value/book value, R&D intensity, or firm size.*

**Keywords:** R&D expenditures, Financial performance, Firm value, Cointegration test.

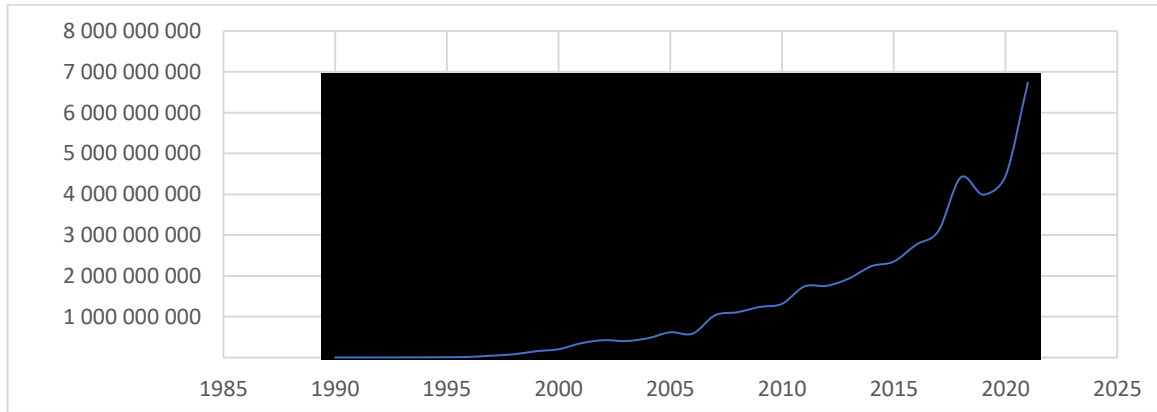
**JEL Classification:** O32, L25, C58

\* Dr. Öğr. Üyesi, Çaç Üniversitesi, Bankacılık ve Sigortacılık, [sureyyayilmaz@cag.edu.tr](mailto:sureyyayilmaz@cag.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4150-4101>

## 1. Giriş

Sanayileşme sürecinde sermaye önemli bir role sahipken tüm aktörlerin birbiriyle iletişimi, tüm verilere eş zamanlı ulaşılabilmesi ve bu veriler aracılığıyla yüksek katma değer oluşturulması olarak tanımlanan Endüstri 4.0 ile bilgi teknolojilerinin kullanılması ve etkin bir şekilde yönetilmesi önemli bir hale gelmiştir (Özekenci, 2021; Özsoylu, 2017). Bilgi teknolojilerinin üretimin her aşamasında kullanılan Endüstri 4.0 ve işletmelerinin teknoloji kapasitesi finansal performansı etkileyen temel unsurlardır (Radas & Bozic, 2009). Yeni ekonomi düzeninde müşterilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmede, maliyetleri azaltarak verimliliği arttırabilmede istikrarlı ve sistemli bir şekilde araştırma geliştirme (AR-GE) yatırımlarının yapılması gereklidir (Altınbay vd., 2017). Finansal performansı arttırmak amacıyla yeni bir ürün geliştirme veya var olan ürünleri teknolojik gelişmeler doğrultusunda yenilemek isteyen işletmeler AR-GE faaliyetlerine yatırım yapmaktadır. İşletmeler tarafından yapılan AR-GE yatırımları sadece yeni ürün geliştirme amacıyla değil aynı zamanda kalite standartlarını yükseltme ve maliyetleri azaltarak rekabet avantajı sağlama amacıyla da yapılmaktadır. Kaynakların etkin olarak kullanılması, bilgi birikiminin istikrarlı bir şekilde arttırılması ve ulusal teknolojilerin üretilebilmesi gibi amaçlara hizmet eden AR-GE yatırımları, mikro bazda işletmelere fayda sağlasa da makro bazda ülke ekonomilerine sağladığı fayda kaçınılmazdır. İşletmelerin yapmış oldukları AR-GE yatırımlarındaki artış eğer hedeflenen verimliliğin sağlanmasına yol açıyorsa, işletmelerin finansal performansları artacaktır. Ayrıca eğer işletmelerin pay senedi Borsa İstanbul'da işlem görüyorsa, firma değeri de artacaktır (Ehie & Olibe, 2010; Freihat & Kanakriyah, 2017; Huang, 2020; Nord, 2011; Rosli & Sidek, 2013; Tekin Turhan, 2021). Diğer bir ifadeyle borsada pay senedi işlem gören işletmelerin firma değerini arttırabilmesi için yeniliğe ve yenileşmeye odaklanması gerekmektedir.

21. yüzyıl ekonomisi bilgiye dayanması sebebiyle dinamik bir yapıya sahiptir. Bilgi ekonomisi olarak da adlandırılan 21. yy. ekonomisi ise teknolojik olarak sürekli olarak değişmektedir (Rashkin, 2007). Hızla değişen bilgi ekonomisinde işletmelerin varlıklarını sürdürebilmesi için var olan değişime ayak uydurması gerekmektedir. Ancak işletmelerin bu değişime ayak durdurmaya çalışırken planlı ve sistematik bir şekilde hareket etmeleri ve AR-GE yatırımlarını bu doğrultuda yapmaları gerekmektedir (Polat & Elmas, 2016, s.477).



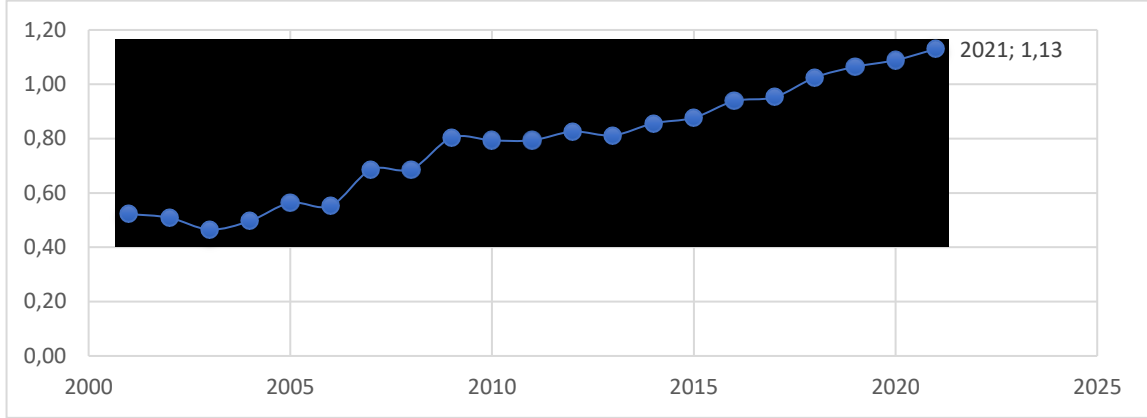
**Grafik 1.** Sektöre ve harcama grubuna göre toplam AR-GE harcaması

**Kaynak.** Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2023). Grafik yazar tarafından oluşturulmuştur.

Genel devlet, mali ve mali olmayan şirketler, kar amacı olmayan kuruluşlar ve yükseköğretim kesimleri kapsayan sektörlere göre AR-GE yatırımı harcamalarının (Makine teçhizat, sabit tesis, bilgisayar yazılımları ve fikir mülkiyet) yıllara göre değişimi incelendiğinde, 1990 yılında 370.900 TL iken, bu rakam 2000'li yıllar itibariyle artmaya başlamıştır. 2007 yılı itibariyle 1.032.684.719 TL olan AR-GE yatırım harcamaları 2021 yılı itibariyle yaklaşık 6 kat artarak 6.733.009.362 TL'ye ulaşmıştır.



AR-GE harcamalarının Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYH) içindeki payı ise 2021 yılı itibariyle %1,13 olmuştur. Yıllara göre değişim Grafik 2’de gösterilmektedir.



**Grafik 2.** AR-GE harcamasının GSYH içindeki payı, 2001-2021

**Kaynak.** (TÜİK, 2023)

AR-GE harcamalarının GSYH içindeki oranı 2020 yılında %1,09 iken, 2021 yılında bu oran %1,13'e yükselmiştir. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de işletmelerin finansal performanslarının artması için devlet tarafından işletmelerin yaptıkları AR-GE faaliyetleri desteklenmekte ve vergi indirimleri uygulanmaktadır (Kılıç, 2020).

Yapılan bu çalışmanın amacı, Borsa İstanbul Teknoloji endeksinde pay senedi işlem gören 30 işletmenin yaptığı AR-GE harcamalarının finansal performansa ve firma değerine olan etkisini araştırmaktır. Ancak İstanbul Teknoloji endeksinde yer alan işletmelerin 7’sinin verisine ulaşılabilmesi bu çalışmanın sınırlılığını oluştururken, AR-GE harcamalarının firma performansına etkisine ek olarak firma değeri ile arasındaki ilişkinin güncel yıllar kapsamında incelenmesi bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmanın devam eden bölümünde AR-GE yatırımlarının işletmelerinin karlılık, finansal performans ve firma değerine olan etkisini araştıran çalışmaların yer aldığı literatür taraması yer almaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, çalışmanın örneklemini oluşturan veri setine yer verilmiş ve AR-GE harcamaları ile finansal performans ve firma değeri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan analiz yöntemleri yer almaktadır. Çalışmanın dördüncü bölümünde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve beşinci bölümde sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

## 2. Literatür Taraması

Yeni ürün geliştirme veya var olan ürünleri teknolojik gelişmelere uygun hale getirmek isteyen işletmelerin AR-GE faaliyetlerine yatırım yapması önemlidir. Yapılan AR-GE harcamaları makro anlamda ülke ekonomisine katkı sağlarken, mikro anlamda işletmelerin finansal performansına ve firma değerine olumlu etki göstermektedir. Bu bölümde literatürde yer alan ve mikro anlamda yapılan AR-GE harcamalarının finansal performansa olan etkisinin incelendiği çalışmalar ele alınmıştır.

Hajiheydari vd. (2011) çalışmalarında çok uluslu ilaç işletmelerinin yaptıkları AR-GE giderlerinin karlılık üzerine olan etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, 2006-2010 dönemine ait yirmi çok uluslu büyük ilaç işletmesine ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE giderleri ile işletme karlılığı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki ve AR-GE giderlerinin satışları ve karlılığı arttığı tespit edilmiştir. 2013 yılında Rabiei ve Dadkhah tarafından yapılan çalışmada AR-GE giderlerinin, reklam harcamalarının ve pazar yoğunluğunun sektörlerin karlılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, İran imalat sanayisinde faaliyet gösteren işletmelere ilişkin 2001-2009 dönemine ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE giderleri ile karlılık

arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir çalışma, Kocamış ve Güngör (2014) tarafından yapılmış ve ekonomik büyümede önemli bir role sahip olan karlılığın AR-GE harcamaları üzerindeki önemini vurgulamıştır. Çalışmada, AR-GE harcamalarının işletme karlılığı üzerine olan etkisini tespit etmek amacıyla BİST teknoloji sektöründe pay senetleri işlem gören on altı işletmeye ait finansal verileri kullanmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE harcamaları ile karlılık arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. VanderPal (2015) çalışmasında işletmelerin finansal performans ile AR-GE harcamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan çalışmada, S&P 500 listesinde yer alan ve farklı alanlarda faaliyetlerini sürdüren 103 işletmeye ait 1979-2013 dönemine ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE harcamaları ile işletmelerinin finansal performansları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak Polat ve Elmas (2016) çalışmalarında BİST Metal Eşya, Makine ve Gereç Yapım sektöründe pay senedi işlem gören işletmelere ait 2007Q1-2015Q2 dönemine ait finansal veriler kullanılarak her geçen gün önemi artan AR-GE yatırımları ile finansal performans arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE yatırımları ile finansal performans arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Freihart ve Kanakriyah (2017) çalışmalarında, AR-GE harcamalarının finansal performansa olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, gelişmekte olan ülke grubunda yer alan Ürdün Amman Borsası'nda pay senedi işlem gören altı ilaç işletmesine ait 2006-2010 dönemine ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, işletmelerin yaptıkları AR-GE harcamaları ile finansal performans arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, finansal performans üzerinde AR-GE harcamalarının önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Demirhan ve Aracıoğlu (2017) çalışmalarında, işletmelerin performanslarını arttırmasında ve içinde buldukları ülke ekonomilerine katkı sağlayarak ülke refahının artmasında önemli bir role sahip olan inovasyon ve AR-GE faaliyetlerinin finansal performansla arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, 2016 yılı itibarıyla BİST teknoloji endeksinde yer alan on üç işletmeye ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, aktif karlılık ve AR-GE giderleri ile piyasa değeri/defter değeri ve AR-GE giderleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir.

Özer vd., 2019) çalışmalarında kısa vadede gider olarak değerlendirilen ancak uzun vadede yenilikçi süreçlerin başlangıcı olarak kabul edilen AR-GE harcamaları ile piyasa değeri ve karlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan çalışmada, Borsa İstanbul'da pay senedi işlem gören imalat sanayi işletmelerine ait 2012-2017 dönemine ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; statik panel analizine göre AR-GE harcamalarının karlılık ve piyasa değeri üzerinde etkisi olmadığı ancak dinamik panel analizine göre bu durumun tam aksi olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2020) ise çalışmasında, Borsa İstanbul Bilişim Endeksinde pay senedi işlem gören işletmelerin yaptıkları AR-GE harcamalarının finansal performansa olan etkisini araştırmıştır. Yapılan bu çalışmada, 2012-2018 dönemine ait yedi işletmenin finansal verileri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, AR-GE yoğunluğu ile finansal performans göstergeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilirken, AR-GE faaliyetleri ile finansal performans arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Huang (2020)'da çalışmasında AR-GE harcamaları ile finansal performans arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, 2016-2018 dönemine ait Çin sağlık endüstrisinde faaliyetlerini sürdüren 107 adet işletmeye ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE harcamaları arttıkça, uzun dönemde işletmelerin finansal performanslarının arttığı tespit edilmiştir. İşletmelerin rekabet avantajı sağlamasında önem taşıyan AR-GE harcamalarının finansal performansa olan etkisini araştıran Tekin Turhan (2021) çalışmasında, Borsa İstanbul'da pay senedi işlem gören ve AR-GE harcamaları yüksek düzeyde olan on işletmeye ait 2009-2020 dönemine ait finansal veriler kullanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE yoğunluğu ile finansal performans arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak Nandy (2022)

çalışmasında, AR-GE harcamaları ile finansal performans arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, Hindistan borsasında pay senedi işlem gören ilaç işletmelerine ait 1999-2020 dönemine ait finansal veriler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, AR-GE harcamaları ile finansal performans arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. İncelenen literatür taramasını özetlenecek olursa, AR-GE harcamalarının uzun dönemde işletmelerinin finansal performansı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çalışmanın devam eden bölümünde, literatürde yer alan çalışmaları temel alarak oluşturulan modele ilişkin analizlere yer verilmiştir.

### 3. Metodoloji

#### 3.1. Veri Seti ve Model

Çalışmada BİST teknoloji endeksinde yer alan 30 işletmeden verisine ulaşılabilen 7 işletmeye ait 2012-2021 dönemi yıllık finansal veriler kullanılmıştır. İşletmelere ait finansal verilere finnet2000 Plus (www.finnet.com.tr) aracılığıyla erişim sağlanmıştır. Verilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de analizde kullanılacak olan kodları ve hesaplama yöntemleri ile paylaşılmıştır.

**Tablo 1.** Çalışmada kullanılan değişkenler

Kod	Değişkenler	Oranların hesaplanması
<i>Bağımlı değişkenler</i>		
<b>AKO</b>	Aktif Karlılık Oranı	Net Kar/ Toplam Aktifler
<b>PD</b>	Firma Değeri	Piyasa Değeri/Defter Değeri
<i>Bağımsız Değişkenler</i>		
<b>ARGE</b>	AR-GE Harcamaları	AR-GE Giderleri
<b>KAL</b>	Kaldıraç Oranı	Toplam Borçlar/Toplam Aktifler
<b>ARGEY</b>	AR-GE Yoğunluğu	AR-GE Giderleri/ Net Satışlar
<b>İS</b>	İşletme Büyüklüğü	Toplam Aktiflerin Doğal Logaritması

Çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan Model 1 ve Model 2 aşağıda yer almaktadır.

$$AKO_{it} = \alpha_0 + \beta_{1it}ARGE_{it} + \beta_{2it}KAL_{it} + \beta_{3it}ARGEY_{it} + \beta_{4it}İS_{it} + \beta_{5it}PD_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

$$PD_{it} = \alpha_0 + \beta_{1it}ARGE_{it} + \beta_{2it}KAL_{it} + \beta_{3it}ARGEY_{it} + \beta_{4it}İS_{it} + \beta_{5it}AKO_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Model 1 ve Model 2 doğrultusunda, çalışmada iki hipotez sınanacaktır. Bu hipotezler şunlardır:

H<sub>1</sub>: ARGE harcamaları ile finansal performans arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

H<sub>2</sub>: ARGE harcamaları ile firma değeri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Çalışmanın örneklemini oluşturan BİST teknoloji endeksinde yer alan 30 işletmenin adları ve borsa kodları Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** İşletme isimleri ve kodları

Sıra	İşletme kodu	İşletme Adı	Sıra	İşletme kodu	İşletme Adı
1	ALCTL	Alcatel Lucent Teletaş Telekomünikasyon A.Ş.	16	KAREL	Karel Elektronik Sanayi ve Ticaret A.Ş.
2	ARDYZ	Ard Grup Bilişim Teknolojileri A.Ş.	17	KRONT	Kron Teknoloji A.Ş.
3	ARENA	Arena Bilgisayar Sanayi ve Ticaret A.Ş.	18	LINK	Link Bilgisayar Sistemleri Yazılımı ve Donanımı Sanayi ve Ticaret A.Ş.

4	ARMDA	Armada Bilgisayar Sistemleri Sanayi ve Ticaret A.Ş.	19	LOGO	Logo Yazılım Sanayi ve Ticaret A.Ş.
5	ASELS	Aselsan Elektronik Sanayi ve Ticaret A.Ş.	20	MANAS	Manas Enerji Yönetimi Sanayi ve Ticaret A.Ş.
6	ATATP	Atp Ticari Bilgisayar Ağı ve Elektrik Güç Kaynakları Üretim Pazarlama ve Ticaret A.Ş.	21	MTRKS	Matriks Bilgi Dağıtım Hizmetleri A.Ş.
7	AZTEK	Aztek Teknoloji Ürünleri Ticaret A.Ş.	22	MIATK	Mia Teknoloji A.Ş.
8	DGATE	Datagate Bilgisayar Malzemeleri Ticaret A.Ş.	23	MOBTL	Mobiltelet İletişim Hizmetleri Sanayi ve Ticaret A.Ş.
9	DESPC	Despec Bilgisayar Pazarlama ve Ticaret A.Ş.	24	NETAS	Netaş Telekomünikasyon A.Ş.
10	EDATA	E-Data Teknoloji Pazarlama A.Ş.	25	OBASE	Obase Bilgisayar ve Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.
11	ESCOM	Escort Teknoloji Yatırım A.Ş.	26	PAPIL	Papilon Savunma Teknoloji ve Ticaret A.Ş.
12	FONET	Fonet Bilgi Teknolojileri A.Ş.	27	PENTA	Penta Teknoloji Ürünleri Dağıtım Ticaret A.Ş.
13	HTTBT	Hitit Bilgisayar Hizmetleri A.Ş.	28	PKART	Plastikkart Akıllı Kart İletişim Sistemleri Sanayi ve Ticaret A.Ş.
14	INDES	İndeks Bilgisayar Sistemleri Mühendislik Sanayi ve Ticaret A.Ş.	29	SMART	Smartiks Yazılım A.Ş.
15	KFEIN	Kafein Yazılım Hizmetleri Ticaret A.Ş.	30	VBTYZ	Vbt Yazılım A.Ş.

Kaynak: kap.org.tr

Çalışma kapsamında belirlenen dönemlere ait sadece 7 işletmenin finansal verilere ulaşılması sebebiyle 23 işletme analize dahil edilmemiştir. Finansal verisine ulaşılabilen işletmeler şunlardır; Alcatel Lucent Teletaş Telekomünikasyon A.Ş., Aselsan Elektronik Sanayi ve Ticaret A.Ş., Karel Elektronik Sanayi ve Ticaret A.Ş., Kron Teknoloji A.Ş., Link Bilgisayar Sistemleri Yazılımı ve Donanımı Sanayi ve Ticaret A.Ş., Logo Yazılım Sanayi ve Ticaret A.Ş. ve Netaş Telekomünikasyon A.Ş.'dir. Çalışmanın devam eden bölümünde örnekleme yer alan teknoloji işletmelerinin finansal verileri kullanılarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

### 3.2. Yöntem

Ekonometrik yöntemler ile yapılan analizler; zaman serisi, kesit verisi ve havuzlanmış panel verisi (zaman serisi ile kesit verilerinin birleşmesi) olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Gujarati, 2004). Yapılan bu çalışma hem zaman serisi hem de yatay kesit verileri içermesi sebebiyle havuzlanmış panel veri analizi kullanılmıştır. Panel veri analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla ilk aşamada bazı testlerin yapılması gerekmektedir.

Çalışmada ilk olarak bağımsız değişkenlerin birbiriyle ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal bağlantı sorunu araştırılmıştır. İkinci olarak paneli oluşturan serilerde yatay kesit bağımlılığının olup olmadığı araştırılmıştır. Yatay kesit bağımlılığı testi bir ülkeyi ya da işletmeyi etkileyen bir şokun panelde yer alan diğer ülke ya da işletmelere olan etkisini anlamak amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca yatay kesit bağımlılığı testleri, serilerde kullanılacak olan birim kök testinin birinci nesil mi ikinci nesil mi olacağını belirlemede yardımcı olmaktadır. Eğer yatay kesit bağımlılığı yok ise, birinci nesil birim kök testleri; eğer yatay kesit bağımlılığı var ise ikinci nesil birim kök testleri kullanılmalıdır (Altıntaş & Mercan, 2015). Yatay kesit bağımlılığı ayrıca eş bütünleşme ilişkisinde hangi yöntemin kullanılacağı konusunda da yardımcı olmaktadır. Yapılan bu çalışmada,

zaman boyutu 10 yıl, yatay kesit boyutu 7 olduğundan yatay kesit bağımlılığı Breusch Pagan (1980) LM testi ve Pesaran Scaled (2004) LM testleri ile sınanmıştır. Çalışmada yer alan serilerin yatay kesit bağımlılığının olması sebebiyle çalışmada ikinci nesil birim kök testlerinden biri olan ve Bai ve Ng (2004) tarafından geliştirilen PANIC testi kullanılmıştır. Çalışmada eğitim parametresinin homojenliği Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen delta test aracılığıyla araştırılmıştır. Seriler arasındaki eş bütünleşme ilişkisinin belirlenmesinde Westerlund ve Edgerton (2007) tarafından geliştirilen LM Bootstrap panel eş bütünleşme testi kullanılmıştır. Bu test, McCoskey ve Kao (1998) tarafından ortaya çıkartılan Lagrange Multiplier testini temel almaktadır. Bu testin hipotezi ise ters hipotez olup boş hipotezde “ $H_0$ : Eş bütünleşme ilişkisi vardır” sınanmaktadır. Yatay kesit bağımlılığının var olduğu durumlarda, bootstrap kritik değeri baz alınarak eş bütünleşme ilişkisi yorumlanmalıdır. Çalışmada uzun dönem eş bütünleşme katsayılarının tahmin edilmesinde Pesaran (2006) tarafından geliştirilen Ortak İlişkili Etkiler Ortalama Grup (Common Correlated Effects Mean Group/CCEMG) yöntemi kullanılmıştır. CCEMG yönteminin uygulanabilmesi için bazı şartlar gerekmektedir. Bunlar; serilerin heterojen olması, yatay kesit bağımlılığının olması ve seriler arasında eş bütünleşme ilişkisi olmasıdır (Keskin & Aksoy, 2019). CCEMG tahmin edicisi, paneli oluşturan birimlere ait bireysel ortak ilişkili etkiler tahmin edicilerinin aritmetik ortalamasıdır (Pesaran, 2006).

### 3.3. Araştırma Etiği

Bu çalışmada elde edilen verilere Finnet web sitesinde yer alan finansal tablolardan ulaşılmıştır. Etik kurul izni gerektiren çalışmalar kapsamında yer almayan bu çalışma için kurul raporu alınmamıştır. Ayrıca çalışma etik ilkelere uygun olarak hazırlanmış, kaynaklar metin içinde ve kaynakçada açıkça belirtilmiştir.

## 4. Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda, modelde yer alan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3’te özetlenmektedir.

**Tablo 3.** Tanımlayıcı istatistikler

	AKO	IS	ARGE	ARGEY	KAL	PD
<b>Ortalama</b>	0.078485	8.608181	7.063043	0.128776	0.481135	3.316714
<b>Medyan</b>	0.080015	8.619218	7.136718	0.097251	0.498595	2.245000
<b>Maksimum</b>	0.325372	10.66664	8.522115	0.563816	0.990344	29.69000
<b>Minimum</b>	-0.386478	7.076096	5.765322	0.001059	0.064692	0.490000
<b>S. Sapma</b>	0.104302	0.897121	0.720583	0.125882	0.206287	3.893616
<b>Çarpıklık</b>	-1.166061	0.143803	-0.059771	1.140930	-0.352436	4.706559
<b>Basıklık</b>	7.789845	2.457887	2.221261	4.152938	2.637079	31.31494
<b>Jarque-Bera</b>	82.77909	1.098430	1.810446	19.06377	1.833288	2596.832
<b>J-B Olasılık</b>	0.000000	0.577403	0.404452	0.000073	0.399859	0.000000
<b>Gözlem Sayısı</b>	70	70	70	70	70	70

Tablo 3 incelendiğinde, BİST teknoloji endeksinde yer alan işletmelerin ortalama aktif karlılık oranı 0.07, ortalama işletme büyüklüğü 8.60, ortalama AR-GE harcamaları 7.06, ortalama AR-GE yoğunluğu 0.12, ortalama toplam borç/toplam varlık oranı 0.48, ortalama piyasa değeri/defter değeri ise 3.31’dir. Serilerin standart sapmaları incelendiğinde, yüksek düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir. Ayrıca aktif karlılık oranı, AR-GE harcamaları ve kaldıraç oranı serilerinin sola çarpık bir dağılım sergilediği, işletme büyüklüğü, AR-GE yoğunluğu ve piyasa değeri/defter değeri serilerinin ise sağa çarpık bir dağılım sergilediği söylenebilir. Serilerin normal dağılımı sahip olup olmadığını gösteren

Jarque-Bera olasılık değerine göre işletme büyüklüğü, AR-GE harcamaları ve kaldıraç oranının " $H_0$ : Seriler normal dağılmaktadır" hipotezini reddetmediği tespit edilmiştir. Ancak aktif karlılık oranı, AR-GE yoğunluğu ve Piyasa değeri/defter değeri oranlarının  $H_0$  hipotezini reddettiği, yani serilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Modelde normal dağılıma sahip olmayan seriler olması sebebiyle korelasyon matrisi oluşturulurken, Spearman korelasyon analizi tercih edilmiştir. Bu analize göre değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki ( $r > 90$ ) olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu oluşturmaktadır (Çokluk vd., 2010). Tablo 4'te korelasyon matrisine yer verilmiştir.

**Tablo 4.** *Korelasyon matrisi*

Korelasyon							
t- istatistiği							
Olasılık	AKO	IS	ARGE	ARGEY	KAL	PD	RESID1
<b>AKO</b>	1.000000						
	----						
	----						
<b>IS</b>	-0.255778	1.000000					
	-2.181776	----					
	0.0326	----					
<b>ARGE</b>	0.198705	0.673414	1.000000				
	1.671905	7.511672	----				
	0.0991	0.0000	----				
<b>ARGEY</b>	0.275234	-0.449112	-0.017514	1.000000			
	2.360819	-4.145019	-0.144444	----			
	0.0211	0.0001	0.8856	----			
<b>KAL</b>	-0.537118	0.646260	0.269460	-0.383991	1.000000		
	-5.250925	6.983460	2.307372	-3.429377	----		
	0.0000	0.0000	0.0241	0.0010	----		
<b>PD</b>	0.509435	0.047995	0.283982	0.313570	-0.083462	1.000000	
	4.881893	0.396236	2.442328	2.723105	-0.690658	----	
	0.0000	0.6932	0.0172	0.0082	0.4921	----	
<b>RESID1</b>	0.646295	-0.227784	0.155035	0.093238	-0.781471	0.283020	1.000000
	6.984109	-1.929068	1.294095	0.772222	-10.32819	2.433329	----
	0.0000	0.0579	0.2000	0.4427	0.0000	0.0176	----

Tablo 4'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, seriler arasında zayıf dereceden korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Bu durum yapılacak olan analiz için sorun oluşturmamaktadır. Ayrıca modelde içsellik problemi olup olmadığını tespit etmek amacıyla eklenen hata terimi (RESID1) ile değişkenler arasında zayıf dereceden korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Bu durum seriler arasında içsellik problemi olmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada çoklu doğrusal bağlantı sorunu için Varyans Şişirme Faktörü (VIF) analizi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** *Varyans şişirme faktörü sonuçları*

Değişkenler	VIF Katsayısı	VIF
IS	0.000575	4.293435
ARGE	0.000536	2.582318
ARGEY	0.011462	1.685696
KAL	0.004831	1.908167
PD	9.59E-06	1.349447
C	0.016203	NA

VIF'e göre hesaplanan kritik değerin 10'dan büyük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu yaşanabileceğini göstermektedir (Çokluk vd., 2010). Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, modelde yer alan değişkenlerin hesaplanan kritik değerinin 10'dan büyük olmadığı tespit edilmiştir.

