

**6. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi  
(1 – 3 Kasım 2019 / şanlıurfa)  
(UBAK)**

6th International Scientific Research Congress  
(1 – 3 November 2019 / şanlıurfa)  
(UBAK)

**Sosyal Bilimler**  
Social Sciences

**Bildiri Tam Metin Kitabı**  
Proceeding Book

**-1-**

**Edebiyat, Eğitim ve Sanat Araştırmaları**

**Editör / Editor**  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA



**Ankara 2019**

**Yayın Koordinatörü/ Broadcaste Coordinator•**  
Muhammet ÖZCAN

**Yayın Yönetmeni / General Publishing Director •**  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA

**Editör / Edited by •**  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA

**Kapak Tasarım / Cover Design**  
Esra TÜRE

**İç Tasarım / Interior**  
Esra TÜRE

**Birinci Basım / First Edition• ©**  
Aralık 2019 // December 2019-Ankara

ISBN: 978-605-7736-32-1

**ASOS YAYINEVİ**  
**1<sup>st</sup> Edition / 1.baskı:** December/Aralık 2019  
**Address / Adres:** Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4  
MERKEZ/ELAZIĞ  
**Mail:** asos@asosyayinlari.com  
**Web:** www.asosyayinlari.com  
**Instagram:** <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>  
**Facebook:** <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>  
**Twitter:** <https://twitter.com/Asosyayinevi>

**KURULLAR**  
**ONUR KURULU BAŞKANI**

Harran Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Mehmet Sabri ÇELİK

**DÜZENLEME KURULU**

Prof. Dr. Seyit Ahmet OYMAK, Harran Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman KÖSE, History Studies Dergisi Editörü  
Prof. Dr. Esra SİVEREKLİ, Harran Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Emin ÜNER, Harran Üniversitesi  
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA, Sağlık Bilimleri Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Veysel KASAR, Harran Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasin TAŞ, Harran Üniversitesi

**BİLİM KURULU**

Prof. Dr. Murat AKGÜNDÜZ, Harran Üniversitesi  
Prof. Dr. Türkan Bayer ALTIN, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi  
Prof. Dr. Numan ARUÇ, MANU Üniversitesi, Makedonya  
Prof. Dr. Lütviyye ASGERZADE, Azerbaycan Bilimler Akademisi  
Prof. Dr. Yasemin AVCI, Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Serpil AYTAÇ, Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Sabina BAKŐİĆ, University of Sarajevo  
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL, Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Viktor BUTANAEV, Rusya İlimler Akademisi  
Prof. Dr. Baurjan BAYTANAYEV, Kazakistan ilimler Akademisi  
Prof. Dr. Leyla BİTİŐ, Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Leyla BLİLİ, Tunus Manube Üniversitesi  
Prof. Dr. Verda CANBEY, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Ebru CEYLAN, İstanbul Aydın Üniversitesi  
Prof. Dr. Alishina Khanisa CHAVDATOVNA  
Prof. Dr. Abdullah ÇELİK, Harran Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeki ÇEVİK, Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat DEMİR, Harran Üniversitesi  
Prof. Dr. İgor DESPOT, Zagreb Üniversitesi  
Prof. Dr. Mesut DOĞAN, İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. A. Baran DURAL, Trakya Üniversitesi  
Prof. Dr. Necmettin ELMATAŐ, Harran Üniversitesi  
Prof. Dr. Juliboy ELTAZAROV, Semerkant Devlet Üniversitesi  
Prof. Dr. Peter GOLDEN, New Jersey Üniversitesi,,

Prof. Dr. Feyzan Vural GÖKHAN, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi  
Prof. Dr. Amira Turbic HADZAGIĆ, Tuzla Üniversitesi, Bosna -Hersek  
Prof. Dr. Yuriy HUDYAKOV, Rusya Glimler Akademisi  
Prof. Dr. Maria IVANICS, Szegeerd Üniversitesi, Macaristan  
Prof. Dr. Dilek İNAN, Balıkesir Üniversitesi  
Prof. Dr. Aleksandr KADIJEVIĆ, University of Belgrade  
Prof. Dr. Behset KARACA, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehtap YEŞİLORMAN, Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Arsun Uras YILMAZ, İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Rengin ZAMBAT, Maltepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Mohammad T. E. KHOEI, Tahran Shahit Bihişti Üniversitesi  
Prof. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Dariusz KOŁODZIEJCZYK, Varşova Üniversitesi  
Prof. Dr. Nimet Haşıl KORKMAZ, Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Şilova N. LEONİDOVNA, Petrozavodsk State University  
Prof. Dr. Sevinç Sakarya MADEN, Trakya Üniversitesi  
Prof. Dr. Kujtim NURO, Toronto  
Prof. Dr. Levent ÖZTÜRK, Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Serap PALAZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Pavel N.PETROV, Rusya ilimler Akademisi  
Prof. Dr. Elisabetta RAGAGNİN, Freie Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim SADAVİ, Tunus Üniversitesi  
Prof. Dr. Duken MASİMKHANOLİ, Nursultan Avrasya Milli Üniversitesi  
Prof. Dr. Döölötbek SAPARALİEV, Kırgız-Türk Manas Üniversitesi  
Prof. Dr. Yulai SCHAMİLOGLU, Wisconsin Üniversitesi,  
Prof. Dr. Redžep ŠKRIJELJ, Novipazar Üniversitesi  
Prof. Dr. Suat UĞUR, çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof. Dr. Süleyman UYAR, Alaaddin Keylubat Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÜNAL, Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Hüseyin AKPINAR, Harran Üniversitesi  
Doç. Dr. Krasikova L. ALEKSANDROVNA, Rus Devlet Adalet Üniversitesi  
Doç. Dr. Özlem ATALAN, Celal Bayar Üniversitesi  
Doç. Dr. Gaybullah BABAYAROV, Özbekistan İlimler Akademisi  
Doç. Dr. Abdurrahman BENLİ, Sakarya Üniversitesi  
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER, Osmaniye Üniversitesi  
Doç. Dr. Gulnara ACIMAMBETOVA - Kırım Müh. ve Pedagoji Üniversitesi  
Doç. Dr. Birol ÇAYMAZ, Galatasaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa DURGUN, Harran Üniversitesi  
Doç. Dr. Elmira HABİBULİNA, Kazan Federal Üniversitesi  
Doç. Dr. Ramil HAYRURDİNOV, Kazan Federal Üniversitesi  
Doç. Dr. Esmâ İGÜS, Mimar Sinan Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihada DELİBEGOVIĆ DŽANIĆ, Tuzla Üniversitesi, Bosna -Hersek  
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Ergin JABLE, Kosova Hasan Piriştina Üniversitesi  
Doç. Dr. Beyhan KANTER, Mardin Artuklu Üniversitesi  
Doç. Dr. Fethi KAYALAR, Erzincan Üniversitesi  
Doç. Dr. Z. Demet KIRBULUT, Harran Üniversitesi  
Doç. Dr. Pınar ÜLGİN, Tokat Gaziosmanoğlu Üniversitesi  
Doç. Dr. İlkey NOYAN YALMAN, Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Sinem YILDIRIMALP, Sakarya Üniversitesi  
Doç. Dr. Şengül KOCAMAN, Dicle Üniversitesi  
Doç. Dr. Emina BERBIĆ KOLAR, Osijek Üniversitesi, Hırvatistan  
Doç. Dr. Zekiya MAHMUTOVA - Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi  
Doç. Dr. Leyla MURATHAN, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Nadya TIDIKOVA, Rusya Altayistik Enstitüsü  
Doç. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Nikolay N. TELİTSİN, Tetersburg Devlet Üniversitesi  
Doç. Dr. Nadia YASEEN, Bağdat Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA, Sağlık Bilimleri Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Sibel AKOVA, Yalova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Kemal ÇİFTYILDIZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Füsun Ç. DÖŞKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

#### **SERĞİ JÜRİ VE DÜZENLEME KURULU**

Prof. Clive BARSTOW  
Prof. İhsan DOĞRUSÖZ  
Prof. Leyla Varlık ŞENTÜRK  
Doç. Muhammet Emin KAYSERİLİ  
Doç. Menduha Satır KAYSERİLİ  
Doç. H. Kübra KUZUCANLI  
Ass. Prof. Alam SHAMMAY  
Öğr. Gör. Gülser AKTAN  
Öğr. Gör. Tolga ŞENOL

#### **SEKRETERYA**

Esra TÜRE  
Emine KAPKA

## **FARKLI ÜLKELERDEN GELEN KATILIMCILAR**

Prof. Dr. Nabeel S.Othman / University of Mosul- Irak  
Prof. Dr. Nurşat JUMADİLOVA / Karaganda Bolaşak Akademisi, Kazakistan  
Prof. Dr. Ghadir Golkarian / Yakındoğu Üniversitesi, KKTC  
Prof. Dr. Fatma ÖZMEN / Kıbrıs İlim Üniversitesi  
Prof. Dr. Cevat Celep / Girne Amerikan Üniversitesi  
Doç. Dr. Sevinc Qasımova / Bakü Devlet Üniversitesi - Azerbaycan  
Doç. Dr. Yurdal Cihangir / Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC  
Dr. Fatma AKAY-TÜRKER / Viyana Üniversitesi / Avusturya Mohammed M. Mohammed / University of Mosul- Irak  
Araştırmacı Gülsemin KONCA - Netherlands

## İçindekiler

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| Önsöz.....                                                                 | 11         |
| <b>A - Edebiyata Dair.....</b>                                             | <b>13</b>  |
| <b>Ahmet ADIGÜZEL - Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde Kullanılan</b>         |            |
| <b>Deyimler .....</b>                                                      | <b>15</b>  |
| <b>Ayşe DUVARCI - Yemek Kavramları Sözlükçesi.....</b>                     | <b>31</b>  |
| <b>Hacı İbrahim DELİCE - Türkçede Kaç İsim Durumu Vardır? .....</b>        | <b>49</b>  |
| <b>Hacı İbrahim DELİCE - Türkçe Sadece Sondan Ekli Bir Dil</b>             |            |
| <b>midir? .....</b>                                                        | <b>63</b>  |
| <b>Hasan KAVRUK / Ashı GORAL - Orhan Kemal'in Çamaşırcının</b>             |            |
| <b>Kızı Küçük Eserinde Geçen Halk Kültürü Unsurları .....</b>              | <b>69</b>  |
| <b>Hasan KAVRUK / Ashı GORAL - Türkçe 7. Sınıf Ders</b>                    |            |
| <b>Kitabındaki Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerin Metinlerarası</b> |            |
| <b>İlişkiler Açısından İncelenmesi.....</b>                                | <b>91</b>  |
| <b>Yasemin ULUTÜRK SAKARYA - Tarihî Romana Kurgusal</b>                    |            |
| <b>Yaklaşım: Aşk ve Zafer Örneği .....</b>                                 | <b>111</b> |
| <b>Yıldız YENEN AVCI - Nasrettin Hoca Fıkralarının Dil ve Üslup</b>        |            |
| <b>Özellikleri Bakımından İncelenmesi .....</b>                            | <b>121</b> |
| <b>B - Eğitime Dair.....</b>                                               | <b>133</b> |
| <b>Ahmet GÖÇEN / Ahmet KAYA - Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr</b>           |            |
| <b>Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....</b>            | <b>135</b> |
| <b>Ahmet KAYA / Ahmet GÖÇEN - Okul Liderlerinin Etik Liderlik</b>          |            |
| <b>Davranışları Üzerine Bir İnceleme.....</b>                              | <b>151</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Ali İhsan ÇELEN</b> - Performans Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılabilecek Değerlendirici Hataları ve Alternatif Çözüm Önerileri.....                                                                                               | 163 |
| <b>Ashhan TÜFEKÇİ / Handan KOCABATMAZ / Hilal ŞENGÜ TAN</b> - Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Farkındalıklarının Durumlu Öğrenme Modeli ile Arttırılması.....                                                                    | 183 |
| <b>Betül SELÇUK - Nazım ÇOĞALTAY</b> - Artık Liseli Olduk: Bir Metafor Analizi.....                                                                                                                                                     | 193 |
| <b>Cafer ÇARKIT</b> - 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Yeri.....                                                                                                                                     | 213 |
| <b>Emrullah ERDEM</b> - Tam Sayılarda Dört İşlemin Öğretiminde Okullarda Kullanılması Önerilen Model ve Örüntüler.....                                                                                                                  | 225 |
| <b>Handan Asude BAŞAL</b> - Yetişkinlere Yönelik Problem Tarama Listesi Geliştirme ve Yetişkinlerin En Çok Yaşadıkları Problem Alanları.....                                                                                            | 239 |
| <b>Hilal KAZU / Ali AKTAŞ</b> - Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....                                                                                                           | 249 |
| <b>Hilal KAZU / Ali AKTAŞ</b> - İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Malatya İli Örneği).....                                                                                    | 271 |
| <b>İshak FIRAT / Birol TEKİN</b> - Matematik Okuryazarlık Başarı Testinin Geliştirilmesi.....                                                                                                                                           | 285 |
| <b>Mehmet Emin USTA / Sema KAHRAMAN</b> - İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İncelenmesi.....                                                               | 297 |
| <b>Meral TANER DERMAN / Yasemin SEÇGİN / Özgür KAHRAMAN / Büşra AKGÜL</b> - Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Olumsuz Akran İlişkilerinin Ailelerinin Demografik Özelliklerine ve Ebeveyn Tutumlarına Göre İncelenmesi.....                | 313 |
| <b>Mustafa YAĞBASAN</b> - Yurt Dışında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitime Dair Görüşleri ve İletişimsel Ortamları (Almanya Baden Eyaleti Özelinde Ampirik Bir Araştırma).....                                                            | 329 |
| <b>Nilüfer YEŞİLYURT</b> - Tipografi ve Dil Etkileşimi.....                                                                                                                                                                             | 351 |
| <b>Rabia SOHBET / Ali TİLKİ / Ömer ABİÇ / Hatice ONUŞ / Kübra YİĞİT / Gülistan KULPU / Muhammed Eid RUŞŞO</b> - Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Okuyan Öğrencilerinin Batıl İnançlar Hakkındaki Görüşleri..... | 365 |



|                                                                                                                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Samet DEĞİRMENCİ / Nesrin ÖZDENER - Stem Eğitimi Almış Öğretmenlerin Stem Öz Yeterlilikleri ve Uygulamada Yaşadıkları Sorunlar .....</b>                                                            | <b>377</b> |
| <b>Seçil TÜMEN AKYILDIZ - Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği) .....</b> | <b>395</b> |
| <b>Seçil TÜMEN AKYILDIZ - Mühendislik Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma (Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Makina Mühendisliği Bölümü Örneği) .....</b>                            | <b>409</b> |
| <b>Sedat MAN / Emrullah ERDEM - Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Silindir’e İlişkin Kavram Tanımları .....</b>                                                                                       | <b>423</b> |
| <b>Sema OĞLAK / Ayşe CANATAN - Yaşamboyu Öğrenme ve Aktif Yaşlanma Yönünden Üçüncü Yaş Üniversiteleri: İyi Uygulama Örnekleri .....</b>                                                                | <b>435</b> |
| <b>Şengül KOCAMAN - Gerçekçi ve Karşı Gerçekçi Tiyatroda Seyirci-Sahne İlişkisinde Duygusal Mesafe .....</b>                                                                                           | <b>451</b> |
| <b>Tufan AYTAÇ - Öğrencilerin Okulda Şiddet Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi: Bir Meta-analiz Çalışması .....</b>                                                                    | <b>463</b> |
| <b>Yonca ÖZKAN / Erdoğan BADA - Factors Affecting Listening Comprehension of Turkish English Language Learners .....</b>                                                                               | <b>477</b> |
| <b>C - Sanata Dair .....</b>                                                                                                                                                                           | <b>489</b> |
| <b>Burak ERTEKİN - Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Uzaktan Müzik Eğitimi Araştırmaları .....</b>                                                                                                    | <b>491</b> |
| <b>C. Arzu AYTEKİN / Behiye YETKİN ATACAN - Dijital Sanat Müzesi ve Sanat Kolektifi Teamlab’in Zaman ve Sınır Algısına Etkileri .....</b>                                                              | <b>525</b> |
| <b>C. Arzu AYTEKİN / Aşkın BAHADIR - Selçuk Artemis Tapınağı-Artemis, Afrodisyas Antik Kenti-Aphrodite ve Anadolu Ana Tanrıça Kültü Bağlantısı .....</b>                                               | <b>537</b> |
| <b>Çağrı SARAY - Zaman Kavramı Bağlamında Çağrı Saray’ın Kişisel Sergisi “Eksilen Zaman” .....</b>                                                                                                     | <b>555</b> |
| <b>Emine EKİNCİ DAĞTEKİN / Mustafa TOPALAN - “Sakin Şehir” Halfeti’de Değişim ve Koruma Sorunları .....</b>                                                                                            | <b>571</b> |
| <b>Mustafa TOPALAN / Emine EKİNCİ DAĞTEKİN - Halfeti Geleneksel Dokusunun Korunmasında Yönetmelik Yaklaşımlar .....</b>                                                                                | <b>577</b> |

|                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>M. Kayhan KURTULDU / Suat KARAHAN - Piyano Eğitiminde</b><br>Son 10 Yılda Yapılmış Olan Deneysel Lisansüstü Tezlerin Deneysel<br>Desen ve İstatistiksel Yapı Bakımından İncelenmesi..... | 585 |
| <b>M. Kayhan KURTULDU / Çağrı BAKIOĞLU - Güzel Sanatlar</b><br>Lisesi Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları ile Piyano<br>Dersi Başarıları Arasındaki İlişki.....                 | 599 |

## ÖNSÖZ

Kongreler, bilimsel araştırmaların akademik bir mecrada toplanarak müzakere yolu ile yeni araştırmalara ışık tutulmasında yol gösterici olan önemli etkinliklerdir. Bu bakış açısı ile bilim dünyasına hizmet amacıyla yola çıkan UBAK serisinin bir yeni kongresini daha 1-3 Kasım 2019 tarihleri arasında Şanlıurfa'da gerçekleştirmiş bulunuyoruz. 6. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi olarak yapılan bu akademik faaliyette, farklı bilim dalları ve alanları bir araya getirilirken disiplinlerarası bir mecra ortaya konulmaya çalışılmıştır.

"*Edebiyat, Eğitim ve Sanat Araştırmaları*" adına sahip olan elinizdeki bu eser "*Edebiyata Dair*", "*Eğitime Dair*" ve "*Sanata Dair*" bölüm başlıklarından müteşekkildir. Sosyal bilimler alanındaki çeşitli bilim dallarına ait bildirilerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş olan bu kitap, alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara kaynak olacak niteliktedir.

Böyle kapsamlı bir eserin hazırlanması ise elbette ki kolay olmamıştır. Kongre hazırlık aşamasından gerçekleştirilmesine kadar zorlu bir sürecin neticesinde ortaya çıkmış olan bu eserde, yazarlarımızın payı son derece büyüktür. Dolayısıyla onlara müteşekkirimiz. Yazarlarımız ile birlikte kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen herkese de sonsuz teşekkürler.

Kitabımızın bilim dünyasına yol gösterici olması ve araştırmacılara etkili bir kaynakça olması ise temennimizdir...

Saygılarımızla...

**Editör**

Dr.Öğr.Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA



# **A- EDEBİYADA DAİR**



# SAATLERİ AYARLAMA ENSTİTÜSÜ'ÜNDE KULLANILAN DEYİMLER

**Dr. Ahmet ADIGÜZEL**  
Bahçeşehir Eğitim Kurumları

*Saatin kendisi mekân, yürüyüşü zaman, ayarı insandır...  
Bu da gösterir ki, zaman mekân, insanla mevcuttur."  
"Bir insanın hayatına lüzumundan fazla girmekten  
daha korkunç bir şey yoktur."*

**ÖZET:** Ahmet Hamdi Tanpınar tarafından kaleme alınan Saatleri Ayarlama Enstitüsü adlı roman, Türkiye toplumunun Tanzimat'tan itibaren tanıklık ettiği veya yaşamaya, benimsemeye çalıştığı modernleşme/batılılaşma sürecini irdeleyen, eleştiren hatta hicveden bir eser olarak değerlendirilmektedir. Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Osmanlı cemiyetinin batıyla tanışmasıyla başlıyor ve Cumhuriyetin kuruluşuyla beraber başlayan kültürel yozlaşmalara değiniliyor ve bu durum ürkünçlüğe, abartıya, karşıtlığa, taklide ve absürde dayalı yapıyla grotesk bir özellik taşımaktadır. Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde batı ve doğu uygarlıkları arasında gelgitler yaşayan hatta bocalayan Türkiye toplumunun yaşam tarzını, tutumlarını ve davranışlarını alaycı bir üslupla ele alan eleştirel bir romandır.

Ahmet Hamdi Tanpınar, şiiri sembolist bir anlayışla kurgulamıştır. Zaman zaman aynı anlatım tarzı romanlarında da görülmektedir. Şiirlerini sembolist bir dil ve anlayışla kaleme alan Ahmet Hamdi Tanpınar, romanlarında gerçekçi ve toplumsal sorunları irdeleyen bir tarz benimsemiştir. "Saatleri Ayarlama Enstitüsü" toplumun bu hızlı değişme süreci içindeki yaşadıklarını ve durumunu, fertten cemiyete varan bir teknik ve üslupla anlatmaktadır.

Ahmet Hamdi Tanpınar kendisine özgü bir şiirsel roman diline sahiptir. Bununla birlikte kendisine has bir imlası bulunmaktadır. Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde işlediği deyimleri kendi dil ve imlası çerçevesinde işlemektedir.

Eserde tespit edilen deyimeler, içerisinde kullanıldıkları cümle ile birlikte alınıp anlam ve biçim bakımından değerlendirildi. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın kendisine özgü kullanımları tespit edildi. Türk dilinin temel söz varlığında öne çıkan deyimlerin Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde ne kadar işlevsel kullanıldıkları gözlemlendi.

**Anahtar kelime:** Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Ahmet Hamdi Tanpınar, deyimeler, Türk dili,

### Idioms Processed in Saatleri Ayarlama Enstitüsü

**ABSTRACT :** The Saatleri Ayarlama Enstitüsü, which was taken by Ahmet Hamdi Tanpınar as semi-ironic and semi-real, is shaped as a ironic novel. The public narratives in Saatleri Ayarlama Enstitüsü, oral literary reflections are not just about motives, themes and language. The formal elements of public narratives are also the defining characteristics of the work. It is observed that the epic laws set by the folklorist Axel Olrik take place in the works respectively. Idioms are usually occurring two or more words, Expressions with their contents are generally more figurative, stronger, more influential, more engaging and richer. Idioms carries the characteristics of the Turkish national culture from past to modern day. The formal and semantic variety of the idioms is one of the basic expressions that differ in one language.. They are crystallized, stereotyped special language. Meaning of the idioms since from the formation period preserves the message, value and cultural structure, it contributes to the understanding of the characteristics of the period with an in-depth approach and to the full penetration into the period culture structure. Ahmet Hamdi Tanpınar benefits from oral literature and folk literature products. Saatleri Ayarlama Enstitüsü written in the form of poetry is a mixture of novel and critical. Anatolia is a civilization complex which merge of mysterious geography is nomadic culture and settled culture. This encounter and the end result of fusion came to rich and far superior mythology, folklore, folk literature, epic, legend and language in Anatolia. Anatolia is a great source; the language of Ahmet Hamdi Tanpınar also has these characteristics. Nomadic society has a very rich oral literature, language. This culture, which has been blended with the established culture in Anatolia, has provided enormous wealth. In his works, especially his novels, the elements of folk literature are reflected in the motifs, giving a lot of quotations and symbols made from the statements. While the author use his own special novel language in these themes in his work, the idioms also work very often. The expressions of the mediocre language elements of folk literature are used functionally by writer who has a clear and fluent prose language. In the course of the historical development of the Turkic, idioms have always maintained their importance. Idioms are short meanings, meaningful, metaphorical, and generally preferred because of their musical characteristics. Ahmet Hamdi Tanpınar has a poetic novel language that is unique to him. However, there is a dictation of his own. The idioms that he works in the legend of Agri mountain are executed framework within his own language and dictation. The idioms that were found in the work were taken together with the sentences they used and evaluated in terms of meaning and form. Ahmet Hamdi Tanpınar 's unique uses were identified. It was observed how the prominent idioms used in the basic of the Turkish language were functionally used in the Saatleri Ayarlama Enstitüsü.

**Keyword:** Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Ahmet Hamdi Tanpınar, idioms, Turkish language,



### **Yazar ve Eser Hakkında**

Dillerin gelişmesine, kelime türetmesine, zenginleşmesine ve o dilin sanat ve bilim dili olmasında emeği geçenlerin başında bilim insanları, şairler ve yazarlar gelir. Onların oluşturdukları farklı ve değişik cümle yapıları inşa etmeleri ve kelimeleri farklı yerlerde ve farklı anlamlara gelebilecek biçimde dizmeleri, daha önce örülmemiş söz dizimleri ve denenmemiş biçimleri ile dilin daha yumuşak, esnek olmasına ve dil unsurlarının zenginleşmesine katkıda sunarlar.

Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde yaşayan Ahmet Hamdi Tanpınar, 1901-1962, yılları arasında altmış bir yıllık kısa fakat verimli bir hayat sürdürdü. Osmanlının yıkılışına ve Cumhuriyetin kuruluşuna tanıklık eden Tanpınar, ayrıca her iki cihan harbi deneyimlerini yaşayan bir sanatkâr, yazar, tarihçi, düşünür, eleştirmen, akademisyen ve şairdir. Aynı zamanda iyi bir estetik ve uyanık sahibi gözlemcidir. Bütün bu hasletleri bünyesinde barındıran Tanpınar, hem şark hem de garp uygarlıklarına, edebiyatlarına ve sanatlarına vakıftır. Tanpınar, şark ve garp kavrayış ve fikir dünyasını özümsemiş ve sentezlemiştir. Bunları yüksek yetenekli kişilik hususiyetleri ile harmanlayarak eserlerinde yeniden biçimlendirmiştir. Çünkü Tanpınar'a göre ileri düzeye sahip bir uygarlık, her şeyden önce " derin bir maziden gelen bir kültür yığılması ve bir kültür toplanması"dır.

Türk toplumunun on dokuzuncu yüzyılda başlayan Batılılaşma süreciyle birlikte iki yüz yılı aşkın yaşanan sorunlar ve manevi değerler çatışması, maddi ve kültür buhranı birçok düşünür gibi Tanpınar'ın da hemen hemen bütün eserlerinin başat temasıdır. Türk kültürünün önemli bir mütefekkeri olan Tanpınar'a göre Türk toplumunun çağdaş toplumlar seviyesine ulaşabilmesi için, popüler bir algıya dönüşen anlayışın geçmişten ve köklerinden kopuşun aksine, modern ve uygar Türk toplumunun yaşam biçimini belirleyecek olan anlayışın geçmişine ulaşan köprünün korunması ve o vasıta ile o geçmiş birikimiyle beslenmesinin sağlanmasıyla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Bundan dolayı: "Devam ederek değişmek, değişerek devam etmek" ifadesiyle bu anlayışı bütün yapıtlarında açık veya örtük bir üslupla işlemektedir. Bu fikri ile Tanpınar, iki yüz yıllık bir sorun olan; " Mazi ile nerede ve nasıl anlaşacağız?" sorusuna cevap bulmuştur. Başarılı romancılardan olan Tanpınar, küçük yaşlardan itibaren halk edebiyatına büyük bir ilgi duymuş, masallar ve destanlar dinlemiştir. Çocukluğundan beri yazmaya başlayan yazar, sözlü edebiyat, divan edebiyatı ve çağdaş edebiyatı harmanlayarak farklı yapı ve biçimdeki eserleri Türk Edebiyatına kazandırdı. Yazarlığı ve şairliği genç yaşlarında şekillenen Tanpınar, önce Ahmet Haşim'in şiirleriyle tanışmış daha sonra Yahya Kemal'in kendisiyle, eserleriyle ve onun vasıtasıyla da Baudelaire ve Paul Valéry'yi tanıma fırsatı bulmuştur. Sağlam ve zengin bir edebiyat geçmişi olan Tanpınar'ın kaleme aldığı hikâye, roman ve diğer edebi türlerde Türk Dilini ne kadar büyük bir ustalıkla kullandığı görülmektedir.

Tanpınar, kendine özgü üslubu ve edebiyat dili olan ender yazarlardan biri olduğu gibi, sıra dışı cümle örgüsü, alışılmamış bağdaşıklara sık yer vermesi ve yeni ve eski kelimeleri bir arada kullanması Türkçe için ayrı ve önemli bir zenginliktir.

Yazar, gençlik yıllarından itibaren Doğu ve Batı edebiyatlarına büyük ilgi duymuş ve bu iki büyük uygarlığın edebiyatından beslenerek Türk edebiyatında modern ve çağdaş anlatımın ve edebi türlerin yerleşmesinde önemli katkıları bulunmaktadır. Ayrıca Türk edebiyatı kuramının olgunlaşmasına ve yetkinleşmesine önemli ve kalıcı katkılar sunmuştur.

Tanpınar, kendine has bir dil dünyası olan yazardır. Bu anlamda kullandığı dil, anlatımını zenginleştiren, etkili kılan ve bir o kadar da düşündürten niteliktedir. Deyimleri kullanımı bu düzlemde yeni yeni cümle örgülerine yönelişi; ikilemelere, pekiştirmelere, imgesel kelime öbeklerine doğu ve batı dillerinden kelimeler tercih etmesi, atasözlerine ve deyimlere yer vermesi dile olan hâkimiyetini ve dilinin zenginliğini, anlatımının güçlülüğünü gösterir. Tanpınar, üstadı Yahya Kemal gibi şiirde ödün vermediği iki önemli husus var: biri mükemmeliyet, diğer dilin güzelliğidir. Şiir kadar olmasa da bu anlayışı ve hassasiyeti hikâye ve romanlarında görmek de mümkündür.

Türk Edebiyatı klasiklerinden ünlü düşünür, sanatkâr ve yazar Tanpınar'ın farklı yapıdaki cümle kurma, söz söyleme ve ifade kullanımı, yazarın hem doğu hem batı hem de Türk dil ve kültürüne olan vukufiyeti ve dil kullanma becerisini ve yetkinliğini göstermektedir.

Şüphesiz Tanpınar, kendisine has üslubu ile Türk diline çok büyük katkılarda bulunmuş başarılı ve değerli bir yazardır. Türk edebiyatında ve romancılığında kendine has dil ve üslubu olan ender yazarlardandır. Özellikle olgunluk çağında yazdığı edebi eserleri ve romanları, dilimizin ve edebiyatımızın zirvesinde yer alan klasik eserlerdir. SAE adlı eser, yazarın dili en ustaca kullandığı romanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Dilin bütün ifade imkânlarında yararlanmaya çalışması, cümle kurma ve farklı cümle yapılarını kullanması eseri zenginleştirdiği gibi, kendisine has kurduğu dil ve üslubun da üst düzeyde tezahürü eserin tamamında görülmektedir.

Tanpınar, Osmanlı ile başlayan çağdaşlaşma sürecinde ferdin, geleneksel yaşam tarzı, kültürle modern, batı kültürü arasında sıkışması, onun yaşadığı çatışma, bunun sosyal hayata ve toplum hayatına yansımaları, özellikle ferdin iç dünyasındaki yansımalarını *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'nde işlemiştir.

*Saatleri Ayarlama Enstitüsü*, Tanpınar'ın hatırat şeklinde kaleme aldığı eserlerinden biridir.

Anormal bir durum temelinde olan ve yozlaşmış ilişkilerin oluşturduğu toplumsal yeni sorunlar ve bireylerin bu sorunlarla cebelleşmesi, mücadele etmesi veya sorunlara karşı aciz kalmaları grotesk bir biçimde anlatılmaktadır.

“Bozulma”ktan kaçınmanın bir yolu olarak firar, Tanpınar’da, yine bir örnek vermek gerekirse *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*’nde, bir “İspirtizma Cemiyeti”ne, absürt ve ironiye dönüşür. Bu romanın Tanpınar’ın kitapları arasında ayrıcalıklı bir yeri vardır (AHT s. 405).

Ahmet Hamdi’nin *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* ile Reşat Nuri Güntekin’in *Miskinler Tekkesi*’nin meselelerinden biri birbirlerine çok benzeyen, tembellik hakkında gönülden inanmış kahramanlarının seçtikleri “iş”ler üzerinden ya da onlar aracılığıyla kendilerine, dolayısıyla okuyucuya bir dünya resmi çizmeleridir; Osmanlı İmparatorluğunun çöküşüyle Türkiye Cumhuriyetinin ilk yılları arasındaki “hengâme” bu iki seyircinin bakışlarından geçerek belki de başka hiçbir romanda olmadığı kadar mesafeli, rehavetli ve sonuçta eleştirel görünür bize. Belki de hengâmenin içinde olanların göremeyeceği kadar berrak ve komik (AHT s. 373)

Tanpınar’ın kendine özgü simgeci anlatımıyla ince mizahın birleşip, zaman zaman yaşanan olaylarla birlikte başkalaşmaktadır. Eser **metafor** ve **nümeroloji** bakımından zengindir. Her fert, eşya, nesne ve isim aslında insanların yadsınamayacak bazı taraflarını her kurum ise insan hayatındaki bazı devreleri sembolize etmektedir.

Eserde, Hayri İrdal, toplumda içe kapanık, önyargılı, geleneksel değerlerle yaşam tarzını oluşturan fakat Batılı değerleri içselleştirmeden kabul eden bir karakterdir. Hayri İrdal’ın yaşamı başından beri sıra dışıdır. Bununla birlikte Halit Ayarcı’yı yaşamı için bir milat olarak görür bundan dolayı da kendisi hayatını: Pragmatist biri olarak hayatına giren ve hayatının yönünü değiştiren Halit Ayarcı öncesi ve sonrası biçiminde iki bölüme ayırmaktadır..

Tanpınar, ilk romanı *Huzur*’da -figüratif bir kahraman ve bu kahramanın temsil ettiği kültürel değerler ve birikim bakımından- entelektüel bir roman örgüsü ören Tanpınar, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*’nde toplumsal yapının sıradan hatta daha alt sınıfından Hayri İrdal gibi -Mümtaz’a göre- kültürel bakımdan daha aşağıda bir karakteri figür olarak ele alır.

Deyimler, iki veya daha çok sözcükten meydana gelen, içerikleriyle ifadeyi ve anlatımı daha güçlü, etkili, ilgi çekici ve zengin kılan genellikle mecazlı deyişlerdir. Deyimler; Türk milli kültürünün özelliklerini geçmişten günümüze taşımaktadır. Deyimlerin biçimsel ve anlamsal çeşitliliği bir dili farklı kılan temel ifadelerden biridir. Onlar kristalize olmuş, kalıplaşmış özel dil yapılarıdır. Deyimlerin oluşum dönemin-den itibaren kazandığı anlam, taşıdığı mesaj, değerini ve kültürel yapısını

koruduğundan, dönemin özelliklerini derinlemesine bir yaklaşımla kavrayarak anlamaya ve devrin kültür yapısına tam nüfuz edilmesine katkı sunar.

Ahmet Hamdi Tanpınar, Divan edebiyatına yer vermekle birlikte sözlü edebiyat ve halk edebiyatı ürünlerinden de eserlerinde yararlanmaktadır. Şiir dili ustalığıyla yazılan SAE, Eserlerinde, özellikle romanlarında halk edebiyatı unsurları yansımış olan motiflere, anlatılardan yapılmış alıntılara ve simgelere oldukça yer vermektedir. Yazar, eserlerinde bu temaları işlerken kendisine özgü oluşturduğu roman dilini kullanırken deyimleri de çok sık işlemektedir. Anlaşılır ve akıcı bir nesir diline sahip yazar halk edebiyatının başat dil unsurlarından olan deyimleri işlevsel olarak kullanılmaktadır. Türkçenin Tarihî gelişim seyrinde deyimler her dönem önemini korumuştur. Deyimler, kısa oluşları, anlam yüklü olmaları, mecaz/kinâye anlam taşımaları ve genellikle musiki özelliklerinden dolayı tercih nedenidir.

Tanpınar'ın üstün dehasını ortaya koyan ifadeler, cümleler ve Onun ince aynı zamanda büyük ironisinin küçük tezahürleri de eserde yer almaktadır. *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'nde ince ironiyi gerek metafor gerek anlatı tekniği olarak şahika mertebesine çıkarmayı başardı. Buradaki ironi Tanpınar'ın fikriyatını ve meselesini açık bir biçimde göstermektedir.

Geleneğin modernlikte karşılaştığı o gerilimli yerde bir paratoner gibi duran Ahmet Hamdi Tanpınar, Tanpınar, *Huzur* ve *Mahur Beste*'de, daha nostaljik, dolayısıyla daha firari bir yaklaşımı benimsemişken Türk modernleşmesinin krizini ironik bir dille anlatan *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'yle kendi kuşağından ayrılır ve “hakikat yoktur” diyen Nietzsche'ye yaklaşır. Tanpınar, bizim, ileride bir tür otokolonizasyona dönüşecek olan modernleşme çabalarımızın yaşandığı bir dönemde, yeni yüzyılın başında, hocası Yahya Kemal'in âşık olduğu, Doğunun en Batısı, Batının en Doğusu olan İmparatorluk merkezinde, İstanbul'da doğar (AHT s. 397).

Tanpınar, “İki âlem arasında salınıp duran bir halkın boşluğu. ”Derinliği ve felsefesi olan bir roman, oluşturduğu evren, merakınızı çekecek bir ilgi değerine sahip. Anlatım bakımından; bazen kıvrak ve pratik bir zekanın ince mizahını, absürt komedisini görürken bazen de gerçekte gerçeküstüyü yumuşak geçişlerle birbirine bağlayan, ustaca yapılmış metaforik ve simgesel bir anlatımla karşılaşıyoruz. Ancak bu anlatım öyle zorlayan bir anlatım değil. Aksine zekice yapılan mizahi bir anlatımı olduğu için bol bol ‘bıyık altı’ güldürüyor ve kendini sevdiriyor.”

*Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'nde, Tanpınar bir rüya hâlinde düşündüğü sanat anlayışına uygun olarak kurmacayı gerçekliğin yerine koyarlar. Eserde kahramanlar birçok olayın bir yalan, kurmaca olduğunu sorgulamazlar. Bu durumu en iyi gösteren Şerbetçibaşı elmasının ve Şeyh Ahmet Zamanî'nin gerçekliğine inanmaya roman kahramanlarının çoktan hazır olmalarıdır.

Ahmet Hamdi Tanpınar tarafından yarı mizah yarı gerçek olarak kaleme alınan Saatleri Ayarlama Enstitüsü adlı roman, motif, tema, sembol, ironi, kurmaca ve dil konularından ibarettir. Bütün bunların eserde yer aldığı gözlenmektedir.

### **SAATELERİ AYARLAMA ENSTİTÜSÜ'NDE İŞLENEN DEYİMLER**

Kul kusursuz olmaz, sözü sırf bu gerçek için söylenmiş bir sözdür (SAE s. 25).

Evkafıta oldukça iyi bir memurlukla işe başlayan ve ardı arkası kesilmeyen talihsizlikler yüzünden küçük bir cami kayyumluğuna kadar inen babamın hayatı de dedesinin bu vasiyeti âdeta zehirlemişti (SAE s. 27).

Artık unutulmuş olan cami hikâyesini tazelemek için bütün dedikodulara sessiz sedasız katlanır, bu hikâyeyi kimseye anlatmazdı (SAE s. 27).

Kör total idadî tahsilimi –mektepten ve hocalardan elden geldiği kadar uzak kalmak şartıyla- bitirmeğe uğraştığım o yıllarda, Nuri Efendinin hiçbir açık geliştirme yapmadan insanla saat, saatle cemiyet arasında bulduğu yakınlıkları, onların üzerinde kurduğu hayat ve cemiyet felsefesini nereden anlayacaktım? (SAE s. 33)

İnsanları iğfal etmek, onlara vakitlerini israf ettirmek suretiyle hak yolunda ayırmak için şeytanın baş vurduğu çarelerden biri de Nuri Efendiye göre, şüphesiz ayarsız saatlerdi (SAE s. 34).

Dışarıdan bitmez tükenmez gibi görünen bu evin içinde insanlar âdeta üst üste yaşıyordu (SAE s. 37).

Asıl garibi durmadın, çok sevdiği, velinimet addettiği Abdüsselâm Beyi böyle göz altında bulundurmaktan üzülmeye mukabil bir saat yalnız kalsa “yangın var!” diye bağırarak yahut vatmanın yanında ayakta duracak cinsten olan Abdüsselâm Beyin bu zarurî arkadaşlıktan pek memnun olmasıydı (SAE s. 38).

Ferhat Beyin mahcubiyetten yüzü kızara kızara anlattığı bu hâtıralar sayesinde Abdüsselâm Bey, eski konağının iç yüzünü her gün yeni bir tarafından öğreniyor, nisbeten daha genç ve dinç yaşta, zengin, alabildiğine yüzüne güldüğü, etrafında tam istediği cinsten cıvıl cıvıl, üst üste, Babil Kulesi Kadar karışık, her dilden ve her kafada; ... (SAE s. 39)

Hakikatte bütün bu insanlar hakikat denen duvarın ötesine geçmek için birer delik bulmuş yaşıyorlardı (SAE s. 42).

“Tathir, teşmi, teklis, tas’id, tezviç, tevlit, hal, akit (temizleme, mum veya muşamba hâline getirme, toprak hâline getirme, koyulaştırma, evlendirme, doğurtma, eritme ve bağlama)” gibi kelimeler hâlâ bile bana kuvvetli bir iradenin karşısında açılacak büyük imkân kapıları gibi görünür (SAE s. 51).

Kahvecibaşı Camii'nin mezarlığının parmaklığını evime getirdiğim, hususî hayatıma mal ettiğim için beni belki ayıplayacak olanlar bulunur (SAE s. 55).

Ben bu trenden vaktinden çok evvel âdeta çölün ortasında inmiştim (SAE s. 57).

Fakat tam ertesi günü olan bir hâdise, aile hayatımızı kökünden sarstı, babamın hiddetine, annemin bitmek tükenmek bilmeyen şikâyet ve üzüntülerine büsbütün başka bir macera verdi (SAE s. 60).

Filhakika babamın benim yüzümden palas pandıras karakola çağrıldığının hemen ertesi günü halam öldü (SAE s. 60).

Babam kanlı canlı, taş yese öğütür cinsten bir adamdı (SAE s. 60).

Hattâ parasını yerler korkusuyla tekrar evlenmeğe bile cesaret edememiş, on altı odalı koca konakta yarı deli bir ahretlik ve kendisi kadar sofı, hasıs, üstelik de dedikoducu ihtiyar bir kalfa ile yalnız başına bir baykuş gibi yaşamıştı (SAE s. 60).

Beş dakika sonra küle basılmış sülük gibiydi (SAE s. 64).

Münasebetsiz bir hâdise bu ümidi de hiç beklenmedik bir zamanda kül etti (SAE s. 69).

Çarnâçar biz kaldık (SAE s. 82).

O zamana kadar hiç ağzını açmadan konuşmayı dinleyen Nuri Efendi birdenbire elindeki saati bırakarak:... (SAE s. 83).

İfadeleri zeytinyağı lekesi gibi genişliyor, büyüyordu (SAE s. 94).

Oralarda ihtisasa hürmet vardı ve psikanaliz gündelik ekmek gibi bir ihtiyaçtı (SAE s. 100).

Ben canım ağzımda dinliyordum: (SAE s. 107).

Dünyanın en gülünç hastalığını tutulmuştum, bir de elâlemin işine karışıyordum (SAE s. 113).

Ve ben, olacak şeyi biliyormuşum gibi kalbim ağzımda: (SAE s. 120)

Aziz dostum, ben Adli Tıpta iken, bu kıraathenelerdeki bütün ahbaplarına, türlü meziyetlerimi, eski âlemimiz hakkındaki bilgimi, saat tamirindeki maharetimi öyle övmüş, maceramı o kadar yana yakıla anlatmış, bilhassa hastalığım hakkında o kadar çok ve mühim tafsilat vermişti ki, daha ilk adımımı atar atmaz bütün kahve sevinç çılgılığı ile doldu (SAE s. 125).

Kirli veya temiz bütün çamaşırlar ortada idi (SAE s. 127).

Daha dün yapışık doğmuş ikizler gibi birbirinden ayrılmayan, yediklerinde, içtiklerinde daima beraber görünen iki dost, ertesi günü bir hesap yüzünden pençe

pençeye geliyorlar, yahut aralarındaki eşit haklı kardeşlik bozuluyor, biri efendi, diğeri maiyet oluyor, günlerce, aylarca bu yani vaziyet devam ediyordu (SAE s. 133).

Emine arkamda olmayınca her akıntı beni sürükleyebilirdi (SAE s. 140).

- Dahî bir avrat rüyasında azgın bir deli görse iyi niyet değildir (SAE s. 145).

Kırklık hanımın boynu birdenbire iri bir kumru oldu ve dem çekmeğe başladı (SAE s. 146).

Hangi zemberek bozulmuştu ki böyle durmadan sürükleniyor ve orada kalıyordu? (SAE s. 148)

Çünkü Nevzat Hanımın Murat'ı gibi, Afroditi'nin halası da bu küçük topluluğun can kurtaranlarından biriydi (SAE s. 162).

Fakat sinir denen şeyi sadece başkalarının dalına binmek için bir vasıta gibi gören Sabriye Hanım böyle bir şeye inanmazdı (SAE s. 166).

O geceleri kendi rahat yatağında bile bir kulağı kırışte uyurdu (SAE s. 167).

Burnunuzun dibinde olan şeylere bakın (SAE s. 168).

Böyle bir iş verildi mi derhal eski bir eteklik gibi vücudunu orada, aramızda bırakır, ve gösterilen düz duvara tırmanır, istenilen pencereden seve seve bakar, gördüklerini ballandıra ballandıra anlatırdı (SAE s.168).

O bir vuruşta böyle hiç lüzumsuz yere yıkılacak cinsten değildi (SAE s. 169).

Her dakika mangal dolusu ateş yutuyordum (SAE s. 174).

Şimdi o kendi hayatımın malı olmuştu (SAE s. 174).

Suyun dibinde değildim (SAE s. 175).

Yırtık elbiselerinin, bakımsız kıyafetinin arasında bile bu bahar gününü andıran serin, dış dış bir güzelliği vardı (SAE s. 181).

Ben zamana, kendi zamanıma çelme atmakla yaşıyordum (SAE s. 190).

Kapıdan çıkarken nasıl bana bakmıştı ah, kalb kalbe karşıdır, mendebur mahlûk, rezil adi herif... (SAE s. 192).

Sonra İstanbul'un en meşhur saatçisini bir buçuk saat gagalamıştım (SAE s. 195).

O günden kalan en korkunç hâtıram, bütün yol boyunca ve merasim esnasında nasırına basılmış gibi sinirli, somurtkan duran Cemal Beyin gözlerimiz karşılaştıkça, hâlime için için güldüğünü fark etmedim (SAE s. 195).

- Sabır, insan oğlunun tek kalesidir... (SAE s. 201)

-Doğru, hak etmişti... (SAE s. 206)



Kafilenin öbür kısmı, hazırlanan masanın etrafında, bir gözleri bizim masaya doğru yürüyen adamda, öbür gözleri biraz sonra aynı adamın kendi aralarında otura-  
cağı sandalyede, hepsi birden bu uğurda şaşış olmağa dünden razı, ayakta, sözde bü-  
yük bir rahatlık içinde birbirleriyle konuşarak, şakalaşarak onu bekliyorlardı (SAE s.  
206).

Devleti hiç de bu cinsten, yani nefis, ruh terbiyesi diye kendini azaba soka-  
cak, kısmetini köreltecek, ebedî saadetler uğrunda dünya nimetlerini tepecek insan-  
lardan değildi (SAE s. 212).

Hattâ o zamana kadar hiç kimsenin bilmediğı bazı izahat bile verdim (SAE  
s. 213).

Siz harbe girmeden mağlûp olmuş bir orduya benziyorsunuz... (SAE s. 216).

Doğdum doğalı herkes bana dürbünün ters tarafından bakmayı teklif edi-  
yordu (SAE s. 220).

Bütün hayatım kepaze olmuştu (SAE s. 220).

Halit Ayarcı geceki vaitlerini tutsun veya tutmasın, bana dürbünün bakılacak  
yerini göstermişti (SAE s. 221).

Ben her lahza mecburiyetimden yer açılıp da içine giriyorum sanırken kızca-  
ğış bayağı gecenin kahramanı oldu, “Yaşa” sesleri, yenge, abla çığlıkları birbirini  
kovaladı (SAE s. 221).

Şimdiden sonra yolu açıktır (SAE s. 222).

Tıpkı daldan dala sıçrayan serçeler gibi düşünceden düşünceye atladığı için,  
daha üçüncü cümlede başladığı noktayı unutuyor, büsbütün başka mevzulara dalı-  
yordu (SAE s. 227).

Sonuna doğru konuşmasının başıboş, daldan dala sıçrayışları muayyen bir  
merkezin etrafında toplanmağa başladı (SAE s. 228).

Ben ilk uçuşunu yapan kırlangıç yavrusu gibi korka korka lafa karıştım:  
(SAE s. 239)

- Yanılıyorsunuz Hayri Bey, başlamak, başarmaktır (SAE s. 242).

En iyisi eski teraneye dönmekti (SAE s. 243).

Ben bir iki günah keçisi almak niyetindeyim (SAE s. 246).

Malûm ya, son zamanlarda aldı yürüdü, baba, amca, dayı, usta, patron,  
yenge, abla gibi kelimeler gırla gidiyor! (SAE s. 249)

Sabriye Hanım dudaklarını kısmış beni dinliyordu (SAE s. 253).

Âdeta bir günahını ödüyor gibi yaşıyor (SAE s. 255).



Beş seneden beri görmediğim, türlü sıkıntılar arasında çehresini bile unuttuğum kadın birdenbire Sabriye Hanımın söylediği birkaç sözle şimdi dört bir tarafımı bir yangın gibi sarmıştı (SAE s. 255).

Zannederim her tarafa baş vurdu. Sizi ele geçiremedik vesselâm... (SAE s. 255)

Ben huyu suyu bilinmeyen bir adamdım (SAE s. 256).

İçime yumruk gibi bir şey tılandı (SAE s. 257).

İşin en sıkıcı tarafı Halit Ayarcı'nın bu budalalıklardan her şikâyetimde bıyık altından gülmesi, beni teskini hiç aklına getirmemesiydi (SAE s. 271).

Hiddetine hiç aldırıyor, her cümlede bir kakhaha savuruyordu (SAE s. 274).

Karada yürümekten hoşlanmazsınız farz edelim, bunu herkesin bilmesi size ne kazandırır? (SAE s. 275)

Daha doğrusu Halit Ayarcı Bey bazı mukavemetlerim yüzünden bana hücum ediyor, Doktor Ramiz onun konuşmasıyla çıktığı düz caddede –her zaman yaptığı gibi- arabayı doludizgin sürüyordu (SAE s. 276).

Bir gün kervanın dışında kalınca anlar! (SAE s. 277)

Bir hamlede yedi çocuk birden doğurmuş bir dişi kedi gibi yaptığı işten memnun, bütün uzviyetinden sevinç aka aka etrafımda dolaşıyordu (SAE s. 285).

Bir aydır evin içindeki sır havasının sebebi bu idi (SAE s. 287).

Birbirine alışmış, birbirini tanıyan iki araba atı gibi hayat yükünü hep yana yana, birbirimizi gözeterek taşımak en iyi olacaktı (SAE s. 287).

Muhakkak ki büyük baldızım da, günün şöhretli artisti sıfatıyla, marifetini göstermeğe çağırılacağı zamanı bekleyerek bir yerde yarış atları gibi sabırsızlıkla eşiniyordu (SAE s. 291).

Evvelâ katılasıya güldü, sonra ciddiyetle,

- Büyük insanların etrafı da acayip olur... diye söylendi (SAE s. 292).

Tam, murdar öldüğüne yanmaz kendisine öd ağacından tabut ister, sözü... (SAE s. 295)

Boşadığı karısıyla gittikçe artan münasebetimi öğrenince büsbütün küplere binmişti (SAE s. 297).

Tası tarağı toplayıp gitmekten başka hiçbir şey yapamayız! (SAE s. 299)

- Yağma yok, Hayriciğim, yağma yok! (SAE s. 299)

Eğer içinizde bu kurt olmasa, Cemal Beyden veya herhangi bir adamdan korkmanıza imkân yoktur (SAE s. 303).

O bu işte oyunu idare edendi (SAE s. 303).

Hattâ Selma'ya dair birçok şeyleri bile kendisinden –bittabi bu sefer sormadan, hattâ istemeye istemeye ve söz arasında- öğrendiğim kulağı o kadar delik dostumuz Sabriye Hanım bile bu hususta bir şey bilmiyordu (SAE s. 305).

Salim Bey eğer birdenbire korkmamış olsaydı, hayvan gemi aızıyla almaya-caktı (SAE s. 307).

Hulâsa bir yığın acemilik ve korkaklık yüzünden atı çileden çıkartmış ve kazaya sebep olmuştu (SAE s. 307).

Şüphesiz biraz iradeli bir insan olsaydı, yaratılışında küçük bir hodbinlik, yahut müdafaa hissi bulunsaydı, bütün bu beyhude yükleri sırtından atar, hepsinden kurtulurdu (SAE s. 308).

Şirketteki işinden ihtilâs yüzünden atılan ve Selma Hanımın babadan kalma servetiyle açığı kapatarak vaziyeti kurtaran Cemal Bey Nevzat Hanımla parası için evlenmek istiyordu (SAE s. 309).

Felâket senelerimde beni o kadar sıkıntı içinde rahatsız etmemek dirayetini gösterenler şimdi bana hısım akraba sevgisi ve dostluk gibi yüksek insanî meziyetlerin bende de bol bol mevcut olduğunu ispat edebilmem için lâzım gelen fırsatı vermekte birbirleriyle âdeta göz açtırmayacak şekilde yarışa girmişlerdi (SAE s. 310).

Vücudum kaskatı kesildi (SAE s. 318).

Askerlikte bedava yere çürüğe çıkartıp attığımız eski nallara acıdım (SAE s. 324).

Zavallı semaî acemi terzi eline düşmüş Hint kumaşı gibi gözümün önünde doğrandı gitti (SAE s. 331).

Etraf sadece göz olmuş onlara bakıyordu (SAE s. 335).

Dostum, sizin bahsettiğiniz sağlam kıymetler ancak bir lokma, bir hırka yaşımağa razı olanlar içindir (SAE s. 338).

Fakat, “Düşenin dostu olmaz!” sözü Van Humbert'ten ve benden çok evvel söylenmiş sözdür (SAE s. 340).

En son yazısını şu cümle ile bitiriyordu: “Hayri İrdal ve ailesi efradı, insanı kabuğundan çıkarmasını çok iyi bilen insanlar (SAE s. 340).

Halit Ayaracı öldürdüğüm köpeği bana sürükletmiş olmanın kendisine bahsettiği memnuniyeti en cömert şekilde ödeyecekti (SAE s. 356).

Pakize, evimizin tarafımdan yapılması ihtimalini işitince küplere bindi (SAE s. 360).

“İnsanla bu kadar oynanmaz ki, a canım!..” sözü dillerinden düşmüyordu (SAE s. 360).

Hafif bir tebessümle, küçük bir kahkaha ile taşı gedğine koymaktan hangi kadın kendisini alabilir? (SAE s. 366)

Davetlilerimiz âdeta bir kin çıkını hâlinde eve geldiler (SAE s. 366).

### SONUÇ

Eserde Türkçenin yapısına uygun olarak fiil cümlelerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Fakat isim cümlelerinin oranı da azımsanacak gibi değildir.

Yazar genellikle kısa ve basit cümleleri tercih etmiş, konuşma cümleleri dışında devrik cümleye pek yer vermemiştir. Çok iyi bir gözlemci olan yazar ayrıntılara önem vererek varlık, kavram ve hareketlerin adeta resmini çizmiştir. Romanı çok iyi bilen roman tekniğine hâkim olan Ahmet Hamdi Tanpınar eserinde dilin bütün ifade imkânlarından yararlanmaya çalışmış, tekdüze bir anlatımdan kaçınmıştır. Eserde farklı yapıdaki cümleleri bir araya getirmede büyük başarı göstermiş, cümle kurmada, dili muhteveya göre kullanmada usta bir yazar olduğunu bu eseriyle bir kez daha ortaya koymuştur.

Deyimler milletlerin tarih boyunca yaşantılarından, geleneklerinden, hayat felsefelerinden ve sosyal yaşamın her şubesinden damıttıkları kısa, veciz, manidar ve kalıp ifadelerdir. Milletlerin, toplumların uzun bir süreye yayılan ve kültür kozasına dayanan değerlerinde, zaman içinde farklı değişikliklerin yaşanması sonucunda; kalıp yapı içerisinde ortak bir ifade tarzı olan deyimlerin ses, biçim ve anlam açısından farklılaşması eserde tespit edildi. Ayrıca yazarın Türk dil imla kurallarına uymayan kullanımları olduğu ve alışılmamış bağdaştırmalara sıkça yer verdiği ve Türk dilinde olası deyim yapma yollarının hemen hemen tamamının metinde yer aldığı Saatleri Ayarlama Enstitüsü üzerine yapılan bu çalışmada tespit edildi.

### KAYNAKÇA

AKSAN, Doğan, Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yay.,: 439, Ankara, 2000.

AKSOY, Ö. Asım (1965), *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, c.1-2, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1965.

- \_\_\_\_\_ (1976), *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, c.1-2, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1989), *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, c.1-2, İstanbul: İnkılâp Kitabevi. ANIL, Adile Y., Kutadgu Bilig’de Kadın, Gazi Üniversitesi, Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı:32, Kış- 2004 Editör / 7 I. BÖLÜM: KADIN ÖZEL DOSYASI.
- ARAT, Reşid Rahmeti, Kutadgu Bilig III İndeks, Haz.: K. Eraslan, O. F. Sertkaya, N. Yüce, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, İstanbul 1979.
- ATMACA, Emine-Ayşe YILMAZ, *Alanya’nın Bıçakçı, Üzümlü, Uğurlu Köylerinde Mutfak Araç- Gereç Adları*, “Alanya Tarih ve Kültür Seminerleri IV-2006”, ALSAV-KONAKLI BELEDİYESİ, 1. Baskı Ağustos 2007.
- DEVELLIOĞLU, Ferit, Türk Argosu İnceleme-Sözlük, 7 Baskı, Aydın Kitabevi yay.- Ankara-1990. EYÜBOĞLU, E. Kemal (1973-1975), *Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler*, c.1-2, İstanbul: Doğan Kardeş Matbaası,
- EYÜBOĞLU, E. Kemal, 13. Yüzyıldan Günümüze Kadar Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler, 2 cilt, İSAM.
- GÖNEN, Sinan, “Efsanelerde Kara Renginin Görünümü”, Selçuk Üniversitesi Tarih Araştırmaları Dergisi, 17, 2005.
- KOCA, Selçuk K., Türk Kültüründe Ongunlar ve Semboller, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya-Haziran-2004.
- PARLATIR, İsmail (2008), *Atasözü ve Deyimler Sözlüğü II*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali (1995), *Türkçe Deyimler Sözlüğü*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- ÖZCAN, İsmail, Türkçe Deyimler Sözlüğü, Günaydın Cep Kitapları.
- ÖZDEMİR, Emin, Açıklamalı-Örnekli Deyimler Sözlüğü, Genişletilmiş Sekizinci Basım, Bilgi Yayınevi, Ankara 2000.
- ÖZÖN, M.Nihat (1959), *Türkçe Tabirler Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- SAZYEK, Hakan, Grotesk-Yabancılaşma İlişkisi Bağlamında Tanpınar’ın *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring 2013

- SİNAN, Ahmet Turan, *Deyimlerin Yapısı Değişir mi?*, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/8 Fall 2009, s.2008.
- ŞAHİN, Hatice, *Kaşgarlı'dan Günümüze Organ İsimleriyle Kurulmuş Deyimler*, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/3 Spring 2009, s. 2022.
- TOPÇU, Nazmiye, “*Fransızca ve Türkçe Renk İsimleri İçeren Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelemesi*”, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi no: 20,, Ankara-2001.
- Türk Kültüründe Argo, Editör: E. Gürsoy Naskali-G. Sağol, Kutlay Yağmur-Hendrik Boeschoten “*Dilbilim Yöntemleri Işığında Argonun İncelenmesi*”, Türkistan ve Azerbaycan Araştırma Merkezi Yayını, Sota 1. Baskı 2002.
- Türkçe Sözlük, TDK Yay., 10. Baskı, Ankara 2005.
- Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, Ankara Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yay., 2. Baskı, 1993.
- TÖRENEK, Mehmet (2009) *Başka Hayatlar Peşinde-Tanpınar’ın Romanları Üzerine Bir İnceleme*, Kitabevi, İstanbul.
- ÜNLÜAYCIL, Nil (2003) “Grotesk Anlatım ve Türk Oyun Yazarlığında Kullanımı”, AÜ, DTCF *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, S.16, s.68-84.
- YANIKKAYA, Zerrin (2003) “*Tiyatroda Grotesk ve Bir Örnek Olarak Fernando Arrabal Tiyatrosu*”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Anabilim Dalı, yayımlanmamış doktora tezi, Ankara.
- YÜCEL, Tahsin (2002) “*Saatleri Ayarlama Enstitüsü*”, *Bir Gül Bu Karanlıklarda*, haz.: ABDULLAH Uçman, Handan İnci, Kitabevi, İstanbul
- YÜCEOL-ÖZEZEN, Muna (2001), “Türkçe Deyimler Üzerine Birkaç Söz”, *Türk Dili*, S.600, s.868-879 Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.



# YEMEK KAVRAMLARI SÖZLÜKÇESİ

Ayşe DUVARCI  
Başkent Üniversitesi

**ÖZET:** Şüphesiz beslenme hem organik bir süreç hem de kültürel bir olgudur . Bu sebeple yeme içme kültürü hakkında farklı disiplinlerde farklı bakış açılarıyla pek çok çalışma yapılmıştır. Özellikle Türklerde beslenme biçimi, yiyecek ve içeceklerin çeşidi, bunların yapılışı ve sunumu, unutulmuş yiyecek ve içecekler, yöresel mutfaklar, yeme içmenin gelenekteki yeri ve inanç boyutu, dengeli beslenme, beslenme ve sağlık konularında bilgi veren çalışmalar oldukça fazladır.

Biz bu çalışmamızda Anadolu coğrafyasında yüzyıllardır süregelen ve kendi dil terminolojisini yaratan yeme içme faaliyetinin hazırlık aşamasından pişmesine kadar geçen sürede kullanılan kelime kadrosundan hareket ederek bir sözlükçe hazırladık. Yiyeceklerin doğranma ve ayıklanma şekilleri, pişirmek için yapılan işlemler, pişirme yöntemleri, kıvam ve pişme derecesi, lezzet gibi başlıklarda topladığımız, Türkçe kültür ağzında kullanılan 380 kelime ve terimin anlamlarını verirken amacımız; bu alanda çalışanların kullandıkları yabancı kelimelere alternatifler sunabilmek ve belli bir alanda Türkçe'nin biriktirdiği söz varlığına dikkat çekmektir.