Panel veri analizi yönteminde, seriler bir şoka uğradığında panel verideki tüm yatay kesit birimlerin çoktan aynı seviyede etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi gerekmektedir (Güriş, 2018, s.88). Bu doğrultuda, yatay kesit bağımlılığı testi, bir ülkeyi ya da işletmeyi etkileyen bir şokun panelde yer alan diğer ülke ya da işletmelere olan etkisini anlamak amacıyla yapılmaktadır. Ayrıca panel veri analizinde, kullanılacak birim kök testlerinden birinci veya ikinci testlerinden hangisinin olacağı belirlenebilmesi için ilk olarak serilerin yatay kesit bağımlılığı içerip içermediğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Yatay kesit bağımlılığı ayrıca eş bütünleşme ilişkisinde hangi yöntemin kullanılacağı konusunda da yardımcı olmaktadır. Yapılan bu çalışmada, zaman boyutu 10 yıl, yatay kesit boyutu 7 olduğundan yatay kesit bağımlılığı Breusch Pagan (1980) LM testi ve Pesaran Scaled (2004) LM testleri ile sınanmıştır. Yatay kesit bağımlılığı test sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo 6.** *Yatay kesit bağımlılığı sonuçları*

Değişkenler	Test	İstatistik	Prob.
AKO	Breusch-Pagan LM	44.18490	0.0022
	Pesaran scaled LM	3.577508	0.0003
PD	Breusch-Pagan LM	35.85928	0.0227
	Pesaran scaled LM	2.292836	0.0219
IS	Breusch-Pagan LM	201.7510	0.0000
	Pesaran scaled LM	27.89049	0.0000
KAL	Breusch-Pagan LM	77.26964	0.0000
	Pesaran scaled LM	8.682594	0.0000
ARGE	Breusch-Pagan LM	143.3125	0.0000
	Pesaran scaled LM	18.87324	0.0000
ARGEY	Breusch-Pagan LM	56.39128	0.0000
	Pesaran scaled LM	5.460993	0.0000
MODEL bazında	Breusch-Pagan LM	40.15598	0.0071
	Pesaran scaled LM	2.955831	0.0031

Ho: Yatay Kesit Bağımlılığı yoktur.

\*\*\*, \*\* ve \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde hem değişken bazında hem de model bazında serilerin hesaplanan değerlerinin kritik değer olan 0.05'ten küçük olması sonucunda "*Ho: Yatay kesit bağımlılığı yoktur.*" hipotezini reddedilmiştir. Bu durum ise hem değişken bazında hem de model

bazında yatay kesit bağımlılığı olduğunu göstermektedir. Yatay kesit bağımlılığının tespit edilmesi durumunda ikinci nesil birim kök testlerinin kullanılması gerekmektedir. Ayrıca çalışmada homojenliğin sınanması için delta test kullanılmıştır. Delta test yardımıyla eğim parametresinin homojenliği araştırılmaktadır (Pesaran & Yamagata, 2008). Delta test sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7. Delta testi sonuçları**

Değişkenler	$\bar{A}$	Olasılık	$\bar{A}_{adj}$	Olasılık
Panel (Model1)	1.939	0.026	3.215	0.001
Panel (Model2)	2.918	0.002	4.840	0.000
AKO	-1.654	0.951	-1.977	0.976
PD	0.724	0.235	0.865	0.194
İS	-0.889	0.813	-1.062	0.856
ARGE	-0.619	0.732	-0.740	0.770
ARGEY	-1.186	0.882	-1.418	0.922
KAL	0.847	0.199	1.012	0.156

H<sub>0</sub>: Homojendir.

\*\*\*, \*\* ve \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 7’de yer alan delta test sonuçları değerlendirildiğinde, değişken bazında serilerin hesaplanan değerinin kritik değer olan 0.05’ten büyük olması sebebiyle “H<sub>0</sub>: Homojendir” hipotezi reddedilememektedir. Yani seriler homojendir. Ancak model bazında sonuçlar değerlendirildiğinde, hesaplanan değerinin kritik değer olan 0.05’ten küçük olması sebebiyle “H<sub>0</sub>: Homojendir” hipotezi reddedilmektedir. Yani seriler heterojendir. Yatay kesit bağımlılığı sonuçları değerlendirildiğinde hem değişken hem de model bazında yatay kesit bağımlılığı çıkması ikinci nesil birim kök testlerinin uygulanmasına sebep olmaktadır. İkinci nesil birim kök testlerinin biri olan PANIC birim kök test sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8. PANIC Birim kök testi sonuçları (Düzey)**

Değişkenler		Sabit		Sabit +Trend	
		T-İstatistiği	P- Değeri	T-İstatistiği	P- Değeri
AKO	PCe_Choi	4.6599***	0.0000	0.0866	0.4655
	PCe_MW	38.6581***	0.0004	14.4582	0.4162
İS	PCe_Choi	-0.5009	0.6918	1.0989	0.1359
	PCe_MW	11.3496	0.6584	19.8151	0.1361
PD	PCe_Choi	3.0961***	0.0010	-0.0691	0.5275
	PCe_MW	30.3829***	0.0068	13.6344	0.4773
KAL	PCe_Choi	-0.8390	0.7993	0.5046	0.3069
	PCe_MW	9.5603	0.7936	16.6703	0.2742
ARGE	PCe_Choi	-0.3415	0.6336	0.2954	0.3838
	PCe_MW	12.1928	0.5908	15.5631	0.3408
ARGEY	PCe_Choi	0.8566	0.1958	0.0818	0.4674
	PCe_MW	18.5329	0.1836	14.4329	0.4180

H<sub>0</sub>: Seriler arasında birim kök vardır.

Gecikme uzunlukları 2 olarak belirlenmiştir.



\*\*\*, \*\* ve \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir

Tablo 8 incelendiğinde, aktif karlılık ve piyasa değeri/defter değeri oranlarının düzeyde sadece sabit düzeyde hesaplanan değerinin kritik değerden ( $\text{prob}<0.05$ ) küçük olduğu böylece “ $H_0$ : Seriler arasında birim kök vardır.” hipotezinin reddedildiği anlaşılmaktadır. Ancak bu serilerin sabit ve trendde “ $H_0$ : Seriler arasında birim kök vardır.” hipotezi reddedemediği gözlemlenmektedir. Ayrıca modelde yer alan kaldıraç, AR-GE harcamaları, AR-GE yoğunluğu, işletme büyüklüğü oranlarının düzeyde hem sabit hem de sabit ve trendde “ $H_0$ : Seriler arasında birim kök vardır.” hipotezinin reddedilemediği anlaşılmaktadır. Tablo 9’da düzey derecesinde durağan olmayan serilerin birinci farkları gösterilmektedir.

**Tablo 9.** PANIC Birim kök testi sonuçları (Birinci Dereceden Fark)

Değişkenler		Sabit		Sabit +Trend	
		T-İstatistiği	P- Değeri	T-İstatistiği	P- Değeri
AKO	PCe_Choi	6.4254***	0.0000	2.5645***	0.0052
	PCe_MW	48.0001***	0.0000	27.5701***	0.0162
İS	PCe_Choi	4.9136***	0.0000	2.6599***	0.0039
	PCe_MW	40.0002***	0.0003	28.0750***	0.0139
PD	PCe_Choi	4.9136***	0.0000	1.9839**	0.0236
	PCe_MW	40.0002***	0.0003	24.4976**	0.0399
KAL	PCe_Choi	6.4254***	0.0000	2.8762***	0.0020
	PCe_MW	48.0001***	0.0000	29.2196***	0.0098
ARGE	PCe_Choi	3.4017***	0.0003	2.7149***	0.0033
	PCe_MW	32.0003***	0.0040	28.3661***	0.0127
ARGEY	PCe_Choi	6.4254***	0.0000	3.1182***	0.0009
	PCe_MW	48.0001***	0.0000	30.4998***	0.0065

$H_0$ : Seriler arasında birim kök vardır.

Gecikme uzunlukları 2 olarak belirlenmiştir.

\*\*\*, \*\* ve \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, modelde yer alan tüm değişkenlerin birinci farkları alındığında hem sabit hem de sabit ve trendde hesaplanan değerinin kritik değerden ( $\text{prob}<0.05$ ) küçük olduğu böylece “ $H_0$ : Seriler arasında birim kök vardır.” hipotezinin reddedildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, serilerin I(1) düzeyinde durağan olduğunu göstermektedir.

Seriler arasındaki uzun dönemli eş bütünleşme ilişkisinin ortaya konulabilmesi için çalışmada Westerlund ve Edgerton (2007) LM bootstrap eş bütünleşme analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir. Tablo 10’da yer alan sonuçlarda aktif karlılık oranı bağımlı değişkendir.

**Tablo 10.** Westerlund ve Edgerton (2007) LM Bootstrap testi sonuçları

	LM İstatistiği	Bootst Olasılığı	Asymp Olasılığı
AKO (bağımlı değişken)	41.451	0.590	0.000
PD (bağımlı değişken)	157.589	0.000	0.000

Serilerin hem değişken hem de model bazında yatay kesit bağımlılığı içermesi durumunda sonuçları yorumlarken Bootst olasılığı dikkate alınmaktadır. Buna göre Tablo 10’da aktif karlılık oranının (AKO) bağımlı değişken olduğu durum ele alındığında, hesaplanan Bootst olasılığı değerinin

kritik değerden ( $\text{prob} < 0.05$ ) büyük olması sonucunda “*Ho: Eş bütünleşme vardır*” hipotezi reddedilememektedir. Yani seriler arasında eş bütünleşme ilişkisi var olduğu söylenebilir. Ancak piyasa değeri/defter değeri (PD) oranının bağımlı değişken olduğu durum değerlendirildiğinde, hesaplanan Bootst olasılığı değerinin kritik değerden ( $\text{prob} < 0.05$ ) küçük olması sonucunda “*Ho: Eş bütünleşme vardır*” hipotezi reddedilmektedir. Yani seriler arasında bir eş bütünleşme ilişkisinin olduğu söylenemez.

Westerlund ve Edgerton (2007) LM bootstrap eş bütünleşme testi sonuçlarına göre, bağımlı değişkenin AKO olduğu modelin uzun dönemli katsayıların tahmininde Pesaran (2006) tarafından geliştirilen Ortak İlişkili Etkiler Grup Ortalaması (Common Correlated Effects Mean Group/CCEMG) yöntemi kullanılmıştır. Uzun dönemli katsayı tahmini sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11. CCEMG sonuçları**

	Katsayı	Standart Hata	Z	Olasılık Değeri
<b>KAL</b>	-0.247	0.139	-1.770	0.076*
<b>PD</b>	0.001	0.013	0.060	0.954
<b>ARGE</b>	0.440	0.245	1.800	0.072*
<b>ARGEY</b>	-0.000	0.000	-1.000	0.317
<b>IS</b>	-0.178	0.191	-0.930	0.350
<b>C</b>	-0.141	0.385	-0.370	0.715

Wald istatistiği: 12.57

Prob: 0.0278

\*\*\*, \*\* ve \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, finansal performansını temsil eden aktif karlılık oranı ile AR-GE harcamaları arasında %10 anlamlılık düzeyinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken, kaldıraç oranıyla %10 anlamlılık düzeyinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, finansal performans ile piyasa değeri/defter değeri, AR-GE yoğunluğu ve işletme büyüklüğü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Uzun dönem katsayıları yorumlandığında ise, kaldıraç oranındaki 1 birimlik artış işletmelerin finansal performansını 0.24 birim azaltmaktadır. Ancak işletmelerin yaptığı AR-GE harcamalarındaki 1 birimlik artış ise işletmelerin finansal performansını 0.44 birim arttırmaktadır.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Küreselleşmenin ve rekabetin günümüzde hızla arttığı yeni dünya düzeninde, işletmelerin AR-GE faaliyetleri hem kendilerinin hem ülkelerinin finansal performansını arttırmada büyük öneme sahiptir. Ayrıca AR-GE faaliyetleri, küresel ekonomide öncü olmada ve başka ülkelere daha az bağımlı hale gelmede etkin bir role sahiptir.

Bu çalışmada, Borsa İstanbul Teknoloji endeksinde pay senedi işlem gören 7 işletmenin yaptığı AR-GE harcamalarının finansal performansa ve firma değerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda panel veri analizinin kullanıldığı çalışmada ilk olarak serilerin durağanlık dereceleri incelenmiş ve panel eş bütünleşme analizlerinden biri olan Westerlund ve Edgerton (2007) LM Bootstrap panel eş bütünleşme testi ile seriler arasındaki eş bütünleşme ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan eş bütünleşme analizi sonucunda, finansal performansın göstergesi olarak kullanılan aktif karlılık oranının yer aldığı modelde eş bütünleşme ilişkisi tespit edilirken; firma değerinin temsiline kullanılan piyasa değeri/ defter değeri oranının yer aldığı modelde eş bütünleşme ilişkisi tespit edilememiştir. Eş bütünleşme ilişkisinin tespit edildiği finansal performans modelinde uzun dönemli katsayıların

tahmininde Ortak İlişkili Etkiler Grup Ortalaması (CCEMG) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, aktif karlılık oranı ile AR-GE harcamaları arasında %10 anlamlılık düzeyinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken, kaldıraç oranıyla %10 anlamlılık düzeyinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, finansal performans ile piyasa değeri/defter değeri, AR-GE yoğunluğu ve işletme büyüklüğü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Uzun dönem katsayıları yorumlandığında ise, kaldıraç oranındaki 1 birimlik artış işletmelerin finansal performansını 0.24 birim azaltmaktadır. Bu durum işletmelerin borçla finansmanın maliyetinin işletmenin yatırımlarından elde edeceği karlılık oranından da yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca işletmelerin yaptığı AR-GE harcamalarındaki 1 birimlik artış ise işletmelerin finansal performansını 0.44 birim arttırmaktadır. Dolayısıyla işletmelerin yaptıkları AR-GE yatırımlarının işletmelerin karlılığını dolayısıyla finansal performansını arttıracacağı söylenebilir. Bu doğrultuda işletmelere, AR-GE harcamalarını arttırarak yeni ürünler üretmesi, değişiklik ve yenilik bekleyen tüketicileri tatmin etmesi, yetenekli ve istekli yöneticiler ile iş birliği yaparak çalışma motivasyonunu arttırması önerilebilir. ARGE’de işletmelerin izleyeceği strateji ve süreklilik kazanan yenilikçi yapısı istikrarlı büyümeye sebep olabilir. Böylece işletmeler rakipleriyle başa çıkabilme de üstünlük kazanabilir. Ayrıca AR-GE’ye dayalı büyümeyi tercih eden işletmelerin gelecek dönemlere ait yatırımlarında artış ve verimlik yaşanması finansal performansın ve firma değerinin artmasına neden olabilmektedir.

AR-GE harcamalarındaki artışın finansal performansı arttırdığına yönelik elde edilen bu sonuç Başgöze ve Sayın (2013), Ehie ve Olibe (2010), Freihat ve Kanakriyah (2017), Gharbi, Sahut, ve Teulon (2014), Hsu, Chen, Chen ve Wang (2013), Huang (2020), Lopez-Rodriguez ve Martinez-Lopez (2017), Nandy (2022), Nord (2011), Öztürk (2008), Rosli ve Sidek (2013), Tekin Turhan (2021), VanderPal (2015) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Özcan, Ağırman ve Yılmaz (2014), Pantagakis, Terzakis ve Arvanitis (2012), Polat ve Elmas (2016) çalışmalarında AR-GE harcamalarındaki artışın finansal performansı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. İlerleyen dönemde bu konuyu çalışmak isteyen araştırmacılar AR-GE harcamalarıyla makro ekonomik faktörler (faiz, enflasyon vb.) arasındaki ilişkiyi incelenebilir ve finansal performansa olan etkisi değerlendirilebilir.

#### Kaynakça

- Altınbay, A., Altunal, I., & Karaş, G. (2017). BİST sürdürülebilirlik endeksindeki firmaların Ar-Ge harcamaları ve Ar-Ge harcamalarının karlılık üzerindeki etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 37-46.
- Altıntaş, H., & Mercan, M. (2015). Ar-Ge harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: OECD ülkeleri üzerine yatay kesit bağımlılığı altında panel eş bütünleşme analizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70 (2), 345-376.
- Bai, J., & Ng, S. (2004). A PANIC attack on unit roots and cointegration. *Econometrica*, 72(4), 1127-1177.
- Başgoze, P., & Sayın, C. (2013). The effect of R&D expenditure (investments) on firm value: Case of Istanbul stock exchange. *Journal of Business Economics and Finance*, 2(3), 5-12.
- Breusch, T. S., & Pagan, A. R. (1980). The Lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *The review of economic studies*, 47(1), 239-253.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi

- Demirhan, D., & Aracıoğlu, B. (2017). İnovasyon ve finansal performans arasındaki ilişki: Bıst teknoloji endeksindeki firmalar üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 195-218.
- Ehie, I. C., & Olibe, K. (2010). The effect of R&D investment on firm value: An examination of US manufacturing and service industries. *International Journal of Production Economics*, 128(1), 127-135.
- Freihat, A. R. F., & Kanakriyah, R. (2017). Impact of R&D expenditure on financial performance: Jordanian evidence. *European Journal of Business and Management*, 9(32), 73-83.
- Gharbi, S., Sahut, J. M., & Teulon, F. (2014). R&D investments and high-tech firms' stock return volatility. *Technological Forecasting and Social Change*, 88, 306-312.
- Gujarati, D. N. (2004). *Basic econometrics*. McGraw-Hill Companies.
- Gürüş, S. (2018). *Uygulamalı panel veri ekonometrisi*. Der.
- Hajiheydari, A., Dastgir, M., & Soltani, A. (2011). The effect of research and development costs on the profitability of pharmaceutical companies. *Journal of Contemporary Research in Business*, 3(8), 914-918.
- Hsu, F. J., Chen, M. Y., Chen, Y. C., & Wang, W. C. (2013). An empirical study on the relationship between R&D and financial performance. *Journal of Applied Finance and Banking*, 3(5), 107.
- Huang, Z. (2020). Empirical study on the relationship between r&d expenditure and financial performance of healthcare industry. In *Proceedings of the 2020 4th International Conference on Management Engineering, Software Engineering and Service Sciences* (pp. 118-122).
- Keskin H. İ., & Aksoy E. (2019). OECD ve gelişmekte olan ülkelerde gelir artışı ve işgücüne katılım arasındaki ilişki: panel eşbütünlük analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 54(1), 1-20.
- Kılıç, M. (2020). BİST bilişim sektöründeki firmaların Ar-Ge harcamalarının finansal performans üzerindeki etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 219-234.
- Kocamış, T. U., & Güngör, A. (2014). Türkiye’de Ar-Ge harcamaları ve teknoloji sektöründe ar-ge giderlerinin kârlılık üzerine etkisi: borsa istanbul uygulaması. *Maliye Dergisi*, 166, 127-138.
- Lopez-Rodriguez, J., & Martinez-Lopez, D. (2017). Looking beyond the R&D effects on innovation: The contribution of non-R&D activities to total factor productivity growth in the EU. *Structural Change and Economic Dynamics*, 40, 37-45.
- McCoskey, S., & Kao, C. (1998). A residual-based test of the null of cointegration in panel data. *Econometric reviews*, 17(1), 57-84.
- Nandy, M. (2022). Impact of R&D activities on the financial performance: Empirical evidence from Indian pharmaceutical companies. *International Journal of Pharmaceutical and Healthcare Marketing*, 16(2), 182-203.
- Nord, L. J. (2011). R&D investment link to profitability: a pharmaceutical industry evaluation. *Undergraduate Economic Review*, 8(1), 1-14.
- Özcan, M., Ağırman, E., & Yılmaz, Ö. (2014). Ar-Ge yatırımlarının hisse senedi getirisi üzerine etkisi: BİST teknoloji ve bilişim firmaları üzerine bir uygulama. *Maliye Dergisi*, 166(1), 139-158.

- Özekenci, E. K. (2021). An Overview of Industry 4.0 and Society 5.0 Paradigms Kolukirik, S. (Ed) *Digitalization and Future of Digital Society* (pp. 99-121). Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Özer, A. Öztürk, M., & Özer, N. R. (2019). BİST imalat sanayi firmalarının araştırma ve geliştirme giderlerinin piyasa değeri ve firma kârlılığı üzerindeki etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (82), 135-146.
- Özsoyly, A. F. (2017). Endüstri 4.0. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 41-64.
- Öztürk, M. B. (2008). Araştırma-geliştirme yatırımlarının firma değeri üzerindeki etkisi: İMKB'de bir uygulama. *Verimlilik Dergisi*, (1), 25-34.
- Pantagakis, E., Terzakis, D., & Arvanitis, S. (2012). R&D investments and firm performance: An empirical investigation of the high technology sector (Software and Hardware) in the EU. 1-20, Available at SSRN 2178919.
- Pesaran, M. H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. 1-41. Available at SSRN 572504.
- Pesaran, M. H. (2006). Estimation and inference in large heterogeneous panels with a multifactor error structure. *Econometrica*, 74(4), 967-1012.
- Pesaran, M. H., & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of econometrics*, 142(1), 50-93.
- Polat, M., & Elmas, B. (2016). Firmaların finansal performansı Ar-Ge yatırımlarından etkilenir mi? panel veri analizi ile bir araştırma. *UNIDAP Uluslararası Bölgesel Kalkınma Konferansı*, 28(30), 476-490.
- Rabiei, M., & Dadkhah, H. (2014). Effects of R&D expenditure on the profitability of Iran industrial firms. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 7(14), 2846-2850.
- Radas, S., & Božić, L. (2009). The antecedents of SME innovativeness in an emerging transition economy. *Technovation*, 29(6-7), 438-450.
- Rashkin, M. D. (2007). *Practical guide to research and development tax incentives: Federal, state, and foreign*. CCH.
- Rosli, M. M., & Sidek, S. (2013). Innovation and firm performance: evidence from malaysian small and medium enterprises. *The 20th International Business Information Management Conference (IBIMA)* (pp. 794-809). International Business Information Management Association.
- Tekin Turhan, G. (2014). Ar-Ge harcamalarının finansal performansa etkisi: BİST'te işlem gören şirketler analizi. *Bilim-Teknoloji-Yenilik Ekosistemi Dergisi*, 2(1), 45-55.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023). Araştırma-geliştirme faaliyetleri araştırması haber bülteni. Erişim tarihi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Arastirma-Gelistirme-Faaliyetleri-Arastirmasi-2021-45501> (11.03.2023)
- VanderPal, G. A. (2015). Impact of R&D expenses and corporate financial performance. *Journal of Accounting and Finance*, 15(7), 135-149.
- Westerlund, J., & Edgerton, D. L. (2007). A panel bootstrap cointegration test. *Economics letters*, 97(3), 185-190.



## GENİŞ EKONOMİK GRUPLARIN İHRACAT DEĞERİNİN YAPAY SİNİR AĞLARI YÖNTEMİYLE TAHMİNLENMESİ

Tahsin Galip TEKİN\*

### Öz

Bu çalışmada Türkiye dış ticaretine ait geniş ekonomik grupların aylık ihracat değerlerinin tahminlenmesi hedeflenmektedir. Çalışmada ele alınan geniş ekonomik gruplar: Yatırım malları, ham madde ve tüketim mallarıdır. İlgili aylık ihracat değerleri bir yapay zekâ tekniği olan yapay sinir ağı yöntemiyle tahminlenmiştir. Yapay sinir ağı yöntemi analizleri MATLAB 2013 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası web sayfalarından alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre üç farklı geniş ekonomik grubun ihracat değerlerini tahminlemede kurulan yapay sinir ağı modelleri en başarılı tahminini tüketim malları ihracat değeri tahminlemede gerçekleştirmiştir. Ham madde ihracat değeri ve yatırım malları ihracat değeri tahminlemede kurulan yapay sinir ağı modelleri birbirlerine yakın tahmin performansları göstermekle beraber yatırım malları ihracat değeri tahminlemesi için kurulan model daha başarılı olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Geniş ekonomik gruplar, Yapay sinir ağı, İhracat.

**Jel Kodu:** C02, C45, C53.

### *Estimating the Export Value of Broad Economic Categories by Artificial Neural Networks Method*

#### **Abstract**

In this study, it is aimed to estimate the monthly export values of broad economic categories belonging to Turkey's foreign trade. Broad economic categories discussed in the study: Investment goods, raw materials and consumer goods. Relevant monthly export values are estimated by artificial neural networks method, which is an artificial intelligence technique. Artificial neural network method analyzes were carried out using the MATLAB 2013 package program. The data used in the study were taken from the web pages of the Central Bank of the Republic of Turkey. According to the results obtained, the artificial neural network models established to predict the export values of three different large economic groups made the most successful estimation in the estimation of the export value of consumer goods. Although the artificial neural network models established for the estimation of the export value of raw materials and the export value of investment goods show close estimation performances, the model established for the estimation of the export value of investment goods has been more successful.

**Keywords:** Broad economic categories, Artificial neural networks, Export.

**Jel Code:** C02, C45, C53.

### 1. Giriş

Dış ticaret verileri, ülke ekonomilerini değerlendirmede ve ödemeler dengesinde yüksek öneme sahip unsurlardandır. Bir ekonominin dış ticaret açığı verip iktisadi problemler yaşamaması için ihracat gelirlerini yüksek tutarak döviz girdisi sağlaması ve sağlanacak döviz girdisiyle iktisadi büyüme hedeflerine ulaşılması ekonomi yönetimlerinin öncelikleri arasında yer alır. Küreselleşen dünyanın getirdiği iletişim olanaklarıyla ticari faaliyet alanları genişlemiş ve dış ticaret tüm dünyada yaygınlık kazanmıştır. Türkiye ekonomisine de dünyanın çeşitli bölgelerine farklı sektörlerde yapılan ihracat faaliyetleriyle döviz kazandırılmakta ve iktisadi hedeflere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu

\*Araş. Gör., Batman Üniversitesi, İşletme Bölümü, Sayısal Yöntemler Ana Bilim Dalı, [tahsingaliptekin@gmail.com](mailto:tahsingaliptekin@gmail.com), , <https://orcid.org/0000-0002-2642-5838>

yönüyle ihracat değerleri önem arz etmektedir. İhracat değerlerinin tahminlenmesi araştırmacıların ilgi odağında olmuş ve çeşitli tekniklerle tahminleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapay sinir ağları da bu yöntemlerden biridir.

Yapay sinir ağları makine öğrenimi alanında en çok kullanılan ve hızlı büyüme kaydeden yöntemlerden biridir (Eck, 2018). Yapay sinir ağları gelecek tahminlemesi için verilerdeki özellikleri biyolojik sinir ağını taklit ederek işlemektedir. İnsanlarda öğrenme sinir hücreleri arasındaki bağlantılarla olur, yapay sinir ağlarında ise ağı oluşturan işlem elemanları arasındaki bağlantılara dayanır (Lancashire vd., 2009). Çalışmada yapay sinir ağları kullanılarak tahminleme çalışması gerçekleştirilecektir.

Çalışmayla geniş ekonomik grupların ihracat değerlerinin tahminlenmesi hedeflenmektedir. Yapılan literatür taramasında yapay sinir ağları yöntemi kullanılarak geniş ekonomik grupların ihracat değeri tahminlemesini gerçekleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz konusu bu durum çalışmanın özgün yönünü oluşturmakta ve bu eksikliğin giderilmesiyle literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Çalışmanın giriş kısmı olan birinci bölümünden sonra, ikinci bölümde ilgili çalışmaların özet bilgilerinin yer aldığı literatür taraması kısmı yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise çalışmada ele alınan temel konu olan ihracat kavramı detaylandırılmıştır. Çalışmada kullanılan veri seti ve yapay sinir ağları yöntemi dördüncü bölümde ele alınmıştır. Beşinci bölümde yer verilen bulgular sonrası, altıncı bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilerek çalışma sonlandırılmıştır.

## 2. Literatür Taraması

Literatürde yapay sinir ağları yöntemini kullanarak zaman serisi analizi gerçekleştiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu başlık altında yapay sinir ağları ile ihracat değerleri analizi yapan çalışmaların bir kısmının özet bilgileri verilmiştir. Söz konusu çalışmalarda çoğunlukla tarım ürünleri, sanayi ürünleri ve turizm sektörü verileri analiz edilmiştir.