**Anahtar kelimeler:** yeme-içme, standart dil, Türkçe, sözlük

## Glossary of Food Concepts

**ABSTRACT:** Beyond any doubt, nutrition is a both organic and cultural fact. For this reason many studies have been performed on dining culture with different disciplines and different points of view. Especially for Turkish population, there are many studies about diet, variety of food and beverages, their preparation and presentation, forgotten food and beverages, regional cuisines, traditional place of dining and its dimension of belief, balanced diet, nutrition and health. In this study we prepared a glossary with the framework of words used from preparation to serving steps of dining which created its own language terminology continuing for centuries in Anatolian geography. While we provide significations of 380 words and terms used in Turkish dialects, collected under titles like chopping and cleaning food, cooking process, methods of cooking, consistency and cooking density, taste etc. our purpose is to provide alternatives for foreign words used by people in this sector and to draw attention to stock of Turkish words on a specific field.

**Key words:** dining, standard language, Turkish, glossary

Şüphesiz beslenme hem organik bir süreç hem de kültürel bir olgudur. Bu sebeple yeme içme kültürü hakkında farklı disiplinlerde farklı bakış açılarıyla pek çok çalışma yapılmıştır. Özellikle Türklerde beslenme biçimi, yiyecek ve içeceklerin çeşidi, bunların yapılışı ve sunumu, unutulmuş yiyecek ve içecekler, yöresel mutfaklar, yeme içmenin gelenekteki yeri ve inanç boyutu, dengeli beslenme, beslenme ve sağlık konularında bilgi veren çalışmalar oldukça fazladır.

Tarih ve toplumbilimciler insanoğlunun başından beri peşinden koştuğu şeyin doğru yiyecek ve içecekleri bulmak olduğunu, bunların deneme yanılma yöntemiyle keşfedildiğini bir varsayım olarak söylemektedir. Bu alanda yapılan olumlu keşifler kadar olumsuz olanlar da beslenme konusunda topluma katkıda bulunmuştur. Bir toplumun beslenme kültürü hayat tarzıyla yakından ilişkilidir. Bu hayat şeklinin değişmesi zamanla beslenme kültürünün de değişmesine neden olur. Başlangıçta kendi hayatını sürdürmek için avcılık yapan insanoğlu bitkileri de toplamak zorundaydı. Zamanla bunları kendi yetiştirmeye yetiştirdiklerini saklamaya başladı ve pişirerek daha kolay yenir hale getirmeyi, lezzetlendirmeyi öğrendi. Bu bilgi birikimi başlangıçta sözle aktarılan bir gelenek halindeyken yazının keşfinden sonra kaleme alınarak kalıcı bir hale gelmiştir. Besinlerin yenecek hale getirilmesi için her birinin ayrı ayrı pek çok süreçten geçirilmesi, lezzet verici unsurlarla zenginleştirilmesi gerekmektedir. Her toplumun, hatta toplumdaki farklı grupların kendilerine özgü yemek yapma yöntemleri vardır. Yüzlerce çeşit yemek yapılmakta, bir yiyecek pek çok farklı şekillerde pişirilmekte, hazırlanan yiyecekler kalitesi, rayihası, dokusu, görünümü ve tadı ile insanlara zevk verip onları mutlu da etmektedir. Bu nedenle yemek hazırlamak artık bir sanat halini almış, toplumlarda ciddi bir önem kazanmıştır.

Yemek yapmanın bir başka yönü de tarihi, coğrafi şartlar, gelenekler, dinamikler, dini kısıtlamalar, teknolojik gelişmeler, sosyal kabul görme gibi olgulardır. Bu alanı şekillendiren başlıca iç dinamikler arasında yiyecek ve içeceklerin çeşidi, bunların ayıklanması, pek çok işleminden geçirilerek hazırlanması, bu arada kullanılan ölçüler, tat gibi kavramlar sayılmaktadır.

Biz bu çalışmamızda Anadolu coğrafyasında yüzyıllardır süregelen ve kendi dil terminolojisini yaratan yeme içme faaliyetinin hazırlık aşamasından pişmesine kadar geçen sürede kullanılan kelime kadrosundan hareket ederek bir sözlükçe hazırladık. Yiyeceklerin doğranma ve ayıklanma şekilleri, pişirmek için yapılan işlemler, pişirme yöntemleri, kıvam ve pişme derecesi, lezzet gibi başlıklarda topladığımız Türkçe kültür ağzında (standart dilde) kullanılan 380 kelime ve terimin anlamlarını verirken amacımız; bu alanda çalışanların kullandıkları yabancı kelimelere alternatifler sunabilmek, ve belli bir alanda Türkçe'nin biriktirdiği söz varlığına dikkat çekmektir.



Bu çalışmaya yiyecek olarak kullanılan bitki, sebze, meyve, tahıl, et ve bunun gibi malzemeler, baharatlar, bunlarla hazırlanan yemek çeşitleri ya da mutfak malzemelerinin adları alınmamıştır. Bu konularda hem yörelere ait, hem genel yemek bilgisi niteliğini taşıyan pek çok çalışma vardır. Biz yeme -içme alanında yoğunlaşılacak bilgilerin dışında kalan fakat doğrudan yemekle ilgili sözcükler üzerinde durmayı tercih ettik.

Bilindiği gibi yemek hazırlamak veya yapmak çok boyutlu bir iştir. Kullanılacak malzemenin temini, bunların ayıklanması, pişirilmeye hazırlık esnasında yapılan işlemler, pişirme teknikleri, kullanılacak ölçüler, yemeğin kıvamı ve lezzeti hakkında dilimizde pek çok kelime vardır ve bunlar dağınık halde bulundukları için derli toplu kayıt altına alınmamıştır. Yaptığımız çalışma sadece bu alanlarla sınırlıdır. Ayrıca kullandığımız bir diğer ölçü de ağızlarda bu alanlarda kullanılan kelimeleri almayışımdır. Mesela Karaman’da çok tuzlu yemek karşılığında kullanılan “çorak” çalışmamıza alınmamış fakat standart dilde aynı karşılıktaki kullanılan “ağı gibi” alınmıştır. Denizli Çal bölgesindeki küçük üzüm salkımı karşılığındaki “cimgil” alınmamış fakat ortak kullanımdaki “cingil” alınmıştır. Kullandığımız genel ölçü, ağızlarından çıkmış olsa bile standart konuşma diline nüfuz etmiş, çıktığı bölge hemen hemen unutulmuş, standart dille oluşturulan platformlarda kendine yer bularak kullanılmış kelimeleri ele almak olmuştur. (Yoğurt üğütmek yerine, uyutmak v.b.) Ayrıca “Jul-yen doğrama” ya da “benmari yöntemi” gibi doğrudan yabancı olan henüz dilimize çok yeni girmiş kelimeler başlık olarak alınmamış, fakat kültürümüzde bunların karşılığı olan “şerit doğrama” veya “buharda pişirme” terimlerinin yanında gösterilmişlerdir. Bu çalışma daha sonra ağızlardaki bu alanda kullanılan kelime kadrosu ile zenginleştirilerek daha ayrıntılı bir hale getirilecektir. Bu çalışmamız da başlamıştır. Sepmek, sepelemek, serpiştirmek gibi yakın anlamdaki kelimeler ise tek maddede toplanmıştır. Sözlükçedeki kelimeler sadece isim veya sadece fiil biçiminde değil ( -ma,-mak) dilde kullanıldığı şekliyle (kayış gibi, ağı gibi ) edatlarla veya yapmak, etmek, vermek, doğramak gibi fiilleriyle birlikte gösterilmiştir. ( Sıçan dişi doğramak, meyane yapmak, terbiye etmek v.b.) Böylece terminolojinin daha anlaşılır bir şekle getirilmesi amaçlanmış, kelimelerin kökleri üzerinde durulmamıştır.

Çalışmada görüleceği üzere yeme içme terminolojisinde mecazlı anlatım yoğun bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Kelimenin etkisini kuvvetlendirmek, anlatıma zenginlik, derinlik vermek amacıyla emdirmek, mühürlemek gibi örneklerde görüleceği gibi doğrudan mecaz, ya da mecazı çağrıştıran yan anlamlardan oluşan kelime sayısı bir hayli fazladır. Ayrıca iğne başı doğrama, sıçan dişi doğrama, göbek atımı kaynatma gibi teşbihli ifadelerin yanı sıra, merhem gibi, nar gibi, kulak memesi kıvamı gibi örneklerde rastladığımız istiareler ; cızırdatma, tıkırdatma, fokurdama, cızbız yapma gibi taklit seslerinden türeyen kelimeler de dikkati çekmektedir. Yeme

içme terminolojisinin bir diğer özelliği ise dildeki doğrudan, dolaylı, uzak yakın pek çok göndermenin kalıplaşarak çağrışım yoluyla kendine bu alanda yer bulması olduğunu söyleyebiliriz. Öldürmek (soğanı öldürmek v.b.) kelimesi bunun tipik örneğidir. Bu bağlamda dilimizdeki buluşlar, nükteler, düşünce tarzının yansımaları bu alandaki kelime hazinesinde kendini göstermektedir. Türkçenin canlı dünyası içinde onun farklı bir boyutuna dokunarak yapılan bu çalışma dilimizin felsefesine ve mantığına dair şifrelerin bir kısmının da fark edilmesini sağlamaya yarayacaktır. Türkçe'nin yeme içme alanındaki anlayış ve anlatış biçimi bugün sadece mutfak sanatlarıyla uğraşanları değil, dilcileri, halk bilimcilerini, kültür tarihçilerini, sosyologları ilgilendiren bir olgu olarak karşımızda durmaktadır.

Çalışmanın kaynakları, Türkçe Sözlükler, deyim ve atasözü kitapları, yemek ve beslenme üzerine yazılmış kitaplar, internetteki yemek siteleri, televizyonlardaki yemek programları ve sözlü kaynaklardır.

#### 1) Doğrama, Ayıklama Sözcükleri

**Alaca soymak :** Sebzelerin kabuklarını tamamen soymadan iki renkli bırakmak .

**Aşık aşık doğramak:** Eti kuşbaşı büyüklüğünde doğramak.

**Baklava doğramak:** Özellikle sebzeleri( fasulye, pırasa v.b.) baklava dilimi şeklinde doğramak.

**Bıçak sırtı doğramak :** Doğranacak malzemenin inceliğini belirtir.

**Bıçak arası doğramak :** İki elle tutulan özel bir bıçakla doğramak.

**Çentmek (çintmek):** Malzemeyi hızlı ve seri bir şekilde çok küçük doğramak.( Bir çeşit elle rendeleme)

**Çırtmak:** Küçük parçalara ayırmak.

**Çiğelemek:** Malzemeyi tanelemek.

**Doğramak :** Çeşitli şekillerde keserek parçalara ayırmak.

**Dilim dilim doğramak:** Dilimlemek.

**Dilmek :** Dilimlere ayırmak.

**Halka halka doğramak :** Halkaya benzer şekilde doğramak.

**Fare dişi doğramak, sıçan dişi doğramak :** Küçük doğramak.

**Gelişi güzel doğramak:** Malzemeyi şekle bakmaksızın rastgele doğramak.

**İcini oymak:** Malzemenin iç kısmını boşaltma. Oyarak ayıklamak.

**İğne başı doğramak:** Çok küçük doğramak.

**İnce kıyım doğramak:** Malzemeyi ince doğramak.

**İri kıym doğramak:** malzemeyi büyükçe doğramak.

**Kanal açmak:** Limon, portakal, salatalık gibi malzemelerin kabuğunu süslemek için alacalı şekilde soymak.

**Kazımak:** Bir aletle malzemenin yüzündeki kabuk tabakasını kaldırmak.

**Kıymak:** Çok ince ve küçük parçalar halinde doğrama. Eti makinada çekmek.

**Kibrit çöpü doğramak:** Kibrite benzer şekilde doğramak .

**Kuş gözü doğramak:** Çok küçük, düzgün olamayan parçalar halinde doğramak.

**Küp küp doğramak :** Küp şeklinde doğramak.

**Kuşbaşı doğramak :** Kuşbaşı büyüklüğünde doğramak.

**Madalyon doğramak:** Bir cm kalınlığında madalya şeklinde dilimlemek ( genellikle et için)

**Piyaz doğramak:** Yarım ay şeklinde doğramak.

**Rendelemek:** Rende kullanarak ufak parçalara ayırmak.

**Şerit doğramak:( Julyen doğrama) Şerit şeklinde doğramak.**

**Tütün kıymı doğramak:** Sebzelerin yapraklarını üst üste koyarak incecik doğramak.

**Tavla zarı doğrama:** Tavla zarı şeklinde doğramak.

**Verev doğramak:** Bir köşeden karşı köşeye keserek doğramak.

**Yemeklik doğramak:** Soğanları mercimek büyüklüğünde doğramak.

**Yolmak:** Bitki veya tüyleri çekip koparmak.

## 11) İşlemlerle İlgili Sözcükler

**Açım vermek:** Hamur yufkasının kolay açılır duruma getirilmesi.

**Açmak :** Hamuru yufka haline getirmek. 2) Sıvının koyuluğunu azaltmak.

**Ağartmak:** Yemek soslarını çırparak beyazlatmak.

**Ağartma sürmek:** Börek , çörek pişmeden önce üstüne yağ, süt veya yoğurt sürmek.

**Ağdalaştırmak.:** Ağda kıvamına getirmek.

**Ağdırmak:** Pişirilen bir şeyi koyulaştırmak, ağdalaştırmak.

**Aktarmak :** Bir kaptan diğerine geçirmek.

**Alazlamak:** Tüylü besinlerin yüzünü aleve tutmak.

**Alt üst etmek :** Tencere veya tepsideki yemeğin bir yüzünü diğer tarafa döndürmek.

**Ayıklamak :** Pişirilecek malzemeyi temizlemek.

**Bağlamak :** Yemek suyu veya sosları nişasta veya unla koyulaştırmak.

**Bandırmak:** Yiyecek malzemesini, suya, tatlıya veya toz halindeki başka bir malzemeye batırıp çıkarmak.

**Basmak, bastırmak :** Malzemeyi tencereye veya küpe sıkıştırarak yerleştirmek. 2) Kabak, patlıcan gibi malzemeleri etle tencereye döşemek. 3) Yemeği hazırlayıp ocağa koyacak hale getirme.

**Belemek :** Una, şeker, nişasta v.b. malzemeye bulama , bulaştırma işi.

**Beze yapmak :** Hamuru küçük topaklar haline getirmek.

**Bezeme çevirmek :** Yufka hamurunu yavaş yavaş açmak.

**Bir iki çevirmek :** Pişmekte olan malzemeyi çok az çevirmek.

**Boca etmek :** Yemek malzemesini birden çevirip başka bir kaba boşaltmak.

**Cıvıklaştırmak :** Malzemeye sıvı ekleyerek sulu hale getirmek.

**Cızırdatmak:** Cızır sesi çıkaracak şekilde pişirmek , kızartmak.

**Çalmak:** Yoğurt yapmak için sütü mayalamak, katıp karıştırmak.

**Çalkalamak:** Karıştırmak,2) kalburdan veya elekten geçirmek.

**Çekmek:** Eti incecik kıymak.

**Çektirmek:** Yemeğin suyunu veya harcını kaynatarak azaltmak.

**Çevirmek:** Yemek malzemesini alt üst etmek.

**Çırpma :** Sulu malzemeyi hızla sürekli olarak çatal veya bir alet yardımıyla karıştırmak.

**Çürütmek :** Yiyecekleri bayatlatmak.

**Dinlendirmek:** Yemeği lezzet alması için bekletmek.

**Didiklemek:** ( Dilmek) Yiyecekleri genellikle elle parçalayarak lif veya küçük hale getirmek.

**Dizmek:** Pişecek malzemeyi kaba sıralı bir şekilde yerleştirmek.

**Döşemek :**Malzemeyi pişme kabına dizmek.

**Dövmek:**Malzemeyi döverek pişecek veya yenecek hale getirmek.

**Elemek:** Un , nişasta gibi malzemeyi elekten geçirmek.

**Emdirmek:** Katı maddenin sıvıyı çekmesi, ( tatlı ve şerbet için)

**Eritmek:** Katı yiyeceklerin erimesini sağlamak.

**Evirmek:** Hamur açmak.

**Evirip, çevirmek:** Yemeği karıştırmak.

**Ezmek:** Bir sıvı içinde karıştırarak eritme( şeker ezme) veya yiyeceğin üstüne bastırarak onun şeklini değiştirmek.

**Gevşetmek:** Malzemeyi yumuşatmak, sulandırmak.

**Gevretmek :** Yiyecekleri ağızda dağılacak kıvama getirmek.

**Gezdirmek:** Yemeğin üzerine bir sıvı veya başka bir maddeyi dolaştırarak dökmek.

**Hapsetmek:** Bir malzemeyi diğerinin içine koyup sıkıca kapatma işlemi.

**Harmanlamak:** Malzemeyi birbirine katıp karıştırmak.

**Islatmak:** Zor pişen kuru baklagillerin pişirme süresini kısaltmak için önceden su içinde bekletmek.

**İnceltmek :** Yemek malzemesini su, süt gibi bir sıvı ile açmak. Akıcı hale getirmek.

**Karıştırmak :** Malzemeyi iç içe geçecek hale getirmek.

**Karmak:** Karıştırmak.

**Katlamak:** Yufka v.b. gibi nesneleri üst üste gelecek şekilde bükmek.

**Kefini almak:** Et, reçel gibi yiyecekler pişerken oluşan köpükleri temizlemek.

**Kestirmek:** Şekerli suyun kaynatılıp limon suyu eklenerek sos hazırlanması.

**Köpürtmek:** Yumurta, süt, krema gibi malzemeyi çırpma.

**Lezzetlendirmek:** Yiyeceği tatlandırmak için içine çeşitli malzemeler eklemek.

**Meyane yapmak :** Lezzet vermek için un, yağ gibi malzemelerle sos hazırlamak.

**Mıncıklamak:** Elle karıştırmak.

**Mühürlemek:** Etleri pişirmeden önce harlı ateşte yağ ile kavurmak.

**Ovalamak:** Yiyecek malzemesini elle ezerek küçük parçalara ayırmak.

**Öğütmek:** Taneli yiyecekleri ezerek un durumuna getirmek.

**Öldürmek:** Yemek malzemesinin tazeliğini, diriliğini ve sertliğini çeşitli yöntemlerle gidermek.

**Özemek:** Yoğurt , pekmez gibi yiyecekleri koyulaştırmak. Birkaç şeyi birbirine katarak yoğunlaştırmak.

**Özleştirmek:** Hamuru iyice yoğurup esnek hale getirmek.

**Pazı tutmak :** Hamuru küçük parçalara bölerek elde topak yapmak.

**Pembeleştirmek:** Malzemeyi az kavurup pembe renk almasını sağlamak.

**Sasını almak:** Kötü kokan sebze veya bakliyatın kokusunu gidermek için azıcık haşlamak.

**Sepmek (Sepelemek, serpmek):** Malzemeyi yağmur şeklinde eklemek.

**Seyreltmek:** Yoğurdu sulandırmak. Nişasta , un gibi malzemeyi su ile açmak.

**Sıyırmak:** Üst kabuğu hafifçe almak. Kılçıklı yiyecekleri temizlemek

**Sıvamak:** Yiyeceğin üstünü çeşitli soslarla sıvar gibi kaplamak.

**Sıvıklaştırmak:** Sulandırmak.

**Sızdırmak:** Süzmek, fazla suyunu akıtmak.

**Suyuna salmak:** Pişmekte olan yemeğin suyuna diğer malzemeleri eklemek.

**Suyunu almak:** Kaynayan yemek suyunun fazlasını almak.

**Sündürmek:** Hamuru çekerek uzatmak.

**Süslemek:** Hazırlanan yiyeceğin üstünü farklı katkılarla bezeyerek göz alıcı hale getirmek.

**Suyunu bağlamak:** Yemeğe yeterli miktarda su koymak.

**Şekerlemek:** İçine şeker koyup kaynatmak.

**Tapışlamak:** Hamurun üstünü düzeltmek için hafif, hafif elle vurmak.

**Tatlandırmak :** Tat vermek.

**Terbiye etmek:** Bazı yiyecekleri pişirmeden önce salça, yağ , baharat v.b. malzemelerle hazırlanan sosta bir süre bekletmek.

**Tıkırdatmak:** Yemeği bir taşım kaynatmak.

**Tuzlamak :** Tuz ile ovmak , tuz eklemek, tuza yatırmak.

**Tütsülemek:** Et, balık gibi yiyecekleri odun veya saman dumanına tutmak.

**Ufalamak:** Malzemeyi kırarak veya ezerek küçük parçalara ayırmak.

**Uyutmak:** Yoğurt yapmak için sütü mayalamak. Hamuru dinlendirmek.

**Ütülemek:** Malzeme üzerindeki ince tüyleri ateşte yakmak.

**Yağ yakmak:** Tavadaki yağın cızırtısı kesilip, üzerinde hafif bir duman oluşmasını sağlamak.

**Yayıp yaymak:** Sütün ayranını ve yağını ayırmak için yayığı çalkalamak.

**Yedirmek:** Bir malzemeyi diğerinin içine azar azar koyarak karıştırmak, belli olmayacak kıvama getirmek.

**Yepmek:** Hamuru iki tarafından veya üstünden elle bastırarak düzgünleştirmek .

**Yepişlemek:** Yepmek.

**Yoğurmak:** Un ve benzeri malzemeyi belli bir kıvama gelinceye kadar su veya benzeriyle karıştırmak.

**Yüzmek:** Genellikle hayvanların derisini soyarak yemeğe hazırlamak.

**Zenginleştirmek:** Yemeğe farklı besinleri veya baharatları eklemek.

### 111) Yemek ( yenecek) Yapma Yöntemleri ile İlgili Kelimeler

**Bastı yapmak:** Çeşitli sebzeleri birbiri üstüne gelecek şekilde daire olarak dizip etle veya zeytinyağı olarak pişirmek.

**Buğulamak:** ( benmari) Buharda, kendi suyunda pişirmek.

**Börtmek:** Yiyeceği ateşe göstererek yarı pişmiş hale getirmek.

**Böktürmek :** Eti az kavurmak.

**Çalmak:** ( yoğurt için) Mayalandırmak.

**Çullamak:** Tavuk, kuş veya tavşan gibi hayvanların etlerini hamurla pişirmek.

**Çevirmek:** Şişe takılı malzemeyi ateşin üzerinde çevirerek pişirmek.

**Cızbız yapmak:** Izgarada pişirmek.

**Demlemek:** Çay hazırlamak. 2) Pişen bir yemeği bir süre bekleterek yenecek hale getirmek.

**Dible yapmak:** Fasulye, kabak v.b. gibi sebzeleri etsiz, pirinçle pişirme yöntemi.

**Doldurmak:** Bir yiyeceğin içini oyup doldurarak pişirmek.

**Dürüm yapmak:** Yufka ekmeğinin içine çeşitli malzemeler koyup sarmak.

**Etlı pişirmek:** Her türlü malzemeyi etle pişirmek.

**Fırlılamak:** Yarı pişmiş yemeği fırında tam olarak pişirmek.

**Gömmek:** Sebzeleri kül içine gömerek pişirmek.

**Haşlamak :** Su içinde kaynatarak pişirmek.

**Izgara yapmak:** Malzemeyi ızgaraya dizerek ateş üzerinde pişirmek.

**Kadriye yapmak:** Izgara demiri ile malzemeye şekil vererek pişirmek.

**Kapamak:** Etle birlikte sebze pişirme yöntemlerinden biri.

**Kalye yapmak:** Yağda kavrularak yapılan salçalı sebze veya meyve yemeklerinin adı.( kabak kalye, ayva kalye v.b.)

**Kavurmak:** Yiyeceklere su eklemeden az yağda veya hiç yağsız pişirmek.

**Kaynatmak:** Malzemeyi bol suda kaynatarak pişirmek.

**Kebap yapmak:** Doğrudan ateşe tutularak veya bir kap içinde susuz et ya da sebzeyle karışık et pişirme yöntemi. Yapılış şekline göre tandır kebabı çömlek kebabı, tokat kebabı gibi isimler alır.

**Kurutmak:** Meyve, sebze, et veya balığı çeşitli yöntemlerle kurutarak yenir hale getirmek.

**Közlemek:** Köz üzerinde sonradan kabuğu soyulmak üzere pişirmek.

**Kızartmak:** Bol yağ içinde kızartarak pişirmek.

**Külbastı yapmak:** Közde pişirmek. Ateş üzerinde ızgarada et, tavuk, balık pişirme yöntemi.

**Kirece yatırmak:** Meyve veya sebzeyi kireç suyunda bekleterek lezzetlendirmek.

**Kıstırmak:** Patlıcan, kabak gibi sebzelerin arasına farklı malzemeler koyarak pişirmek.

**Konserve yapmak:** Yiyeceği uzun zaman saklanacak şekilde sterilize edip kutularda saklamak.

**Kuyuya yatırmak:** Eti kuyudaki ateşin ısısında pişirmek.

**Mıhlama yapmak:** Çeşitli sebzelerden yumurta, un karıştırılarak yapılan yemek.

**Oturtma yapmak:** Halka, halka kesilen çeşitli sebzeleri kıymayla pişirmek.

**Parpılamak :** Sebze veya eti ateşe gösterme.

**Papara yapmak ( tirit).** Et suyuna ekmek veya kuru simit doğrayarak yemek hazırlamak.

**Posalamak :** Eti bozulmaması için azıcık pişirmek.

**Pilaki yapmak:** Balık, midye gibi deniz ürünlerinden veya barbunyadan özel yöntemlerle bir çeşit salata yapma.

**Püre yapmak:** Yiyecekleri ezip süzgeçten geçirmek.

**Salamura yapmak:** Bazı yiyecekleri bozulmaması veya lezzetlenmesi için tuzlu suda bekletmek.

**Sıkamak:** Saç ekmeğini çeşitli malzemelerle dürüm yapmak.

**Silkme yapmak:** İri doğranmış sebzelerle et pişirme yöntemi.

**Sotelemek :** Küçük parçalara doğranmış yiyeceklerin kızgın yağda alt üst edilerek kısa sürede hazırlanması.

**Söğürme yapmak:** Kebap yapma, közde pişirme. Patlıcanı közledikten sonra çeşitli malzemelerle zenginleştirip yemek yapmak.

**Söğüş yapmak:** Soğuk olarak yenen haşlanmış et, üzerine sos konmadan ve birbirine karışmadan dilimlenmiş salatalık, domates v.b.

**Şiş yapmak :** Şişe dizerek pişirmek.

**Şoklamak:** Yiyecekleri dondurmak.

**Tandırda pişirmek:** Yiyecekleri önceden ısıtılmış tandırda pişirmek.

**Tava yapmak :** Bol yağda kızartmak.



**Tıkırdatmak:** Çok az pişirmek.

**Tirit yapmak:** Et suyuna bayat ekmek doğrayarak yemek yapmak.

**Turşu yapmak:** Sebze ve meyveleri su, sirke ve sarımsakla mayalamak.

**Tuzlamak :** Balık veya eti bol tuzla örterek pişirmek.

**Yahni yapmak:** Eti bol soğan , salça veya çeşitli sebzelerle zenginleştirerek pişirmek.( tavuk yahni, balık yahni, tavşan yahni)

**Zeytinyağlı pişirmek:** Yemeği etsiz pişirmek.

#### 1V) Ölçü, Miktar Ayar Sözcükleri

**Azar azar:** Malzemeyi az az kullanmak.

**Azıcık:** Biraz

**Belirtilen miktar:** Tarifte belirtilen ölçü.

**Bir atım:** Bir kerede ağza alınabilecek miktar.

**Bir apas:** Bir avuç

**Bir avuç:** Avuç içini dolduracak kadar.

**Bir bağ:** deste, demet.

**Bir banımlık:** Tabakta kalan çok az miktardaki yemek.

**Bir baş , kelle:** Karnıbahar, sarımsak gibi sebzelerde tane belirtir.

**Bir beze:** Bir hamur topağı

**Bir çay bardağı- fincanı:** Ölçü birimi

**Bir çömçe:** Bir kepçe dolusu

**Bir cıngıl :** Küçük salkım

**Bir çiğ:** Kabuklu meyvelerin içi.

**Bir demet:** Bağ; deste.

**Bir dıkım ( tıkım):** Ağza sığacak küçüklükte.

**Bir dilim:** Bütünden kesilmiş, ince, yassı parça.

**Bir diş:** Sarımsak dilimi veya diş benzetilen yiyeceklerde tane.

**Bir fiske:** Baş ve işaret parmaklarının ucu ile tutulabilen miktar.

**Bir gıdım:** Çok az miktarda.

**Bir göbek :** Bazı sebze ve meyvelerin orta kısmı.

**Bir göbek atımı:** Karnı bir kere hareket ettirerek oynayacak kadar olan zaman.

( Kaynama ölçüsü)

**Bir içim:** Bir kerede içilecek miktarda olan.

**Bir kahve fincanı:** Ölçü birimi.

**Bir karım:** Bir kerede yoğrulacak un.

**Bir kaşık-çay, yemek, tatlı kaşıkları:** Kaşığın içini dolduracak miktar.

**Bir kepçe:** Kepçenin içini dolduracak miktar.

**Bir koçan :** Mısırın tanelerini taşıyan kısım, marul, lahana gibi sebzelerde yaprakların çıktığı sert kısım.

**Bir lokma:** ağza bir kerede sokulacak kadar.

**Bir maşrapa:** Toprak veya plastikten yapılan ağzı açık kulplu bardak ölçüsü

**Bir miktar:** Ölçülebilen, sayılabilen kadar.

**Bir ölçü :** Miktarı ölçülebilecek olan.

**Bir parmak:** Parmak büyüklüğünde olan.

**Bir tadımlık:** Yiyeceğin tadına bakmak için yenecek miktar.

**Bir taşım:** Kaynama sırasında taşacak duruma gelme.

**Bir tutam:** Bir elin parmaklarıyla tutulabilen miktar.

**Bir pişirim:** Bir kere pişirmeye yetecek kadar.

**Bir salkım:** Bir üzüm dalı.

**Bir su bardağı:** Ölçü birimi

**Bir sokum:** Ağza bir kerede girecek miktar.

**Bir yoğrum :** Bir kere yoğurmaya yetecek kadar olan.

**Biraz:** Bir küçük parça, çok değil.

**Bol kepçe:** Yemeği bol bol dağıtma.

**Büyük boy:** Kullanılan malzemenin büyük olanı.

**El büyüklüğü:** El kadar olan

**El kararı:** Elin alışkın olduğu ölçü.

**Fokurdayıncaya kadar:** Kaynama durumu ölçüsü.

**Göz göz oluncaya kadar :** Yemeğin üstünde göz şeklinde delikler oluncaya kadar.

**Göz kararı :** Gözün alışkın olduğu ölçü.

**Kafi miktar:** Yeterli olacağı varsayılan ölçü.

**Küçük boy:** Kullanılan malzemenin küçüğü.

**Paçal:** Çeşitli tahıl veya sıvıların karışım oranı.

**Silme:** Ölçü kabının tam dolması, taşmaması.

**Suyunu çekecek kadar:** Yemeğin pişme derecesi

**Tepeleme:** Taşacak kadar dolu olan, kabın bittiği hizanın üstüne çıkmış olan.

**Tırnak büyüklüğü:** Tırnak ölçüsünde.

**Üstünü örtecek kadar:** Yemek kabındaki malzemeye konulan su ölçüsü.

**Orta boy:** Malzemenin küçük ya da büyük olmayanı.

**Öksüz doyuran:** Çok büyük bardak, tabak ve bunların içindeki yiyecek.

**Özleşene kadar:** Yiyeceğin kıvamlı hale gelmesi.

**Yumuşayınca kadar :** Malzemenin pişme veya kıvama gelme derecesi.

#### **V) Kıvam , Pişme ve Olgunluk Derecesi Sözcükleri**

**Açımlı:** Kolay açılabilen özlü hamur.

**Ağarmak:** Meyvenin olgunlaşma durumu.

**Ağdalaşmak:** Şekerli sıvıların koyu ve pürüzlü bir kıvam alması.

**Ağdalı:** Ağda kıvamında. Kaynatılarak koyu kıvama getirilmiş şeker eriyiğine batırılmış olan.

**Akışkan:** Bulunduğu kabın şeklini alma kıvamı. Bir kaptan diğerine akabilecek olan kıvam.

**Aşalama:** Fokur fokur kaynama.

**Alatav:** İyi pişmemiş yemek.

**Alasulu:** iyi pişmemiş, suluca yemek.

**Bayat:** Taze olmayan.

**Ben düşmek:** Meyvenin olgunlaşma durumu

**Boza kıvamı:** Koyu bir kıvam.

**Bulamaç:** : Sulu, cıvık hamur kıvamı.

**Cıcığı çıkmak:** Ezilmek, çürümek

**Cırtlak:** Olgunluktan ezilecek hale gelen meyve , sebze kıvamı.

**Cırıl cırıl:** Çok yağlı yemek.

**Cıscıvık:** Çok sulu yemek.

**Cıvık:** Gereğinden fazla sulu olma hali.

**Çıtır :**( çıtır, çıtır) Çok taze, gevrek.

**Çiğ:** Pişmemiş veya az pişmiş.

**Demlenmek:** Pişen yemeğin veya hazırlanan içeceklerin kıvama gelmesi.

**Dırtırt:** Kaynatıldığı halde pişmemiş yemek.

**Dibine sarmak :** Pişen ya da ısınan yemeğin dibi tutması, yanmak.

**Dibi tutmak :** Yemeğin suyu kalmadığı için altının tencereye yapışması.

**Diri:** İyi pişmeme durumu.

**Duru:** Suyu çok olan, koyu olmayan.

**Donma:** Yiyeceğin soğuk etkisiyle katı duruma gelmesi.

**Döküm, döküm:** Kolayca istenilen biçim verilebilen kıvam.

**Ekşimək:** Yiyeceklerin mayalanması veya bozulması.

**Esmerleşmek:** Koyu bir renk alma.

**Ezik:** Bereli ve çürüklü meyve sebze.

**Ezik büzük:** Ezilmiş, büzülmüş olan.

**Fokurdamak :** Fokur fokur etmek.

**Fokur fokur etmek:** Kaynama derecesi. .

**Geçkin :** Gereğinden çok olgun meyve sebze, çok pişmiş yemek.

**Gevrek:** Yiyecekleri ağızda kolayca dağılacak şekilde hazırlama kıvamı.

**Gevretmek:** Yiyecekleri ağızda dağılacak şekilde hazırlama kıvamına getirmek.

**Gevşek:** Yiyeceklerin sertlik ve diriliğinin bozulmuş hali.

**Göz göz olmak :** Pişen yemeğin üstünde göze benzeyen delikler olması.

**Haşlak:** Kızgın, kaynar, çok sıcak.

**Hellek melek olmak :** Yemeğin dağılmış, ezilmiş hali.

**Hellimlenmek ( hellim hellim olmak)** Yemeğin çok pişmesi, dağılması

**Helmelenmek:** Fasulye, pirinç, buğday gibi taneler pişirildiğinde nişastanın çökmesiyle oluşan koyu kıvamlı durum.

**Hılt olmak:** Yemeğin iyice pişmesi.

**Hoslak olmak:** Pişerken iyice kabarmak.

**Hörleşmek:** Yemeğin gereğinden çok pişmesi.

**Ilık:** Soğukla sıcak arası, Ne soğuk ne sıcak.

**Katranlaşmak :** Yemeğin veya içeceğin koyu siyah , kıvamlı ve is kokulu hale gelmesi.

**Kayısı pişirmek :** Yumurtanın beyazını tam, sarısını az pişirmek.( 5-6 dakika pişirme)

**Kavrulmak:** Kurumaya yüz tutacak derecede pişirmek. ( Su koymadan pişirme)

**Kaynamak:** Yiyecek içeceklerin pişmesi, haşlanması ( belli bir derecede)

**Kayış gibi olmak:** Çiğnenmesi zor, pişmemiş et.

**Kesilmek:** Sütün iyi korunamadığı zaman su ve yağının birbirinden ayrılması.

**Kıyır kıyır olmak:** Çok taze, gevrek.

**Kızarmak:** Meyve, sebzenin olgunlaşması.

**Kokmak:** Besinlerin çürüyüp, bozulması.

**Koyu:** Sıvının yoğunlaşarak zor akar hale gelmesi.

**Kulak memesi kıvamı:** Kulağın yumuşak ve kıkırdaksız olan alt ucu yumuşaklığında ( hamur kıvamı).

**Lapa:** Yumuşak, gevşek, yarı bulamaç kıvamı, yarı sulu.

**Löp:** İri ve yumuşak ( et için)

**Macun kıvamı:** Macun gibi olma durumu.

**Merhem gibi olmak :** Yiyeceğin yumuşak ve koyu kıvama gelmesi ,

**Meyanesi gelmek:** Helva kıvamına gelme.

**Mıncığı çıkmak:** Yiyeceklerin ezilerek içi dışına çıkması.

**Nar gibi olmak:** İyice kızarma.

**Pelte kıvamı:** Suyunu çekip lapa haline gelme.

**Pembeleşmek:** Yemeklik malzemeyi kavurarak pembe renk aldırma.

**Pişkin :** Yeteri kadar pişmiş yiyecek, meyvelerin olgunlaşmış hali.

**Pişkince:** Pişmeye yakın.

**Pörtlemek:** Kabuk ve derinin yarıp meyvenin dışa doğru çıkması.

**Rafadan:** Yumurtayı suda kaynatarak yarı sulu pişirme kıvamı.( 2-3 dakika pişirme).

**Rengi değişmek :** Yemeklik malzemenin pişmeye başladığı ilk anlar.

**Sararmak :** Malzemenin sarı renk alması.

**Şekerlenmek :** Reçel, bal, pekmez gibi tatlıların pıhtılaşması.

**Sıcak :** Isısı yüksek olan, çok ısınmış yiyecek veya içecek.

**Sıvık:** Yumuşak kıvamlı, suyu fazla.

**Sıvışık:** Ele veya tencereye bulaşıp yapışan yiyecek.

**Sinirse:** ısınmış soğumuş ekmek, zor pişen , iyi pişmemiş yiyecek.

**Sinirse:** Leblebi, fıstık gibi kuru yemişlerin bayatlaması, gevrekliğinin gitmesi.

**Su koyuvermek:** ( Suyunu salma) Sebze veya etin pişerken kendi suyunu salması.

**Sulu:** Suyu bol olan yemek veya meyve, sebze.

**Sulu zırtlak:** Suyunu iyice çekmemiş yemek

**Suyu seli kalmamak :** Suyunu iyice çekmiş yemek.

**Suyunu salmak:** Zamanı gelince yemeğe su eklemek,2) Pişen malzemenin kendi öz suyunu bırakması.

**Şişmek:** yiyeceklerin suda fazla kalarak kabarması.

**Tane tane olmak:** Taneli yiyeceklerin birbirine yapışmama durumu.

**Taze:** Bayat olmayan.

**Tel tel :** İplik iplik olan kıvam, yapışmamış.

**Teleme olmak :** Pilavda tanelerin diri kalması.

**Tepsermek:** Yenecek veya pişecek kıvama gelme.

**Tıngırdatmak ( tıkırdatma):** Hafifçe kaynatmak.

**Topaklanmak:** Un ve benzeri malzemenin dağılmaması, birbirine yapışması.

**Ölmek:** Yemeklik malzemenin sertliğini ve diriliğini kaybetmesi.

**Yanmak:** Yemeğin ateşte fazla kalarak kömür durumuna gelmesi.

**Yumak yumak olmak:** Hamurun açılmaya hazır hale gelmesi.

**Yumuşamak :** Yemeklik malzemenin katılığını kaybetmesi.

#### **VI) Lezzet Bildiren Sözcükler**

**Acı :** Yiyeceklerin dilde bıraktığı yakıcı tat.

**Acımtrak , acımsı, acıca :** Acı tadın dereceleri.

**Ağdalı:** Kaynatılarak koyu bir macun kıvamına getirilen şeker eriyiğine batırılmış lezzetini taşıyan.

**Ağı gibi:** Çok tuzlu, çok acı

**Ağırlaşmak:** Yemeğin bozulması.

**Aromalı:** Hoş kokulu.

**Baharlı:** İçinde karabiber, tarçın, zencefil gibi baharat tadı bulunduran lezzet.

**Barut gibi:** Çok ekşi veya tuzlu.

**Bozuk:** yiyeceklerin kokması, yenilmeyecek duruma gelmesi.

**Buruk:** Tadı kekre olan.

**Çillenmek:** Yiyeceklerin küflenmeye başlaması.

**Çürük :** Yenemez durumda, dayanıksız.

**Çürük çarık:** Sağlam olmayan yenemez durumdaki meyve, sebze.

**Döngün:** Tadı değişmiş, ekşimiş yemek.

**Ekşi :** Sirke veya limon tadında olan.

**Ekşimsi, ekşimtrak, ekşice:** Ekşi tadın dereceleri.

**Ham:** Yenecek kadar uygun olmayan.( Meyve için).

**Imzıkmak:** Yemeğin ekşimesi.

**Kaksımak :** Çürümeye başlamak.

- Katkılı:** İçine başka maddeler karıştırılmış yiyecek.
- Kekre:** Tadı, acımtrak, ekşimsi ve buruk olan.
- Kekremsi:** Tadı az kekre olan.
- Kokmuş:** Çürüyüp bozulmuş yiyecek.
- Leziz:** Tadı çok güzel.
- Lezzetli:** Tadı güzel
- Lezzetsiz:** Tadı güzel olmayan.
- Pişmek:** Meyvenin olgunlaşması.
- Tatlı:** şeker tadında olan.
- Tatlımtrak, tatlımsı, tatlıca :** Tatlılığın dereceleri.
- Tatsız:** tadı olmayan.
- Tatsız tuzsuz :** Lezzetsiz.
- Tuzlu :** Tuzu fazla olan, içine şeker konmadan yapılan.
- Tuzlumsu, tuzluca :** Tuzluluğun dereceleri.
- Yağlı:** Yağı çok olan, yağla yapılmış olan.
- Yağlıca:** Yağı çokça olan
- Yanık:** rengi koyulaşmış ve yanmış olan yiyecek.
- Yavan:** Yağı az, tadı iyi olmayan yiyecek
- Yumuşak :** Gevşemiş, kendini salmış, sert olmayan yiyecek.

### KAYNAKÇA

**Baysal**, Ayşe ( 1993 ) Türk Mutfağından Örnekler, Ankara, Kültür bakanlığı Yayını.

**Beder**, Emine ( 2000) Emine Beder’le Halk Mutfağı, İstanbul, İnkılap Kitabevi.

**Birer**, Selma; Nahya, Zümrüt,( 1990) Geleneksel Türk mutfağı Bibliyografyası Üzerine Bir Deneme, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayını.

**Büyük Türkçe Sözlük** 1981) Hz. Mehmet Doğan, Ankara, Birlik Yayınları.

**Civelek**, Hülya ( 2006) Karadeniz’de Lezzet Yolculuğu, İstanbul, İnkılap Kitabevi.

**Duru**, Fikriye; Türk, Aycan ( 2009) Bodrumda yemekler Tez Pişer, Yemek Tarif ve Öyküleri, İstanbul, Dharma Yayınevi.

**Eksen**, İhsan ( 2008) İstanbul’un Tadı Tuzu. Saray Sofralarından Sokak Yemeklerine, İstanbul Everest Yayınları.

**Halıcı**, Nevin (2005) Konya Yemek Kültürü ve Konya Yemekleri, Konya, Görürler Ofset.

**Mahmut bin Nedim Tosun** (1999) Hz. Mary Işın, Aşçıbaşı, İstanbul YKY Yayını.

**Merdol**, Kutluay, Türkan ( 1994) Standart Yemek Tarifeleri, Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.

Türk Mutfak Kültürü Üzerine Araştırmalar ( 1993, 1996,1998, 200) Ankara, Türk Halk Kültürünü Araştırma ve Tanıtma Vakfı Yayınları

**Sefercioğlu**, Nejat ( 1985) Türk Yemekleri, XVIII. Yüzyıla ait Bir Yemek Risalesi, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayını.

**Soysal**, Sahrap (2013), Bir Yemek Masalı, Hürriyet Kelebek Eki Köşe Yazıları.

**Türkçe Sözlük** ( 2005) Ankara, TDK Yayını.

**Ulu**, Nergis ( 2013) 1939’dan Günümüze Yazılı Kaynaklarda Yemek Kültürü Terimleri. İstanbul, MSA Yayınları.

### İnternet Siteleri

[www.oya’scuizine.com](http://www.oya’scuizine.com)

[www.mutlulumutfaklar.com>pisirmeterimleri](http://www.mutlulumutfaklar.com>pisirmeterimleri)

[www.chefhalil.blogcu.com/mutfak-terimleri-sözlüğü](http://www.chefhalil.blogcu.com/mutfak-terimleri-sözlüğü)

<http://www.yemekhanede.blogspot.com>

[www.portakalagacı.com](http://www.portakalagacı.com)



# TÜRKÇEDE KAÇ İSİM DURUMU VARDIR?

**Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE**  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışmada, Türkçede durum (hâl / çekim) kavramları araştırılacak ve bu kategorinin sınıflandırılmasının kaynaklarda nasıl yapıldığı araştırılacak ve bu konunun aslında nasıl sınıflandırılması gerektiği üzerinde durulacaktır. Alan uzmanlarınca çok farklı yaklaşımın sergilendiği konulardan biri de -hiç şüphesiz- isim durumu konusudur. Bu konunun farklı farklı değerlendirilmesinin nedeni, "durum" terimi ile ifade edilen anlambirimcik veya anlambirimciklerin ne olduğunun tam olarak anlaşılamamış ve dolayısıyla tespit edilememiş olmasıdır. Bu bildiri ile, doğruyu desteklemek ve doğru yaklaşımın hâkim olmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, konuya özgün yaklaşım sergileyen literatür taraması yapılacak ve var olan yaklaşımlar eleştirel yönden bilimsel metotlarla değerlendirilecektir. Bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda Türkçedeki isim durumunun dört ile on bir arasında değişen sınıflandırmalarının olduğu görülmektedir. Türkçede isim durumunu aslında kaç ekin gerçekleştirdiğini, bu kategoriye oluşturan anlambirimcikler vasıtasıyla belirlemenin mümkün olduğu vurgulanacaktır. Bu bağlamda, anlambirimcik sınırlamasıyla yaklaşıldığında aslında Türkçede belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma olmak üzere dört durum eki olduğu dolayısıyla bu eklere bağlı olarak da dört durum /(hâl / çekim) olduğu tezi ortaya konacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İsim, durum, hâl, isim durumu, ismin hâli, belirtme durumu, yönelme durumu, bulunma durumu ve ayrılma durumu.

## How Many Noun Cases Are There in Turkish?

**ABSTRACT:** In this study, the case concepts in Turkish would be investigated, it would be researched how this category is classified in the sources and it would be deliberated how this subject should be classified essentially. One of the subject about which experts have different opinions is -beyond any doubt- the case of noun. The reason of different evaluations about this subject is that the same or senses related to "case" term haven't been understood completely and therefore, they haven't been ascertained. With this paper, it is aimed to support the truth and contribute to the dominance of the right approach. In accordance with this purpose, the literatures related to the subject would be reviewed and the current approaches would be critically evaluated with scientific methods. In studies on this subject, it is seen that the noun case in Turkish

has four to eleven classifications. It would be emphasized that it is possible to determine with semes how many suffixes actually make the noun case in Turkish. When the subject is considered with seme restrictions, it would be revealed that there are actually four case suffixes as accusative, dative, locative, ablative in Turkish and depending on these suffixes, it would be put forward that there are four cases.

**Key Words:** Noun, case, noun case, case of noun, accusative, dative, locative, ablative.

Ergin, hâl eklerini "*İsimler kelime gurupları ve cümleler içinde diğer kelimelerle münasebetleri sırasında, münasebetin cinsine göre, çeşitli hallerde bulunurlar. İsimlerin, kelime gurupları ve cümleler içinde isimlerle, edatlarla ve fiillerle çeşitli münasebetleri olur. Bu münasebetler kurulurken isimler hep aynı durumda bulunmaz, münasebetin cinsine göre ayrı ayrı hallere girer. Demek ki ismin halleri ismin diğer kelimelerle münasebeti sırasında içinde bulunduğu durumlardır.*" (2009: 226) şeklinde tanımlar.

Korkmaz, "isim çekimi"ni doğrudan tanımlamaz; ancak, "Ad Çekimi Ekleri" başlığı altında Türkçede isim çekimi ekleri için "*Ad çekimi ekleri, cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan eklerdir.*" (2009: 23) tanımını yapar.

Türkçede isim çekimi için Vardar, "**Ad çekimi:** *Tümcedeki çeşitli durumlarına göre adların uğradıkları biçimbilimsel değişikliklerin tümü. Ad çekimi dillerin yapısına göre büyük bir çeşitlilik gösterir ve genellikle adları, adları, sıfatları ilgilendiren bir dizge niteliği taşır.*" (2002: 59) yönündeki fikrini belirtir.

Buraya "isim çekimi" ile ilgili ne kadar tanım aktarırsak aktaralım, tanımlar, araştırmacının bu başlık altında neyi ele aldığı ile doğrudan ilgili olacaktır. Yani, biri "ad durumu"na "ilgi" ekini de almışsa rahatlıkla tanımını "*İsim çekimi ekleri, cümlede adlar ile fiiller ve başka isimler arasında anlam bağı kurar.*" diyerek rahatlıkla sınıflandırmasını kapsayacak şekilde bir tanım yapabilmektedir. Bu durumda, isim üzerine gelen yapım eki dışındaki her ek, isim çekim eki olarak listelenebilmekte ve o listelemeyi meşru saydıracak bir tanım cümlesi rahatlıkla oluşturulabilmektedir. Dolayısıyla, tanımdan ziyade sınıflandırma üzerinden konuyu değerlendirmek daha sağlıklı olacaktır.

Türkçede isim çekimi (durum/hâl) ekleri kaynaklarda birbirinden çok farklı sayılarla ele alınır. Örneğin, ismin durum kategorisini belirlemek için Ergin, **nomi-natif, genitif, akkuzatif, datif, lokatif, ablatif, instrumental, ekvatif** ve **direktif** terimleriyle dokuz (2009: 226-243); Banguoğlu, önce iççekim: **kim, kimi, kime,**

*kimde, kimden, kimin* sonra dışçekim: *kimle, kimce, kimli, kimsiz* olmak üzere on (1974: 326-331); Korkmaz, *yalın, ilgi, yükleme, yönelme, bulunma, çıkma, vasıta* ve *eşitlik* şeklinde sekiz (2009: 23-25; : 1992: 88-89); Vardar, *yalın, belirtme, tamlayan, yönelme, çıkma, kalma* ve *eşitlik* diye yedi (2002: 84-85); Boz, *yalın, yönelme, bulunma, ayrılma, birliktelik, eşitlik* olarak altı (2015: 9-21); Gencan, *yalın, -i, -e, -de, -den* şeklinde beş (1966: 106); Ediskun, *yalın, -i, -e, -de, -den* şeklinde beş (1963: 114); Vural vd. "Hâl Ekleri" başlığı altında *yalın, yükleme, yönelme, bulunma, ayrılma, ilgi, vasıta, eşitlik, yön gösterme* olmak üzere dokuz (2015: 149-152); Delice de "Çekimli İsimler" başlığı altında *belirtme, yönelme, kalma* ve *ayrılma* olmak üzere dört (2017: 36) başlık açmıştır.

Bu yaklaşımları tablo ile şöyle gösterebiliriz:

| Vural                  | Yalın                     | Yükleme                   | Yönelme                  | Bu-<br>lunma              | Ayrılma                     | İlgi              | Vasıta                        | Eşitlik                        | Yön<br>Gös-<br>terme               |       |             |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------|-------------|
| <b>Ergin</b>           | Nomina-<br>tif<br>(Yalın) | Akkuza-<br>tif<br>(Yapma) | Datif<br>(Yak-<br>laşma) | Lokatif<br>(Bu-<br>lunma) | Ablatif<br>(Uzak-<br>laşma) | Genitif<br>(İlgi) | İnstrumen-<br>tal<br>(Vasıta) | Ekva-<br>tif<br>(Eşit-<br>lik) | Direktif<br>(Yön<br>Gös-<br>terme) |       |             |
| <b>Bangu-<br/>oğlu</b> | Kim                       | Kimi                      | Kime                     | Kimde                     | Kimden                      | Kimin             | Kimle                         | Kimce                          |                                    | Kimli | Kim-<br>siz |
| <b>Kork-<br/>maz</b>   | Yalın                     | Yük-<br>leme              | Yö-<br>nelme             | Bu-<br>lunma              | Çıkma                       | İlgi              | Vasıta                        | Eşitlik                        |                                    |       |             |
| <b>Vardar</b>          | Yalın                     | Belirtme                  | Yö-<br>nelme             | Kalma                     | Çıkma                       | Tamla-<br>yan     |                               | Eşitlik                        |                                    |       |             |
| <b>Boz</b>             | Yalın                     |                           | Yö-<br>nelme             | Bu-<br>lunma              | Ayrılma                     |                   | Birliktelik                   | Eşitlik                        |                                    |       |             |
| <b>Gencan</b>          | Yalın                     | -i                        | -e                       | -de                       | -den                        |                   |                               |                                |                                    |       |             |
| <b>Edisk-<br/>kun</b>  | Yalın                     | -i                        | -e                       | -de                       | -den                        |                   |                               |                                |                                    |       |             |
| <b>Delice</b>          |                           | Belirtme                  | Yö-<br>nelme             | Kalma                     | Ayrılma                     |                   |                               |                                |                                    |       |             |

Bu kadar farklı başlığın açılabilen olmasının nedeni, dizisel aynılık anlamına gelen biçimbirimsel birlikteliğin adı olan "kategori / ulam" teriminin tam anlaşılama-  
mış olmasıdır.

İsim çekimi, bir dilbilim terimi olarak "**ulam** (Alm. *Kategorie*, Fr. *categorie*, İng. *category*). *Dilbilgisel ya da anlamsal sınıflandırma birimi; çeşitli ortak dilbilgisel ve anlamsal ölçütlere göre dil öğelerinin yerleştirildiği ya da oluşturduğu sınıf. Ulam, genellikle dizisel boyut düzleminde yapılan bir sınıflandırma işleminden kaynaklanır. Dilbilgisel bir ulam, çeşitli biçimbirim ya da belirtilerle anlatılan bir kavramı gösterir. Sayı, cins, belirlilik ulamları ad ulamlarıdır; zaman, kip, görünüş ulamlarıysa eylem ulamlarıdır; derece (artıklık, üstünlük) daha çok sıfatı ilgilendirir.*" (Vardar vd., 2002: 200) şeklinde tanımlanan "kategori" bağlamından hareket edildiğinde farklı tanımlama ve sınıflandırmaların ortadan kalkarak doğruya ulaşılabilceği ve doğruya ulaşmış olanların neden öyle bir yaklaşımı benimsemiş olduğunun kanıtlanabileceği görülecektir; zira, "isim durumu" bir kategori terimidir.

Kategorinin oluşmasını belirleyen en önemli kavram da "anlambirimcik"tir. Anlambirimcik, Vardar vd. tarafından "*anlambirimcik* (Alm. *Sem*, Fr. *seme*, İng. *seme*). *Anlam- birimin gösterilen bölümünü oluşturan en küçük anlamsal özelliklerin her biri. Örneğin koltuk anlambi- rimi, içerik bakımından "arkalıklı", "iki, üç, ... kişilik", "oturmak için" ve "ayaklı" anlambirimciklerinden oluşur. Sandalye'deyse, "iki, üç, ... kişilik" in yerini "bir kişilik" anlambirimciği alır.*" (2002: 20) şeklinde tanımlanmaktadır.

İsim durumu, dilbilgisinde bir anlambirimcik doğrultusunda dizisel birlikteliğin adı olarak yer alacaksa bu, ya "bir ismin başka bir isimle kurduğu bağ" ya da "bir ismin bir fiille kurduğu bağ" anlambirimciği etrafında olmalıdır. Çalışmalara bakınca yoğun bir şekilde "bir ismin bir fiille kurduğu bağ" anlambirimciğinin öne çıktığı anlaşılmaktadır. "İsmin durumu" sınıflandırmasında sayıyı dört veya beş ile sınırlandıranlarda sadece fiilin esas alındığı görülmektedir; ki, bir dizi için zaten birbirinden farklı iki anlambirimcik olamaz.

Bu değerlendirmeler doğrultusunda "isim durumu" denilen kategorinin üç temel anlambirimciği öne çıkmaktadır:

1. Sözlükbilimsel ismin sözcük türü olarak da yine isim olarak kullanılmış olduğunu tescil etmek.
2. İsim görevindeki bir kelimeyi yüklem olan fiille ilişkilendirmek.
3. Eklendiği biçimbirimlerin cümle bağlamında sadece isimlerden oluşan belirtili nesne veya dolaylı tümleç ögesi oluşturmak ve öge olarak kullanılmasını zorunlu kılmak.

Araştırmacılarca isim durumu olarak kabul edilen başlıkları tek tek kategori ve anlambirimcik doğrultusunda şöyle değerlendirebiliriz:

### 1. Yalın (Kim/Nominatif) Durumu

Kaynaklar, çekimsiz kelimeleri "yalın durum" olarak isimlendirmektedir ve hemen hemen her kaynakta isim durumu için bu başlık açılmaktadır. Bu başlığın bu kategori içinde aslında yeri olmamalıdır; çünkü, yalın -yani, çekimsiz- kelime, kategori dizisine girip girmeyeceğine dair bir anlambirimciğe sahip olamaz. Üzerine bir isim işletme eki almamış olduğu için de cümlede isim olarak kullanılıp kullanılmayacağı belirsizdir. Bilinmeyen bir bilgiden hareketle biliniyormuş gibi karar vermek mantığa aykırıdır.

Örneğin, "yarın" kelimesi de bugünden sonraki günün adıdır; ama, "*Ali yarın Ankara'ya gidecek.*" cümlesinde isim değil zarf görevinde kullanılmıştır. "*Akıllı insan, yarını düşünen insandır.*" cümlesinde ise bu kelime cümle yokken bile bir yükleme bağlanması gerektiği mesajını, içinde barındırdığı "*cümlede belirtili nesne olarak durma*" anlambirimciği vesilesiyle verebilmektedir. Yani, kelimenin isim olduğunu tescil etmenin ve cümlede hangi öge olarak durduğunu belirlemenin tek yolu ek kullanmaktır. Ek almamış bir kelimeye yüzde yüz isim bile denemiyorken isim durumu saymak doğru değildir. Çekimsiz kelimenin "isim durumu"nun anlambirimciklerini karşılama durumu şöyledir:

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| <b>1. Anlambirimcik</b> | Yok |
| <b>2. Anlambirimcik</b> | Yok |
| <b>3. Anlambirimcik</b> | Yok |

### 2. Belirtme (Yükleme/Akkuzatif/Kimi) Durumu

Belirtme ekini almış bir kelime, artık bu ekle birlikte kesinlikle isimdir ve geçişli kılış fiilinden oluşan yükleme belirtili nesne olarak bağlanmayı zorunlu kıldığı için tam da bu kategoriyi oluşturan dizisel öğelerden biridir. 2. anlambirimcikten dolayı isim olarak tescillenmiş kelime artık sadece bir sözlükbirim değil; aynı zamanda, bir sözdizimbirimdir, de. Kapı kelimesi [+ (y)I] belirtme ekini aldıktan sonra bir kavramı ifade ederken bağlanacağı bir yüklem zorunluluğuna da işaret etmektedir.

1. kapı: sözlükbirim olduğu için tek başına kavram karşılayıcıdır.

2. kapı + (y): sözdizimbirime dönüştüğü için bir cümle yapısını zorunlu hâle getirmektedir.

"Ayşe **kapıyı** açtı."

Sınıflandırma tablosunda görüşüne başvurulmuş araştırmacıların hepsinin kabul etmiş olduğu bir durum kategorisidir. Belirtme durumunun “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| <b>1. Anlambirimcik</b> | Var |
| <b>2. Anlambirimcik</b> | Var |
| <b>3. Anlambirimcik</b> | Var |

### 3. Yönelme (Datif/Kime/-e) Durumu

Yönelme ekini almış bir kelime de, artık bu ekle birlikte kesinlikle isimdir ve yerseme (Delice, 2002: 197) kılış fiilinden oluşan yükleme dolaylı tümleş -yer tamlayıcısı- olarak bağlanmayı zorunlu kıldığı için bu kategoriyi oluşturma gücüne sahiptir. Bu ekin kullanımında, 2. anlambirimciktan dolayı isim olarak tescillenmiş kelime artık sadece bir sözlükbirim değil; aynı zamanda, bir sözdizimbirimdir. Sınıf kelimesi [(y)A] yönelme ekini aldıktan sonra taban anlamında temsil ettiği kavramı karşılarken aynı zamanda o biçimbirimin bağlanması gereken bir yüklem zorunluluğuna da işaret etmektedir.

1. sınıf: sözlükbirim olduğu için tek başına kavram karşılayıcısıdır.

2. sınıf + a: sınıf kelimesi -[(y)A] eki ile sözdizimbirime dönüştüğü için bir cümle yapısı içinde kullanılması artık zorunludur.

“Öğretmen *sınıfa* girdi.”

Sınıflandırma tablosunda bu durum için de araştırmacıların hepsi doğruluğu konusunda hemfikirler. Yönelme durumunun “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| <b>1. Anlambirimcik</b> | Var |
| <b>2. Anlambirimcik</b> | Var |
| <b>3. Anlambirimcik</b> | Var |

### 4. Bulunma (Lokatif/Kalma/Kimde/-de) Durumu

Bulunma ekini almış bir kelime de, belirtme ve yönelme ekinin kullanımında olduğu gibi artık bu ekle birlikte kesinlikle isimdir ve yerseme (Delice, 2002: 197)

kılış fiilinden oluşan yükleme dolaylı tümleş -yer tamlayıcısı- olarak bağlanması zorunludur. İsim durumu kategorisini oluşturan anlambirimciklere birebir uymaktadır. Dolayısıyla, bu ekin kullanımından dolayı sadece bir kavram ismi olan kelime, isim olarak tescillenmiştir ve bu kelime de artık sadece bir sözlükbirim değil; aynı zamanda, bir sözdizimbirimidir. Deniz kelimesi [-DA] bulunma ekini aldıktan sonra temsil ettiği kavramın yanında bir yüklem zorunluluğuna da işaret etmektedir. Yani, kullanımı için bir cümle bağlamına ihtiyaç duymaktadır.

1. Deniz: sözlükbirim olduğu için tek başına kavram karşılayıcısıdır.

2. Deniz + de: [-DA] eki ile artık bir cümle yapısı içinde kullanılması zorunlu olduğu için bir sözdizimbirimidir.

“Balıklar **denizde** yaşar.”

Sınıflandırma tablosunda bu durum da görüşüne başvurulmuş araştırmacıların hepsinin kabul etmiş olduğu bir durum kategorisidir. Bulunma durumunun “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılaması ise şöyledir:

|                  |     |
|------------------|-----|
| 1. Anlambirimcik | Var |
| 2. Anlambirimcik | Var |
| 3. Anlambirimcik | Var |

##### 5. Ayrılma (Ablatif/Uzaklaşma/Çıkma/Kimden/-den) Durumu

Ayrılma ekini almış bir kelime de, belirtme, yönelme ve bulunma eklerinin kullanımında olduğu gibi artık kesinlikle başka bir kelime türü olamayacak şekilde isimdir ve yerseme (Delice, 2002: 197) kılış fiilinden oluşan yükleme dolaylı tümleş -yer tamlayıcısı- olarak bağlanması gereken bir sözdizimbirimidir. Bu ekin kullanımı da “isim durumu” kategorisini oluşturan anlambirimciklere birebir uymaktadır. Dolayısıyla, bu ekin kullanımından dolayı sadece bir kavram ismi olan kelime, aynı zamanda isim olarak da tescillenmiştir ve bu kelime de artık sadece bir sözlükbirim değil; aynı zamanda, bir sözdizimbirimidir. Oda kelimesi [-DAn] ayrılma ekini aldıktan sonra temsil ettiği kavramın yanında bir de yüklem zorunluluğuna işaret etmektedir. Yani, kullanımı için bir cümle bağlamına ihtiyaç duymaktadır.