Co ve Boosarawongse (2007) yaptıkları çalışmada Tayland'ın pirinç ihracatını yapay sinir ağları, hareketli ortalama ve üstel düzeltme metotlarını kullanarak tahminlemişler ve elde edilen sonuçları MAE, MAPE, MSE ve RMSE hata kriterlerine göre karşılaştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre yapay sinir ağları tahminlemede hareketli ortalama ve üstel düzeltme metotlarına göre daha iyi performans göstermiştir. Ayrıca Aliahmadi vd. (2013) yaptıkları çalışmada 2006-2012 döneminde yapılan ham petrol ihracatını tahminlemek için regresyon ve yapay sinir ağları yöntemini kullanmışlardır. RMSE, MAE ve  $R^2$  gibi hata metrikleri ile değerlendirme yapılan çalışmada yapay sinir ağları yönteminin regresyon yöntemine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Özdağ vd. (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye ve Almanya arasındaki mobilya ihracatı miktarını yapay sinir ağları yöntemiyle tahminlemişlerdir. Çalışmada 2017-2023 yılları arasındaki dönem tahminlenmiştir. Bağımsız değişken olarak ülke nüfusları, ülkelerin gayri safi yurtiçi hâsılları ve reel döviz kuru endeksleri kullanılmıştır. 16 yıllık veri test ve eğitim olarak ikiye ayrılmış ve toplam 5000 iterasyon gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yapay sinir ağları mobilya ihracatını tahminlemede iyi bir yöntemdir. Bununla birlikte Kurt vd. (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye kağıt – karton sanayisi ihracat rakamlarını yapay sinir ağları yöntemini kullanarak tahminlemişlerdir. Çalışmada girdi değişkenleri olarak kağıt – karton üretimi, atık kağıt, endüstriyel odun, tomruk üretimi, nüfus, GSYH, TÜFE, ÜFE, döviz kurları ve ekonomik büyüme değerleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre 2025 yılında 2011 yılına göre yaklaşık %48'lik bir artış, 2015 yılına göre ise %3'lük bir azalış öngörülmektedir.

Urrutia vd. (2019) yaptıkları çalışmada Filipinler'in ihracat ve ithalat miktarlarını tahminlemek için yapay sinir ağları ve hareketli ortalama metodlarının performansını MSE, NMSE, MAE, RMSE, MAPE hata kriterlerini kullanarak karşılaştırmışlardır. Çalışmada veri olarak 1993 yılından, 2017 yılına kadar olan her biri üç aylık olan 100 gözlem değeri kullanılmıştır. Çalışma Filipinler dış ticaret tahmini için yapay sinir ağlarının daha iyi bir yöntem olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada 2018 yılı ilk çeyreğinden, 2022 yılı son çeyreğine kadar olan tahmin sonuçları da sunulmuştur. Öte yandan Alam (2019) yaptığı çalışmada Suudi Arabistan'ın yıllık ihracat ve ithalat değerlerini 1968-2017 yılları arasındaki verilerle yapay sinir ağları ve hareketli ortalama metodlarını kullanarak tahminlemiştir. XLSTAT yazılımıyla yapılan analizler sonucu hem yapay sinir ağlarının, hem de ARIMA (1,1,2) ve ARIMA (0,1,1) modellerinin dış ticaret tahminlemesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Turaç (2020) yaptığı çalışmada Türkiye'nin toplam ihracatı ve ISIC Rev.3'e göre gıda ürünleri ve içecek ile tekstil ürünleri sektöründe ihracat verilerinin tahminlenmesini yapay sinir ağlarıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada aylık ithalat verileri, TÜFE, dolar kuru, bir ay öncesinin ihracat miktarı, değerli maden fiyatları, imalat sanayi gayri safi yurtiçi hasıla, toplam sanayi ve imalat sanayi endeksleri, Avrupa Brent petrol spot FOB fiyatı, imalat sanayi kapasite kullanım oranı ve iş gücü maliyet endeksi model girdileri olarak kullanılmıştır. Gıda ürünleri ve içecek sektörü ve tekstil ürünleri sektörü için sektörle ilgili diğer değişkenler de yapay sinir ağı modeline dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda yapay sinir ağları tahmin performansı başarılı bulunmuştur.

Cinel ve Yolcu (2021) yaptıkları çalışmada turizm sektörünün dış ticaret dengesi üzerinde oluşturduğu etkilerin ortaya konulmasını ve turizm gelirleriyle dış ticaret dengesi arasındaki ilişkiyi yapay sinir ağları yöntemiyle tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada 2013–2020 dönemi ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre turizm gelirleri dış ticaret dengesi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Diğer taraftan Kurt (2022) yaptığı çalışmada Türkiye ekonomisinde ithalat ve ihracatı yapay sinir ağları yöntemiyle tahminlemiştir. Çalışmada 1923–2019 dönemi yıllık verileri ve 1992–2021 dönemi aylık verileri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yapay sinir ağları pandemi dönemi de dâhil olmak üzere başarılı tahminlemelerde bulunmuştur.

### 3. İhracat

İhracat, bir malın ihracat ve gümrük mevzuatlarına uyarak gümrük bölgesi dışına ya da serbest bölgeye çıkışını ifade etmektedir. Dış Ticaret Müsteşarlığı'nın ihracat kabul ettiği diğer çıkışlar da ihracat olarak tanımlanabilir (Bozkurt, 2010). Bir diğer tanıma göre ise ihracat herhangi bir mal ve hizmetin bir ülkenin sınırları içerisinde sınırları dışına belli bir bedel karşılığı satılmasıdır (Başer, 2018). Bir ülke tarafından başka bir ülkeden mal veya hizmet alınması ise ithalat olarak tanımlanmaktadır (Saydam, 2022). İhracat ve ithalat faaliyetlerinin toplamı dış ticaret olarak adlandırılmaktadır.

İhracat, dolaylı ihracat ve doğrudan ihracat olarak iki ayrı kategoride ele alınabilir. Dolaylı ihracat, ihracat yapacak olan firmanın yapacağı işi belirli araçlar vasıtasıyla gerçekleştirmesidir. Bu araçlar ihracat yönetim şirketleri veya dış ticaret şirketleri olabilir (Börühan, 2008). Doğrudan ihracat, ihracatçı işletmenin aracı kullanmaksızın ihracat faaliyetini tek başına yapmasıdır. Bu ihracat türünde aracı kullanılmadığı için daha yüksek risk bulunmaktadır ve daha yüksek kâr oranlarına ulaşmak mümkündür (Sezen, 2008).

Geniş ekonomik gruplar sınıflandırmasında dış ticarete konu mallar dört ayrı kategoride sınıflandırılmaktadırlar. Bu mal grupları yatırım (sermaye) malları, ham madde (ara mallar), tüketim malları ve diğer mallardır (Palyoş & Sandalcılar, 2017). Çalışmaya konu Türkiye ihracatının 2013 – 2021 dönemi incelendiğinde diğer mallar kategorisinde yapılan ihracatın toplam ihracata oranının 0,005 olduğu görülmektedir. Çalışmada diğer mallar kategorisinin verileri analiz edilmemiştir. Her



dört kategori de kendi içinde ayrıca bölümlendirilmektedir. İlgili kategorizasyon tablosu Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Geniş ekonomik grupların kategorizasyonu

Geniş Ekonomik Grup Adı	Alt Kategoriler
Yatırım (Sermaye) Malları	1- Yatırım Malları (Taşımacılık Araçları Hariç) 2- Sanayi ile İlgili Taşımacılık Araç ve Gereçleri
Ham madde (Ara Mallar)	1- Sanayi İçin İşlem Görmemiş Ham maddeler 2- Sanayi İçin İşlem Görmüş Ham maddeler 3- İşlem Görmemiş Yakıt ve Yağlar 4- Yatırım Mallarının Aksam ve Parçaları 5- Taşımacılık Mallarının Aksam ve Parçaları 6- Esası Yiyecek ve İçecek Olan İşlenmemiş Ham maddeler 7- Esası Yiyecek ve İçecek Olan İşlenmiş Ham maddeler 8- İşlem Görmüş Diğer Yakıt ve Yağlar
Tüketim Malları	1- Binek Otomobilleri 2- Dayanıklı Tüketim Malları 3- Yarı Dayanıklı Tüketim Malları 4- Dayanısız Tüketim Malları 5- Esası Yiyecek ve İçecek Olan İşlenmemiş Tüketim Malları 6- Esası Yiyecek ve İçecek Olan İşlenmiş Tüketim Malları 7- Motor Benzini ve Diğer Hafif Yağlar 8- Sanayi ile İlgili Olmayan Taşıma Araç ve Gereçleri
Diğerleri	1- Başka Yerde Belirtilmeyen Diğer Mallar

**Kaynak:** <https://evds2.tcmb.gov.tr/> (29/11/2022)

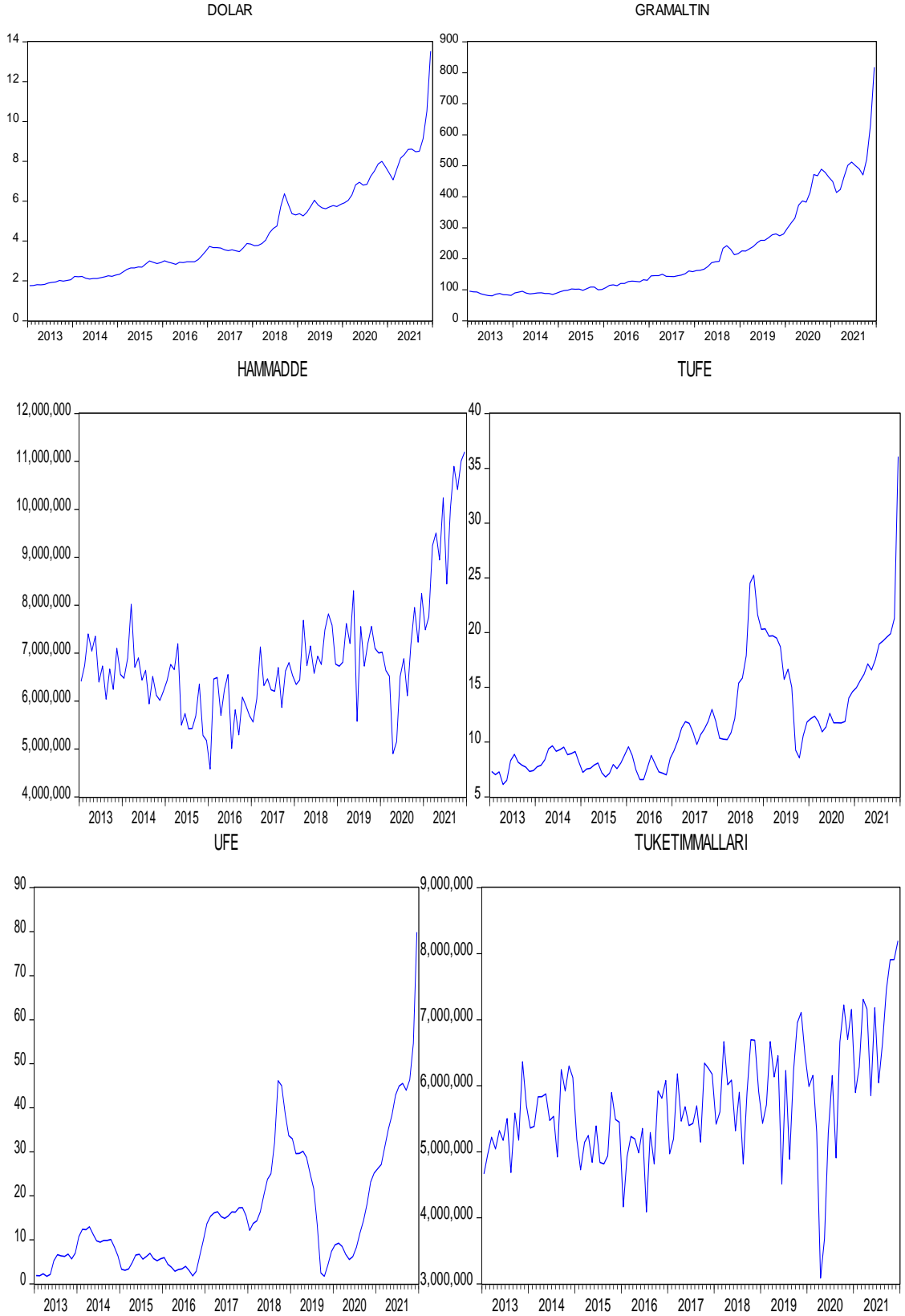
#### 4. Veri Seti ve Yöntem

##### 4.1. Veri Seti

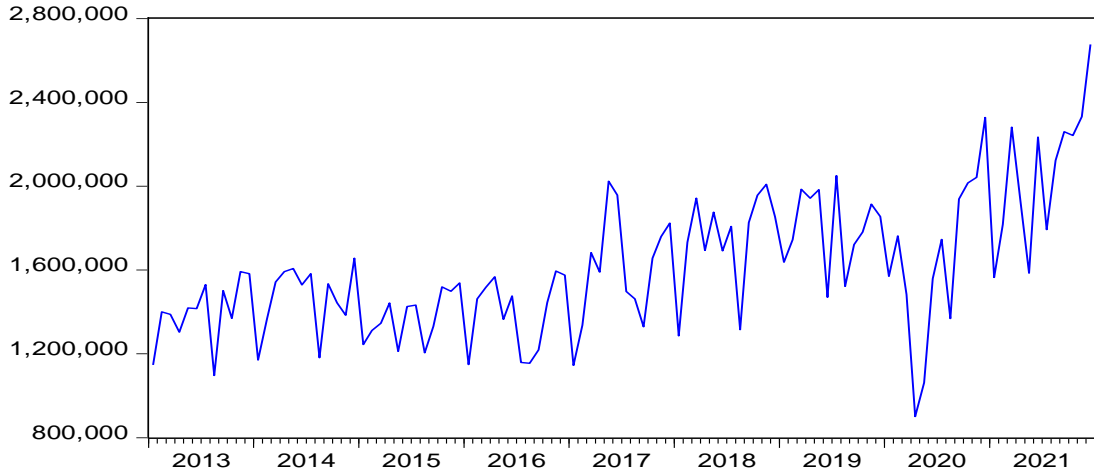
Uygulamada girdi değişkenleri olarak gram altın aylık ortalama fiyatı, Amerikan Doları aylık ortalama kuru, aylık tüketici fiyat endeksi (TÜFE) ve aylık üretici fiyat endeksi (ÜFE) kullanılmıştır. Çıktı değişkenleri ise aylık yatırım malları ihracat değeri (\*1000 ABD Doları), aylık ham madde ihracat değeri (\*1000 ABD Doları) ve aylık tüketim malları ihracat değeridir (\*1000 ABD Doları). Tüm veriler 2013 – 2021 dönemi aylık değerlerinden oluşmaktadır. Her seride toplam 108 adet gözlem bulunmaktadır. Tablo 2’de tüm değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler, Şekil 1’de ise tüm değişkenlere ait grafikler verilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve grafikler E-Views 10 paket programı aracılığıyla elde edilmiştir.

**Tablo 2.** Tanımlayıcı istatistikler

	Dolar	Gram Altın	TÜFE	ÜFE	Tüketim Malları	Ham madde	Yatırım Malları
Ortalama	4,42	213,62	11,81	15,66	5739795	6876938	1611274
Medyan	3,65	145,61	10,24	10,41	5686916	6662515	1565977
Maksimum	13,53	817,61	36,08	79,89	8195864	11202653	2676150
Minimum	1,76	80,32	6,13	1,70	3086282	4582428	901386
Standart Sapma	2,33	151,43	5,09	14,21	866204,2	1261254	322996,1
Çarpıklık	1,04	1,40	1,64	1,64	0,24	1,46	0,57
Basıklık	3,9	4,52	6,71	6,12	3,69	5,68	3,26
Toplam Gözlem Sayısı	477,62	23071,39	1275,58	1691,41	619.897.884	742.709.351	174.017.614
	108	108	108	108	108	108	108



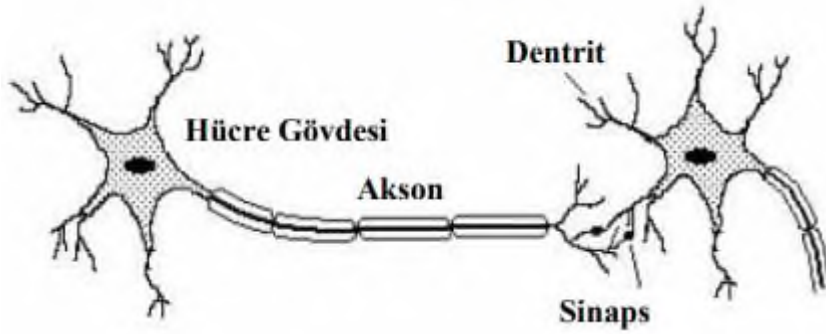
## YATIRIMMALLARI



Şekil 1. Değişkenlere ait grafikler

#### 4.2. Yöntem

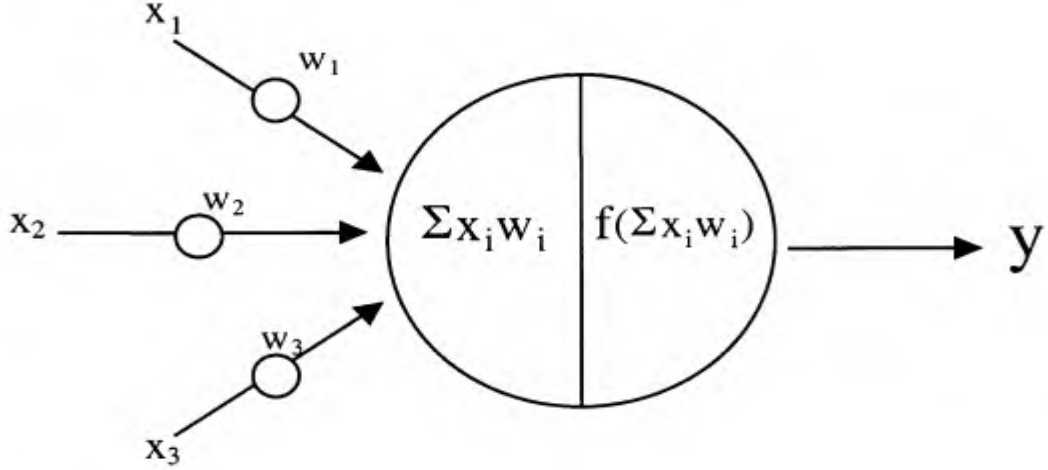
Çalışmada yapılan veri analizinde yapay sinir ağları yöntemi kullanılmıştır. Yapay sinir ağları, bir yapay zekâ teknolojisidir. İnsan öğrenmesini taklit ederek beynin çeşitli fonksiyonlar ile topladığı verilerden yeni veri üretmesi gibi işlevler yürütebilen yazılımlardır (Öztürk & Şahin, 2018). Yapay sinir ağları tahminleme, görüntü tanıma, sınıflandırma, model kurma vd. gibi fonksiyonlarıyla finans alanının yanı sıra birçok başka alanda yapılan çalışmalarda da kullanılmaktadır. Doğrusal veya doğrusal olmayan formda, basit veya karmaşık formda hatta zamanla değişen sistemlerin temsili, ölçülmesi zor değişkenlerin öngörümlenmesinde de yapay sinir ağlarından faydalanılır. Öğrenebilme ve genelleme yapabilme özellikleri sayesinde sınırlı bilgi ile model üretebilirler (Çimen vd., 2018). Şekil 2’de yapay sinir ağları sistemlerinin kendisinden esinlenerek çalıştığı insan beynine ait örnek bir sinir hücresi (nöron) görülmektedir.



Şekil 2. İnsan beynine ait örnek bir sinir hücresi

**Kaynak:** (Dere, 2009).

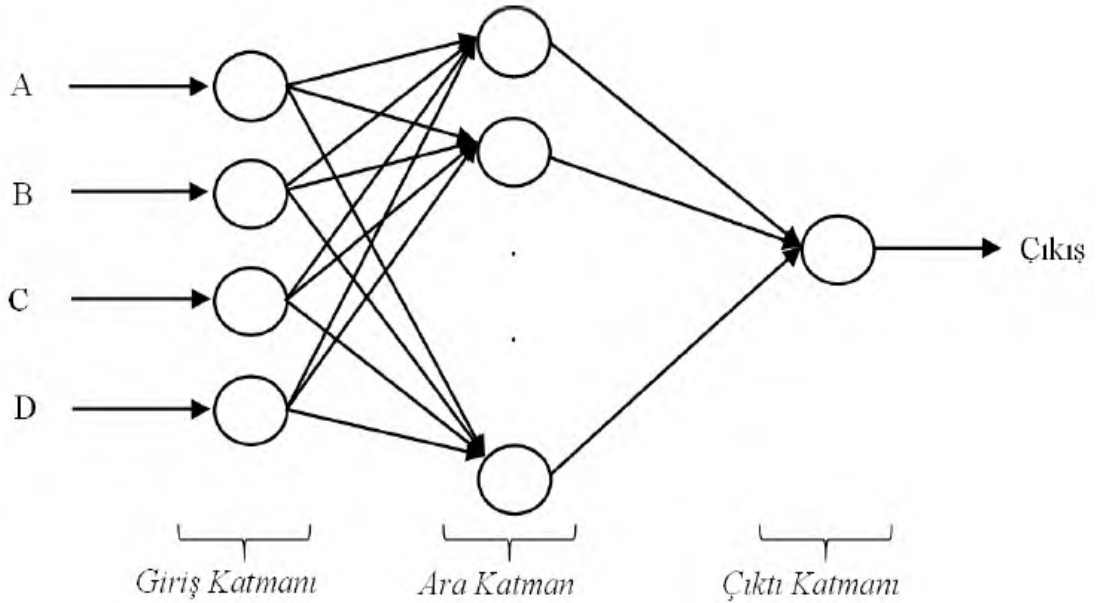
İnsan beyninde yaklaşık olarak 1 trilyon hücre bulunmaktadır. Dentritlerin görevi hücreye olan girişleri toplamaktır. Dentritlerin topladığı bilgiler çekirdeğin bulunduğu hücre gövdesinde birleştirilirler. Ardından eğer sinir hücresi tarafından çıktı üretilmesine karar verilirse, çıktı bilgisi aksonlar vasıtasıyla dışarıya iletilir (Ersoy & Karal, 2012). Sinapslar ise nöron uzantılarının birbirleriyle bağlantı noktalarıdır (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007). Şekil 3’te yapay sinir ağları sistemlerinde kullanılan bir örnek hücre verilmiştir.



**Şekil 3.** Örnek bir yapay sinir hücresi

**Kaynak:** (Agatanovic Kustrin & Beresford, 2000).

Şekil 3'te görülen X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> ve X<sub>3</sub> girdi değerleridir. W<sub>1</sub>, W<sub>2</sub> ve W<sub>3</sub> ifadeleri ağırlık değerlerini göstermektedir. Yapay sinir hücresinin çekirdeğinde aktivasyon ve dönüşüm işlemleri gerçekleştirilir. y ise çıktı değerini ifade eder. Yapay sinir hücreleri birleşerek yapay sinir ağlarını oluştururlar. Şekil 4'te bu yapay sinir ağlarının örnek bir modeli görülmektedir.



**Şekil 4.** Örnek bir yapay sinir ağı modeli

**Kaynak:** (Özkişi & Topaloğlu, 2017).

Şekil 4'te giriş katmanına giren A, B, C ve D değişkenleri modelin girdilerini ifade etmektedir. Girdiler giriş katmanında toplanmalarının ardından ara katmana iletilirler. Ara katman işlemlerin gerçekleştirildiği kısımdır. Çıkış katmanında ise modelin ürettiği çıktı dışarıya verilir. Şekildeki örnek modelin giriş katmanında dört, ara katmanda üç, çıktı katmanında ise bir hücre bulunmaktadır.

Yapay sinir ağları sisteme verilen girdilerle eğitilirler. Girilen verilerde oluşan değişikliklerle beraber eğitimin tekrarı gündeme gelir. Ağ, yeni durumlara kolayca adapte olabilir (Çınaroğlu ve Avcı, 2020). Böylelikle değişen gerçek hayat problemlerine uygulanması kolaylaşır.

### 4.3. Araştırma Etiği

Yapılan çalışmada tüm araştırma etik kurullarına uyulmuştur. Çalışmada faydalanılan kaynaklar hem metin içinde, hem de kaynakça bölümünde akademik etik kurallara uyularak gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan tüm veriler herkese açık internet kaynağı olan Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası internet sayfalarından elde edilmiştir.

### 5. Bulgular

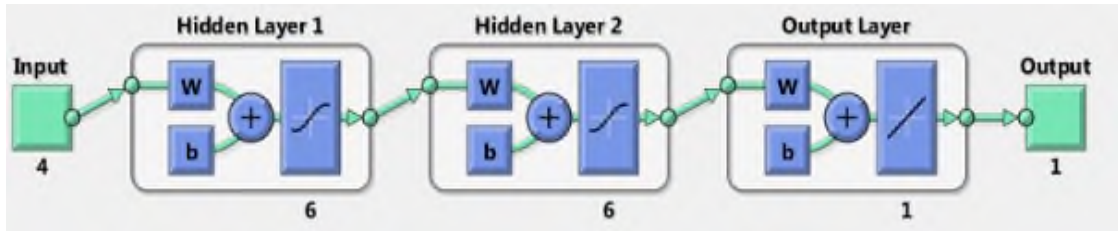
Girdi değişkenleri aynı kalmak üzere üç farklı çıktı değişkeni ile üç ayrı yapay sinir ağı oluşturulmuş, bu ağlarla tahminleme yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Tüm değişkenlerin 2013 Ocak ve 2021 Aralık dönemindeki aylık verileri kullanılarak ağ eğitilmiştir. Eğitim sonunda tahminlenen 2021 yılı aylık ihracat değerleri, gerçek değerlerle karşılaştırılarak MAE, MSE ve MAPE hata kriteri değerleri hesaplanmıştır. MAE değeri hata mutlak değerlerinin ortalamasını, MSE değeri hata karelerinin ortalamasını, MAPE değeri ise ortalama mutlak yüzde hata değerini ifade etmektedir.

Kurulan yapay sinir ağlarında verilerin %70'i eğitim, %15'i doğrulama ve %15'i test verisi olarak kullanılmıştır. Yapay sinir ağı kurulumunda transfer fonksiyonlarının doğrusal olup olmama durumu, katman sayısı ve katmanlarda bulunan nöron sayılarının belirlenmesinde deneme yanılma yöntemi kullanılmıştır. Tüm model için en düşük R değerini veren doğrusal olup olmama durumu, nöron sayısı ve katman sayısı tercih edilmiştir. Ağlara en iyi değeri bulması için 1000 ayrı iterasyon yapma talimatı verilmiştir.

Kurulan tüm yapay sinir ağları modellerinde ileri beslemeli geri yayımlı ağ tercih edilmiştir. Modellerin eğitim fonksiyonu TRAINLM (Levenberg – Marquardt) fonksiyonu, öğrenmesinde ise momentum ağırlıklı LEARNNGDM benimsenmiş öğrenme fonksiyonu kullanılmıştır. İleri beslemeli geri yayımlı ağ ile TRAINLM ve LEARNNGDM fonksiyonları tahmin çalışmalarında yoğunlukla tercih edilen parametrelerdir.