1. Oda: sözlükbirim olduğu için tek başına kavram karşılayıcısıdır.

2. Oda + dan: [-DAn] eki ile artık bir cümle yapısı içinde kullanılması zorunlu bir sözdizimbirimidir.

“Ali **odadan** çıktı.”

Sınıflandırma tablosu incelendiğinde görüşleri alınan araştırmacıların hepsinin kabul etmiş olduğu bir kategoridir. Ayrılma durumunun “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| <b>1. Anlambirimcik</b> | Var |
| <b>2. Anlambirimcik</b> | Var |
| <b>3. Anlambirimcik</b> | Var |

#### 6. İlgi (Genitif/ /Kimin/Tamlayan) Durumu

İlgi [-In/-nIn] ekini almış bir biçimbirim, durum eki almış bir biçimbirim ile aynı diziselliğe sahip değildir; çünkü, bu eki almış olan yapı artık cümle ögesi olmayacak kadar bağımlı biçimbirim hâline gelmektedir. Oysa, durum ekleri, biçimbirimleri cümle ögesi konumuna yükseltir. Bu eki alan biçimbirimler ise bağımsız kullanılabilecek kelime olmaktan bile uzaklaşarak bağımlı kelimelere indirgenmektedir ve onu başka bir kelime ile öbekleşmeye hazırlamaktadır. Bu kullanımıyla ilgi eki, ilgi öbeğinde “basit”; belirtili isim tamlamasında ise iyelik ekleri ortaklaşa bir işlevi yerine getirebilmek için “birlikte” ek konumundadır. Doğal olarak da kurucu ek hüviyetiyle durum eklerinin oluşturacağı dizisellikten farklı bir kategori oluşturan bir ek konumundadır. Ağaç kelimesi [-In/-nIn] ilgi ekini aldıktan sonra ya yalın bir isme bağlanıp ilgi öbeğini ya da iyelik eklerinden biriyle birlikte belirtili isim tamlaması yapısını zorunlu kılar. Yani, kullanımı için bir kelime öbeğine ihtiyaç duyar.

1. Ağaç: sözlükbirim olduğu için tek başına kavram karşılayıcısıdır ve bağımsız bir biçimbirimdir.

2. Ağaç + ın: [-In/-nIn] eki ile artık cümle ögesi olmak yerine bir kelime öbeği yapısı içinde kullanılması zorunlu bağımlı bir biçimbirim olmaktadır.

“[Ağacın / dalı] kırıldı.”

“[Senin / oğlan], neden gelmedi?”

Sınıflandırma tablosuna bakıldığında araştırmacılar Boz, Gencan ve Edis-kun’un bu durumu isim durumu kategorisi içinde saymadıkları görülmektedir. İlgi durumu diye adlandırılan ilgi eki almış biçimbirimin “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu şöyledir:



|                  |     |
|------------------|-----|
| 1. Anlambirimcik | Var |
| 2. Anlambirimcik | Yok |
| 3. Anlambirimcik | Yok |

### 7. Vasıta (Instrumental/ /Kimle/Birliktelik) Durumu

Vasıta [- (y)lA] ekini almış bir biçimbirim, aslında bir ek bile almış değildir; çünkü, bu, bir ek değil “ile” edatının kendinden önceki kelime ile bitişik söylenebilme ve yazılabilme özelliğinden dolayı kendinden önceki isimle bitişik söylenen ve yazılan şeklidir. Yani, bu hâliyle de bir edattır. İsimle bir ek değil; bir kelime olarak birleşmiş olur. Yani, durum ekleriyle aynı düzlemde bile değildir. Böyle olunca da [araba / ile] nasıl bir edat öbeği ise [araba/yla] şekli de bir edat öbeğidir. Bu hâliyle isim durumu kabul edildiğinde aynı dizisellik ilkesi gereği tüm edat öbekleri için ‘sebeplilik durumu’, ‘zaman durumu’, ‘başkalık durumu’, ‘benzerlik durumu’ gibi ayrı ayrı isim durumu isimlendirmeleri şeklinde bir gariplik ortaya çıkar. Ayrıca, edat öbekleri eklendikleri isimleri zarf, sıfat veya bağlaca dönüştüren kelimelerdir. Araba bir isimdir. “Araba ile geldim.” cümlesinde [araba / ile] edat öbeğidir ve zarf göreviyle kullanıldığı için cümlede zarf tümlecini oluşturur. Bir durum oluştursa bile bu, isim durumu olmaz; zarf durumu olur. Oysa, bu kategori ile ismin durumlarının sınıflandırılması hedeflenmektedir.

1. Araba: sözlükbirim olduğu için tek başına kavram karşılayıcıdır.

2. Araba + yla: ile edatının kendinden önceki isme birleşik söylenme şekli [- (y)lA] bir kelimedir ve eklendiği kelime ile zarf görevinde kullanılan çekim edatı öbeği oluşturmaktadır.

“Okula **araba ile** = **arabayla** geldim.”

Sınıflandırma tablosu dikkate alındığında Vardar, Gencan ve Ediskun’un bu yapıyı bir isim durumu olarak değerlendirmedikleri gözlemlenmektedir. Vasıta durumu olarak belirtilen yapının “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu şöyledir:

|                  |     |
|------------------|-----|
| 1. Anlambirimcik | Var |
| 2. Anlambirimcik | Var |
| 3. Anlambirimcik | Yok |

### 8. Eşitlik (Ekvatif/Kimce) Durumu

“Eşitlik”, “yön gösterme”, “kimli” ve “kimsiz” isim durumları diye zikredilen kullanımları oluşturan ekler, eklendikleri biçimbirimi tümleş seviyesine çıkarmak yerine onu sıfat veya zarf olarak kullanılan farklı bir kelime türüne dönüştürmektedir. Yani, bunlar birer dönüştürme ekidir; durum ekleri değildir. Oysa, durum eki, eklendiği kelimenin türünü değiştirmez. Dönüştürme eki olarak da sıfata dönüştürdüyse eklendiği kelimeyi bağımlı kelime; zarfa dönüştürdüyse eklendiği kelimeyi zarf tümlecine dönüştürmüş olur. Dolayısıyla, durum kategorisini oluşturacak anlambirimcikleri de yoktur. Vasıta durumu denilen yapı için söylenen bu eklerin oluşturduğu yapılar için de rahatlıkla söylenebilir: “Bu eki almış yapılar durum kategorisinde değerlendirilecekse isim durumu yerine zarf durumu denmelidir!”

“Onunla *yıllarca* görüşmedik.”

Sınıflandırma tablosunda Gencan ve Ediskun’un bu yapıyı doğru kabul etmedikleri görülebilmektedir. Eşitlik durumu diye belirtilen yapının “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                  |          |
|------------------|----------|
| 1. Anlambirimcik | Yok      |
| 2. Anlambirimcik | Belirsiz |
| 3. Anlambirimcik | Yok      |

### 9. Yön Gösterme (Direktif) Durumu

“Yön gösterme” isim durumu diye sadece Ergin ile Vural vd. tarafından zikredilmiştir. Bu başlık ile ifade edilen kullanımı oluşturan [-ArI/-gArI/-rA/] ekleri, eklendiği biçimbirimleri tümleş seviyesine çıkarmaz; zarfa dönüştürür. Yani, bu ekler de [-CA] eki gibi bir dönüştürme ekidir; durum eki değildir. Biçimbirim bu eklerden biri ile zarfa dönüştürülmüş olduğu için de hâliyle yükleme bağlanacaksa -ki, durum ekleri bu bağlanmayı zorunlu kılar.- zarf tümlecini oluşturur. Durum eki, eklendiği kelimenin türünü değiştirmez; sadece, isim olarak kullanımını tescil eder. [-

ArI/-gArI/-rA/] ekleri, dönüştürme ekleri olarak eklendiği kelimeyi sıfata dönüştürdüyse onu bağımlı bir kelime; zarfa dönüştürdüyse onu zarf tümlecine dönüştürmüş olur. Dolayısıyla, durum kategorisini oluşturacak anlambirimciklerden söz etmek mümkün görünmemektedir.

**“Dışarı çıkacağım.”**

Tabloda sadece Ergin ile Vural vd.’nin bu yapıyı doğru kabul ettikleri; diğer araştırmacıların böyle bir durumdan söz etmedikleri görülebilmektedir. Yön gösterme durumu diye belirtilen yapının “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                         |          |
|-------------------------|----------|
| <b>1. Anlambirimcik</b> | Yok      |
| <b>2. Anlambirimcik</b> | Belirsiz |
| <b>3. Anlambirimcik</b> | Yok      |

#### 10. Kimli Durumu

“Kimli” isim durumu diye sadece Tahsin Banguoğlu tarafından zikredilmektedir. Bu yapıdaki kullanımı oluşturan [-II] eki, eklendiği biçimbirimi tümleç seviyesine çıkarmaz; onu sıfat veya zarfa dönüştürür. Yani, bu ek de [-CA] eki gibi bir dönüştürme ekidir; durum eki değildir. Durum eki, eklendiği kelimenin türünü değiştirmez; sadece, isim olarak kullanımını tescil eder. [-II] eki, dönüştürme eki olarak eklendiği kelimeyi sıfata dönüştürdüyse onu bağımlı bir kelime; zarfa dönüştürdüyse onu zarf tümlecine dönüştürmüş olur. Dolayısıyla, durum kategorisini oluşturacak anlambirimciklerden söz etmek mümkün görünmemektedir.

isim > sıfat: “Orada bir [*çantalı* / adam] *görüyorum*.”

isim > zarf: “o buraya [*haberli*] *gelmedi*.”

Tabloda sadece Banguoğlu’nun bu yapıyı doğru kabul ettiği; diğer araştırmacıların böyle bir durumu kabul etmedikleri anlaşılmaktadır. Kimli durumu diye belirtilen yapının “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                  |          |
|------------------|----------|
| 1. Anlambirimcik | Yok      |
| 2. Anlambirimcik | Belirsiz |
| 3. Anlambirimcik | Yok      |

### 11. Kimsiz Durumu

“Kimsiz” isim durumları diye yine sadece Tahsin Banguoğlu'nun zikredilen kullanımları oluşturan [-sIz] eki de önce zikredilen ekler gibi, eklendiği biçimbirimi tümleş seviyesine çıkarmak yerine onu sıfat veya zarf olarak kullanılan farklı bir kelime türüne dönüştürmektedir. Yani, bu ek de bir dönüştürme ekidir; durum eki değildir. Durum eki, eklendiği kelimenin türünü değiştirmez; sadece, isim olarak kullanımını tescil eder. [-sIz] eki, eklendiği kelimeyi dönüştürme eki olarak sıfata dönüştürdüyse bağımlı kelime; zarfa dönüştürdüyse zarf tümlecine dönüştürmüş olur. Dolayısıyla, durum kategorisini oluşturacak anlambirimcikleri söz konusu bile değildir.

“Yola *hazırlıksız* çıkmış.”

Tabloda sadece Banguoğlu'nun bu yapıyı kabul ettiği; diğer araştırmacıların kabul etmedikleri anlaşılmaktadır. Kimsiz durumu diye belirtilen yapının “isim durumu” kategorisinin anlambirimciklerini karşılama durumu da şöyledir:

|                  |          |
|------------------|----------|
| 1. Anlambirimcik | Yok      |
| 2. Anlambirimcik | Belirsiz |
| 3. Anlambirimcik | Yok      |

### Sonuç

İsim durumu bir dilbilgisi kategorisidir ve kesinlikle sözdizimsel eklerle oluşturulmaktadır. Sözdizimsel eklerin sözdizimbirim özelliği kazandırdığı bu kategorinin üç temel anlambirimciği vardır. Bu üç anlambirimcik doğrultusunda Türkçede belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma olmak üzere dört isim durumu mevcuttur.

İsim durumu olarak zikredilen “yalın durum”, zarf durumu da olabileceği için söz konusu bile edilmemelidir; ancak, baktığımız tüm çalışmalarda zikri geçmektedir.

“İlgi durumu” diye zikredilen kullanımda [-In/-nIn] ilgi eki, eklendiği biçimbirimi tümleç seviyesine çıkarmak yerine başka bir isme bağlı hâle getirmektedir ve “isim durumu”nun “tümleç oluşturma” anlambirimciğine uymamaktadır. Dolayısıyla “kurucu ek” kategorisindedir. Durum ekleri biçimbirimleri tümleçleyen ekler iken ilgi eki iki biçimbirimi öbekleştirmek için kullanılmaktadır.

“Vasıta durumu” diye zikredilen kullanımda [-IA] bir ek değil; “ile” edatının kendinden önceki kelimeyle birleşme şeklidir. Dolayısıyla, bu yapıdaki kullanımı durum olarak değil; de, isim ve edat birleşimi olarak düşünmek gerekir. Edatlarda eklendikleri isimle birlikte edat öbeğini oluşturarak cümle yapısı içinde çoğunlukla zarf tümleci yapısıyla -yani, zarf- kullanılır. Bazen de sıfat ve bağlaç yerine kullanılabilir. Dolayısıyla, “isim durumu” ile aynı diziselliğe sahip değildir; isim durumu içinde asla zikredilmemelidir.

“Eşitlik”, “yön gösterme”, “kimli” ve “kimsiz” isim durumları diye zikredilen kullanımları oluşturan ekler, eklendikleri biçimbirimleri tümleç seviyesine çıkarmak yerine onu sıfat veya zarf olarak kullanılan farklı bir kelime türüne dönüştürmektedir. Yani, bunlar birer dönüştürme ekidir; durum ekleri değildir. Oysa, durum eki, eklendiği kelimenin türünü değiştirmez. Dönüştürme eki olarak da sıfata dönüştürdüyse eklendiği kelimeyi bağımlı kelime; zarfa dönüştürdüyse eklendiği kelimeyi zarf tümlecine dönüştürmüş olur. Dolayısıyla, durum kategorisini oluşturacak anlambirim-cikleri tam anlamıyla söz konusu değildir.

Türkçeden hareketle Türkçenin dilbilgisini yazabilmek artık çok zor değildir; çünkü, hemen her dilbilgisi alanı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu incelemelerin yinelenmesi yerine eleştirilerle olgunlaştırılması ve herkes tarafından kabule hazır hâle getirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, Türkçedeki hemen her kategorinin bilimsel zeminde değerlendirilmesi ve mantığa yaslanan dilin mantıkdışı anlatımlarının dışarda bırakılarak sadece mantıklı açıklamalarının öne çıkarılması ile Türkçenin dilbilgisini hazırlamaya önemli katkı sağlanacaktır. Bu çalışma, buna küçük de olsa hizmet edebildiyse görevini yerine getirmiş olacaktır.

#### KAYNAKLAR

- BANGUOĞLU, T. (1974). *Türkçenin Grameri*, Baha Matbaası, İstanbul.
- BOZ, E. (2015), *Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi*, Gazi Kitabevi, 4. Baskı, Ankara.
- DELİCE, H. İ. (2002). "Yüklem Olarak Türkçede Fiil" *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sivas, s. 185 - 212.
- DELİCE, H. İ. (2017). *Sözcük Türleri*, Asitan Kitap, İstanbul.
- EDİSKUN, H. (1963). *Yeni Türk Dilbilgisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ERGİN, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*, Bayrak, İstanbul.
- GENCAN, T. N. (1966). *Dilbilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, İstanbul.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, İlk Baskı, Ankara.
- KORKMAZ, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- VARDAR, B. vd. (2002), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual, 2. Baskı, İstanbul.
- VURAL vd. (2015). *Ses ve Şekil Bilgisi*, Kesit Yayınları, İstanbul.

# TÜRKÇE SADECE SONDAN EKİLİ BİR DİL MİDİR?

**Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

**ÖZET:** Türkçe Ural-Altay dil ailesi grubu içinde sayılan bir dildir. Bu dil ailesinin en temel özelliği, eklemeli bir dil sistemine sahip olmasıdır. Bu yüzden, kelime çekimi ve kelime üretimi, eklerle yapılır. Bu durum da bu dil ailesinin en temel özellikleri arasında zikredilir. Çekimli diller sınıfını oluşturduğu var sayılan Hint-Avrupa ve Hami-Sami dil aileleri içinde yer alan dillerin de yer yer kelime işletimi ve türetimi için ek kullandığı görülmektedir. Kelime işletim ve türetimi için ek kullanan dillerin ekleri, dilbilimcilerce "ön ek", "iç ek" ve "son ek" ek diye üçe ayrılır. Dolayısıyla, bu sınıflandırma bağlamında Türkçe, Ural-Altay dil ailesi içinde sondan eklemeli bir dil olarak betimlenir. Bu betimleme, yanlış değildir; ancak eksiktir; çünkü, sınıflandırmada eklerin sadece bulunduğu yapıya bakılmış işlevleri ise gözardı edilmiştir. Türkçede eklerin kelime ile olan anlam ilişkisi dikkate alındığında farklı kategoriler ortaya çıkar. Bu kategorilerden biri, "Ali sınıfa girdi." cümlesinde "sınıfa" kelimesindeki -a ekinin "sınıf" kelimesinin anlamına etki etmesi gibi eklendiği kelimenin anlamına etki etmesidir; ki, bu işlevce de "son ek"tir. İkincisi, "dünden beri", "koşup durmak" kullanımlarında -den ekinin "beri", -up ekinin de "durmak" fiilinin anlamını etkilemesi gibi kendinden sonra gelen kelimenin üzerinde gerçekleşmektedir; ki, buna "öncül ek" denebilir. Üçüncüsü, "gidip gelmek" kullanımı -ip ekinin hem "gitmek" hem de "gelmek" fiilinin anlamına etki etmesi gibi hem üzerinde bulunduğu kelimeyi hem de kendinden sonra gelen kelimeyi etkilemesi durumudur; ki, bu da "ara ek" terimiyle isimlendirilebilir. Sonuç olarak "Türkçe sondan eklemeli bir dildir." tanımlamasının eksik olduğundan hareketle, bu bildiride, Türkçenin sistemini doğru betimlenebilmesi için "Türkçe sadece sondan eklemeli bir dil değildir; aynı zamanda, yapıca sondan ekli; işlevce son, öncül ve ara ekli bir dildir." tanımının kullanılması gerektiği tezi savunulacaktır.

**Anahtar** Kelimeler: Türkçe, ekli, eklemeli, sondan ekli, son ekli, öncül ekli, ara ekli.

## Is Turkish A Language Which Has Only Suffix?

**ABSTRACT:** Turkish is a language which is included in the Ural-Altaic language family group. The main feature of this language family is that it

has an agglutinative language system. Therefore, the words are declined and derived with affixes. This is considered as the most basic feature of this language family. It is seen that the affixes are sometimes used for declension and derivation of words in the Indo-European and Hami-Semitic languages families which are supposed in flexional languages. The affixes in languages whose the affixes are used for declension and derivation of words are divided into three groups as "prefix", "infix" and "suffix" by linguists. Therefore, according to this classification, Turkish is defined as a language which has suffix in the Ural-Altaic language family. This description is not wrong; but it is incomplete; because only the position of the affixes in the structure has been considered and their functions have been ignored in the classification. When the meaning relationship between word and affix is taken into account, different categories reveal. One of these categories is based on the fact that the affix affects the meaning of the word which takes itself, as an example in "Ali sınıfa girdi." sentence, -a affix of "sınıfa" word affects to meaning of "sınıf" word, which is a suffix according to this function. Secondly, the affix affects to meaning of the word which follows itself, for instance -den affix in "düünden beri" example affects meaning of "beri" word and -up affix in "koşup durmak" example affects meaning of durmak verbs, which could be called as "preliminary affix". Thirdly, the affix affects both the word which takes itself and the word which follows itself, for example -ip affix in "gidip gelmek" example affects both "gitmek" verb and "gelmek" verb, which could be called as "intermediate affix". Consequently, in this paper on the grounds that the definition of "Turkish is a language which has the suffixes." is incomplete, it would be put forward a new theory in the form of "Turkish is a language which has the suffixes according to the structure and has the latter, preliminary and intermediate affixes according to the function." in order to describe Turkish system correctly.

**Key Words:** Turkish, affix, agglutinative language, suffix, latter affix, preliminary affix and intermediate affix.

Türkçe, Ural-Altay dil ailesi grubu içinde sayılan bir dildir. Bu dil ailesinin en temel özelliği, eklemeli bir dil sistemine sahip olmasıdır. Bu yüzden, kelime çekimi ve kelime üretimi, eklerle yapılır. Bu durum da bu dil ailesinin -bilhassa, Türkçenin- en temel özellikleri arasında zikredilir (Caferoğlu, 1984: 49-50; Ergin, 2009: 6-8; Ediskun, 1963: 17; Korkmaz, 2009: LXIII; Akar, 2012: 18-20). Hatta, Dilaçar, Türkçeyi Avrupa dillerinden ayıran en esaslı fark olarak préfixe (ön ek), préverbe (fiilin anlamını renkleyen ön ek) ve préformatif (kelime başına gelen yapı veya çekim ögesi) gibi imkânların yokluğunu zikreder (1968: 44).

Elbette, kelimenin anlam değişikliği için ek kullanılması, sadece Ural-Altay dil ailesi içinde sayılan dillerde bulunmaz. Çekimli diller sınıfını oluşturduğu var



sayılan Hint-Avrupa -succes+**ful**, **un**+succes+**ful**- ve Hami-Sami -zeytun + **ât**, **racul** + **eyn**, bi+**hamdike**, **min**+**elbâbi**- dil aileleri içinde yer alan dillerin de yer yer kelime işletimi ve türetimi için ek kullandığı -her ne kadar Arapçanın **bi** ve **min** gibi yukarıda ek diye zikredilen biçimbirimlerini Arap gramercileri edat vasfıyla kelime saysa da- görülmektedir.

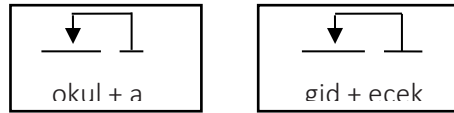
Kelime işletim ve türetimi için ek kullanan dillerin ekleri, dilbilimcilerce "ön ek", "iç ek" ve "son ek" diye üçe ayrılır (Dilaçar, 1968: 9). Dolayısıyla, bu sınıflandırma bağlamında Türkçe, Ural-Altay dil ailesi içinde sondan eklemeli bir dil olarak betimlenir.

Bu betimleme, yanlış değildir; ancak eksiktir. Eksiktir; çünkü, ekler de kelime gibi iki boyutlu birer biçimbirimidir. Kelime tabanının üzerine gelen her ses veya ses birleşimine "ek" denememesi, ikinci -yani, anlam- boyutunun zorunlu olmasındandır. Örneğin, Türkçede Tİr hecesinin "*Kapı açıktır.*" cümlesinde ek olarak vasıflandırılması, "*turur*" fiilinin anlamını üstlenmesi yoluyla. Yine, "*Ali odunları oduncuya kırdırdı.*" cümlesinde DIR ses öbeğinin ek olarak kategorize edilmesi, bu ses öbeğinin bir işi başkasına para veya rica yoluyla yaptırma anlamını temsil etmesindendir.

Dolayısıyla, eklerin de kelime gibi ikinci boyutunu temsil eden "şey" anlamı değilse de "görev/işlev" anlamı vardır ve bu anlam, kelime veya kelimelere, ikinci boyutun yansması olarak farklı şekillerde gerçekleşir.

Türkçede yaygın olarak ekler, "*Ali sınıfa girdi.*" cümlesinde "sınıfa" kelimesindeki -**a** ekinin "sınıf" kelimesinin anlamına etki etmesi gibi anlamca da yapıcı eklendiği kelimenin anlamına etki ederek kullanılır; ki, bu işlevce de son ek vasfını hak eder. Eklerin işlevlerini kelimelere bu şekilde aktarmasında ekin etki yönü geriye doğrudur:

"*Ali okula gidecek.*" cümlesinde yapıcı son ek olan -A (yönelme) ve -AcAk (gelecek zaman kipi eki) eklerinin işlevsel etki yönü geriye doğrudur. Yani, bu eklerin anlamsal etkileri, eklendiği kelimelerin hemen üzerindedir. Bu tip ekler, yapısal

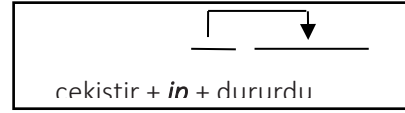
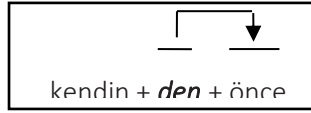


olarak da işlevsel olarak da 'son ek'lerdir:

Yine Türkçede yapıcı "son ek" olan bazı eklerin taşıdığı anlam, işlevce eklendiği kelime üzerinde değil de "*dünden beri*", "*koşup durmak*" kullanımlarında -**den** ekinin "beri", -**up** ekinin de "durmak" fiilinin üzerinde gerçekleşmesi gibi kendinden

sonra gelen kelimeyi etkilemektedir. Yani, bu eklerin anlamsal etkileri, eklendikleri kelimelerin üzerinde değil; kendilerinden hemen sonra gelen kelimelerin üzerinde görülür. Bu tip ekler, yapısal olarak "son ek"; işlevsel olarak son ek değildir. Delice, bu tip eklere "öncül ek" demiştir (2009: 703-716) ve öncül ek dediği bu ekleri, işlevsel açıdan "bütünleşik ekler" kategorisi içinde değerlendirmemiştir (2000: 231-232). Dolayısıyla, bu tip ekler sadece Türkçeye hastır ve daha önceden isimlendirilmesi yapılmamıştır. Bu yapıdaki ekler de "öncül ek"lerdir.

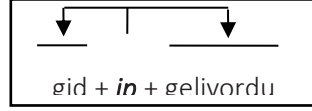
"*Meddahlıkla kendinden önce gelenleri geçmiş bir adam olarak tanınmıştır.*" (M. Ş. Esenal) cümlesinde kendinden sonra gelen ve cümle yapısı içinde zarf görevinde kullanılan "önce" zarfının edata dönüşmesini sağlayan -DAn eki yapıca "son



ek" olmasına rağmen işlevce "öncül ek"tir. Yine "*Bir şeye canı sıkıldığı vakit elini ensesine atar; saçının örgülerini yakalayarak çekiştirip dururdu.*" (R. N. Güntekin) cümlesinde "durmak" asıl fiilini sözlük anlamının tam tersi durmamak anlamıyla "çekiştirmek" asıl fiiline "sürerlilik" anlamı katması için yardımcı fiile dönüştüren -Ip eki de yapıca "son ek" olmasına rağmen işlevce "öncül ek"tir:

Yine, Türkçede yapıca "son ek" olan -Ip ekinin taşıdığı anlam, işlevce eşdeğer iki fiili veya fiilimsiyi birbirine bağlayarak bir öbek oluşturmak amacıyla kullanılabilir. Bu kullanımında -ip eki, hem kendinden önceki hem de kendinden sonraki fiilin anlamlarını bir sözdizimi düzleminde birlikte bir öbek veya cümle dizisi yapısıyla ifade etmek için kullanılmış olur; ki, Delice bu tür işlevli kullanımıyla bu eki, "bağ-fiil" (2012) terimiyle isimlendirmiştir.

"*Parkın kapısı dışındaki kalabalık içinde polisler de gidip geliyordu ama, adamın «Poliis!» diye bağırmasına hiçbiri aldırmıyordu.*" (A. Nesin) cümlesinde "gidip geliyordu" yapısı içinde kullanılan -Ip eki, ise yapıca "gitmek" fiilinin üzerinde olmasına rağmen anlamsal etkisini hem eklendiği "gitmek" hem de kendinden sonra gelen "gelmek" fiilleri üzerinde birden göstermektedir. Demek ki, Türkçe ekleri işlev itibarıyla eşdeğer iki fiili veya cümleyi birbirine "ve" bağlacının kullanımı gibi bağlamak için kullanıldığında bu kullanımının diğer kullanım biçimlerden ayrılmasını sağlayacak bir terim ile ifade edilmesi de gerekmektedir. Bu kullanımı ile iki kelimenin arasında kalmaktadır; ki, bu nedenle bu eke de işlevi itibarıyla "ara ek" demek uygun olur.



Sonuç olarak "*Türkçe sondan eklemeli bir dildir.*" tanımlaması, sadece işlevi eklendiği kelime üzerinde gerçekleşen kullanımlarca doğru; ancak, işlevi kendinden sonra gelen kelime ve hem kendinden önceki hem de kendinden sonraki kelime üzerinde ortak olarak gerçekleşen kullanımlar için doğru değildir. İşlevi kendinden sonra gelen kelime üzerinde gerçekleşen kullanım için "öncül"; hem eklendiği kelime hem de kendinden sonra gelen kelime üzerinde gerçekleşen kullanımlar için de "ara ek" denebilir. Dolayısıyla, Türkçenin sistemini ve dünya dilleri içindeki yerini betimlemek için yapılan tanım cümlesi, "*Türkçe bulunduğu yapı itibarıyla sadece sondan eklemeli; aynı zamanda, işlevce de son, öncül ve ara ekli bir dildir.*" şeklinde kurgulanırsa Türkçenin temel özellikleri daha iyi vurgulanmış olur.

#### KAYNAKLAR

- AKAR, A. (2012). *Türk Dili Tarihi Dönem - Eser - Bibliyografya*-, Ötüken Yayınları, 5. Basım, İstanbul.
- CAFEROĞLU, A. (1984). *Türk Dili Tarihi I - II*, Enderun Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- DELİCE, H. İ. (2000). "Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi, *Cumhuriyet Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 24, . 221-235, Sivas.
- DELİCE, H. İ. (2009). "Türkçenin Öncül Ekliliği ve Türkçede Öncül Ek Taşıyan Yapılar", *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/3, Spring, s. 703-716.
- DELİCE, H. İ. (2012). "-İp Eki Türkçede Hangi Kategorileri Oluşturmaktadır?", 5. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Denizli.
- DİLAÇAR. A. (1964). *Türk Diline Genel Bir Bakış*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- DİLAÇAR. A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- ERGİN, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*, Bayrak, İstanbul.
- KORKMAZ, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- EDİSKUN, H. (1963). *Yeni Türk Dilbilgisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul

# ORHAN KEMAL'İN ÇAMAŞIRCININ KIZI KÜÇÜCÜK ESERİNDE GEÇEN HALK KÜLTÜRÜ UNSURLARI

**Prof. Dr. Hasan KAVRUK**

İnönü Üniversitesi

**Aslı GORAL**

İnönü Üniversitesi

**ÖZET:** Halk kültürünün inceleme alanına; halk bilgisinden, halk mutfağına, halk müziğinden, halk oyunlarına, halk mimarisinden, halk ekonomisine, halk giyim kuşam süsünden, halk inançlarına, törelere, gelenek ve göreneklere, dinsel büyüsel içerikli inançlara kadar birçok şey girmektedir. Orhan Kemal de eserlerinde bunları zengin örneklerle yansıtmaktadır. Bu çalışmanın amacı Orhan Kemal'in *Çamaşırcının Kızı Küçük* adlı eserinde geçen halk kültürü unsurlarını tespit etmektir. Eserde geçen halk edebiyatı unsurları atasözleri, deyimler, alkışlar ve kargışlar şeklinde sınıflandırılmış, halk kültürü unsurları ise on beş başlık altında (1. Köy, kasaba, kent yaşamı, yerleşim türleri 2. Barınak-konut, halk mimarisi 3. Aydınlanma-ısıtma 4. Taşıtlar-taşıma teknikleri 5. Halk ekonomisi 6. Beslenme-mutfak-kiler 7. Ölçme- tartma- hesaplama birimleri- zaman ve mesafe kavramları 8. Giyim- kuşam-süs 9. Halk bilgisi, halk hekimliği, halk botaniği, halk zoolojisi, halk meteorolojisi, halk takvimi, halk hukuku, 10. Halk inançları-törelere-adetler-gelenek görenekler 11. Geçiş dönemleri-doğum-çocuk-evlenme-ölüm 12. Dinsel büyüsel içerikli inançlar, işlemler 13. Halk oyunları-dansları-müziği-müzik araçları-halk eğlenceleri-halk tiyatrosu-sporlar 14. Adlar, insan adları-soyadlar-lakaplar-takma adlar 15. Yer-su-dağ-köy-meydan-cadde-sokak-ev adları) sınıflandırılmıştır. Araştırmada betimsel tarama, metin inceleme, metin çözümleme gibi yöntemler kullanılmıştır. Sonuç olarak *Çamaşırcının Kızı Küçük* adlı eserde yoğun bir şekilde halk kültürü unsurlarının yer aldığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Halk kültürü, Metinlerarasılık, Orhan Kemal, *Çamaşırcının Kızı Küçük*

## **Fundamentals of Folk Culture in the Works the of Orhan Kemal**

**ABSTRACT:** Folk culture, folk music, folk music, folk dances, folk architecture, folk economy, folk clothing, folk beliefs, customs, traditions and traditions from religious periods to religious magical content enter the field of folk culture. Orhan Kemal reflects them with rich examples in his works. The

aim of this study is to determine the elements of folk culture in Orhan Kemal's Daughter of Laundry. The elements of folk literature in the work are classified as proverbs, idioms, applause and confusion. The elements of folk culture in the work are under fifteen titles (1. Village, town, urban life, settlement types 2. Shelter-housing, folk architecture 3. Enlightenment-heating 4. Vehicles-transportation techniques 5. Types of economy-public economy 6. Nutrition-kitchen-pantry 7. Measuring-weighing-calculating units-time and distance concepts 8. Clothing-ornamental-ornamental 9. Folk knowledge, folk medicine, folk botany, folk zoology, folk meteorology, folk calendar, folk law, 10. Folk beliefs-rituals-customs-traditions 11. Transition periods-birth-child-marriage-death 12. Religious magical content beliefs, operations 13. Folk dances-dance-music-musical instruments-folk entertainment-folk theater-sports 14. Names, human names-surnames-nicknames-aliases 15. Place-water-mountain-village-square-street-street-house names) are classified. Methods such as descriptive scanning, text analysis and text analysis were used in the research. As a result, the elements of folk culture were intensively encountered in his work called Çamaşır The Daughter of the Laundry K.

**Key words:** Folk culture, intertextuality, Orhan Kemal, The washerwoman's daughter is tiny.

## 1. GİRİŞ

Halk, en genel tanımıyla belli bir coğrafyada yaşayan insan topluluğudur. Kültür ise belli bir zaman dilimi içinde gelişen, kuşaktan kuşağa aktarılan, maddi ve manevi unsurları olan, birçok disipline kaynaklık eden, halktan beslenen bir oluşumdur. Bu iki söylemin oluşumundan doğan “Halk kültürü ise üretilen, yaşatılan, sözlü veya yazılı olarak gelecek kuşaklara aktarılan, örgün olmayan ve geleneksel alanlarda yoğunlaşan ortak değer, davranışlarla yaşayış kalıplarının bütünüdür” (Ünal, 2013: 614). Halk kültürünün içine giren unsurlara bakıldığında gelenek ve görenekler, halk inanışları, tören ve bayramlar, mutfak kültürü, halk edebiyatı unsurları, deyim ve atasözleri, türkü, masal, destan, şiir, efsane, mani, fıkra, ağıt, halk bilgisi, takvim, ölçü, halk hekimliği, halk sanatları, oyun, eğlence, müzik, halk tiyatrosu, geçiş dönemleri, (doğum, ad alma, evlilik, ölüm) gibi unsurlarla karşılaşmaktadır (Beşirli, 2010; Kutlu, 2009; Uçar, 2017; Yılmaz, 2012; Yılar, 2007).

Halk kültürü ile yakından ilgili olan folklor, Tan’a (2003: 9) göre “Halkın geneleğe bağlı maddî ve manevî kültürünü kendine özgü metotlarla derleyen, araştıran, sınıflandıran, çözümleyen ve halk kültürü üzerinde değerlendirmeler yapan bir bilimdir.”

Halk kültürü unsurları tespit edilirken bilinmesi gereken hususlardan biri de metinlerarası okumadır. Metinlerarasılık, hiçbir metnin kendinden önceki eserlerden

bağımsız olmadığı, her eserin kendinden önce üretilen eserlerle az çok ilintili olduğu, tamamen özgün eserin olmadığı varsayımına dayanır (Aktulum, 1999; Günay, 2007; Ögeyik, 2008). “Bir ulusun kültürünün temel unsurlarını canlı tutmanın yolu onların sürekli olarak başka dönemlerde güncellenmelerine bağlıdır. En etkili güncelleme yolu ise başka yapıtlarda yeniden kullanıma sokulmaları, bir başka deyişle söylemlerarası/metinlerarası bir sürece katılmalarıdır” (Aktulum, 2013: 9). “Kültürel değerlerin yeni nesiller tarafından özümsemesinde asıl unsur edebiyattır. Edebi eserler, kültürel değerlerin sonraki nesillere özümsetilmesinde uzun vadeli ve kalıcı bir etki yaratmaktadır” (Güzel ve Torun, 2003: 23). Edebiyatçılar birikimleri nisbetinde gelenekten sıklıkla faydalanmaktadırlar. Bunu bazen bilinçli bazen de farkına varmaksızın yaparlar.

Önemli edebiyatçılar arasında yer alan, aynı zamanda araştırmanın konusu olan Orhan Kemal hakkında kısaca bilgi vermek faydalı olacaktır. Orhan Kemal'in asıl ismi Mehmet Raşit Ögütçü'dür. 15 Eylül 1914 tarihinde Adana'da doğmuş olan Orhan Kemal'in babası Abdulkadir Kemali Bey ilk TBMM'de milletvekilliği ile adalet bakanlığı yapmıştır. Abdulkadir Bey'in partisi kapatılınca ailecek Beyrut'a yerleşmişlerdir. Kemal, bu dönemde eğitime ara vermiştir. 1932'de Türkiye'ye dönüp çırçır fabrikalarında işçi, dokumacı ve ambar memuru görevlerinde bulunmuştur. 1937 yılında evlenen yazar 1938'de askerdeyken ceza yasasının 94. Maddesiyle yargılanıp beş yıl hüküm giymiştir. Onun 1940'ta Nazım Hikmet'le Bursa Cezaevi'nde tanışması sanat hayatında önemli yere sahiptir. 1943'te serbest kalıp 1951'de İstanbul'a yerleşen yazar bu tarihten itibaren yazarlıkla geçimini sağlamıştır. Orhan Kemal 1966'da tekrar tutuklanıp otuz beş gün sonra serbest bırakılmıştır. Davetli olarak katıldığı Sofya'da 2 Haziran 1970'te ölmüştür. Raşit Kemali ismiyle ilk şiirlerini Yedi Gün, Yeni Mecmua dergilerinde yayımlamıştır (Kemal, 2007).

Halk kültürü, sosyal bilimler alanında önemli bir yere sahiptir. Eserleri birçok araştırmaya konu olan Orhan Kemal'in (2009) *Çamaşırcının Kızı Küçük* eserini halk kültürü unsurları açısından ele alan bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Eser öykü türünde bir çalışmadır. 1952 yılında yayımlanmıştır. Eserde 13 hikâye yer almaktadır. Eserin en uzun hikâyesi olan küçük'te mekân olarak İstanbul ve Beyoğlu geçmektedir. Hikâyede İstanbul'un yoksul mahalleleri ve buradaki yaşayış ele alınmaktadır. Bu çalışmada Orhan Kemal'in *Çamaşırcının Kızı Küçük* eserinde geçen halk kültürü unsurlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Eserde geçen halk edebiyatı unsurları nelerdir?

Eserde geçen halk kültürü unsurları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama, metin inceleme, metin çözümleme gibi yöntemler kullanılarak Orhan Kemal'in *Çamaşırcının Kızı Küçük* adlı eserindeki halk edebiyatı ve halk kültürü unsurları tespit edilecektir.

## 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya söz konusu olan eser incelenirken Sedat Veyis Örnek'in *Türk Halk Bilimi* kitabında yer alan sınıflandırmadan faydalanılmıştır (Örnek, 2000).

### 3.1. Eserde Geçen Halk Edebiyatı Unsurları Nelerdir?

#### 3.1.1. Atasözleri

Atasözleri az sözle çok şey anlatması, var olan durumu özetleyip anlaşılır kılması açısından önem arz eden bir halk edebiyatı unsurudur. *Çamaşırcının Kızı Küçük*'ün geneli incelendiğinde atasözleri açısından çok fakir bulunmuştur.

“Aklını başına al yavrum **ana gibi yar olmaz**” (s.28).<sup>1</sup> Sıkıntıyla güldü “**Bağdat gibi diyar**, değil mi?” (s.28). Yazar burada *ana gibi yar Bağdat gibi diyar olmaz* atasözünü eksilteli olarak vermiştir.

“var yok **ya bu deveyi güdersiniz** ya da...” “siz **gidin bu diyardan** siz” (s. 58). Yazar burada *ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gidersin* atasözünü karşılıklı konuşma şeklinde vermiştir.

“**Üzümünü ye bağını boş ver!** Der geçer giderdi” (s.59).

“Ne çektin içini? **Deryada gemilerin mi battı?**” (s.92). Yazar burada *Karadeniz'de gemilerin mi battı* atasözüne gönderme yapmıştır.

“**Dost acı söyler** ayağını denk al” (s. 102).

#### 3.1.2. Deyimler

Deyimler, genellikle mecazî anlamda kullanılan, yaygın olarak birden fazla sözcükle ifade edilen, anlatımı zenginleştirip anlamın kavranmasını kolaylaştıran, kalıplaşmış birer halk edebiyatı unsurudur. Zengin bir kullanıma sahip olan deyimlerin, atasözlerine nazaran daha sık kullanıldığı görülmektedir.

---

<sup>1</sup> Çalışmadaki alıntılar, Kemal, O. (2014). *Çamaşırcının Kızı Küçük*, Everest Yayınları, İstanbul, künyeli başlığa aittir.



“O sırada ocakta çay bardaklarını yıkayan kahveci ocaktan **ok gibi fırlayıp...**” (s. 9).

“Kusura bakma ağabey **ağzımdan kaçtı**” (s. 9).

“**Canını dişine takarak** yarın dedi, yarın getiririm” (s. 10).

“Biliyordu ki **harama uçkur çözer**, denk getirdi mi çalar çırpır” (s. 10).

“Fukara ananı **sıkboğaz edip** mi?” (s. 11).

“Erol’un nikâhlı karısı olmaya da **can atıyordu**” (s. 13).

“Senin yerinde olsam kuruyemişçi **kaz yolar gibi yolarım**” (s. 14).

“**Aklım tepemden bir karış yukardaydı**” (s. 14).

“Ne diye birbirimizin **kalbini kiralım** şu fani dünyada be evladım?” (s. 20).

“Dönüşte kızın annesi **ağzını açmış, gözünü yummuştu**” (s. 22).

“...sarhoş sert bakışlı **anasının gözü** bir kadın” (s. 24).

“**Dut yemiş bülbül gibi** oturulmaz burada” (s.26).

“**Gözleri doldu, aklını başına al** yavrum” (s. 28).

“Oğlan babasına hiç çekmemişti. **Avucu gibi bilirdi** onu” (s. 32).

“**Ellerini çabuk tutup** onlar tavlasaydılar” (s. 35).

“Erol’un annesine **dudak bükmüş** teyzen” (s.46).

“Hepimiz faniyiz. **Kendini koyu vermek** doğru değil” (s. 52).

“Erol dalgın dalgın bakıyordu caddeye, görmeden. **İçini çekti**” (s. 52).

“Haftalardır **ipe un seriyorlar**. Sonra...” (s. 53).

“Teyzesini görme. O giyim kuşam, o çalım, o herkese **yüksekte bakış...**” (s. 54).

“Ne var evde? **Kafayı vurup yatacam**” (s. 56).

“Öyle ya da böyle bu iş **aklına yatıyordu**” (s. 56).

“**Öfkeden kıpkırmızı kesilmişti**” (s.57).

“Erol neden, niçin kavgaya tutuştuklarını bilmiyordu ama **saçını başını yoldukları** kadına acımıştı” (s. 59).

“**Baştan çıkardı** kızı” (s. 61).

“Çoluk çocuğu nasıl geçindirirsin **ekmek fırladı aslanın ağzından**” (s. 69).

“Dışarıda bir terlik şıptısı olmuştu. **Kulak kabarttı**” (s.78).

“**Pabucu dama atıldı**. Artık herkes Ayşe’yle ilgileniyordu” (s. 79).

“Ben senin gibi **kendimi beğenmiş** değilim” (s. 82).

“Bendenize gülersiniz be abi... Maytap geçersiniz diye çekinirim” (s. 90).

“**İçini çekti**. Ne çektin içini be Recep? **Gözleri dalmıştı**” (s. 91).

“Doktor babası olacan diye **koltuklarına karpuz sığmıyor**” (s. 97).

“Oğlumun avradına töbe kaynanalık etmeyeceğim. Torunlarımı bağrıma basacam” (s. 98).

“O daha bir okul öğrencisi, **ağız süt kokuyor**” (s. 101).

“Dost acı söyler **ayağını denk al**” (s. 102).

“**Bir elmanın yarısı sen yarısı o**, seni büyük bir istikbal bekliyor” (s. 103).

“O da beni **gözden geçiriyordu**. Bir ara **göz göze geliverdik**” (s.109).

“Şadiye’nin **kılı bile kıpırdamadı**” (s. 114).

“**Gözleri dönmüştü**. Gerçekten de atar mı atar hani” (s. 130).

### 3.1.3. Alkışlar Kargışlar

Halk Edebiyatı unsurlarından olan alkış, edilen dua, kargış ise edilen beddua anlamında kullanılmaktadır. Eserde geçen alkış ve kargış örnekleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Alkışlar ve kargışlar incelendiğinde görülmektedir ki eserin genelinde kargışlara alkışlardan daha sık yer verilmektedir.

“**Allah’a çok şükür**, o işlere tövbekâr oldum” (s. 14).

“**Şükür Rabbime**, kazandı Recebim onbaşılık” (s. 92).

“Naciye **Bismillahirrahmanirrahim!** dedi” (s. 104).

“**Allah yazdıysa bozsun**” (s. 107).

“**Allah kimsenin başına böyle dert vermesin** arkadaş dedi” (s. 116).

“O da yoktu. **Allah belasını versin**” (s.11).

“Bir şey değil **fena küfretmiş**, fena tartaklamıştı” (s. 11).

“Canım bırak bu saçmaları, **seversen gözün kör olsun mu?**” (s. 19).

“Yoksa yoksa Erol **kavga edersen ölü yüzümü öp**. Söz veriyorsun değil mi?” (s. 19).

“Kuruyemişçi nerdeydi? Siyahlı kadın? **Canları cehennemeydi**” (s. 26).

“Tuuuu... dedi kendi kendine. **Allah belanızı versin!** Şunlara bak şunlara...” (s.74).

“Ayşe kudurdu: **Allah canını alsın emi?**” (s. 82).

“**Nine olacağıma taş olsaydın keşke.** Kızgın güneşin altında bütün gün beynim kaynıyor” (s. 130).

### 3.2. Eserde Geçen Halk Kültürü Unsurları Nelerdir?

#### 3.2.1. Köy, Kasaba, Kent Yaşamı, Yerleşim Türleri

*Çamaşırcının Kızı Küçük*'te geçen yerleşim türleri, köy hayatı, kasaba ve kent yaşamı, eser kahramanlarının yaşam koşulları, ekonomisi ve yaşam tarzı hakkında bilgi sunan halk kültürü unsurlarındandır. Eserde mekân olarak genellikle İstanbul ve semtlerine yer verilmektedir. Kent yaşamına değinilip buradaki yapı türlerinden bahsedilmektedir. Mekân içinde eskimeye yüz tutmuş yapılar da eserde yer bulmaktadır. Eserde Türkiye dışından mekânlara da yer verilmektedir.

“Birden bire güneşi yutan, **yan yana, sıra sıra, yüksek yapıların** arasından hiç bilmediği şimdiye kadar hiç görmediği bir **İstanbul**'a çıktılar. Sonra başka, daha sonra daha başka bir **İstanbul**” (s. 23).

“Sabahat için neler diyorlardı **Beyoğlu'nda** ” (s.24).

“**Galatasaray**'a kadar gittiler dönüşte kaldırımları iyice kalabalıklaşmış buldular” (s. 42).

“Hele **Mahmutpaşa'dan** mantosunu aldığı gün. Belki de o gün olmuştu bu dudak bükme” (s.46).

“**Aksaray**'da indiler. **Yenikapı**'ya giden geniş yolda Altındış arkadaşlarından ayrıldı” (s.46).

“**İstiklal caddesi**'ne her zamanki gibi sakın sakın bakmaya koyulmuştu” (s. 63).

“Kirden simsiyah olmuş yastığı, yorganıyla kalabalığa karışınca ilk aklına gelen şey, çarşı içindeki **pekmez hanı** oldu” (s. 65).

“Çok geçmeden Ayşe'nin annesi de bir garsonla evlendi. **İzmir**'e gittiler” (s.82).

“Gelmiş bubamlar **Urumelinden**” (s.87).

“**Kutulamare**'de vermiştin hani... ” (s. 93).

“Ben mi ben de **Gazze**'deydim hani...” (s. 94).

“Ölen bir eski alaybeyinin evkafa geçmiş, **kocaman, harap konağının** alt odalarından birinde oturuyorlardı. **İsli tavan bel vermiş, duvarlar içeri içeri kam-burlaşmıştı** ama” (s. 103).

“Şeytan diyor kaldır at kendini **Beyazıt Kulesi**’nden” (s. 111).

“**Urum**’dan **Şam**’dan gelmiş, işsiz güçsüz gurbet uşaklarının arasına daldı” (s. 115).

“**Eyüp**’ten kalkan **Haliç** vapuru **Fenerden** sonra **Kasımpaşa**’ya doğru yol alıyordu ki ikinci mevki salonun sigara dumanlı uğultusu içinde incecik bir ses yükseldi” (s. 118).

“Babasının olup olmadığını sordum kız cevapladı: var **Edirne**’de” (s. 132).

“**Yavedut Caddesinden** karşıya geçecektik bütün vidalarıyla gıcırdamışa benzeyen hantal bir otobüs önümüzden ağır ağır geçip **Defterdar**’a doğru gitti” (s. 132).

“Karanlıkta uçuşan ateş böcekleri, aşağılara serili **Haliç**’te vapur karaltıları...”

### 3.2.2. Barınak-Konut Halk Mimarisi

Barınak, yaşam alanları, konut ve mimari, kahramanların içinde bulunduğu hayat şartları hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda mimari yapılar mekân tasvirleri açısından önem arz etmektedir. Eserde Apartman, cezaevi, han, hastane gibi yapılara değinilmiştir. İstanbul’un lüks kent hayatı ve eski harabe yapıların yer aldığı mekânlar karşılaştırılarak İstanbul’un iki yüzü gözler önüne serilmiştir.

“**Yüksek beyaz duvarlar, taşları kararmış birtakım eski kemerlerin** altından geçip değişik **İstanbullara** dalıyorlardı” (s. 23).

“**Sarı panjurları** çekili, **yeşilliklere gömülü** bir oteldi” (s. 23).

“Kanatları iki yana açık pencereden denize, denizin ötesinde tatlı, yeşil bir eğrilikle yükselen kıyılara, kıyılardaki **kırmızı kiremitli köşklere**, mavi göğe bakıyordu” (s. 24).

“Çok yapraklı ağaçların arasındaki **harap toprak ev...**” (s. 26).

“Kıyıdaki **derme çatma meyhanenin** alçak iskemlelerinden birini çekip oturdu” (s. 34).

“Ama şimdi **apartman**. Bir katta oturan öbür kattakileri tanımıyor” (s. 41).

“Karanlık alacakaranlık sokaklar, harap arsalardan sonra **Arnavut kaldırımları**” (s. 46).

“Kirden muşambaya dönmüş ceketinin omuzları ıslanan eski gardiyan isteksizce yürüdü. **Han**’a gidecekti”(s. 67).

“Bu ses ona gene **cezaevini** hatırlattı” (s. 68).

“**Hastanenin ıslak duvarına** sırtını verip çömeldi” (s. 74).

### 3.2.3. Aydınlanma – ısıtma

Eser incelendiğinde karpit lambası, gaz ocakları, elektrik üteleri, gaz sobaları gibi dönemin özelliklerini yansıtan araçlara yer verildiği görülmektedir.

“Köşe başlarındaki **ampullerin** pırıl pırıl kıpırdandığı serin bir akşam” (s. 11).

“Kayığının burnuna takılı **karpit lambasıyla** bir balıkçı kayığı geçiyordu süzülerek” (s. 15).

“Uzaktaki balıkçı kayığı **karpit lambasıyla** dönüyordu” (s. 16).

“...Vitrinler dolusu **elektrik ütülerini, gaz sobalarını**, kocaman taneli kehribar tespihleri, ağızları, nargileleri...” (s. 22).

“Ufacık tozlu bir **ampulün aydınlatığı** odanın bir köşesindeki **gazocağında** kocaman bir tencere kaynıyordu” (s. 49).

“İçeri girdi, **gazyağında** kullandıkları kiloluk boş komili zeytinyağı tenekesini alıp çıktı” (s. 57).

“**Elektrik lambalarının** parlattığı kaldırımda ağır ağır yürüyordu, birden durdu” (s. 64).

“Onu bunu bırak ya, hastane koğuşı olmalı şimdi, Dayan **maden kömürüne, soba** har har har...” (s. 72).

### 3.2.4. Taşıtlar – taşıma teknikleri

Taşıtlar ulaşım imkânı sunan kara, hava, deniz yollarında kullanılan farklı türlerde ve boyutlarda tasarlanabilen teknolojik araçlardır. İncelenen eserde toplu taşıma araçlarına, ticari ve yük araçları ile deniz yolu araçları konu edilmiştir. Taşıtlar aynı zamanda ekonomik yaşama da ışık tutmaktadır.

“Derin gecenin bir yerlerinde bir köpek uluyordu, **kamyon** homurtuları, **tramvay** gıcırtiları geliyordu aşağılardan” (s. 22).

“Elinden kaçacak ya da uçup gidecekmiş gibi bir **taksiye** atladılar” (s. 22).

“**Tramvay, dolmuş, otobüs**, insan seli. Bu selin arasından şaşılacak bir hızla kayıyorlardı” (s. 23).

“**Tekerleri tırtıllı dev makinelerin** toslayarak yıktıkları kocaman ağızlarıyla yutmaya çalışan sahici devlerin toz bulutları arasından...” (s. 23).

“Babasından ev, dükkân, **balıkçı motoru, kayıklar**... kendisine ne kalmıştı?” (s. 34).

“Aramızdaki caddeden ortalığın uyuşuk sessizliğini paslı gıcırıtlarla parçalayarak bir **tramvay** geçiyordu” (s. 112).

### 3.2.5. Halk ekonomisi

Halk ekonomisi, insanların geçimlerini sağlamak için yaptıkları alım, satım, üretim, dağıtım, hizmet faaliyetlerinin toplamıdır. Ekonomi ile ilgili anlatımlar kahramanların uğraş alanlarını tespit etmede ve dönemin hayat şartlarını anlamada önem arz etmektedir. İncelenen eserde çeşitli ekonomik uğraşlar tespit edilmiştir.

“**Çuval dikiciliği** yapan, kalın bacakları parmak parmak varisli teyzesi maltız başına çömelmiş, cızırdayıp duran tencereyi karıştırıyordu” (s. 12).

“Kıyıya çekilmiş **sandallar**, tuzlu ıslak **balıkçı ağlarıyla** yaş halatların arasında, nemli kuma yan yana oturmuşlardı” (s. 13). Sandallar ve balıkçı ağları kelimeleri balıkçılıkla ilgilenildiğini göstermektedir.

“Allah’a çok şükür, o işlere tövbe-kâr oldum, **vasıtalık** yapıyorum” (s. 14). Cümlede geçen vasıtalık kelimesi ile şoförlük yapıldığı yargısına ulaşılabilir.

“Boy pos... sonra güzel kızlar vardı **tütünde**” (s. 27). Hikâyede tütün kelimesi ile tütün fabrikası ve burada çalışan kızlar kastedilmektedir.

“**Fabrikaya** girse, hem saat ücreti işler, hem de bol bol futbol oynar” (s. 28). Eserde ekonomik geçim kaynağı ve üretim yeri olarak fabrika yoğun kullanılan bir mekândır.

“Başlarım şimdi sizin **fabrikadan**... **Tütün** kokulu kız istemiyorum ben” (s. 30.) Tütün kokulu kız ifadesiyle fabrikada tütün işlerinde çalışan kızlar kastedilmektedir.

“**Kahveci**, Ayten’in babasını da tanırdı, annesini de” (s. 31).

“Kızı gibi **fındıkçıydı** ilk zamanlar” (s. 31).

“**Fabrikada** çalışıyorduk, **çırcırlarda**... Memurlar geldi, yaşımız ufak diye işten çıkardılar” (s. 85).

“Doktor muayenesi falan **kunduracının** oğlunu hapse attırır” (s. 121).

“Halo bu kapıdan çıkan iriyarı **pamuk tüccarını** da umutla bekledi” (s. 126).

“**Güvercin yemi satıyoruz** evladım. Güneş, sıcak, ter. Şu tepem kaynıyor” (s. 131).

“Hava **mazot** kokuyor, tozlu gecenin derinliklerinden **fabrika** iniltileri geliyordu” (s. 132).

### 3.2.6. Beslenme - mutfak – kiler

Toplunun beslenme alışkanlığının anlaşılmasında ve kişilerin ekonomik hayatlarına ışık tutmada beslenme, mutfak, kiler unsurlarının tespit edilmesi önemli bir yere sahiptir. Beslenme, mutfak, kiler başlığıyla eserin yazıldığı dönemde yaygın olarak kullanıla gelen mutfak ürünleri tespit edilmiştir. Eserde bu unsurlara ait zengin örneklerle yer verildiği görülmektedir.

“Varisli teyzesi **maltız** başına çömelmiş, cızırdayıp duran **tencereyi** karıştırıyordu” (s. 12).

“Elindeki **kaşığın** burnuyla **maltızın** yanındaki **teneke kutudan** bir parça **vita yağı** alıp cızırdayan **tencereye** koydu” (s. 12).

“**Et** on liraya bulunmuyor, **fasulye, pirinç**, ayakkabı, elbise ona keza” (s. 13).

“**Kuruyemişi** sana abayı yakmışta onun için geliyorum” (s. 14).

“İki yandaki **yemişi** dükkânlarını, vitrinlerindeki çengellere körpecik asılı **süt kuzularını**, kocaman rakamlı etiketleriyle ateş pahası **tereyağlarını**, yeşil, beyaz, sarı kalıp kalıp sabunları, kavanozlarda **balları, reçelleri**, küme küme **zeytinleri, kaşar tekerlerini**, halıları, kilimleri, vitrinler dolusu elektrik ütülerini, gaz sobalarını, kocaman taneli kehribar tespihleri, ağızlıkları, nargileleri, **pastırma, sucuk hevenklerini** yan yana geçip Eminönü kapısının çiğ aydınlığında Pakize’den ayrıldılar” (s. 22).

“Yuvarlak bir masa, üzerinde **küçük kırmızı turplarla işli salata**, kocaman beyaz bir tabakta ince bir dilim **beyaz peynir**, bir başkasında dilimlenmiş **hıyar turşusu...**” (s. 24).

“İlk içmiyordu **şarabı**. Erol’la çok içmişlerdi” (s. 25).

“Eski balıkçılardan Aleko, ızgarada **Çingenepalamuduyla şarap** satıyordu ahbablara kaçak” (s. 34).

“Yağlıboya resimleri yer yer dökülmüş, kocaman bir **Turyağ** kutusundan yarı canlı çıkardığı **çingenepalamudunu** alışkın ellerle kesip biçti” (s. 34).

“Sirkeci **kebab evlerinin çoban salatası, bol kırmızı biberli çiğköftesi, lahmacunu, humus** denen **nohut ezmesi** ya da **Adana, Kilis, Antep kebablarıyla** yedi yüz gramlıkları devirmiş kaba saba bugün var yarın yok ama elleri açık taşralı şoförler, şoför muavinleri, hakalmazlar lazımdı” (s. 36).

“Sonra gene cezaevi, **erişte sahanları, çorbalar**, sepetlerde **ayva, üzüm...** içini çekti” (s. 68).

“Zadelerin dün dört yüz elli sandık **şekerlerini** yakalamışlar” (s. 70).

“Fırıncıdır, şöyle bir bakar, der, bunnar pişmez, tümü **kepek**, ananız sizi başından atmış” (s. 71).

“**Şeker** ikram ettim. Teşekkür ederim dedi **şeker** sevmem ben” (s. 77-78).

“Satacağım **şeker**, zarf kâğıt, **kuru üzüm**, hem de **incir...**” (s. 89).

“Karnımı güzelce doyuracam, bir; sinemaya gidecem, iki **gazoz** içecem” (s. 120).

“Güzel bir abla bana **süt** verdi bedavadan. Doktor da kocaman bir **çikolata** getirmişti” (s. 121).

### 3.2.7. Ölçme – tartma – hesaplama birimleri – zaman ve mesafe kavramları

Bir eserin yazıldığı dönemin şartlarını ve imkânları anlamak açısından ölçme – tartma ve zaman kavramları önem arz etmektedir. Eserde net bir tarihe ve zaman dilimine işaret edilmemektedir. Belli belirsiz zamanlardan, mevsim ve gün adlarından söz edilmektedir. Ölçme birimi olarak ise en sık zamanı ölçen saat sözcüğü ile karşılaşılmaktadır.

“**Evvelki hafta** Ateş spor’la yaptıkları maçta karşısındaki sağaçığa adım attırmış mıydı ?” (s. 11).

“**İkindiüstü**, park bekçisinin kırmızı lastik hortumla suladığı parktan lacivert geceye yayılan pikabın sesi, bol yıldızlı göğün altında serinlemeye çalışan insanlara neşe veriyordu” (s. 12).

“**Dünkü** adamın sert kıllarla kaplı yüzü yanaklarını çok acıtmıştı sonra” (s.13).

“**Yarın öğleden sonra, üçe doğru**, unutma” (s. 15).

“Kocaman yüzü siyah sert kıllarla kaplı adam **bilek saatine** baktı” (s. 20).

“**Tam vakit**, kızma” (s. 20).

“Solundaki acı kırmızı dökümlü kadından kolunu kurtararak **bilek saatine** baktı. **On bire** geliyor” (s. 35).

“**Bir cumartesi**ydi. Cezaevi doktorunun vizite günü” (s. 77).

“**Geç kalacağız** dedi. Niye **saat kaç? İki buçuğa** geliyor. Sinema tam **iki buçuktaydı**” (s.108).



“Sarı sıcaklı **nice yazlar**, yağmurlu, fırtınalı, ayazlı **nice kışlar** geçirmişti” (s. 123).

“**Bütün gün sabahın beşinden akşamın yedisine, sekizine kadar**, o güneşlerde...” (s. 131).

### 3.2.8. Giyim-Kuşam-süs

Eserlerde geçen giyim, kuşam, süs unsurları karakter ve tip çözümlemelerinde, dönem şartları hakkında bilgi edinmede önem arz etmektedir. İncelenen eserde yoğun olarak kadınlara ait giyim, kuşam ve süs unsurları yer almaktadır.

“**Kloş etekli** kızlar, **siyah eşarpli** orta yaşlılar sigaralarının ateşleri kırmızı kırmızı yanıp sönen, arada boğuk boğuk öksüren ağır uslu bir kalabalık...” (s. 13).

“Ayten **eteğini** çırpı. Erol dağılan saçlarını kirli **tarayıyla** çabuk çabuk taradı” (s. 18).

“Dirseklerine kadar sıvalı **montgomerisi**, kabarık sarı saçlarıyla kocaman bir horozu hatırlatıyordu” (s. 19).

“Dudağının koyu vişne **ruju**, gözlerinin kuyruk kuyruk **sürmesi**...” (s. 25).

“Pembe **kombinezonunu**, mavi **kloş entarisini** aldı, giyindi çabucak” (s. 26).

“Annesi yakasını tersyüz ettiği laciverdi soluk **gömleğini** uzatıyordu” (s. 27).

“Cumartesi saat bir borusundan sonra bir yıkanma, bir **pudra**, bir **ruj**...” (s. 28).

“Sırtımda **İngiliz kuponundan kostüm**, bileğimde **movado saat**...” (s. 33).

“Esneyen ağzına **manikürlü tırnaklarıyla** hafif hafif vurdu” (s. 35).

“Uzun siyah saçları **briyantinden** vıcık vıcık delikanlı, lacivert **ceketi** içinde beyaz **naylon gömleği**, siyah **makosen pabuçlarıyla** şimşek gibi döndü” (s. 36).

“en onun yerinde olsam **tayyör** giymeye tövbe ederdim, **manto** giyse bari.” (s. 40).

“**makosen pabuçlarını** çabucak çıkardı” (s. 47).

“Gaz kamyonunun safi barut şoförü, **uzun siperli yeşil beyaz kepi**, **siyah gözlükleri**, **yumuşak kahverengi deriden külot pantolonuyla** kendini bilmem hangi Amerikan filmindeki Coni bilmem ne sanarak, direksiyondan atladı” (s. 58).

“İnce ince yağın yağmurun altında eski **çarşafklar**, soluk **mantolar**, beyaz ya da mavi **başörtüleri** ıslanıyor, köyden çekile çekile gelmiş **çarıklı ayaklar** çamurlara basarak bekliyorlardı” (s. 74).

“İyi ki bir **kırmızı manton** var ona güveniyorsun, görmemiş”(s. 82).

“Yakın köylerden birinin adını söyleyen çocuk, ellerini **gocuğunun** ceplerine soktu” (s. 87).

“Kaldı şimdi bir **ceketle** bir **kaskete** ihtiyacım” (s. 89).

“Şoförün karısı **bal renkli kombinezonuyla** dekolte, merdiven başında durmaktaydı” (s. 99).

“**Beyaz çantanla...** evet? **Eldivenlerini...** Bu kadar mı? Az mı? Azsa...**Be-yaz iskarpinlerini** de verirsin ablacığım” (s. 100).

“Elin sıkı maymunları **kürkler, elmaslar** içinde yüzüyor” (s. 102).

“Çeşit çeşit **elbiselerim, iç çamaşırlarım, sabahlıklarım** olacak” (s. 103).

“Yırtıklarından etleri gözüken bol **pantolonunu** göğsüne kadar çekmiş, ince bir **kayışla** sıkı sıkıya bağlamıştı” (s. 118).

“Parasıyla ne alacağım biliyor musun? Ne alacaksın? **Mavi eşarp, ruj, pudra, oje...**” (s. 129).

“**Dudaklarımı** film artistleri gibi **boyayacağım, tırnaklarımı** da, **yüksek topuklularımı** da giyip **mavi eşarbımı** bağladım mı Allaaah herkes bayılacak” (s. 130).

“Kolumda **çanta**, başımda **eşarp...**” (s. 130).

“Amet abi ona daha neler alacaktı... **Yüksek topuklu, amazora entarilik, vual çorap, ruj, oje, naylon külot** bile...” (s. 133).

### 3.2.9. Halk bilgisi (Halk hekimliği- halk botaniği- halk zoolojisi- halk meteorolojisi- halk takvimi- halk hukuku)

Halk bilgisi halkın kültür ve donanımının, uğraş alanlarının, doğru ve yanlış uygulamaların tespit edilmesinde önem arz etmektedir. İncelenen eserde halk bilgisine sık başvurulmamakla birlikte nadiren de olsa halk bilgisinden faydalandığını gösteren örnekler yer almaktadır.

“Daha önce doktora göstermeliydi kırık ayak. Hemen gösterilmeli, **cahil koca karılara** bırakılmamalıydı” (s. 44).

“Teyzesinden duymuştu, hemen gösterilip usulünce sardırılmazsa yanlış kaynar, **düzeltilmek için ayağı tekrardan kırmak gerekirdi**” (s. 45).

“Peki n’oluyor ayak? N’olacak, bir **koca karı** geldi sardı” (s. 49).

“**Aksırık, öksürük, baş, diş, nezle ilaçları, çeşit çeşit renk renk jiletler, diş tozları, kremler, mührü şerif nüshaları** satıcılarının çektikleri nutuklardan yalın yolcularsa, işin gene keselerine dayanacağını bildiği için ilgisizdi” (s.118-119).

### 3.2.10. Halk inançları-törelere-adetler-gelenek-görenekler

Halk inançları, gelenek ve görenekler, bir toplumun geçmişten gelen bilgi donanım ve inanmalarını gelecek nesillere aktardığı, süreklilik arz eden, genellikle soyut olan unsurları içermektedir. İncelenen eserde çoğunlukla erkek egemenliğinin vurgulandığı, erkeklerin bir güç unsuru olarak görüldüğü, tespit edilmiştir. Bununla birlikte selamlaşma ve ayrılma esnasında kullanılan kalıp ifadeler de yer verilmektedir.

“Ben de çalışırım. Nerde? Nerde olursa. **Erkeklerin arasında**, değil mi? Bana bak, çalışmaktan bahsedip durma, kırarım çeneni!” (s. 17). Yazar burada erkek hakiyetine vurgu yapıp kadınların erkeklerle aynı çatı altında çalışamayacağını vurgulayarak ataerkil yapıya dikkat çekmiştir.

“Fabrika kızından karı mı olur şekerim **o kadar erkeğin içinde...**” (s. 40). Yazar yine burada erkeklerin yoğun olduğu yerlerde kadınların bulunamayacağı mesajını vererek ataerkil yapıya dikkat çekmiştir.

“**Selamünaleyküm**’le sofraya **bağdaş kurar**, obur bir iştahla yer, önüne ne çıkarsa yer, habire yerd” (s. 65). Yazar burada selam vermek ve bağdaş kurmak gibi gelenekselleşmiş ögelere dikkat çekmektedir.

“Hakkı Efendiye eliyle **Allahaismarladık** yaptı, kahveden çıktı” (s. 71). Yazar burada gelenek- görenek, adetlerimizin içinde yer alan ayrılırken, vedalaşırken kullanılan Allahaismarladık basmakalıp sözünü kullanmıştır.

“Niye ağlıyorsun be? **Erkek ağlar mı** yahu?” (s. 117). Burada yazar erkeklerin ağlamayacağı inancıyla yine ataerkil yapıya dikkat çekip erkeği güç ile özdeşleştirmiştir. Erkeklerle duygusallık, gözyaşı yakıştırılmayan bir durum olarak kabul edilegelmiştir.

“Bense, **aa daha neler, kızı yaşındakiyle** denileceğinden korkuyordum” (s. 129). Burada kahramanın hareketlerinin halkın düşünce yapısına göre şekillendirildiği görülmektedir. Halk inançlarına göre bir kız ve bir erkeğin yan yana görülmesi her zaman yanlış anlaşılmaya sebebiyet verecek bir durumu doğurmaktadır.

### 3.2.11. Geçiş dönemleri (doğum- çocuk- evlenme- ölüm)

Geçiş dönemleri insan ömründe meydana gelen, kahramanları derinden etkileyen doğum, çocuk, evlenme, ölüm gibi önemli olayların yer aldığı, halk kültürü

unsurlarıdır. Eser kahramanlarının psikolojisinin anlaşılması açısından önem arz etmektedir. İncelenen eserde doğum, çocuk, evlenme, ölüm unsurlarına yer verilmektedir.

“Deminden beri anlattıklarına hak vermekle beraber, **Erol’un nikâhlı karısı** olmaya da can atıyordu” (s. 13).

“Merak etme **annemi gönderir istetirim** nasıl olsa beni değil misin?” (s. 13).

“İnanıyordu Erol’a. **Annesini gönderir, istetir, evlenirdi. Evlenseler ne iyi olurdu**” (s. 13).

“Teyzesi çalışıyordu, Erol’un annesi de çalışıyordu. Tahtakale’de Erol’la kendisi de çalışsalar hep bir arada otursalar, **çocukları olsa...**” (s. 13).

“Bir kedi sokulganlığıyla, yavaşça sordu: **Beni ne zaman isteteceksin?**” (s. 16).

“Şu yüzlüğü alalım iyi kötü bir iş uyduralım diyoruz, hala **ne zaman isteteceksin. İstetmek kolay. Sonra? Neyle evleneceğiz? Evlendik. Ev kaydını neyle düzeceğiz?**” (s. 17).

“Böyle bir kızla konuşmak, **nişanlanmak**, sonra da **evlenmek** isterdi Yabana-batlı” (s. 21).

“**Kocasının ölümünde** otuzunda yoktu. Pekâla da **evlenebilirdi. Evlenseydi yurdu yuvası**, akşamları rakı sigara kokarak ama evinin iyi-kötü rızkıyla gelen **kocasısı** olurdu” (s. 29).

“Bana ne Ayten’den **nikâhlım mı?**”(s. 33).

“**Nikâhlı karım** değil ya sonra daha olmazsa, semti de değiştiririz bitti gitti” (s. 55).

“Evinde **ölürsem** şaşırır zavallı. **Ölümü** kim kaldıracak? Bir **ölünün** kalkması için de para ister. Kokar kalırım, rahatsız ederim mahalleyi. Hâlbuki insan ölünce vücudu da ruhu gibi duman olup uçmalı! Başka memleketlerde ölüleri yakarlarmış. Ne fena yanmak, kül olmak, korkunç şey ” (s. 111).

“**Ölümünden** değil, **ölmekten** korkuyorum asıl! Ama sonu ne? Hiç. Herkes **ölecek**. Biliyorum ama gene de **ölüm kötü şey**. Ama lazım. **Doğanlar** hiç **ölmese...**” (s. 111).

“Kızım idi, yavrum idi, ciğerparem idi. Çok gördü **Cenab-ı Allah, aldı elimden**” (s. 132).

### 3.2.12. Dinsel Büyüsel içerikli inançlar, işlemler

Dini içerikli söylemler eser kahramanlarının yaşam tarzını, toplumsal yapısını, düşünce şeklini tahlil etmede önem arz etmektedir. İncelenen eserde İslamiyet'e ait Allah, haram, tövbe, kuran, yemin, dua gibi kavramlara yer verilmektedir.

“Kahvecinin **Allahlı kitaplı** küfüre şakası olmadığını bilirdi” (s. 9).

“Biliyordu ki **harama** uçkur çözer, denk getirdi mi çalar çırpır, esrar, afyon, eroin satar, kullanırdı ama **dinine Allah'ına da bağlıydı**” (s. 10).

“**Allah'a çok şükür**, o işlere **tövbekâr** oldum, vasıtalık yapıyorum” (s. 14).

“**Kuran'a el basmıştı** yalan diye. Madem **kuran'a el basmakla** bitiyordu iş, oda basardı gerekirse” (s. 24).

“Annesi uzun uzun Ayten'i de teyzesini de kötüledikten sonra ben **Müslüman** bir kadını dedi” (s. 50).

“Dikildi tüylerim, korktum çok, var **Allah**, sülemem yalan...” (s. 87).

“Benim de sevin sin anacığım. Desin **şükür Rabbime**, kazandı Recebim on-başılık” (s. 92).

“Ondan sonra **Cenab-ı Allah** isterse canımı alsın” (s. 98).

“Ne yapalım diyorum, biliyor musun? Şoförümüzle Naciye ablanı evlendirelim **Allah'ın emriyle**. Kulaklarına kadar kızaran Naciye, **Bismillahirrahmanirrahim!** dedi” (s. 104).

“Bütün gün salıncak salla, çişli bez yıka... **Allah yazdıysa bozsun**” (s. 107).

“Şimdi canın nineciğin oldum değil mi? Üz üz... Üzmeeeem, **vallahi** üzmem, **billahi** üzmem bir daha! Üzmezsin evet, üzmezmiş... **vallahi** üzmem, **billahi** üzmem. **Allah iki gözümü kör etsin ki üzmem ha!**” (s. 131).

### 3.2.13. Halk oyunları- dansları- müziği- müzik araçları- halk eğlenceleri- halk tiyatrosu- sporlar

Halk eğlenceleri, sanatı, müziği, dansı, sporu gelenek ve görenek ile kültürel yaşam hakkında geniş bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Bu tür eğlenceler ve oyunlar eserlerin yazıldığı dönemde popüler olan unsurların tespitine katkı sağlayan halk kültürü ürünlerindendir. İncelenen eserde sinema, film, afiş, pikap, türkü, antrenman, taç, futbol, kale, kovboyculuk, saklambaç, beştaş, köşe kapmaca örneklerine rastlanmaktadır.

“**Pişt**i de çaylar gene onda kalınca, Allahlı kitaplı bir gamato salladı kahvenin rutubetli alacakaranlığına” (s. 9).

“Parkın arkasında ki **sinemanın** alabildiğine açık **pikabının** sesi bu serin, bu yalınayaklı mahalle çocuklarının **kovboyculuk** oynadığı, japone kollu kızların **sinema** önlerinde tur attıkları lacivert geceye parazitli parazitli yayılıyordu” (s. 11).

“Altındış’le ötekiler yazlık **sinemanın** iri ampülü altında **afişlere** bakıyordu. **Film** değişmişti” (s. 12).

“Delikanlının bugünkü **antrenmanda** **taç** atarken **futbol topundan** tozlanan sert eli onluğu şaşılacak bir çabuklukla aldı” (s. 16).

“...**saklambaç, beştaş, köşe kapmaca** oynanabilir, güneşi kaplayan büyük ağaçların nemli, koyu gölgesinde ekmek, peynir, yeşil soğan yenebilir” (s. 21).

“Bir şey değil, iki metreden **topu** minare gibi dikmiş, **kaleye** sokamamıştı. Soksa iki-bir yeneceklerdi **Ateşspor**’u”(s. 27).

“**Saray sinemasının** önüne doğru yürüdüler” (s. 42).

“**Lale sineması**’na doğru yürürken birden Altındış: Merhaba Ayten!...” (s. 42).

“**Alkazar sineması**’nı Bursa sokağına doğru üç beş adım geçmemişlerdi ki altındış arkadaşını kolundan çekti” (s. 60).

“Revirde çay kaynattı, millete kolonya serpti, **harmandalı** oynadı, **türkü** çağırdı” (s. 92).

“Biz hepimiz **cambazız**. Çadırımız, telimiz, aletlerimiz var” (s. 120).

“Karnımı güzelce doyuracam, bir; **sinemaya** gidecem, iki gazoz içecem.” (s. 120).

### 3.2.14. Adlar (insan adları- soyadlar- lakaplar- takma adlar)

Eser kahramanlarına verilen adlar, soyadlar, lakaplar, unvanlar, okuru kahramanların kültürel birikimi, kişiliği, toplumsal çevresi, yaşam tarzı hakkında bilgilendirmektedir. *Çamaşırcının Kızı Küçükçük* incelendiğinde görülmektedir ki bu başlık altında zengin örneklerle rastlanılmaktadır. Çoğunlukla olumsuz içeriğe sahip takma ad ve lakapların kullanıldığı görülmektedir.

“Ha hangi **inekti** gamatoyu sallayan? **Altındış** araya girdi: boş ver **Hasan Ağabey**, ağzından kaçtı” (s. 9).

“Ateş gibi püsküren **kahveci Sarı Erol**’un sövülmedik yerini bırakmadıktan başka, hızını alamadı, elinin tersiyle **delikanlının** burnuna vurdu” (s. 10).

“Yarın mangırı kimden iyi edeceksin **Ayten**’den mi?” (s. 11).

“Zehir gibi **solhaftı**. Evvelki hafta Ateşsporla yaptıkları maçta karşısındaki **sağacığa** adım attırması mıydı? **Herifi** esaslı bir dizle çürüğe çıkarmıştı da **umumi kap-tan**, yaşa **Erol** dememiş miydi?” (s.11).

“İçini çekişini mimleyen **kart karı** yoksa birine mi vurgunsun dedi” (s. 13)

“Değil böyle senin gibi, çiçek gibi gezdirdim **deyyusun oğlunu**” (s. 14).

“**Pakize ablayla** deniz kenarında oturuyorduk elini kart karıya uzattı” (s. 15).

“Birinde **komşu kızı Şadiye**’yle koşmuş oynamış ekmek peynir yeşil soğan...”(s. 16).

“Rastlasalar mahalledeki **Arnavut Sabahat** gibi birine rastlardı”(s. 24).

“**Küçük hanım** bizden sıkıldın galiba” (s. 24).

“**Ayten** onu mahalledeki **Süheyla Abla**’ya benzetmişti birden. Bakkalın karısı **yırtık Süheyla Abla**” (s. 24).

“O da sevgilisi miydi? Allah yazdıysa bozsun. **Hacı Ağaydı** o be, bal gibi **Hacı Ağa**” (s. 25).

“Neler söylemiyordu! **Yavrum, nonoşum, bir tanem, elmasım...**” (s. 25).

“Hadi be ne düşünüyorsun **kazık gibi oğlan**” (s. 29).

“Ulan amma da uzattın be **koca karı**” (s. 29).

“**Keriz İhsan** köşedeki pişti masasından laf attı” (s. 30).

“Haydi **Aleko**, yap çat bakalım! Avurtları çökük **ihtiyar** Rum başını anlayışlı anlayışlı salladı” (s. 34).

“**Altındış** kahveden içeri girdi. Merhaba **Topal Ağa**” (s. 52).

“Kim o kim o **çatlak zurna**?” (s. 57).

“**Hakkı Efendi** kâğıda dalmıştı. Neden sonra iç hadi iç dedi. İç bakalım” (s. 67).

“Şu **uzun yaylalılar**, onlar da zengin adamlar milyoner herifler” (s. 70).

“Neyse **efendi**, bir gün **Zehra** adı **Zehra**’dır **soykanın**, ustaynan mı yağcıynan mı ne biriynen takışır” (s. 70).

“Adamın arkası **vali** olmalı ki **vali** arkam olsa, bir pusula yazsa, yahut açsa telefonu dese böyle böyle...” (s. 72).

“Sesli sesli, **kahpe** anam oy, dedi doğurmaz olaydın” (s. 73).

“**Fatma**’yı daha önce tanıdım” (s. 76).

“En kızdığı şey **küçükhanım, küçük Fatma, küçük kız** denmesiydi” (s. 78).

- “Artık herkes **Ayşe**’yle ilgileniyordu” (s. 79).
- “O **fitne kız** gene ne yalanlar uydurdu diye sordu” (s. 81).
- “Bu **sokak kızına** yırttırdınız resmimi değil mi?” (s. 81).
- “Çatla da patla **kara Fatma**” (s. 82).
- “**Çakır Mustafa, Asim Buba**’nın adamı” (s. 86).
- “Hepsi bu **beyim**” (s. 88).
- “**Kiraz Ali** evvelki gün İmralı’ya gitti” (s. 88).
- “**Kör Nasrullah** ani bir kararla ayağa kalkınca, aynı kaldırımında yan yana dilendikleri **Şeyh İmamedtin**, Nereye diye sordu” (s. 93).
- “**Baba Şahut** dondurma kutusunun başındaydı” (s. 97).
- “Komşu şoförün kapısını çalan **Neriman, Saime Abla** diye bağırdı” (s. 99).
- “**Çamaşırcı Hacer**’in kızı olmaktan bıktım **Saime Abla**” (s. 102).
- “**Nerimanım** da bunun gibi bir vazifeye geçecek. O zaman **Kara Zeynep**’le kızlarıçat diye çatlarlar” (s.104).
- “Kahveden içeri koşarak giren **Coni Şevket**, hadi lan bomba! dedi” (s. 105).
- “**Bomba Muzaffer**’le **Sarı Nuri** tavla oynamaktaydılar” (s.106).
- “O kızda biraz akıl olsa senin gibi **tırılların** peşine takılıp da...” (s.106).
- “Kenarları çürümüş açık yeşil gözleriyle karısına bakmakta olan **Celal**, yapma **Şadiye**, diye yalvardı” (s.113).
- “İçlerinden birisi **soğan erkeği** dedi” (s.115).
- “Ben **Nevin** değilim ki **Nevin** de kim?” (s. 119).
- “Çenesinin bağı çözülmüştü, cıvıldıyor, annesinden, babasından, **Nevin**’den **Nesrin**’den söz açıyordu” (s. 121).
- “Ufacık, kırış kırış bir ihtiyar olan **Çöpçü Halo**, on yıllık çöpçülüğünden çıkarıldığı günün ertesi, mahalleye ilk defa arabasız girdi” (s. 123).
- “**Belediye başkanı** bile karşılarında el ovalardı” (s. 125).
- “Süpürgeci eyvallah **Halo Emmi** dedi” (s. 125).
- “Bir **Ahmet Abi** vardı **gezgin sebzeci** her zaman Balat sinemalarına giderlerdi onunla” (s. 132).

### 3.2.15. Yer- su- dağ- köy- meydan- cadde- sokak- ev adları

Eserlerde geçen mekânlar tasvir açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda ekonomik yaşam, kültürel birikim hakkında okura bilgiler sunmaktadır. İncelenen eserde hem köy hem kent yaşamına ait bilgiler yer almaktadır.



“Ayten’in **Tahmis**’teki tuzculardan birinde çuval dikiçiliği yapan...” (s. 11).

“**Sinemaya** mı **parka** mı tur mu atıyorlar bilemem” (s. 12).

“**Harap pembe evin** tam köşesinde yanan sokak lambasının ölgün sarı ışığı içinde kloş etekli kızlar...” (s. 13).

“Önüme düştüler, sağdan vurdum, soldan vurdum, avuç avuç götürdüm **yazının itine**” (s. 14).

“Yerli bir aşk filminin sevda üzerine boş konuşmaları bu **İstanbul kenar mahallesinin** koyu lacivert gecesine kaba kaba yayılıyordu” (s. 15).

“Berikiler, serin alacakaranlıkta elektrik ampullerinin sarı yandığı **Mısır çarşısına** daldılar” (s. 22).

“Yarım saat önce **Beyazıt**’ta dolmuştan iniyorlardı” (s. 30).

“Şimdi **Beyoğlu**’nda kendi gibilerle tur atıyor” (s. 31).

“Polislerin arasında sürüklenerek **Bursa Sokağı**’na götürülen biri ya da birileri...” (s. 35).

“**Hapishane revirini** hatırladı” (s. 73).

“Ilık ılık gübre kokan bu **ahır**ı şimdi ne müthiş bir hasretle arıyordu” (s. 124).

#### 4. SONUÇ

Orhan Kemal eserleriyle halka yabancı olmayan, halkın sorunlarını, yaşayış biçimini, yoksul insanların hayat mücadelesini, köy-kent arasındaki farklı yaşayış biçimlerini ustaca işleyen bir yazardır. Araştırmanın amacı Orhan Kemal’in *Çamaşırcının Kızı Küçük* adlı eserinde geçen halk kültürü unsurlarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda eserde geçen halk edebiyatı unsurları ve eserde geçen halk kültürü unsurlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. İnceleme neticesinde eserde geçen halk edebiyatı unsurlarından deyim, atasözü ile alkışlar ve kargışlara rastlanmıştır. Deyimlerin atasözlerine göre eserde daha sık kullanıldığı görülmüştür. Eserde geçen halk kültürü unsurları ise on beş başlık altında (1. Köy, kasaba, kent yaşamı, yerleşim türleri 2. Barınak - konut, halk mimarisi 3. Aydınlanma - ısıtma 4. Taşıtlar - taşıma teknikleri 5. halk ekonomisi 6. Beslenme – mutfak -kiler 7. Ölçme – tartma - hesaplama birimleri - zaman ve mesafe kavramları 8. Giyim kuşam - süs 9. Halk bilgisi, halk hekimliği, halk botaniği, halk zoolojisi, halk meteorolojisi, halk takvimi, halk hukuku, 10. Halk inançları – töreler – adetler - gelenek görenekler 11. Geçiş dönemleri-doğum-çocuk- evlenme-ölüm 12. Dinsel büyüsel içerikli inançlar, işlemler 13. Halk oyunları-dansları-müziği-müzik araçları-halk eğlenceleri - halk tiyatrosu- sporlar 14. Adlar, insan adları- soyadlar- lakaplar- takma adlar 15. Yer – su

– dağ – köy – meydan – cadde – sokak - ev adları) sınıflandırılmıştır. Eserde bu başlıklar altında bol örneklere rastlanmaktadır. Bu bakımdan Orhan Kemal'in *Çamaşırcının Kızı Küçük* adlı eseri halk kültürü unsurlarını zengin örneklerle yansıtmaktadır. Bu da göstermektedir ki Orhan Kemal halka ve halk kültürüne yabancı bir yazar değildir.

#### KAYNAKÇA

- AKTULUM, K. (2013). Folklor ve Metinlerarasılık, Çizgi Kitabevi, Konya.
- AKTULUM, K. (1999). Metinlerarası İlişkiler, Öteki Yayınevi, Ankara.
- BEŞİRLİ, H. (2010). "Yemek, Kültür ve Kimlik", Milli Folklor, (87): 159-169.
- GÜNAY, D. (2007). Metin Bilgisi, Multilingual, İstanbul.
- GÜZEL, A. ve TORUN, A. (2003). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Akçağ Kitabevi, Ankara
- KEMAL, O. (2014). Çamaşırcının Kızı Küçük, Everest Yayınları, İstanbul
- KEMAL, O. (2007). Sokakların Çocuğu Suçlu 2, Everest Yayınları, İstanbul
- KUTLU, M. M. (2009). "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasında Eğitime Yönelik İlk Adım: Halk Kültürü Dersi", Milli Folklor , (82): 13-18.
- ÖGEYİK, M. C. (2008). Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÖRNEK, S. V. (2000). Türk Halk Bilimi, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- TAN, N. (2003). Folklor (Halk Bilimi) Genel Bilgiler, Kitap Matbaacılık, İstanbul
- UÇAR, A. (2017). "Talip Apaydın'ın Yoz Davar Romanında Halk Bilimi Unsurları", TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi , 1 (9): 128-143.
- ÜNAL, F. (2013). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Kültürü Öğelerinin Değerlendirilmesi", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14): 611-644.
- YILAR, Ö. (2007). Halk Bilimi ve Eğitim, Pegem A. Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, A. (2012). "Mehmet Akif Ersoy'un Şiirlerinde Halk Kültürü Öğeleri - Halk Edebiyatı Öğeleri", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (17): 163-194.

# TÜRKÇE 7. SINIF DERS KİTABINDAKİ HİKÂYE EDİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİN METİNLERARASI İLİŞKİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Prof. Dr. Hasan KAVRUK**

İnönü Üniversitesi

**Aslı GORAL**

İnönü Üniversitesi

**ÖZET:** Bu araştırmanın amacı 2018 yılında yayımlanan Dersdestek Yayınlarına ait Türkçe 7. Sınıf ders kitabındaki hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin metinlerarası ilişkiler açısından incelenmesidir. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığınca 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki 9 hikâye edici metin ile 9 bilgilendirici metin olmak üzere toplam 18 metin metinlerarası ilişkiler belirlenirken kullanılan ortak birliktelik ilişkileri (Alıntı ve gönderge, gizli alıntı aşırma, anıştırma,) ve türev ilişkileri (yansılama, alaycı-gülünç dönüştürüm, öykünme-pastiş) ile klişe basmakalıp söz “sınıflandırmasından hareketle ayrı ayrı analize tabi tutulmuş ulaşılan bulgular sonuç ve tartışma bölümünde değerlendirilmiştir. Metinler incelenirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İncelenen on sekiz metnin üçünde (“Sorumluluklarımız”, “Yeterli ve Dengeli Beslenme”, “Buluşa Doğru”) hiçbir metinlerarası söyleme rastlanılmamaktadır. Kalan on beş metinde ise en fazla “Dünyayı Güldüren Adam”, “Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri” ile “Yer Çekimsiz Yaşam” metinlerinde metinler arası söyleme rastlanılmaktadır. Araştırmada ders kitaplarındaki metinlerin metinlerarası ilişkileri sağlama açısından yetersiz olduğu görülüp seçilen metinlerin metinlerarası anlam kurmayı sağlayacak metinler olması gerektiği konusunda öneride bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Metinlerarasılık, Türkçe ders kitabı, hikâye edici metin, bilgilendirici metin.

## **Investigation of Story and Informative Texts in Turkish Grade 7 Textbook in Terms of Intertextual Relations**

### **ABSTRACT**

The aim of this research is to examine the narrative and informative texts in the 7th Grade textbook of Dersdestek Publications published in 2018 in terms of intertextual relations. In this research, a total of 18 texts including

9 narrative texts and 9 informative texts in Turkish 7th grade textbook taught by the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year were used to determine the inter-textual relations (quote and reference, secret quote, recitation, recitation). and derivative relations (reflection, sarcastic-ridiculous transformation, emulation-pastiche) and cliché stereotypes were analyzed separately and the findings were evaluated in the conclusion and discussion section. Descriptive analysis was used to examine the texts. In three of the eighteen texts examined (‘‘Our Responsibilities’’, ‘‘Adequate and Balanced Nutrition’’, ‘‘Doğru Towards the Invention hiçbir’), there is no intertextual discourse. In the remaining fifteen texts, ‘‘The Man Who Makes the World Laugh’’, ‘‘Kiş Personality and Characteristics of Atatürk’’ and ‘‘Yaşam Life without Gravity’’ are the intertextual discourses. In the research, it is seen that the texts in the textbooks are inadequate in terms of providing intertextual relations and it is suggested that the selected texts should be texts that will provide intertextual meaning.

**Key Words:** Intertextuality, Turkish textbook, narrative text, informative text.

## 1. GİRİŞ

Dil insanların temel anlaşma aracıdır. Hayatın her alanında insanlar tarafından aktif olarak kullanılır. Türkiye’de ve diğerk Türk devletlerinde devlet dili, ana dili olarak kabul edilen Türkçeyi etkili ve güzel kullanmak Türkçe eğitimini gerekli kılmaktadır. ‘‘Ana dili öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır’’ (Sever, 2015: 9). Bu temel becerileri bireye kazandırmada metinler önemli bir yere sahiptir. Metinler hayatın her alanında çeşitli disiplinlerle iç içe kullanılan anlama ve anlatmanın önemli birer aracıdır. ‘‘Dil incelemelerinin, dil bilgisi konularını kavratmanın en doğru yolu metinden hareket ederek inceleme yapmak ya da konuları kavratmaktır’’ (Sağır, 2002: 35). Türkçe ders kitapları metinlerin geniş ölçüde yer aldığı bir kaynaktır. Bu kitaplarda yer verilen metinler nitelikli metinlerden seçilmelidir. Bu niteliğı belirleyen önemli unsurlardan biri de aynı zamanda araştırmanın konusu olan metinsellik ölçütlerinden metinlerarasılıktır. ‘‘Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinlerarasılık özelliğı ne derece güçlü olursa öğrencilerde önceki öğrenmelerinin yeni bilgilerle daha sağlıklı bağdaştırılması, düşünsel seviyeyi genişleterek yeni öğrenmelere açık ve yakın olması yine aynı derecede güçlü olacaktır’’ (Kolcu, 2017: 3).

Kristeva'nın ortaya attığı metinlerarasılık kuramı, Baktin'in söyleşimcilik kuramındaki *söyleşimden yoksun sözce yoktur* görüşünden kaynaklanır. Kristeva, Fransa'da yazdığı eserlerle söyleşimcilik kuramının görüşlerini metinlerarasılık adıyla tanıtmaya çalışır. Metinlerarasılığı kendi göstergebilimsel yazın kuramına yerleştirir. Bir metnin her zaman diğer metinlere gönderimlerde bulunduğunu, metnin metinlerarasılık açısından bir alıntılar mozaği olduğunu söyler. Baktin'in aksine Kristeva hem alıcıyı hem özneyi söylemin bir parçası kabul eder (Aktulum, 1999). "Metinlerarasında, her metnin kendinden önce yazılmış öteki metinlerin arasında yer aldığı, hiçbir metnin eski metinlerden tümüyle bağımsız olamayacağı düşüncesi öne çıkar" (Aktulum, 1999: 18). Araştırmalara bakıldığında bu düşüncenin yaygın olarak kabul edildiği görülmektedir. "Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir ve tek başına okunamaz Metinlerarasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir" (Günay, 2007: 211). Ögeyik'e (2008, 22) göre "metinlerarasılık, bir metnin gönderim yaptığı diğer metinler düzleminde paylaşılan ortak kültürel deneyimler dünyasında, okurun ve yazarın özerk bütünlüğünü çözmektir. Bu da bir metnin, tek bir yazarın ürünü olmadığı, ancak başka metinlerle ilişki içinde olduğu için birçok yazarın ürünü olduğu anlamına gelir." Karatay'a (2010: 159) göre "Metinlerarasılık, okuma-anlam oluşturma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlanabilir" "Birçok olguda olduğu gibi metinlerarasılıkta da görüş birliğine varılmış bir tanım olmamasına rağmen metinlerarasılık, genel olarak bir metnin bir başka metinle ilişki içerisinde olması olarak tanımlanabilir" (Yurdakul, 2018: 81). Metinlerarasılık kavramı incelendiğinde görülmektedir ki kendinden önce yazılmış ürünlerden bağımsız hiçbir metnin olmadığı kanısına varılmaktadır. Bu durum özgünlük ve yaratıcılık kelimelerine de eleştirel bir bakış açısı getirmektedir (Koçak, 2015; Kurtuluş, 2009). Her ne kadar metinlerarasılık kavramı özgünlük ve yaratıcılık kelimeleriyle çelişir gibi görünse de "Metinlerarası bakış, gelenekselleşen ve/veya klasikleşen kültürel unsurları yeniden üreterek yaratır. Olduğu gibi yinelemez, dönüştürerek yeniden yaratır. Böylelikle gelenek geçmişin şimdide durağan bir yinelemesi olmaktan çıkar, yeni bir bağlamda devingen bir unsur durumuna gelir" (Aktulum, 2013: 15).

Okur metinlerarası ilişkileri fark eden, metnin muhatabı olan özne konumundadır. Bu açıdan metnin okuruna ayrı bir parantez açmak gerekir. (Bulut, 2018). "Metinlerarasılıkta okurun önemini belirten kişi ise Michael Riffaterre'dir. Riffaterre'e göre metinlerarası bir izi algılayacak ve gözlemleyecek olan okurdur. Okurun belleğinde yer alan diğer metinlere ait bilgilerdir" (Elyıldırım ve Er, 2016: 55). Okur sadece muhatap olduğu metni değil daha önce okumuş olduğu diğer metinleri de çözümleyip metnin derinliklerine iner. Böylece metin, dikkatli, düşünen, sorgulayan, okur tarafından tam ve doğru anlaşılır (Gökalep Alpaslan, 2007). Metinlerarası

ilişkilerin fark edilmesinde okurun da önemli bir etken olduğu görülmektedir. Okurun bilgi ve dikkat düzeyi, geçmiş yaşantıları, okumaları, okuduklarını anlamlandırma gücü metinlerarası ilişkilerin tespit edilmesinde önemli bir yere sahiptir.

### **1.1. Türkçe Dersi Metin İlişkisi ve Metinlerarasılığın Programdaki yeri**

Türkçe derslerinde en sık kullanılan materyal Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları ana dilin etkili kullanılmasında önem arz etmektedir. Derslerde verilen dil eğitimi ders kitaplarıyla bağlantılı yürütülmektedir. Bunun sebebi ders kitaplarının en güvenilir ve en kolay ulaşılabilir kaynak olmasıdır. Türkçe derslerinde tüm dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi) bu metinlerden yola çıkılarak hazırlanan etkinliklerle kazandırılmaya çalışılır (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Bundan dolayı öğrencilerin dil ve kişisel gelişimine etki eden metinlerin niteliği üzerinde önemle durulmalıdır.

“Herhangi bir metnin kendinden önceki metinlerden bağımsız olamayacağını öne süren metinlerarasılık kavramı, 1960’lı yıllardan beri metin incelemelerinde bir yöntem olarak yerini almaya başlamış ve Türkiye’de de birçok araştırmacı tarafından kullanılır olmuştur” (Yılar, 2016: 13). Metinlerarası okuma söylemi ilk defa 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzun’da (1-5. Sınıflar) temel beceriler arasında görülmektedir. Programda “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinlerarası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir” (MEB, 2009: 11).

2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Program’ında (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ise okuma becerisi başlığı altında *metinlerarasında karşılaştırma yapar* kazanımı 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı açıklanmıştır. “T.5.3.27 Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır. T.6.3.25 Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır. T.7.3.25 Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır. T.8.3.23 Aynı metnin çeviri farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır” (MEB, 2018: 58). İfadelerinden anlaşıldığı üzere metinlerarasılık kavramı bu kazanımlarda yer bulmaktadır. “Türkçe öğretiminde metinler, önemli araçlardır. Metne dayalı dil öğretiminde bir metnin diğer metinlerle ilişkili olarak okunması, sorgulama; eleştirel, analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde metinlerarası okuma da önemli bir yere sahiptir” (Doğan ve Çeçen, 2014: 123).

Literatür incelendiğinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin aynı araştırmada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada 2018 yılında yayımlanan Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin metinlerarası ilişkiler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Metinlerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “Betimsel analiz”de elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

### 2.2. Çalışma Materyali

Bu araştırmayla Milli Eğitim Bakanlığınca 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan Dersdestek Yayınlarına ait Türkçe 7. Sınıf ders kitabındaki 9 hikaye edici metin ile 9 bilgilendirici metin olmak üzere toplam 18 metin metinlerarası ilişkiler açısından incelenmiş ve çalışma materyaline yönelik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Materyaline Yönelik Bilgiler

| Metnin adı                  | Yazarı               | Türü                 |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|
| Mor Salkımlı Ev             | <i>Mustafa İSEN</i>  | Hikâye Edici Metin   |
| Kırmızı Pabuçlar            | Nehir TINAZ          | Hikâye Edici Metin   |
| Yer Çekimsiz Yaşam          | Alp AKOĞLU           | Bilgilendirici Metin |
| Yeşil Gözlü Kardan Adam     | Tacettin ŞİMŞEK      | Hikâye Edici Metin   |
| Ülkem’in Renkli Haritası    | Mehmet GÜLER         | Hikâye Edici Metin   |
| Dünyayı Güldüren Adam       | Hanife AZAKLI        | Bilgilendirici Metin |
| İstanbul Liseli Küçük Hasan | <i>İsmail BİLGİN</i> | Hikâye Edici Metin   |

|                                                     |                                                      |                      |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------|
| Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri                  | <a href="http://www.meb.gov.tr">www.meb.gov.tr</a>   | Bilgilendirici Metin |
| 15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor | E- Bülten Temmuz 2016- Ocak 2017- 10                 | Bilgilendirici Metin |
| Ak Sakallı Bilge Dede                               | Eren KAÇMAZ                                          | Hikâye Edici Metin   |
| Sorumluluklarımız                                   | Nuran DİREK                                          | Bilgilendirici Metin |
| Gooool!                                             | Ümit KİREÇÇİ                                         | Hikâye Edici Metin   |
| Benim Adım Şeker Çocuk                              | Türkan Gedik BENGİ                                   | Hikâye Edici Metin   |
| Yeterli ve Dengeli Beslenme                         | T.C. Sağlık Bakanlığı Broşürleri No: 1               | Bilgilendirici Metin |
| Belkıs Tiyatrosu                                    | İbrahim Zeki Burdurlu                                | Hikâye Edici Metin   |
| Geleneksel El Sanatları Çarşısı                     | İzlen Şen Toker                                      | Bilgilendirici Metin |
| Buluşa Doğru                                        | Tuğba Can                                            | Bilgilendirici Metin |
| Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbarettir    | Mustafa Ruhi Şirin<br>Adnan Altun<br>Ebubekir Çakmak | Bilgilendirici Metin |

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam on sekiz hikâye edici ve bilgilendirici okuma metni ortak birliktelik ilişkileri (Alıntı ve gönderge, gizli alıntı aşırma, anıştırma,) ve türev ilişkileri (yansılama, alaycı-gülünç dönüştürüm, öykünme-pastiş) ile klişe basmakalıp söz sınıflandırmasından hareketle ayrı ayrı analize tabi tutulup ulaşılan bulgular sonuç ve tartışma bölümünde değerlendirilmiştir.

## 3. BULGULAR VE YORUM

### 3.1. Alıntı

Metinlerarası ilişkiler açısından en belirgin olanı alıntıdır. Bunlar metinde bazen tırnak içinde bazen de italik olarak verilir (Aktulum, 1999). Metinlerdeki alıntılar aşağıda belirtilmiştir.



*Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri* metninde Atatürk'ün sözlerinden doğrudan alıntılarla açık gönderme yapılmıştır:

“Ben, gerektiği zaman en büyük hediyem olmak üzere Türk milletine canımı vereceğim” (Kaya, 2018: 130). Sözünden Atatürk'ün milletine bağlılığı, gerekirse canını dahi düşünmeden milleti için adayacağını onun milletine verdiği değeri göstermektedir. Yazar Atatürk'ün kişilik özelliklerinin anlatıldığı bu metinde Atatürk'ün bu sözünü alıntılanarak onun milletine bağlı, korkusuz, kararlı gözü pek olduğunu kanıtlama yoluna gitmiştir.

“Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” (Kaya, 2018: 130). Sözü alıntılanarak Atatürk'ün bilime verdiği önem vurgulanmaya çalışılmıştır.

Yazar Atatürk'ün sanat ve sanatçılarla ilgili sözlerinden alıntılar yaparak Atatürk'ün sanata ve sanatçıya verdiği değeri vurgulamak istemiştir. “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir” (Kaya, 2018: 130). “Hepiniz milletvekili olabilirsiniz, bakan olabilirsiniz hatta cumhurbaşkanı olabilirsiniz fakat bir sanatkâr olamazsınız” (Kaya, 2018: 130). Herkesin isterse devletin en iyi kademelerinde görev alabilecek olduğunu fakat sanatkâr olmak isterlerse herkesin bunu başaramayacağını söyleyerek sanatın ve sanatçının değerini vurgulamıştır.

“Bu millete hizmet eden, onun efendisi olur” (Kaya, 2018: 131). Sözüyle yazar Atatürk'ün milletine hizmet eden bir kişi olduğunu vurgulamıştır. Efendi yani yönetici olmanın yolu yine millettten geçmektedir. Millete hizmetle ancak efendi olunur. Bu sözden halka kulak verilmesi gerektiği, halkın dertlerinin ve sıkıntılarının dinlenmesi ve giderilmesi için yöneticilerin çalışması halkla yakından ilgili olması gerektiği anlaşılmaktadır.

“Milli mücadele'yi yapan doğrudan doğruya milletin kendisidir, milletin evlatlarıdır” (Kaya, 2018: 131). Sözü nü yazar alıntılanarak milli mücadele döneminde milletin rolüne ve Atatürk'ün milletine duyduğu güvene değinmiştir. Milletin çabası sonucunda başarının elde edildiğine dikkat çekilmiştir.

“Milletimizi esir etmek isteyen düşmanları ne yapıp edip yeneceğimize dair güvenim bir dakika olsun sarsılmamıştır” (Kaya, 2018: 131). Sözleri alıntılanarak Atatürk'ün milletine duyduğu inanç ve güven vurgulanmıştır. Ümitsizliğe kapılmadan ne yapıp edip karşılaştığı zorlukları yılmadan aşacağı ve kararlı bir duruşunun olduğu bu sözlerinden anlaşılmaktadır.

“İnsan, mensup olduğu milletin varlığını ve mutluluğunu düşündüğü kadar bütün dünya milletlerinin huzur ve refahını da düşünmelidir. Kendi milletinin mutluluğuna ne kadar kıymet veriyorsa bütün dünya milletlerinin mutluluğuna hizmet etmeye de çalışmalıdır. Bu yolda çalışmakla hiçbir şey kaybedilmez. Çünkü dünya

milletlerinin mutluluğu için çalışmak, kendi milletinin huzur ve mutluluğu için çalışmak demektir” (Kaya, 2018: 131). Sözüyle Atatürk’ün yalnız kendi milletini değil diğer dünya milletlerini ve huzurunu da düşündüğü görülmektedir. Dünya milletlerinin huzur ve refahı için çalışmayı kendi milleti için çalışma saymaktadır. Dünya barışını istediği sonucu çıkarılabilir. Her insan dünya barışını isterse aynı zamanda kendi huzur ve mutluluğu içinde çalışmış olacaktır. Dünya milletlerinin huzurlu ve mutlu olması savaşları engelleyip barışı da beraberinde getirecektir. Atatürk’ün sözlerinden barış içinde bir dünya hayal ettiği sonucu çıkarılabilir. Yazar da Atatürk’ten alıntıladığı sözlerle okuyucuya barışı, sevgiyi ve saygıyı aşlamak istemektedir.

*Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri* metninde metnin altında yer alan Atatürk’ün farklı zamanlarda çekilmiş fotoğraflarına yer verilmektedir. Bu fotoğraflar metni anlamlandırma sürecinde yan metinsel gösterge özelliği taşımaktadır.

*Geleneksel El Sanatları Çarşısı* metninde de yine Atatürk’ün sözlerinden doğrudan alıntılarla açık gönderme yapılmaktadır:

“Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir” (Kaya, 2018: 227). Sözüyle yine Atatürk’ün farklı bir metinde sanata ve sanatçıya verdiği önem vurgulanmıştır. Metinde tezhip, hat, kaligrafi, resim, çini, doğal taş atölyeleri, ebru atölyelerinden bahsederek Türk sanatı da tanıtılmış ve Atatürk’ün sözünden alıntı yapılarak sanat ve sanatçılara verilen önem üzerinde durulmuştur. Metinde yer alan sanat dallarına ait fotoğraflar, bir bayanın ebru sanatı yaparken çekilmiş fotoğrafı metnin anlamlandırılmasında yan metinsel gösterge niteliğindedir.

“Sanatçı olunmaz, sanatçı doğulur. Sanatkâr aşkı çizemez belki ama aşk ile çizer. Elleriyle çalışan insan işçidir. Elleri ve kafasıyla çalışan insan, ustadır. Elleri kafası ve yüreği ile çalışan insan sanatkârdır” (Kaya, 2018: 227). Sözü metinde tırnak içinde verilmiştir. Alman yazar Goethe’den alıntılanan bu sözün kimden alıntılındığı metinde vurgulanmamıştır ancak sözün tırnak içinde belirtilerek verilmesi alıntı olduğunu göstermektedir. Bu sözle Dünya Edebiyatı’ndan bir yazarın görüşleriyle sanat ve sanatçının önemine evrensel olarak değinilmiştir. Sanatın sadece bir el işi olmadığını, insanın aynı zamanda aklını ve en önemlisi yüreğini kullanmasını gerektirdiğini vurgular. Buradaki yürekten kasıt isteyerek kalpten ve gönülden yapılan iş tir.

### 3.2. Gönderge

“Bir metinden alıntı yapılmadan okuru doğrudan bir metne gönderir” (Aktulum, 1999: 101). “Gönderme herhangi bir yazarın bir metnine yapılabileceği gibi, popüler olan ya da olmayan kültürel bir unsura da yapılabilir” (Koçak, 2015: 369).

*Mor Salkımlı Ev* adlı metin isim benzerliği sebebiyle yan metinsellik özelliği taşımaktadır. Okuyucuyu Halide Edip Adıvar'ın *Mor Salkımlı Ev* adlı eserine göndermektedir (Kaya, 2018: 11).

*Yer Çekimsiz Yaşam* metninde yazar Superman'den bahsederek Superman'e açık gönderme yapmıştır. Yazar uzayda yerçekimsiz ortamda bulunmanın çeşitli zorlukları olduğunu söyleyip gerçek hayatın zorluklarını aşmanın Superman gibi hayali bir karakterin sahip olduğu güçlerden daha zor olduğunu vurgular.

*Yer Çekimsiz Yaşam* metninde yazar Rus kozmonot Valeri Polyakov'a gönderme yapmıştır. "Uzayda kalma rekoru şimdilik Rus kozmonot Valeri Polyakov'a aittir" (Kaya, 2018: 44). Yazar bu metinde uzayı tanıtmış ve özellikle uzayda kalma rekoruna Valeri Polyakov'la değinmesiyle uzay yolculuklarının gelecekte ön görülebileceğini vurgulamıştır. Metinde marsa gidileceğinden yolculuk sürelerinden de bahsetmiştir. Polyakov'un 428 gün uzayda kaldığı metinde verilmiştir. Yazar aslında teknolojik gelişmeler sayesinde bugün hayal olan şeylerin yakın gelecekte mümkün olacağını, marsta yaşam olacağı ve buraya yolculuklar için araçlar geliştirileceğini artık mars ve uzayın da sıradan seyahat yerleri arasında bulunacağı mesajını okuyucuya iletmektedir.

*Yeşil Gözlü Kardan Adam* metninde yazar Birünî'ye gönderme yapmıştır. "Birünî ilk Türk astronomi bilginlerinden biri" (Kaya, 2018: 61). Metinde Temel isimli çocuk astronomiye meraklıdır ve yazar Temel'in ağzından okuyucuya astronomi ile ilgili bilgiler vermektedir. Temel'in hayali uzaya çıkan ilk astronot olmak ve ilk uzay mekiğine sahip olmaktır. Uzay mekiğine ise Birünî adını koymayı planlar. Yazar aslında bu metinle çocuklara geleceğin icatlarını yapacak olanların yine onlar olduğu mesajını vermektedir. Her ne kadar gelişmiş bilim ve teknoloji ile iç içe olsalar da Türk büyüklerini unutmayıp, onlardan faydalanıp, onların adlarını yaşatmaları gerektiği mesajını da vermektedir.

*Ülkem'in Renkli Haritası* metninde yazar Mevlâna'ya gönderme yapmıştır. "Konya'da Mevlana ney çalıyordu" (Kaya, 2018: 80). Metnin genelinde yazar farklı illeri ve Türkiye'nin güzelliklerini tanıtmıştır. Mevlâna'da Konya ile özdeşleşmiş tarihi şahsiyetlerdendir. Yazar Mevlâna'yı ney ile özdeşleştirmiştir. Ney Türk Edebiyatında tasavvufi bir çalgıdır. Yazar Mevlana'nın dini ve tasavvufi şahsiyetine gönderme yaparak onu okuyucuya tanıtmaya amacı gütmüştür.

*Dünyayı Güldüren Adam* metninde birçok ünlü isme gönderme yapılmıştır: "Nasrettin Hoca, Mevlâna, Timur, Jelil Memmedkuluzade, Lütü Ökeşli, Osman Ongun, Zafer Özbakır, Levent Kırcı, Abdullah Şahin, Erol Günaydın, Erdoğan Özbakır, Sevim Güvendik" (Kaya, 2018: 87-88). Metinde Nasrettin Hoca'nın önemli bir şahsiyet olduğunu okuyucuya vurgulamak için yazar onun Selçuklu sultanlarıyla tanışıp

Mevlâna ve Timur’u tanıdığı görüşlerine yer vermiştir. Böylece Nasrettin Hoca’nın da büyük bir şahsiyet olduğunu kanıtlama amacı gütmüştür. “Bu söylentiler arasında onun Selçuklu sultanlarıyla tanıştığı, Mevlâna Celaleddin ile yakınlık kurduğu, kendisinden en az yetmiş yıl sonra yaşayan Timur’la konuştuğu hatta birkaç yerde birden görüldüğü bile vardır.” (Kaya, 2018: 87). Yazar Nasrettin Hoca’nın ününün yalnız Türkiye sınırları içinde değil dünyaca tanındığını kanıtlamak için Molla Nasrettinciler akımına ve temsilcisi Jelil Memmedkuluzade’ye gönderme yapar. Yazar aynı zamanda ilk sayısı Jelil Memmedkuluzade tarafından çıkarılan “The Journal Molla Nasrettin” dergisine de gönderme yapar. Böylece yazar Nasrettin Hoca’nın ününün sınırları aştığını, evrensel boyuta ulaştığını örnekendirerek kanıtlamış olur. “*Nasrettin Hoca İran, Bulgaristan, Yunanistan gibi komşularımız başta olmak üzere farklı ülkelerde de tanınmaktadır. Azerbaycan’da Nasrettin Hoca fıkraları çok yaygındır. Hatta tarihte Molla Nasrettinciler adlı bir edebiyat akımı bile oluşmuştur. Jelil Memmedkuluzade tarafından bir araştırma niteliğindeki The Journal molla Nasrettin adlı derginin ilk sayısı 7 Nisan 1906’da çıkmış ve uzun yıllar yayını sürdürmüştür*” (Kaya, 2018: 88). Bahsi geçen diğer isimler ise Akşehir’de Nasrettin Hocayı anmak için düzenlenen şenliklerde Nasrettin Hocayı canlandıran çeşitli sanatçılardır. Yazar bu sanatçılara yer vererek Nasrettin Hoca’nın tiyatro alanında ün yapmış önemli sanatçılar tarafından canlandırılmasıyla onun önemli şahsiyetini bir daha vurgular.

*Dünyayı Güldüren Adam* metni Nasrettin Hoca’yı tanıtan biyografi türünde yazılmış bir metindir. Metinde fıkra türünün tanımı yapılırken aynı zamanda birçok türe ve Halk Edebiyatı’na da gönderme yapılmıştır. Böylece yazar okura bir türün farklı türlerle ilişkili okunması gerektiği mesajını iletmektedir. “Fıkra; güldürücü fıkra, latife, nükte, hikâye, masal, kıssa, temsil vb. sözlerle belirtilen, anlatılan Halk Edebiyatı’nın bir dalıdır” (Kaya, 2018: 87).

*İstanbul Liseli Küçük Hasan* metninde Çanakkale Savaşı’na ve Zığındere Muharebesi’ne gönderme yapılmıştır. “Bu durum öğrenciler ve öğretmenleri üzüyordu. Ancak ellerinden bir şey gelmiyordu. Şimdi herkes Çanakkale Cephesi’ne dikkat kesilmişti. Yapılacak her şey savaş sonrasına ertelenmişti” (Kaya, 2018: 111). “Alınan haberlere göre birlik Zığındere Muharebesi’nde ihtiyat kuvveti olarak görev yapacaktı” (Kaya, 2018: 113). Metinde Hasan cepheye gitmek isteyen bir lise öğrencisidir fakat yaşının küçük olmasından dolayı başvurusu reddedilir. Cepheye giden öğrencilerin şehit haberleri bir bir gelir. Hasan da yaşını doldurunca bir dilekçe yazıp tekrar cepheye gitme talebinde bulunur. Bu kez isteği kabul edilir. Hasan cepheye gider ve bir süre sonra onun da şehit haberi liseye ulaşır. Metinde yazar Hasan’ın üzerinden okuyucuya ve gelecek nesillere vatan aşkını, kadın, çocuk, yaşlı, genç demeden Türk milletinin zorlu mücadelesini, aktarmak istemiştir. Hasan bir öğrencidir ve bu metni okuyan her bir öğrencinin de birer Hasan olduğu mesajını vermek istemiştir. Metinde

verilen öğrenciler ve öğretmenlerin hep birlikte okulun önünde toplanıp konuştuğu görseli, Hasan'ın cepheye kabul edilmek için mum ışığında yazdığı dilekçe görseli, Hasan'ın öğretmenden kendi şehit haberini işitirse okuldaki boyanmamış küçük pence-reyi sarıya boyamasını isteyip helallik aldığı görsel, Hasan'ın cepheye koluna sarı kurdele bağladığı görsel ve son olarak Hasan'ın siperlere koştuğu görsel metnin kavranmasında yan metinsel birer gösterge özelliği göstermektedir.

*İstanbul Liseli Küçük Hasan* metninde Hasan'ın cepheye gitmek için yazdığı bir dilekçe Hasan'ın cümleleriyle tırnak içinde metne dahil edilmiştir ve dilekçe türüne gönderme yapılmıştır. “Ben İstanbul Lisesi öğrencilerinden Küçük Hasan. Yaşım tutmadığı için beni arkadaşlarımdan ayırmış, gönüllü olarak kabul etmemişsiniz. Şimdi ise yaşım gönüllü olmama engel değildir. Bu kez de beni gönüllü olarak almazsanız tek başıma Çanakkale'ye gitmeye kararlı olduğumu bildiririm. Gönüllü olarak alınmam hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim” (Kaya, 2018: 112). Yazar metinde okuyucuyu dilekçe türüyle karşı karşıya bırakmaktadır. Hasan'ın bünyesinde üst kurumlardan talepte bulunmanın yolunun resmi olarak nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini okuyucuya iletmektedir. Okuyucuyu dilekçe türüne göndermektedir.

*15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor* metninde 15 Temmuz 2016 tarihinde Türkiye'de yaşanan tarihi olaya gönderme yapılmıştır. “15 Temmuz gecesi geleceğimizi parçalamak isteyen teröristlere karşı canlarını hiç düşünmeden feda eden demokrasi şehitlerimizin isimleri okullara verilerek yaşatılıyor” (Kaya, 2018: 140). Metinde yazar Şehitlerin adlarının okullara verildiğini vurguluyor. Böylelikle şehitlerin adlarının ölümsüzleştirildiği onlar hayatta olmasa dahi varlıklarının ve gösterdikleri mücadelenin gelecek nesillerce unutulmayıp hep hatırlanacağı mesajını okuyucuya iletmektedir. Metinde verilen halkın ellerinde bayraklarla bir araya gelip tek bir bayrak altında toplandığı fotoğraf ise yan metinsel gösterge olarak metnin anlamlandırılmasında kullanılmıştır.

*Belkıs Tiyatrosu* metninde geçen “Bir varmış bir yokmuş” ile “Kralın Belkıs adında bir kızı varmış” sıkça rastlanan söylemlerdir ve bu söylemler öykünün türünü belirleyip okurun öykü karşısında belli bir tutum almasını sağlar (Kaya, 2018: 217).

*Belkıs Tiyatrosu* metninde Aspendos Tiyatrosu'nun yapılışına dair bir efsane anlatılır. Yazar tiyatro kelimesini kullanarak aynı zamanda tiyatro türüne de gönderimde bulunmaktadır. “Yeni eser, kentin başka bir boşluğunu dolduran büyük bir tiyatroydu. Büyük ak duvarlar içinde büyük bir salon, alımlı bir sahne, gözlere şaşkınlık veren localar... Hele bir kral locası varmış ki ne kadar güzel, ne kadar geniş, ne kadar yüce...” (Kaya, 2018: 218). Metinde kral Aspendos için güzel ve faydalı bir eser yapana kızı Belkıs'ı vereceğini söylemektedir. Kral birçok esere baktıktan sonra

Aspendos Tiyatrosu’nu yapan kişiye kızını vermeye karar verir. Okuyucu burada Kralın sanata verdiği önemi de görmektedir. Kitapta *Geleneksel El Sanatları Çarşısı* metni ile *Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri* metninde de Atatürk’ün sözlerinden alıntılarla sanatın ve sanatçının önemi vurgulanmıştır. Buradan hareketle Kralın da çok değer verdiği kızını bir sanatçıya vermesi metin yazarının okuyucuya sanat ve sanatçının öneminin kavratılması konusunda attığı bir adımdır denebilir.

*Geleneksel El Sanatları Çarşısı* metninde yazar Niğbolu Sancak Beyi Hamza Bey’in oğlu Bali Bey’e gönderme yapılmıştır. Bali Bey Malkoçoğlu Hamza Bey’in oğludur. Sultan ikinci Bayezid devrinde Silistre beylerbeyliği yapmıştır. Bursa’da kendi adını verdiği bir han yaptırmıştır. “Niğbolu Sancak Beyi Hamza Bey’in oğlu Bali Bey tarafından kent dışından gelen tüccarlara hizmet etmesi amacıyla yaptırılan hanın odalarında birbirinden farklı el sanatları görülebiliyor” (Kaya, 2018: 226).

### 3.3. Anıştırma

Telmih olarak da bilinen anıştırma, “açık seçik göndermede bulunmadan bir kişi ya da nesne konusunda düşünceyi uyarma biçimidir. Anıştırmada söylenmesi gereken şey açıkça, doğrudan belirtilmek yerine yalnızca telkin edilir. Kişi ya da nesne konusunda yarım bilgi verildiğinden, anıştırma örtülü söylemle eş anlamlıdır” (Aktulum, 1999: 109). “Göndermede olduğu gibi sadece edebi metinlere ve sanat metinlerine değil; gündelik veya tarihi kişi, olay, durum ve eserlere anıştırma da yapılabilir.

*Mor Salkımlı Ev* metni başlık benzerliğinden dolayı yan metinsellik niteliği taşımaktadır ve Halide Edip Adivar’ın *Mor Salkımlı Ev* adlı eserini anıştırmaktadır (Kaya, 2018: 11).

*Yer Çekimsiz Yaşam* metninde Superman’e gönderme yapıp bir zamanlar Superman’in oynadığı popüler çizgi film anıştırılmaktadır. “İnsanlı uzay uçuşlarının başladığı 1960’lı yıllardan bu yana bilim insanları uzayda ağırlıksız ortamda bulunmanın zorluklarını da keşfettiler. Bu Superman gibi oradan oraya uçmaya benzemiyor” (Kaya, 2018: 43). Aynı zamanda 2016 yapımı Batman ve Superman Adaletin Şafağı filmi de anıştırılmaktadır. Yazar insanların uçmasının Superman gibi kolay olmadığı bir takım zorlukları olduğunu dillendirmektedir ancak insan bedeninin bu duruma uyum sağlayıp kısa zamanda toparlandığını söylemektedir. Ardından uzayın eğlenceli taraflarından söz eder ve bu duruma değeceğini bildir. Böylece okura uzay araştırmalarının zorlukları olsa dahi bu zorlukların aşılabilecek olduğu mesajını verir. Bu tür araştırmalara meraklı olan okuru verdiği bilgilerle teşvik eder. Belki Superman kadar rahat uçamayacakları fakat ucunda elde edecekleri haz ve mutluluk için bunu başarabilecekleri mesajını iletir.



*Ülkem'in Renkli Haritası* metninde yazar Türkiye'nin batısında yer alan iki sınır komşumuzdan bahsetmiştir fakat onların isimlerini vermemiştir. Okuyucu verilen ipucuyla bu sınır komşularının Yunanistan ve Bulgaristan olduğunu tahmin etmektedir. “Sahi iki komşumuzda batıda vardı. En çok da onlarla mı iyi değildi aramız? Bir süre durup düşündü... Nedense hep dikenli tele benzerdi sınırlar. Onun için mi nedir, bir türlü de iyi geçinemezdi komşu ülkeler” (Kaya, 2018: 78). Yazar aynı zamanda Türkiye'nin sınır komşuları olan Yunanistan ve Bulgaristan ile aralarının iyi olmadığı mesajını da vermektedir ve bu durumu aradaki dikenli tellere bağlamaktadır. Metnin ilerleyen kısmında bu dikenli teller yerine kahraman çiçeklerle örülü bir sınır çizecektir. Yazar böylece okuru barış ve dostluğa yöneltmiştir.