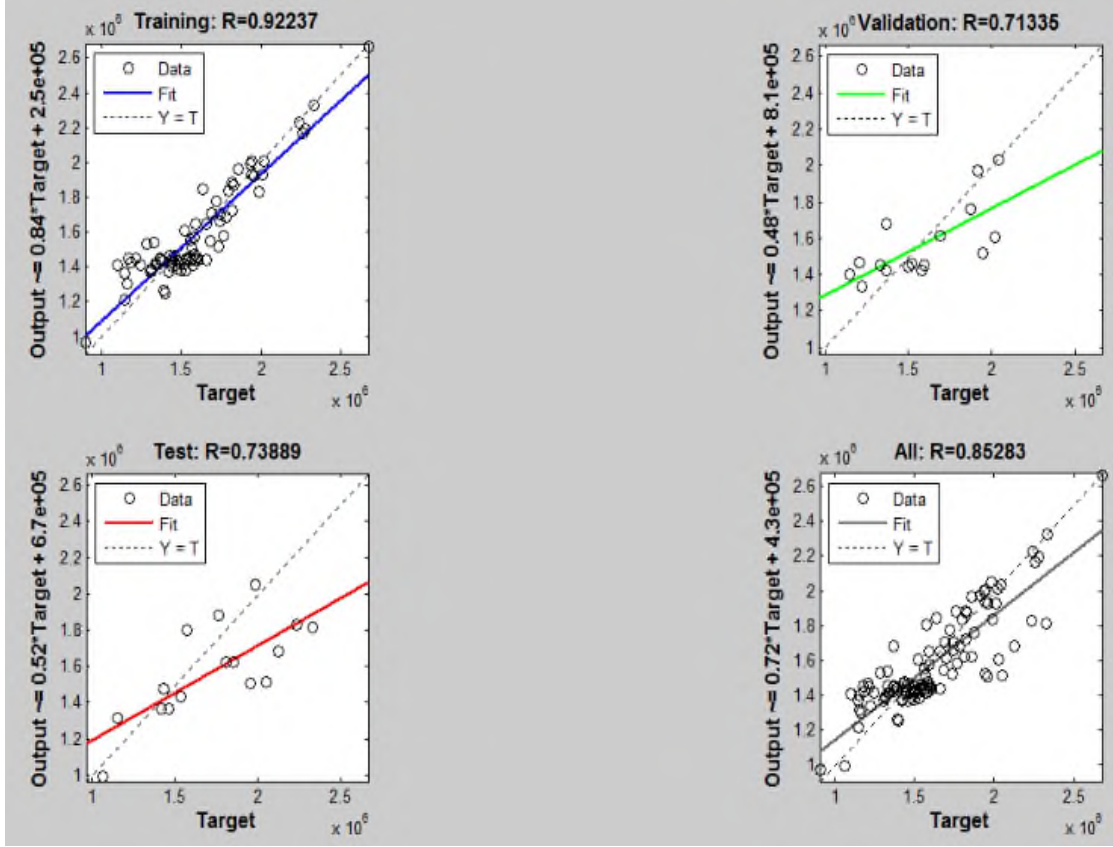
### 5.1. Yatırım Malları İhracat Değeri Tahminlemesi

Türkiye'nin yatırım malları ihracat değeri tahminlemesinde kurulan yapay sinir ağı iki gizli katman ve bir çıktı katmanı olmak üzere üç katmandan oluşmaktadır. Gizli katmanlarda altı, çıktı katmanında ise bir nöron bulunmaktadır. Gizli katmanlarda katmana doğrusal olmayan özellik kazandıran TANSIG transfer fonksiyonu, çıktı katmanında ise katmana doğrusal özellik kazandıran PURELIN transfer fonksiyonu kullanılmıştır. Kurulan ağ Şekil 5'te verilmiştir. Şekilde "Input" ifadesi girdileri, "Hidden Layer 1" ve "Hidden Layer 2" ifadeleri gizli katmanları, "Output Layer" ifadesi çıktı katmanını, "Output" ifadesi ise çıktıyı ifade etmektedir.



Şekil 5. Yatırım malları ihracat değeri tahminlemesi için kurulan ağ

Ağın 1000 iterasyonluk eğitimi 28 saniye sürmüştür. Ağ en iyi değeri 23. iterasyonda elde etmiştir. Gerçekleştirilen bu eğitim sonrası oluşan regresyon tablosu Şekil 6'da verilmiştir.

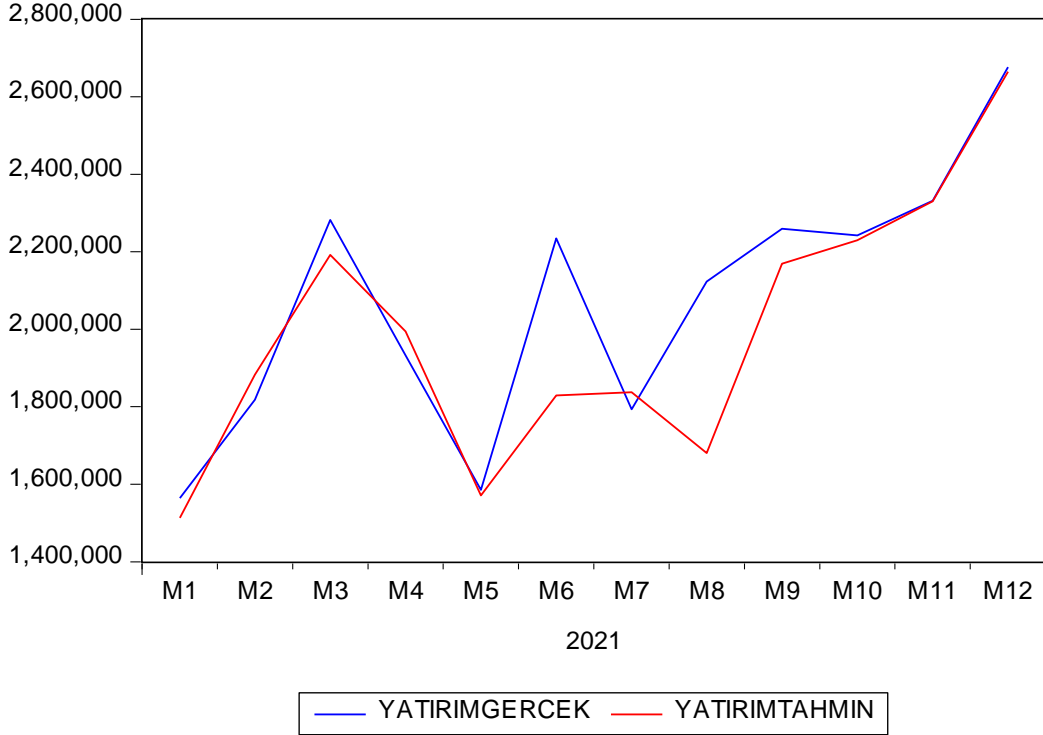


Şekil 6. Yatırım malları ihracat değeri tahminlemesi regresyon tablosu

Kurulan yapay sinir ağının ürettiği tahmin değerleri ve gerçek değerler Tablo 3'te, gerçek değerler ve tahmin değerlerinin grafiği Şekil 7'de verilmiştir. Tahmin sonrası oluşan hata kriterleri (MAE, MSE ve MAPE) değerleri ise Tablo 4'te verilmiştir. MAPE değeri 5,11 olarak oluşmuştur. Bu değer modelin ortalama %5,11 hata ile tahminleme yaptığını göstermektedir.

Tablo 3. Yatırım malları ihracatı için tahmin değerleri ve gerçek değerler

	Tahmin Değeri	Gerçek Değer
2021 Ocak	1.513.155	1.564.288
2021 Şubat	1.882.742	1.818.192
2021 Mart	2.192.225	2.281.995
2021 Nisan	1.994.272	1.932.432
2021 Mayıs	1.571.385	1.585.309
2021 Haziran	1.828.823	2.234.246
2021 Temmuz	1.837.243	1.793.250
2021 Ağustos	1.680.247	2.123.008
2021 Eylül	2.169.007	2.259.434
2021 Ekim	2.229.551	2.241.824
2021 Kasım	2.330.235	2.331.650
2021 Aralık	2.664.566	2.676.150



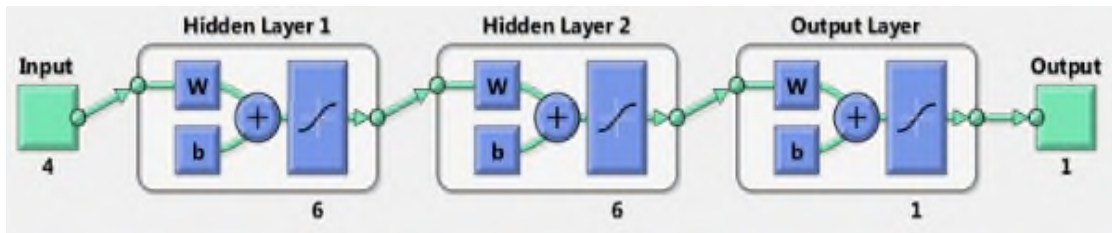
Şekil 7. Yatırım malları ihracatı gerçek değeri ve tahmin değerine ait grafik

Tablo 4. Yatırım malları ihracatı tahmini sonrası oluşan hata kriteri değerleri

MAE	MSE	MAPE
107.424,41	32.471.863.225	5,11

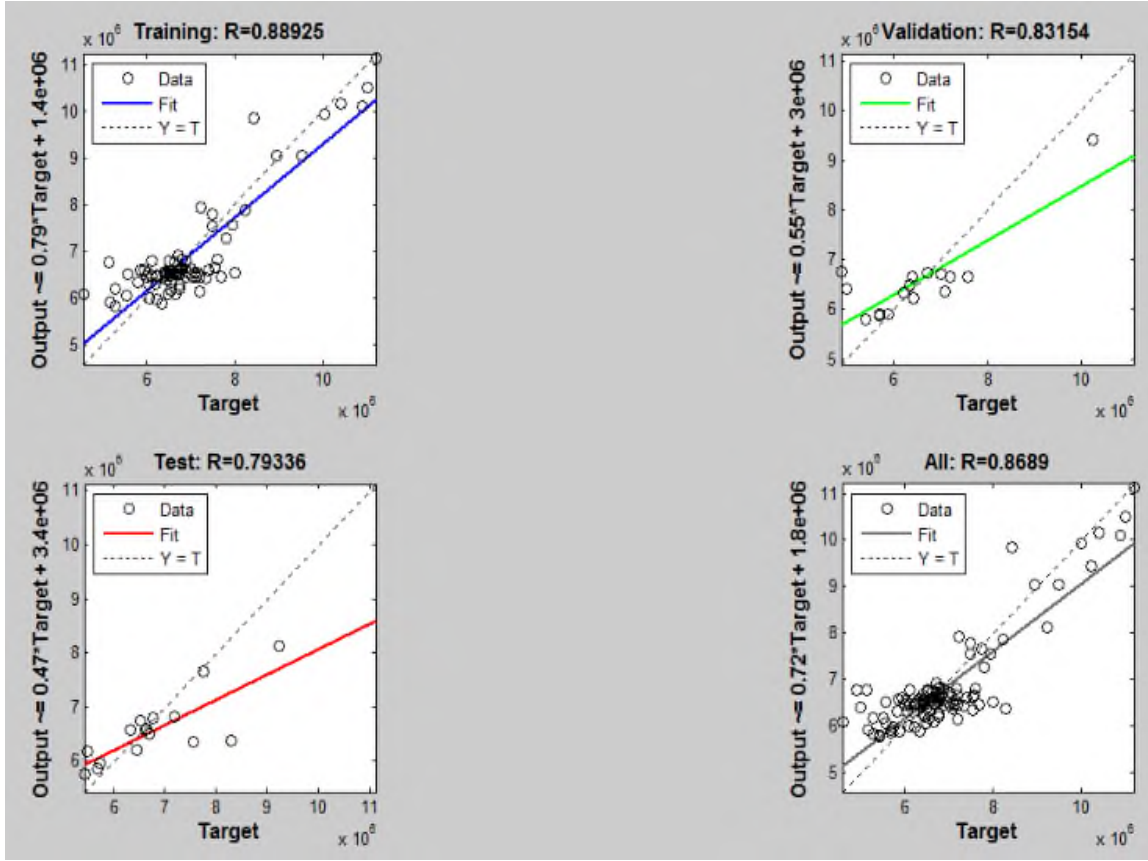
## 5.2. Ham madde İhracat Değeri Tahminlemesi

Türkiye'nin ham madde ihracat değeri tahminlemesinde kurulan yapay sinir ağı iki gizli katman ve bir çıktı katmanı olmak üzere üç katmandan oluşmaktadır. Gizli katmanlarda altı, çıktı katmanında ise bir nöron bulunmaktadır. Gizli katmanlarda ve çıktı katmanında katmana doğrusal olmayan özellik kazandıran TANSIG transfer fonksiyonu kullanılmıştır. Kurulan ağ Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Ham madde ihracat değeri tahminlemesi için kurulan ağ

Ağın 1000 iterasyonluk eğitimi 27 saniye sürmüştür. Ağ en iyi değeri 1. iterasyonda elde etmiştir. Gerçekleştirilen bu eğitim sonrası oluşan regresyon tablosu Şekil 9'da verilmiştir.



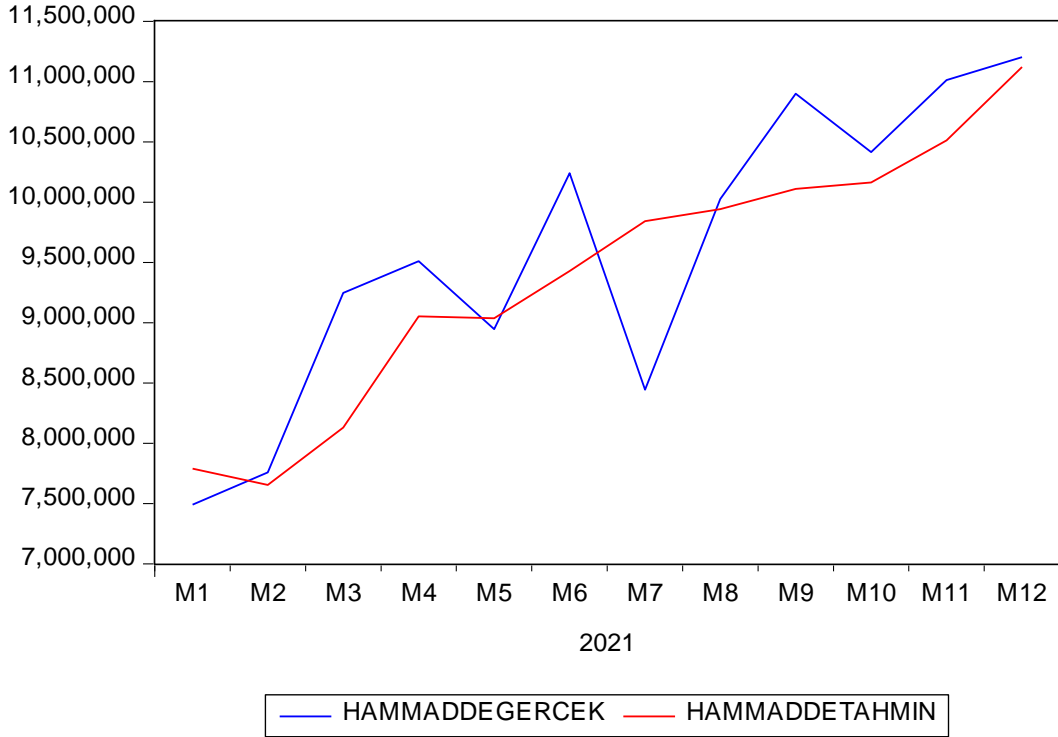
Şekil 9. Ham madde ihracat değeri tahminlemesi regresyon tablosu

Kurulan yapay sinir ağının ürettiği tahmin değerleri ve gerçek değerler Tablo 5'te, gerçek değerler ve tahmin değerlerinin grafiği Şekil 10'da verilmiştir. Tahmin sonrası oluşan hata kriterleri (MAE, MSE ve MAPE) değerleri ise Tablo 6'da verilmiştir. MAPE değeri 5,29 olarak oluşmuştur. Bu değer modelin ortalama % 5,29 hata ile tahminleme yaptığını göstermektedir.

Tablo 5. Ham madde ihracatı için tahmin değerleri ve gerçek değerler

	Tahmin Değeri	Gerçek Değer
2021 Ocak	7.778.211	7.489.412
2021 Şubat	7.654.483	7.758.451
2021 Mart	8.128.662	9.245.725
2021 Nisan	9.052.274	9.510.429
2021 Mayıs	9.036.095	8.946.214
2021 Haziran	9.428.729	10.240.214
2021 Temmuz	9.842.668	8.443.514
2021 Ağustos	9.941.314	10.025.680
2021 Eylül	10.108.530	10.900.004
2021 Ekim	10.161.554	10.414.775
2021 Kasım	10.512.790	11.011.678
2021 Aralık	11.119.659	11.202.653





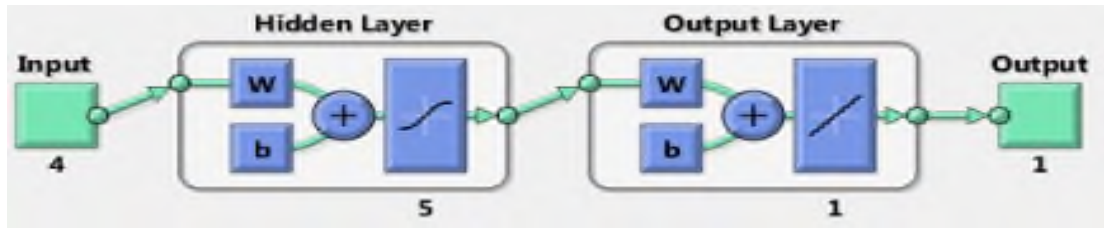
Şekil 10. Ham madde ihracatı gerçek değeri ve tahmin değerine ait grafik

Tablo 6. Ham madde ihracatı tahmini sonrası oluşan hata kriteri değerleri

MAE	MSE	MAPE
499.120,59	427.957.492.116,69	5,29

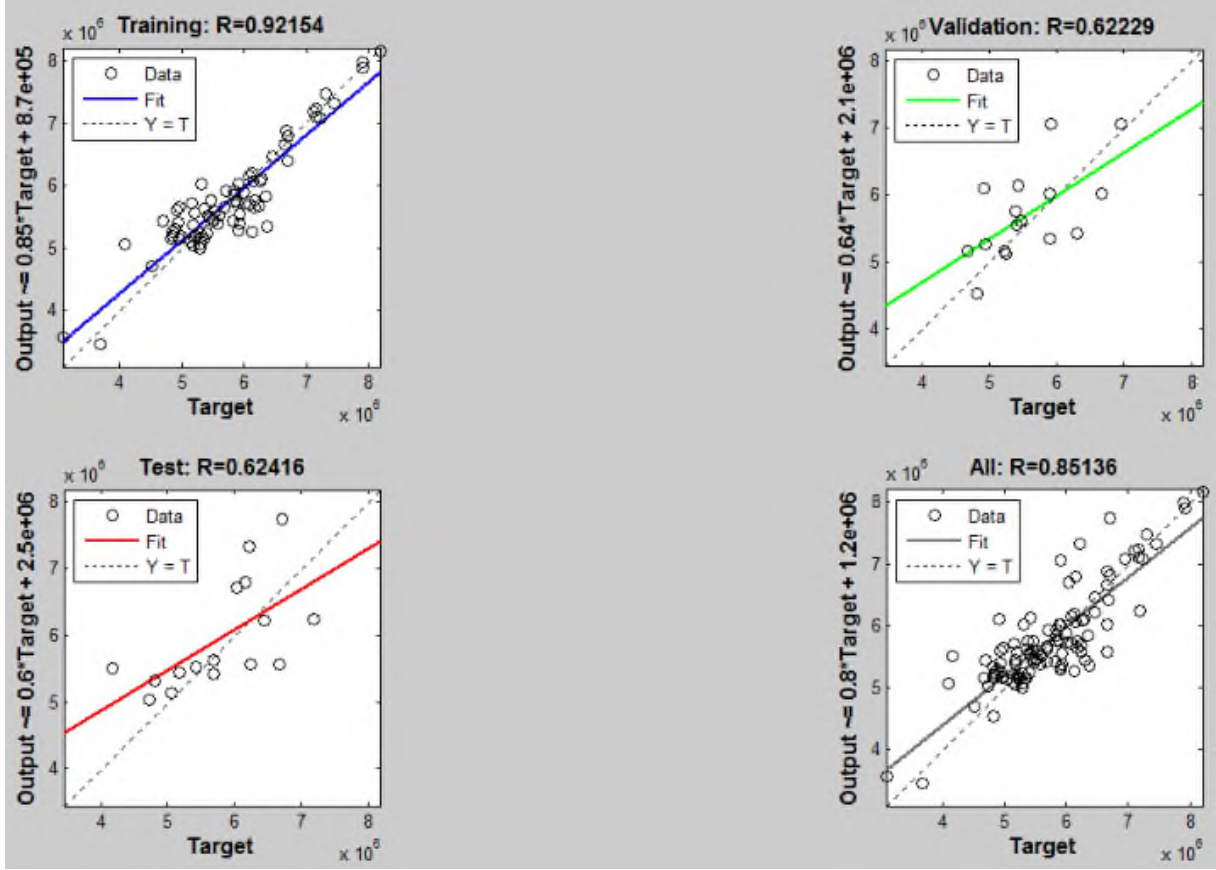
### 5.3. Tüketim Malları İhracat Değeri Tahminlemesi

Türkiye'nin tüketim malları ihracat değeri tahminlemesinde kurulan yapay sinir ağı bir gizli katman ve bir çıktı katmanı olmak üzere iki katmandan oluşmaktadır. Gizli katmanda beş, çıktı katmanında ise bir nöron bulunmaktadır. Gizli katmanda katmana doğrusal olmayan özellik kazandıran TANSIG transfer fonksiyonu, çıktı katmanında ise katmana doğrusal özellik kazandıran PURELIN transfer fonksiyonu kullanılmıştır. Kurulan ağ Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. Tüketim malları ihracat değeri tahminlemesi için kurulan ağ

Ağın 1000 iterasyonluk eğitimi 22 saniye sürmüştür. Ağ en iyi değeri 43. iterasyonda elde etmiştir. Gerçekleştirilen bu eğitim sonrası oluşan regresyon tablosu Şekil 12'de verilmiştir.

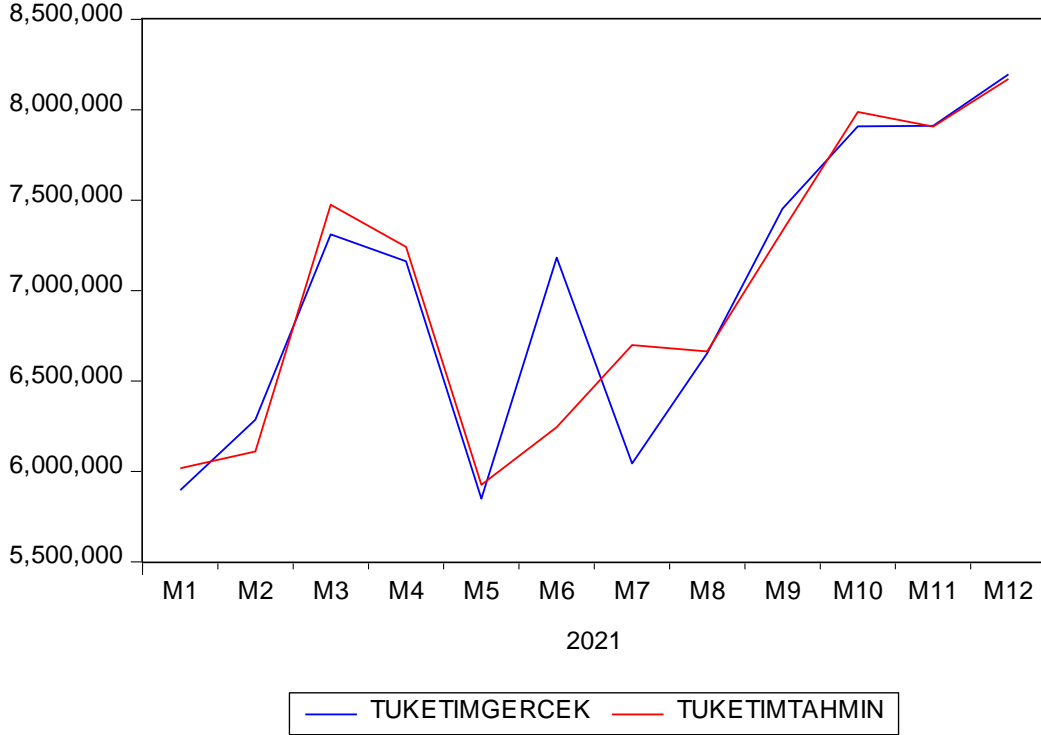


Şekil 12. Tüketim malları ihracat değeri tahminlemesi regresyon tablosu

Kurulan yapay sinir ağının ürettiği tahmin değerleri ve gerçek değerler Tablo 7’de, gerçek değerler ve tahmin değerlerinin grafiği Şekil 13’te verilmiştir. Tahmin sonrası oluşan hata kriterleri (MAE, MSE ve MAPE) değerleri ise Tablo 8’de verilmiştir. MAPE değeri 3,05 olarak oluşmuştur. Bu değer modelin ortalama % 3,05 hata ile tahminleme yaptığını göstermektedir.

Tablo 7. Tüketim malları ihracatı için tahmin değerleri ve gerçek değerler

	Tahmin Değeri	Gerçek Değer
2021 Ocak	6.016.865	5.895.383
2021 Şubat	6.109.619	6.285.424
2021 Mart	7.474.067	7.309.769
2021 Nisan	7.241.875	7.161.031
2021 Mayıs	5.924.890	5.848.955
2021 Haziran	6.244.767	7.181.869
2021 Temmuz	6.698.701	6.043.387
2021 Ağustos	6.663.598	6.652.525
2021 Eylül	7.328.975	7.452.593
2021 Ekim	7.987.817	7.908.177
2021 Kasım	7.906.600	7.910.783
2021 Aralık	8.170.926	8.195.864



Şekil 13. Tüketim malları ihracatı gerçek değeri ve tahmin değerine ait grafik

Tablo 8. Tüketim malları ihracatı tahmini sonrası oluşan hata kriteri değerleri

MAE	MSE	MAPE
204.519,46	117.912.049.705,87	3,05

Üç farklı geniş ekonomik gruba yapılan analizler sonrası her üç gruba ait MAE, MSE ve MAPE değerleri Tablo 9’da verilmiştir. Üç ihracat grubunun da verilerinin tahminlemesi sonrası oluşan MAPE değerleri 10’un altındadır. Bu bulgu, kurulan ağların hata yüzdelere % 10’dan düşük olduğunu göstermektedir. MAPE değeri % 10’dan düşük olan modeller literatürde “Çok İyi” olarak sınıflandırılmaktadırlar (İşin & Çetinkaya, 2022). Bu bağlamda kurulan her üç yapay sinir ağı modeli ve yapılan tahminlemeler “Çok İyi” olarak sınıflandırılabilir.

Tablo 9. Üç gruba ait hata kriteri değerleri

	MAE	MSE	MAPE
Yatırım Malları	107.424,41	32.471.863.225	5,11
Ham madde	499.120,59	427.957.492.116,69	5,29
Tüketim Malları	204.519,46	117.912.705,87	3,05

## 6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İhracat gelirlerini arttırmak ve bu hedefe yönelik doğru planlamalar geliştirebilmek ekonomi yönetimlerinin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda gelecek ihracat değerlerini doğru tahminleyebilmek araştırmacıların ilgi odağında olan bir konu olmuştur. Literatürde çeşitli nicel tahmin yöntemleri ile farklı ihracat değerlerini tahminleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Baxter ve Srisaeng (2018) yaptıkları çalışmada Avustralya’dan hava kargosu yoluyla yapılan ihracat değerini yapay sinir ağları metoduyla tahminlemiştirlerdir. Ağ 1993 – 2016 dönemi verileriyle eğitilmiştir. Çalışma sonucunda yapay sinir ağlarının Avustralya’nın yıllık hava kargo ihracat değerini tahminlemek için ideal bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular dört hata metriğine göre değerlendirilmiştir: MAE, MSE, RMSE ve MAPE. MAE değeri 4100, MSE değeri 170000000, RMSE değeri 13000 olarak, MAPE değeri ise %2,44 olarak oluşmuştur. Çalışma kapsamında kurulan model %2,44 hata oranı ile tahminleme gerçekleştirmiştir. Ayrıca Yaman Selçi ve Akgül (2020)

yaptıkları çalışmada Türkiye'nin ihracat değerlerini yapay sinir ağları yöntemiyle tahminlemiştir. Dokuz katmanlı yapay sinir ağı ile yapılan tahminleme sonucunda elde edilen bulgulara göre MAPE değeri %45,14141 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan Eşidir ve Metin (2021) yaptıkları çalışmada Türkiye'nin domates ihracatını yapay sinir ağları yöntemini kullanarak 2020 yılının ilk yedi ayı için tahminlemiştir. Çalışmada iki gizli katmanlı yapay sinir ağı kullanılarak tahminleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre kurulan ağın yaptığı tahminlemede MAPE değeri 0,23584973 olarak oluşmuştur. Model yaklaşık olarak %23 hata ile tahminleme gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmada yapay sinir ağları yöntemiyle geniş ekonomik grupların ihracat değerleri kurulan üç ayrı ağ ile tahminlenmiş ve sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre en iyi MAPE değeri tüketim malları ihracat değeri tahminlemesinde 3,05 ile elde edilmiştir. Kurulan yapay sinir ağı tüketim malları ihracat değerini %3,05 hata ile tahmin etmiştir. Diğer iki geniş ekonomik grup olan yatırım malları ve ham madde gruplarının ihracat değeri tahminlemesi sonucu elde edilen MAPE değerleri birbirlerine oldukça yakın değerler olmakla birlikte yatırım malları ihracat değeri tahminlemesi daha başarılı olarak gerçekleşmiştir. Yatırım malları ihracat tahminlemesi sonucu elde edilen MAPE değeri 5,11, ham madde ihracat değeri tahminlemesi sonucu elde edilen MAPE değeri ise 5,29 olarak oluşmuştur. Elde edilen bulgular diğer çalışmalar ile kıyaslandığında, literatürde daha yüksek oranda başarılı olan ve daha düşük oranda başarılı olan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Kurulan her üç modelde de MAPE değerleri 10'dan küçük olarak bulunmuştur. Modeller %10'dan az hatayla tahmin yaparak, başarılı tahminlemeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yapay sinir ağları yöntemi Türkiye ekonomisi geniş ekonomik grupları ihracat değeri tahminlemesinde kullanmak için uygun bir yöntemdir. İleride yapılacak farklı ihracat değerlerinin tahminlemesi çalışmalarında yapay sinir ağları yöntemi kullanılabilir. Ayrıca çalışmada Türkiye'nin geniş ekonomik gruplarının dış ticaret verileri kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda başka ülkelerin geniş ekonomik grupları ihracat değerleriyle tahminleme çalışmaları yapılarak karşılaştırmalar gerçekleştirilebilir.