*Dünyayı Güldüren Adam* metninde yazar Nasrettin Hoca'nın bazı özelliklerini metnin giriş kısmında vermiştir fakat ismini anmamıştır. Verilen bilgilerden söz konusu kişinin Nasrettin Hoca olduğu okura anımsatılmaktadır. “Kocaman kavuğunun altındaki pamuk şekeri gibi kaba sakallarıyla gülümserken hayal ederiz onu. En çok çocuklar sever, en çok çocuklar güler bu neşe kaynağı bilgeye...” (Kaya, 2018: 87). Metnin adı da yine Nasrettin Hoca'ya yapılan bir anıştırma özelliği göstermektedir.

*İstanbul Liseli Küçük Hasan* metninde gençlerle ilgili söylenenler Atatürk'ün gençlere yönelik söylediği sözlerini anımsatmaktadır.

“Biz gençler de bu vatanın parıldayan güneşleri değil miyiz? Karanlığı boğan yıldızları değil miyiz? Biz gelecek değil miyiz?” (Kaya, 2018: 111). Atatürk'ün sözlerine bakıldığında *İstanbul Liseli Küçük Hasan* metnindeki gençlere yönelik düşüncelerle bağdaşmaktadır.

“Gençler! Benim gelecekteki emellerimi gerçekleştirmeyi üstlenen gençler! Bir gün bu memleketi sizin gibi beni anlamış bir gençliğe bırakacağımdan dolayı çok memnun ve mesudum” (Kocatürk, 1999: 195).

“Her şeye rağmen muhakkak bir nura doğru yürümekteyiz. Bende bu imanı yaşatan kuvvet, yalnız aziz memleket ve milletim hakkındaki sonsuz sevgim değil, bugünün karanlıkları, ahlâksızlıkları, şarlatanlıkları içinde sırf vatan ve hakikat aşkıyla ışık serpmeye ve aramaya çalışan bir gençlik gördüğümdür” (Ünaydın, 1957: 17).

“Ey yükselen yeni nesil! İstikbal sizindir. Cumhuriyeti biz kurduk; onu yükseletecek ve devam ettirecek sizsiniz!” (Yuvalı, 2016: 18).

Atatürk'ün sözleri incelendiğinde görülmektedir ki Atatürk gençlere değer verip vatani ve geleceği onlara emanet etmektedir. *İstanbul Liseli Küçük Hasan* metninde de Hasan ve gençler bu durumun farkındadır ve vatani savunmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Hasan gençleri güneşe, yıldızlara ve geleceğe

benzetmektedir. Böylece Hasan’ın bünyesinde okura geleceğın onlara emanet edildiğı onlardan Atatürk’ün ve toplumun büyük beklentiler içinde olduğu sonucu çıkarılabilir.

*Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbaret Değildir* metninde kullanılan bazı cümleler haber metinlerini anımsatmaktadır. “Kar yağışı nedeniyle okulların tatil olduğunu, ders kitaplarının ücretsiz dağıtılacağını, anne ve babamızın maaşlarının arttığını vb. hepsini medya sayesinde öğreniriz.” (Kaya, 2018: 264). Yazar medyada verilen her tür bilginin doğru olmadığını, ulaşılan bilgilerin sağlam kaynaklara dayanıp dayanmadığı, konusunda gerekli araştırmanın yapılması gerektiğı mesajını okura iletmektedir.

### 3.4. Öykünme (Pastiş)

“Bir yazar bir başka yazarın biçimini kendi biçemiymiş gibi benimseyerek, okurun üstünde oluşturmak istediğı etkiye göre kendi metnine sokarak ya da özgün metnin içeriğini kendi metnine uyarlayarak yeni bir metin ortaya çıkarır” (Aktulum, 1999: 133). Buna öykünme denir.

*Mor Salkımlı Ev* adlı metinde hikâye kahramanlarında geçen komşu nine Halide Edip Adıvar’ın Mor Salkımlı Ev adlı eserindeki Haminneyle benzer özellikler göstermektedir. Halide Edip’in romanında yer olarak Arap-Suriye, Lübnan, Şam gibi yerler geçerken Mustafa İsen’in kaleme aldığı Mor Salkımlı Ev metninde Türkiye dışından Makedonya’dan gelen bir aile konu edilmiştir (Kaya, 2018: 11).

### 3.5. Klişe – Basmakalıp Söz

Klişe, bir toplumda ortak bir bellekten doğan ve sürekli yenilenen, aynı duyguları ifade etmek için kullanılan genel ifadelerdir. Bu ifadeler bir yazara ait sayılmadığından anonim özellik taşırlar. Özellikle belli türlerde belli durumları ifade etmek için yinelenen sözlerdir (Yılar, 2016).

Gerek deyim şeklinde, gerekse atasözü ve sıkça rastlanan söylemler şeklinde incelenen kitapta birçok klişeye rastlanmaktadır. Bununla birlikte klişenin hemen hemen hiç yer verilmediğı metinlerde görölmektedir. Bu durum klişe – basmakalıp sözlerin metinlere dengeli bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Bunlardan bir kısmı sizlerle paylaşılacaktır.

“Hayatımda ilk kez gül reçeli yiyordum. **Tadını hâlâ damağımda duyuyorum**” (Kaya, 2018: 12). Tadı damağında kalmak lezzetinden etkilenmek, lezzetini tadını unutmamak anlamında kullanılmış *Mor Salkımlı Ev* metninde geçen bir deyimdir.



“Hepimiz çok başarılıydık. Provaları seyreden arkadaşlar **gülmekten kırılıyorlardı**” (Kaya, 2018:25). Gülmekten kırılmak, çok fazla gülmek anlamında kullanılmış *Kırmızı Pabuçlar* metninde geçen bir deyimdir.

“En kötüsü mide bulantısıdır. Yer çekimini algılayamayan iç kulaktaki denge merkezi **şaşkına döner**” (Kaya, 2018: 43). Şaşkına dönmek neye uğradığını şaşırarak, fazla şaşırmak anlamında kullanılmış *Yer Çekimsiz Yaşam* metninde geçen bir deyimdir.

“İlki bizimki olacak. **Eli kalem tutan** bir kardan adamımız olsa fena mı olur?” (Kaya, 2018: 59). Eli kalem tutmak; okur yazar olan, bilgili, yazı yazmayı bilen, güzel yazı yazan anlamında kullanılmış *Yeşil Gözlü Kardan Adam* metninde geçen bir deyimdir.

“**Eli de işliyordu** artık. En zor şeyleri bile kolaylıkla yapabileceğine güveniyordu” (Kaya, 2018: 79). Eli işlemek iş yapmak, bir işe yatkın olmak anlamında kullanılmış *Ülkem’in Renkli Haritası* metninde geçen bir deyimdir.

“Nasrettin Hoca’nın fıkralarında tanık olduğu olaylar genelde halk arasında geçer. **Kızım sana söylüyorum, gelinim sen işit** üslubuyla yöneticilere de birtakım mesajlar iletmeye çalışır” (Kaya, 2018: 89). Kızım san söylüyorum gelinim sen işit söylemi bir başkasına doğrudan söylenemeyen sözler ve mesajlar için onun yakınındaki birine iletilmek istenen mesajı söylemektir. Böylece asıl mesajın iletileceği kişi de bu mesajı duyup bundan kendisine pay çıkaracaktır ki zaten sözün amacı da sözün söylendiği kişinin değil söylenen kişinin yanındaki ikinci bir kişinin pay çıkarmasıdır. Metinde Nasrettin Hoca farklı kişilere sözlerini iletmektedir fakat asıl amaç bu sözleri yöneticilerin işitip pay çıkarmasını sağlamaktır. Söz konusu söylem *Dünyayı Güldüren Adam* metninde geçen bir atasözüdür.

“Zırhlılar tarafından devamlı bombalanan siperler **hallaç pamuğu gibi** sağa sola savruluyordu” (Kaya, 2018: 114). Hallaç pamuğu gibi söylemi *İstanbul Liseli Küçük Hasan* metninde geçip derli toplu olan şeylerin etrafa saçılıp dağılması anlamında kullanılmıştır. Metinde ise siperlerden ve bir savaş ortamından bahsedilmektedir. Siperler karşı kuvvetlerce saldırıya uğradığında buradaki askerler ve mühimmatlar dağılmaktadır. Bu kargaşa ve dağınıklığı ifade etmek için yazar sıkça rastlanan bu söyleme başvurmuştur.

“O Milli Mücadele’nin önderi, Türk inkılabının hazırlayıcısıdır. Ayrıca birleştirici bir lider, büyük bir asker ve devlet adamıdır. Bütün bu yönleriyle **çağa damgasını vuran** bir dahidir” (Kaya, 2018: 132). Çağa damgasını vurmak söylemi *Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri* metninde geçip içinde bulunulan dönemde etki yaratmak, önemli işler yaparak kalıcı olmak, unutulmamak anlamında kullanılmıştır. Yazar metin boyunca Atatürk’ün özelliklerinden ve yaptıklarından bahsetmiştir. Bu

söylemi metnin sonunda kullanarak Atatürk'ün yaşadığı dönemde yaptıklarıyla insanları etkilediği, derin ve kalıcı izler bırakıp adını tarihe yazdırdığı söylenebilir.

“Ülkemizin bütünlüğü, selameti için 15 Temmuz gecesi **canlarını hiçe sayarak** bu kanlı girişime dur diyen şehitlerimizi sonsuza kadar hatırlatmak ve şehitlerimizin adlarını ölümsüzleştirmek adına Genel Müdürlüğümüze bağlı toplam 78 orta-öğretim kurumunun ismi değiştirilmiştir” (Kaya, 2018: 140). Canını hiçe saymak söylemi *15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor* metninde geçip canını inandığı bir değer uğruna önemsememek, canının göreceği her türlü zararı umursamamak anlamında kullanılmıştır. Metinde 15 Temmuz gecesi şehit olan kişilerin canlarını uğruna verecek kadar inandıkları değer vatan aşkıdır. Vatanı uğruna şehit düşmüşlerdir ve yazar onların bu inancını anlatmak için canını hiçe saymak söylemini kullanmıştır.

“Delikanlı, Ak Sakallı Bilge'nin verdiği ders sayesinde yüz altınına kavuşmuş. **Ak Sakallı Bilge Dede**'ye teşekkür edip anasının yanına gitmiş” (Kaya, 2018: 153). Ak Sakallı Bilge veya Ak Sakallı Bilge Dede söylemi anlatılarda sıkça kullanılan kalıplaşmış bir klişedir. Bu kullanım artık anonimleşmiştir ve palempsest özelliği göstermektedir. Kullanım anlam olarak bilgisine güvenilen görmüş geçirmiş akıl alınıp kendisine danışılan bilge insanlar için kullanılır. Söz konusu metinde de varlıklı komşuları karşısında haksızlığa uğrayan yoksul genç haksızlığını gidermek için Ak Sakallı Bilge'ye danışır. Bilge de zekâsıyla olayı çözüme kavuşturup yoksul gencin hakkı olan varlıklı komşunun vermesini sağlar.

“Döndüğünde kardeşi Sinan'la **göz göze geldi**” (Kaya, 2018: 183). Göz göze gelmek; iki insanın birbirine bakması bakışlarının karşılaşması anlamındadır. *Gooo!* metninde yazar metnin kahramanı Fatih'in, kardeşi Sinan'la bakışma anını tasvir etmek için bu deyim kullanmıştır. Böylece okur Sinan ve Fatih'in içinde bulundukları anı zihninde canlandırabileceklerdir.

“Buraya iyi ki gelmişim. Burada herkes **kendiyle barışık**. Kampa gelmeden önce bir tek ben diyabetliyim sanıyordum” (Kaya, 2018: 194). Kendiyle barışık olmak söylemi kendi kusurları ne olursa olsun olduğu gibi kabul edip kendini sevmek anlamında kullanılan bir söylemdir. *Benim Adım Şeker Çocuk* adlı metinde yazar Ufuk adında diyabet hastalığı olan bir çocuğu konu edinir. Ufuk, diyabet hastalığı olan çocukların kendilerine şeker çocuk adını verdikleri bir kampa annesinin isteği üzerine katılır. Kendisi gibi çocukları görünce önceki umutsuzluğu gider. Yerini yaşama sevincine bırakır. Ufuk'un artık hayata bakış açısı değişmiştir. Yazar bu durumu ifade etmek için kendiyle barışık söylemini kullanmıştır. Kampta bulunan tüm çocuklar hallerinden memnundur ve kendileriyle barışıktır. Bu durum Ufuk'ta da olumlu etki yapmıştır. Yazar burada aslında bu tür hastalığı olan okurlara kendileriyle barışık olmaları gerektiğini, kendilerinin bu konuda yalnız olmadıklarının mesajını vermek istemektedir.

“**Bir varmış bir yokmuş.** Çok çok zamanlar önce Antalya ilimize kırk beş kilometre uzaklıkta güzel bir Aspendos şehri varmış” (Kaya, 2018: 217). Bir varmış bir yokmuş söylemi masal, efsane türevi anlatılarda sık sık rastlanan bir klişedir. Anonimleşmiştir ve aynı zamanda palempsest özelliği göstermektedir. *Belkıs Tiyatrosu* metninde de metnin giriş cümlesi olarak kullanılmıştır.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacı Türkçe 7. Sınıf ders kitabında yer alan hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin metinlerarası ilişkiler açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında metinlerarasılık kavramına değinilmiştir. Kavram hakkında birçok araştırmacının farklı görüşleriyle karşılaşmıştır. Kavramın net bir tanımlanmasının yapılmadığı ancak görüşlerin birbiriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın konusu olan toplam 18 metin ortakbirliktelik ilişkileri ve türev ilişkileri açısından incelenmiştir. İncelenen metinlerde en fazla ortakbirliktelik ilişkilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ortakbirliktelik ilişkilerinde alıntıya sıkça yer verilmiştir fakat alıntılar metinlere dengeli dağıtılmamıştır. En fazla alıntı *Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri* metninde yer almaktadır. Onu *Geleneksel El Sanatları Çarşısı* metni izlemektedir. İncelenen diğer metinlerde de alıntıya rastlanmamaktadır. Diğer bir ortakbirliktelik ilişkisi olan gönderge alıntıya göre daha fazla metinde yer bulmaktadır. *Mor Salkımlı Ev, Yer Çekimsiz Yaşam, Yeşil Gözlü Kardan Adam, Ülkem’in Renkli Haritası, Dünyayı Güldüren Adam, İstanbul Liseli Küçük Hasan, 15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor* ve *Belkıs Tiyatrosu* farklı göndergelerin kullanıldığı metinlerdir. En fazla *Dünyayı Güldüren Adam* ve *Yerçekimsiz Yaşam* metinlerinde gönderge kullanılmıştır. Göndergeler ünlü isimlere, eserlere, tarihi olaylara veya bir türe şeklindedir. *Mor Salkımlı Ev, Yer Çekimsiz Yaşam, Ülkem’in Renkli Haritası, Dünyayı Güldüren Adam, İstanbul Liseli Küçük Hasan, Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbarettir Değildir* metinlerinde ise anırtırma örneklerine rastlanmaktadır. *Mor Salkımlı Ev* metninde türev ilişkilerinden öykünme (Pastiş) örneği görülür. Klişe – basmakalıp sözlerden deyim, atasözü, sıkça rastlanan söylemler, görülmektedir fakat metinlere dengeli dağılmadığı görülür. *Buluşa Doğru, Geleneksel El Sanatları Çarşısı, Sorumluluklarımız, Yeterli ve Dengeli Beslenme, Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbarettir Değildir*, metinlerinde ise herhangi bir klişe – basmakalıp söze rastlanmamıştır. Ders kitaplarında yer alan metinler klişe – basmakalıp sözlerle, özellikle de atasözü ve deyim kullanımına daha fazla yer verilerek zenginleştirilebilir. İncelenen metinler arasında *Sorumluluklarımız, Yeterli ve Dengeli Beslenme, Buluşa Doğru* metinlerinde herhangi bir metinlerarası söyleme rastlanılmamaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler daha fazla metinlerarası anlam kurmayı sağlayacak nitelikte seçilebilir.

## KAYNAKÇA

- AKTULUM, K. (2013). Folklor ve Metinlerarasılık, Çizgi Kitabevi, Konya.
- AKTULUM, K. (1999). Metinlerarası İlişkiler, Öteki Yayınevi, Ankara.
- BULUT, F. (2018). "Metinlerarasılık Kavramının Kuramsal Çerçevesi", Edebi Eleştiri Dergisi , 2 (1): 1-19.
- ÇEÇEN, M. A., ve ÇİFTÇİ, Ö. (2007). "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", Milli Eğitim , 39-49.
- DOĞAN, B., ve ÇEÇEN, M. A. (2014). "Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. sınıflar) Yer Alan Okuma Kültürü Teması Metinlerinin Metinlerarasılık Bakımından İncelenmesi", Ana Dili Eğitimi Dergisi , 2 (3): 122-134.
- ELYILDIRIM, S., ve ER, A. (2016). "Cahit Sıtkı Tarancı'nın Robenson ve Ben Ölecek Adam Değilim Şiirlerinde Metinlerarasılık", Folklor/Edebiyat , 22 (87): 53-66.
- GÖKALP ALPARSLAN, G. (2007). Metinlerarası İlişkiler ve Gılgamış Destanının Çağdaş Yorumları, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- GÜNAY, D. (2007). Metin Bilgisi, Multilingual, İstanbul.
- KARATAY, H. (2010). "Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (14): 155-178.
- KAYA, B. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı, Dersdestek Yayıncılık, Ankara.
- KOCATÜRK, U. (1999). Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- KOÇAK, M. (2015). "Mustafa Kutlu'nun Anadolu Yakası Adlı Eseri Üzerine Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Bir İnceleme", FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 0 (5): 361-379.
- KOLCU, S. (2017). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Metinlerarasılık Niteliği Üzerine Bir Değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi . Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- KURTULUŞ, M. (2009). "Ağrı'dağı Efsanesinden Sözlü Edebiyata Metinlerarası Bir Yolculuk", Milli Folklor , 21 (83): 62-69.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), MEB yayınları, Ankara.

- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- ÖGEYİK, M. C. (2008). Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SAĞIR, M. (2002). Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SEVER, S. (2015). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÜNAYDIN, R. E. (1957). Atatürk'ü Özleyiş Hatıralar, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- YILAR, Ö. (2016). Yemliha'dan Camasbname'ye Lokman Hekimden Günümüze Şahmaran (metinlerarası çözümlemeler), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YURDAKUL, İ. H. (2018). "Metinlerarası ve Metinlerarasılık Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi", Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3 (3): 80-93.
- YUVALI, A. (2016). "Atatürk ve Türk Çağdaşlaşma Gerçeği". Bilgi Yurdu Gençlik Dergisi, (55): 18-19.



# TARİHÎ ROMANA KURGUSAL YAKLAŞIM: *AŞK VE ZAFER* ÖRNEĞİ

**Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK SAKARYA**  
Sağlık Bilimleri Üniversitesi / İstanbul

**ÖZET:** Edebiyat ve tarih birbirini hem tamamlayan hem de müstakil bir bilim dalı olarak varlığını sürdüren iki ayrı disiplindir. Toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanmasında bu iki disiplinin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Maziye atıye taşımada ise en özel yer “roman” türüne aittir denilebilir. Zira roman, tarihi malzeme olarak kullanmakla birlikte hem kendisini hem de yazarını besleyerek diğer edebî türlere de kaynak olacak niteliktedir. Tarihin ele alındığı roman türlerinden biri, tarihî romandır. Tarihî roman yazarlarının bir kısmı, tarihi dekor olarak kullanmaktan öteye götürmezken bir kısmı da muhtevayı tarih odaklı ele almayı ve tarihî bilgi vermeyi amaç olarak görmektedir. Bu tür bir yaklaşım ile oluşturulan romanlar ise geleneksel / kronolojik kurgulu gerçekçi tarihî romanlar kategorisinde değerlendirilir. Bu bağlamda tarih anlatmayı amaç olarak gören yazarlarımızdan biri Halide Nusret Zorlutuna'dır.

Eşinin tayini nedeniyle Urfa'ya gelen ve burada kaldığı sürece öğretmen olarak görev yapan Halide Nusret Zorlutuna'nın hayatında Urfa'nın özel bir yeri vardır. Nitekim şiirlerine ve romanlarına mekân olarak seçtiği öncelikli şehirlerden biri İstanbul, diğeri Urfa'dır. Urfa'da geçirdiği dört yıl boyunca yazacağı romanı için malzeme toplayan yazar, her anı değerlendirerek kaydeder; yaşanan savaş sürecinin topluma tezahürünü "canlı şahitler"den dinleyerek olayların geçtiği yerleri görme fırsatı yakalar. Urfa'dan ayrıldıktan sonra ise *Aşk ve Zafer* romanını yazmaya başlayan yazar, 1917-1920 yılları arasındaki mütareke yıllarını Urfa özelinde ele alarak sosyal, siyasal, ekonomik ve fiziksel bakımdan geniş bir çerçevede şehre değinir. Söz konusu durum ise kronolojik kurgulu gerçekçi tarihî romanların temel özelliklerinden biridir. Ayrıca romanda tarihî kişilerden, mekânlardan ve olaylardan da oldukça fazla yararlanılmış ve âdeta bir dönem tahlili yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle biz de çalışmamızda *Aşk ve Zafer* romanını kronolojik kurgulu gerçekçi tarihî roman bağlamında değerlendirmeye çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Tarihî Roman, Kronolojik Kurgu, *Aşk ve Zafer*, Urfa.

## Fictional Approach to Historical Novel: "*Aşk ve Zafer*" Example

**ABSTRACT:** Literature and history are two separate disciplines that complement each other and pursue their existence as an independent science

discipline. The significance of these two disciplines in ensuring social unity and cohesion is indispensable reality. On the other hand, the most special place is the "novel" for history. Because the novel, which uses history as a material, will be a source for other literary genres by feeding both itself and the author. One of the novels in history is the historical novel. While some of the authors of historical novels do not take it beyond the use of historical decor, some view the content as history-oriented and historical information. The novels created with this kind of approach are evaluated in the category of realistic historical novels with traditional / chronological editions. Halide Nusret Zorlutuna is one of the authors who see the purpose of narrating history in this context.

Urfa has a special place in the life of Halide Nusret Zorlutuna, who came to Urfa because of her husband's appointment and worked as a teacher as long as she stayed here. As a matter of fact, one of the priority cities chosen as a venue for poems and novels is Istanbul and the other is Urfa. During his four years in Urfa, the author collects material for the novel he wrote, evaluating and recording every moment; the opportunity of seeing the places where the events have passed by listening to the collective manifestation of the living war period from the living witnesses. After leaving Urfa, the author, who began to write the novel of "*Aşk ve Zafer*", handled the years of armistice between 1917 and 1920 in Urfa's special terms, and he cites the city in a wide range of social, political, economic and physical aspects. This is one of the basic features of realistic historical novels with chronological fiction. In addition, the novel includes historical places and events, historical people and it was seen to have been conducted for a period of time. We will also try to evaluate the novel of "*Aşk ve Zafer*" in the context of a realistic historical novel with chronological fiction.

**Key Words:** Historical Novel, Chronological fiction, "*Aşk ve Zafer*", Urfa.

### Giriş

Edebiyatın tarih ile en sık bir araya geldiği tür, romandır. Hem birbirlerinden bağımsız hem de birbirini besleyerek ilerleyen bu iki disiplin, dil ve yazı ile bir araya gelirken zaman, mekân, bakış açısı, kişiler gibi yapı unsurlarını da bünyelerinde barındırmaktadır. Bu bağlamda söz konusu ortak yapı unsurlarının oluşturduğu roman türü ise tarihî roman olarak karşımıza çıkar. Roman, yaşanan ve yaşanması muhtemel olan ile ilgilenererek farklı bir kurgusal yaklaşım içerisine girse de tarihin ona verdiği 'belge ve bilgiler' ile bünyesinde yer alan gerçeklik boyutunu son derece üst seviyeye yükseltir.

Dünü yeniden inşa etme olarak da düşünülebilecek olan tarihî romanlar, "*konusunu, tiplerini tarih olaylarından alan roman*" (Püsküllüoğlu, 2008:1659) olarak tanımlanır. Bu roman türündeki önemli olan niteliklerin başında, geçmişte yaşanmış olayların ele alınmış olması gelir. Ayrıca yaşanan olaya yazarının şahit olmaması,



estetik zevk vermesi, tarihî kişi ve mekânlardan yararlanılması ve tarihî gerçeklere sadık kalınması gibi özellikler de tarihî roman yazarının dikkate alması gereken hususlar arasında sayılabilir (Ulutürk, 2018:29-34). Bu nitelikler ile birlikte yazarın konuyu ele alış ve olayı kurgulayış şekli de son derece önem arz etmektedir. Zira tarihî romanlar aynı zamanda tarihsel bilgi vermek ve okuyucuyu tarihîlik boyutunda yönlendirmek amacıyla da yazılmaya son derece müsait olan romanlardır. Bu bağlamda romanın kurgusu üzerinde durmak elzem olacaktır.

Tarihî romanların inşa sürecinde sıklıkla uygulanan kurgusal yaklaşımın Tanzimat'tan bu yana 'didaktik' özellik taşıyan 'kronolojik kurgulu gerçekçi tarihî romanlar' olduğu görülmektedir. Geleneksel / klasik tarihî romanlar olarak da bilinen bu kurgu türünde 'gerçeklik' temel özellik olarak karşımıza çıkar (Yalçın Çelik, 2005:76-77). Balzac, Puşkin ve Tolstoy gibi pek çok yazar "*geçmiş bir döneme ilişkin toplumsal yaşam, kişi ve olaylar[ı] genellikle bilinen tarihsel gerçeklere dayanarak anlatılır.*" (Türkeş, 1998:16) Bu kurguda yazarın amacı sanattan ziyade, öğretici ve yönlendirici bir eser ortaya koymaktır. Dolayısıyla yazar, kendisini sorumlu hisseder; romana ve tarihe bu bağlamda yaklaşır. Dönemin koşullarını dikkate almayı ihmal etmeyen yazar, eserde ortaya koyduğu kendi gerçeklerini tarihî gerçek olarak okuyucuya sunar. Burada dikkate alınması gereken önemli bir nokta mevcuttur. O da kayıtlı belge ve bulguları okuyan yazarın kendi bakış açısı ve ideolojisi bağlamında gerekli değerlendirmeleri yaptıktan sonra 'gerçeklik' algısına yaklaşması ve tarihî romanı kaleme almasıdır. Ortaya çıkan ürün, her ne kadar resmî kayıtları referans olarak gösterse de söz konusu olan 'bakış açısı ve ideoloji' kavramları romanın sübjektif bir görünüm ortaya koymasına sebep olmaktadır. Zira tarihî roman, nesnel bir belge niteliğine sahip değildir. Dolayısıyla yazar, tarihin resmî kayıtlar dışında boş bıraktığı sayfaları kendi muhayyilesince doldurarak eserini kaleme alma mecburiyetindedir. Kronolojik kurgulu gerçekçi tarihî romanlarda da yazarlar, tarihî bir olayı geleneksel bir yaklaşım ile sergilemeyi tercih eder.

Bu kurgu ile kaleme alınan romanların bir özelliği de zamandizimsel sürece riayet etmeleridir. Romanda ele alınan olay örgüsü kronoloji dikkate alınarak başlar, gelişir ve sonuca ulaşır. Bu sıralamada ise zaman zaman geriye dönüş tekniğini kullanan yazar, olayda bilinmesi gereken ve boş bırakılan yerleri ek bilgi olarak okuyucu ile paylaşır. Öyle ki bu bilgiler blok hâlinde verilir ve okuyucu romanı okuduğu esnada herhangi bir zamansal ve bilgisel noksanlık ile karşılaşmaz. Dolayısıyla roman bittiğinde de zihinsel bir yorgunluk hissetmez.

Bu tür kurgu ile tarihî roman kaleme alan yazarlar genellikle ilahi bakış açısını tercih ederken söz hakkını kendisinde saklamayı seçer. Bu aşamada varlığını son derece fazla hissettirerek okuyucunun romana adapte olmasının önünü kesmiş olur. Zaman zaman diyaloglar ile kahramanlarına söz hakkı tanısa da kendi istediklerinin

dışında onlara hiçbir şey söyletmez. Bu nedenle bu tür romanlarda psikolojik tasvirlerden ziyade fiziksel tasvirlerle rastlanmaktadır. Kişiler sadece olayın yaşanmasını sağlayan unsurlar olarak algılanır; zira amaç tarihî olayı anlatmak ve o olay hakkında bilgi vermektir. Bu aşamada tarih araç değil, amaçtır.

Bir diğer önemli özellik ise entrikaların ve merak duygusunun bu tür romanlarda yoğun olarak hissedilmesidir. Özellikle aşk teması, okuyucunun romana yaklaşmasını sağlarken tarihî olay ile ortaya çıkabilecek olan herhangi bir monotonluğu da bertaraf eder. Entrikalar ise romanların vazgeçilmez unsurlarıdır. Entrikayı takip eden okuyucu, romanın akışına kendisini kaptırarak neticeyi merakla bekler. Roman bittiğinde ise entrika bitmiş, olay açığa kavuşmuş olur.

Tüm bu özellikleri bünyesinde barındıran romanlardan biri ise Halide Nusret Zorlutuna'ya ait olan *Aşk ve Zafer* romanıdır.

### **Kurgusal Yaklaşım ile *Aşk ve Zafer***

Halide Nusret Zorlutuna tarafından 1966 yılında Sabah gazetesinde tefrika edilen roman, on iki yıl sonra 1978'de yayımlanmıştır. Yazarın tefrika edilen son romanı olan *Aşk ve Zafer*, onun romantizmden sonra tesiri altında kalarak 'sosyal gerçekçilik' anlayışının ortaya çıkardığı realizm ile yazdığı eserlerden biridir. Roman iki ana bölümden, her bölüm ise kendi içerisinde çeşitli başlıklara ait alt bölümlerden oluşur. Milli Mücadele dönemini gerçek zaman dilimi olarak ele alan romanda birinci bölüm İstanbul'un, ikinci bölüm ise Urfa ve Ankara'nın o dönemdeki sosyal, siyasal, ekonomik gibi çeşitli konularını ele alır. Bir dönem tahlili yapılmasını kolaylaştıran yazar, özellikle dört yıl boyunca yaşadığı Urfa ile ilgili kültürel özelliklerden de sıklıkla bahsederek olayların 'gerçeklik'ten doğan inandırıcılık boyutuna katkı sunar.

Yazar romanda, tarihî serüveni bir aşk macerası etrafına yerleştirir. Savaş ile aşk, roman boyunca iç içe geçmiştir ve her ikisinde de bir dağılma görülmez. Bu bağlamda romanın konusu şöyledir: Başkahraman olan Zinnur, İstanbul'da yaşayan, güzel, akıllı, pek çok sanattan haberdar olan, eğitilmiş bir paşa kızıdır. Diğer kahraman İbrahim ise Urfa'da yetişmiş, okumak için babası tarafından İstanbul'a gönderilmiş asil ve zengin bir Urfalı ailenin oğludur. İbrahim Zinnur'u görür, beğenir ve onunla evlenmek ister. Hislerine karşılık bulan İbrahim ile Zinnur nişanlanır. Lakin İbrahim'i Urfa'da bekleyen, gelenekleri gereği doğdukları günden itibaren nişanlı olarak büyütülen Zeliha vardır. Zeliha, İbrahim'in Zinnur ile nişanlandığını öğrenince çok üzülür; İbrahim'e olan sevgisinden dolayı ve yöreye ait geleneksel özelliklerde yer alan birden fazla eşliliği düşünerek Zinnur'a mektup yazar. Mektupta Zinnur'dan İbrahim'in kendisi ile de evlenmesi için müsaade etmesini ister. Bunu öğrenen Zinnur, büyük bir hayal kırıklığına uğrar; fakat sevdiği adamı kimseyle paylaşamaz ve

İbrahim'den ayrılır. İbrahim ise her şeyden habersiz savaşta aldığı yaranın acısı ile bir süre iyileşmek için tedavi görse de hayatını kaybeder. Durumu öğrenen Zinnur ise çoktan evlenmiş, iki çocuk sahibi olmuştur. Urfa savaştan galip ayrılmış, düşmanı topraklarından kovarak zafer kazanmıştır; ama aşk hüsrana uğramıştır.

Kronolojik kurgulu olan bu romanda 'aşk' temasının roman boyunca varlığını koruduğunu ve tarihî bilgi verilirken romanın kuruluktan uzaklaşmasını sağlamak amacıyla okuyucunun ilgisini arttırıcı bir 'unsur' olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Yaşanan bu aşkın iki genç ile sınırlı kalmayarak üç kişiye çıkması ise aşkı 'karşılıksız' olan bir boyuta yükseltmiştir. İki gencin birbirine duyduğu sevgi neticesinde evlenmeyi istemeleri ne kadar olağan ise geleneklerinden dolayı ikinci eş olmayı kabul eden bir genç kızın bu isteğini âşık olduğu kişiye değil de onun sevdiği kadına söylemesi, söz konusu aşkın entrik boyutunu ortaya çıkarır. Roman kahramanlarından İbrahim-Zinnur-Zeliha üçlüsü arasında yaşanan bu aşk karmaşası, Urfa yöresinde var olan çok eşlilik anlayışından yararlanılıp entrika olarak sunulmuş ve okuyucuda merak duygusunun tetiklenmesi sağlanmıştır. Bu durum da kronolojik kurgulu tarihî romanların en temel özellikleri arasında yerini almaktadır.

Romanda gördüğümüz önemli kurgusal özelliklerden bir diğeri ise zamandizimsel / kronolojik ilerleyişin söz konusu olması ve belirgin zaman ifadelerine yer verilmesidir. Söz gelimi romanın gerçek zaman dilimi, 1917-1920 yılları arasındır. "*1917 baharı da İstanbul'a -kendinden evvel gelenler gibi böyle coşkun, böyle sarhoş bir güzellikte gelmişti.*" (Zorlutuna, 2011:23) cümleleri, romanın zaman diliminin ortaya konulduğu ilk ifadelerdir. Olay akışı bu tarihler üzerinden ilerlerken "*1914'te Osmanlı Devleti acele bir kararla, erken erken, müttefiklerin safında Birinci Cihan Harbi'ne katıldığı zaman mektep sıralarında körpecik ana kuzularını alıp cephelere göndermişlerdi.*" (Zorlutuna, 2011:57) cümleleri ile geriye dönüş tekniği uygulanır ve yaşanan savaş ortamının öncesine gidilir. Yazarın buradaki amacı, olayın akışında herhangi bir bilgi boşluğu oluşmasını engellemek ve okuyucunun zihnini olabildiğince yormamaktır. Burada dikkate değer bir nokta ise net olarak verilen tarihlerin daha çok romanın "*İkinci Bölüm*"ünü oluşturan Urfa günlerine ait olmasıdır. Örneğin bu bölüm "*Urfa'da Düşman Bayrağı*" başlığına sahiptir ve "*7 Mart 1919*" tarihi ile bölüm başlangıcı gerçekleştirilir. (Zorlutuna, 2011:103) Aynı zamanda "*3 Mart 1920 Cuma günü (...)*" (Zorlutuna, 2011:169); "*3 Nisan 1920 ve 11 Nisan 1920*" (Zorlutuna, 2011:179); "*23 Nisan 1920*" (Zorlutuna, 2011:182) ve "*Yıl 1938*" (Zorlutuna, 2011:192) gibi tarihler de söz konusu bölümde zikredilmiştir. Görüldüğü üzere tarihlerin açıkça belirtilmiş olması kronolojinin takibini kolaylaştırmaktadır. Verilen tarihlerin, bilhassa Urfa'nın kurtuluş savaşı dönemine dair olması ise yazarın Urfa şehrine yüklediği anlamla ilgilidir denilebilir. Zira Emine Işınsu annesi Halide Nusret Zorlutuna ile gerçekleştirdiği bir sohbet, onun Urfa ile ilgili duygularından şöyle bahseder:

"Dolaştığımız yerler arasında Urfa'ya bir başka türlü tutuldu annem. Şehrin mistik havası; halkının sıcakkanı, mertliği. Mahalli gelenek ve âdetlerin çeşitliliği,renkliliği. İstiklâl Savaşı'nda; kendi başının çaresine bakıp dillere destan bir kurtuluş muharebesi vermiş olması. Saymakla tükenir mi? Suruç ovası, çiğ köftesi, geceleri ve insanlarıyla annemin kaleminde şiirleşti Urfa. Urfa'dan ayrılıp Sarıkamış'a gittikten, Ankara'ya geldikten sonra bile 'Urfa'ya, hasretim var.' diye sesleniyordu." (Zorlutuna, 2011:18)

Kurgunun romandaki bir diğer özelliği ise ele alınan tarihî olayın açık ve net olarak belirtilmesidir. Romanda geçen "*Bugünlerde Urfa kurtuluş savaşı da fiilen başlamış bulunuyor.*" (Zorlutuna, 2011:164) ve "*Urfa kurtuluşunun ilk silahları bu gece patladı, büyük zafere doğru ilk adım bu gece atıldı. Urfa toprakları bu gece, şehit kanları ile ıslanarak bir kat daha kutsallaştı.*" (Zorlutuna, 2011:169) gibi cümlelerden de anlaşılacağı üzere, romanda daha çok Birinci Dünya Savaşı yıllarında Urfa müdafaası ile ilgili zaman dilimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Tarihî sürecin açık olarak bu şekilde beyan edilmesi ise kronolojik kurgulu romanların 'gerçekçilik' boyutuna katkı sağlamaktadır. Söz konusu gerçekçiliği ve dolayısıyla inandırıcılığı arttırmak için kahramanların birbirine yazdıkları telgraflardan da yararlandığı görülür. Öyle ki bu telgraflardan biri Mustafa Kemal Atatürk'e aittir ve şöyledir:

**"URFA MÜFTÜSÜ HASAN EFENDİ HAZRETLERİNE;**

**Sivas 175/210**

C. 1/15/335. Eşraf ve muteberanın imzalarını havi telgrafnâme mütalâa olundu. Urfa'lıların salabet-i diniyyeleri, makam-ı akdes-i hilâfete bilâ tezel-zül merbuyetleri ve vatan-ı mübarek uğrunda fedakârlığı göze alacak hakimi-yetkârlıkları müessellemdir. Mutasarrıflığa da vaki olan tebligatımız veçhile, vatanımızı bigayrin hak işgal etmiş olan Fransızların vaziyetleri muvakkat olup davamızın hak olması cihetiyle Cenab-ı Hafız-ı Hakiki'nin inâyet-i rebbâniyesiyle oralarının tamamen tahliye olunacağına itimad-ı kavimiz vardır. Bu babra teşebbüsât-ı mües-sire-i siyasiye de bulunulmuştur. Binâenaleyh Ermeniler ve Fransızlar tarafından sebebiyet verilmedikçe tarafınızdan müsellaht tecavüzata bulunulmamasını tavsiye eder ve teşkilât-ı milliyemiz tevsî ve takviye etmeğe son derece ihtimam olunmasını selâmet-i din ve vatan namına talep eyleriz. İcap ederse zamanında icap edenleri talimat-ı mahsusa verilecektir.

Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Huku Cemiyeti Heyet-i Temsiliye Namına  
Mustafa Kemal" (Zorlutuna, 2011:132)

Söz konusu telgraf ile ilgili "*Bu telgraf aslından aynen istinsah edilmiştir.*"

(Zorlutuna, 2011:132) notunu düşmeyi unutmayan yazar, gerçekçi bir metin oluşturma yolunda önemli bir adım atmıştır. (Tekin, 2004:247) Ayrıca telgrafların yanında mektup yöntemini de kullanan yazar, bilhassa Zeliha'nın Zinnur'a yazdığı mektup ile hem romandaki entrik yapıyı desteklemiş hem de anlatımı gerçekçi bir algıya yaklaştırmıştır. Söz konusu mektup, yaklaşık iki sayfa kadar sürer. Mektupta Urfa yöresine ait geleneksel anlayış ve bakış açılarından bahsedilmekle birlikte kadın ve erkekler ile ilgili çeşitli yorumlar yapıldığı da görülmektedir:

*"Muhterem Zinnur hanım ablam! (...)*

*Bu mektubu şunun için yazıyorum ki amcamın oğlu İbrahim'in benim nişanım olduğunu bilersiniz diye. Beni daha beşikte iken İbrahim'e adanmışlar, bizim memleketimizde âdet böyledir. (...) İbrahim orada seni gördü, burada beni bırakıp seninle nişanlandı. (...) Ne olur izin ver de İbrahim beni de alsın. (...)"* (Zorlutuna, 2011:157-159)

Yöreye has olan geleneksel bakış açıları ile ilgili zaman zaman olumsuz eleştirilerde de bulunan yazar, ilahi bakış açısı ile kendisini oldukça fazla hissettirir. Uzun süre yaşadığı Urfa'ya eleştirel bir gözle bakan yazar çok eşlilik, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, kadınların sözünün itibarlı kabul edilmemesi gibi konularla ilgili düşüncelerini açıkça şöyle ortaya koyar:

*"Şimdi kendi iki tanecik evladından -üç kızı tabii evlattan sayılmıyordu, onlar el malı idiler- birini tutup o bataklığın içine göndermek Eyüp Bey'e yaraşır mıydı? (...)*

*Eyüp Bey, 'kadın sözü'ne kıymet vermediği için bu lâflar bir kulağından girip öbüründen çıkmıştı."* (Zorlutuna, 2011:49-50)

Bir özellik de roman kişilerinin mutlak iyi ya da kötü olarak karakterize edilmesinde görülmektedir. Bilhassa bazı karakterler, okuyucuya örnek teşkil etmesi ve dönemi yansıtmaları bakımından özellikle ideal bir tip olarak romanda yer almaktadır. Onlardan biri Rahme Ana'dır. Millî Mücadele'de aktif rol alan Rahme Ana, yaşına aldırmadan düşmana kafa tutmaktan geri durmayan bir Türk kadını profili çizer.

*"Silahım yoh benim, dişlerim de yoh! Aha şu dırnaklarımla on düşmanı parçalamazsam biye Rahme nine dimesinler!"* (Zorlutuna, 2011:128)

Cümleleri Rahme Ana'nın kahraman Türk kadını anlatması bakımından önemlidir. Bu korkusuz kadının verdiği cesaret ise erken-kadın demeden herkesi etkiler ve şu ifadelerin kurulmasını sebep olur:

*"-Ağlama, gül oğlum. Gülünüz... Gülelim... Bu millet budur işte. Yedisinden yetmişine kadar... Erkek, kadın... Böyle kahraman. Bu millet ölür mü İbrahim?"* (Zorlutuna, 2011:129)

Ayrıca romandaki bir başka kurgusal özelliğin de kişilerin psikolojik tasvirlerinden ziyade fiziksel betimlemeleri ve aile-eğitim gibi konular üzerinde durulması olduğu görülür. Çünkü amaç kişilerin psikolojisini anlatmak değil, tarihî dönem hakkında bilgi vermektir. Bilgi verilen olay ise kişiler ile somutlaşır. Dolayısıyla romanda şahıs kadrosu yalnızca 'yapı unsuru' olarak varlık göstermiştir. Söz gelimi roman başkışilerinden olan İbrahim ile ilgili şu bilgiler verilir:

*"İbrahim; efsaneler kaynağı, tarihler otağı bir feyiz ve bereket diyarında; taş odalarının bütün kapıları ve pencereleri geniş bir avluya bakan büyük bir evde dünyaya gelmişti. (...) İbrahim, yedi yaşına kadar, evin tek erkek çocuğu olarak, naz ve naim içinde alabildiğine şımartılarak büyümüş olmasına rağmen, -birçok akranlarına rağmen- âdeta uslu sayılabilecek bir çocuktur. (...) Rüştîye mektebine -ilk ve orta arasındaki 6 sınıflı ve hayli zengin programlı bir okul- birincilikle bitirince, babası onu bir lüks (...) İstanbul Sultanisinde -lisede- okutmak istedi. (...)"* (Zorlutuna, 2011:48-49)

Özelliklerden biri de hamasi duyguları yoğun olan yazarın olayın akışından bağımsız olarak çeşitli konularda tarihî bilgiler vermesidir. Bu bilgilerden en uzununu ve dolayısıyla en dikkat çekenini, Urfa kelimesinin etimolojisinden bahsederek şehrin tarihine dair detaylı bilgi verdiği sayfalarda görülmektedir. Söz konusu bilgi aktarımı ise Ahmet Mithat Efendi'de var olan 'yol göstericilik' vasfı ile örtüşmektedir.

*"Milattan binlerce ve binlerce yıl önce, Sümer Türkleri tarafından kurulmuş olan 'Urfa'nın güzel adı; Türkçe 'kale' anlamına gelen 'ur' kelimesinden türemiştir. Çift sütunlu kalesi, dört kapılı surları, kabartma yazılar ve resimlerle bezenmiş minareleri ile Urfa, tipik bir Türk şehri manzarası gösterir. Bu eski şehir, tabiatla çeşitli efsanelere de zengin bir kaynak olmuştur."*

*Urfa; ilk sahipleri olan Sümerler, Elâmlar, Akatlar ve Etilerden sonra Romalıların istilasına uğradı. Abbasilerin siyasi hâkimiyetleri altında da kaldı amma Türklüğünü asla kaybetmedi. Sonra tekrar Türk devletlerinin; Selçukluların, İlhanlıların, Karakoyunluların, Akkoyunluların önemli bir kenti olarak yaşamış olan Urfa'mızı büyük Türk hükümdarı Yavuz Sultan Selim 1517 yılında bir Türk şehri olarak, Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırları içine almıştır. (...)"* (Zorlutuna, 2011:166-167)

### Sonuç

Tarihî bir roman olan *Aşk ve Zafer*, Millî Mücadele dönemine Urfa özelinden bakarak dönem tahlili yapmayı kolaylaştıran önemli bir Halide Nusret Zorlutuna romanıdır. Roman, incelenen özellikler bağlamında kronolojik kurgulu gerçekçi tarihî roman kategorisinde değerlendirilmektedir. Amacın tarihî roman yazmak değil, tarih

anlatarak bir döneme ve yöreye ışık tutmak olduğu görülen romanda, yapı unsurları yalnızca bu amaca hizmet etmek için kullanılmıştır. Urfa şehri ise tüm bu özelliklerin yoğun olarak varlık gösterdiği bölümdeki mekândır. Yazarın yaşadıklarından dolayı ünsiyet kurduğu şehre bakış açısı, bölüm nezdinde son derece gerçekçi olarak ortaya konulmuş ve kurgusal yaklaşımın hem tarihe hem de olaylara yaklaşımı nasıl değiştirdiği somutlaştırılmıştır.

### Kaynakça

- Coşkun, Betül, *Halide Nusret Zorlutuna -Hayatı-Eserleri-Fikirleri-*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Püsküllüoğlu, Ali "Tarihsel Roman", *Türkçe Sözlük*, Can Yayınları, Nisan 2008.
- Tekin, Mehmet: *Roman Sanatı*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2004.
- Türkeş, A. Ömer: "Tarihî Roman Roman Gibi Tarih" *Virgöl*, Haziran 1998, s. 16-19.
- Ulutürk, Yasemin, *Türk Edebiyatında Tarihî Roman (1980-2000)*, Basılmamış Doktora Tezi, , Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Edirne, 2018.
- Yalçın Çelik, S. Dilek: *Yeni Tarihseleilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.
- Zorlutuna, Halide Edip: *Aşk ve Zafer*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.





# NASRETTİN HOCA FIKRALARININ DİL VE ÜSLUP ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Dr. Yıldız YENEN AVCI**

MEB, Aydın

**ÖZET:** Nasrettin Hoca, fıkraların (gülmece unsuru) ortaya çıkmasında ve bu türün sevilmesinde rol oynamış; ismi neredeyse bu türle özdeşleşmiş bir nüktedandır. Onun eserleri üzerine pek çok çalışma mevcut olsa da bunlar daha çok fıkralarındaki eğitsel mesajlar ya da kalıplaşmış ifadeler üzerinedir. Fıkraların diline ve üslup özelliklerine yönelik herhangi bir çalışmanın olmaması bu araştırmayı gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın amacı; Nasrettin Hoca'nın fıkralarını dil ve üslup özellikleri bakımından incelemektir. Araştırma betimsel analiz modelindedir. Veriler MEB onaylı 100 Temel Eser Serisi'nde yer alan ve Mehmet Fuat tarafından derlenen fıkraların incelenmesiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sözcük ve cümle sayısı bakımından yoğun olmayan fıkraların son derece yalın bir dil ile yazıldığı, Mehmet Fuat'ın dil ve üslubuna has özellikleriyle yeniden şekillenerek okuyucuya ulaştığı görülmektedir. Türkçe derslerinde öğretilmesi gereken türler arasında olan fıkra (gülmece unsuru) okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri için eğlenceli bir kaynaktır. Bu bakımından Nasrettin Hoca fıkralarının yalnızca içerik bakımından değil, dilin kurallarını öğretmek bakımından da etkili bir eğitim aracı olduğu unutulmamalıdır.

**Anahtar sözcükler:** Nasrettin Hoca, fıkra (gülmece unsuru), fıkraların dil ve üslup özellikleri.

## Investigation of Nasrettin Hoca Jokes in Terms of Language and Style

**ABSTRACT:** Nasrettin Hodja played a role in the emergence of jokes (the humorous element) and the love of this genre; is a humorist identified with this species. Although there are many studies on his works, these are mostly about educational messages or stereotypes in his paragraphs. The aim of any study on the language and stylistic features of the jokes made this research necessary. The aim of this study is; analyzes the jokes of Nasrettin Hodja by examining his anecdotes and stylistic features. The research is a descriptive analysis model. The data were obtained by the 100 Basic Works Series approved by the Ministry of National Education and the beginning of the jokes compiled by Mehmet Fuat. As a result of the research, it is seen that the jokes which

are not intense in terms of the number of words and sentences are written in a very simple language and re-shaped with the characteristic of Mehmet Fuat's language and style and reach the reader. The humor element, which is one of the genres to be taught in Turkish lessons, is a fun resource for reading, listening, writing and speaking skills. In this respect it should not be forgotten that Nasrettin Hodja anecdotes are not only effective in terms of content, but also an effective educational tool in teaching the rules of language.

**Key Words:** Nasrettin Hodja, joke (humorous element), language and style features of jokes.

## GİRİŞ

Nasrettin Hoca'nın adı gerek Türk dünyasında ve gerekse diğer ülkelerde farklı şekillerde söylenmekte ve yazılmaktadır. Bu farklılık ülkeden ülkeye değişebileceği gibi dönemlere göre de değişiklik göstermektedir. Mesela Azerbaycan'da Molla Nesreddin, Doğu Türkistan'da Afandi, Kırgızistan'da Ependi, Karaçay'da Nasır Hoca, Tacikistan'da Efendi, Pakistan'da Molla Nasirudin, Bulgaristan'da Nasraldi, Arnavutluk'ta Nastru, Almanya'da Hoscha Nasreddin, Fransa'da Nasreddin Hodja vb. olarak yazılırken bizde de Nasreddin olarak çokça kullanılmış ve bu sözcük zaman içinde Nasrettin olarak değişmiştir (Sakaoğlu ve Alptekin, 2009: 27-28). Türk ve dünya mizahının önde gelen tiplerinden biri olan Nasrettin Hoca'nın büyük şöhretinin en büyük delillerinden biri sadece kendisinin değil, pek çok değişik tipteki ferdi ve anonim fıkranın ona mal edilmesidir. Türk dünyasının ortak bir değeri olan ve uluslararası bir tanınırlığa sahip olan Nasrettin Hoca'ya XVII. yüzyıldan sonra Avrupalı entellektüellerin de ilgisi eklenince, fıkralarının yayılma alanı daha da genişlemiştir (Türkmen, 1999:1). Bir taraftan Hoca'nın ününün önene geçilemezken diğer taraftan da onun hayatı, gerçek bir kişilik olup olmadığı konusunda görüş ayrılıkları yaşanmıştır.

Nasrettin Hoca'nın yaşamı üzerine kesin bilgiler bulunmamakla beraber, yaygın kanı onun 13. yüzyılda Anadolu Selçukluları döneminde yaşadığı yönündedir. Nasrettin Hoca'nın kendisine yakıştırılan yaşamöyküsü ise şöyledir: Nasrettin Hoca 1208 yılında Eskişehir'in Sivrihisar kasabasının Hortu köyünde dünyaya gelir. Babası köyde imamlık yapan Abdullah Bey, annesi ise Sıdika Hanım'dır. Eğitim hayatına Hortu'da başlayan küçük Nasrettin kıtlık nedeniyle ailesinin Sivrihisardaki akrabalarının yanına göç etmesiyle öğrenimine bu kasabadaki medresede devam eder. Sonrasında fıkıh okumak için Konya'ya gönderilir ve burada Seyyid Mahmut Hayrani'nin öğrencisi olur. Ramazanda veya tatillerde diğer öğrenciler gibi köy köy dolaşarak imamlık ve vaizlik yapar. Öğrenimini tamamladıktan sonra Konya'da kadı

adayı çalışır, bir süre sonra da Akşehir'e döner ve İmarer Medresesi'nde öğretmenliğe başlar. Burada evlenip çoluk çocuğa karışan Hoca 1284 yılında 76 yaşında Akşehir'de ölür (Önder 1996'dan akt. Fuat, 2018).

Nasrettin Hoca üzerine yapılan bir diğer tartışma ise hangi fıkraların gerçekte Hoca'ya ait olup olmadığıdır. Sakaoğlu'na göre (1996: 38) fıkraların elenmesinde onun hocalık şahsiyeti ön plana alınmalı ve ona yakışmayacak olanların elenmesi yoluna gidilmelidir. Şükrü Kurgan da Nasrettin Hoca'yı olumsuz özellikleriyle (hasis, çapkın, dalkavuk, ikiyüzlü, çıkarıcı, dikbaşı, zorba, sarhoş, ahmak budala vb.) yansıtan fıkraların ona ait olamayacağını belirtir. Özçelik (2005: 53-56) fıkralarından ve hakkındaki kaynakların verdikleri bilgilerden hareketle Hoca'nın kişilik özelliklerini şöyle değerlendirir: 1. Nasrettin Hoca bilgin ve bilge bir kişiliğe sahiptir; zamanın bütün dini ve müspet ilimlerinden haberdardır. 2. Hoca bir cemiyet insanıdır. 3. Hoca olayların kahramanı olmadığı zamanlarda bile toplumsal yapıyı çok iyi tanıyan ve gözlemleyen bir tutum içindedir. 4. Halk ve yöneticiler üzerinde çok önemli bir saygınlığı vardır. 5. Nükteci ve hazırcıdır. 6. Onun zekiliğini kurnazlıkla karıştırmamak gerekir. 6. Hoca'nın halkı güldürmesi asla bir dalkavukluk biçimini almaz. 7. Kimi fıkralarındaki saflık yahut aptallık derecesindeki ifadeler bizi yanıltmamalıdır. Böyle durumlarda Hoca bir özeleştirir yapar. 8. Hoca bulunduğu mevkiye rağmen halktan birisi gibi yaşar. 9. Hoca bağlı olduğu dinin bir gereği olarak iyiliği emretmek, kötülükten sakınmak ölçüsüne sıkı sıkıya bağlıdır. 10. Hoca, inançlara, ahlak kurallarına, devlete, yasalara ve toplum kurallarına bağlı ve saygılıdır. 11. Hoca hayalci değil, gerçekçidir ve olgun bir karaktere sahiptir. 12. Hoca samimi bir Müslümandır.

Mehmet Fuat ise yaşamış bir Nasrettin Hoca kişiliğini bilinmeyeceği gibi, fıkralarını tarayarak yaşayan bir Nasrettin Hoca kişiliğinin de çizilemeyeceğini düşünür. Ayrıca Hoca'nın kendisine akıl danışılan bir din adamı olarak ele alınmasının fıkralarının büyük bir bölümünden vazgeçmek anlamına geldiğini belirtir. Onun saflığının, kurnazlığının, çıkarıcılığının, oburluğunun, şeriata göre yapılmaması gereken işleri yapmasının itici değil, son derece cana yakın bir havada olduğunu belirterek zeki bir insanın çevresindekileri eğlendirmek için takındığı çok kişiliğin, üstünde konuşulmadan, bilincine varılmadan benimsenmiş olduğunu ifade eder. Boratav'ın deyişiyle Nasrettin Hoca boy boy, çeşit çeşit insan tiplerini kendi kişiliğinde birleştiren nadir çehrelerden biridir ve fıkradan fıkraya değişen yüzleriyle görünür olmuştur (Fuat, 2018). Nasrettin Hoca'nın eserleri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Şanlı çalışmasında (2009) Nasrettin Hoca fıkralarında yer alan kültürel unsurları tespit etmiş, elde ettiği verileri maddi kültür unsurları (şahıslar, meslekler, hayvanlar, eşyalar, çeşitli yapılar ve yapılarla ilgili unsurlar, göl, akarsu, deniz ve pınar, yiyecek ve içecekler), değer yargıları; çeşitli adet ve inanışlar; atasözü, deyim ve özlü

sözler olarak sınıflandırmıştır. Araştırmacı bu unsurlardan hareketle geçmiş ile günümüz toplum yaşamını karşılaştırarak değişen ve kaybolan değerleri ortaya koymuştur.

Arıcı (2018: 615-616) araştırmasında fıkraların insan yaşamını ilgilendiren hemen hemen bütün değerlere hitap etmekle birlikte özellikle insan ilişkileri ve özeleştiriyile ilgili eğitsel iletilerin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. İleti dizininde yer alan değerler şöyledir: **1. Ahlaki İletiler** 1.1. Yalan 1.2. Doğruluk, Dürüstlük 1.3. Saygı 1.4. Haksızlık, Kötülük **2. Psikolojik İletiler** 2.1. Zekâ 2.2. Tedbir 2.3. Merak 2.4. Özeleştirisi 2.5. Menfaat 2.6. İnat **3. Sosyolojik İletiler** 3.1. İnsan İlişkileri 4. **Ekonomik İletiler** 4.1. Ticaret Ahlakı **5. Öteki İletiler**. Bu çalışmada ise Nasrettin Hoca fıkraları dil ve üslup özellikleri bakımından incelenmiştir. Sözlü gelenek ürünlerinden olan ve adı ilk kez 15. yüzyıldan itibaren yazılı kaynaklarda –En eski yazma 1480’de Ebu’l Hayr-ı Rumî tarafından kaleme alınmış olan Saltuknâme’dir.- görülmeye başlanan (Boratav, 1996: 9), her söyleyenin ustalığı ve üslubuyla yeni bir şekil kazanan Nasrettin Hoca fıkralarını dil ve üslup özellikleri bakımından incelemek son derece güç bir iştir; çünkü bir “fıkranın böyle kalmayacağı, zaman içinde gerek dilin, gerek konuşma özelliklerinin geçireceği değişimlerden etkileneceği, dahası yazarların biçimlerine göre gelişeceği, güzelleşeceği ya da yozlaşıp çirkinleşeceği açıktır.” (Fuat, 2018)

Türkçe derslerinde öğretilmesi gereken türler arasında olan fıkra okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri için önemli bir kaynak olduğundan üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü metinler yalnızca içerik bakımından değil, dil ve üslup özellikleri bakımından da birer eğitim aracı olarak kullanılırlar. Fıkraların dört temel dil becerisine katkılarının araştırılmasına yönelik olarak eserlerden biri derste okuma metni olarak işlenilebilir. Bu fıkranın sözlü olarak özetlenmesi sağlanabilir. Öğrencilerden konu olarak işlenen fıkranın içeriğine yönelik olarak görüşlerini belirtmeleri istenebilir. Fıkranın konusu, ana düşüncesi, yardımcı düşünceleri, temel unsurları (yer, zaman, olay, şahıs ve varlık kadrosu) üzerine öğrencilerin konuşması sağlanır. Sonrasında öğretmen öğrencilerden kahramanı Nasrettin Hoca olan bir fıkra yazmalarını isteyerek yazma becerilerini geliştirebilir. Serbest yazma ve yaratıcı yazma teknikleri kullanılarak ortaya çıkan eserlerin sınıf panosunda sergilenmesi öğrencilerin motivasyonunu artırır. Biçimsel özelliklere yönelik ise bir fıkrada yer alan unsurları dil bilgisi konuları, noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından irdelemek mümkündür.

Okunması, akılda kalması ve anlatılması kolay olan, mizah unsurlarını içerdiği için keyifli bir dinlenme etkinliği olarak görülen fıkralar çocuk eğitimindeki katkılarından dolayı MEB’in hazırladığı 100 Temel Eser listesinde de yer almıştır. Bu

çalışmada fıkraların çocuk eğitimindeki öneminden hareketle fıkralardaki dil ve üslup özellikleri üzerinde durulmuştur.

## YÖNTEM

Nasrettin Hoca'nın fıkralarının dil ve üslup özellikleri bakımından incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel analiz modelindedir. Veriler Millî Eğitim Bakanlığı onaylı 100 Temel Eser Serisi'nde yer alan ve Mehmet Fuat tarafından derlenen fıkraların (2018) incelenmesiyle elde edilmiştir:

Bu yapıtta Nasrettin Hoca'ya ait olduğu düşünülen dört yüz (400) fıkra bulunmaktadır. Her bir fıkra içeriğe uygun bir başlık ile diğerinden ayrılmaktadır. Başlıklar genel olarak tamamlanmış cümle şeklindedir: Aynı Yaşta Olmamız Gerekir, Bütün Su Basmış, Dudaklarım Uçukladı, Bu Bile Az Geliyor, Bana Bile Vermediler, Işığı Gören Geliyor vb. Sayısı az olmakla birlikte tamlama şeklinde kurulan başlıklar da bulunmaktadır: Devenin Başı, Deve Tohumu, Ahir Zaman, Peynirli Yumurta, Şu Göldeki Balıkların, Yaş Kuyu vb.

Fıkraların dil ve üslup özelliklerine yönelik olarak cümle uzunlukları, yüklemli bağlama unsurları, fiil çekimleri, sözcük kullanımları, cümle yapıları, fıkralarda geçen anlatım biçimleri, cümleler arasındaki ilişki, anlatımın kimin ağzından gerçekleştiği (bakış açısı), söz sanatlarından yararlanma durumu, aktarımlar (dolaylı anlatım, doğrudan anlatım) gibi unsurlar üzerinde durulmuştur.

## BULGULAR

**\* Fıkralarda en kısa cümle bir, en uzun cümle ise otuz iki sözcükten oluşmaktadır. Her fıkradaki ortalama sözcük sayısı 45-50; cümlelerdeki sözcük sayısı ise yaklaşık 5-6'dır.**

“Kim o?