## 7. Kaynakça

- Agatanovic Kustrin, S., & Beresford R. (2000). Basic concepts of artificial neural network (ANN) modeling and its application in pharmaceutical research. *Journal of Pharmaceutical and Biomedical Analysis*, 22(5), 717-727. [https://doi.org/10.1016/S0731-7085\(99\)00272-1](https://doi.org/10.1016/S0731-7085(99)00272-1)
- Alam, T. (2019). Forecasting exports and imports through artificial neural network and autoregressive integrated moving average. *Decision Science Letters*, 8(3), 249-260. <https://doi.org/10.5267/j.dsl.2019.2.001>
- Aliahmadi, A., Jafari Eskandari, M., Mozafari, A., & Nozari H. (2013). Comparing artificial neural networks and regression methods for predicting crude oil exports. *International Journal of Information, Business and Management*, 5(2), 40-58.
- Başer, A. (2018). *OECD üyesi ülkelere yönelik Türk beyaz eşya sektörünün ihracat performansı: Türkiye'deki beyaz eşya ihracatçılarına bir model önerisi* (Tez No. 498695) [Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baxter, G., & Srisaeng P. (2018). The use of an artificial neural network to predict Australia's export air cargo demand. *International Journal for Traffic and Transport Engineering*, 8(1), 15-30. [http://doi.org/10.7708/ijtte.2018.8\(1\).02](http://doi.org/10.7708/ijtte.2018.8(1).02)

- Bozkurt, C. (2010). İhracat işlemlerinin değişen Gümrük ve Kambiyo Mevzuatı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mali Çözüm Dergisi*, (99), 189-200.
- Börühan, G. (2008). *Dünya markası geliştirme ve Türk firmaları için uygulamalar* (Tez No. 220238) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Co, H. C., & Boosarawongse, R. (2007). Forecasting Thailand's rice export: Statistical techniques vs. artificial neural networks. *Computers & Industrial Engineering*, 53(4), 610-627. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2007.06.005>
- Cinel, E.A., & Yolcu, U. (2021). Türkiye'deki turizm gelirlerinin dış ticaret dengesi üzerindeki etkisi: Farklı yapay sinir ağları ile elde edilen öngörülerin karşılaştırılması. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 98-118. <https://doi.org/10.53047/josse.913938>
- Çınaroğlu, E., & Avcı, T. (2020). THY hisse senedi değerinin yapay sinir ağları ile kestirimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.530322>
- Çimen, M. E., Kaçar, S., Güteryüz, E., Gürevin, B., & Akgül, A. (2018). Kaotik bir hareket videosunun yapay sinir ağları ile modellenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 23-35. <https://doi.org/10.25092/baunfbed.476156>
- Dere, A. (2009). *Yapay sinir ağları yöntemi ile sıvılaştırma analizi ve Adapazarı için örnek bir uygulama* (Tez No. 259115) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Eck, A. (2018). Neural networks for survey researchers. *Survey Practice*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.29115/SP-2018-0002>
- Ersoy, E., & Karal, Ö. (2012). Yapay sinir ağları ve insan beyni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 188-205.
- Eşidir, K.A., & Metin S. (2021). Türkiye domates ihracatının yapay sinir ağları yöntemi kullanılarak tahmin edilmesi. *5th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference*, Mardin, <https://124.im/3dztuZ>
- İşin, E., & Çetinkaya, N. (2022). Endüstriyel tesislerde GES bağlandıktan sonra reaktif/aktif güç oranının YSA ile belirlenmesi. *Konya Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10(2), 479-494. <https://doi.org/10.36306/konjes.1089016>
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Kurt, A. S. (2022). Türkiye ekonomisi için ihracat ve ithalatın yapay sinir ağları ile tahmini. *Fiscaoeconomia*, 6(2), 808-822. <https://doi.org/10.25295/fsecon.1077683>
- Kurt, R., Karayılmazlar, S., İmren, E., & Çabuk Y. (2017). Yapay sinir ağları ile öngörü modellemesi: Türkiye kağıt – karton sanayi örneği. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 19(2), 99-106. <https://doi.org/10.24011/barofd.334773>
- Lancashire, L. J., Lemetre, C., & Ball Graham, R. (2009). An introduction to artificial neural networks in bioinformatics – application to complex microarray and mass spectrometry datasets in cancer studies. *Briefings in Bioinformatics*, 10(3), 315-329. <https://doi.org/10.1093/bib/bbp012>

- Özdağ, M. E., Yeşilkaya, M., & Çabuk, Y. (2017). Türkiye – Almanya mobilya dış ticaretinin yapay sinir ağları ile tahmini. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 19(2), 136-143. <https://doi.org/10.24011/barofd.354497>
- Özkişi, H., & Topaloğlu, M. (2017). Fotovoltaik hücrenin verimliliğinin yapay sinir ağı ile tahmini. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(3), 247-253. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.331035>
- Öztürk, K., & Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zeka'ya genel bir bakış. *Takvim – i Vekayi*, 6(2), 25-36.
- Palyoş, E., & Sandalcılar, A. R. (2017). TTIP'in Türk dış ticareti üzerindeki muhtemel etkilerin mal grupları bazında analizi. *Avrasya Etüdlere*, 51(1), 153-170.
- Saydam, S. G. (2022). *Mikro ihracatta karşılaşılan sorunlar ve mikro ihracat performans ölçüğünün geliştirilmesi* (Tez No. 729535) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezen, S. (2008). *Türkiye'de ihracat performansını etkileyen makro değişkenlerin ekonometrik analizi* (Tez No. 241152) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turaç, A. (2020). *Yapay sinir ağları ile tahminleme: Türkiye'nin ihracatının tahmini üzerine bir uygulama* (Tez No. 645046) [Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sistemi, <https://evds2.tcmb.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 29 Kasım 2022.
- Urrutia, J. D., Abdul A. M., & Atienza J. B. E. (2019). Forecasting Philippines imports and exports using Bayesian artificial neural network and autoregressive integrated moving average. *AIP Conference Proceedings*, 2192(1), 1-11. <https://doi.org/10.1063/1.5139185>
- Yaman Selçi, B., & Akgül Y. (2020). Türkiye'nin ihracat değerlerinin yapay sinir ağları ile tahmini üzerine bir inceleme. *Nicel Bilimler Dergisi*, 2(2), 29-42.



**ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ KURUMLARINDA PİYANO EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN  
PİYANO ÇALMAYA YÖNELİK OLUŞTURDUKLARI METAFORLARIN İÇERİK  
YÖNÜNDEN ANALİZ**

*Tarkan YAZICI \* Hasret SAVAŞ\*\* Şefika TOPALAK\*\*\**

**Öz**

*Bu araştırmada amaç özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan öğrencilerin ‘piyano çalmak’ kavramına ilişkin algularını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın problem cümlesi; ‘özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano çalmak kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?’ şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri; ‘piyano çalmak kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforların ortak özellikleri nelerdir?’ ve ‘hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?’ şeklindedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan 35 erkek, 60 kız olmak üzere toplam 95 öğrenci oluşturmaktadır. Olgu bilim (fenomenoloji) desenin kullanıldığı bu çalışmada araştırma sürecinde katılımcılara, ‘Piyano çalmak ..... gibidir. Çünkü .....’ şeklinde ifadeleri içeren formlar dağıtılmıştır. Uygulama öncesinde çocuklara metafor hakkında bilgi verilmiş ve piyano çalmak kavramının zihinlerindeki karşılığı üzerine düşünceleri istenmiştir. Daha sonra formları doldurmaları istenmiştir. İçerik analizi tekniğiyle analiz edilen araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların hepsi ‘piyano çalmak’ kavramına ilişkin olumlu metafor oluşturmuşlardır. Bir başka ifade ile ‘piyano çalmak’ kavramı bireylere olumsuz bir çağrışımda bulunmamıştır. Bu araştırma sonucu elde edilen metaforlar, çeşitli kurumlarda piyano eğitimi alan bireylerin piyano çalmak kavramına bakış açılarına ışık tutmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Özengen müzik eğitimi, Piyano, Metafor.

***The Content Analysis of the Metaphors in Terms of Playing The Piano, Created by the Individuals Who Take Piano Courses in Amateur Music Education Institutions***

**Abstract**

*The aim of this research is to reveal the perceptions of the students who take piano education in music education courses about the concept of "playing the piano" through metaphors. The problem statement of the study; It was organized as "What are the metaphors of the students who take piano education in music education courses about the concept of playing the piano?" Sub-problems of the study; "What are the common features of the metaphors that emerged regarding the concept of playing the piano?" and "What conceptual categories can they be grouped under?" The sample of this study consists of a total of 95 students, 35 boys and 60 girls, who took piano education in music education courses in Mersin in the 2021-2022 academic year. In this study, in which the phenomenology design was used, a form was given to the participants during the research process. In this form, it is requested to fill in the blank in the sentence "Playing the piano is like ..... because*

\* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, [tyazici@mersin.edu.tr](mailto:tyazici@mersin.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-7028-7401>

\* Yük.Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, [hasretsavas33@gmail.com](mailto:hasretsavas33@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0406-1970>

\* Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, [sefikat@trabzon.edu.tr](mailto:sefikat@trabzon.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8626-5194>

.....". Before the application, the children were informed about metaphor and they were asked to think about the concept of playing the piano in their minds. Then They were asked to fill in the forms. According to the results of the research analyzed with the content analysis technique; All of the participants created a positive metaphor for the concept of 'playing the piano'. In other words, the concept of 'playing the piano' did not connote anything negative to individuals. The metaphors obtained as a result of this research shed light on the perspectives of individuals who take piano education in various courses on the concept of playing the piano.

**Keywords:** Amateur music education, Piano, Metaphor.

## 1. Giriş

İnsanlığın öyküsü ile eş zamanlı var olduğu düşünülen “müzik” kavramı, kadim bir olgu olma niteliği taşımaktadır. Dil, din, ırk ve ülke ayrımı gözetmeksizin ortak bir duyum lisanına sahip olan müzik sanatı, dünyanın farklı yerlerindeki insanları aynı duyguda buluşturma özelliğine sahiptir. Bu durum müzik sanatını toplumlar üstü yapan önemli bir detaydır. Eğitim, bireylerde davranış değiştirme amacını taşıyan bir süreçtir. Uçan’ a göre (1997) özünde eğitsel bir nitelik taşıyan müzik, herkes için, müzikle ilişki biçimine bağlı olarak; müzikten bir şey kazanma, bir şey edinme, bir şey alma niteliklerini barındırır.

Müzik eğitimi, belli amaçlar çerçevesinde düzenli, yöntemli ve tasarlanmış bir yol izlenen ve bu yolla belirli amaçlara erişilen bir süreçtir. Bir müzikal davranış edindirme, bir müziksel davranış değişikliği yaratma ve bir müzikal davranış geliştirme sürecini kapsayan müzik eğitiminde, çoğunlukla eğitim gören kişinin kendine ait müziksel yaşantısı temel alınır (Uçan, 1997). Bireylere düşünme becerisi kazandıran müzik eğitimi aynı zamanda problem çözme alanında da yardımcı olmaktadır (Şendurur & Akgül Barış, 2002). Müzik eğitimi; sembollerin kullanım biçimleri, bilginin analizi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi gibi kazanımlar edinme durumlarını güçlendirici etkiler taşır (Başaran, 1994). Beyin görüntüleme cihazlarının son yıllarda büyük oranda gelişmesiyle, müziğin beyin üzerindeki etkisine bağlı olarak ölçümler yapılabilmektedir. Bu ölçümlerle beyin hangi bölgelerinin uyarıldığı görülebilmektedir. Araştırmacılar deneklere müzik dinleterek, beyin birden fazla bölgesinin aynı anda parladığını görebilmektedirler. Enstrüman çalan kişilerde yapılan çalışmalarda ise bu kişilerin enstrüman çalmaya başladıkları anda beyinlerinde tüm bir vücut egzersizi ile aynı oranda etkileşim gösteren ve beyinlerinin tüm bölümlerini aynı anda çalıştıran bir sonuçla karşılaşılabilir (Arşu, 2020).

Genel müzik eğitiminin amacı gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmaktır. Özengen müzik eğitiminin temelinde ise yine genel müzik eğitimi yer alır. Bunun nedeni müzik eğitiminin herkese yönelik olması ve yönlendirici nitelik taşımasıdır (Uçan,1997). Sak’a göre (1997) ise müzik eğitiminin amacı öğrencilerin müziksel algılamalarını çeşitlendirip, kişiyi belli şartlanmaların sonucu oluşan tek taraflı müzik dinleme ve yapma alışkanlıklarından kurtarmaktır.

Müzik eğitimi mesleki müzik eğitimi, genel müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi olarak üç başlık altında yürütülmektedir. Özengen müzik eğitiminin özellikle büyük şehirlerde gün geçtikçe değeri artmakta ve müzik dershaneleri ya da özel müzik evleri aracılığıyla sürdürülmektedir. Farklı çalgı eğitimlerinin uygulandığı bu kuruluşlar ülkemizdeki müzik eğitimine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Bunun yanında MEB’ in sağlamış olduğu müzik eğitimi çalgı alanında yeterli değildir. Bunun sebepleri arasında ekonomik koşullar ve öğrenci sayılarının fazlalığı gibi nedenlerle okullarda çalgı eğitimi istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Özengen müzik eğitimi veren kuruluşların kişilerin müzik alanındaki gelişimlerinde önemli oranda katkıları bulunmaktadır.

Müzik eğitiminde gerekli etkinin sağlanabilmesi bir çalgı çalma becerisi ile gerçekleşmektedir. Çalgı eğitimi kişiye disiplinli ve planlı olma niteliklerini kazandırır. Piyano eğitimi fiziksel, zihinsel ve



duyuşsal süreçleri kapsayan, ileri düzey beceri gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Gasımova, 2010). Mesleki müzik eğitimi süreci içerisinde piyano eğitimi en önemli etmenlerden birini oluşturmaktadır. Çünkü piyano eğitimi çoksesli düşünebilme ve çalabilme becerisi ile birlikte, kişiye geniş bir literatür bilgisi kazandırmaktadır (Yazıcı, 2013).

Metafor kavramı, Grekçe meta (öte) ve pherein (taşımak) kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşan “metapherein”den türemiştir. Bireylerin soyut kavramlarla ilgili algılarını somut kavramlar ile ifade edebilmelerine olanak sağlayan güçlü bir araçtır (Uygun, 2015: 2). Bir kavramı farklı bir kavram ile tarif edebilmemizi sağlayan metaforlar, aynı zamanda yine bir kavramı betimleme esnasında benzetme yapabilmemizi sağlar (Thompkins & Leawley, 2002: 2). Antik çağlardan beri kullanılan metafor kavramı, bireyin az söz ile çok şey anlatmasını ve zihinde bilinmeyen ile bilinenin yer değiştirmesini sağladığından günümüzde hala müzik eğitimi kurumlarında sıklıkla başvurulan bir yöntemdir.

Metafor, müzik alanyazınında veri toplama aracı olarak üç şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı, sözlü-sözsüz müzik eserlerindeki ifade biçiminin analizinde metaforu bir araç olarak kullanmakta, bir diğer kısmında müziksel anlatımın oluşum ve gelişiminde metaforun öğretim aracı olma bakımından etkisi ölçülmektedir. Bir diğer çalışma grubunda ise metafor, müziksel kavramlara yönelik idrakın tespiti konusunda temel bir veri toplama aracı görevindedir. (Aydiner-Uygun, 2015).

Bu kapsamdaki ulusal müzik alanyazını incelendiğinde son on yılda çalışma örneklerine ağırlıklı olarak yer verildiği bilgisine ulaşılmaktadır. Bu alanda Mustan Dönmez ve Karaburun’un (2013) yapmış oldukları çalışmada metaforun türkü sözlerindeki anlatım biçimi ve geleneği incelenmiştir. Din dışı ve dinsel konuları içeren türkülerde tasavvuf içerikli figürlerin oldukça fazla metaforize edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dini özellik barındırmayan türkülere ait metaforların niteliğinin bütün Türk dünyasında ortak ve geniş alanda var olduğu görülmüştür. Dinç Altun’un (2018) yapmış olduğu çalışmada, keman eğitimi alan bireylerin müzik kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda katılımcıların müziğe yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların metafor üretimi en fazla iki temel kategoride sonuçlanmıştır. Bu metaforlar müziğin yaşam kaynağı olması ve duyguları ifadesine bir araç olmasıdır. Yazıcı’nın (2019) çalışmasında ise güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine karşı tutumlarının metaforik analizi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların piyano dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunun piyano dersinin önemi hakkında daha detaylı bilgi edinilmesinin sağlanması, olumsuz tutumların nedenlerinin araştırılarak olumlu tutumlara dönüştürülmesinin önemi vurgulanmıştır. Babacan’ın (2014) çalışmasında ise, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına yönelik metaforik algıları analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada katılımcıların çoğunun müziği duyguların ifade edilmesinde temel bir araç olarak gördüğü ve insan yaşamı için temel gereksinimler olan nabız, yaşam, nefes ve gıda gibi imgelerle müziği tanımlamış olmaları müziğin yaşamımızdaki yerinin önemini vurgulamaktadır.

Kodaly müziksel okuma-yazma becerisinin kendi dilini okuyup yazan her bireyde var olabileceğini ve bu nedenle müzik eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiğini belirtmiştir. Daha önceleri müzik yeteneğinin doğuştan getirildiği düşünülse de günümüzde çevresel faktörlerin etkili olduğunu destekleyen görüşler bulunmaktadır. Müzik dilini öğrenmek tıpkı diğer dilleri öğrenmede olduğu gibi küçük yaşlarda öğrenildiğinde başarılı olunabilmektedir (Lavignac, 1939). Uçan’a göre (1997); çocukların ortalama yarısı 2 ile 6 yaşları arasında müziksel farkındalık bulundurur ve zaman içinde gelişerek 10-11 yaşları civarı en üst noktaya ulaşır. Bu yüzden çocukların bu dönemlerinde yeteneklerinin müzik eğitimi ile geliştirilmesi önemlidir. Piyano; kapsamlı bir alanyazına sahip olma,

eşlik çalgısı olarak kullanılabilme, çoksesli olma özellikleri ile hem bir eğitim sahası olarak hem de etkili bir eğitim aracı olarak, çalgı eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Yazıcı, 2013).

Dolayısıyla müzik eğitimi zihinsel bir algı sürecini gerektirdiğinden ve bir kavrama ilişkin algıları yüzeye çıkarmanın bir yolu da metaforlar olduğundan dolayı, piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano çalmak ile ilgili zihinsel algıları, öğrencilerin piyano öğrenme süreçlerinin verimliliğini ve niteliğini artırma açısından oldukça önemlidir. Piyano çalmak kavramıyla ilgili metaforların belirlenmesi öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukların ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesi konularına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın hedefi, özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan çocukların piyanoya bakış açılarını metafor aracılığıyla belirlemektir.

Bu araştırmada amaç özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan öğrencilerin “piyano çalmak” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın problem cümlesi “özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano çalmak kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri “piyano çalmak kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforların ortak özellikleri nelerdir?” ve “hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?” şeklindedir.

Bu araştırma, özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano çalmak kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi ve bu yöntemle soyut olan bu kavramın somut hale dönüştürülerek açıklanması bakımından önem taşımaktadır. Piyano çalmak kavramına somutluk getirilerek bu öğrencilerin yaşantısında piyano ve piyano çalmanın yeri anlaşılabilir ve piyano eğitimi sürecine dair öneriler sunulabilecektir.

Palmquist’e göre (2001) sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilen metafor, iki farklı kavram ya da fikir arasında bağlantı kurularak yaşantı alanları arasında geçiş veya karşılaştırma amacı taşıyan dilsel bir araçtır. Metaforu araştırma konusu olarak ele alan müzik bilimleri literatür çalışmaları bulunmaktadır. Bu olgubilim çalışmaları alanyazında incelenen çalışmalarda belirtilmektedir.

## 2. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama- analiz süreci ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada olgu bilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın araştırma yöntemi nitel bir araştırma yöntemi olan metafor analiz yöntemidir. Amacı mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koymak olmasından ötürü, betimsel nitelik taşımaktadır. Olgubilim deseni, katılımcıların yaşantılarından yola çıkarak verdiği cevapların, araştırılan olgu hakkında, hangi ortak amaçlara katkıda bulunacağını saptamayı amaçlar. Bu sayede olgubilim vasıtasıyla, bireylerin belirlenen olguya dair algıları, yaşantıları ve yükledikleri anlamlar oluşturulmaya çalışılmaktadır (Onat Kocabıyık, 2015: 56).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan 35 erkek, 60 kız olmak üzere toplam 95 öğrenci oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde katılımcılara, “Piyano çalmak ..... gibidir. Çünkü .....” şeklinde ifadeleri içeren formlar dağıtılmıştır. Uygulama öncesinde

çocuklara metafor hakkında bilgi verilmiş ve piyano çalmak kavramının zihinlerindeki karşılığı üzerine düşünceleri istenmiştir. Daha sonra formları doldurmaları istenmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Özengen müzik eğitimi kurumlarında piyano eğitimi alan öğrenciler tarafından boşluk doldurularak elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) içerik analizinin esas amacı, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkileri ve kavramaları elde etmektir. Yani benzer verileri belli temalar ve kavramlar çerçevesinde toplamak ve okuyucu tarafından anlaşılır biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

#### 2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışmada, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'nun 27.03.2023 tarihli ve 2023-3/2.20 sayılı kararıyla gerekli izin alınmıştır. Ayrıca "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" içeriğinde yer alan bütün kurallara bağlı kalınmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem cümlelerine ait bulgulara yer verilmiştir. Hazırlanan formlar çalışmanın yapıldığı kurumlara devam eden 95 öğrenciye dağıtılmış ve geçerli kabul edilen 95 metafor ve açıklama cümlesi yazılı form çalışmada kullanılmıştır. Ayrıca bu bölümde metaforlar, kategoriler, alt kategoriler ve örnek metafor cümleleri verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, piyano çalmak kavramına yönelik katılımcıların geliştirdikleri metaforlar frekans tablosu şeklinde verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet frekans dağılımları

	f	%
Erkek	35	36,8
Kız	60	63,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan kız öğrenci sayısı 60 (%63,2), erkek öğrenci sayısı ise 35 (%36,8)'dir.

**Tablo 2.** Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar

	f	%
<b>Eğlenmek</b>	7	7,3
<b>Mutluluk</b>	6	6,3
<b>İlaç</b>	4	4,2
<b>Güzel</b>	3	3,1
<b>Oyun</b>	3	3,1
<b>Rahatlatıcı</b>	3	3,1
<b>Rüya</b>	3	3,1
<b>Terapi</b>	3	3,1
<b>Dertlerden kurtulmak</b>	2	2,1
<b>Dinlenmek</b>	2	2,1

Duygu	2	2,1
Hayal	2	2,1
Hobi	2	2,1
Kuş	2	2,1
Lunapark	2	2,1
Merdiven	2	2,1
Sevilmek	2	2,1
Şarkı söylemek	2	2,1
Apartman	1	1,05
Aslan	1	1,05
Çikolata	1	1,05
Dans etmek	1	1,05
Diş	1	1,05
En sevdiğim şey	1	1,05
Gökkuşağı	1	1,05
Gökyüzü	1	1,05
Hafiflemek	1	1,05
Her şeyim	1	1,05
Heyecan	1	1,05
Hikâye	1	1,05
İhtiyaç	1	1,05
Kalem	1	1,05
Kalp atışı	1	1,05
Kedi	1	1,05
Kendi bestem	1	1,05
Kitap okumak	1	1,05
Matematik	1	1,05
Müzik havuzu	1	1,05
Müzisyen olmak	1	1,05
Nefes almak	1	1,05
Oyuncak	1	1,05
Öğrenmek	1	1,05
Örümcek	1	1,05
Özgürlük	1	1,05
Pamuktan bir yatak	1	1,05
Parti	1	1,05
Ruhumun parçası	1	1,05
Saat	1	1,05
Sanatçı olmak	1	1,05
Sakinleşmek	1	1,05
Slime	1	1,05
Sohbet etmek	1	1,05

Stres topu	1	1,05
Süpürge	1	1,05
Tutku	1	1,05
Uçmak	1	1,05
Yaşam	1	1,05
Yatak	1	1,05
Yemek ve su	1	1,05
Yemyeşil ormanlarda yürümek	1	1,05
Zekâ	1	1,05
Toplam	95	100,0

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 95 öğrenci, toplam 61 farklı metafor oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar arasında en sık kullanılan metaforlar eğlenmek (f=7) ve mutluluk (f=6) metaforlarıdır. Bu metaforları en çok kullanılan sıralamasıyla takip eden metaforlar ise, ilaç (f=4), güzel (f=3), oyun (f=3), rahatlatıcı (f=3), rüya (f=3), terapi (f=3) metaforlarıdır. Ayrıca birden fazla öğrenci tarafından kullanılan metaforlar, dertlerden kurtulmak (f=2), dinlenmek (f=2), duygu (f=2), hayal (f=2), hobi (f=2), kuşlar (f=2), lunapark (f=2), merdiven (f=2), sevilme (f=2), şarkı söylemek (f=2) metaforları olarak saptanmıştır.

Çalışma grubunun oluşturdukları, apartman, aslan, çikolata, dans etmek, diş, en sevdiğim şey, gökkuşağı, gökyüzü, hafiflemek, her şeyim, heyecan, hikâye, ihtiyaç, kalem, kalp atışı, kedi, kendi çaldığım güzel müzik, kitap okumak, matematik, müzik havuzu, müzisyen olmak, nefes almak, oyuncak, öğrenmek, örümcek, özgürlük, pamuktan bir yatak, parti, ruhumun parçası, saat, sanatçı olmak, sakinleşmek, slime, sohbet etmek, stres topu, süpürge, tutku, uçmak, yaşam, yatak, yemek ve su, yemyeşil ormanlarda yürümek, zekâ metaforları, sadece birer kez kullanılmış metaforlar olarak karşımıza çıkmıştır.

### 3. 2. Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların oluşturdukları metaforların ortak özellikleri ve hangi kategorilerde toplandığı bilgileri frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımı

	f	%
1. Piyano çalmak farklı duyguları ifade eder, çeşitlilik içerir.	13	13,6
2. Piyano çalmanın duygular üzerinde etkisi vardır.	19	20
3. Piyano çalmak eğlenceli ve zevklidir.	18	19
4. Piyano çalmak geliştirici ve yol göstericidir.	13	13,6
5. Piyano çalmak ihtiyaç duyulan bir gereksinimdir.	9	9,4
6. Piyano çalmak rahatlatıcı ve tedavi edicidir.	23	24,2
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3’ de görüldüğü gibi öğrencilerin oluşturdukları metaforlar altı ana maddede gruplandırılmıştır. Öğrencilerden 13 (%13,6) tanesi piyano çalmanın farklı duygular uyandırdığını ve çeşitlilik içerdiğini, 19 (%20) tanesi piyano çalmanın, duygular üzerinde etkili olduğunu, 18 (%19) tanesi piyano çalmanın eğlenceli ve zevkli olduğunu düşünmüşlerdir. Yine, 13 (%13,6) öğrenci piyano çalmanın geliştirici ve yol gösterici olduğu, 9 (%9,4) öğrenci piyano çalmanın ihtiyaç duyulan bir gereksinim olduğu, 23 (%24,2) öğrenci piyano çalmanın rahatlatıcı ve tedavi edici olduğu ile ilgili

metafor oluşturmuşlardır. Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere öğrencilerin 'piyano çalmak' kavramına yönelik oluşturdukları cümlelerinden çıkan anlatımlar üzerinde inceleme yapıldığında hepsinin olumlu anlatımlardan oluştuğu görülmektedir. Başka bir anlatım ile 'piyano çalmak' kavramı katılımcıların aklına olumsuz hiçbir şey getirmemiştir.