‘Ben.’ ” (Fuat, 2018: 118)

“Öyle, şu çam altı senin, bu pınar başı benim diye, ağır ezgi fıstıki makam, konarak, göçerek, sümüklüböcek gibi, bir günlük yolu bir haftada alarak dağlarda, kırlarda sefa sürmeye insanı her zaman bırakmazlar.” (Fuat, 2018: 176)

**\*Fıkralar kısa, öyküleyici yazılardır. Fıkradaki olayların anlatımında duyulan geçmiş zaman ya da rivayet birleşik zaman görülmektedir:**

“Bir gün Nasrettin Hoca mahalle mescidinde vaaz vermek için kürsüye çıkmış. Ama aklına söyleyecek hiçbir şey gelmiyormuş.” (Fuat, 2018: 17)

**\* Fıkraların giriş kısmında genellikle anlatılan olay ile ilgi betimlemeler yer alır. Kişi zaman ya da yer ile ilgili olan bu ayrıntılar olayın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur.**

“Bir gün küçük Nasrettin balık kızartan analığını kapının aralığından gözlüyormuş. Balıkların bazıları iri, bazıları ufakmış.” (Fuat, 2018: 1)

**\* Alıntı cümleleri konuşma çizgisiyle değil, tırnak içinde gösterilmiştir. Karşılıklı konuşmalarda farklı kipler kullanılsa da bu aktarımlar “de (mek)” eylemine bağlanır:**

“ ‘Hoca delirdin mi ne yapıyorsun?’

Hoca:

‘Görmüyor musunuz?’ demiş, ‘Yatağımı terazi yıldızının altına yaymış. Okkaların düşüp kafamı yarmasını istiyor.’

Gelenler:

‘Hoca! Terazi yıldızında okka ne gezer!’ demişler.

Hoca bir soluklanmış:

‘Terazi bu,’ demiş, ‘dirhemleri de mi yok?’ ”(Fuat, 2018: 107)

**\* Mehmet Fuat’ın derlediği fıkralara ait en dikkat çekici özelliklerinden biri “de(mek)” fiilinin kullanımına yöneliktir. Bu sözcük devrik kullanıldığı durumlarda iki alıntı cümlesini birbirine bağlamaktadır.**

“ ‘Buyur!’ demiş, ‘İş kavukla sarıktaysa geçir kafana da sen oku bakalım!’ ” (Fuat, 2018: 94)

“ ‘Ne o?’ demiş. ‘Bakıyorum çok korktun!’ ” (Fuat, 2018: 65)

**\* Fıkraların sonuç kısmının hocanın dikkat çekici bir sözüyle bittiği ve bu cümlelerin de sözde soru cümlesi ya da ünlem cümlesi olduğu görülmektedir:**

“Be adam! Yalan olduktan sonra arpaymış, buğdaymış, ne fark eder!” (Fuat, 2018: 154)

“Hoca altındaki eşeğe bakmış:

‘Hay şaşkın! Sen de burda mısın?’ ” (Fuat, 2018: 105)

**\* Fıkralar, genel olarak diyaloglardan oluşmaktadır:**

“Bir gün Nasrettin Hoca’ya sormuşlar:

‘Efendi! Sen bilirsin, şu dünyanın tam ortası neresidir?’

Hoca sol ayağının bastığı yeri göstermiş:

‘İşte tam burası.’

Gülüşmüşler:

‘Eğlenme! Merak ettik de soruyoruz!’

‘Eğleniyorum,’ demiş Hoca. ‘İnanmıyorsanız ölçün!’ (Fuat, 2018: 96)

**\* Dügüm kısmını soru-cevap cümleleri oluşturmaktadır:**

“Bir gün Nasrettin Hoca evinin kapısı dışında dolanıyor, yerde bir şey arıyormuş.

Karısı görüp sormuş:

‘Hoca! Ne ararsın?’

‘Yüzüğümü yitirdim, onu arıyorum.’ demiş Hoca.

‘Nerde yitirdin yüzüğünü?’

‘Evde yitirdim.’

‘Niye öyleyse dışarda arıyorsun?’

‘İçerisi karanlık,’ demiş Hoca. ‘Dışarısı aydınlık. Burda daha kolay bulunur.’ ” (Fuat, 2018: 117)

**\* Fıkralarda konuşma diline özgü “hey, ey, ee, be, bre, behey, yahu, a, vb.” ünlemlere yer verildiği görülmektedir:**

“Hey hoca! Nedir bu toz toprak?”

Hoca da dışarıdan seslenmiş:

‘Hey İmad! Kuyruk bir koparsa o zaman görürsün sen tozu toprağı...’ (Fuat, 2018: 100)

“ ‘Be hoca! Sen ağaçtayken geçsek ne olurdu?’

‘Be kafasızlar! demiş Hoca. ‘Bu deve görmemiş dağ ağacıdır. Bakarsın, ürküp beni üstünden atardı.’ ” (Fuat, 2018: 103)

“ ‘A Beyim!’ demiş. (Fuat, 2018: 182)

**\* “İçin” sözcüğü genel olarak amaç-sonuç ilişkisini kurmada kullanılmış:**

“Bir gün Nasrettin Hoca evinin penceresinden yağmuru izlerken bir komşusunun ıslanmamak için koşarak evine kaçtığını görüp seslenmiş:” (Fuat, 2018: 90)

**\* Doğrudan anlatıma sıklıkla yer verilmektedir:**

“Adam:

‘Eşek benimdir! Vermem!’ demiş.

Kadı sormuş:

‘Eşek kimin elindedir?’ ” (Fuat, 2018: 53)

**\* Fıkralarda gözlemci bakış açısının ağırlığı söz konusudur. Buna karşın kimi yerlerde hâkim bakış açısı da görülmektedir. Anlatım ise üçüncü kişinin ağzından yapılmaktadır.**

“Bir gün Nasrettin Hoca’ya sormuşlar:

‘Efendi! Deniz suyu niçin tuzludur?’

‘Balıklar acılaştırmış diye,’ demiş.” (Fuat, 2018: 95)

“Bir bayram günü Nasreddin Hoca, ‘Şu gençler, güzelleri izleyelim bakalım nasıl eğleniyorlar?’ diye düşünerek eşeğine binip kentin dışındaki bayram yerine gitmiş.” (Fuat, 2018: 91)

**\* Fıkralar kısa bir olayın anlatımına dayalıdır. Olayların aktarımında gereksiz sözcüklere yer verilmemiştir.**

“Kervan durmuş. Hoca ağaçtan inmiş.” (Fuat, 2018: 103)

**\* Sanath söyleyiş ise daha çok benzetmede ve mecazlı ifadelerde kendini göstermektedir. Fıkralardaki mecazlar, genellikle anlamca kaynaşmış birleşik fiillerdir.**

“Sonunda kuzu *nar gibi* kızarmış.” (Fuat, 2018: 114)

“Ekmeksiz bal da insanın *içini yakar*.” (Fuat, 2018: 36)

**\* Fıkralarda ikilemelerin kullanımına çok az yer verilmiştir. Bu örnekler de genel olarak aynı sözcüğün tekrarı ile oluşmuştur:**

“Eşek önündeki kitabın sayfalarını diliyle *tek tek* açıp aralarına baktıktan sonra anırmaya başlamış.” (Fuat, 2018: 53)

“Çevredeki çocuklar *kıkr kıkr* gülmeye başlamışlar.” (Fuat, 2018: 51)

**\* Noktalama işaretlerinin ve büyük harflerin kullanımı konusunda bazen hatalar yaşandığı görülür. Tırnak içindeki cümlelerin ilk harfinin küçük başlaması ve uygun noktalama işareti yerine virgül ile bitmesi bu hatanın nedenidir:**

“Hoca:

‘*bilmem*, “ demiş, ‘*son* zamanlarda ay alıp sattığım yok.” (Fuat, 2018: 97)

**\* Bazı diyaloglarda konuşan kişinin belirtilmemiş olması aktarımların birbirine karışmasına neden olmaktadır:**

“Arkadaşları soruyorlarmış:

‘Ne oldu Molla? Kızı veriyorlar mı?’



‘Daha işin yarısındayız...’ diyormuş. *(Kim diyor, ailesi mi kız mı?)*

‘Ne demek yarısındayız?’

‘Ben istedim, olmadı. Bir de kız istesin bakalım.’ ” (Fuat, 2018: 7)

**\* Fıkralarda geçen özel isimler sayı bakımından olmasa bile nitelik (kişi, şehir, ülke, dil, din, soyut, somut vb.) bakımında çeşitlilik sergilemektedir: Nasrettin Hoca, Molla, Farsça, Türkçe, Arapça, Antep, Konya, Bursa, Bursalı, Sivrihisarlı, Acem, İranlı, Karahisar, Akşehir, Arabistan, Bağdat, Allah, Münkir, Nekir, Müslüman, Ulucami, Kur’an, Mâverâ-ün Nehir, Akşehir Gölü, Moğol, Abbasi, Muvaaffak-Billah, Mütevekkil-Alellah, Mutesim-Billah, Cengiz Han, Hülagü Han, Timur, Nemrut, Firavun, İskender, Neron, Eyub ve İmad.**

“Çok açıktır ki dünyaya gözünüzü kapar kapamaz gideceğiniz yer, Cengiz Han, Hülagü Han gibi yüce atalarımızın yanındır.” (Fuat, 2018: 195-196)

**\* Nasrettin Hoca’nın fıkralarında yer alan kahramanlar - karısı, oğlu, kızı, komşu, subaşı, kadı, dostları, eşek ve kedi- için genel ve belirsiz ifadeler kullanılmıştır:**

“Bir gün Nasrettin Hoca ile *oğlu* yolda giderlerken bir cenazeye rastlamışlar.” (Fuat, 2018: 23)

“Bir gün Nasrettin hoca *kızının* eline testiği verip çeşmeye gönderirken iki tokat atıp: ‘Sakın testiği kırma ha!’ demiş.” (Fuat, 2018: 24)

**\* Fıkralarda “karı, herif gibi argo söyleyişleri de görmek mümkündür.**

“ ‘*Karı!* Çabuk çıkar şu dananın derisini de,’ demiş, ‘*Herifin* yalanını yüzüne vuralım!’ ” (Fuat, 2018: 70)

**\* Fıkralarda “hayır” sözcüğü yerine yoo veya yok, “yine” yerine gene, “orada” yerine ise orda gibi konuşma diline özgü söyleyişlerin geçtiği görülür.**

“ ‘Hoca, beni bilir misin?’

‘Yok.’ ” (Fuat, 2018: 86)

“Hoca camdan nişan alarak adamı tam göğsünden vurmuş, ama gene de dışarı çıkmayı göze alamamış.” (Fuat, 2018: 103)

## SONUÇ

İsmi söylenildiği zaman bile yüzlerde bir tebessüm oluşumunu sağlayan Nasrettin Hoca, gülmece türündeki fıkranın baş mimarıdır. Nasrettin Hoca’nın güldürürken düşündürülen ve eğiten fıkraları üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlar genellikle içeriğe yöneliktir ve fıkralardaki eğitsel mesajlar üzerinedir. Bu çalışmada

ise Nasrettin Hoca fıkraları dil ve üslup özellikleri bakımından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Fıkralarda en kısa cümle bir, en uzun cümle ise otuz iki sözcükten oluşmaktadır. Fıkralar kısa, öyküleyici yazılardır. Fıkradaki olayların anlatımında duyulan geçmiş zaman ya da rivayet birleşik zaman görülmektedir. Fıkraların giriş kısmında genellikle anlatılan olay ile ilgi betimlemeler yer alır. Kişi, zaman ya da yer ile ilgili olan bu ayrıntılar olayın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Alıntı cümleleri konuşma çizgisiyle değil, tırnak içinde gösterilmiştir. Karşılıklı konuşmalarda farklı kipler kullanılsa da bu aktarımlar “de(mek)” eylemine bağlanır. Mehmet Fuat’ın derlediği fıkralara ait en dikkat çekici özelliklerinden biri “de(mek)” fiilinin kullanımına yöneliktir. Fıkralarda “demiş” olarak geçen bu sözcük devrik kullanıldığı durumlarda hem virgülle hem de noktayla birbirinden ayrılmış iki alıntı cümlesini birbirine bağlamaktadır. Fıkraların sonuç kısmının Hoca’nın dikkat çekici bir sözüyle bittiği ve bu cümlelerin de sözde soru cümlesi ya da ünlem cümlesi olduğu görülmektedir. Fıkralar, genel olarak diyaloglardan oluşmaktadır. Fıkraların düğüm kısmını soru-cevap cümleleri oluşturmaktadır. Fıkralarda konuşmaya doğallık katan “hey, ey, ee, be, bre, behey, yahu, a, vb.” ünlemlere yer verildiği görülmektedir. “İçin” sözcüğü genel olarak amaç-sonuç ilişkisini kurmada kullanılmış. Doğrudan anlatıma sıklıkla yer verilmektedir.

Fıkralarda gözlemce bakış açısının ağırlığı söz konusudur. Buna karşın kimi yerlerde hâkim bakış açısı da görülmektedir. Fıkralarda anlatım ise üçüncü kişinin ağzından yapılmaktadır. Fıkralar kısa bir olayın anlatımına dayalıdır. Olayların aktarımında gereksiz sözcüklere yer verilmemiştir. Sanatlı söyleyiş ise daha çok benzetme ve mecazlı söyleyişte kendini göstermektedir. Fıkralardaki mecazlar, genellikle anlamca kaynaşmış birleşik fiillerdir. Fıkralarda ikilemelerin kullanımına çok az yer verilmiştir. Bu örnekler de genel olarak aynı sözcüğün tekrarı ile oluşmuştur. Noktalama işaretlerinin ve büyük harflerin kullanımı konusunda bazen hatalar yaşandığı görülür. Bu hatalar, tırnak içindeki alıntı cümlesinin ilk harfinin küçük yazılmasından ve bu cümlelerin uygun noktalama işareti yerine virgül ile bitmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bazı fıkralardaki diyaloglarda konuşan kişinin belirtilmemiş olması aktarımların birbirine karışmasına neden olmaktadır.

Fıkralarda geçen özel sözcükler şunlardır: Nasrettin Hoca, Molla, Farsça, Türkçe, Arapça, Antep, Konya, Bursa, Bursalı, Sivrihisarlı, Acem, İranlı, Karahisar, Akşehir, Arabistan, Bağdat, Allah, Münkir, Nekir, Müslüman, Ulucami, Kur’an, Mâverâ-ün Nehir, Akşehir Gölü, Moğol, Abbasi, Muvaffak-Billah, Mütevekkil-Alellah, Mutesim-Billah, Cengiz Han, Hülagü Han, Timur, Nemrut, Firavun, İskender, Neron, Eyub ve İmad. Nasrettin Hoca’nın fıkralarında yer alan kahramanlar -

karısı, oğlu, kızı, komşu, subaşı, kadı, dostları, eşek ve kedi- için genel ve belirsiz ifadeler kullanılmıştır. Fıkralarda “karı, herif gibi argo söyleyişleri de görmek mümkündür.

Sonuç olarak sözcük ve cümle sayısı bakımından yoğun olmayan fıkraların son derece yalın bir dil ile yazıldığı Mehmet Fuat’ın dil ve üslubuna has özellikleriyle yeniden şekillenerek okuyucuya ulaştığı görülmektedir. Bu tespitler ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Noktalama ve yazım kuralları yönünden kusurlu yerler yeniden gözden geçirilebilir.
2. Alıntı cümlelerinden önce aktaran kişinin/topluluğun ismi yazılabilir.
3. Derste metnin bakış açısı ve anlatıcı konusunda fıkralardan yararlanılabilir.
4. Fıkralar yalnızca eğitsel bakımdan değil, dilin kurallarını kavratmak bakımından da önemli birer eğitim aracıdır; bu bakımdan ders kitaplarında fıkra türüne daha fazla yer verilebilir ve metinler üzerinden dilsel çözümlemeler yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- ARICI, A. F. (2018). “Eğitsel Yönleriyle Nasreddin Hoca Fıkraları: Bir İçerik Analizi”, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 20, Sayı 3, s. 602-621.
- BORATAV, P. N. (1996). Nasreddin Hoca, Edebiyatçılar Derneği, Ankara.
- FUAT, M. (2018). Nasrettin Hoca Fıkraları, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- KARASAR, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖNDER, M. (1996). “Nasreddin Hoca Gerçeği”, Nasrettin Hoca’ya Armağan s.261-269. (Ed.) KOZ, M. S., Oğlak Yayıncılık, İstanbul.
- ÖZÇELİK, M. (2005). Nasreddin Hoca, Odunpazarı Belediyesi Yayınları, Eskişehir.
- SAKAOĞLU, S. (1996). “Nasreddin Hoca’nın Hocalığıyla İlgili Fıkralar Üzerine”. Nasreddin Hoca Bilgi Şöleni Sempozyumu Bildirileri, s. 37-45, (Ed.) BİR-GÜL, A. K., AKDİTYK Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

- SAKAOĞLU, S. ve ALPTEKİN B. (2009). Nasreddin Hoca, AKDITYK Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.
- ŞANLI, İ. (2009). “Nasreddin Hoca Fıkralarında Kültürel Unsurlar”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 10, Sayı 1. s.261-271.
- TÜRKMEN, F. (1999). Nasreddin Hoca Latifelerinin Şerhi (Burhaniye Tercümesi), Akademi Kitabevi, İzmir.

# **B- EĞİTİME DAİR**



# OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN \***

Harran Üniversitesi

**Doç. Dr. Ahmet KAYA \*\***

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri hizmetkâr liderlik davranışlarını incelemektir. Çalışmaya cinsiyet, medeni durum, mezuniyet, yaş şeklinde çeşitli demografik değişkenler dahil edilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Kahramanmaraş'ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 335 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Dennis ve Bocernea (2006) tarafından geliştirilen ve Aslan ve Özata (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 14 maddeden oluşan "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" isimli ölçekle toplanmıştır. Ölçek ile toplanan veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarını genelde orta seviyede gösterdikleri görülmüş, mezuniyet, cinsiyet, yaş açısından anlamlı bir farka rastlanılmamıştır, fakat medeni durum açısından bekar öğretmenler lehine bazı boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Hizmetkâr Liderlik, Liderlik, Okul Yöneticileri, Öğretmen

## **Teachers' Perceptions on Servant Leadership Behaviors of School Administrators**

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the servant leadership behaviors of school administrators according to teachers' views. Teachers' gender, marital status, age, faculty of graduation were included in the study. The research was designed according to the relational screening model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 335 teachers working in Kahramanmaraş, who were selected according to convenience sampling. The data of the research was obtained from the scale called "Servant Leadership Scale" developed by Dennis and Bocernea (2006) with 14 items, which was adapted into Turkish by Aslan and Özata (2011). Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests were used as the data did not show normal

distribution. According to the perceptions of teachers, it was seen that school administrators exhibited servant leadership behaviors at good and moderate level. There was no significant difference in terms of faculty of graduation, gender and age. However, in terms of marital status, significant differences were found in some dimensions in favor of single teachers.

**Keywords:** Servant Leadership, Leadership, School Administrators, Teacher

## Giriş

Genel anlamda hizmetkârlık anlayışı; özünde hizmet etmeyi içermesinin yanında sevgi, hoşgörü, insani değerler, değişim ve dönüşümü de içeren bir kavramlar demetine sahiptir (Fındıkçı, 2009). Spears'e (2004) göre, hizmetkâr liderliğin kavram olarak temelinde ise, içinde bulunulan toplumda artı değer yaratarak olumlu ve arzulanan yönde bir değişim ve dönüşüm gerçekleştirebilecek potansiyeli olan, uzak görüşlü kişiler yer almaktadır. Tüm bu özellikleriyle, otoriter yönetici tarzının yerini alarak gönüllü olarak insanlara fayda sağlayan ve insani değerlere odaklanan liderler olarak tanımlanabilecek hizmetkâr liderlerin, sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulmasında ve buna bağlı olarak işyeri ruhsallığının sağlanmasında kilit role sahip oldukları söylenebilir. Bireylerin ve örgütlerin varoluş serüvenine farklı bir bakış açısı getiren hizmetkâr liderlik, insana hizmete odaklanmasıyla klasik liderlik anlayışlarını değiştiren ve günümüzün dikkat çeken en önemli liderlik yaklaşımlarından biri olarak tebarüz etmektedir (Fındıkçı, 2010).

Herman Hesse'nin "Doğuya Yolculuk" adlı kitabında yer alan Leo'nun, yolculuk esnasında hizmet ettiği topluluğa rehberlik yaparak onlara lider olması, Greenleaf'in (1977) hizmetkâr liderlik çalışmalarına ilham kaynağı olmuştur. Akuchi (1993), bu liderlik çeşidinin kökeninin İncil'e dayandığını ve bu liderliğin manevi bir yönünün de bulunduğunu belirtmektedir. Dinlerin varoluş gerekçesi olarak insana hizmet etmeyi öncelemesi nedeniyle bu savı tüm dinlerin savunduğu söylenebilir. Bu noktada buna ilişkin en güzel örneklerin "İslâm Medeniyetiyle" verildiği ifade edilebilir. Şöyle ki; İslam Peygamberi Hz. Muhammed (SAV) bir Hadis-i Şeriflerinde şöyle buyurmuştur: "İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır" (Buhârî, Zekât, 30; Edeb, 33). Bir başka Hadis-i Şeriflerinde de bulunduğu mecliste su dağıtırken, kendisine zarar vermek amacıyla gelen ve kendisini tanımayan kişinin, öncelikle O'nu (SAV) tespit için sorduğu, "Bu kavmin efendisi kimdir?" sorusu üzerine, "Bir kavmin efendisi, onlara hizmet edendir." şeklinde cevap vererek hem doğruyu verip hem de hizmetkâr liderliğin gerçek anlamını az ve öz sözle bildirmiştir (Deylemî, 324). Yine bu medeniyet tasavvurunun ürünü olarak; Şeyh Edebalı'nın, Türk ve



İslâm tarihinin olduğu kadar, dünya tarihinin de gelmiş geçmiş en büyük ve en uzun süreli imparatorluklarından biri olan ve 624 yıl boyunca hüküm ferma olan Osmanlı İmparatorluğu'nun da uzun yaşamasının sırrı niteliğindeki, imparatorluğun kurucusu Osmangazi'ye söylediği ve imparatorluk tarihi boyunca âdeta hassasiyetle uygulanan bir siyaset belgesi olmuş; “Ey Oğul! İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.” kelim-ı kibarının tüm insanlığa mal olmuş veciz bir cümle olarak hizmetkâr liderliğin özünü tarif ettiği de görülmektedir. İslâm Medeniyet tasavvurunun en büyük hedefi ise bu üstün vasıfları içsel ve dışsal olarak sergileyebilen bir kâmil insan (ruhsal ve hizmetkar bir insan) yetiştirmek olmuştur. “Kâmil İnsan” olabilmenin önkoşulu ise insana ve diğer tüm varlıklara hizmet etmektir denilebilir.

### Hizmetkâr Liderlik

Greenleaf (1977), hizmetkâr liderliğin temelinin, insanların diğer insanlara hizmet etme isteği olduğunu belirtmektedir. Hizmetkâr liderlik, örgütteki tüm insanlara hizmet etmek amacı güden bir liderlik tipidir (Küçük & Yavuz, 2018). Hizmetkâr liderlik; liderin, kendi yararı yerine örgütteki diğer bireylerin yararını düşündüğü ve iyiliği tüm örgüte yerleştirdiği bir liderlik yaklaşımıdır (Laub, 1999). Buchen (1998) ise hizmetkâr liderliği, diğer bireylerle karşılıklı güven ilişkisi kuran ve o insanların geleceklerini sahiplenilen kişi olarak tanımlamıştır. Hizmetkâr liderlik, liderlik ve hizmeti birleştiren bir yaklaşımdır (Spears, 1996). Hizmetkâr liderliğin diğer liderlik türlerinden ayrılan en temel özelliği, insanları yönlendirmekten ziyade başkalarına hizmet ederek onları etkilemesi ve bu hizmet tarzıyla onları örgütün amaçlarına yöneltmesidir (Lantu, 2015).

Parolini, Patterson ve Winston (2009), hizmetkâr liderlerin takipçilerine hizmet etmeye öncelik verdiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Spears (2004) hizmetkâr liderliği kapsamlı ve tamamlayıcı bir bakış açısıyla değerlendirerek; bu liderlik tarzının diğer çalışanlara hizmet ederek onları çalışmaya, üretmeye motive eden, örgütlerde karar vermeye katılımı artıran kişinin şahsında müşahhas hâle geldiğini belirtmektedir.

Hizmetkâr liderliği oluşturan temel unsur, liderin tüm çalışanlarla ilgilenmesi gerekliliğidir. Ancak bu noktaya gelinceye kadar ki süreç içerisinde liderin, medeniyet tasavvurumuzdan alınan güçle, diğer tanımlardan farklı olarak şu aşamalardan geçmesi gerektiği söylenebilir:

- 1-Liderin, iyi insan olma yolunda kendine hizmet etmesi,
- 2-Liderin, diğer canlılara hizmet etmesi,
- 3-Liderin, cansız varlıklara hizmet etmesi,

4-Liderin, en sonunda diğer insanlara hizmet etmesi.

Hizmetkâr liderlikte, liderin takipçilerine hizmet edebilmek için yukarıda bahsi geçen üç tür hizmet deneyimine sahip olması onun etkili hizmetkâr lider olması için gereklidir. Özetle bu özellikleriyle hizmetkâr liderler, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını arttırlırlarken gelişimlerini destekleyerek, aynı zamanda performanslarının yükselmesine de sebep olurlar (Dinçer ve Bitirim, 2007: 61). Tüm bu özellikleriyle okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik tarzını benimseyen yönetim anlayışıyla okullarını yönetmeleri neticesinde başında bulundukları kurumların etkili okul olmasıyla sonuçlanabileceği söylenebilir.

Hizmetkar liderlik alanyazınından hareketle bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri hizmetkar liderlik davranışlarını incelemektir. Bu nedenle bu çalışmada okul bağlamında öğretmenlere göre yöneticilerin hizmetkar liderlik davranış düzeyi, öğretmenlerin yöneticilere ilişkin hizmetkar liderlik algılarının mezuniyet, cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

### Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş'ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 335 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Tür          | Grup             | N   |
|--------------|------------------|-----|
| Cinsiyet     | Kadın            | 107 |
|              | Erkek            | 227 |
| Medeni Durum | Evli             | 257 |
|              | Bekar            | 74  |
| Mezuniyet    | Eğitim Fakültesi | 269 |
|              | Diğer            | 64  |
| Yaş          | 30 ve altı       | 106 |
|              | 31 ve 40 arası   | 172 |
|              | 41 ve 50 arası   | 47  |
|              | 51 ve üstü       | 6   |

Uygun örnekleme göre seçilen bu örneklem grubunun 107'si kadın, 227'i erkektir. Eğitim fakültesi mezunu 271 kişi varken 64 kişi farklı fakülte mezunlarıdır. 257 evli, 74 bekar öğretmen çalışmaya katılmış örneklemin 106'sı 30 ve altı yaş grubunda, ilkökul, 172'si 31 ve 40 arası yaşlarda, 47'si 41 ve 50 arası yaşta ve 6'sı iste 51 ve üstü yaşlardadır. Bu değişkenler analizlerde temel alınmıştır.

Araştırmanın verileri Dennis ve Bocernea (2006) tarafından geliştirilen ve Aslan ve Özata (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 14 maddeden oluşan "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" isimli ölçekle toplanmıştır. Ayrıca, kişisel bilgi formu kullanılarak demografik değişkenlerle ilgili bilgi toplanmıştır. Aslan ve Özata (2011) Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri Sevgi boyutu için 0.91, Güçlendirme boyutu için 0.92, Vizyon boyutu için 0.92, Fedakârlık boyutu için 0.92, Güven boyutu için 0.93 ve tüm ölçek için ise 0.97 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.96 çıkmıştır. Dennis ve Bocernea (2006) tarafından geliştirilen ve Aslan ve Özata (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 14 maddeden oluşan "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" isimli ölçeğin ilgili maddeleri ve boyutları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Dennis ve Bocernea (2006) Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Boyutları

| Boyut          | İlgili Örnek Madde                                                                   |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sevgi       | Liderim benimle gerçekten insan olduğum için ilgilenir.                              |
| 2. Güçlendirme | Liderim sorumluluk gerektiren işlerde karar vermeme izin verir                       |
| 3. Vizyon      | Liderim çalışanların vizyonlarını kurumun amaç, ve hedeflerine eklemek istemektedir. |
| 4. Fedakârlık  | Liderim beni savunmak için zorluklara katlanmıştır                                   |
| 5. Güven       | Liderimin bana olan güveni bağlılığımı artırıyor                                     |

Bağımsız değişkenlere göre öğretmen algıların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmeden önce, normallik testi yapılmıştır. Dağılımın normallliğini test etmek için Shapiro-Wilk testine başvurulmuş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik t-Testine karşılık güçlü bir alternatif olarak görülen Mann Whitney-U Testi, parametrik tek yönlü varyans analizine karşılık gelen parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi (Büyüköztürk,

2010) kullanılmıştır. Çoklu gruplar arası fark olduğunda ise, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney-U Testi tercih edilmiştir.

### Bulgular

Çalışmanın araştırma sorulardan biri öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıları nasıldır ve ne düzeyde yöneticiler bu davranışları göstermektedir. Bu soruya ilişkin toplam ve boyut bazında aritmetik ortalamalar ve ilgili değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Hizmetkar liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Boyutlar     | N   | $\bar{X}$ | ss      |
|--------------|-----|-----------|---------|
| Sevgi        | 335 | 3.5610    | .98233  |
| Güçlendirme  | 335 | 3.5659    | .98552  |
| Vizyon       | 335 | 3.3341    | 1.00360 |
| Fedakârlık   | 335 | 2.8860    | 1.15324 |
| Güven        | 335 | 3.3684    | 1.07796 |
| Toplam Ölçek | 335 | 3.3431    | .93445  |

Tablo 3'e göre katılımcıların okul yöneticilerine ilişkin Sevgi boyutunda algıları ( $\bar{X}=3.56$ ) çok katılıyorum düzeyindedir. Güçlendirme boyutunda ise öğretmen algıları yine ( $\bar{X}=3.56$ ) çok katılıyorum düzeyindedir. Vizyon ( $\bar{X}=3.33$ ) boyutu ilgili ifadelerle yine çok katılıyorum düzeyinde cevaplar verilmiştir. Fedakârlık ve Güven açısından ise öğretmen algıları sırasıyla ( $\bar{X}=2.88$ ) ve ( $\bar{X}=3.36$ ) şeklinde orta düzeyde katılıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin yöneticilerin algıları genel olarak incelendiğinde okul yöneticilerinin bu davranışları genelde orta düzeyde gösterdikleri şeklinde yorum yapılabilir ( $\bar{X}=3.34$ ).

Bu tabloya ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlamasında kullanılan puan aralıkları ve değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Aritmetik Ortalamaların Yorumlamasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Değerler

| Maddeler                 | Puan | Puan Aralığı |
|--------------------------|------|--------------|
| Hiç Katılmıyorum         | 1    | 1.00–1.80    |
| Az katılıyorum           | 2    | 1.81–2.60    |
| Orta düzeyde katılıyorum | 3    | 2.61–3.40    |
| Çok katılıyorum          | 4    | 3.41–4.20    |
| Tam katılıyorum          | 5    | 4.21–5.00    |

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, yaş ve mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğidir. Tablo 5’te cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Hizmetkar Liderlik Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Boyut       | Gruplar | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U         | p    |
|-------------|---------|-----|-----------|-----------|-----------|------|
| Sevgi       | Kadın   | 107 | 176.73    | 18910.00  | 11157.000 | .227 |
|             | Erkek   | 227 | 163.15    | 37035.00  |           |      |
|             | Top.    | 334 |           |           |           |      |
| Güçlendirme | Kadın   | 107 | 180.18    | 19279.00  | 10788.000 | .096 |
|             | Erkek   | 227 | 161.52    | 36666.00  |           |      |
|             | Top.    | 334 |           |           |           |      |
| Vizyon      | Kadın   | 107 | 177.57    | 18999.50  | 11067.500 | .188 |
|             | Erkek   | 227 | 162.76    | 36945.50  |           |      |

|            |       |     |        |          |           |      |
|------------|-------|-----|--------|----------|-----------|------|
|            | Top.  | 334 |        |          |           |      |
| Fedakârlık | Kadın | 107 | 171.92 | 18395.50 | 11672.000 | .563 |
|            | Erkek | 227 | 165.42 | 37550.50 |           |      |
|            | Top.  | 334 |        |          |           |      |
| Güven      | Kadın | 107 | 174.21 | 18540.00 | 11427.000 | .381 |
|            | Erkek | 227 | 164.34 | 37305.00 |           |      |
|            | Top.  | 334 |        |          |           |      |

$p > .05$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin hizmetkar liderlik algılarını içeren Sevgi ( $U = 11157.000$ ,  $p > .05$ ), Güçlendirme ( $U = 7064.500$ ,  $p > .05$ ), Vizyon ( $U = 11067.500$ ,  $p > .05$ ), Fedakârlık ( $U = 11672.000$ ,  $p > .05$ ) ve Güven ( $U = 11427.000$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6'da cinsiyete göre öğretmenlerin idarecilere ilişkin hizmetkar liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Hizmetkar liderlik Boyutlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçlar

| Boyut       | Gruplar | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U        | p     |
|-------------|---------|-----|-----------|-----------|----------|-------|
| Sevgi       | Evli    | 257 | 159.20    | 40915.50  | 7762.500 | .015* |
|             | Bekar   | 74  | 189.60    | 14030.50  |          |       |
|             | Top.    | 331 |           |           |          |       |
| Güçlendirme | Evli    | 257 | 161.29    | 41450.50  | 8297.500 | .093  |
|             | Bekar   | 74  | 182.37    | 13495.00  |          |       |
|             | Top.    | 331 |           |           |          |       |

## Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

|            |       |     |        |          |          |       |
|------------|-------|-----|--------|----------|----------|-------|
| Vizyon     | Evli  | 257 | 159.68 | 41038.00 | 7885.000 | .024* |
|            | Bekar | 74  | 187.95 | 13908.00 |          |       |
|            | Top.  | 331 |        |          |          |       |
| Fedakârlık | Evli  | 257 | 159.55 | 41004.50 | 7851.500 | .021* |
|            | Bekar | 74  | 188.40 | 13941.50 |          |       |
|            | Top.  | 331 |        |          |          |       |
| Güven      | Evli  | 257 | 160.12 | 41151.50 | 7998.500 | .036* |
|            | Bekar | 74  | 186.41 | 13794.50 |          |       |
|            | Top.  | 331 |        |          |          |       |

\*p&lt;.05

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin hizmetkar liderlik algılarını içeren Güçlendirme ( $U= 8297.500$ ,  $p>.05$ ) boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken Sevgi ( $U= 7762.500$ ,  $p<.05$ ), Vizyon ( $U= 7885.000$ ,  $p<.05$ ), Fedakârlık ( $U=7851.500$ ,  $p<..05$ ) ve Güven ( $U= 7998.500$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre medeni durum açısından Bekarların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu açıdan bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran kendi okul yöneticilerini daha hizmetkar davranış içinde buldukları söylenebilir.

Tablo 7'de mezun olunan mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin hizmetkar liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Hizmetkar liderlik Boyutlarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Boyut       | Gruplar     | <i>N</i> | Sıra Ort. | Sıra Top. | U        | p    |
|-------------|-------------|----------|-----------|-----------|----------|------|
| Sevgi       | Eğitim Fak. | 269      | 165.20    | 44439.50  | 8124.500 | .482 |
|             | Diğer       | 64       | 174.55    | 11171.50  |          |      |
|             | Top.        | 333      |           |           |          |      |
| Güçlendirme | Eğitim Fak. | 269      | 166.95    | 44909.50  | 8594.500 | .984 |
|             | Diğer       | 64       | 167.21    | 10701.50  |          |      |
|             | Top.        | 333      |           |           |          |      |
| Vizyon      | Eğitim Fak. | 269      | 166.23    | 44716.00  | 8401.000 | .763 |
|             | Diğer       | 64       | 170.23    | 10895.00  |          |      |
|             | Top.        | 333      |           |           |          |      |
| Fedakârlık  | Eğitim Fak. | 269      | 166.47    | 44781.00  | 8466.000 | .836 |
|             | Diğer       | 64       | 169.22    | 10830.00  |          |      |
|             | Top.        | 333      |           |           |          |      |
| Güven       | Eğitim Fak. | 269      | 166.52    | 44793.00  | 8478.000 | .850 |
|             | Diğer       | 64       | 169.03    | 10818.00  |          |      |
|             | Top.        | 333      |           |           |          |      |

$p > .05$

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin hizmetkar liderlik algılarını içeren Sevgi ( $U = 8124.500$ ,  $p > .05$ ), Güçlendirme ( $U = 8594.500$ ,  $p > .05$ ), Vizyon ( $U = 8401.000$ ,  $p > .05$ ), Fedakârlık ( $U = 8466.000$ ,  $p > .05$ ) ve Güven ( $U = 8478.000$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre mezuniyet türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.



Tablo 8’da yaşa göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin hizmetkar liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: Hizmetkar liderlik Boyutlarının Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Boyut       | Gruplar     | <i>N</i> | Sıra Ort. | $\chi^2$ | sd | p    |
|-------------|-------------|----------|-----------|----------|----|------|
| Sevgi       | 30 ve altı  | 106      | 183.05    | 7.678    | 3  | .053 |
|             | 31-40 arası | 172      | 159.82    |          |    |      |
|             | 41-50 arası | 47       | 144.74    |          |    |      |
|             | 51 ve üstü  | 6        | 208.42    |          |    |      |
|             | Top.        | 331      |           |          |    |      |
| Güçlendirme | 30 ve altı  | 106      | 166.00    | 7.978    | 3  | .046 |
|             | 31-40 arası | 172      | 162.00    |          |    |      |
|             | 41-50 arası | 47       | 139.01    |          |    |      |
|             | 51 ve üstü  | 6        | 191.83    |          |    |      |
|             | Top.        | 331      |           |          |    |      |
| Vizyon      | 30 ve altı  | 106      | 180.17    | 5.716    | 3  | .126 |
|             | 31-40 arası | 172      | 161.69    |          |    |      |
|             | 41-50 arası | 47       | 145.38    |          |    |      |
|             | 51 ve üstü  | 6        | 200.58    |          |    |      |
|             | Top.        | 331      |           |          |    |      |
| Fedakârlık  | 30 ve altı  | 106      | 178.07    | 3.985    | 3  | .263 |
|             | 31-40 arası | 172      | 157.41    |          |    |      |
|             | 41-50 arası | 47       | 165.64    |          |    |      |
|             | 51 ve üstü  | 6        | 201.83    |          |    |      |
|             | Top.        | 331      |           |          |    |      |

|       |             |     |        |       |   |      |
|-------|-------------|-----|--------|-------|---|------|
|       | Top.        | 333 |        |       |   |      |
| Güven | 30 ve altı  | 106 | 180.33 | 5.000 | 3 | .172 |
|       | 31-40 arası | 172 | 157.96 |       |   |      |
|       | 41-50 arası | 47  | 158.06 |       |   |      |
|       | 51 ve üstü  | 6   | 205.50 |       |   |      |
|       | Top.        | 331 |        |       |   |      |

p >.012 (Bonferroni Düzeltmesi)

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde Sevgi [ $\chi^2(N=331) = 7.678, p>.05$ ], Güçlendirme [ $\chi^2(N=331) = 7.978, p>.05$ ], Vizyon [ $\chi^2(N=331) = 5.716, p>.05$ ], Fedakârlık [ $\chi^2(N=331) = 3.985, p>.05$ ], Güven [ $\chi^2(N=331) = 5.000, p>.05$ ] boyutlarında öğretmen görüşlerine göre yaş açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin hizmetkar liderlik algıları genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin hizmetkar liderlik algılarının mezuniyet, cinsiyet, yaş tarafından etkilenmediği, fakat medeni durumun bekarlar lehine anlamlı bir farka sebep olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin hizmetkar liderlik algıları genellikle katılıyorum düzeyinde olduğu, yani öğretmenlerin ilgili hizmetkar liderlik davranışlarını orta düzey şahit oldukları şeklinde yorumlanabilir. İş ve Balcı (2017) öğretmen algılarına göre yöneticilerinin “çoğu zaman” hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerini belirtmiştir.

Çalışmada diğer değişkenler açısından bakıldığında ise mezuniyet, cinsiyet ve yaş açısından öğretmen algılarında bir farklılığa rastlanmamıştır. Cinsiyet bağlamında alanyazına bakıldığında Tokmak (2018) bu çalışmaya benzer şekilde cinsiyetin hizmetkar liderlikte bir anlamlı fark oluşturmadığını bulmuştur. Usta ve Ünsal (2018) çalışmada ise hizmetkâr liderlik boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çiçek (2015) öğretmenlerin müdürlere ilişkin hizmetkâr liderlik algılarında genel anlamda sevgi ve güçlendirme boyutlarında erkeklerin kadınlara nazaran daha olumlu görüş bildirdiğini ifade etmiştir. İş ve Balcı (2017) çalışmasında ise erkek öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin algıların empati,

özgecil davranış, alçakgönüllülük, dürüstlük ve adalet boyutlarında yüksek olduğunu bulmuştur. Türkmen (2016:114) ise kadın öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmamızda “sevgi, vizyon, fedakârlık ve güven” boyutlarında bekar öğretmenler lehine bir farklılık çıkmıştır. Türkmen (2016:114) ise yaptığı araştırmada, bekâr öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Tokmak (2018) medeni duruma yönelik farklılıklar incelendiğinde hizmetkâr liderlik davranışlarının algılanmasında vizyon boyutunda farklılık olduğu görülmüştür. Evli olan çalışanların vizyon boyutuna yönelik katılımları daha yüksektir. Usta ve Ünsal ise (2018) medeni durumu bekâr olanların, medeni durumu evli olan öğretmenlere göre hizmetkâr liderliğin alçak gönüllülük boyutu algıları daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çiçek (2015) ise evli ve bekâr öğretmenlerin müdürlerini hizmetkâr liderlik yönünden değerlendirmelerinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Doğan (2015:54) çalışmasında medeni durumun ayırt edici bir faktör olmadığını belirtmiştir.

Çalışmamızda yaş değişkenine göre bir anlamlık fark çıkmamıştır. 30 ve altı/31-40 / 41 ve üstü şeklinde hizmetkar liderlik boyutlarını inceleyen İş ve Balcı (2017) yaş değişkenine göre ölçeğin tamamı dahil olmak üzere hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Tokmak (2018) yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarının algılanmasında kurum çalışanlarının yaş dağılımında güçlendirme ve vizyon boyutlarında farklılık olduğunu bulmuştur. Yaşı daha genç olan personelin güçlendirme ve vizyon boyutu algısı yaşı büyük olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Balay, Kaya ve Geçdoğan (2014) 18-30 yaş aralığındaki katılımcıların diğer gruplara göre yöneticilere ilişkin hizmetkâr liderlik yeterlik algıları açısından anlamlı fark bulmuştur. Doğan (2015:54) orta yaş çalışanların hizmetkar liderlik algılama düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmada fakülte türüne göre de bir anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında yüksek lisans, lisans vb. mezuniyetlere ilişkin çalışmalar görülürken eğitim fakültesi mezunu olma ve diğer fakülte mezunu olma açısından herhangi bir çalışma görülmemiştir. Usta ve Ünsal’a (2018) göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

## KAYNAKÇA

- AKUCHIE, N. D. (1993). The servants and the superstars: An examination of servant leadership in light of Matthew 20: 20-28. *Christian Education Journal*, 16(1), 39-47.
- ASLAN, Ş., & ÖZATA, M. (2011). Sağlık Çalışanlarında Hizmetkâr Liderlik: Dennis-Winston ve Dennis-Bocerna Hizmetkâr Liderlik Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Araştırması. *Journal of Management & Economics*, 18(1).
- BUCHEN, I.H. (1998). Servant leadership: A model for future faculty and future institutions. *Journal of leadership studies*, 5(1), 125-134.
- BUHÂRÎ, Zekât, 30; Edeb, 33.
- ÇİÇEK, O. (2015). *Eğitim örgütlerinde hizmetkâr liderliğe yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- DEYLEMÎ, Müsned, II, 324
- DENNIS, S.R. & BOCARNEA, M. C. (2006) Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(7/8) 600–615.
- DİNÇER, M.K. & BİTİRİM, S. (2007). Kurum Kültürü Çalışmalarında Anlayışı İle Değer Yaratmak, *İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 61-72.
- DOĞAN, Ü. (2015). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- FINDIKÇI, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- FINDIKÇI, İ. (2010). İnsani kriz ve hizmetkâr liderlik. *Sağlıkta Nabız Aktüel ve Sosyal Tıp Dergisi*. <http://www.sagliktanabiz.com/index.php?option>.
- GREENLEAF, R.K. (1977). *Servant Leadership — A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Paulist Press, [www.greenleaf.org](http://www.greenleaf.org).
- KÜÇÜK, K. & YAVUZ, E. (2018). Hizmetkâr liderlik: Gandhi örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (2) , 81-93 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/41407/419913>

- İŞ, E., & BALCI, S. (2017). Okul müdürlerinin (ilkokul-ortaokul-lise) hizmetkâr liderlik davranış boyutlarının öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 10(50), 517-529
- LANTU, D. C. (2015). Servant leadership and human capital management: Case study in Citibank Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 169, 303-311.
- LAUB, J. A. (1999). Assessing the servant organization; Development of the Organizational Leadership Assessment (OLA) model. *Dissertation Abstracts International*, 60(2), 1-115.
- PAROLINI, J., PATTERSON, K. & WINSTON, B. (2009). Distinguishing between transformational leadership and servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(3), 274-291.
- SPEARS, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(7), 33-35.
- SPEARS, L.C. (2004). Practing Servant-Leadership, *Leader to Leader*, 34, 7-11. <http://www.viterbo.edu/uploadedFiles/academics/msl/PracticingServantLeadershipbyLarrySpears.pdf>.
- TOKMAK, M. (2018). Yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarının çalışanlar tarafından algılanma düzeylerine yönelik bir araştırma. *Atatürk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 32(4), 959- 978
- TÜRKMEN, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- USTA, M. E., & ÜNSAL, Y. (2018) Okullarda Algılanan Hizmetkâr Liderlik Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.



# OKUL LİDERLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Doç. Dr. Ahmet KAYA**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN**

Harran Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri etik liderlik davranışlarını incelemektir. Çalışmada; cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, okul türü bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Kahramanmaraş'ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 317 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen ve 44 maddeden oluşan "Etik Liderlik Ölçeği" isimli ölçekle toplanmıştır. Ayrıca, kişisel bilgi formu kullanılarak demografik değişkenlerle ilgili bilgi toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmeden önce verilerin normal dağılımı kontrol edilmiş ve non-parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin genelde etik liderlik davranışları gösterdikleri görülmüş, mezuniyet, cinsiyet, medeni durum ve okul türü açısından anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Etik Liderlik, Liderlik, Okul Yöneticileri, Öğretmen

## An Investigation of School Leaders' Ethical Leadership Behaviors

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the ethical leadership behaviors of school administrators according to teachers' perceptions. Teachers' gender, marital status, faculty of graduation, school type are taken as independent variables in the study. The research is designed according to the relational screening model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 317 teachers working in Kahramanmaraş, selected with convenience sampling. The data of the research were collected with the 44-itemed "Ethical Leadership Scale" developed by Yılmaz (2005). In addition, information about demographic variables was collected by using personal information form. Before testing whether the participants' opinions differ significantly according to independent variables, the normal distribution was

checked and non-parametric tests were decided to be used. According to the perceptions of teachers, it was observed that school principals generally exhibited ethical leadership behaviors and no significant difference was found in terms of graduated faculty, gender, marital status and type of school where teachers work.

**Keywords:** Ethical Leadership, Leadership, School Administrators, Teacher

## Giriş

Sağlıklı ilerleme ve gelişimin topluma nüfuz edebilmesi, bireyler arası uyum ve güvenin yerleşmesi için eğitim ve etik bir arada olması gereken iki önemli olgu olarak kabul edilebilir. Okullar eğitim ve etik uyumunu sağladıklarında işlevlerini daha etkili şekilde yerine getirebilir ve yeni nesillere daha doğru davranış biçimi sunabilir. Son yıllarda MEB'in değerler eğitimini birçok programa eklemesi, üniversitelerde etik derslerinin programlara eklenmesi ahlaki temele sahip bir toplum inşa etmede eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin önemini ortaya koyan bir göstergedir (Göçen ve Özkan, 2019: 245).

20. yüzyılın sonuna doğru maddenin öne çıkması ile bilgi ekonomisi ve teknoloji insan için beklenen tatmin kaynağı olmuş, insanların etik ve sosyal değerleri çarpıtılmış, toplumda yozlaşma görülmeye başlanmıştır, böylece, "maddi yaşam" ve "manevi hayat" dengesi ortadan kalkmıştır (Chen ve Sheng, 2013). Bu dengeyi kurabilmek adına yönetim alanında etik, ruhsallık gibi konular çokça bahsedilen olgular haline gelmiştir. İş, siyaset, spor, STK'larda oluşan etik skandallarının ardından insanlar artık liderlerimizde sorun nedir diye sormaya başlamışlardır (Brown ve Treviño, 2006). Bu nedenle günümüzde yönetimler etik değerleri oluşturan konulara daha fazla değinmek durumunda kalmışlardır. Shah ve Sachdev'e (2014) göre yönetim içerik olarak etik, merhamet, sevgi, alçakgönüllülük ve kişisel gelişim gibi ahlaki değerlerin çalışmasını ve uygulamasını içermelidir, bu durumda kurumlar daha faydalı sonuca ve üstün bir amaca hizmet edebilecektir.

## Etik Liderlik

Etik liderlik kişilerin toplumsal normları temele alarak davranması anlamına gelmektedir. Daha kapsamlı açıdan etik liderlik, kişinin davranışlarına ve ilişkilerinde toplumun ve kurumun normlarına göre uygun davranışı göstermesini ve bu davranışları yoluyla da grup içi etkileşimi güçlendirmesini, doğru davranış tiplerini teşvik etmesini ifade eden bir kavramdır (Brown, Treviño ve Harrison, 2005).



Normatif olarak uygun bir şekilde hareket etmek, liderlerin iş bağlamında nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin genel beklentilerle tutarlı hareket etmektir, buna örnek vermek gerekirse normatif olarak uygunluk, liderlerin kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmede adil, dürüst, ilkeli ve güvenilir olması gerektiğini bilmesi ve bunu hayata geçirmesidir (Piccolo, Greenbaum, Hartog, & Folger, 2010).

Liderlik ve etik, ruhsallık açısından sinerjik bir ilişkiye sahiptir çünkü etik liderliği, liderlik de etiği sağlar (Meng, 2016: 411). Örgütler de lideri kadar etik, lideri kadar şeffaf ve lideri kadar gelişime istekli yapılardır (Göçen, 2017). Liderler, meşru güçleri, kaynakların kontrolü ve çalışanlarla ilgili önemli kararlardaki sorumlulukları nedeniyle adaleti ve eşitliği yerine getirme konusunda önemli bir konumdadır (Brown, Treviño, & Harrison, 2005). Adalet sağlayan lider çalışanlar gözünde etik bir lider olarak algılanır. Liderin çalışanlara gösterdiği etik davranış, liderin güvenilirliği kanıtlama ve grupta anlamlı bir etkiye sahip olma potansiyeli açısından önemli işleve sahiptir (Piccolo vd., 2010).

Bugün etik liderlik aslında yönetimler açısından çalışanları cezbeden bir özellikliktir, çünkü iş değişimin oldukça yüksek olduğu Z kuşağı için etik bir kurumda çalışmak bir önceki kuşaklarda olduğu gibi artan şekilde önemini korumaktadır. Nitekim, Mitroff ve Denton (1999: 85) çalışmasında çalışanlara işinde en çok anlam veren şeyin ne olduğunu sormuş ve cevapları yedi basamakta sıralamıştır, birincisi kişi olarak tüm potansiyelimi gerçekleştirmek ve ikincisi iyi/etik bir kurumla bağlantılı olmak şeklinde giden listede etiklik ve etik kurumda çalışma isteği ikinci sıradadır.

Yukarıda belirtilen alanyazından hareketle çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin gösterdikleri etik liderlik davranışlarını incelemektir. Bu nedenle şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin idarecilerine ilişkin etik liderlik algıları nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin idarecilerine ilişkin etik liderlik algıları mezuniyet, cinsiyet, medeni durum ve okul türleri değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş'ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 317 öğretmenden oluşmaktadır. Bu örneklem grubunun 103'ü kadın, 209'ı erkektir. Eğitim fakültesi mezunu 249 kişi varken 62 kişi farklı fakülte mezunlarıdır. 244 evli, 65 bekar öğretmen çalışmaya katılmış örneklemin

125'i ilkokul, 106'sı ortaokul ve 65'i da lise öğretmenidir. Çalışmada bu bağımsız değişkenlerden hareketle cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, okul türü bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın verileri Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen ve 44 maddeden oluşan "Etik Liderlik Ölçeği" isimli ölçekle toplanmıştır. Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği" öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için "tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bu çalışmada 0.98 çıkmışken Yılmaz (2005) ilk çalışmada toplam ölçek açısından Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .97 bulmuş ve altboyutları şu şekilde sıralamıştır; iletişimsel etik .95, iklimsel etik .92, karar vermede etik .94 ve davranışsal etik alt boyutu ise .90.

Yılmaz (2006) 44 maddelik "Etik Liderlik Ölçeği'ne" ilişkin 4 boyutu kısaca şöyle tanımlamaktadır: "İletişimsel Etik" boyutu yöneticinin hatalarını kabul etmesinin, adaletli davranmasının, yapıcı ve anlayışlı olmasını, eşit davranmasının, çalışanlara sevgiyle, saygıyla ve şefkatle davranmasının, merhametli ve içten davranmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. "İklimsel Etik" boyutu yöneticinin öğretmenleri teşvik etmesinin, kendi fikirlerini çalışanlara ölçülü şekilde aktarmasının, geleceğe ilişkin somut hedefler koymasının, görevlerini sorumluluk duygusu içinde yapmasının, öğrenmeye dönük istekliliğinin, kurumdaki farklı düşüncelerin dinlenmesinin ve çalışanların eşitçe ödüllendirmesinin, mesleki etkinliğini arttırmaya yönelik çaba içerisinde olmasının ne düzeyde olduğunu ölçmektedir. "Karar Vermede Etik" boyutu yöneticinin çözüm oluşturmada sistemli olmasının, kişilerin özel fikirlerini içeren konularda faaliyetlerde bulunmamasının, ekonomik alanda kişisel menfaat sağlayıcı faaliyetlerde bulunmamasının, çalışmalarını dürüstlük duygusu içerisinde yapmasının, ortak kurum kararlarını öncelemesinin, kurum işlerinde ölçüyü belirlemesinin, davranışlarının ve kendinin sınırlarının farkında olmasının ne düzeyde olduğunu açıklamaya çalışır. "Davranışsal Etik" boyutu yöneticinin kendisini değerlendirebilmesinin, hak savunuculuğunun, doğruluğunun, dürüstlüğünün, cesaretliliğinin, gerçekçiliğinin, rasyonel davranışının, toplumsal değerlere saygının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmeden önce, normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılımı kontrol edilmiştir. Dağılımın normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk testine başvurulmuş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan yöntemler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde parametrik t-Testine karşılık güçlü bir

alternatif olarak görülen Mann Whitney-U Testi (Balcı, 2005; Büyüköztürk, 2010), parametrik tek yönlü varyans analizine (One Way Anova) karşılık gelen parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi (Büyüköztürk, 2010) kullanılmıştır. Çoklu gruplar arası fark olduğunda ise, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney-U Testi tercih edilmiştir.

### Bulgular

Çalışmanın ilk araştırma sorusu öğretmenlerin idarecilerine ilişkin etik liderlik algıları nasıldır ve ne düzeyde idareciler bu davranışları göstermektedir. Bu soruya ilişkin toplam ve boyut bazında aritmetik ortalamalar ve ilgili değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Etik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Boyutlar         | N   | $\bar{X}$ | ss      |
|------------------|-----|-----------|---------|
| İklimselEtik     | 313 | 3.4565    | .99306  |
| İletişimselEtik  | 313 | 3.6311    | 1.00926 |
| DavranışsalEtik  | 313 | 3.7355    | 1.00936 |
| KararVermedeEtik | 313 | 3.7984    | .93739  |
| ToplamÖlçek      | 313 | 3.6554    | .93997  |

Tablo 1’e göre katılımcıların okul yöneticilerine ilişkin İklimsel Etik boyutunda algıları ( $\bar{X}=3.45$ ) çok katılıyorum düzeyindedir. İletişimsel Etik boyutunda ise öğretmen algıları ( $\bar{X}=3.63$ ) çok katılıyorum düzeyindedir. Davranışsal Etik ve Karar Vermede Etik açısından öğretmen algıları sırasıyla ( $\bar{X}=3.73$ ), ( $\bar{X}=3.79$ ) yine ilgili ifadelerle çok katılıyorum düzeyindedir. Öğretmen algıları genel olarak incelendiğinde okul yöneticilerinin etik lider davranışlarını genelde gösterdikleri şekilde yorum yapılabilir ( $\bar{X}=3.65$ ).

Bu tabloya ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlamasında kullanılan puan aralıkları ve değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Aritmetik Ortalamaların Yorumlamasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Değerler

| Maddeler                 | Puan | Puan Aralığı |
|--------------------------|------|--------------|
| Hiç Katılmıyorum         | 1    | 1.00–1.80    |
| Az katılıyorum           | 2    | 1.81–2.60    |
| Orta düzeyde katılıyorum | 3    | 2.61–3.40    |
| Çok katılıyorum          | 4    | 3.41–4.20    |
| Tam katılıyorum          | 5    | 4.21–5.00    |

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu öğretmenlerin idarecilerine ilişkin etik liderlik algıları cinsiyet, kıdem, yaş ve okul türleri değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğidir. Tablo 3'te mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin idarecilere ilişkin etik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Etik Liderlik Boyutlarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Boyut            | Gruplar          | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U        | p    |
|------------------|------------------|-----|-----------|-----------|----------|------|
| İklimsel Etik    | Eğitim Fakültesi | 249 | 151.98    | 37842.50  | 6717.500 | .114 |
|                  | Diğer            | 62  | 172.15    | 10673.50  |          |      |
|                  | Top.             | 311 |           |           |          |      |
| İletişimsel Etik | Eğitim Fakültesi | 249 | 153.37    | 38189.50  | 7064.500 | .301 |
|                  | Diğer            | 62  | 166.56    | 10326.50  |          |      |
|                  | Top.             | 311 |           |           |          |      |

## Okul Liderlerinin Etik Liderlik Davranışları Üzerine Bir İnceleme

|                  |                  |     |        |          |          |      |
|------------------|------------------|-----|--------|----------|----------|------|
| Davranışsal Etik | Eğitim Fakültesi | 249 | 152.85 | 38060.50 | 6935.500 | .216 |
|                  | Diğer            | 62  | 168.64 | 10455.50 |          |      |
|                  | Top.             | 311 |        |          |          |      |
| Karar V. Etik    | Eğitim Fakültesi | 249 | 152.00 | 37847.50 | 6722.000 | .115 |
|                  | Diğer            | 62  | 172.08 | 10669.50 |          |      |
|                  | Top.             | 311 |        |          |          |      |

$p > .05$

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin etik liderlik algılarını içeren İklimsel Etik ( $U = 6717.500$ ,  $p > .05$ ), İletişimsel Etik ( $U = 7064.500$ ,  $p > .05$ ), Davranışsal Etik ( $U = 6935.500$ ,  $p > .05$ ) ve Karar Vermede Etik ( $U = 6722.000$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre fakülte mezuniyeti açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4'te cinsiyete göre öğretmenlerin idarecilere ilişkin etik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Etik Liderlik Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçlar

| Boyut            | Gruplar | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U         | p    |
|------------------|---------|-----|-----------|-----------|-----------|------|
| İklimsel Etik    | Kadın   | 103 | 153.00    | 15759.50  | 10403.500 | .631 |
|                  | Erkek   | 209 | 158.22    | 10673.50  |           |      |
|                  | Top.    | 212 |           |           |           |      |
| İletişimsel Etik | Kadın   | 103 | 151.69    | 15624.50  | 10268.500 | .508 |
|                  | Erkek   | 209 | 158.87    | 33204.50  |           |      |
|                  | Top.    | 212 |           |           |           |      |

|                  |       |     |        |          |           |      |
|------------------|-------|-----|--------|----------|-----------|------|
| Davranışsal Etik | Kadın | 103 | 154.26 | 15888.50 | 10532.500 | .758 |
|                  | Erkek | 209 | 157.61 | 32939.50 |           |      |
|                  | Top.  | 212 |        |          |           |      |
| Karar V. Etik    | Kadın | 103 | 151.23 | 15576.50 | 10220.500 | .468 |
|                  | Erkek | 209 | 159.10 | 33251.50 |           |      |
|                  | Top.  | 212 |        |          |           |      |

$p > .05$

Tablo 4'e göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin etik liderlik algılarını içeren İklimsel Etik ( $U = 10403.500$ ,  $p > .05$ ), İletişimsel Etik ( $U = 10268.500$ ,  $p > .05$ ), Davranışsal Etik ( $U = 10532.500$ ,  $p > .05$ ) ve Karar Vermede Etik ( $U = 10220.500$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5'te medeni duruma göre öğretmenlerin idarecilere ilişkin etik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Etik Liderlik Boyutlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Boyut            | Gruplar | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U        | p    |
|------------------|---------|-----|-----------|-----------|----------|------|
| İklimsel Etik    | Evli    | 244 | 152.41    | 37188.50  | 7298.500 | .324 |
|                  | Bekar   | 65  | 164.72    | 10706.50  |          |      |
|                  | Top.    | 309 |           |           |          |      |
| İletişimsel Etik | Evli    | 244 | 153.49    | 37451.50  | 7561.500 | .564 |
|                  | Bekar   | 65  | 160.68    | 10444.50  |          |      |
|                  | Top.    | 309 |           |           |          |      |

## Okul Liderlerinin Etik Liderlik Davranışları Üzerine Bir İnceleme

|                  |       |     |        |          |          |      |
|------------------|-------|-----|--------|----------|----------|------|
| Davranışsal Etik | Evli  | 244 | 154.15 | 37613.50 | 7723.000 | .746 |
|                  | Bekar | 65  | 158.18 | 10282.50 |          |      |
|                  | Top.  | 309 |        |          |          |      |
| Karar V. Etik    | Evli  | 244 | 155.88 | 38035.50 | 7714.500 | .736 |
|                  | Bekar | 65  | 151.68 | 9859.50  |          |      |
|                  | Top.  | 309 |        |          |          |      |

p&gt;.05

Tablo 4'e göre öğretmenlerin yöneticilere ilişkin etik liderlik algılarını içeren İklimsel Etik (U= 7298.500, p>.05), İletişimsel Etik (U=7561.500, p>.05), Davranışsal Etik (U=7723.000, p>.05) ve Karar Vermede Etik (U=7714.500, p>.05) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre medeni durum açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6'da görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin idarecilere ilişkin etik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Etik Liderlik Boyutlarının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Boyut            | Gruplar  | N   | Sıra Ort. | $\chi^2$ | sd | p    |
|------------------|----------|-----|-----------|----------|----|------|
| İklimsel Etik    | İlkokul  | 125 | 141.60    | 1.582    | 2  | .453 |
|                  | Ortaokul | 106 | 155.68    |          |    |      |
|                  | Lise     | 65  | 150.08    |          |    |      |
|                  | Top.     | 296 |           |          |    |      |
| İletişimsel Etik | İlkokul  | 125 | 141.59    | 2.368    | 2  | .306 |
|                  | Ortaokul | 106 | 158.56    |          |    |      |
|                  | Lise     | 65  | 145.38    |          |    |      |

|                  | Top.     | 296 |        |       |   |      |
|------------------|----------|-----|--------|-------|---|------|
| Davranışsal Etik | İlkokul  | 125 | 139.03 | 2.779 | 2 | .249 |
|                  | Ortaokul | 106 | 157.22 |       |   |      |
|                  | Lise     | 65  | 152.49 |       |   |      |
|                  | Top.     | 296 |        |       |   |      |
| Karar V. Etik    | İlkokul  | 125 | 142.96 | 1.602 | 2 | .449 |
|                  | Ortaokul | 106 | 156.81 |       |   |      |
|                  | Lise     | 65  | 145.60 |       |   |      |
|                  | Top.     | 296 |        |       |   |      |

$p > .016$  (Bonferroni Düzeltmesi)

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde İklimsel Etik [ $\chi^2(N=296) = 1.582, p > .05$ ], İletişimsel Etik [ $\chi^2(N=296) = 2.368, p > .05$ ], Davranışsal Etik [ $\chi^2(N=382) = 3.402, p > .05$ ], Karar Vermede Etik [ $\chi^2(N=296) = 1.602, p > .05$ ] boyutlarında öğretmen görüşlerine göre okul türleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada öğretmenlerin idarecilerine ilişkin etik liderlik algıları ve öğretmenlerin idarecilerine ilişkin etik liderlik davranışlarını gösterme algılarının mezuniyet, cinsiyet, medeni durum ve okul türleri değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin etik liderlik algıları genellikle çok katılıyorum düzeyinde olduğu, yani genel olarak öğretmenlerin ilgili etik davranışları gördükleri şekilde yorumlanabilir. Nitekim Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) aynı boyutlar için ( $\bar{X} = 3.81-3.99$ ) öğretmen görüşlerine göre müdürlerin iyi düzeyde etik liderlik gösterdiğini belirtmiştir.

Çalışmada diğer değişkenler açısından bakıldığında ise mezuniyet, cinsiyet, medeni durum ve okul türleri açısından öğretmen algılarında bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat alanyazında farklı sonuçlara rastlanılmaktadır. Gülcan vd'ne (2012) göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir



farklılık oluşturmamaktadır, fakat aynı yazarlar davranışsal etik boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Kaplan vd.'ne (2016) göre öğretmenlerin müdürlerine etik liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyetten etkilenmemekte; sadece yaşın bazı boyutlar (iklimsel) açısından etkisi olacağı ifade edilmektedir. Çalışmamızda okul türüne göre değerlendirme yapılmıştır. Tombak ve Bakan'a (2014) göre branş düzeyinde tüm boyutlarda sınıf öğretmeni lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde bu çalışmaya nazaran alanyazında kısmen benzer sonuçların kısmen farklı sonuçların yer alması örneklem ve değişen zaman şartları, bağlam ile açıklanabilir.

#### Kaynakça

- BALCI, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BROWN, M. E., & TREVIÑO, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- BROWN, M. E., TREVIÑO, L. K., & HARRISON, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- CHEN, M., & SHENG, C. (2013). Workplace spirituality and earnings management motivations. *International Journal of Business and Information*, 8(2), 267-298. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1511118086?accountid=15958>
- GÖÇEN, A. & ÖZKAN, H. (2018). Etik Bir Lider Olarak Okul Müdürü ve Öğretmen. B. Oral., A. Çoban., M. Bars (Eds). *Eğitimde Ahlak ve Etik*. Pegem Yayınları: Ankara.
- GÜLCAN, M. G., KILINÇ, A. Ç., & ÇEPNİ, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.

- KAPLAN, T., ATILGAN, D., AKTAŞ, S., & TÜKEL, Y. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 180-193
- MENG, Y. (2016). Spiritual leadership at the workplace: Perspectives and theories. *Biomedical Reports*, 5(4), 408-412. doi:10.3892/br.2016.748
- MITROFF, I. I., & DENTON, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, 40(4), 83-92.
- PICCOLO, R. F., GREENBAUM, R., HARTOG, D. N. D., & FOLGER, R. (2010). The relationship between ethical leadership and core job characteristics. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 259-278.
- SHAH, S., & SACHDEV, A. (2014). How to develop spiritual awareness in the organization: Lessons from the indian yogic philosophy. *Journal of Management Development*, 33(8/9), 871-890. doi:10.1108/JMD-07-2013-0098
- TOMBAK, N., & BAKAN, H. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinde etik liderlik: Muğla ili örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 95-121.
- YILMAZ, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

# PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE KARŞILAŞILABİLECEK DEĞERLENDİRİCİ HATALARI VE ALTERNATİF ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Öğr. Gör. Dr. Ali İhsan ÇELEN  
Ordu Üniversitesi

**ÖZET:** Geleneksel ve modern yöntemlerle çok farklı şekillerde değerlendirilebilen çalışan performansı, doğru ve etkin bir şekilde yönetildiğinde işletmelere; stratejik planlama, ücret ve kariyer yönetimi, eğitim ihtiyacının belirlenmesi, işten ayrılma kararlarının verilmesi konularının yanı sıra verimlilik, etkinlik ve karlılık hedeflerinin gerçekleştirilmesi sürecinde önemli avantajlar sunmaktadır. Ancak değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek değerlendirici hataları, bahsedilen konular başta olmak üzere çok farklı konularda problemlere yol açabilecektir. Bu kapsamda araştırma, performans değerlendirme sürecinde sıkça yaşanan değerlendirici hatalarının çözümüne yönelik alternatif çözüm yolları sunma amacı taşımaktadır. Buna göre literatürde en fazla tartışılan ve en çok karşılaşılan değerlendirici hataları analiz edilmiş ve alternatif çözüm metodları tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre performans değerlendirme sürecinde yaşanan değerlendirici hataları, değerlendirme yöntemlerine göre farklılaşabildiği gibi faaliyet gösterilen sektör, işletme hatta işyeri boyutunda da farklı özellikler taşıyabilmektedir. Sonuç olarak değerlendirici hatalarının önlenmesinde; doğru zamanlama, profesyonel yaklaşım, değerlendirme toplantıları, objektiflik, duygulardan arınma, eşit muamele vb. faktörler büyük önem taşımaktadır. Ayrıca faaliyet gösterilen sektör, işletme hatta işyeri dikkate alınarak uygun kriterler geliştirilmeli ve değerlendirme süreci titizlikle takip edilmelidir.

**Anahtar Kelimeler;** performans değerlendirme, değerlendirme yöntemleri, değerlendirici hataları.

## Appraiser Errors That May Can Occur in Performance Appraisal Process and Alternative Solution Proposals

**ABSTRACT:** Employee performance can be appraised in many different ways with traditional and modern methods. When it is managed correctly and effectively, it will provide important advantages to businesses about strategic planning, wage and career management, determination of training needs, decision-making decisions, as well as productivity, efficiency and profitability. However, appraiser errors that may be encountered during the appraisal process

may cause problems in many different subjects, especially those mentioned. In this context, the research aims to provide alternative solutions for the solution of the appraiser errors frequently experienced in the performance appraisal process. Accordingly, the most discussed and encountered appraiser errors in the literature were analyzed and alternative solution methods were discussed. According to the findings, the appraiser errors experienced during the performance appraisal process may differ according to the assessment methods, and may have different characteristics in the sector of operation, enterprise and even workplace. As a result, in preventing appraiser errors; correct timing, professional approach, appraisal meetings, objectivity, free of emotions, equal treatment and so on. factors are of great importance. In addition, appropriate criteria should be developed by taking into consideration the sector in which the company operates, the company and even the workplace, and the appraisal process should be followed carefully.

**Key Words;** performance appraisal, appraisal methods, apprasier errors.

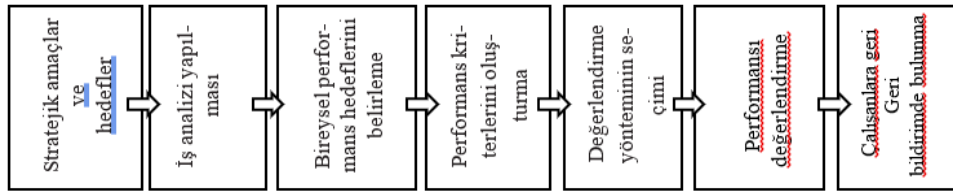
## 1.PERFORMANS DEĞERLENDİRME

### 1.1.Tanımı ve Temel Unsurları

Günümüz iş dünyasında; ekip çalışmasının ağırlık kazanması, her düzeyde çalışandan liderlik davranışı beklenmesi ve özellikle insan kaynağının şirketlerin en değerli kaynağı olduğunun anlaşılması performansa ilişkin beklentileri önemli derecede etkilemiştir. Bu durum performans değerlendirmenin; sadece yılda bir kez bir araya gelinerek not verme sürecinden, çalışanın gerçekleştirebildiği hedefleri ölçmekten ve bir sonraki yılın hedeflerini formlara işleyerek bir yıl boyunca unutmaktan çok daha öte bir anlam taşıdığını ve bahsedilen uygulamaların kurumlara hiçbir fayda sağlamadığını ortaya koymuştur (Baltaş, 2013, s.270). Bu yönüyle rekabetin giderek yıkıcı bir hal aldığı küreselleşen iş dünyasında performans değerlendirmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Temelde; kriterlerin belirlenmesi, değerlendirme standartlarının belirlenmesi, değerlendirme periyodlarının belirlenmesi, değerlendiricilerin eğitimi, yönetici ve çalışanlara bilgi verilmesi ve açık görüşmelerin yapılması aşamalarından oluşan ayrıca “başarı değerlemesi”, yetkinliğin ölçümü”, “verimliliğin değerlendirilmesi”, “çalışmanın değerlendirilmesi”, ya da kamu kurumlarında olduğu gibi “tezkiye”, “sicil” gibi kavramlar şeklinde de ifade edilen (Sabuncuoğlu, 2016, s.233-238) performans değerlendirme kısaca; bir bireyin organizasyondaki performansının kalitesini değerlendirmeyi sağlayan resmi bir yönetim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Grote, 2002, s.1).

Buna göre stratejik amaç ve hedeflerin belirlenmesi ile başlayan performans değerlendirme süreci; iş analizlerinin yapılması, bireysel performans hedeflerinin belirlenmesi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, değerlendirmenin gerçekleştirilmesi ve en sonunda geri bildirimde bulunulması gibi aşamaları kapsayan ve her bir aşamanın ayrı bir öneme sahip olduğu oldukça karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Tablo 1). Diğer bir ifade ile her işletmenin işkolu, işletme ve işyeri özelliklerinin farklı olması, stratejik amaç ve hedeflerinin farklı olması, bünyesinde barındırdığı iş özelliklerinin farklı olması, önem verdikleri ve belirledikleri performans kriterlerinin farklı olması ve kullandıkları yöntemlerin farklı olması vb. özelliklerin yanı sıra performans değerlendirme sürecinin ana aktörünün insan olması sürecin çok önemli bir o kadarda zor olduğunu göstermektedir.

**Tablo 1:** Performans Değerlendirme Süreci



**Kaynak:** Bingöl, 2016, s.386.

Bu kapsamda örneğin kriterlerin belirlenmesinde; görev ve iş analizlerinin yapılmasından çok iş ve görev tanımlamalarının önceden yapılması büyük önem taşımaktadır. Kriter seçiminde sadece işin özelliği ve sorumluluk düzeyi değil aynı zamanda çalışan davranışları da göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca kriterlerin açık, anlaşılır ve sayısının sınırlı olmasına dikkat edilmelidir. Değerlendirme standartlarının belirlenmesinde ise çalışanın ne kadar başarılı olduğunu belirlemeye yönelik ölçütler spesifik, ölçülebilirlik ve gerçeklik özelliklerine sahip olması konusu dikkate alınmalıdır. Değerlendirme periyodlarının belirlenmesinde çok sık ya da uzun sürelerin belirlenmesi verimliliği olumsuz yönde etkileyebileceğinden 6 aylık ya da 1 yıllık periyodlar dikkate alınmalıdır. Değerlendiricilerin eğitiminde ise kriterler, dereceler, kavramlar, amaçlar, ilkeler vb. konuların üzerinde önemle durulmalıdır. Ayrıca biçimsel olmayan haberleşme yöntemleri ve gerçeği yansıtmayan haberlere yer vermemek için konular, aydınlığa kavuşturulmalı ve çalışanlara gerekli bilgiler doğru ve zamanında sağlanmalıdır. Bunun yanında değerlendirilen kişinin yetersizliklerini ortaya koymaktan çok onun gelişimi sağlamak amaçlı açık görüşmeler yapılmalıdır (Sabuncuoğlu, 2016, s.233-238).

Öte yandan bir şirketin büyümesi aynı zamanda varlığını sürdürebilmesi, günümüzde performansın sürekli gelişmeyi sağlayacak şekilde yönetilmesi gereğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda performans değerlendirme sürecinde yaşanan eksikliklerin eleştirilmesi kapsamlı bir yaklaşım ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu yönüyle performansa dayalı yönetim “...performansı iyileştirmeyi hedefleyen sistemli bir yaklaşımı...” ifade etmektedir. Ayrıca performansa dayalı yönetim süreci; *stratejik performans hedeflerini belirleme, performansı ölçme, performans ilgili verileri toplama, analiz etme, gözden geçirme ve rapora aktarma, sonra da bu verilerden yararlanarak performansı geliştirme aşamalarını içeren bir süreç...* şeklinde tanımlanmaktadır (Baltaş, 2013, s.270). Buna göre performans değerlendirme; üstün astı değerlendirmesi, yılda bir ya da iki kez değerlendirme, sayısal sonuç ve hedeflere odaklanma, çoğunlukla ücretlendirme ilişkili, bürokratik ve karmaşık belgeler veya formlar ile İK departmanı temel sorumluluğunda yapılırken performans yönetimi; karşılıklı görüşmelerle değerlendirme temelinde formel değerlendirme bunun yanı sıra sürekli görüşme esaslı, hedeflere, değerlere ve davranışlara odaklanma, ücretlendirme dışında farklı amaçlarla, daha az formların ve daha az belgenin kullanıldığı ve yönetici sorumluluğunun daha belirgin olduğu bir süreci ifade etmektedir (Uyargil, 2015, s.213, Armstrong, 2006, s.501). Bu yönüyle performans yönetimi, ancak yönetici ile çalışanın işbirliği ile mümkündür ve düşük performansı önlemeyi, mevcut performansı geliştirmeyi amaçladığı için hem yöneticinin hem de çalışanın yararına bir süreci ifade etmektedir. Performans yönetiminde öncelikle gerçekçi beklentilerle işe başlamanın yanında bu sürecin “herkesin işi” olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Baltaş, 2013, s.272). Diğer bir ifade ile performans yönetimi, performans değerlendirme sürecine göre çok daha kapsamlı ve modern iş ilişkilerine hitap eden bir süreci ifade etmektedir.

### **1.2.Amaçları, Kullanım Alanları ve Yararları**

Performans değerlendirme; çalışanlara performansları hakkında geribildirimde bulunmak, kimlerin terfi edeceğini belirlemek, işten çıkarma veya küçülme kararlarını kolaylaştırmak, üstün performansı motive etmek, hedef belirlemek ve ölçmeyi kolaylaştırmak, performansı düşük olan çalışanları belirlemek, danışmanlık ve çalışanı teşvik etmek, koçluk ve mentorluğu özendirmek, insan kaynakları planlamasını kolaylaştırmak, çalışanların eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek, hukuksal süreçler ile ilgili veri sağlamak, toplamda kurum performansını arttırmak vb. birçok amaç doğrultusunda hayata geçirilmekte ve bu tür konularda işletmelere fayda sağlamaktadır (Grote, 2002, s.5). Aynı şekilde organizasyonel hedeflerin bireysel hedeflere dönüştürülmesi, herhangi bir hedefin gerçekleştirilmesi için gerekli olan kriterlerin belirlenmesi, çalışanların önceden belirlenen bir plan dâhilinde adil, eşit ve

zamanında değerlendirilmesinin sağlanması, çalışan ile yönetici arasında gerekli olan iletişimin ve işbirliğinin sağlanması, başarılı kişilerin tanınması ve ödüllendirilmesi, gerek organizasyonun gerek çalışanların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, kariyer planlama ve eğitim fonksiyonlarının hayata geçirilmesi vb. konularda fayda sağlamaktadır (Uyargil, 2015, s.215, Armstrong, 2006, s.496). Örneğin ücret yönetiminde çalışanlara onlardan beklenen ve arzu edilen davranışlarını kapsayan bir etmenler dizisi ve her etmen için bir puan aralığı belirlenmekte ve değerlendirmeye rehberlik etmek için değişik düzeylerde standartlar saptanmaktadır. Buna göre periyodik olarak her çalışanın performans değerlendirmesi yapılmakta ve verilen puanlar temel ücretin dışında ödenecek ücret düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Prokopenko, 1995, s.259). Bu kapsamda küresel rekabet sürecinde işletmeler için hayati bir öneme sahip olan performans değerlendirme oldukça farklı konularda yapılabilmektedir. Bireysel amaç ve hedeflerin belirlenmesi gerçekleştirilmesi boyutundan kurumsal hatta ülke ekonomisi açısından amaç ve hedeflerin belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi boyutuna kadar çok geniş bir dairede farklı konularda yararlar sağlayabilmektedir. Diğer bir ifade ile en dar anlamda birey boyutundan en geniş anlamda ülke ekonomisi boyutuna kadar her kademede (özellikle gelişmekte olan ekonomiler açısından) değerlendirme sürecine ayrıca önem verilmelidir.

## 2.PERFORMANS DEĞERLENDİRİCİLER

Değerlendirmenin kim ya da kimler tarafından yapılacağı, organizasyonun yönetim ve insan kaynakları politikalarına bağlı olarak belirlenecek değerlendirme tekniklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada iki önemli konu ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisini değerlendirmeleri yapacak kişi ya da kişilerin çalışanları yeterli bir süre gözlemleme olanağının olması ve performanslara ilişkin gerekli bilgileri elde etmeleri oluştururken (Uyargil, 2015, s.223) diğerini değerlemecilerin, kullanılacak yöntemlere ilişkin kriterler, dereceler, kavramlar, değerlendirme formlarının doldurulması, sürecin işleyişi, konunun önemi vb. konularda eğitilmesi oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu, 2016, s.235). Bu kapsamda performans değerlendirme; çalışanın bağlı olduğu en yakın üst veya amir tarafından yapılabildiği gibi iş arkadaşları ve astları tarafından, kişinin bizzat kendisini tarafından, bir komite ya da grup tarafından veya müşteri tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Ancak değerlendirmelerin tek taraflı yapılmasının pozitif yönlerinin yanı sıra bazı negatif yönleri de bulunmaktadır (Tablo 2).

**Tablo 2: Pozitif-Negatif Yönleriyle Performans Değerlendiriciler**

| Değerlendirici                                                                    | Pozitif Yönü                                                                                                                    | Negatif Yönü                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Çalışanın bağlı olduğu en yakın üst veya amir tarafından değerlendirilmesi</i> | Birinci dereceden amirin değerlendirilmesi en yakın gözlem açısından önemli                                                     | Kişisel ilişkilerin, öznel öğelerin etkisi görülebilir                                                      |
| <i>İş arkadaşları ve astlar tarafından değerlendirilmesi</i>                      | Takım arkadaşlarının birbirlerini herkesten daha iyi tanımaları açısından önemli                                                | Kesinlikle örgüt için değil değerlendirici için yararlı olacak başarı esasına göre yapılma tehlikesi vardır |
| <i>Çalışanların kendi kendisini değerlendirmesi</i>                               | Kişisel planlamayı özendirir                                                                                                    | Duyarlı bir performans değerlendirme programı çerçevesinde kullanılmaz                                      |
| <i>Bir komite ya da grup tarafından değerlendirilme</i>                           | Değerlendirme sürecini bilen birkaç kişi tarafından değerlendirilme tek bir kişi tarafından yapılandırma daha fazla veri sağlar | Diğer değerlendirme türlerine göre daha az negatif yönü vardır.                                             |
| <i>Müşteri tarafından değerlendirilme</i>                                         | Müşteri bağlılığı, çalışanı sorumlu tutma, değişimi hızlandırma konusunda önemlidir                                             | Duyarlı bir performans değerlendirme programı için yeterli değildir                                         |

Kaynak: Bingöl, 2016, s.389-391’den derlenerek hazırlanmıştır.

Tabloya göre çalışanın bağlı olduğu en yakın üst veya amir tarafından değerlendirilmesinin en yakın gözlem açısından öneminin olmasının yanı sıra kişisel ilişkilerin ve öznel öğelerin sürece etkisi görülebilmektedir. Aynı şekilde çalışanın iş arkadaşları ve astları tarafından değerlendirilmesinin bireyi herkesten daha iyi tanıyan kişilerce değerlendirilmesi açısından fayda sağlarken değerlendirmenin kurum için değil değerlendirici için yararlı olacak başarı esasına göre yapılma tehlikesi bulunmaktadır. Bunun yanında kişinin kendi kendini değerlendirdiği durumlarda kişisel planlama açısından fayda sağlanırken duyarlı bir değerlendirme için yeterli düzeyde veri elde edilememesi riski bulunmaktadır. Aynı durum müşteri tarafından değerlendirilme durumunda da ortaya çıkabilmektedir. Öz değerlendirme gibi müşteri tarafından değerlendirme de yeterli olamamaktadır. Çalışanın bir komite ya da grup tarafından değerlendirilmesi ise diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha az negatif yön taşıdığından daha çok tercih edilen değerlendirme yöntemlerinden birini



oluşturmaktadır. Bu kapsamda özellikle son yıllarda performans değerlendirme sistemlerinin önem kazanması ile en ideal değerlemelerin yapılabilmesi adına 360 derece geri-bildirim yaklaşımına sıkça başvurulmaktadır. Bu yöntemde çalışan, tüm yönleriyle ve tabloda belirtilen değerlendiricilerin tümünün sürece dâhil edilmesiyle değerlendirilmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, çalışanın tek taraflı ve tek bir değerlendirici tarafından değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkabilecek hataların ve diğer negatif etkilerin en aza indirgenmesi açısından da büyük önem taşımaktadır.

### 3.PERFORMANS DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Performans değerlendirme yöntemleri kişinin tek başına değerlendirildiği; de-recelendirme, zorunlu seçim, tanımlayıcı metin, kritik boyutlar, kontrol listesi yöntemlerinin yanında kıyaslamalı değerlendirmelerin yapıldığı; sıralama, alternatif sıralama, adam adama kıyaslama ve zorunlu dağılım şeklinde yapılabilmektedir. Aynı şekilde özellikle iş dünyasında yaşanan yeni gelişmelere paralel olarak eski yöntemlerin yetersiz kalması; davranışsal temellere dayalı değerlendirme, amaçlara göre değerlendirme, 360 derece geri bildirim ve takıma dayalı performans değerlendirme gibi yöntemleri gündeme getirmiştir (Okakın ve Şakar, 2013, s.145). Ayrıca her performans değerlendirme yönteminin güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması ve bir kuruluş için uygun olan bir yöntemin bir başka kuruluş için uygun olmaması, tüm kurumlar için ve her zaman geçerli standart bir yöntemin oluşturulamamasına yol açmıştır (Chand, 2019). Diğer bir ifade ile belirli bir dönemde işletmelerin ihtiyaçlarını karşılayan değerlendirme yöntemleri zaman içinde ya da bir başka kuruluşa kıyasla yetersiz kalabildiğinden yeni ve daha fazla yöntem ihtiyacı duyulabilmektedir. Literatürde çok farklı şekillerde sınıflandırılan değerlendirme yöntemleri en yalın haliyle geleneksel ve modern yöntemler şeklinde ele alınmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 3: Performans Değerlendirme Yöntemleri**

| Geleneksel Yöntemler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Modern Yöntemler                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sıralama yöntemi</li> <li>– İkili karşılaştırma yöntemi</li> <li>– Derecelendirme yöntemi</li> <li>– Zorunlu dağılım yöntemi</li> <li>– Zorunlu seçim yöntemi</li> <li>– Kontrol listesi yöntemi</li> <li>– Kritik olay yöntemi</li> <li>– Grafik derecelendirme yöntemi</li> <li>– Kompozisyon yöntemi</li> <li>– Alan araştırması yöntemi</li> <li>– Gizli yöntem</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Amaçlara göre değerlendirme</li> <li>– Davranışa dayalı değerlendirme ölçekleri</li> <li>– Değerlendirme merkezi</li> <li>– 360 derece değerlendirme</li> <li>– Maliyet muhasebesi yöntemi</li> </ul> |

**Kaynak:** Chand, 2019.

Tabloya göre; sıralama, ikili karşılaştırma, derecelendirme, zorunlu dağılım, zorunlu seçim, kontrol listesi, kritik olay, grafik derecelendirme, kompozisyon, alan araştırması ve gizli yöntemler geleneksel yöntemler olarak belirtilirken, amaçlara göre değerlendirme, davranışa dayalı değerlendirme, değerlendirme merkezleri aracılığı ile yapılan değerlendirme, 360 derece değerlendirme ve maliyet hesabı yöntemleri modern yöntemler olarak adlandırılmıştır. Bu ayrımın yapılmasında geleneksel ve modern yönetim özelliklerinin büyük önem taşıdığı savunulabileceği gibi işletme amaç ve hedeflerinin daha stratejik boyutta belirlenmesi ve buna bağlı olarak ihtiyaçların fazlalaşması ve çeşitlenmesi de önemli rol oynamaktadır.

### 3.1. Geleneksel Yöntemler

Geleneksel yöntemlerin ilki olan *sıralama yöntemine* göre; çalışanlar yüksekte düşüğe ya da en iyiden en kötüye doğru sıralanmaktadır. Diğer yöntemler ile kıyaslandığında oldukça eski ve basit bir yöntem olan sıralama yönteminin olumsuz yönlerini; çalışanı olduğundan ne kadar iyi ne kadar kötü olduğunu göstermemesi, çok sayıda çalışanın değerlendirilmesi durumunda sıralamanın zor olması ve çalışanı farklı davranış özelliklerine sahip bir başkasıyla karşılaştırmanın oldukça zor olması

oluşturmaktadır. Bu kapsamda sıralama yönteminin eksikliklerini gidermek ve taraf tutma gibi olumsuzlukları azaltmak amacıyla *alternatif sıralama yöntemi* geliştirilmiştir. Alternatif sıralama yönteminde önce en başarılı ve en başarısız sonra ikinci en başarılı ve en başarısız saptanarak sıralama yapılmaktadır (Okakın ve Şakar, 2013, s.150, Chand, 2019). Aynı şekilde *ikili karşılaştırma yöntemi* de sıralama yönteminin kusurlu yönlerini gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemde her çalışan genellikle sadece bir özelliğe göre birebir karşılaştırılmakta ve karşılaştırma sürecinde çift sayısının belirlenmesinde  $N(N-1)/2$  formülü kullanılmaktadır. Ayrıca bu yöntemde çiftler mümkün olan maksimum permütasyonlar ve kombinasyonlar çerçevesinde değerlendirilmektedir (Chand, 2019, Uyargil, 2015, s.241, Bingöl, 2016, s.397). Öte yandan *derecelendirme yönteminde*; belirli değer kategorileri önceden belirlenmekte ve dikkatlice tanımlanmaktadır. Örneğin çalışanlar için olağanüstü, tatmin edici ve yetersiz gibi kategoriler oluşturulmaktadır ve çalışanın performansı sınıf tanımlarıyla karşılaştırılmaktadır. Bu yöntemin en büyük dezavantajlarından birini değerlendiren kişinin çalışanların çoğunu performanslarının üstünde puan verme eğiliminde olması sorunu oluştururken (Chand, 2019) en avantajlı yönünü yöntemin çok basit ve kolaylıkla uygulanabilir olması, dolayısıyla değerlendiricilere ayrıca eğitim gerektirmemesi oluşturmaktadır. Ancak yöntem genel olarak çalışanın bireysel üstünlüklerini ayırt edici niteliklerinin belirlenmesi açısından oldukça zayıf bir yöntem (Okakın ve Şakar: 2013, s.145) olarak görülmektedir.

Öte yandan *zorunlu dağılım yöntemi*; değerlendiricilerin çalışanları öznel yargılarla değerlendirme ölçeğinin herhangi bir bölümünde toplanmasını ve bu nedenle ortaya çıkabilecek tutarsızlıkları önlemek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemde değerlendiricilere oranlara göre astları her bir boyut üzerindeki bölümlere yerleştirmeleri talimatı verilmektedir. Ör: Çok Yetersiz (%10)-Yetersiz (%20)-Orta (%40)-İyi(%20)-Çok İyi (%10) gibi (Bingöl, 2016, s.400, Uyargil, 2015, s.242). *Zorunlu seçim yönteminde* ise; değerlendiriciye hangisinin daha yüksek puana sahip olduğunu kestiremeyeceği bir dizi ifade verilmekte ve personeli tanımlayan ifadelerden birini seçmesi istenmektedir (Okakın ve Şakar: 2013, s.145). Ayrıca kullanılan değerlendirme ölçeği formunda her biri dört veya beş cümleden oluşan çok sayıda tanıtımsal deyim grupları yer almaktadır (Bingöl, 2016, s.401). *Kontrol listesi yöntemi*; ise cevapların evet ve hayır biçiminde düzenlendiği bir liste ölçek ile uygulanmaktadır. Oldukça ekonomik ve kolay bir yöntem olmasının yanında değerlendiricilerin eğitim ve standardize edilmesi de kolaydır. Ancak sübjektif yönler içerdiği ve hale etkisine açık olduğu için tek başına etkin bir yöntem olarak görülmemektedir (Okakın ve Şakar, 2013,s.149).

Aynı şekilde *kritik olay yönteminde*; çalışanların yaptıkları işler incelenmekte ve o iş için kritik rol oynayan başarılı-başarısız boyutlar belirlenmektedir. Bu

yöntemde değerlendirici, çalışanın performansını temsil eden olumlu davranışlar ve başarısız performansını temsil eden olumsuz davranışlar üzerinden değerlendirme yapmakta ve değerlendirme süresince kayıt tutmaktadır. Örneğin; Ahmet müşterinin şikâyetini sabırla dinledi, sorularını cevapladı, ürünün satış fişini istedi ve ürünü geri alarak müşteriye satış bedelini ödedi gibi (İlsev, 2016, s.192). Bu yönüyle yöntem çok iyi gözlem gerektirmekte ve aynı zamanda önyargının önlenmesi sürecine de olumlu katkılar sağlamaktadır (Okakın ve Şakar, 2013,s.148). *Grafik derecelendirme yönteminde* ise basılı değerlendirme formları her çalışan için kullanılmaktadır. Form her bir özellik (örneğin güvenilirlik) için bir dizi iş performans karakteristiğini (örneğin yeterli-yetersiz) listelemektedir. Değerlendirici ise her bir özellik için performansı en iyi şekilde açıklayan puanı (örneğin 1-5 arası) kontrol ederek özelliklere verilen puanların toplamını dikkate almaktadır. Oldukça pratik olarak görülen bu yöntem ikili karşılaştırma yönteminde olduğu gibi kişiyi bir bütün olarak değerlendirdiği için çok sağlıklı görülmemektedir (Chand, 2019, İlsev, 2016, s.193, Sabuncuoğlu, 2016, s.240). Bunun yanında *kompozisyon yönteminde*; değerlendiriciye, kişinin başarılı ya da başarısız yönlerini yazarak bir metin halinde görüşlerini ifade etmesi sağlanırken (Okakın ve Şakar, 2013,s.147) *alan araştırması yöntemine* değerlendirenin yanlılığından şüphelenildiği durumlarda başvurulmaktadır. Örneğin bir adayın puanlaması diğerlerine göre çok yüksek ya da çok düşük görülüyorsa ve bu durum bir şüphe taşıyorsa alan araştırması yapılabilir. Bu kapsamda örneğin; değerlendiriciler arası anlaşmazlık alanlarının belirlenmesi, grubun performansa ilişkin fikir birliğine varmasının sağlanması ve aynı standartlar üzerinden değerlendirildiğinden emin olunması büyük önem taşımaktadır. Buraya kadar incelenen geleneksel yöntemlere ek olarak, genelde hükümet departmanlarında kritik görevlerde bulunacak kişilere yönelik yapılan *gizli yöntemler* de bulunmaktadır. Genelde kişinin güçlü yönleri, güçsüz yönleri, zekâsı, tutumu, kişiliği, karakteri, disiplini vb. özelliklerinin gizli olarak değerlendirildiği bu yöntemde kritik faktörlere bağlı olarak yapılandırılmış bir format üzerinden gizliliğe ayrıca önem verilerek değerlendirme yapılmaktadır (Chand, 2019).

### 3.2.Modern Yöntemler

Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerinin yanında özellikle küreselleşme sürecinde artan rekabete ve gündeme gelen yeni yönetim tekniklerine bağlı olarak önem kazanan modern performans değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan *amaçlara göre performans değerleme*; yönetici ve ast, bir sonuca dayalı sistemde gelecek dönem için amaçlar konusunda anlaşmakta (örneğin: verimliliği %5 arttırmak gibi) ve değerlendirme döneminde hedefe ne kadar yaklaşıldığı ölçülmektedir (Okakın ve Şakar, 2013, s.152, Uyargil, 2015,

s.250). Ayrıca bu yöntem amaçlara göre yönetim tekniği çerçevesinde şekillendiği için; kesin performans planlarının oluşturulması, hedef belirleme görüşmelerinin yapılması, hedef konularının saptanması ve bir hedefte bulunması gereken özelliklere riayet edilmesi büyük önem taşımaktadır (Uyargıl, 2015, s.250-254). Bunun yanında diğer bir modern değerlendirme yöntemi olan *davranışsal temellere dayalı değerlendirme*; belirli bir işi iyi bilen uzmanlardan yararlanılmakta ve kişiden yapılacak iş için gerekli olan özel davranışları belirlemesi istenmektedir. Daha sonra bu özel davranışlar sıralanmakta ve geçerlilikleri ortaya konulmaktadır. Son olarak da olumlu-olumsuza doğru performans düzeylerini temsil eden alternatif cevap ifadeleri ile bireylerin verdikleri cevaplar kıyaslanmaktadır (Okakın ve Şakar, 2013, s.152, Bingöl, 2016, s.402-403, İlsev, 2016, s.196-197). Öte yandan *değerlendirme merkezi yönteminde* ise lidersiz grup tartışmaları, rol oynama, belge sepeti, iş oyunları, on dakikalık tartışma gibi çalışmalar bulunmaktadır. Yine bu yöntemde çalışanlardan oluşan grup, etraftan soyutlanabilecekleri ve 1-3 gün arasında çeşitli yöntemlerle sınanabilecekleri bir yere getirilmekte ve gerek şirket yöneticisi gerek değerlendiriciler çalışanları değerlendirmektedirler. Bu yöntemin sıradan bir değerlendirme yöntemine göre fazla bilgi sunması, daha etkin iletişim, kültürel değişim gibi faydalı yönlerinin yanı sıra çok zaman alması, değerlendiricilerin çalışanlara ait özellikleri tam olarak bilememeleri ve yöntemin çoğunlukla gelecekle ilgilenmesi gibi sakıncalı yönleri de bulunmaktadır (Sabuncuoğlu, 2016, s.249-251).

Modern performans değerlendirme yöntemlerinden birini de *360 derece geribildirim* yöntemi oluşturmaktadır. Çok yönlü değerlendirme olarak da bilinen bu yöntem P. Ward tarafından; “...*çalışanın performansına ilişkin bir dizi veya gruptaki performans verilerinin sistematik bir şekilde toplanması ve geribildiriminin yapılması*...” şeklinde tanımlanmıştır. Verilerin çeşitli performans boyutlarına bağlı olarak derecelendiği bu yöntem ayrıca çoklu kaynak ilkesine bağlı bir şekilde uygulanmaktadır (Armstrong, 2006, s.521). Bu kapsamda örneğin değerlendirme sürecinde; yöneticinin ağırlığı %40, iş arkadaşlarının ağırlığı %20, müşterinin ağırlığı %20, astlarının ağırlığı %10, özdeğerlemenin ağırlığı %10 (Sabuncuoğlu, 2016, s.267) olabilmektedir. Yöntemde değerlendirme verileri, yaklaşık yüz yargıdan oluşan bir anket uygulaması ile elde edilmekte ve ankette verimlilik, etkinlik, karlılık, yaratıcılık, yaşam kalitesi ve çalışanın davranışsal özelliklerine dikkate çeken boyutlar yer almaktadır (Okakın ve Şakar, 2013, s.152). Yöntem özellikle daha doğru, kapsamlı ve güvenli veri sağlaması açısından tercih edilmektedir. Ayrıca anonim geribildirim süreci ile değerlendirilenler davranışlarını düzeltme ve becerilerini geliştirme fırsatı yakalarlarken birden fazla değerlendiricinin olması daha nesnel sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla süreci daha fazla sorumlunun takip etmesi ideal değerlendirmenin yapılması sürecinde önemli veriler sağlamaktadır. Yöntemin en

önemli sakıncası ise değerlendirici sayısının çok olmasından dolayı değerlendirme işlerinin uzun sürmesi ve daha fazla maliyetli olması oluşturmaktadır. Bu noktada geliştirilen yeni yazılım programları sürecin daha hızlı ve sağlıklı işleminde büyük önem taşımaktadır (Bingöl, 2016, s.389-391, Dessler, 2013, s.289-290, Chand, 2019). Son olarak *maliyet muhasebesi yönteminde* ise çalışanın kuruluşa sağladığı finansal faydalar değerlendirilmektedir. Diğer bir ifade ile çalışanın kuruma maliyeti ile kuruma sağladığı faydalar kıyaslanarak değerlendirme yapılmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın üretim ve hizmet değeri, ürün ve hizmet kalitesi, genel gider maliyeti, kazalar, hatalar, hasarlar, israf boyutu, çalışanın insan ilişkileri, çalışanın değerlendirilmesindeki değerlendirme maliyeti gibi konular ön plana çıkmaktadır (Chand, 2019). Öte yandan özellikle son yıllarda tartışılan, diğer yöntemlere göre daha kullanışlı ve daha kapsamlı bulunan yöntemlerden birini de *denge sonuç kartı (balanced scorecard)* yöntemi oluşturmaktadır. Bu yöntem performans değerlendirmeyi; finansal, operasyonel, öğrenme ve gelişme, müşteri ve çevre boyutları açısından ele alarak küresel rekabet sürecinde işletmelere çok daha kapsamlı ve güvenilir veriler sağlamaktadır (Argüden ve diğerleri, 2000, s.15).

Buraya kadar yapılan açıklamalara bağlı olarak performans değerlendirme yöntemlerinin ortak özelliklerinden birini tüm işletmelere ve dönemlere hitap eden aynı zamanda mükemmel denilebilecek tarzda standart bir yöntemin olmaması oluşturmaktadır. Diğer bir ifade ile kullanılan her bir yöntemin avantajlı yönlerinin yanı sıra dezavantajlı yönleri de bulunabilmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4: Bazı Değerlendirme Yöntemlerinin Avantajları ve Dezavantajları**

| Kullanılan Yöntemler                         | Avantajları                                                                           | Dezavantajları                                                                                                          |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Grafik derecelendirme yöntemi</i>         | Kullanımı kolay. Her çalışan için nicel bir değerlendirme sağlar                      | Standartlar belirsiz olabilir. Hale etkisi, merkezi eğilim, aşırı hoşgörü, önyargı sorunları görülebilir                |
| <i>Davranışa bağlı değerlendirme yöntemi</i> | Davranışsal odaklı değerlendirme sağlaması açısından doğru                            | Geliştirmesi çok zor                                                                                                    |
| <i>Alternatif sıralama yöntemi</i>           | Kullanımı çok basit, merkezi eğilim diğer derecelendirme ölçekleri sorunlarından uzak | Çalışanlar arasında anlaşmazlıklara yol açabilir. Gerçekten çalışanın performansı mükemmel olduğunda haksızlık olabilir |

|                                            |                                                                                                                                 |                                                                                |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Zorunlu dağılım yöntemi</i>             | Önceden belirlenmiş bir sayı veya her gruptaki kişilerin %si ile merkezi eğilim, katılık veya aşırı hoşgörü sorunlarını önler   | Değerlendirme sonuçları seçilen kesme noktalarına göre değişiklik gösterebilir |
| <i>Kritik olay yöntemi</i>                 | Bireyin neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlamasına yardımcı olur. Denetleyiciyi sürekli olarak astları değerlendirmeye zorlar | Çalışanları birbirlerine göre derecelendirme veya sıralamak zordur             |
| <i>Amaçlara göre değerlendirme yöntemi</i> | Müşterek kararlaştırılan performans hedeflerine bağlıdır                                                                        | Çok zaman alır                                                                 |

Kaynak: Dessler, 2013, s.305.

Örneğin; *grafik derecelendirme yöntemi* kullanımı kolay ve nicel bir değerlendirme sunarken standartlarının belirsiz olması, hale etkisine açık olması vb. sorunların yaşanmasına yol açabilmektedir. Aynı şekilde *davranışa bağlı değerlendirme yöntemi* davranış odaklı olmasının sunduğu avantajların yanı sıra geliştirilmesinin zor olması, *alternatif sıralama yönteminin* kullanımının basit olmasının yanı sıra anlaşmazlıklara yol açabilmesi, *zorunlu dağılım yönteminin* değerlendirme sürecinde yaşanan bazı sorunlara çözüm getirmesinin yanı sıra değerlendirme sonuçlarının belirlenen sınırlara göre farklılık gösterebilmesi, *kritik olay yönteminde* bireyin yaptığı iş için gerekli olan boyutları iyi öğrenme fırsatını yakalamasının yanı sıra derecelendirmenin ve sıralamanın zor olması, *amaçlara göre değerlemede* müşterek belirlenen hedeflere uyumlu olmasının yanı sıra çok zaman alması gibi dezavantajlı yönler bulunabilmektedir. Buna bağlı olarak işletmeler kendi amaç ve hedeflerine uygun, rekabet ettikleri sektöre ve döneme göre farklı yöntemler uygulayabilmekte, farklı yöntemleri birlikte uygulayabilmekte hatta zaman içinde yeni yöntemler geliştirebilmektedirler (360 derece değerlendirme, balanced scorecard yöntemi gibi). Küresel rekabetin artması, iş dünyasında yaşanan gelişmelerin hızlanması ve fazlaşması ve diğer iç ve dış çevre değişimlerinde yaşanan gelişmeler, sürecin dinamik ve girift bir yapı kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca sürecin temelde insan ilişkileri çerçevesinde şekillenmesi konusu dikkate alındığında ise süreç, sosyolojik hatta psikolojik bir boyut kazanmakta dolayısıyla bu geniş çerçevede insan kaynaklı sorunların görülmesi çok daha olası hale gelmektedir.



#### 4.PERFORMANS DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE KARŞILAŞILABİLECEK DEĞERLENDİRİCİ HATALARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Verimliliği dolayısıyla performansı arttırmanın en önemli ve en ümit verici alanını insan faktörü oluşturmaktadır. Buna göre tüm örgütlerin teknik ve insani yönü dikkate alındığında bu iki alt sistemin dengelenmesinin önemi ön plana çıkmaktadır. Karar alıcıların bunu gerçekleştirenken düştükleri en önemli hatalarından birini de performans değerlendirme ve geliştirme için gerekli uygulamalar konusunda yeterli çaba göstermemeleri oluşturmaktadır. Diğer bir ifade ile gerektiği gibi uygulanmayan, kararlı bir şekilde benimsenmeyen ve çoğunlukla kestirme çözümlere başvuru alan performans fonksiyonları yanıltıcı olabilmektedir. Bunun yanında sadece maliyet düşürme ya da kar etme amacı ile bakılan uygulamalar gelecekte yakalanabilecek fırsatlardan da ödün verilmesine yol açmaktadır (Prokopenko, 1995, s.247). Ayrıca performans değerlendirme; iletişim kurmanın, hedefleri belirlemenin, ilerlemeyi gözden geçirmenin ve çalışanları motive etmenin mükemmel bir yolu olduğu için değerlendirme sürecinde yapılabilecek bir dizi hata, kaliteli performans değerlendirmelerinin önüne geçebilmekte ve çalışanların ilerlemesi ve morali üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Kokemuller, 2019). Bu kapsamda; SMART (özelleşmiş, ölçülebilir, kurum hedefleriyle uyumlu, gerçekçi zamanla sınırlı) (Armstrong, 2006, s.506) hedef belirleyememek, bu bize uymaz anlayışı, çalışanları birbiriyle kıyaslamak, değerlendirmeyi sadece kusur bulmak şeklinde algılamak, değerlendirme formlarına aşırı güvenmek, değerlendirmeyi sadece ücret ve terfi odaklı düşünmek, önemsiz ayrıntılara odaklanmak, tüm çalışanları aynı standartlar üzerinden değerlendirmek, değerlendirmeyi tehdit olarak yansıtmak, çalışanların temel iş tanımlarını ve sorumluluklarını gözden geçirmesini sağlamamak, yıl boyu iletişim kurmamak, süreci tek taraflı yürütmek, değerlendirmeyi zam almaya bağlamak, ölçülemeyecek kadar çok yetkinliği sürece dâhil etmek, kırtasiyeciliği ve formları öne çıkarmak, ağ üzerinden yapılan değerlendirmelerle yetinmek, yöneticileri bu konuda eksik ve yanlış eğitmek, çalışanların eğitimini ihmal etmek, formların peşine düşüp yöneticileri zorlamak, yöneticileri performans değerlendirmeden sorumlu tutmak (Baltaş, 2013, s.273-276) performans değerlendirme sürecinde görülebilecek bazı hatalardır. Literatürde en fazla tartışılan değerlendirici kaynaklı hataların başında ise: *Hale etkisi (Halo effect)*, *öncelik etkisi*, *sonralık etkisi*, *kontrast etkisi*, *benzerlik ve farklılık etkisi*, *kalıp yargılar*, *esneklik-katılık-merkezi eğilim*, *pozisyondan etkilenme*, *atıf hataları*, *teknik hatalar* ve *diğer hatalar* gelmektedir.

Buna göre *Hale etkisi*; çalışan hakkındaki genel değerlendirmenin tek tek özellikler ve davranışlar çerçevesinde yapılmasıdır. Örneğin çalışan hakkında genel olarak olumlu bir düşünceye sahip değerlendirici çalışanı her konuda başarılı olarak değerlendirir dolayısıyla çalışan başarısız olduğu alanlarda bile başarılıymış gibi



değerlendirilir. Bunun tam tersi durumu da görülebilir (İlsev, 2016, s.187, Okakın ve Şakar, 2013, s.154, Dessler, 2013, s.303, Bingöl, 2016, s.407, Uyargil, 2015, s.234, Kokemuller, 2019). *Öncelik etkisinde* ise; değerlendiricinin çalışan hakkındaki ilk izleniminden etkilenmesi söz konusu iken *sonralık etkisinde*; çalışanın sadece son zamanlardaki davranışlarının dikkate alınması görülmektedir. Buna göre çalışanın uzun süre gözlenmesi bu iki hatanın önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (İlsev, 2016, s.187, Sabuncuoğlu, 2016, s.275, Okakın ve Şakar, 2013, s.154, Uyargil, 2015, s.238, Dessler, 2013, s.304, Kokemuller, 2019). Öte yandan *kontrast etkisinde*; çalışan performansının diğer çalışanlar ile kıyaslanarak değerlendirilmesi durumunda diğer bir ifade ile performansın belirlenen standartlara göre ölçülmemesinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu sorunda çok başarılı biriyle kıyaslandığında başarısız, çok başarısız biriyle kıyaslandığında başarılı performans sonuçları ortaya çıkabilecektir (İlsev, 2016, s.187, Bingöl, 2016, s.409, Uyargil, 2015, s.238, Sabuncuoğlu, 2016, s.276).

Öte yandan *benzerlik ve farklılık etkisinde*; değerlendiricinin cinsiyet, yaş, kişilik özellikleri, fiziksel özellikleri, siyasi görüş vb. farklı açılardan kendine benzeyen kişilere daha olumlu puan verme eğiliminde olmalarından ya da farklı olmaları durumunda tam tersi tutum takınmalarından kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda objektif kriterlere göre yapılan değerlendirme bu iki hatanın önlenmesinde büyük önem taşımaktadır (İlsev, 2016, s.188, Sabuncuoğlu, 2016, s.275, Kokemuller, 2019). Benzer şekilde *kalıp yargılar*; aşırı genellemeler içermektedir. Bu sorun yaş, cinsiyet, meslek, unvan gibi özelliklere göre gruplara ayırarak her gruba ait herkesin aynı özelliklere, becerilere ve davranışlara sahip olduğu inancından kaynaklanmaktadır (İlsev, 2016, s.188, Okakın ve Şakar, 2013, s.155, Bingöl, 2016, s.409, Uyargil, 2015, s.239, Dessler, 2013, s.304). *Esneklik-katılık-merkezi eğiliminde* ise; esneklik tüm çalışanların çok başarılı olarak değerlendirilmesi anlamına gelirken, katılık bunun tam tersi tüm çalışanların başarısız olarak değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Merkezi eğilim ise tüm çalışanların orta derecede başarılı olarak değerlendirilmesidir (İlsev, 2016, s.188-189, Okakın ve Şakar, 2013, s.153-154, Bingöl, 2016, s.408-409, Uyargil, 2015, s.236-238, Sabuncuoğlu, 2016, s.274, Dessler, 2013, s.303, Kokemuller, 2019). *Pozisyondan etkilenme*; değerlendiren kişinin değerlendirdiği çalışanın unvan ya da makamından etkilenmesi (Sabuncuoğlu, 2016, s.276) durumunda görülürken içsel atıf ve dışsal atıf şeklinde ele alınan *atıf hatalarında* performans, belirli varsayımlara bağlı açıklanmakta dolayısıyla davranışların temel nedenleri göz ardı edilmektedir. Buna göre örneğin bir astın başarılı olması sadece zeki ve kararlı kişiliği ile açıklanırken içsel atıf, sadece yöneticinin doğru ve iyi tanımlanmış talimatları ile açıklanırken dışsal atıf hataları görülmektedir (İlsev, 2016, s.188-189, Uyargil, 2015, s.240). Aynı şekilde teknik hatalar olarak ifade edilen hatalar ise çoğu zaman

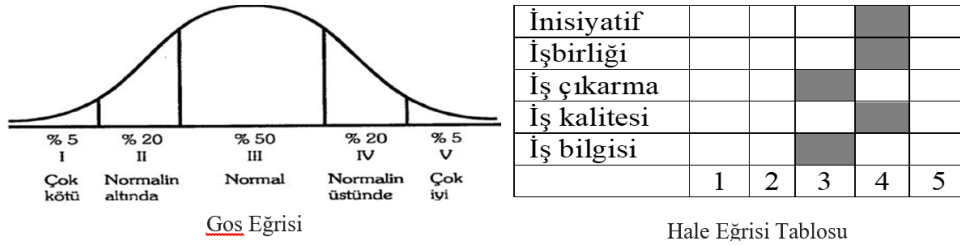
performans değerlendirme sürecinin planlanması, kriterlerin belirlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi süreçlerinde görülebilmektedir. Örneğin *yapı ve zamanlama hatasında*; tutarsızlık ve belirsizlik görülmekte, değerlendirme toplantıları yapılmamakta hatta sürece gereken önem verilmemektedir (Kokemuller, 2019).

Aynı şekilde; idari ve gelişimsel hedefler arasındaki uyumsuzluk, performans değerlendirmenin bireysel gelişimi ve kurumsal büyümeyi teşvik etmek yerine güç, tahakküm ve kontrol mekanizması olarak kullanılması, değerlendirme sürecinin değerlendiriciler tarafından yeterince ciddiye alınmaması, değerlendirme sürecinin çalışanlar tarafından yeterince ciddiye alınmaması, değerlendiricilerin birbiriyle çelişen rollerde olması (koç-değerlendirici), yöneticilerin değerlendirici olarak görev yapan kişilere baskı uygulaması, değerlendirme sürecinin yönetici ve üstler tarafından destek görmemesi (örgütsel bağlılık sorunu), performans değerlendirilen kişilerin sürece çok az ya da hiç etkilerinin olmaması -pasif kalmaları ya da bırakılmaları-, değerlendiren ve değerlendirilen kişi arasında güvenin tam olarak sağlanmasının zor olması, durumsal çevre ve rekabete uygun yapıcı toplantıların yapılamaması, değerlendirme sürecinin yıkıcı kişisel çatışmalara yol açması, değerlendirme süreci için ayrılan zamanın yetersiz olması, değerlendirme bitiminde değerlendirilen kişi ile değerlendirici arasında karşılıklı hedefin belirlenememesi, yeterli düzeyde iletişim olmaması, zamanında geribildirim yapılmaması, geribildirim belirsiz, karmaşık veya alakasız olması, yeni hedefler ve tavsiyeler ortaya koyamaması, performans değerlemeye yönelik zamanında ve yeterli düzeyde harekete geçilememesi, değerlendirme sürecinin kurum hedeflerini yansıtmaması, değerlendirme hataları ve sistemin düşük güvenilirliği, davranışların düzgün bir şekilde ağırlıklandırılmaması, değerlendiricinin konu ile ilgili yeterli düzeyde eğitilememesi, belirsiz iş prosedürleri, belirsiz hedef, öncelik ve sorumluluklar, karmaşık derecelendirmeler, değerlendirme süreci ile ilgili kalite kontrolün yeterli düzeyde olmaması, yönetici tarafından sistematik değerlendirme eksikliği, çalışanların doğrudan gözlemlenmesini içermeyen değerlendirmeler, performans kayıtlarının yapılmaması, performans değil kişiyi ölçme odaklı hareket edilmesi, sürecin mevcut sistemlere uygun güncellenmemesi, birey performansının grup performansından ayrı değerlendirilmemesi, bazı mesleklerin soyut doğası gereği ölçümünün zor olması, performans gelişim potansiyeline sahip kişilerin yeterince ödüllendirilmemesi, davranışsal kriterlerin yeterince tanımlanmaması ve örgütsel fonksiyonlara entegre edilememesi, değerlendiricinin geribildirim süreci ile ilgili psikolojik yetersizliği, davranış ve eylem yorumlarının çok öznel olması, yeterli yönetim desteğinin olmaması, olumsuz geribildirimlerin çatışmaya yol açması, liderlik tiplerinin ve değerlendiricinin ruh halinin etkili olması, değerlendirmenin sadece ücret amaçlı yapıldığına inanma, sürecin çalışanlar üzerinde oluşturduğu stres, analitik olmayan yaklaşımlar, kültürel farklılıklar vb. sorunlar değerlendirme sürecinde

karşılaşılan diğer sorunlar olarak derlenmiştir. Hatta bu kapsamda oluşturulan sorunlar listesi oldukça kapsayıcı olmasının yanı sıra uzun ve kafa karıştırıcı olarak nitelendirilmiştir (Kondrasuk, 2011, s.59-62).

Öte yandan yapılan değerlemelerin ne derece sağlıklı ve tutarlı olduğunu denetlemek amacıyla *gos eğrisi* ve *hale etkisi* yöntemlerinden faydaniılmaktadır. Buna göre *gos eğrisi* çalışanlar üzerinde yapılan değerlendirmelerin denetimini mümkün kılan bir yöntemdir. Bu değerlendirmede beş derece ve bunları değerlendiren yüzdelere bulunmaktadır. Elde edilen sonuçların %50'sinin normal düzeyde olması gerekmektedir. Eğer tam tersi bir durum varsa değerlendirme, kuşkuyla bakılmalıdır. *Hale etkisinde* ise değerlendiricinin bir çalışanın herhangi bir özelliğini değerlendirirken bilinçli ya da bilinçsiz olarak diğer özelliklerinin etkisi altında kalıp kalmadığı araştırılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2016, s.273).

**Şekil 1: Gos Eğrisi ve Hale Eğrisi Tablosu Örnekleri**



Kaynak: Sabuncuoğlu, 2016, s.273-274

Buna göre ideal performans değerlendirme sistemine sahip olabilmek için; çalışan performansı için beklentileri belirlemek, çalışanın işi yapmasını sağlamak, çalışanın iş performansının değerlendirilmesi, değerlendirme sürecini gözden geçirmek, bahsedilen adımların döngüsünü sağlamak gerekmektedir. Daha ideal bir sistem için; yakın zamanda öngörülen değişiklikleri ve gerekli güncellemeleri yapmak, değerlendirme sürecinin amaçlarını ve rolünü açıklığa kavuşturmak, hem sonuçlara hem de davranışlara odaklanmak, yeni bir değerlendirme kategorisi eklemek, uygun zamanlamayı yapmak büyük önem taşımaktadır (Kondrasuk, 2011, s.66). Aynı şekilde ideal bir performans değerlendirme görüşmesi için gerekli olan on iki altın kural şu şekilde sıralanmıştır: Hazırlan, net bir zaman dilimi belirle, doğru atmosfer yarat, iyi ve zamanında geribildirim sağla, zamanı verimli kullan, övgü yap, değerlendirilen kişinin konuşmasına izin ver, özdeğerlemeye izin ver, kişiliği değil performansı tartış, analize teşvik et, beklenmeyen konulardan ve eleştirilerden kaçın, ölçülebilir hedefler

koy ve bir eylem planı yap (Armstrong, 2006, s.511-512). Ayrıca başarılı bir değerlendirme süreci için klasik öğrenme yöntemlerinden biri olan deneme yanılma yöntemi de etkili olabilir. Bu yöntem özellikle tüm kurumlar için uygulanabilecek standart bir yöntemin olmaması, her kurumun farklı bir örgüt iklimine sahip olması ve iş dünyasının sürekli değişkenliği açısından büyük önem taşımaktadır. Diğer bir ifade ile herhangi bir kurumun bulunduğu sektöre, işkoluna ve işyerine hatta bulunduğu coğrafyaya göre uygun yöntemleri teoriden çıkararak uygulaması hatta ihtiyaç halinde yenilerini geliştirmesi de mümkün olabilecektir. Ayrıca kurumun bu süreçte aynı hatalara tekrar düşmemesi dolayısıyla tecrübe kazanması performans değerlendirme fonksiyonunun zaman içinde örgüt kültürünün önemli bir uzantısı haline gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Performans değerlendirme rekabetin giderek keskinleştiği günümüz iş dünyasında modern yönetim sistemlerinin önemli bir uzantısı haline gelmiştir. Gerek kamu gerek özel kurumlar için hiç yapılmadığında, eksik ya da yanlış yapıldığında bireyin kendisine, çalıştığı kuruma hatta topluma, toplumda ise ülke kalkınmasına zararları dokunabilmekte ve farklı sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin sadece muayene ettiği hasta sayısı ile performansı ölçülen bir doktor, sadece sınıf not ortalaması dikkate alınarak performansı ölçülen bir öğretmen, sadece kuruma kazandırdığı para ile değerlendirilen bir yönetici, sorumlu ya da çalışan dikkate alındığında ortaya çıkabilecek olumsuz tablonun oluşmasında değerlendiricilerin birinci derecede sorumluluk sahibi olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu kapsamda performans değerlendirme süreci:

- Sadece bireysel ya da kurumsal açıdan değil ülke ekonomisinin kalkınması açısından da önemi kavranmalı, benimsenmeli ve desteklenmelidir,
- İlk aşamada doğru iş analizleri yapılmalı, iş ve görev tanımlarının net olduğu kontrol edilmelidir
- Benimsenmesi ve desteklenmesi noktasında yöneticiler kilit rol oynadığı için muhatabın lider vasıflı olmasına dikkat edilmelidir,
- Başarı boyutunun benimsenme ve önemini anlama boyutu ile doğru orantılı olduğu unutulmamalıdır,
- Değerlendirme sürecinde çalışan sayısı, bulunulan sektör, faaliyet gösterilen alan hatta coğrafi koşullar analiz sürecine dâhil edilmelidir,
- Sürecin işleyişi ile ilgili gelişmeler çalışanlarla sürekli paylaşılmalı ve asimetrik bilginin oluşmasına izin verilmemelidir,

– Elde edilen sonuçlar her kademede tatmin edici somut deliller ile desteklenmelidir,

– Her kurumun amaç ve hedefleri farklı olabileceğinden değerlendirme sürecinin de buna göre farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir ifade ile başka bir kurumda uygulanan performans değerlendirme yöntemi sizin kurumunuza uygun olmayabilir,

– Değerlendirmeyi yapan kurumdaki personel birimi ise aşırı bürokratik ve hiyerarşik olmamasına, insan kaynakları birimi ise tabela insan kaynakları özelliği taşımasına dikkat edilmelidir

– Sadece kısa vadede kar elde etme ya da sadece maliyetleri düşürme yöntemi olarak görülmemelidir

– Zaman içinde hem kamu hem özel kurumlarda örgüt kültürünün önemli bir uzantısı haline getirilmelidir,

– Değerlendirme sürecinde nesil özellikleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin; X’e göre daha esnek çalışmak isteyen, otorite kabul etmeyen, daha az resmi ilişkileri tercih eden Y’nin performansının değerlendirildiği bir süreçte hata görülme olasılığı daha yüksektir.

– Anonimlik, objektiflik, çok yönlülük, doğru zamanlama, doğru kriterleri tanımlama, eşitlik, adalet, doğru iletişim ve bilgi akışı, kurumsal kültür uzantısı ilkelelerine uygun, daha geniş çerçevede bireyin sosyolojik ve psikolojik analizi dâhilinde, kuruma has özellikler ile her kademenin somut delillerle desteklendiği, vizyoner lider gözetiminde, stratejik plana uygun, önem ve amacının benimsendiği, şeffaf, güncel, müşteri ya da vatandaş tarafının da dâhil edildiği, fikir paylaşımını destekleyen, demokratik, daha fazla amaç ve hedefe hizmet eden, bürokrasiden arındırılmış, moda kavram şeklinde görülmeyen bir çerçevede gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Görüldüğü gibi performans değerlendirme süreci direk olarak insan ve çalışma ilişkileri boyutunu konu edindiğinden oldukça girift bir süreci ifade etmektedir. Aslında bu durum performans değerlendirmenin birey, kurum, sektör, toplum hatta ülke ekonomisi açısından çok boyutlu öneminden ve olmazsa olmaz özelliğinden kaynaklanmaktadır.