**Tablo 4.** Metaforların, oluşturulan alt kategorilere göre dağılımları

	f	%
1. Bakış açısını zenginleştirme yönüyle piyano çalmak.	7	7,3
2. İfade aracı olma yönüyle piyano çalmak.	6	6,3
3. Heyecanlandırma ve mutlu etme yönüyle piyano çalmak.	12	13
4. Özgür hissettirme yönüyle piyano çalmak.	4	4,2
5. Özgüven kazandırma yönüyle piyano çalmak.	3	3,1
6. Eğlence kaynağı olma yönüyle piyano çalmak.	12	13
7. Beğenilere hitap etmek yönüyle piyano çalmak.	6	6,3
8. Öğretici olma yönüyle piyano çalmak.	8	8,4
9. Zengin öğrenme durumları içermesi yönüyle piyano çalmak.	5	5,2
10. Hayat kaynağı olma yönüyle piyano çalmak.	5	5,2
11. Besin ve temel ihtiyaç olma yönüyle piyano çalmak.	4	4,2
12. Huzur verme ve iyileşmeyi sağlama yönüyle piyano çalmak.	16	16,8
13. Arındırma ve dinlendirme yönüyle piyano çalmak.	7	7,3
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

Tablo 4 bulgularına göre 7 (%7,3) öğrenci piyano çalmanın bakış açısını zenginleştirdiği, 6 (%6,3) öğrenci ifade aracı olduğu, 12 (%13) öğrenci heyecanlandırıp mutlu ettiği, 4 (%4,2) öğrenci özgür hissettirdiği, 3 (%3,1) öğrenci özgüven kazandırdığı, 12 (%13) öğrenci eğlence kaynağı olduğu, 6 (%6,3) öğrenci beğenilere hitap ettiği, 8 (%8,4) öğrenci öğretici olduğu, 5 (%5,2) öğrenci zengin öğrenme durumları içerdiği, 5 (%5,2) öğrenci hayat kaynağı olduğu, 4 (%4,2) öğrenci besin ve temel ihtiyaç olduğu, 16 (%16,8) öğrenci huzur verdiği ve iyileşmeyi sağladığı, 7 (%7,3) öğrenci arındırdığı ve dinlendirdiği yönünde metafor üretmişlerdir.

### 3. 3. Farklı Duyguların İfadesi ve Çeşitlilik İçermesi Bakımından Piyano Çalmak

İnsan ruhunun hayal gücüyle yoğrulmuş duygularının ifadesini sağlayan müzik, kişinin yaşantısına paralel bir algı yaratacak kadar geniş bir ufka sahiptir. Piyano çalan kişi, çaldığı ezginin yarattığı his ve içinde bulunduğu ruh haline bağlı olarak farklı duygu geçişleri yaşayabilir, bu duyguların aktarım yolu olarak geniş bir yelpaze kullanabilir. Araştırma bulgularına göre 10 öğrenci bu kategori alanında metafor üretmiştir.

Bu kategoriye ait alt kategori, metafor ve cümleleri aşağıdaki şekildedir.

#### 3. 3. 1. Piyano Çalmak Bakış Açısını Zenginleştirir

Bu alt kategori içerisine alınan metaforlar, "hayal", "gökyüzü" ve "müzik havuzu" metaforlarıdır. Örnek cümleler;

"Piyano çalmak hayal gibidir. Çünkü tuşların çokluğu hayal dünyanın genişliği kadardır."

"Piyano çalmak gökyüzü gibidir. Çünkü sonsuz ve sınırsızdır."

"Piyano çalmak müzik havuzu gibidir. Çünkü sadece çalmayı değil müzik hakkında her şeyi öğreniyorum."

### 3. 3. 2. Piyano Çalmak İfade Aracıdır

Bu alt kategori içerisine alınan metafor “sohbet etmek”, “şarkı söylemek” ve “rüya” şeklindedir. “Piyano çalmak sohbet etmek gibidir. Çünkü piyano çalarken yakın arkadaşşıma içimi döker gibi hissediyorum.”

“Piyano çalmak şarkı söylemek gibidir. Çünkü piyano çalarken şarkıları daha duygulu söylüyorum.”

“Piyano çalmak rüya gibidir. Çünkü gerçek hayatta olmasını istediğim şeyleri piyano çalarken düşünüyorum.”

### 3. 4. Duygular Üzerine Etkisi Yönüyle Piyano Çalmak

Araştırma sonuçları göstermiştir ki, piyano çalmak kavramını birçok öğrenci mutluluk, heyecan ve özgürlük şeklinde ifade etmektedir. Toplamda 19 öğrenci bu kategori alanında metafor oluşturmuşlardır. Bu kategoriye ait alt kategori, metafor ve cümleleri aşağıdaki şekildedir.

#### 3. 4. 1. Piyano Çalmak Heyecanlandırır ve Mutlu Eder

Bu alt kategori içerisine alınan metaforlar “mutluluk”, “duygu”, “sevilmek” ve “heyecan” şeklindedir. Bu kavramların insanın duygularını etkilediği söylenebilir. Kategoriye örnek oluşturan cümleler;

“Piyano çalmak mutluluk gibidir. Çünkü derse severek geliyorum ve öğretmenimi çok seviyorum.”

“Piyano çalmak mutluluk gibidir. Çünkü üzgünken o duygumu yok ediyor.”

“Piyano çalmak mutluluk gibidir. Çünkü hayatımı güzelleştiriyor.”

“Piyano çalmak duygu gibidir. Çünkü çalarken tüm duygularım harekete geçiyor”

“Piyano çalmak sevilmek gibidir. Çünkü emek verip başarıyorum ve başarınca herkes beni seviyor.”

“Piyano çalmak heyecan gibidir. Çünkü yeni şarkılar çalmak beni heyecanlandırıyor.”

#### 3. 4. 2. Piyano Çalmak Özgür Hissettirir

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “özgürlük”, “kuşlar” ve “müzisyen olmak” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak özgürlük gibidir. Çünkü insan piyano çalarken müziğin ritmiyle gökyüzüne kanat çırpıyor.”

“Piyano çalmak kuşlar gibidir. Çünkü kendimi çalarken kuşlar kadar özgür ve hafif hissediyorum.”

“Piyano çalmak müzisyen olmak gibidir. Çünkü müzisyenler özgürce sözlerini ve duygularını dile getirirler.”

#### 3. 4. 3. Piyano Çalmak Özgüven Kazandırır

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “şarkı söylemek”, “sanatçı olmak” ve “tutku” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak şarkı söylemek gibidir. Çünkü artık daha çekinmeden ve istekle şarkı söylüyorum.”

“Piyano çalmak sanatçı olmak gibidir. Çünkü sanatçılar hiç utanmadan ve rahatça sahneye çıkarlar.”

“Piyano çalmak tutku gibidir. Çünkü çaldığım zaman kendimle gurur duyuyorum ve başarılı oluyorum.”

### 3. 5. Eğlenceli ve Zevkli Olma Yönüyle Piyano Çalmak

Araştırma sonuçlarına göre 18 öğrenci bu kategori alanında metafor üretmiştir. Bu kategoriye ait alt kategori, metafor ve cümleleri aşağıdaki şekildedir.

### 3. 5. 1. Piyano Çalmak Eğlence Kaynağıdır

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “eğlenmek”, “lunapark”, “parti” ve “dans etmek” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak eğlenmek gibidir. Çünkü bana neşe veriyor.”

“Piyano çalmak eğlenmek gibidir. Çünkü oyun oynamaya benziyor.”

“Piyano çalmak lunapark gibidir. Çünkü çalarken hoplayıp zıplıyorum.”

“Piyano çalmak parti gibidir. Çünkü o an ellerim parti yapıyor.”

“Piyano çalmak dans etmek gibidir. Çünkü parmaklarım sanki göbek atıyor.”

### 3. 5. 2. Piyano Çalmak Beğenilere Hitap Eder

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “hobi”, “oyuncak” ve “oyun” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak hobi gibidir. Çünkü kendi beğendiğim ve istediğim bir şeyi yapıyorum.”

“Piyano çalmak oyuncak gibidir. Çünkü en beğendiğim oyuncağım piyanodur.”

“Piyano çalmak oyun gibidir. Çünkü eğleniyor ve beğeniyorum.”

### 3. 6. Geliştirici ve Yol Gösterici Olma Yönüyle Piyano Çalmak

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, piyano çalmak beyin fonksiyonlarını arttırdığı gibi çok yönlü olmayı da sağlamaktadır. Aynı zamanda piyano çalmanın matematik becerilerini geliştirdiği ve yaratıcılığı da arttırdığını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 13 tanesinin piyano çalmanın bu yönüne ışık tutar metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoriye ait alt kategori, metafor ve cümleleri aşağıdaki şekildedir.

### 3. 6. 1. Piyano Çalmak Öğreticidir

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “örümcek”, “merdiven”, “öğrenmek”, “apartman” ve “kitap okumak” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak örümcek gibidir. Çünkü piyanonun üzerinde ellerim örümcek ağının formülüne benziyor.”

“Piyano çalmak merdiven gibidir. Çünkü basamaklara her bastığımda bir ses öğreniyorum ve yükseldiğimi hissediyorum.”

“Piyano çalmak öğrenmek gibidir. Çünkü her derste yeni bilgiler ediniyorum.”

“Piyano çalmak apartman gibidir. Çünkü sürekli yükselerek daha iyi çalışıyorum.”

“Piyano çalmak kitap okumak gibidir. Çünkü çaldıkça geliyorum ve yeni şeyler öğreniyorum.”

### 3. 6. 2. Piyano Çalmak Zengin Öğrenme Durumları İçerir

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “matematik”, “saat”, “zekâ”, “aslan” ve “kedi” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak matematik gibidir. Çünkü nota süreleri kesirli sayılara benziyor.”

“Piyano çalmak saat gibidir. Çünkü metronom tıpkı saat tıkırtısı gibi ilerliyor.”



“Piyano çalmak zekâ gibidir. Çünkü bir sürü şeyi aynı anda yapıyorsun.”

“Piyano çalmak aslan gibidir. Çünkü aslan kükremesi gibi kalın sesler öğreniyorum.”

“Piyano çalmak kedi gibidir. Çünkü kedi miyavlaması gibi ince sesleri öğreniyorum.”

### **3. 7. İhtiyaç Duyulan Bir Gereksinim Olma Yönüyle Piyano Çalmak**

Araştırma bulgularında 9 öğrencinin piyano çalmayı, temel ihtiyaç ve yaşam için gerekli olduğu tanımlarını içeren metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Bu kategoriye ait alt kategori, metafor ve cümleleri aşağıdaki şekildedir.

#### **3. 7. 1. Piyano Çalmak Hayat Kaynağıdır**

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “kalp atışı”, “yaşam” ve “ruhumun parçası” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak kalp atışı gibidir. Çünkü hayatımın her yerinde onun sesini duymak isterim.”

“Piyano çalmak yaşam gibidir. Çünkü o bir yaşam tarzıdır ve yaşamımızın her anındadır.”

“Piyano çalmak ruhumun parçası gibidir. Çünkü kalbim onunla tamamlanıyor.”

#### **3. 7. 2. Piyano Çalmak Besin ve Temel İhtiyaçtır**

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “yemek ve su”, “ihtiyaç”, “çikolata” ve “yatak” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak yemek ve su gibidir. Çünkü onlar olmadan yaşayamayız.”

“Piyano çalmak ihtiyaç gibidir. Çünkü çalmayınca eksik hissediyorum.”

“Piyano çalmak çikolata gibidir. Çünkü tadı damağımda kalır ve mutlu eder.”

“Piyano çalmak yatak gibidir. Çünkü çalınca yatağa uzanmış hissediyorum ve günün yorgunluğunu atıyorum.”

### **3. 8. Rahatlatıcı ve Tedavi Edici Yönüyle Piyano Çalmak**

Piyano insan duygularını yansıtmak üzere tasarlanmış bir müzik aletidir. Piyano çalmanın stresi hafiflettiği ve depresyonu tedavi ettiği yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 23 öğrenci piyano çalmanın ruhsal bir güçlendirici olduğu yönünde metafor üretmişlerdir. Bu kategoriye ait alt kategori, metafor ve cümleleri aşağıdaki şekildedir.

#### **3. 8. 1. Piyano Çalmak Huzur Verir ve İyileştirir**

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “terapi”, “dertlerden kurtulmak”, “ilaç”, “rahatlatıcı” ve “sakinleşmek” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak terapi gibidir. Çünkü stresimi alıyor.”

“Piyano çalmak terapi gibidir. Çünkü duygularımı düzenliyor.”

“Piyano çalmak dertlerden kurtulmak gibidir. Çünkü kendimi başka bir dünyada buluyorum.”

“Piyano çalmak ilaç gibidir. Çünkü beni iyileştiriyor.”

“Piyano çalmak ilaç gibidir. Çünkü büyüdüğümü ve ellerimin güçlendiğini hissediyorum.”

“Piyano çalmak rahatlatıcı gibidir. Çünkü piyano çalarken kendimi müziğin akışına bırakıyorum.”

“Piyano çalmak sakinleşmek gibidir. Çünkü sesi sinirlerimi yumuşatıyor.”

### 3. 8. 2. Piyano Çalmak Arındırır ve Dinlendirir

Bu alt kategoriye ait metaforlar, “stres topu”, “süpürge”, “yemyeşil ormanlarda yürümek”, “dinlenmek” ve “pamuktan bir yatak” şeklindedir. Kategoriye örnek teşkil eden cümleler;

“Piyano çalmak stres topu gibidir. Çünkü sinirlenince çalıp rahatlıyorum.”

“Piyano çalmak süpürge gibidir. Çünkü ruhum kirlerinden arınıyor.”

“Piyano çalmak yemyeşil ormanlarda yürümek gibidir. Çünkü dünyanın isinden ve uğultusundan arınıyorum.”

“Piyano çalmak dinlenmek gibidir. Çünkü piyano çalınca yorgunluğum geçiyor.”

“Piyano çalmak pamuktan yatak gibidir. Çünkü bedenim ve zihnim rahatlıyor.”

### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 95 öğrenci, toplam 61 farklı metafor oluşturmuşlardır. Oluşturulan metaforlar arasında en sık kullanılan metaforlar eğlenmek ve mutluluk metaforlarıdır. Bu metaforları takip eden en sık kullanılan metaforlar ise ilaç, güzel, oyun, rahatlatıcı, rüya, terapi, dertlerden kurtulmak, dinlenmek, duygu, hayal, hobi, kuşlar, lunapark, merdiven, sevmek, şarkı söylemek metaforlarıdır.

Çalışma grubunun oluşturdukları, apartman, aslan, çikolata, dans etmek, diş, en sevdiğim şey, gökkuşağı, gökyüzü, hafiflemek, her şeyim, heyecan, hikâye, ihtiyaç, kalem, kalp atışı, kedi, kendi çaldığım güzel müzik, kitap okumak, matematik, müzik havuzu, müzisyen olmak, nefes almak, oyuncak, öğrenmek, örümcek, özgürlük, pamuktan bir yatak, parti, ruhumun parçası, saat, sanatçı olmak, sakinleşmek, slime, sohbet etmek, stres topu, süpürge, tutku, uçmak, yaşam, yatak, yemek ve su, yemyeşil ormanlarda yürümek, zekâ metaforları, yalnızca bir kere kullanılmış metaforlar olarak karşımıza çıkmıştır.

Bulgulardan anlaşıldığı gibi katılımcıların oluşturdukları metaforlar altı ana maddede gruplandırılmıştır. Öğrencilerden 13 (%13,6) tanesi piyano çalmanın farklı duygular uyandırdığını ve çeşitlilik içerdiğini, 19 (%20) tanesi piyano çalmanın, duygular üzerinde etkili olduğunu, 18 (%19) tanesi piyano çalmanın eğlenceli ve zevkli olduğunu düşünmüşlerdir. Yine, 13 (%13,6) öğrenci piyano çalmanın geliştirici ve yol gösterici olduğu, 9 (%9,4) öğrenci piyano çalmanın ihtiyaç duyulan bir gereksinim olduğu, 23 (%24,2) öğrenci piyano çalmanın rahatlatıcı ve tedavi edici olduğu ile ilgili metafor oluşturmuşlardır. Araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere katılımcıların hepsi ‘piyano çalmak’ kavramına ilişkin olumlu metafor oluşturmuşlardır. Bir başka ifade ile ‘piyano çalmak’ kavramı bireylere olumsuz bir çağrışımında bulunmamıştır. Bu araştırma sonucu elde edilen metaforlar, çeşitli kurumlarda piyano eğitimi alan bireylerin ‘piyano çalmak’ kavramına bakış açılarına ışık tutmuştur.

Yazıcı’nın (2019) güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine ilişkin tutumlarının metaforik analizinin yapıldığı çalışmasında ‘ilaç’ ve ‘terapi’ metaforlarının birden fazla kullanıldığı görülmüş, ‘piyano çalmak’ kavramı tedavi edici ve iyileştirici olma yönüyle nitelendirilmiştir. Bu yönüyle her iki çalışmanın da benzer bulgulara ulaştığı söylenebilir. Ayrıca, Koca’nın (2012) “Okulöncesi öğretmen adaylarının müzik öğrenme kavramı hakkındaki metaforik algıları” isimli araştırmasında en sık kullanılan metaforun “yaşam” metaforu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da “yaşam” metaforu sık kullanılan metaforlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, Babacan’ın (2014) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin “müzik” kavramına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmasındaki elde edilen bulgularla ilgili yapılan bu çalışmadaki bulgular birbirine paralellik göstermektedir. Her iki çalışma katılımcıları da

çalışmaları olumlu metaforlarla nitelemişlerdir. Bu bulgular ile vardığımız nokta, bize müzikle ister mesleki, isterse amatör olarak ilgilenen kişilerin, müziğe olumlu yaklaşımlarının olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulgularından biri olan ‘‘Piyano çalmak rahatlatıcı ve tedavi edicidir’’ adlı kategori, Sözbir ve Çakmak’ın (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmasındaki ‘İyileştirici’ kategorisi ile örtüştüğü görülmektedir. Katılımcılar çalışmanın her ikisinde de müziğin tedavi edici yönünü niteleyen metaforlar üretmişlerdir. Bunun yanı sıra, Dinç Altun ve Muşmul’ un (2018) yapmış oldukları çalışmada, keman eğitimi alan katılımcıların ‘müzik’ kavramına yönelik oluşturdukları metaforik algıları incelenmiş olup, ‘yaşam’ ve ‘ilaç’ kavramlarının en sık kullanılan metaforlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da ‘‘Hayat kaynağı olma yönüyle piyano çalmak’’ ve ‘‘ Huzur verme ve iyileşmeyi sağlama yönüyle piyano çalmak’’ gibi kategoriler, Dinç Altun ve Muşmul’ un çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Müzik, insan ruhunun hayal gücüyle yoğrularak, duygu ve düşüncelerini ifade etme gereği hissini bir estetik kaygıyla dışavurumunu sağlayan sanat dalıdır. Piyano da bu dışa vurumun en belirgin ifadesini sağlayan enstrümanlardan biridir. Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanan bu çalışma, öğrencilerin piyano çalmaya görüş açılarını büyük ölçüde ortaya koyarak, piyanoyu, hayatlarına mutluluk ve huzur veren, eğlendiren, iyileştiren, arındıran, geliştiren ve öğreten olarak yansıtmaktadırlar. Bununla birlikte hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görmekteyizler. Çalışma bulguları göz önüne alındığında, özengen müzik eğitimi veren kurumlarda;

- Öğrencilerin piyano çalmak konusundaki beklentileri dikkate alınmalı,
- Öğrencilerin piyano eğitimi veren kişi ile iletişimi, kendilerini rahat ifade edebilecekleri düzeyde olmalı,
- Öğrencilerin karşılaştıkları bir sorunda, öğretmen, çözüm için etkin öğrenme yöntem ve tekniklerinden faydalanılmalıdır.
- Öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarının piyano eğitimi veren kişi tarafından geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin piyano eğitimi ile birlikte solfej ve işitme dersleri de almaları sağlanmalıdır.
- Piyano eğitimi bireysel yapılan bir ders olduğundan süre uzun tutulmamalı ve verimin düşmemesi sağlanmalıdır.
- Özengen müzik eğitimi sürecinde aileler, öğrencilere yeterli desteği ve motivasyonu sağlamalıdır.
- Piyano eğitiminin uzun ve meşakkatli bir süreç olduğu bilgisi öğrencilere aktararak, yeterli sabır ve disiplin ile çalışmaları sağlanmalıdır.
- Piyano eğitimi sürecinde öğretmen istikrarlı ve yol gösterici olmalıdır.

## 5. Kaynakça

- Acay Sözbir, S., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik” kavramına ilişkin metaforik algıları. *JASSS*, (42), 269-282.
- Arsu, A. (2020). Müzik eğitimi bir hobi midir yoksa gereklilik mi? *Andante Dergisi*, 162.
- Aydiner Uygun, M. (2015). Öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Babacan, E. (2014). AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 124-132.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara.
- Gasimova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 25, 99-106.
- Dinç Altun, Z., & Muşmul, E. (2018). Keman eğitimi kursuna katılan bireylerin “müzik” kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(2), 46-62.
- Koca, Ş. (2012). The pre-school teacher candidate’s metaphorical thinking about the concept of music learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47, 1485-1489.
- Lavignac, A. (1939). *Musiki terbiyesi*. (Çev. A. Denker). Kanaat Kitabevi.
- Mustan Dönmez, B., & Karaburun, D. (2013). Türk halk müziği sözlerinde "metaforik anlatım geleneği". *Turkish Studies*, 8(4), 1081-1097.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Palmquist, R.A. (2001). Web için bilişsel stil ve kullanıcıların metaforları: Bir keşif çalışması. *Akademik Kütüphanecilik Dergisi*, 27 (1), 24-32.
- Sak, Ö. S. (1997). *İlköğretim okullarında müzik eğitimi ve çocuk şarkıları üzerine bir araştırma* (Tez No. 67357) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Thompkins, P., & Lawley, J. (2002). *The magic of metaphors*. The Caroline Newsletter, <http://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html8/AMRJ.8905>.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi.
- Yazıcı, T. (2013). Piyano öğretiminde karşılaşılan sorunların piyano öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 130-150.
- Yazıcı, T. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine ilişkin tutumlarının metaforik analizi. *Turkish Studies*, 14(3). 1917-1926.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## GAVİNİES'İN 24 ETÜDÜNÜN KEMAN TEKNİĞİNE OLAN KATKILARININ İNCELENMESİ

Zeynep İlayda ERDEN \*

### Öz

*Keman eğitiminde kullanılmak üzere 16. yüzyıldan bu yana farklı ekollerde yazılmış birçok metot ve etüt çalışması bulunmaktadır. Bu etütler arasında en çok tercih edilen ve literatürde önemli bir yere sahip olan, Fransız kemancı Pierre Gavinies'nin yazmış olduğu ve her icracının seviyesine göre tekniğini geliştirmesine yönelik başucu kitabı niteliğindeki 24 Etüt başlıklı çalışmadır. Araştırmamızda, Gavinies'nin 24 etüdünün sağ ve sol el teknikleri ayrıntılı olarak değerlendirilerek hangi etüdün hangi teknik beceriyi geliştirmeye yönelik olduğunun belirlenmesi ve icracıların teknik sorunlarına yönelik çözümler getirilmesi amaçlanmıştır. Etüdünün içerdiği teknik öğretiler, nitel araştırma deseni esas alınarak incelenmiş ve etüdün içerdiği sağ el ve sol el keman tekniklerini ortaya koymada nitel veriler "içerik analiz" modeliyle değerlendirilmiştir. Bu araştırmaya göre, 24 etütte legato, staccato, ekstansiyon (parmak esnetme), oktav, aralık çalışmaları, tril ve süslemeler, arpej, akor, çift ses, kent basma, flajole, geniş pozisyon geçişleri, yüksek pozisyon kullanımı, çeşitli bağ kalıpları, tel atlamaları, uçan staccato gibi tekniklere yer verilmiştir. Sağ el tekniği için en çok staccato, çeşitli bağ kalıpları ve legato kullanılmıştır. Sol el tekniği için ise, ekstansiyon, pozisyon geçişleri, tril ve süslemelere ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Etütlerin sağ el için zorlayıcı çeşitli teknik öğeleri bir arada bulundurması, icracının her duruma ve zorluğa uyum sağlayabilmesi anlamında, iyi bir sağ kol gelişimine olanak sağlayacaktır. Gavinies etütlerinde, sol el için icracıyı zorlayan ve dikkat gerektiren parmak numaraları kullanmıştır. Bu etütlerin çalışılması; özellikle dört telin tamamında uygulanan altıncı ve yedinci pozisyon kullanımı, parmak esnetme hareketleri ile yazılmış pasajlar, icracıya esnek ve çevik bir sol el için de önemli bir deneyim sunmaktadır.*

**Anahtar kelimeler:** Gavinies, Etüt, Sağ ve sol el tekniği, Keman, Çalışma önerileri.

### *Investigation of the Contributions of Gavinies' 24 Etudes to Violin Technique*

#### **Abstract**

*There are many methods and etudes written in different schools since the 16th century to be used in violin education. Among these etudes, the most preferred one, which has an important place in the literature, is the work titled 24 Etudes written by the French violinist Pierre Gavinies, which is a bedside book for every performer to improve their technique according to their level. In our research, it was aimed to evaluate the right and left hand techniques of Gavinies' 24 etudes in detail, to determine which etude is intended to develop which technical skill and to provide solutions for the technical problems of the performers. The technical teachings contained in the etude were examined on the basis of qualitative research design and qualitative data were evaluated with the "content analysis" model to reveal the right hand and left hand violin techniques contained in the etude. According to this study, 24 etudes included techniques such as legato, staccato, extension (finger stretching), octave, interval studies, trills and ornaments, arpeggio, chord, double note, quintuple interval, flajole, wide position changes, high position use, various ligature patterns, string skips, staccato in the ligament. For the right hand technique, staccato, various ligature patterns and legato were mostly used. For the left hand technique, extension, position changes and trills and ornaments were used predominantly. The fact that the etudes contain various technical elements that are challenging for the right hand will enable the performer to develop a good right arm in terms of being able to adapt to every situation and difficulty. In his etudes, Gavinies used fingerings for the left hand that challenge the performer and require attention. The study of these etudes, especially the use of the sixth and seventh positions on all four strings and the passages written with finger stretches, offer the performer an important experience for a flexible and agile left hand.*

**Keywords:** Gavinies, Etude, Right and left hand technique, Violin, Practice suggestion.

\* Ankara Devlet Opera ve Bale Orkestra Sanatçısı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı, Keman Anasanat Dalı, [ilaydaetem@hotmail.com](mailto:ilaydaetem@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6179-9034>

## 1. Giriş

Etütler, icracıların teknik gelişimine katkı sağlayan ve aynı zamanda müzik becerilerinin gelişimi için önem taşıyan temel materyallerdir. İçerdikleri teknik ve müzikal öğelerle icracıların çalgı eğitiminde önemli bir işleve sahiptir. Keman eğitiminde, sağ ve sol el tekniğinin senkronizasyonunun sağlanabilmesi için, etüt ve eser analizlerinin sağ ve sol elde ayrı ayrı yapılarak teknik zorlukları saptayan bir çalışma modeli oluşturulması, etüdün müzikal ve teknik anlamda doğru yorumlanmasına yardımcı olacaktır (Delikara, 2013).

Ünlü İtalyan keman virtüözü Giovanni Battista Viotti (1755-1824) tarafından “Fransızların Tartini”si olarak nitelendirilen 18. yüzyıl kemancı ve bestecisi Pierre Gaviniés’in (1728-1800) solo keman için hazırladığı 24 etüdü, keman icracılarının sağ ve sol el gelişiminde önemli teknik çalışmalar içermektedir. “Yirmi dört etüt koleksiyon” akımını başlatan bu çalışmanın 1794’te yazıldığı varsayılmakta ve 1800 yılı civarında yayınlandığı belirtilmektedir. Marie K Stolba (1919-2005), bu etütlerin teknik olarak sol el esnekliğini ve yay kontrolünün geliştirilmesi için tasarlanmış çalışmalar olduğunu vurgulamaktadır (Stolba, 1979).

Gaviniés’in 24 etüdü, serbest formda ve doğaçlama bir karakterde yazılması bakımından etütten daha çok kapris formuna yakındır. Etütler genellikle canlı tempolarla yazılmış, akıcı ve melodik öğeler içermektedir. Etütlerdeki çoğu pasajlarda uygulanan tel atlamaları, çeşitli arşe bağları, tel geçişleri ve sol el ekstansiyon (parmak uzatma) hareketleri ile, keman icracılarına, sağ ve sol el için yazılan farklı teknik zorlukları aynı anda sunmaktadır. Gaviniés’in etütleri, Pierre Rode (1774-1830), Rodolphe Kreutzer (1766-1831), Jakob Dont (1815-1888) etütleri kadar iyi bilinmese de keman literatüründe en az onlar kadar önemlidir. Gaviniés, Paris Konservatuvarının ilk keman profesörlerindedir ve birçok kişi tarafından Fransız Keman okulunun kurucu isimlerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Ginter, 1978).

Gaviniés etütlerini “matine” olarak isimlendirmiştir. Fransızca kökenli bu sözcük gündüz vakti anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, Gaviniés’in bu etütleri sabahları çalışılması gerektiğini vurguladığı düşünülmektedir (Cottin-Rack, 2007).

### 1.2.Araştırmanın Amacı

Dünya’da ve Türkiye’de enstrüman eğitiminde etüt çalışmaları vazgeçilmezdir. Keman eğitimi için yazılmış farklı ekollere ait etüt kitapları ve çalışmaları bulunmakta ve eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Bu etüt kitapları arasında en çok tercih edilen ve keman literatüründe çok önemli bir yere sahip olan Pierre Gaviniés’in 24 etüdüdür. Tüm Etütler, keman ekolleri tarafından kabul gören, her icracının farklılık gösteren teknik seviyesini geliştirmeye yönelik, başucu kitabı niteliğindeki çalışmalardan oluşmaktadır. Etütler, kemanda sağ ve sol el teknik becerilerini ve kapasitelerini ayrı ayrı geliştirici çalışmaları içermektedir. Bu araştırmanın amacı, P. Gaviniés’in 24 etüdünün içerdiği teknik öğretilerin sağ ve sol el teknikleri açısından ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, hangi etüdün hangi teknik beceriye yönelik olduğunun saptanması olacaktır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma deseni esas alınarak oluşturulmuş betimsel nitelikte bir araştırmadır. Gaviniés’in 24 Etüdünün içerdiği sağ el ve sol el keman tekniklerini ortaya koymada nitel veriler “içerik analiz” modeliyle değerlendirilmiştir. “Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu

yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir” (Ültay vd., 2021, s.189).

## 2.2. Araştırmanın Süreci

Araştırma ile ilgili literatürler taranmış, notalar ve ilgili dokümanlar incelenmiştir. Bu çalışmada, Gaviniés'nin etütleri tek tek incelenerek, etütlerin tonları, bölümleri, müzikal ve teknik içeriklerine dair alınmış notlar, tablolar üzerinde gösterilmiştir. Etütlerin sağ ve sol el teknikleri incelenmiş, bu teknik zorlukları gidermeye yönelik ayrı ayrı çalışma önerileri sunulmuştur.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Gaviniés'nin 24 Etüdünün içerdiği sağ el ve sol el keman tekniklerini ortaya koymadaki nitel (kalitatif) veriler, iki farklı edisyona sahip olan etüt kitaplarından incelenerek değerlendirilmiştir: Imbault (Orijinal) edisyon ve IMC edisyon. Jean-Je'râme Imbault, (1753-1832) Gaviniés'nin keman öğrencisidir ve Gaviniés'nin el yazması mevcut olmamasına rağmen Imbault'un orijinal baskısı korunmuştur. Diğer bir edisyon ise ünlü keman pedagogu Ivan Galamian (1903-1981) tarafından gözden geçirilen IMC baskısıdır. Bu iki edisyon arasında; nüans, ritmik yapı, notaların noktalı (kısa) veya tel üstünde çalınması gibi teknik öğeler bakımından bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Etütte yer alan 24 matinenin müzikal ve teknik içerikleri incelenmiş; her bir etüdün ton, bölüm ve ölçü birimi belirlenmiştir. Her etüdün giriş ölçüleri örnek olarak gösterilmiştir. Her bir etütte her iki el için, artikülasyon ve süslemeler, parmak uzatma ve daraltma hareketleri, tel atlamaları, tel geçişleri, çeşitli bağ kalıpları, pozisyon geçişleri, puandorg ve akorlar, çift ses kullanımı incelenmiştir. Araştırmada bu teknik öğeleri geliştirecek bazı çalışma önerilerine yer verilmiştir. Müzikal ve teknik verilerin etütteki dağılımı yüzde (%) hesaplamaları yapılarak belirlenmiştir.

## 2.4. Araştırmanın Etiği

Araştırma bilimsel yayın ilkeleri ve değerleri çerçevesinde etik kurallara uyularak hazırlanmıştır, yararlanılan her kaynak gösterilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorum

Gaviniés'in 24 Etüdünde yer alan matinelerin numaraları, ölçü birimleri, bölüm ve ton adları Tablo 1.de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Gaviniés'nin 24 Etüdünün ton, bölüm ve ölçü birimi olarak içerikleri

Etüt No.	Tonu	Bölüm	Ölçü Birimi
1	Mi Bemol Majör	Allegro moderato e sostenuto	2/4
2	Do Minör	Allegro assai	2/4
3	Do Majör	Allegro ma non troppo	4/4
4	Sol Majör	Allegretto	3/8
5	Re Majör	Allegro	3/4
6	Re Minör	Allegro	4/4
7	Si bemol Majör	Allegro	4/4-2/4
8	Si Bemol Minör	Allegro	3/4
9	Fa Minör	Presto ma non troppo	4/4
10	Si Bemol Minör	Allegro	4/4
11	Fa Minör	Presto ma non troppo	2/4
12	Do Minör	Presto	3/4
13	Do Majör	Allegro assai	6/8
14	La Majör	Presto	6/8
15	Re Minör	Adagio molto sostenuto	4/4
16	Mi Minör	Allegro	4/4

17	La Minör	Allegro un poco vivace	4/4
18	La Majör	Allegro non troppo	4/4
19	Mi Majör	Allegro brillante	4/4
20	Si Minör	Presto	2/4
21	La Majör	Allegro	4/4
22	Sol Minör	Allegro non troppo	4/4
23	Do Minör	Allegro moderato ma risoluto	4/4
24	Do Minör	Andante sostenuto	4/4

Tablo 1’de görüldüğü üzere, etütte minör tonlar daha çok (%62,5) kullanılmıştır. Etütler genellikle (%54) bemol tonlarındadır. Bölümler, çoğunlukla (%91) orta ve hızlı tempoda yazılmıştır. Sadece 15 ve 24 numaralı etütlerin yavaş tempoda olduğu görülmektedir.

### 3.2. Etütlerin Sağ ve Sol El Tekniği Bakımından İncelenmesi ve Çalışma Önerileri

#### Etüt No.1



Şekil 1. Gavines Etüt No.1, 1' den 4'e kadar olan ölçüler

Etüt; iki kez tekrarlanan iki ölçülü bir motifle açılmaktadır. Pozisyon değişimi oldukça fazla olan bu etüt melodik içeriğe de sahiptir. Etüdün girişinde kullanılan, oktav geçişler, çeşitli dönüşümler geçirerek etüdün tamamında yer alır. Bu etüt de çift seslerin çeşitli yay hareketleri ile koordine edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 2. 1 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
1	Tril	Legato
	Çift Sesler	Staccato
	Ekstansiyon	
	Pozisyon Geçişleri	
	Onlu Aralıklar	
	Oktav	
	Kent Basma	

Keman pedagogu Ivan Galamian’a (1903-1981) göre, etüt boyunca sol elin belli bir kalıp içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Yakın pozisyon geçişlerinde, elin aşırı hareketinden kaçınmak, sol el bileğini hareket boyunca düz tutmak, sol elin dengesini korumaya yardımcı olmaktadır (Galamian, 1999). On altılık bağlı çift sesler büyük yay kullanımı gerektirdiğinden bilek kolun hareketini ve telleri iyi takip etmelidir. Tril müzikte bir tür süsleme biçimidir. Notanın ağır ya da hızlı bir tempoda tam ya da yarım ses üstündeki komşusuyla art arda seslendirilmesinden oluşur. Doğru bir tril hareketine sahip olabilmek için trilin yavaş çalışılması oldukça önemlidir. Yavaş çalışırken parmaklar tele güçlü ve daha yukarıdan basmalı, hız arttıkça parmağın tele olan mesafesi de gittikçe azaltılmalıdır (Gören, 2013).

Etütte çift sesi tutarken aynı bağ içerisinde tril tekniği de uygulanmıştır. Çift sesleri tutarken yapılan tril tekniğinde hafif vibrato yapılarak sol elden yardım alınması, bazı keman ekollerinde kullanılmaktadır. Bu çalışma, icracıya kolaylık sağlayabilir. Bu etütte beşli aralıklar ile çift sesler yazılmıştır. Bu çift sesler kemanda kent basma tekniği ile çalınabilmektedir. Kent basma tekniği sol elde aynı parmağın iki tele birden basılmasıyla uygulanmaktadır. Tel değişimleri sırasında basılı olan parmağın kaldırılmaması seslerin kesintiye uğramadan çalınabilmesi için de önemlidir.



**Etüt No 2:****Şekil 2.** Gavini's Etüt No.2, 1' den 4'e kadar olan ölçüler

Etüt; üç bağlı (legato) bir ayrı (detashé), (3+1) şekilde yazılan on altılık notalarla başlamaktadır. Gavini's bu etütte çeşitli yay kalıpları kullanarak etüdün genel karakteristik özelliğini belirler. İcracı bu farklı arşe bağlarının üzerine çalışarak, yayların müzikal ifadeyi nasıl etkilediğini öğrenecek, verilen bir motifte notaları tek yönlü (örneğin 2+2 yerine 3+1) gruplamanın müzikal anlamda nasıl önemli bir fark yaratabileceğinin ayırımına varabilecektir.

**Tablo 3.** 2 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
2	Pozisyon Geçişleri Ekstansiyon	Çeşitli bağ kalıpları Legato Detashé/Saltato/Spiccato Tel atlama

Etüt; üç bağlı (legato) bir ayrı (detashé), (3+1) şekilde yazılan on altılık notalarla başlamaktadır. 3 bağlı 1 ayrı harekette aksan olmaması için arşe basıncının dengesini sağlamak büyük önem taşır. Bağlı notalardan hemen sonra ayrı gelen detashé nota için yay basıncını hafifletmek gerekir. Böylece bu tek gelen on altılık ayrı nota daha hafif olur ve bağlı notalarla birlikte daha homojen duyulur. Aynı bağ içerisinde dört telin, farklı pozisyonlarda ve farklı ritmik yapıda kullanımı, etütte arşe hakimiyetini zorlaştırdığından, icracının önce açık teller üzerinden bu ritmik yapıyla bir çalışma yapması, etüdün icrasını kolaylaştıracaktır. Legato yazılan notaların tel değişimlerinde hangi tele geçiş gerçekleşiyorsa o tele yakın olmak ve yumuşak bir tel geçişi gerçekleştirmek gerekmektedir. Sağ el bilek esnekliğini geliştirmek için önemli bir etüttür. Ayrıca; 64'lük notaların net duyulabilmesi için arşe kantağının kaybedilmemesi gerekir.

**Etüt No 3:****Şekil 3.** Gavini's Etüt No.3, ilk iki ölçü

Etüt; 32'lik uzun bağlı notalardan oluşmaktadır. Parçanın ilk birkaç ve son on iki ölçüsü; 2 numaralı etüt ile ritim olarak benzer özellik taşımaktadır. Parçanın açılış motifinde, toplam on altı tane 32'lik notanın, iki bağlı notası çekerek, on dört nota ise tek bağda iterek gösterilmiştir. (2+14) Etütte eşit, aksansız ve homojen bir ses çıkarabilmek oldukça zordur.

**Tablo 4.** 3 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
3	Pozisyon Geçişleri Ekstansiyon Artikülasyon Kent Basma	Çeşitli bağ kalıpları Legato Spiccato

Çeşitli tel geçişleri olan bu etüt; iki tel arasında yay dalgalanmasına odaklanma eğilimindedir. Yakın teller, süratli geçişlerle geldiğinden tel geçişlerinin bilek ile yapılması gerekmektedir. Bu nedenle sağ el bilek esnekliği büyük önem taşır. Bu çalışmada, yayın hızlı ve akışkan kullanımına dikkat edilmesi gerekir. Parçanın açılış motifinde, toplam on altı tane 32'lik notanın, iki bağlı notası çekerek, on dört nota ise tek bağda iterek gösterilmiştir. (2+14) Bu on altı nota, farklı bağlı şekillere sahip olduğundan ve bu notaların altında hiçbir nüans yazılmadığından dolayı, bu etütten eşit ve homojen bir ses çıkarabilmek oldukça zordur. Bu nedenle, icracı uygun yay hızını ve basıncını doğru kullanmalıdır. İlk iki nota belirginleştirilmemeli ve iterek gelen on dört nota bağında, yayı idareli kullanmak gerekmektedir. Bu zorluk, ilk grupta yer alan iki notalı bağın arşenin ucuna yakın bir yerde başlayıp, on dört nota bağının ortada bitirilebilmesi durumunda kolayca giderilebilir.

**Etüt No 4:****Şekil 4.** Gavines Etüt No.4, 1' den 4'e kadar olan ölçüler

2 ve 3 numaralı etütlerde olduğu gibi çeşitli yay geçişleri içeren bu etüt on altılık üçlemelerden oluşmuştur. Bu etütte notaların üzerine yazılan nokta işaretleri edisyonlara göre farklılık göstermektedir. Etütte yer alan üçlemeler birden fazla farklı bağ kalıplarına sahiptir. Etütte triller ve oktavlar çok yaygın olarak kullanılmıştır.

**Tablo 5.** 4 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
4	Yakın pozisyon geçişleri Oktav Tril	Detashé/Spiccato/Martele Legato Çeşitli bağ kalıpları

Etüdün spiccato, martele ya da detashé çalınacağı bazı icracılara göre tartışma konusu olmuştur. 18. Yüzyılda; Francesco Geminiani (1687-1762) ve Leopold Mozart (1719-1787) bu etüdün, spiccato (telden ayrı, noktalı) çalınması gerektiğini savunurlarken, Fransız kemancı L'abbe le Fils (1727-1803) arşenin telden kaldırılmadan, yayın ortasında kesik kesik çalınması gerektiğini savunur. Ivan Galamian ise öğrencilerine bu etüdü arşenin ortasında detashé olarak çalıştırır. (Fromageot, 2001)

Etüt spiccato olarak çalışılacaksa, genel olarak yayın dip-orta arası kullanımı, icracıya çalma konusunda kolaylık sağlayabilir. Etütte yer alan kısa trillerin, net ve temiz duyulabilmesi için, trile başlamadan önce hafif bir vurgu yapılabilir. Oktavlar yine çok yaygın olarak kullanılmış ve kırık olarak yazılmıştır. Bu oktavlar da yine sol el birinci ve dördüncü parmaklar kaldırılmadan kalıp olarak çalışılmalıdır.

**Etüt No 5:****Şekil 5.** Gavines Etüt No.5, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Etüt; iki ayrı ve iki bağlı şekilde yazılmış on altılık notalardan oluşmaktadır. Bu on altılık notalar çoğunlukla arpej ve onlu aralıklar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle etüt daha çok sol el tekniğine odaklanmıştır. Etüt, arpejlerden oluşsa da melodik bir yapı içerir. Bu nedenle bu çalışma, icracının teknik zorluklardan çok, melodik çizgiye odaklanmasını sağlamayı hedeflemektedir.

**Tablo 6.** 5 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
5	Arpejler Onlu aralıklar Ekstansiyon Tril Yüksek pozisyon kullanımı	Detashé/Martele/Spiccato Tel atlamaları Bağlı tel geçişleri

Etüdün başından sonuna kadar gelen her on altılık nota farklı tellerde bulunmaktadır. Bu yüzden tel geçişleri oldukça fazladır. Bu tel geçişlerinin birbiriyle bağlantılı olabilmesi için sol ve sağ elin birlikteliği oldukça önem kazanır. Sol el parmaklarının arşe değişimiyle aynı anda olmasının yanı sıra, telden bir sonraki tele geçilen notayı çalana kadar önceki telden parmağını kaldırmamak, tel geçişlerindeki homojen(bağdaşık) bağlantı için yardımcı olacaktır. Etüt sağ el tekniğinde, yay hızı, yay basıncı ve kaliteli ses çıkarabilme ile ilişkili kontrolü sağlayabilmek için oldukça yararlı bir çalışma sunar. Sol telinde başlayan arpejde tuşeye yakın çalınması gerekirken, mi teline doğru gelindiğinde arşe köprüye doğru yaklaştırılmalıdır. Bu çalışma, icracıya arşenin yay basıncını, yay hızını ve arşede doğru ses noktasını deneyerek bulabilmesine olanak tanır (Galaman, 1999).

Oktavlardan sonra gelen onlular; parmakları daha geniş bir esneme için hazırlamış olur. Ancak etüt boyunca gelen her onlu aralık, oktavlardan sonra gelmez. Bu yüzden parmakların esnek olması onlu aralıkları çalabilmek için büyük önem taşır. Sol el baş parmağının, birinci ve dördüncü parmakların tam ortasında konumlandırılması icracı için onlu aralıkları çalmada kolaylık sağlayacaktır.

**Etüt No 6:****Şekil 6.** Gavines Etüt No.6, ilk iki ölçü

Etüt, iki numaralı etüt ile arşe bağ kalıpları yönünden benzerlik göstermektedir. Etütte, arşe bağlarının sürekli değişerek sunulması, icracının sağ el becerisini geliştirmesi için büyük önem taşımaktadır. Etütte triller ve trillerden hemen sonra süslemeler kullanılmıştır. Bu etüt sağ ve sol el teknikleri açısından icracının ileri düzey teknik gelişimine destek olacak niteliktedir.

**Tablo 7.** 6 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği ogeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
6	Tril Altıncı, yedinci ve sekizinci pozisyon kullanımı Onlu aralıklar Ekstansiyon	Bağlı tel geçişleri Legato

Etüt, sağ eldeki bağ çeşitlemelerinin yanı sıra sol el içinde, alışlagelmişin dışında yazılan yüksek pozisyon geçişleriyle birlikte yeni zorluklar içerir. Birçok pasaj; altıncı, yedinci ve sekizinci pozisyonlarda yazılmıştır. 3. ve 60. Ölçülerde kalıp halinde gelen on altılık nota gruplarının temiz olması için pozisyon geçişlerinin oturtulması, icracıya entonasyon bakımından büyük kolaylık sağlamış olur. Bu nota gruplarını yazıldığı gibi çaldıktan sonra yüksek pozisyondan inerek yapılan çalışma da yine entonasyon için kolaylık sağlayacaktır. Aynı zamanda sol elde çok rastlanan ileri ve geri ekstansiyon hareketi vardır. Geri esneme hareketi etütlerde çok sık rastlanan bir durum değildir ancak onlu açmak için çok yararlıdır.

**Etüt No 7:****Şekil 7.** Gavines Etüt No.7, 1' den 4'e kadar olan ölçüler

Etütte, ilk üç ölçü “Grave” (çok ağır tempo) olarak yazılmıştır. 24 Etüdün içerisinde, ilk defa bu etütte sol telinde dokuzuncu pozisyon kullanılmıştır. Etüt, “Grave” bölümünden sonra “Allegro ma non troppo” bölümüyle devam eder. Bu bölüm on altılık üçlemelerden oluşmuştur. Bağlı ve ayrı yazılan staccato üçlemeler, etüdün genel karakter özelliğini oluşturmaktadır.

**Tablo 8.** 7 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
7	Tril Çarpma Ekstansiyon Arpej Pozisyon geçişleri	Bağlı tel geçişleri Legato Çeşitli bağ kalıpları Legato Uçan staccato

Bağlı ve ayrı yazılan staccato üçlemeler, etüdün genel karakter özelliğini oluşturmaktadır. Uçan staccato tekniği ilk olarak bu matinede yer alır. Bu teknik genellikle aynı yay içinde, altı ya da daha fazla notanın iterek veya çekerek çalınmasıdır. Yay her sestten sonra telden kaldırılmalıdır. Ama bu kaldırış hareketin dikey yönünü ve bütünlüğünü bozmamalıdır. Bu teknik genelde iterek kullanılır ama çekerek kullanılması da mümkündür (Tamer, 2002).

16'dan 21'e kadar olan ölçülerde, Gavines on altılık yazılmış üçlemelerin ilk ikisini bağlı, üçüncü on altılığı ayrı yazmıştır. Bu durum yay ve müzikal duyuş için yeni bir teknik zorluğu ortaya çıkarmaktadır. Bağlı gelen notalardan sonra ayrı yazılan üçüncü on altılık notaların arşe planlaması iyi yapılması gerekir. Bu tür pasajların arşenin alt kısmında uygulanması, arşenin hızlı itilmesi, son vuruşta

yayın kullanımının yeterli kalması önemlidir. Tel atlamalarında sağ dirseğin tele geçmeden önce hazırlanması gerekmektedir.

#### Etüt No 8:



Şekil 8. Gavini's Etüt No.8, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Tamamı on altılık notalardan oluşan etüt "Prestissimo" (çok hızlı) olarak yazılmıştır. Arşe bağları etüt boyunca aynı kalıp olarak uygulanmıştır. Bu etüt icracıya, hızlı bir tempoda arşe kontrolünü sağlmasına, sol el esneme hareketini ve iki elin senkronizasyonunu geliştirmesine olanak verecektir.

Tablo 9. 8 Numaralı etüdüün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
8	Ekstansiyon Onlu aralıklar Pozisyon geçişleri	Aksan Çeşitli bağ kalıpları Staccato

IMC edisyonunda yazıldığı gibi orijinal edisyonda da bağlardan sonra ayrı yazılan on altılık notalar, kesik kesik çalınması gereken işaretlerle belirtilmiştir. Bu notaların belirtildiği gibi çalınabilmesi için etüt, arşenin dip-orta kısmında icra edilmelidir. IMC baskısında kullanılan aksanlar Imbault (Orijinal) baskısında yer almamaktadır. Aksanlar yay geçişlerinin net duyulması konusunda icracıya yardımcı olacaktır. Etüt hızlı bir tempoda çalınması gerektiğinden; yay geçişleri daha zordur. Sol el ile iyi senkronize edilmelidir. Yay geçişleri net ve temiz olmalıdır.

#### Etüt No 9:



Şekil 9. Gavini's Etüt No.9, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Etüt çoğunlukla on altılık notaların dört bağlı olarak uygulanmasına odaklanmaktadır. Ancak; etütteki ritim kalıpları oldukça çeşitli olduğundan arşe bağları da farklılık göstermektedir. 36. Ölçüde iterek gelen tel geçişlerinde sol için ekstansiyon hareketleri de kullanılmıştır. Bu tür tel geçişleri, sağ elin becerisini geliştirmesine olanak vermektedir.

Tablo 10. 9 Numaralı etüdüün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
9	Tril Akor Pozisyon geçişleri Oktav Onlu aralıklar	Legato Detashé

Etüt akorla başlar, ardından noktalı on altılıklardan oluşan ritmik bir motif gelir. Açılış motifinde yazılan bu noktalı on altılık nota, etüdün müzikal duyulabilmesi için vibrato ile yapılmalıdır. Etüt, sağ kol için zorlayıcı tel geçiş çalışmaları içerir. Tel geçişlerinde hangi tele geçilecekse sağ kolu o tele yaklaştırarak önceden hazırlamak gerekmektedir. Etüt, sol el için ise çokça onlu ve oktavlar içermektedir. Onlu aralık çalışmalarında sol el 1. ve 4. parmaklar hangi pozisyonda olursa olsun, baş parmağın o parmakların ortasında konumlandırılması sol el esnekliği için yardımcı olacaktır. Burada kullanılan ritmik öge, sol el parmaklarının basma ve kaldırma refleksini geliştirmek için çok uygun bir çalışmadır.

#### Etüt No 10:



Şekil 10. Gavines Etüt No.10, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Allegro yazılan etüt on altılık notalardan oluşmaktadır. Üç bemolü aşan tek etüttür ve çoğunlukla dört bağlı arşe bağlarına sahiptir. Bu etütteki en önemli zorluklardan birisi legato geçişlerdir. Etüt yay hareketleri bakımından 9 numaralı etüt ile benzerlik gösterir ancak bu etüt birden fazla bemol içermesiyle sol el tekniği açısından icracı için daha zorlayıcıdır.

Tablo 11. 10 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği ögeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
10	Tril Ekstansiyon Süsleme Acelite Pozisyon geçişleri	Çeşitli bağ kalıpları Detashé Legato Staccato/Martele

Galamian; legatodaki kusurların yanlış tel geçişlerinden olduğuna inanır ve bunun önüne geçebilmek için tel geçişlerinde bilekle birlikte ön kol kullanmanın önemini vurgular. Bu etütte; hafif arşe basıncı ile, elastik sağ kol hareketi yapılmalı, ön kolun kullanımıyla bilek hareketi çalışılmalıdır. Gavines aynı zamanda etüt kitaplarında çok rastlanılmayan dördüncü parmaklarla tril uygulamaktadır. 4. Parmak trillerinde serçe parmağın yuvarlak basılması ve parmağın tuşeye yakın şekilde basıp kaldırarak hareketi tekrar etmesi önemlidir. Bu çalışma icracıya sol el 4. parmak güçlendirmesi konusunda yardımcı olacaktır. Gavines, etüt boyunca, icracıyı zorlayan ve dikkat gerektiren pozisyonlar ve parmak numaraları kullanmıştır.

#### Etüt No 11:

22



Şekil 11. Gavines Etüt No.11, 1' den 5'e kadar olan ölçüler

On altılık notalardan oluşan bu etüt, birbirinden farklı birçok arşe bağları içerir. Etüdü önceki etütlerden ayıran en önemli özellik; daha önceki etütlerde çalışılmamış yay bağları ve tel geçişlerinin olmasıdır. Etüt boyunca, sağ ve sol el için yazılan zorlayıcı pasajların olması ve motifleri farklı tonlarda tekrar ederek icracıyı sıkmadan öğretmesi, Gavinies etütlerini diğer etütlerden ayıran en önemli özelliklerinden biri olarak düşünülebilir.

**Tablo 12.** 11 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
11	Oktav Yüksek pozisyon kullanımı Ekstansiyon	Çeşitli bağ kalıpları Detashé/Martele/Spiccato/Staccato Legato Tel atlamaları

Etütte, 25. ve 27. Ölçüler arasında re telinden mi teline atlamalar vardır ve etüt boyunca tel atlamaları üçer, dörder ölçüler şeklinde karşımıza çıkar. Sağ el baş parmağının rahat hareket ettirilebilmesi, esnekliği sağlamada önemli bir harekettir. Legato yazılan notaların bağlı duyulabilmesi için, tel geçişlerinin sol el ile uyum içinde olması gerekir. Bağlarda ölçü başına veya grup başına gelen notaların belirtilerek çalınması staccato yazılan notaların daha net çıkmasında icracıya yardım edecektir. Etütte bazı arşe bağları icracı için ters gelebilir. Genelde on altılık detashé nota gruplarına çekerek başlarken, 133. ölçüde gelen on altılık nota grubu uçta ve iterek başlamaktadır. Bu icracı için ilk başta kolay olmayabilir ama sağ el hakimiyeti için oldukça geliştircidir.

Etütte sol el için çok yenilik olmasa da sürekli değişen pozisyon geçişleri, icracının entonasyonunu geliştirmesinde önemli bir rol oynar. Ekstansiyon ve onlu aralıklar gibi sol elde esneme hareketlerine etütte çok rastlanılmaz. 113 ve 114 numaralı ölçüler, entonasyon için zordur. Birinci ve dördüncü parmağı esneterek aynı notayı temiz bir şekilde çalmak gerekir.

#### Etüt No 12:



**Şekil 12.** Gavinies Etüt No.12, 1' den 4'e kadar olan ölçüler

Etüt; genel olarak sol el için üçlü aralıklardan, sağ el için ise bağlı iki tel arasında yazılan notalardan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra etütte, oktavlar, onlular ve yedili aralıklar da bulunmaktadır. Etüdün genel karakter özelliği, parça boyunca birbirini tekrar eden notalardan oluşmasıdır. Etüt, entonasyon ve sol el esnekliğini geliştirmek için önemli bir çalışmadır.

**Tablo 13.** 12 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
12	Oktav Yüksek pozisyon kullanımı Ekstansiyon Onlu aralıklar Üçlü ve yedili aralıklar	Legato Bağlı tel geçişleri Staccato

Etütte sol el için esneme hareketi gerektiren oktav ve onlu aralıklar içeren pasajlar bulunmaktadır. Bu tür pasajları çalabilmek için, sol elin doğru duruşu ve rahatlığı çok büyük önem taşır. Sol el esneme hareketinde, temiz bir entonasyonun elde edilebilmesi için sol elin duruşu oldukça önemlidir. Elde istenmeyen bir gerginlik oluşturmak dördüncü parmağın istenilen yere ulaşmasına engel olabilir. Bunun için sol el ile önkol, keman sapına biraz daha yaklaştırılarak dördüncü parmak için daha rahat bir konum sağlanmalıdır (Duru, 2016).

Etütte sağ elde on altılık notalar genellikle dört bağlı yazılsa da bazı yerlerde on altılık notalar iki bağlı olarak bölünmüştür. Bu legato notaların homojen duyulabilmesi için arşe hızını ve arşeye verilen baskıyı bu bağlara göre ayarlayabilmek büyük önem taşır. Dört bağlı notaları bütün arşe çalınırken, iki bağa bölünmüş notaların arşenin alt-orta kısmında çalınması icracıya kolaylık sağlayacaktır.

#### Etüt No 13:



Şekil 13: Gavines Etüt No.13, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Etüdü diğer etütlerden ayıran en önemli özellik, daha önce çalıştırılan bağlı triller, çeşitli bağlar, tel atlamaları, staccato ya da martele gibi bütün arşe tekniklerinin bu etütte bir arada kullanılmasıdır. Etütte bazı motiflerin dört kez tekrarlanması ve her geldiğinde bu pasajları aynı şekilde hızlı ve temiz çalınması gerekliliği, icracının sağ ve sol el gelişimine yardımcı olur.

Tablo 14. 13 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
13	Tril	Martele/Staccato
	Yüksek pozisyon kullanımı	Çeşitli bağ kalıpları
	Ekstansiyon	Detashé
	Onlu aralıklar	Tel atlamaları
	Altılı aralıklar	

Dört numaralı etütte olduğu gibi bu etütte de detashé notaların noktalı yazılması edisyonlara göre farklılık göstermektedir. Etütte yay bağları ile detashé çalınan notalar eşit bir şekilde yazılmadığı için, icracının yay dağılımını iyi ayarlaması gerekmektedir. Etütte bağlı ve ayrı gelen notalar için arşenin hızı ve basıncı doğru ayarlanmalıdır. Her gelen nota grubunun homojen ve aksansız duyulması gerekir. Etütte icracının tel atlama becerisini geliştirebilmesi için de pasajlar bulunmaktadır. Yay bir telden diğerine aktarılırken, sağ kol pozisyonu diğer tele göre konumlandırılarak, sesler arasında boşluk bırakılmadan, yay geçilecek tele yaklaştırılarak hareket gerçekleştirilmelidir (Ulucan, 2005). Sağ dirsek ve ön kol yine önceden hangi tele atlanıyorsa o tele hazırlık yapmalıdır.

#### Etüt No 14:





**Şekil 14.** *Gavinies Etüt No.14, 1' den 4'e kadar olan ölçüler*

Presto yazılan bu etüt çeşitli yay kullanım teknikleri içermektedir. Etüt sağ el için; hızlı bir tempoda tel geçişlerini rahat bir şekilde geçebilmesi becerisi gerektirir...Etüdün hızlı tempoda olması, geniş pozisyon geçişleri, tel atlamaları ve tel basıncının ani değişimi, her iki elin teknik gelişiminde de büyük önem taşımaktadır.

**Tablo 15.** *14 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler*

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
14	Geniş pozisyon geçişleri Yüksek pozisyon kullanımı Ekstansiyon Onlu aralıklar (Kırık onlu aralıklar)	Çeşitli bağ kalıpları Detashé/Spiccato Tel atlamaları

Etütte, bazı ölçülerde yazılan bağlar yüzünden vuruş başında yazılan notalar iterek gelmektedir. Bu durum özellikle tel atlamalarda ters gelen arşeler nedeniyle icracıyı zorlayabilir. İcracının bu tür pasajlarda iyi ve kontrollü yay kullanması, ayrı çalınan notalarda ise vurgu yapmaması önemlidir. Etütte; tel atlamalarını rahatça yapabilmek için arşenin orta kısmında çalınması, icracının sabit bir sağ kol açısı oluşturmasını sağlar. 3. ölçüde, mi telinden re teline hızla geçebilmesi için yayın ortası kullanılırken, sağ kolun doğal pozisyonu korunmalıdır. Sağ kol dirseğinin, geçilecek tellerin arasında konumlanması, ön kolun atlama hareketlerini kolaylaştırır.

Bu etüdün zorluğunu artıran bir diğer faktör de etütte her bir altılı grubun ilk iki on altılığının onlu aralıklar olarak yazılmasıdır. Gavinies; bu etütte, sol elin sıkıştırılıp, esnemesini içeren parmak hareketlerini yan yana getirmektedir. 11. ve 12. ölçülerde yakın pozisyon geçişleri bulunurken, 13. ve 18. Ölçüler arasında sol elde çeşitli esneme hareketleri bulunmaktadır.

Pozisyon geçişlerinde sol elin rahat bırakılması çok önemlidir. Pozisyon geçişlerinde sol el baş parmağı doğal olarak hareket etmeli, sıkılmamalıdır. Baş parmağı sıkılmak; elin gevşemediğinin en yaygın işaretidir. Özellikle yüksek pozisyonlarda sol el kasıldığında; baş parmak elin kaymasına engel olur (Dounis, 2016).

**Etüt No 15:****Şekil 15.** *Gavinies Etüt No.15, 1' den 3'e kadar olan ölçüler*

24 Etüt içinde Adagio olarak yazılan tek etüttür ve baştan sona çift sesler içermektedir. İlk iki vuruşta yazılan ritmik hareket, etüt boyunca ölçü başlarında tekrar eder. Genellikle ölçüler iki bağlı olarak bölünmüştür. İkili, üçlü, dördü, beşli, yedili, dokuzlu ve onlu aralıklar bulunmaktadır. Çift sesli çalışmalara göre oldukça lirik ve müzikal bir etüttür. Etütte çift parmak trili kullanılmıştır.

**Tablo 16.** *15 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler*

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
15	Çift sesler Çift ses trili Aralıklar (ikili, üçlü, beşli, yedili, dokuzlu)	Legato Staccato

Akorlar

Çift ses pozisyon geçişleri

Etüt çift sesli çalışmalara göre oldukça lirik ve müzikal bir etüttür. İcracılar, etütteki müzikaliteyi çıkarabilmek için icra esnasında yoğun vibrato kullanıp, armoni değişimlerini belli ederek çalmalıdır. Ancak çift sesleri öğrenebilmek ve temiz çalabilmek için etüt ilk olarak vibratosuz çalışılmalıdır. Etütte çift parmak trili kullanılmıştır. Bu çift triller, etüt boyunca karşımıza çıkmaktadır. Çift sesli triller de parmakların senkronizasyonunu sağlamak güçtür. Galamian'a göre; tril çalarken parmakların çok yukarıya kaldırılmamaları ve tuşeye çok sert vurulmamaları gerekir, bu trilin yavaşlamasına neden olur. Tril çalarken parmaklara gevşek ve yumuşak bir artikülasyon uygulamalı, tril yapan parmak tele yakın tutulmalıdır. Çift ses trili uygularken, birinci ve üçüncü parmaklar her zaman tuşeye yakın kalıp, ikinci ve dördüncü parmakla gücü paylaşmalıdır. Genellikle dördüncü parmak en zayıf olanıdır, kas gücü ve atiklik gerektirir. Tril hareketinde acelite sağlanabilmesi için dördüncü parmak yuvarlak ve tuşeye yakın olmalıdır. Tril yapan parmakların hareketlerinde, aşırı ve gereksiz güç sarf edilmesi kesintisiz bir tril için icracıya engel yaratabilir. Modern keman tekniğinde bu tür triller için vibrato da kullanılmaktadır. Çift sesli etütleri doğru entonasyonda çalabilmek için öncelikli olarak sesler, vibratosuz ve uzun çalışılmalıdır.

### Etüt No 16:



Şekil 16: Gavines Etüt No.16, ilk iki ölçü

Allegro olarak yazılan bu etüt dört dörtlük ve on altılık üçlemelerden oluşmuştur. Ritim olarak 4 ve 7 numaralı etütlerle benzerlik göstermektedir. Etüt üç bölüme ayrılmıştır. Her bir bölüm, açılış motifiyle başlar ve puandorg (uzatma işareti) ile biter. Genel olarak, etütte olan bağlı çift sesler, bağ içinde yazılan triller, çeşitli yay hareketleri ve büyük pozisyon atlamaları ile hem sol hem sağ el için icracıya teknik beceri kazandırır.

Tablo 17. 16 Numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
16	Çift sesler	Legato
	Tril	Detaché
	Yüksek pozisyon kullanımı	Staccato/Martele
	Ekstansiyon	Çeşitli bağ kalıpları
	Geniş pozisyon geçişleri	

On altılık notalar içeren ilk iki ölçü, sonraki ölçülerde gelen on altılık üçleme notaların rahat çalınabilmesi için makul bir tempoda alınmalıdır. Bağ içinde yazılan trillerin net duyulabilmesi için trilin başladığı notaya vurgu yapılmalıdır. 23-49. ölçüler arasında sol el için geniş pozisyon atlamaları bulunmaktadır. Geniş pozisyon geçişlerinde sol elin sıkılmaması gerekir. Sol el başparmağın diğer parmaklarla eş zamanlı hareket etmesi gerekmektedir.

Galamian, nitelikli pozisyon geçme işleminin gerçekleştirilmesi için yayın da önemli bir role sahip olduğunu savunur. Pozisyon geçişi esnasında, yay basıncın azaltılması ve yay hareketinin yavaşlatılması, kayma sesinin önemli oranda yok edilmesini sağlayabilmektedir (Göküstün, 2012 s.28). Orijinal edisyonda, detaché notalar noktalı olarak yazılmıştır ancak 10,11,46 ve 47. ölçülerde ayrı yazılan arpejler telde çalınmaktadır.

## Etüt No 17:



Şekil 17. Gavines Etüt No.17, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Minör olarak yazılmış etütte, rahat bir sağ kol kullanımı dışında sol el esnekliği içeren çalışmalar bulunmaktadır. Tamamı on altılık notalardan oluşan etütte, ayrı yazılan detashé notalar orijinal edisyonda noktalı olarak yazılmıştır. Onlular ve kırık akor olarak yazılmış oktavlar, etüt boyunca devam etmektedir. Etüt, icracının çoğunlukla 6. ve 7. pozisyonda kalması gereken pasajlar içerir.

Tablo 18. 17 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği ögeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
17	Çarpma Tril Yüksek pozisyon kullanımı Ekstansiyon Onlu aralıklar	Legato Dethasé Çeşitli bağ kalıpları

Minör olarak yazılmış etütte, rahat bir sağ kol kullanımı dışında sol el esnekliği içeren çalışmalar bulunmaktadır. Etütte çarpma kullanılmıştır. Çarpma hareketinde, trillerde olduğu gibi hafif ve hızlı parmak hareketi uygulanmalıdır. Çarpma; esas notaların arasına sıkıştırılmış çok daha küçük olarak belirtilen bir notanın, çok az bir zaman farkıyla birlikte yorumlanmasıyla elde edilen süsleme biçimidir.

Etüt, icracının çoğunlukla 6. ve 7. pozisyonda kalması gereken pasajlar içerir. Özellikle sol ve re tellerinde beşinci pozisyondan sonra, sol el ve kolun içeriye doğru çevrilmesi, sol el baş parmağın ise keman sapının altına doğru inmesi, icracıya doğru tutuş tekniği ile temiz bir şekilde çalmasına katkı sağlayacaktır. Etütte çokça sol el esneme hareketleri bulunmaktadır. Onlular ve kırık akor olarak yazılmış oktavlar, etüt boyunca karşımıza çıkmaktadır. 32.ölçü, birinci ve dördüncü parmakların aynı anda esnediği, iki taraflı parmak uzatma hareketine sahiptir.

## Etüt No 18:



Şekil 18. Gavines Etüt No.18, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Etüt 21 numaralı etüt ile aynı ritmik kalıpla başlar. Bu etütte iki edisyon arasında ritim farklılığı bulunmaktadır. Orijinal versiyonda bazı ölçüler IMC edisyona göre tam tersi ritim kalıbına sahiptir. Her telde kullanılan geniş pozisyon değişimleri, tel atlamaları, bağ içinde yazılan staccatolar, yine bağ içinde yazılan triller ile etüt sağ ve sol el koordinasyonunu geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar içermektedir.

Tablo 19. 18 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği ögeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
18	Çift sesler Tril Yüksek pozisyon kullanımı	Staccato Legato Çeşitli bağ kalıpları

Ekstansiyon  
Onlu aralıklar

Bağ içinde staccato

Etüt sağ el için daha önce karşılaşmadığımız teknik zorluklar içermektedir. Bağ içinde yazılan staccato hareketi hızlı ve net bir şekilde yapılmalıdır. Bağ içinde yazılan her çalınan notadan sonra arşe durdurulmalı ve staccato olan notalar belirtilerek icra edilmelidir. Bu etüt, diğer etütlere göre daha fazla tril içermektedir. Bu trillerin çoğu dördüncü parmak trilleridir. Tril hareketinde parmakların hızı ve dayanıklılığının artırılması önemlidir. Hızlı ve devam eden kesintisiz bir tril için yavaş çalışmak doğru bir tril hareketinin oluşumuna yardımcı olacaktır. Trili uygulayan parmaklar çok havadan değil tuşeye yakın bir konumdan basıp kaldırılmalıdır.

#### Etüt No 19:



Şekil 19. Gavines Etüt No.19, 1' den 4'e kadar olan ölçüler

Birbirini tekrarlayan altılamalarla açılan etüt, ilk iki ölçü dışında üçlemelerden oluşmaktadır. Etütte sol el için, çokça pozisyon geçişleri ile ekstansiyon hareketleri için egzersizler bulunmaktadır. Melodik malzeme daha çok arpejlere dayanmaktadır. Etütte genel olarak; tel geçişleri tel atlamaları ile birleştirilmiş, çeşitli yay kullanım teknikleri öne çıkmıştır.

Tablo 20. 19 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
19	Flajole Tril Yüksek pozisyon atlamaları Ekstansiyon Arpej	Staccato/Martele Detashé Çeşitli bağ kalıpları

Etütte sol el için, çokça pozisyon geçişleri ile ekstansiyon hareketleri için egzersizler bulunmaktadır. Gavines ilk defa bu etütte, flajole kullanmıştır. Bir ses enstrümanın akustik (doğal) seslerinden meydana geldiği zaman, kendi sesi ile çok daha hafif olarak üst oktavlarda başka sesler de ortaya çıkartır. Bu titreşimler armonikler veya doğuşkanlar olarak adlandırılır (Serdar, 2020 s.11). Çalgılarda doğuşkan seslerden çıkarılan seslere flajole denmektedir. Flajole tekniği; Parmağın tuşe üzerine basılmadan hafifçe parmağın tele değerek çalınması ile meydana gelir. Boş tel üzerinde yapılan flajole; doğal flajole, parmakla yapılan flajole; yapay flajole olarak adlandırılmaktadır.

Etüt sağ el için yeni bir zorluk içermemektedir. Yine Imbault (Orijinal) edisyonda üçlemelerin çoğunun üstünde nokta yoktur. IMC baskısında yazılan noktalar nedeniyle üçlemelerin telde mi yoksa zıplatarak tel üstünde mi çalınması gerektiği tartışma konusudur. Genellikle orijinal edisyonunda yazıldığı gibi detashé olarak icra edilmektedir.

**Etüt No 20:****Şekil 20:** Gavines Etüt No.20, 1' den 3'e kadar olan ölçüler

Presto olarak yazılan bu etüt üçlemeli on altılık notalardan oluşmaktadır. Çeşitli arşe bağlarıyla yazılan üçlemeler, icracıya sağ el becerisini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bunun dışında etüt, yüksek pozisyon kullanımı, esneme hareketleri ve zor parmak numaralarının uygulanmasıyla, icracının sol el teknik becerisinin gelişimine de olanak sağlar.

**Tablo 21.** 20 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
20	Onlu aralıklar	Staccato/Martele/ Detashé
	Tril	Tel atlamaları
	Yüksek pozisyon atlamaları	Çeşitli bağ kalıpları
	Ekstansiyon	
	Arpej	

Etütte yazılan üçlemeli on altılık nota gruplarının bazen ilk iki notası bağlı üçüncü on altılığı ayrı yazılmış, bazen de üçlemeli on altılık grubun üçü de bağlı olarak yazılmıştır. Bu çeşitli arşe bağları, icracıya sağ el becerisini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Etütte; tel atlamaları ve sürekli tel geçişleri içeren arpejler bulunmaktadır. Tel değişimlerinde, sadece sağ el bilekle yapılan hareket keman tonunun küçülmesine sebep olacağından bu geçişlerde hareketin sağ kol ile yapılması önemlidir. Imbault edisyonda detashé notalar yer yer noktalı/staccato olarak gösterilir. Gavines'ye göre bağdan sonraki detashé notanın ayrı duyulması gerekmektedir. Bu yüzden bağdan sonra gelen her detashé nota noktalı olarak belirtilmiştir.

**Etüt No 21:****Şekil 21:** Gavines Etüt No.21, ilk iki ölçü

Etüt, 18 numaralı etüt ile birçok yönden benzerlik göstermektedir. Bu etüt ile açılıştaki kullanılan aynı ritmik motife sahiptir ve bu motif, yine 18 numaralı etütte olduğu gibi bölüm boyunca tekrarlanmaktadır. Etütte uygulanan onlular, karmaşık tel geçişleri, bağ içinde yazılmış tril ve süslemeler gibi birçok teknik öğenin birlikte kullanımı ile karşımıza çıkmaktadır. Gavines bu etütte, icracının yüksek pozisyonda kalmasını gerektiren uzun pasajları, öne çıkarmıştır.

**Tablo 22.** 21 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği öğeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
21	Onlu aralıklar	Staccato
	Tril	Detashé
	Pozisyon geçişleri	Tel atlamaları
	Süsleme	Çeşitli bağ kalıpları



staccato tekniğinde bağlardaki staccatolu notaların her birinin eşit şekilde artiküle (tane tane) olarak duyulması ve yayın telden kalkması gerekmektedir.

**Tablo 24.** 23 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği ögeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
23	Çarpma Ekstansiyon Kromatik dizilim Pozisyon geçişleri	Staccato Martele Tel atlamaları Legato

Etüdün açılış ölçüleri; sekizlik ve dördlük notalardan oluşan senkoplu bir ritme sahiptir ve her uzun nota üzerinde hızlı bir yay değişikliği gerektiren semboller bulunmaktadır. Bu forzando olarak isimlendirilen semboller, notalara vurgulama yapmak gerektiğini ifade eder. Etütte dördlük olarak yazılan staccato notalar, çalınması gereken sekizlik notalara göre daha yavaş bir yay hızına sahiptir. Yay hızının bu kadar hızlı değişmesi; müzikte ses dalgalanmasına ve anti müzikal bir duyuşa sebep olabilir. Bu durumda Galamian, yayın hızı telafi etmesine izin vererek sekizlik notalar için arşenin yarısını kullanmayı tavsiye eder. Staccatolu sekizlik notalara başlarken arşede hafif bir baskı uygulanmalı ve hemen baskı bırakılmalıdır (Galamian, 1999). Etüdün önemli özelliklerinden biri uçan staccato tekniğinin uygulanmış olmasıdır. Uçan staccato tekniğinde sağ el baş parmağın basıncı, birinci parmağın aşağı doğru basıncını yeterince desteklemelidir. Uçan staccato tekniğinde bağlardaki staccatolu notaların her birinin eşit şekilde artiküle (tane tane) olarak duyulması gerekmektedir. Bu yüzden icracı, bağlı staccato da başarılı bir artikülasyon sağlayabilmek için başparmağın basıncına odaklanmalıdır.

#### Etüt No 24:



**Şekil 24:** Gavines Etüt No.24, 1' den 5'e kadar olan ölçüler

Presto olarak yazılan bu etüt üçlemeli on altılık notalardan oluşmaktadır. Çeşitli arşe bağlarıyla yazılan üçlemeler, icracıya sağ el becerisini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bunun dışında etüt, yüksek pozisyon kullanımı, esneme hareketleri ve zor parmak numaralarının uygulanmasıyla, icracının sol el teknik becerisinin gelişimine de olanak sağlar.

**Tablo 25.** 24 numaralı etüdün sol ve sağ el tekniklerinin içerdiği ögeler

Etüt No.	İçerdiği Sol El Teknikleri	İçerdiği Sağ El Teknikleri
24	Tril Ekstansiyon Akorlar Çift sesler Arpej Pozisyon geçişleri Kent Basma	Staccato Martele Tel atlamaları

Etütteki amaç; sürekli gelen akorlar için her zaman temiz ve kesintisiz bir ses üretmek olmalıdır. Akorların bağlı duyulması için icracının vibratosunun kesilmemesi önemlidir. Akoru kırmak, sağ

kolumuzu aşağı doğru ve kolun ön kısmını biraz öne getirmemiz ile mümkün olabilmektedir. Dirseğin yüksekte olmaması, akoru kırmadan önce hafif öne doğru düşürülmesi gerekmekte aksi takdirde ise yay düz tutulamamakta, bunun sonucunda da kaslarda zorlanma ve ses kalitesinde düşmeler yaşanmaktadır. Kırık akorlarda yayı sert kullanmak yerine, yayın tellere yumuşak bir şekilde düşmesi sağlanmalı, sol elde ise parmakların ucuyla dik ve sağlam bir şekilde tuşeye basmalı ve sağ dirsek tele yakın olmalıdır (Sipahioğlu & Angı, 2020 s.14).

Etüdün finalinde; sol notası ile başlayıp sol notası ile biten on altılık arpejler yer alır. Bu bağlı arpejlerin ilk ve son notalarını duyurmak kolayken, her notada eşit artikülasyon üretmek icracı için zorluk yaratabilir. Galamian; hızlı pasajlarda her telde yazılan bağlı on altılık notaları önce açık telde çalışmayı önerir. Bu çalışma; bu arpejler için iyi bir örnektir. Ayrıca icracılar bağları ayırarak her bir notayı detashé olarak çalışabilir. Bu çalışma, icracının doğru bir sağ kol seviyesini bulmasına yardımcı olacaktır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Keman eğitiminde temel, orta ve ileri düzey için kullanılan metotlarda uygulanan teknikler, icracıların çalma seviyelerini geliştirmek için oldukça önemlidir. Temel teknik beceri gelişiminde önemli bir metot olan Rodolphe Kreutzer'in etütlerinde, sağ elde; detashé, martele, legato, tel geçişleri, staccato, spiccato uygulanırken, sol elde; arpejler, pozisyon geçişleri, ekstansiyon hareketleri, tril ve süslemeler gibi teknik öğelere yer verilmiştir (Baykara, 2009). Pierre Rode'un keman için 24 kaprisi, pozisyon geçişleri, nüans terimleri, tonlar, ölçü sayıları ve ritmik kalıpları bakımından önemli bir çalışmadır (Demirci & Sümbüllü, 2020). Henryk Wieniawski'nin keman için yazılmış L'ecole Moderne Op.10 kaprislerinde ise ricochet ve sautillé teknikleri kullanılmıştır (Görsev, 2015). Ancak Gaviniés'nin 24 etüdünde bahsedilen teknik zorlukların yanı sıra çift ses, akor, flajöle gibi ileri düzey keman teknikleri de uygulanmıştır. Kreutzer, Rode, Wieniawski gibi yazılan etüt kitapları belli teknik zorluklar üzerinde dururken, Gaviniés'nin 24 etüdünde çoğu teknik zorluklar çeşitlendirilerek bir arada sunulmaktadır. Bu tür etütler ile yapılan çalışmalar icracıların teknik kazanımlarını geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Benzer çalışmalar keman ve eğitim literatürüne önemli katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada Gaviniés'nin 24 etüdü sağ ve sol el tekniği bakımından incelenmiştir. Bu araştırmaya göre, 24 etütte legato, staccato, ekstansiyon (parmak esnetme), oktav, aralık çalışmaları, tril ve süslemeler, arpej, akor, çift ses, kent basma, flajole, geniş pozisyon geçişleri, yüksek pozisyon kullanımı, çeşitli bağ kalıpları, tel atlamaları, uçan staccato gibi tekniklere yer verilmiştir. Sağ el tekniği için en çok staccato (%75), çeşitli bağ kalıpları (%66,6) ve legato (%62,5) kullanılmıştır. Sol el tekniği için ise, ekstansiyon (%79), pozisyon geçişleri (%75) ve tril ve süslemelere (%62,5) ağırlıklı olarak yer verilmiştir.

Gaviniés'nin 24 Etüdü, icracıların teknik ve müzikal açıdan keman çalma tekniklerini ilerletmek anlamında oldukça önemli bir çalışmadır. Bu araştırmada icracılara, etütlerin çalış biçimlerine dair yöntemler gösterilmiş, eksiklerini bulma ve doğru çalışma konusunda farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır. Bu etütler, tel atlamaları içeren birçok pasaj da dahil olmak üzere, çeşitli tel geçişleri ile sol el uzatma ve daraltma tekniklerini bir arada sunmaktadır. 1,15 ve 24 numaralı etütlerde puandorg ve akorlar bulunmaktadır. 1,15,16,18 ve 24 numaralı etütler bağlı çift ses çalışmaları içermektedir. 5,7,19,20 ve 24 numaralı etütlerde arpej çalışmaları bulunmaktadır. 1,4,9,11,12 ve 22 numaralı etütlerde oktav çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Flajole tekniği sadece 19 numaralı etütte bulunmaktadır. Gaviniés etütleri arasında seviye olarak kademeli bir ilerleme izlemese de aynı teknik zorlukları ele alan etütleri arasında zorluk seviyesinin bir etütten diğerine arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan inceleme ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak; etütlerin sağ el için zorlayıcı çeşitli teknik öğeleri bir arada bulundurması, icracının her duruma ve zorluğa uyum sağlayabilmesi anlamında,



bu etütlere çalışılması, iyi bir sağ kol gelişimine olanak sağlayacaktır. Gavinies etütlerinde, sol el için icracıyı zorlayan ve dikkat gerektiren parmak numaraları kullanmıştır. Bu etütlerin çalışılması; özellikle dört telin tamamında uygulanan altıncı ve yedinci pozisyon kullanımı, parmak esnetme hareketleri ile yazılmış pasajlar, icracıya esnek ve çevik bir sol el için de önemli bir deneyim sunmaktadır. Bu çalışmada icracıların sağ ve sol el tekniğini geliştirmeleri için çeşitli çalışmalar önerilmektedir.

Fransız keman ekolünün kurucularından biri olarak kabul edilen Pierre Gavinies'in bestecilik ve eğitimcilik yönünü araştıran, eserlerini inceleyen çalışmaların uluslararası literatürde yeterli olmadığı görülmektedir. Dünyanın her yerinde eserleri çalınan, keman eğitimine önemli katkıları olan besteci ve eserleri hakkında ülkemizde yeterli yazılı kaynak olmadığı görülmekte, besteci ve eserleri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmektedir.

Konservatuvar eğitiminde sıklıkla yer verilen Gavinies'nin 24 Etüdü, icracıları aynı zamanda Paganini'nin kaprislerine, Bach'ın sonatlarına, Brahms'ın konçertolarına kadar uzanan geniş bir repertuvara hazırlayacak teknik gelişimi sağlamaktadır. Gavinies'nin 24 Etüdünün, sağ ve sol elin esnekliğine dair yapılmış alıştırma ile müzikal zorlukları teknik öğelerle birleştirerek sunması anlamında keman literatüründe önemli bir kaynak olduğu görülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Baykara, S. (2009). *Kreutzer etütleri üzerine teknik bir inceleme* (Tez No.254805) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Biricik, B. (1998). *Keman sağ el tekniğinin Galamian ve Rus okullarından örneklerle incelenmesi* (Tez No.102407) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cottin-Rack, M. (2007). *The twenty four matinées by Pierre Gavinies* (Publication No.3292844). [Doctoral dissertation, University of Cincinnati]. PQDT Open.
- Delikara, A. (2013). Keman eğitimine yönelik bir "Etüt Analiz Modeli". *Sanat Eğitim Dergisi*, 1 (2), 1-17. <https://doi.org/10.7816/sed-01-02-01>
- Demirci, E., & Sümbüllü, H. T. (2020). Pierre Rode'nin keman için 24 kaprisinin analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Müzik Özel Sayısı*, 238-454. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.695717>
- Domain, P. (2014). *24 Matinéés (Gaviniés, Pierre)*. Imbault Edition.
- Galamian, I. (Ed.) (2005). *Gavinies 24 Studies Violin Solo*. International Music Company Edition.
- Ginter, A. (1978). Pierre Gavinies Founder Of French School Of Violin Playing. *American String Teacher Association*, 28(3), 36-37. <https://doi.org/10.1177/000313137802800325>
- Ginter, A. (1976). *The sonatas of Pierre Gavinies* (Publucation No. 7624600). [Doctoral dissertation, The Ohio University]. PQDT Open.
- Gören, A. (2006). *Leopold Auer'in kademeli keman eğitimi adlı sekiz ciltlik kitabını incelenmesi* (Tez. No.214076) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Görsev, G. (2015). Henryk Wieniawski'nin keman için yazılmış L'ecole Moderne Etüt-kaprisleri

- Op. 10'un teknik ve biçimsel yönden incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-33.
- Merdinli, Ö. (1998). *Keman sol el tekniğinin Galamian ve Rus okullarından örneklerle incelenmesi* (Tez No.102409) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Say, A. (2010). *Müzik Ansiklopedisi* (3. cilt). Pan.
- Sipahioğlu F., & Angı Ç.E. (2020). Keman eğitiminde çift ses ve akor çalma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin, öğrenim alanlarına göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 984-1008. <https://doi.org/10.37217/tebd.797181>
- Stolba, M. K. (1969). *A history of the violin etude to about 1800 volume II* Fort Hays State Kansas State College. <https://doi.org/10.58809/FCWT6100>
- Ulucan S. (2005). *Kemanda yay tekniğinin temel bilgileri ve gelişimi* (Tez No. 214074) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>