## KAYNAKÇA

- ARGÜDEN, Y., SAĞDIÇ, E., KAPLAN, R.S., NORTON, D. (2000). Balanced Scorecard. Arge Danışmanlık Yayınları, İstanbul.
- ARMSTRONG, M. (2006). A Handbook of Human Resource Management Practice, 10th Edition, Kogan Page, London.
- BALTAŞ, A. (2013). İnsana ve İşe Değer Katan Yeni İK, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- BİNGÖL, D. (2016). İnsan Kaynakları Yönetimi, Güncellenmiş 10. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.
- CHAND, S. (2019). "Performance Appraisal Methods: Traditional and Modern Methods", <http://www.yourarticlelibrary.com/performance-appraisal/performance-appraisal-methods-traditional-and-modern-methods-with-example/35492> , 11.10.2019.
- DESSLER, G. (2013). Human Resource Management, Thirteenth Edition, Pearson, New York.
- GROTE, D. (2002). The Performance Appraisal, Question and Answer Book, A Survival Guide for Managers, American Management Association, New York.
- İLSEV, A. (2016). "İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Yönetimi ve Değerlendirmesi", (Ed.) ERGENELİ, A., İnsan Kaynakları Yönetimi, Geliştirilmiş ve Güncellenmiş 2. Basım, Nobel Kitap, Ankara.
- KOKEMULLER, N. (2019). "Common Errors in Performance Appraisals", <https://bizfluent.com/about-5445066-importance-reliability-performance-appraisals.html>, 10.10.2019.
- KONDRASUK, J. (2011). "So What Would An Ideal Performance Appraisal Look Like?", Journal of Applied Business and Economics, Vol: 12, No: 1, ss.57-71.
- OKAKIN, N. ve ŞAKAR, M. (2013). İnsan Kaynakları Yöneticisinin El Kitabı, Yenilenmiş 2. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.
- PROKOPENKO, J. (1995). Verimlilik Yönetimi Uygulamalı El Kitabı, (Çev.) BAYKAL, O., ATALAY, N. ve FİDAN, E., Milli Prodüktivite Merkezi, Ankara.
- SABUNCUOĞLU, Z. (2016). İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa Aktüel Yayınevi, Bursa.
- UYARGİL, C. (2015). "Performans Değerlendirme", s.212-264, (Ed.) SADULLAH, Ö., İnsan Kaynakları Yönetimi, Yenilenmiş 7. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SİBER ZORBALIK FARKINDALIKLARININ DURUMLU ÖĞRENME MODELİ İLE ARTTIRILMASI

**Doç. Dr. Ashhan TÜFEKÇİ**

Gazi Üniversitesi

**Dr. Handan KOCABATMAZ**

Gazi Üniversitesi

**Hilal ŞENGÜ TAN**

Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖZET:** Bu araştırmanın amacı etkili bir eğitim modeli uygulanarak bireylerin erken yaşta siber zorbalık ile ilgili farkındalıklarının artırılması ve mücadele yeteneklerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla siber zorbalık konusunun ortaokul öğrencilerine Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi kapsamında durumlu öğrenme modeli ile işlenmesinin öğrenci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma 2018-2019 öğretim yılında Elâzığ ilinde öğretim gören 5. sınıf öğrencileri ve nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplam 4 ders saatini kapsayacak şekilde düzenlenmiş ve öncelikle öğrencilere siber zorbalığın tanımı, türleri ve siber zorbalık ile mücadele yöntemleri teorik olarak anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından bir sosyal medya mesajlaşma programını simüle eden çevrim dışı bir web uygulaması hazırlanmıştır. Hazırlanan uygulama ile öğrenciler, örnek olaylar üzerinden kendi yaş gruplarında yaygın görülen siber zorbalık olaylarını canlandırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerle elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular durumlu öğrenme modeli ile uygulamalı olarak işlenen dersin öğrencilerin siber zorbalık ile ilgili önemli ölçüde farkındalık oluşturduğunu göstermiştir. Erken yaşta kazandırılan siber zorbalık farkındalıkları zorbalığı önleme ve mücadele çalışmaları için oldukça önemlidir.

\* Bu çalışma, Hilal Şengü Tan'ın Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasından oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Siber Zorbalık, Durumlu Öğrenme, Sosyal Medya

## **Increasing Cyber Bullying Awareness of Secondary School Students With Situated Learning Model**

**ABSTRACT:** The aim of this study is to increase awareness of cyber-bullying at an early age and develop combat abilities by applying an effective

education model. For this purpose, the effects of cyber bullying on middle school students in the context of Information Technology and Software Lesson with situational learning model were examined. The study was carried out with qualitative research method and 5th grade students in the city of Elazig in 2018-2019 academic year. The study was organized to cover a total of 4 lessons and the students were firstly introduced to the definition, types and methods of cyber bullying. The researcher prepared an offline web application that simulated a social media messaging program. With the application prepared, students revived the cyber bullying events that are common in their age groups through case studies. In the study, semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method. The findings showed that the course, which was practiced with the situational learning model, created significant awareness of cyber bullying. The awareness of cyber bullying gained at an early age is very important for the prevention and struggle of bullying.

**Keywords:** Cyber Bullying, Situational Learning, Social Media

## 1. GİRİŞ

Teknolojinin baş döndürücü hızda gelişmesi ve bilişim teknolojileri araçlarının her alanda hayatımıza girmesi birçok yenilik ve kolaylığın yanı sıra bazı sorunları da hayatımıza taşımıştır. İnternet günümüzde artık bilgiye ulaşmak için kullanılan ortak bir ağ olmanın ötesinde, bireyleri birbirine bağlayan ve sosyalleşmelerini kolaylaştıran sanal bir mekân haline gelmiştir (Tutgun-Ünal, 2015:203). Sosyal ağlar, her alanda birçok avantaj sunmasının yanı sıra denetiminin ve kontrolünün zor olması ile siber zorbalık gibi olumsuz sonuçları da hayatımızda yer bulmasına zemin oluşturmuştur. Sosyal medya sanal topluluklarda ve ağlarda insanların bilgilerini ve fikirlerini oluşturdukları, beyan ettikleri veya bilgi alışverişinde bulundukları ayrıca sosyal etkileşim imkânı sağlayan teknolojik bir platform olarak görülmektedir (Carlson vd., 2016).

We Social Digital In 2019 raporunda belirtildiği gibi yaklaşık 7,5 milyar olan insan nüfusunun %67'si yani ortalama 5 milyar insan mobil telefon kullanmakta ve yaklaşık 3,5 milyar insan da sosyal medya kullanmaktadır. Verilere göre kullanıcıların %20'si her gün siber zorbalığa maruz kalmaktadır. Gittikçe artan iletişim dünyasında siber zorbalık olaylarının olumsuz ve yıkıcı etkileri her geçen gün daha çok insanın hayatını etkilemektedir.

Siber zorbalık, sanal zorbalık, elektronik zorbalık, e-zorbalık, internet zorbalığı, teknolojik zorbalık gibi farklı isimlerle anılsa da siber zorbalık (cyberbullying) kavramını 2004 yılında ilk defa kullanan kişi Kanadalı eğitimci Bill Belsey'dir.



Aydın (2016:7) siber zorbalığı “bilgi ve iletişim teknolojileri kullanarak belli zaman aralıklarıyla veya sürekli kasten, bilerek tehdit etme, yalan haber yayma, gruptan dışlama, aşağılama, rahatsız edici fotoğraf paylaşma, hakaret etme, alay etme, küçük duruma düşürme, virüs yollama, cinsel içerikli link gönderme, şifre çalma, psikolojik üstünlük kurarak şantaj yapma gibi durumların hepsi” olarak tanımlamıştır. Ülkemizde de son yıllarda siber zorbalık ile ilgili birçok faaliyet, uygulama, kampanyalar düzenlenmekte ve okullarda bilinç düzeyini arttırmak için çalışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarda siber zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumunun teknoloji kullanımı ile doğru orantılı olduğu ortaya koyulmuştur (Tamer ve Vatanartıran, 2015:40). Siber zorbalık yapma sebeplerinin tam olarak ortaya koyulmadığı ancak aile içi problem yaşanan çocuklarda daha fazla olduğu, genelde eğlence, intikam, ego tatmini gibi duygularla yapıldığı belirlenmiştir (Dikmen ve Tuncer, 2017). Sosyal paylaşım siteleri de kendi bünyelerinde siber zorbalık ile ilgili eğitim ve destek sayfaları bulundurmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı okullarda içerik olarak kullandığı EBA (Elektronik Bilişim Ağı) sisteminde “Siber Güvenlik” adında özel bir portal oluşturup gençlerin bu konuda bilinçlenmesini hedeflemiştir (EBA, 2019).

Siber zorbalık aslında her yaş grubunu etkilen bir sorundur ve eğitimin her kademesinde önemsenmesi gereken bir problemdir (Metin, 2017). Gençlerimizin ve çocuklarımızın siber zorbalık ile ilgili farkındalıklarını arttırmak ve baş edebilme becerilerini geliştirmek için erken yaşlarda bilinçlenme faaliyetlerinin artırılması gerekmektedir. Bu konular alakalı olarak okullarda eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttıracak şekilde düzenlenmesi önemlidir.

“Durumlu öğrenme, öğrencilerinin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandığı, böylece sorumluluk, motivasyon, iş birliği ile uzlaşma, sorun çözme, karar verme gibi becerilerin de öğrenildiği bir etkinliktir. Bu beceriler aynı zamanda duygusal zekanın geliştirilmesi ile kazanılan ve geliştirilebilen etkinliklerdir.” (Özerbaş, 2004:19). Durumlu öğrenme modelinin en önemli özelliklerinden biri de öğrencilere gerçek hayattaki problem çözme durumlarını eğitim ortamında bir bağlam içerisinde sunmaktır. Durumlu öğrenme modelinin etkili bir biçimde sınıf ortamında sunulması için teknoloji kullanımı modelin bileşenlerinden biri olarak yer almaktadır. Siber zorbalık gibi teknoloji kaynaklı bir problemi okul ortamında gerçek hayattan örneklerle çözülmesi için durumlu öğrenme modeli en etkili yöntem olarak düşünülmüştür.

Bu çalışmada durumlu öğrenme modelini temel alarak Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi kapsamında uygulamalı bir eğitim verilmiştir. Ortaokul öğrencilerine verilen eğitim sonrasında öğrencilerin siber zorbalık farkındalıkları ve derse karşı güdülenmeleri öğrenci görüşleri alınarak ortaya koyulmuştur.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin görüşlerine göre yapılan uygulamayı nasıl değerlendiklerini ve yorumladıklarını belirleyen nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 öğretim yılında Elâzığ ilinde öğretim gören 35 ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenci seçimi kolay ulaşılabilir örneklem olması sebebi ile araştırmacının görev yaptığı kurumdan belirlenmiştir. Öğrenci isimleri verilmemiş, Ö1, Ö2, Ö3... vb. şeklinde kodlanmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilere yapılan uygulama sonrasında siber zorbalık farkındalıklarını ve uygulama hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkaran yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıların kendi dünyasında algıladıklarını kendi bakış açısıyla ifade etmesini sağlayabilmektedir (Merriam, 2013:88). Yarı yapılandırılmış görüşmeler konu ile ilgili önceden belirlenmiş sorularda yapılan görüşmenin akışına dayalı olarak değişiklik yapma, soruları ayrıntılı olarak açıklayabilme gibi imkânlar sunmaktadır (Çepni, 2009).

Hazırlanan görüşme soruları öğrencilere 4 ders saatinin bitiminde sorulmuştur. Görüşmeler öğrencilerle gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve analizler için doğrudan alıntılar yapılacağı, alıntı yapılan öğrencilerin isimlerinin belirtilmeyeceği bildirilmiş ve 5 adet soru yöneltilmiştir ve açıklayıcı olması açısından yönlendirmeler de yapılmıştır. Yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Uygulamanın (siber zorbalığa dair) size nasıl bir etkisi oldu?
2. Siber zorbalığa uğrayan kişilerin neler yaşadığını düşünüyorsunuz?
3. Siber zorbalığı yapan kişilerin hangi durumlarda bunu gerçekleştirebileceğini düşünüyorsunuz?
4. Siber zorbalık durumunda nasıl bir yol izlemeyi düşünüyorsunuz?

5. Uygulamanın, siber zorbalık ile başa edebilme becerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada içerik veri analizi kullanılmıştır. Görüşme soruları öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda birbiriyle ilişkili olanlar ve tekrarlı olanlar birleştirilmiştir. Bulgular ortaya koyulurken araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına doğrudan alıntılara da yer verilmiş ve araştırmacı tarafından açıklanarak yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Sorular araştırma kapsamında sırası ile sorulmuştur. Bu bölümde araştırma sorularını cevaplamak için öğrencilere hangi soruların yöneltildiği belirtilmiş ve cevapların yorumlanmasında doğrudan aktarmalara da yer verilmiştir.

İlk olarak öğrencilere siber zorbalık ile ilgili yapılan uygulamanın kendilerine nasıl bir etkisi olduğuna dair soru yöneltilmiştir. Soruya ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö11: “Siber zorbalığa uğrayan kişilerin nasıl hissettiğini gördüm. Siber zorbalığın ne olduğunu kavradım.”, Ö5: “Gerçekten yaşanmış gibi hissettim, çok eğlenceli ve heyecanlı geldi.”, Ö8: “Konuyu daha iyi kavradığımı fark ettim, siber zorbalığın ne olduğunu anladım”, Ö9: “Siber zorbalık durumunun nasıl bir olay olduğu gördüm, çok heyecanlı geldi, bunu yaşayanların neler hissedebileceğini anladım”. Öğrenciler uygulamalı olarak işlenen konunun kendilerini heyecanlandırdıklarını ifade ederek uygulamanın konuya olan ilgilerini arttırıp konuyu daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

İkinci olarak yapılan uygulama ile siber zorbalığa uğrayan kişilerin neler yaşadığına dair bir nasıl bir fikir oluştuğu sorusu yönetilmiştir. Soruya ilişkin Ö5: “Siber zorbalığa uğrayan kişinin kızgınlık ve üzüntü yaşadıklarını anladım. Utanç verici bir durumda oluyorlar” diyerek uygulamanın bu olaylar ile ilgili duygu durumlarına anlamaya yönelik bir zemin hazırladığını belirtmiştir.

Soru ile ilgili olarak Ö14 ise “Siber mağdurlar kendilerini çok kötü hissediyorlar ve hayata küsüyorlar.”, Ö19: “Çok ilginçti, siber zorbalığa uğrayanlar kötü ve tedirgin hissediyorlar”, Ö20: “Siber zorbalığa uğramak çok kötü ve tedirgin edici bir durum, böyle bir durumda kalmak istemezdim” diyerek zorbalığın mağdur açısından nasıl bir psikolojik etki yarattığını anladığını ifade etmiştir. Öğrenciler siber zorbalık olaylarının mağdurlar üzerindeki olumsuz etkilerini gözlemleyebilmişlerdir.

Siber zorbalık ile ilgili uygulamaya ilişkin üçüncü olarak siber zorbalığı yapan kişilerin hangi durumlarda bunu gerçekleştirebileceği hakkında nasıl bir fikir oluştuğu sorulmuştur. Soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Kıskançlık ve kendini büyük görme durumunda yapıyorlar”, Ö3: “Çok sinirlendiklerinde bazı olumsuz düşüncelere kapılarak yapıyorlar”, Ö6: “Siber zorbalılar kendilerini güçlü hissetmek istediklerinde ve kızgınlıkla bunu yapıyorlar”, Ö8: “Birine çok kızdıklarında karşıdakini üzme için yapıyorlar” yorumlarıyla siber zorbalık durumlarının hangi durumlarda gerçekleşebileceğini anladıklarını ve bunu hangi durumlarda gerçekleştirebildiklerini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler verilen örneklerle yapılan uygulamalar doğrultusunda daha çok öfke, kızgınlık, üstünlük sağlamak adına yaptıklarını belirtmişlerdir. Zorbalık olaylarının kaynağını kendi dünyalarında anlamlandırabilmişlerdir.

Öğrencilere dördüncü olarak uygulama sonunda bir siber zorbalık durumunda nasıl bir yol izleyeceğinize bir fikir oluşup oluşmadığı sorusu yöneltilmiştir. Soru hakkında Ö4 “Aileme haber veririm” diyerek mutlaka güvendiği biriyle paylaşmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ö15 ise “Engellerim ve bir daha bana ulaşmamasını sağlarım” diyerek zorbalığın önüne geçebileceğini ifade etmiştir. Ö15: “Onu şikâyet ederim, birilerine söylerim” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yapılan örneklerde de görüldüğü gibi zorbalık durumunda yapılacak en iyi şeyin şikâyet edip, yakın gördükleri biri ile paylaşmaları olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler en çok aileleri ile paylaşacaklarını belirtmişlerdir.

Son olarak öğrencilere uygulamanın, siber zorbalık ile başa edebilme becerinizi nasıl etkilediğine dair soru yöneltilmiştir. Öğrenciler uygulama ile siber zorbalık olaylarını daha iyi kavradıklarını, uygulamanın onların siber zorbalık ile mücadele becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Uygulama bir siber zorbalık durumunda neler yaşayabileceğimi ve neler yapmam gerektiğini gösterdi (Ö15).”

“Uygulamanın çok etkili olduğunu düşünüyorum, yaşıyormuş gibi hissettim ve böyle bir durumda korkmamamı, karşıdakinin suç işlediğini bilmemi ve ne yapmam gerektiğini bilmemi sağladı, böyle bir durumda kalmak istemem ve yapmam(Ö11).”

“Siber zorbalığın herkesin başına gelebileceğini ve bu durumda neler yapabileceğimi daha iyi gördüm (Ö20).”

Öğrenciler genel olarak siber zorbalık uygulamasının sınıf ortamında bir simülasyon uygulaması ile karşılıklı olarak canlandırılmasının zorbalık olaylarını daha

anlaşılır ve gerçekçi kıldığını belirtmiş ve atılması gereken doğru adımları daha kolay çözdüklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler deneyimleyerek işlenen konunun kendilerinin kavramaları açısından daha iyi olduğunu, motivasyon ve ilgilerinin arttığını, hem de yapılan uygulama ile gözlem yapma olanağı bularak her açıdan değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Olayları hem mağdur hem de zorba açısından değerlendirme imkânı bulmuşlardır. Bu da öğrencilerin hem empati yeteneklerinin gelişmesini sağlamış hem de siber zorbalık olaylarında karşıdaki kişinin yaptığı her olumsuz adımın bir karşılığı olabileceğini kavramaları sağlanmıştır. Öğrenciler siber zorbalık olaylarını daha iyi anlamış, canlandırma ile deneyimlemiş ve karşıdaki insanda yarattığı olumsuz etkileri gözlemlemişlerdir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Durumlu öğrenme modelini kullanarak bir uygulama üzerinden ortaokul öğrencilerine siber zorbalık konusunun uygulamalı olarak işlenmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Siber zorbalıkta eğilimlerin anlaşılması için Ümmetler İlhan (2016 :130) tarafından “Siber zorbalık davranışları, bu davranışların sebep ve sonuçları, siber mağdurların yaşadıkları sıkıntılar ve mağdurluklar ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları çok önemlidir.” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere sanal dünyanın bilinçli ve güvenli kullanımı ve zararlı boyutlarından korunma konularında bilinçlendirici çalışmalar yapılması ve siber zorbalık olaylarının öğrenciler tarafından kavranması için gerekli adımların atılması gerekmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında teknolojik araçların kullanılması öğrencilerin algılama kapasitesini artırmakta ve öğrencilerin öğrendiklerini unutma olasılığını azaltıp, güdülenerek öğretim etkinliğine katılmasını özendirmektedir (Alpar vd, 2007). Bu bağlamda teknolojik araçların da kullanılarak sınıf içi ortamda gerçek yaşamdan örnekler sunulmasını öngören Durumlu Öğrenme Modeli modern dünyanın çocuklarını eğitmede oldukça önemli ve ön plana çıkması gereken bir modeldir. Literatürde öğrencilerin kendi yaşantıları ile öğrenme aktivitelerini bağdaştırdıklarında motivasyonlarının arttığı görülmüştür (Küçük, 2017:376). Uğur ve Arkün Kocadere (2017), bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde sınıf içi faaliyetlerde kullanımının, öğrencilerin akademik başarısı ve derse tutumuna olumlu etkilerinin olduğunu ve bu teknolojilerin öğrenme süreçlerinin bütünleştirilmesinde gerekli ve önemli olduğu vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda siber zorbalık eğitiminin uygulamalı bir şekilde verilmesinin olumlu etkileri görülmüştür. Öncelikle öğrencilerin konuya olan ilgileri ve motivasyonları artmıştır. Konuya daha iyi odaklanmaları sağlanmış ve örnek olaylar

sayesinde gerçek hayat ile ilişkilendirmeleri kolaylaşmıştır. Örnek olay yönetimi bireylerin problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır (Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010:269). Araştırma kapsamında verilen teorik dersin ardından siber zorbalık durumlarının örnek olaylarla aktarılması ve öğrencilerin bu olayları hazırlanan simülasyon üzerinde uygulamaları, hem bilgi transferlerini daha iyi aktarmalarını hem de farkındalık ve duyarlılıklarını arttırmayı sağlamıştır. Bu da siber zorbalık gibi önemli bir konunun anlaşılması, kavranması ve farkındalığın yaratılması için uygulamanın doğru bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Araştırmanın siber zorbalık konusunda önlemler alınması ve erken yaşta bireylerin eğitilmesine yönelik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Siber zorbalık farkındalığını arttırmaya yönelik yapılan çalışmaların sadece durum tespiti olmayıp farklı uygulamalar içermesinin çalışmalara olan ilgiyi ve dolayısıyla siber zorbalık ile mücadele etkisini de arttıracığı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Alpar D., Batdal G., Avcı, V. (2007). “Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları”, Banan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7 (2007-1), 9-31.
- Aydın, F. (2016). “Sanal Zorbalık Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Sanal Zorbalık Farkındalığına Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Belsey, B. (2007). “Cyberbullying: A real and growing threat”. ATA Magazine, 88(1), 14-21.
- Carlson, J. R., Zivnuska, S., Carlson, D. S., Harris, R., & Harris, K. J. (2016).” Social media use in the workplace: A study of dual effects”, Journal of Organizational and End User Computing, 28(1), 15–28.
- Çepni, S. (2009). “Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş”, Salih Çepni, 8. Baskı, Trabzon.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2017). “Akademisyenlerin Siber Zorbalığa Yönelik Algıları ve Mücadele Etme Yöntemleri”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 675-686.

- EBA (Millî Eğitim Bakanlığı, Elektronik Bilişim Ağı): <http://www.eba.gov.tr/siber-guvenlik> 20.09.2019
- Küçük, S. (2017). “Durumlu Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Eğitim Teknolojileri Öğretimi: Öğretmen Adaylarının Deneyimleri”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, Cilt/Volume 7, Sayı/Number 2, Ağustos/August 2017; Sayfa/Pages 369-377
- Merriam, S. B. (2013). “Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçeren Bir Rehber”, (Çev.) Turan, S., Nobel Yayınları, Ankara.
- Metin, K. E. (2017). “Ortaokul Öğretmenlerinin Siber Zorbalık Yaşama Düzeyleri ve Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri”. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(2), 33-49.
- Özerbaş, D., Somuncuoğlu, H. (2004). “Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ümmetler İlhan, A. (2016), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlık Düzeyleri ile Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Çekmeköy Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. (2010). “Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2) (2010): 253-277.
- Tamer, N. ve Vatanartıran, S. (2015). “Ergenlerin Teknolojik Zorbalık Farkındalığı Eğitimine Yönelik Bir Pilot Uygulama”, *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (207), 40-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36937/422275> 21.09.2019
- Tutgun-Ünal, A. (2015), “Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Uğur, B., Arkün Kocadere, S., (2016). “Öğrenme ve öğretme sürecine BİT Entegrasyonu: Bir çevrimiçi öğretmen eğitimi önerisi”. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- We Are Social (2019). <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> , 20.03.2019





# ARTIK LİSELİ OLDUK: BİR METAFOR ANALİZİ

**Betül SELÇUK**

Siirt Milli Eğitim

**Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY**

Siirt Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı ilköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin ortaöğretime uyum süreçlerine olan algılarının metaforlar aracılığıyla derinlemesine incelemektir. Çalışma grubunu 2018-2019 yılında Siirt 14 Eylül Anadolu Lisesinde öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretime uyum süreçlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, “Ortaokuldan liseye geçmek ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. 128 öğrenci ortaöğretime ilişkin toplam 86 geçerli metafor üretmiştir. İlgili metaforlar 6 farklı kategoride değerlendirilerek yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, Ortaöğretim, Öğrenci

**ABSTRACT:** The main purpose of this study is to determine the perceptions of the students who are transferred from primary to secondary education on the adaptation process of secondary education. In this respect, the research was structured based on the phenomenology model, which is one of the qualitative research models. Phenomenology is a qualitative research design that allows to uncover cases that are aware but require in-depth research to be detailed (Patton, 2002; Sanders, 1982). The study group consists of 150 students studying at a high school in Siirt province in 2018-2019. Semi-structured form was used to determine the metaphoric perceptions of students from primary to secondary education. Metaphors reached by data collection tool were analyzed in accordance with content analysis. Content analysis is defined as a systematic, reproducible technique in which some words of a text are summarized in smaller content categories by coding based on certain rules (Büyüköztürk et al., 2009). A total of 128 students produced 86 valid metaphors for secondary education. The metaphors were evaluated and interpreted in 6 different categories.

**Keywords:** Metaphor, Secondary Education, Student

## GİRİŞ

Eğitim bir ülkenin maddi ve manevi kalkınmasında önemli rol oynayan değişkenlerden biridir. Dolayısıyla eğitime dair her bileşenin dikkatli bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması hayati önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin en önemli bileşeni şüphesiz öğrencilerdir. Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaksızın eğitimin istenilen yöndeki amacına ulaşmak neredeyse imkansızdır. Bu nedenle öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psiko-sosyal yönden tüm beklenti ve ihtiyaçlarının doğru analiz edilmesinin eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine önemli katkılar sunacağı değerlendirilebilir.

Eğitim sistemi uygulamaları incelendiğinde 2004 yılında 6 ildeki 100 okulda başlatılan pilot bir uygulama ile Türkiye’de ilk kez öğrenci merkezli eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır. 2005 yılında bu model tüm Türkiye’de uygulanmış, yeni bir müfredat programı benimsenmiş ve davranışçı yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma geçilmiştir. Yine 2005 yılında üç yıl olan lise eğitimi dört yıla çıkarılmış, aynı yıl LGS (lise giriş sınavı) yerine OKS (ortaöğretim kurumları sınavı) getirilmiştir. OKS de LGS gibi 8. sınıfın sonunda yapılan ve katsayısı ve müfredatı öncekinden farklı olan bir sınavdır. 2007 yılında tek aşamalı OKS yerine 6, 7 ve 8. sınıfın sonunda yapılmak üzere 3 aşamalı olan SBS (seviye tespit sınavı) getirilmiş fakat 2010 yılında üç aşamalı sınav yerine yeniden tek aşamalı bir sınav olan SBS getirilmiştir. 2010 yılında liselerde de köklü değişiklikler yapılmıştır. Düz liseler 2010 yılından başlanarak 2013-2014 eğitim öğretim yılına kadar anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Artık Türkiye’de iki tip lise vardır: Anadolu lisesi ve meslek lisesi. 2012 – 2013 yılında 4+4+4 sistemi ile birlikte lise eğitimi Türkiye’de zorunlu hale getirilmiştir. Bu sistem 30 Mart 2012 tarihinde TBMM genel kurulunda 295 oyla kabul edilirken 91 red oyu almıştır. Bu kanunla zorunlu hale gelen 12 yıllık eğitimin ilk 4 yılı ilköğretim, ikinci 4 yılı ortaokul ve üçüncü 4 yılı lise eğitimini kapsamaktadır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş süreci LGS (Liseye Geçiş Sınavı) ile olmaktadır. 8. sınıf öğrencileri haziran ayının ilk haftasında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerini içeren LGS’ye girerek haziran ayının son haftasında açıklanan sonuçlara göre lise tercihi yapmaktadır. Tercihlerine yerleştirilemeyen öğrenciler merkezî sistem ile adreslerine en yakın okula yerleştirilmektedir. Ortaokulda 10 farklı derse tâbi tutulan öğrenciler lisede 16 farklı derstensorumludurlar. Ortaokuldaki fen ve teknoloji dersi lisede fizik, kimya, biyoloji; sosyal bilgiler tarih, coğrafya olarak ayrılmış; seçmeli Osmanlı Türkçesi, Hz. Peygamberimizin hayatı gibi dersler eklenmiştir. Ortaokulda derslerden başarısız olan öğrenciler şube öğretmenler kurulu kararı ile sınıf geçme şansına sahip iken lisede sınıf geçme/kalma durumu tamamen öğrencinin akademik başarısına bağlıdır. Birinci ve ikinci dönem gördüğü derslerin

ortalaması 50'nin altında olan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmak zorundadırlar. Bu durum öğrencilerde sınıfta kalma kaygısı oluşturmaktadır.

Metafor TDK (2019) tarafından “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, mecaz” olarak tanımlanmaktadır. Yunanca kökenli bu kelime değişim veya aşırı anlamına gelen “meta” sözcüğü ile götürmek, taşımak ve gitmek anlamlarına gelen “pherein” sözcüğünden oluşmuştur (Levine, 2005). Metafor; bir kavram, durum ya da nesnenin daha iyi anlaşılabilmesi için iyi bilinen ve genellikle de somut olan bir kavram, nesne yada duruma benzeterek anlaşılır duruma getirmektir (Çobanoğlu&Gökalp,2015; Altun & Apaydın,2013). Metafor kavramı literatürde ilk kez Lakoff ve Johnson (1980) tarafından zihinsel gelişim alanındaki çalışmalarında kullanılmıştır. Kitapta insanların zihinsel dünyalarını metaforlar aracılığıyla yapılandırdığına değinilmiş ve metaforların insan zihninde düşünce üretme ve ilişki kurma bağlamındaki birçok faaliyette kullanıldığı vurgulanmıştır. Metaforlar, herhangi bir kavram, nesne veya duruma kendi birincil anlamı dışında anlam yükleyerek bir başka kavram, nesne veya durumu etkili bir şekilde açıklamaya yarayan araçlardır (Deant- Szokolszky, 1993).

Metaforlar ile bir insanın herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini ve bu düşüncelerinin açılarına ilişkin bilişsel yaklaşımı ortaya konabilir (Morgan, 1998; Short, 2000; Kendall & Kendall, 1993) Fakat bazı durumlarda metaforlar bir olgunun iç yüzünü görmemizi sağlarken durumu çarpıtabilir. Metaforların güçlü yönlerinin yanında zayıf yönlerinin de olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden bir olguyu tam olarak açığa kavuşturan uygun tek bir metafor olamaz. Ancak farklı metaforların bir olgunun değişik yönlerini gösterme ve farklı niteliklerini ortaya koyabilme gücü vardır (Morgan, 1998). Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Yurt içinde ve yurt dışında eğitim ve öğretimle ilgili bir çok kavram üzerinde metaforik araştırmaların yapıldığını görmek mümkündür. Literatür incelendiğinde, eğitim liderliği ve müdürler öğretmenlik mesleği öğrenci, müfettiş okul iklimi, sınıf kuralları gibi kavramlar üzerinde metaforik çalışmaların yapıldığı görülebilmektedir. Bu çalışmada ise, ilköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin ortaöğretime geçiş süreçlerine olan metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1- İlköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin ortaöğretime uyum süreçlerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2- Söz konusu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

## DESEN

Bu çalışma nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modeliesas alınarak yapılandırılmıştır. Olgubilim farkında olunan fakat detaylandırılabilmesi için derinlemesine araştırma gerektiren olguların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan nitel bir araştırma desendir (Patton, 2002; Sanders, 1982). Olgular her ne kadar yaşadığımız dünyada çeşitli şekillerde karşımıza çıkmış ve bir şekilde bu olguları tecrübe etmiş olsak bile yine kendisi hakkında tam anlamıyla bilgiye sahip olamadığımız olaylar, deneyimler, algılar ve kavramlardır. Yabancı olunmayan ancak tam olarak da tanımlanamayan bu kavramların araştırılmasında kullanılabilecek uygun araştırma modellerinden biri de olgubilimdir (Sönmez & Alacapınar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2006).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt 14 Eylül Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Katılımcıların tümü ortaokul sürecini tamamlayarak liseye geçen 9. sınıf öğrencileridir.

**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografik özellikler.

| Cinsiyet      | n          | %          |
|---------------|------------|------------|
| Erkek         | 83         | %55,3      |
| Kadın         | 67         | %44,6      |
| <b>Toplam</b> | <b>150</b> | <b>100</b> |

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerden büyük çoğunluğunun erkek öğrencilerden oluştuğu görülebilmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

İlköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin ortaöğretime uyum süreçlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, “*Ortaokuldan liseye geçmek ..... gibidir. Çünkü .....*” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Öğrencilere ilgili olgu hakkındaki metaforun diğer herhangi bir şeye (somut, soyut,

canlı cansız varlıklar) benzetme yapılabileceği, çünkü ile de metaforun gerekçesinin açıklanması gerektiği izah edilmiştir. Bunun için katılımcılara 20 dakika süre tanınmıştır. Araştırmamızda üretilecek metafor ile kaynağı arasındaki bağlantıyı sağlayabilmek için “gibi” kavramına, üretilen metaforların gerekçelendirilebilmesi için “çünkü” kavramına yer verilmiştir (Coşkun, 2011; Çobanoğlu & Gökalp, 2015; Hacıhafızoğlu vd., 2011; Kaya, 2014).

Veri toplama aracı ile ulaşılan metaforlar içerik analizine uygun şekilde çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu teknik ile karmaşık bir veri setinden daha anlaşılır kavramlar ve ilişkiler elde edilerek betimsel analizle ulaşılamayan veya gözden kaçırılan kavram ve temalar keşfedilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Veriler kategorize edilirken hem üretilen metafora hem de gerekçesine dikkat edilmiştir. Çünkü bazen farklı iki kişi tarafından üretilen aynı metafor farklı anlamlarda kullanılmış olabilir. Çalışma grubundan elde edilen veriler daha önceki benzer çalışmalar da göz önünde bulundurularak (Hacıhafızoğlu vd., 2011; Coşkun, 2011; Çobanoğlu & Gökalp, 2015; Kaya, 2014); (i) kodlama ve ayıklama, (ii) örnek metafor derleme, (iii) kategori geliştirme, (iv) geçerlilik ve güvenilirlik ve (v) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla aşağıdaki gibi açıklanabilir;

## BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrenciler ilköğretimden sonar ortaöğretime uyum süreçleri hakkında 86 farklı metafor üretmişlerdir. Katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan metaforlar şunlardır; *cehennem* ( $f=9$ ), *göç etmek* ( $f=7$ ), *savaş* ( $f=7$ ) ve *bebek* ( $f=6$ ). Araştırmabütününde katılımcıların ürettikleri tüm metaforlar, bu metaforlara ait frekans ve yüzdelikler tablo 2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** İlköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin uyum süreçlerine ilişkin ürettikleri tüm metaforlar.

| Sıra | Metafor         | f | Sıra | Metafor          | f |
|------|-----------------|---|------|------------------|---|
| 1    | Cehennem        | 9 | 38   | Balık            | 1 |
| 2    | Göç             | 7 | 39   | Yaşayan Ölü      | 1 |
| 3    | Savaş           | 7 | 40   | Travma           | 1 |
| 4    | Bebek           | 6 | 41   | Oruç             | 1 |
| 5    | Dil Öğrenmek    | 4 | 42   | Yokuş Çıkmak     | 1 |
| 6    | Boğulmak        | 3 | 43   | Kamyon Çarpması  | 1 |
| 7    | Dolu            | 3 | 44   | Kaplumbağa       | 1 |
| 8    | Okyanusa Düşmek | 3 | 45   | Ceylan           | 1 |
| 9    | Araba           | 2 | 46   | Uçurumdan düşmek | 1 |
| 10   | Sırat Köprüsü   | 2 | 47   | Deplasman        | 1 |
| 11   | Ateş            | 2 | 48   | Kalem Ucu        | 1 |
| 12   | Ata Binmek      | 2 | 49   | Ayı              | 1 |
| 13   | Uzay            | 2 | 50   | Beyin            | 1 |
| 14   | Damdan Düşmek   | 2 | 51   | Ada              | 1 |
| 15   | Çiçek           | 2 | 52   | Aslan            | 1 |
| 16   | Ölüm            | 2 | 53   | Geçim Sıkıntısı  | 1 |
| 17   | Paris'e Gitmek  | 1 | 54   | Örümcek          | 1 |
| 18   | Kafesten Çıkmak | 1 | 55   | Fırtına          | 1 |
| 19   | Kuş             | 1 | 56   | Kaza             | 1 |
| 20   | Seviye Atlamak  | 1 | 57   | Gelin            | 1 |
| 21   | Günebakan       | 1 | 58   | Tuzlu Su         | 1 |
| 22   | Gurbet          | 1 | 59   | Dağa Tırmanmak   | 1 |
| 23   | Kritik Nokta    | 1 | 60   | Ergenlik         | 1 |

|    |                        |   |    |                   |   |
|----|------------------------|---|----|-------------------|---|
| 24 | Denize Düşmek          | 1 | 61 | Terk Edilmek      | 1 |
| 25 | Suda Yürümek           | 1 | 62 | Yaşlanmak         | 1 |
| 26 | Uzaya Çıkmak           | 1 | 63 | Karınca           | 1 |
| 27 | Futbol Maçının 2. Yarı | 1 | 64 | Büyümek           | 1 |
| 28 | Tedirgin İnsan         | 1 | 65 | Hayvan            | 1 |
| 29 | Survivor               | 1 | 66 | İkiz Çocuklu Anne | 1 |
| 30 | Sandal                 | 1 | 67 | Buzlu Su          | 1 |
| 31 | Ölüm Kalım Meselesi    | 1 | 68 | Devrim            | 1 |
| 32 | Kötü İnsan             | 1 | 69 | Evlilik           | 1 |
| 33 | İnek Sütü              | 1 | 70 | Çarpılma          | 1 |
| 34 | Ateşe Atlamak          | 1 | 71 | Merdiven Çıkmak   | 1 |
| 35 | Müslüm Baba Dinlemek   | 1 | 72 | Peynir            | 1 |
| 36 | Mutsuzluk Denizi       | 1 | 73 | Kelebek           | 1 |
| 37 | Cacık                  | 1 | 74 | Gonca Gül         | 1 |
| 75 | Kırılmış Cam           | 1 | 81 | Çocuk             | 1 |
| 76 | Kül                    | 1 | 82 | Ergenlik          | 1 |
| 77 | Orman                  | 1 | 83 | Başarısız Forvet  | 1 |
| 78 | Uzay Boşluğu           | 1 | 84 | Yabani Hayvan     | 1 |
| 79 | Boşluk                 | 1 | 85 | Susuzluk          | 1 |
| 80 | Robot                  | 1 | 86 | Askerlik          | 1 |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcılar birbirinden bağımsız 86 metafor geliştirmişlerdir. Yapılan analizde her metafor verilmek istenen nihai mesaj açısından değerlendirilerek 6 kavramsal kategoriye ayrılarak değerlendirmeler sürdürülmüştür. Tablo 3’te *tetik bilgi yığını* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan *Teorik Bilgi Yığını* kategorisinde değerlendirilenler

| Metafor          | Frekans | Gerekçesi                                                                                                                              |
|------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Savaş            | 4       | Savaşın ortasında kalmak gibi. Her dersle ayrı savaşıyoruz.                                                                            |
| Okyanusa Düşmek  | 3       | Motor süren birinin araba sürmeye başlaması gibi. Gittikçe artıyor ve zorlaşıyor dersler                                               |
| Dolu             | 3       | Yağmurdan kaçarken doluya tutulmak gibi. Ortaokuldan kurtulduk derken lisede daha çok dersle uğraşıyoruz. Çoğunu da ilk kez görüyoruz. |
| Araba            | 2       | Çok fazla ders var, Okyanus gibi uçsuz bucaksız                                                                                        |
| Fırtına          | 1       | Lise ortaokula oranla çok zor. Burada dersler daha fazla. Bu yüzden daha çok efor sarf etmek gerekiyor.                                |
| Seviye Atlamak   | 1       | Lise ortaokuldan daha zor bir ortam.                                                                                                   |
| Tedirgin İnsan   | 1       | Dersler o kadar çok ki. Hangi birine çalışacağım bilemiyorum                                                                           |
| Yokuş Çıkmak     | 1       | Lisede şartlar zor, dersler çok. Arabanın yokuş çıkması gibi lise hayatı zor.                                                          |
| Kaza             | 1       | Kaza yapmış arabaya dönmüşüm. Lise hayatı çok zor                                                                                      |
| Sandal           | 1       | Lisede dersler o kadar çok ki denizin ortasında kalmış sandal gibiyim                                                                  |
| Uzaya Çıkmak     | 1       | Dünya'dan uzaya aracın olmadan gitmeye benziyor. Dersler çok zor.                                                                      |
| Dağa Tırmanmak   | 1       | O kadar çok ders var ki hepsine çalışmak dağa tırmanmak gibi.                                                                          |
| Susuzluk         | 1       | Okyanusun ortasında susuz kalmışız gibi. Etrafta anlamamız gereken çok ders var fakat biz hiçbirini anlamıyoruz.                       |
| Başarısız Forvet | 1       | Lise güzel bir yerdir diye sevindik fakat dersler çok zor. Bir türlü gol atamıyoruz                                                    |
| Merdiven Çıkmak  | 1       | Asansörsüz binada 6. kata çıkmak gibi. Ders sayısı çok fazla.                                                                          |
| Geçim Sıkıntısı  | 1       | Dersler çok fazla. Yetişemiyoruz.                                                                                                      |
| Gurbet           | 1       | Derslerin yoğunluğundan ailemle zaman geçiremiyorum. Ailemden uzak düşmüşüm gibi.                                                      |



Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin 25'i *teorik bilgi yığını* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 17 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlardan tamamının olumsuz tutumu yansıttığı görülebilmektedir. Bu kategoride özellikle *savaş* ( $f=4$ ), *okyanusa düşmek* ( $f=3$ ), *dolu* ( $f=3$ ), ve *araba* ( $f=2$ ) metaforlarının ön plana çıktığı gözlenebilmektedir. Aşağıdaki tabloda ise *Başarılı Olamama Kaygısı* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan *Başarılı Olamama Kaygısı* kategorisinde değerlendirilenler:

| Metafor       | Frekans | Gerekçesi                                                                                              |
|---------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cehennem      | 9       | Dersler ve sınavlar çok zor                                                                            |
| Boğulmak      | 3       | Suda boğulmamak için çırpınan insan gibiyim. Sınavlar üsütüme üstüme geliyor.                          |
| Damdan Düşmek | 2       | Ortaokulda sınıfta kalmak yoktu. Şimdi sınıfta kalmak var. Sınavlarım kötü olduğu için ben de kötüyüm. |
| Sırat Köprüsü | 2       | Derslerden geçemezsem ateşe düşeceğim yani sınıfta kalacağım.                                          |
| Ateş          | 2       | Ortaokul daha rahattı ateşe atlamış gibiyiz. Sınavlar çok zor.                                         |
| Günebakan     | 1       | Sınavlardan 50'nin altında alınca Güneş görmeyen ayçiçeği gibi boynumuz bükük.                         |
| Savaş         | 1       | Sınıfta kalıp kalmama mücadelesi veriyoruz sürekli.                                                    |
| Çiçek         | 1       | Sınavlarım kötü geçtikçe bir çiçek gibi sararıp soluyorum.                                             |
| Kritik Nokta  | 1       | Sınıfımı geçemezsem hayat bana zindan olacak. İnsan içine çıkacak yüzüm kalmayacak sınıfta kalırsam    |
| Bebek         | 1       | Bir yaşındaki bebek nasıl yürümekte zorlanıyorsa ben                                                   |

|                        |   |                                                                                                                  |
|------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |   | de sınavlarımı geçmekte zorlanıyorum.                                                                            |
| Denize Düşmek          | 1 | Sınıfta kalmamak için denize düşen insanın yılanı sarılması gibi her şeyi yapıyoruz.                             |
| Suda Yürümek           | 1 | Dersler çok zor. Başarılı olmam çok zor                                                                          |
| Futbol Maçının 2. Yarı | 1 | Futbolun sonucunu nasıl 2. yarı belirliyorsa sınav sonuçlarım da hayatımın kalanını belirleyecek                 |
| Survivor               | 1 | Her sınavdan sonra elenecekmişim gibi bir his                                                                    |
| Ölüm Kalım Meselesi    | 1 | Dersler çok zor ve ders sayısı çok fazla                                                                         |
| Kötü İnsan             | 1 | Sınavlar kötü geçtikçe hocalara beddua, küfür ediyoruz. Eskiden iyi insandık sınavlar yüzünden kötü insan olduk. |
| İnek Sütü              | 1 | İnek sütü içmeye benzer. Önce tatlı gelir fakat sınavzamanı stres ve korku basar                                 |

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerden 30’u *Başarılı Olamama Kaygısı* kavramsalkategorisinde değerlendirilebilecek toplam 17 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforların tümünün olumsuz tutumu yansıttıkları görülebilmektedir. Bu kategoride özellikle cehennem (f=9), boğulmak (f=3), damdan düşmek (f=2), sırat köprüsü (f=2) ve ateş (f=2) metaforların ön plana çıktığı gözlenebilmektedir. Tablo 5’te de *Tükenmişlik* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan *Tükenmişlik* kategorisinde değerlendirilenler;

| Metafor                 | Frekans | Gerekçesi                                                                                                                                                   |
|-------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ölüm                    | 2       | Sınavlar felaket.                                                                                                                                           |
| Ateşe Atlamak           | 1       | Liseye geçtiğimden beri hayat çok sıkıcı                                                                                                                    |
| Müslüm Baba<br>Dinlemek | 1       | Ortaokul Aleyna Tilki dinlemek gibiydi. Şimdi ise her şey çok zor. Bir de üstüne duygularımıza hakim olamıyoruz. Yıkıldıkça yıkılıyoruz.                    |
| Mutsuzluk Denizi        | 1       | Arkadaşlıklar bitiyor kimse kimseyi anlamıyor. Güvensiz bir ortam. Her şey çok zor.                                                                         |
| Cacık                   | 1       | Salatalıktan cacık olmuş gibiyim. Parçalandım.                                                                                                              |
| Kırılmış Cam            | 1       | Dersler çok, hocalar anlayışsız. Bize güzel ahlaklı olun diyip 2 puanla bizi bırakıyorlar. Ortaokulda sağlam cam iken şimdi kırılmış cam gibi paramparçayız |
| Kül                     | 1       | Ortaokuldayken ıslıl ıslıl parlıyordum, notlarım yüksekti. Şimdi ise sönmüş bir küle benziyorum.                                                            |
| Balık                   | 1       | Denizden karaya vurmuş balık gibiyim. Nefes alamıyorum                                                                                                      |
| Yaşayan Ölü             | 1       | Her şey çok zor. 9. sınıf zor. Bir de 4 yıl sonra üniversite sınavı var.                                                                                    |
| Travma                  | 1       | Beyin travması geçirmiş gibiyim. Lise beni hayattan soğuttu.                                                                                                |
| Kalem Ucu               | 1       | Sınavlar yüzünden o kalem bitti.                                                                                                                            |
| Oruç                    | 1       | Aç susuz günlerce oruç tutmuş insan gibiyim. Lisede günler çok zor geçiyor.                                                                                 |
| Deplasman               | 1       | Hiç kazanamayız.                                                                                                                                            |

|                  |   |                                                                                                                                                         |
|------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beyin            | 1 | Durmuş bir beyine benziyor. Hiçbir şey anlamıyorum, kimse de beni anlamıyor. Sınavlar kötü, öğretmenler zor. İnşallah hepimiz bunun üstesinden geliriz. |
| Savaş            | 1 | Tek başıma 1000 kişilik ordu ile savaşıyor gibiyim. Hiçkimse yardım etmiyor, herkes vicdansız.                                                          |
| Kamyon Çarpması  | 1 | Sınavlar bizi resmen kamyon çarpmışa çevirdi. Allah'ım sen sabır ver.                                                                                   |
| Kaplumbağa       | 1 | Kaplumbağanın koşması ne kadar mümkünse sınavlardan geçmem de o kadar mümkün.                                                                           |
| Ceylan           | 1 | Lise bir aslanın bir ceylanı yemesi gibi lise de bizi yedi bitirdi                                                                                      |
| Uçurumdan Düşmek | 1 | Ortaokulda derslerim iyiydi fakat şimdi çok kötü.                                                                                                       |

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerden 20'si *tükenmişlik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 19 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategoride ölüm (f=2) metaforunun ön plana çıktığı görülebilmektedir. Tablo 6'da *Sosyo-kültürel Çevre* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan *Sosyokültürel Çevre* kategorisinde değerlendirilenler.

| Metafor        | Frekans | Gerekçesi                                                                                                  |
|----------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Göç            | 8       | Bambaşka bir Dünya'ya göç etmişim gibi. Dersler çok, sınavlar zor, insanlar yeni, hocalar farklı           |
| Bebek          | 5       | Yeni doğmuş bir bebek gibi her şey yeni.                                                                   |
| Dil Öğrenmek   | 4       | Dilini bilmediğin bir ülkeye gitmek gibi. Kendimi yabancı hissediyorum.                                    |
| Uzay           | 2       | Bir anne babanın çocuğunu bırakmasına benzer öğrenciler alıştığı yerden hiç bilmediği bir yere geçiş yapar |
| Paris'e Gitmek | 1       | Siirt'ten Paris'e gitmek gibi. Yeni bir ortam                                                              |

|              |   |                                                                                                                                  |
|--------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              |   | yeni arkadaşlar ve yeni öğretmenler.                                                                                             |
| Terk Edilmek | 1 | Dünya ile uzay ne kadar farklıysa ortaokul ortamı ile lise ortamı da o kadar farklıdır.                                          |
| Ayı          | 1 | Ormandan kaçıp şehre inmiş ayı gibi. Her şeyin yeni olduğu bir yer İçimde sürekli korkaklık var                                  |
| Çiçek        | 1 | Ortaokuldaki arkadaşlarımı bırakıp gelmek çok kötü. Onları çok özleyorum. Susuz bırakılan çiçek gibiyim                          |
| Ada          | 1 | Etrafında başka hiçbir şey olmayan bir ada gibiyim. Kendimi yalnız hissediyorum ve uyum sağlamıyorum.                            |
| Aslan        | 1 | Ormandan ayrılmış aslan gibiyim. Ortaokul benim evimgibiydi.                                                                     |
| Örümcek      | 1 | Yuvasından alınan bir örümceğin teraryuma konulup yaşamını sürdürmesi gibi. Lisede önümüze daha çok imkan serildi. Her şey yeni. |
| Gelin        | 1 | Yeni gelin gibi her şeye yabancıyız.                                                                                             |
| Tuzlu Su     | 1 | Arkadaşlıklar zor, sınav telaşları, yeni hocalar, yeni okul. Çok karışık her şey tuzlu su gibi.                                  |
| Uzay Boşluğu | 1 | Uzay boşluğunda nefessiz kalmak gibi. Herkes 'Çalış' diyor.                                                                      |
| Boşluk       | 1 | Kendimi boşlukta hissediyorum. Sürekli aile baskısına maruz kalıyorum                                                            |
| Robot        | 1 | Sürekli aileden baskı var. 'Ders çalış, ders çalış!' diye. Robot gibi sürekli ders çalışım istiyorlar                            |

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin 31’i *Sosyokültürel Çevre* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 16 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategoride özellikle göç (f=8), bebek (f=5), dil öğrenmek (f=4), uzay (f=2) metaforlarının ön plana çıktığı gözlenebilmektedir. Tablo 7’de *Sorumluluk* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan *Sorumluluk* kategorisinde değerlendirilenler.

| Metafor           | Frekans | Gerekçesi                                                                                                              |
|-------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ata Binmek        | 2       | Eşeğe binmekten ata binmeye geçmek gibi sorumluluklarımız arttı                                                        |
| Çarpılmak         | 1       | Bir ton sorumluluğumuz oldu. Yaptığımız ataların sonuçlarına katlanmak zorunda kalıyoruz.                              |
| Evlilik           | 1       | Lisede sorumluluklarımız iyice arttı.                                                                                  |
| Devrim            | 1       | Ortaokuldaki tüm rahatlıkların yerini zorluklar aldı.                                                                  |
| Buzlu Su          | 1       | Kafamdan aşağı buzlu su dökülmüş gibi lise bizi kendimize getirdi. Sorumluluklarımızın bilincine varmamızı sağladı.    |
| İkiz Çocuklu Anne | 1       | 9. Sınıf konularının bütün sınıflardan ağır olduğunu düşünüyorum. Bir çocukla 1 çekiyorsan 2 çocukla 1000 çekiyorsun   |
| Hayvan            | 1       | Büyümeye başlayan bir hayvan gibi. Kendi başımıza ayaklarımız üzerinde durmayı öğreniyoruz.                            |
| Büyüme            | 1       | Lise sorumluluklarımızı arttırdı.                                                                                      |
| Karınca           | 1       | Ortaokulda ağustos böceği iken lisede karınca olduk. Sorumluluklarımız o kadar arttı ki... Hayatımızın en zorlu dönemi |
| Yaşlanmak         | 1       | Sorumluluklarımız arttı. Çok çalışmak lazım                                                                            |

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin 11’i Sorumluluk kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 10 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategoride özellikle ata binmek (f=2) metaforunun ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo 8’de Olgunlaşma-Özgürlük kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan *Olgunlaşma-Özgürlük* kategorisinde değerlendirilenler.

| Metafor         | Frekans | Gerekçesi                                                                               |
|-----------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Peynir          | 1       | Süt nasıl peynire dönüşüyorsa bizler de olgunlaşıp dışarının etkisiyle şekilleniyoruz.  |
| Kelebek         | 1       | Ortaokuldayken tırtıldık şimdi kelebek olduk.Büyüdük değiştik                           |
| Gonca gül       | 1       | Gittikçe büyüyoruz gonca gülün açılması gibi                                            |
| Çocuk           | 1       | Elinden şekeri alınmış çocuk gibi büyür, olgunlaşırız.                                  |
| Ergenlik        | 1       | İnsana büyüme hissi verir                                                               |
| Orman           | 1       | Tohumken fidan, fidanken ağaç, ağaç iken orman olmak gibigittikçe büyüyor, gelişıyoruz. |
| Kuş             | 1       | Ortaokulda kuralsız bir hayat vardı. Lisede kafese konulmuşkuş gibiyim.                 |
| Yabani Hayvan   | 1       | Yabani hayvanların kafeste tutulması gibi kısıtlandı özgürlüğümüz.                      |
| Kafesten Çıkmak | 1       | Lisede daha özgürüz                                                                     |
| Askerlik        | 1       | Çok disiplinli, kurallarla dolu. Sürekli tetikte olmalısın                              |
| Savaş           | 1       | Ortaokul daha disiplinliydi. Burada disiplin daha az tam bir savaş yeri.                |

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin 11’i Olgunlaşma-Özgürlük kavramsal değerlendirilebilecek toplam 11 adet geçerli metafor üretmişlerdir.

## SONUÇ

Öğrencilerin ortaöğretime uyum süreçlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, “Ortaokuldan liseye geçmek ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Öğrencilere ilgili konu hakkındaki metaforun diğer herhangi bir şeye (somut, soyut, canlı-cansız varlıklar) benzetme yapılabileceği, çünkü ile de metaforun gerekçesinin açıklanması gerektiği izah edilmiştir. Yapılan incelemede 22 formda bu araştırma için analize dahil edilebilecek bir metafor üretilmediği gözlenmiş ve analiz dışı bırakılmıştır. Geri kalan 128 adet formda geçerli bir metafor üretilerek tanımlandığı anlaşıldığından araştırma bu formlar üzerinden sonuçlandırılmaya çalışılmıştır. 86 metafordan oluşan bir “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur.

Üretilen metaforlar kaynak-konu-gerekçe- anlamlılık ve barındırdığı ilişki açısından ele alınarak irdelenmiştir. Bu aşamada üretilen 86 metaforun söz konusu süreçle ilişkin temelde neyi vurguladığına bakılmış ve nihai olarak vermek istediği mesaj çözümlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle her metafor vermek istediği nihai mesaj açısından kategorize edilerek araştırmada toplam 6 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır;

i. *Teorik Bilgi Yığını*: Bu kategoride toplanan metaforlarda 9. sınıftaki ders sayılarının çok, teorik bilginin fazla olmasının yarattığı olumsuz etkilerden bahsedilmiştir. Bu kategoride *savaş, araba, dolu, okyanusa düşmek, fırtına, seviye atlamak, tedirgin insan, yokuş çıkmak, kaza, sandal, uzaya çıkmak, dağa tırmanmak* gibi olumsuz tutumu yansıtan metaforlar yer almıştır. İlgili metaforlar incelendiğinde öğrencilerin ortaöğretim sürecindeki teorik bilgi yığınının olumsuz etkisiyle okul ve sınıf yaşam alanını bir savaş meydanı gibi gördüklerini veya okyanusa düşen birinin çırpınışları gibi tamamen kaotik bir ortama benzettikleri görülebilmektedir. Araştırmamızın bu bulgusu özellikle müfredat belirleyiciler açısından önemli ve anlamlı bilgiler barındırdığı değerlendirilebilir. Bu bulgu, ortaöğretim müfredatının yeniden düzenlenerek öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan öğrenci merkezli bir müfredat oluşturma zorunluluğunu gündeme getirmiştir.

ii. *Başarılı Olamama Kaygısı*: *Başarılı Olamama Kaygısı*: Bu kategorideki metaforlar öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçememe kaygısını vurgulamaktadır. Bu kategoride *günebakan, damdan düşmek, savaş, çiçek, kritik nokta, bebek, denize düşmek, suda yürümek, sırat köprüsü, futbolmaçının 2.yarısı, cehennem, survivor, boğulmak, ölüm- kalım meselesi, ateş, kötü insan, inek sütü* gibi olumsuz tutumu yansıtan metaforlar yer almıştır. Öğrenciler sınıf geçmeyi sırat köprüsünden yürümeyle eşdeğer bulmuş; sınıfta kalmayı ateşe düşmeye benzetmiş; yaşadıkları süreci cehennem azabıyla, bir üst sınıfa geçmek için verdikleri mücadeleyi ise savaş ile ifade



etmişlerdir. Tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin aşırı kaygılarının tüm gelişim boyutlarını olumsuz etkilediği değerlendirilebilir. Bu kaygının azaltılması görevi öncelikle eğitimde politika belirleyicileri ile birlikte tüm paydaşlarındır.

iii. *Tükenmişlik*: Bu kategoride toplanan metaforlar Öğrencilerin yaşamış olduğu psikolojik süreçleri gözler önüne sermektedir. Bu kategoride *ölüm, ateşe atlamak, Müslüm Baba dinlemek, mutsuzluk denizi, cacık, kırılmış cam, kül, balık, yaşayan ölü, travma, kalem ucu, oruç, ölüm, deplasman, beyin, savaş, kamyon çarpması, kaplumbağa, ceylan, uçurumdan düşmek* gibi olumsuz tutumu yansıtan metaforlar yer almaktadır. Öğrenciler yaşama sevinçlerinin azaldığını anlatabilmek için önceleri Aleyna Tilki dinlerken sonrasında Müslüm Gürses dinlemek metaforunu geliştirmişlerdir. Yine bu kategoride oruç tutmak, susuz kalmak, ölüm gibi metaforlarla olumsuz duygulara karşı teslimiyetlerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriden hareketle öğrencilerin psikolojik gelişiminin olumsuz etkilendiği görülebilir.

iv. *Sosyokültürel Çevre*: Bu kategoride öğrenciler hayatlarında yeni ve daha önce hiç görmedikleri bir düzene geçtiklerini ifade etmişlerdir. *Ayı, çiçek, ada, aslan, uzay, bebek, örümcek, göç, Paris'e gitmek, gelin, tuzlu su, dil öğrenmek, terk edilmek, uzay boşluğu, boşluk, robot* gibi metaforlar kullanmışlardır. Öğrenciler bu kategoride hiç gitmedikleri bir ortama giden, hiç bilmediği bir dili öğrenen insanlar kadar yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategorideki tüm metaforlardan hareketle öğrencilerin iyi bir oryantasyon sürecine ihtiyaç duyduğu kanısına varılabilir.

v. *Sorumluluk*: Bu kategoride öğrencilerin artan sorumluluklarına vurgu yaptıkları gözlenmiştir. *Yaşlanmak, karınca, büyümek, hayvan, ikiz çocuklu anne, buzlu su, devrim, evlilik, çarpılmak, ata binmek* gibi metaforlar kullanılmıştır. Burada öğrenciler kendilerini büyümüş olarak hissettiklerini, sorumluluklarını yerine getirebilmek için karınca gibi çalışmaları gerektiğini dile getirmişlerdir.

vi. *Olgunlaşma-Özgürlük*: Bu kategoride toplanan metaforlar öğrencilerin büyümeyle beraber çeşitli konularda yeni bilgiler edindikleri ve bu bilgileri hayatlarında kullanarak yeteneklerinin farkına varmaya başladıkları, olgunlaştıkları vurgulanmıştır. *Peynir, elma, kelebek, gonca gül, çocuk, ergenlik, tavuk, kuş, askerlik, savaş orman* gibi metaforlar kullanılmıştır. Bazı öğrenciler kuş gibi metaforlar kullanarak olumlu ifadelerde bulunmuş, bazıları ise askerlik savaş gibi olumsuz tutumu yansıtan metaforlar kullanmıştır.

Araştıma ortaöğretimden liseye geçen öğrencilerin ortaöğretime uyum süreçlerine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin ortaöğretim sürecinde yaşadığı zorlukları ve buna ilişkin gerekli değişiklikleri göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmada ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1- Katılımcıların *teorik bilgi yığını* kategorisindeki ürettikleri metaforlar dikkate alındığında, ortaöğretime geçişle artan ders sayısı ve yoğunlaşan müfredatın öğrencilerin ortaöğretime uyum sürecini zorlaştırdığı ve öğrencilerde tükenmişlik, başarılı olamama gibi olumsuz psikolojik durumlar oluşturduğu anlaşılabilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek adına öğretimdeki *hayatilik* ilkesi göz önüne alınarak ders sayıları azaltılıp ders içerikleri sadeleştirilmelidir.

2- Öğrencilerde başarılı olma durumunun sadece yapılan bilişsel düzeydeki ölçme sonuçlarıyla ilişkilendirilerek diğer gelişim boyutlarının (sosyal, duygusal, pskimotor) gözardı edilmesi öğrencilerde ciddi oranda olumsuz kaygıya neden olduğu anlaşılmıştır. Bu durum ise onları tükenmiş bir ruh haline sürüklemektedir. Öğrencilerin başarıları değerlendirilirken alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle tüm gelişim boyutlarının ele alınmasının öğrencilerdeki kaygı düzeyini düşüreceği değerlendirilebilir. Bu bağlamda sınıf geçme/dersten başarılı olma kriterleri yeniden yapılandırılarak tamamen sınav odaklı öğretim sisteminden uzaklaşılmalıdır.

3- Eğitim paydaşlarının öğrencilerden mutlak başarı beklentisi içerisine girmeleri öğrencilerde başarılı olamama kaygısını arttırdığından özellikle ailelere mutlak başarının her zaman mümkün olamayacağı yetkili kişilerce ifade edilebilir. Bu girişimler ailenin öğrenci üzerindeki baskısını nispeten azaltabilecektir. Yine bu bağlamda öğrencilerin kaygılarının bu denli yüksek olmasının nedenleri araştırılarak okul ve ailelerin ortak görüşme ve değerlendirmeleri ile kaygı düzeyini düşürme adımları yapılmalıdır.

4- Farklı sosyokültürel çevreye sahip olan öğrencilerin biraraya geldiği yeni bir yaşam alanı olan ortaöğretime uyum süreçlerini kolaylaştırabilmek adına farklılıkların yönetimi bağlamında oryantasyon eğitimleri verilebilir.

5- Öğrencilerin aşırı sorumluluk yüklenmiş duygularını hafifletebilmek adına sosyal aktiviteler düzenlenebilir. Çoklu zeka kuramından hareketle çeşitli etkinlikler oluşturularak öğrencilerin bu aktivitelere katılımı sağlanabilir. Bu durum öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusu geliştirmelerinde de etkili olabilecektir.

6- Bu çalışmanın periyodik aralıklarla tekrarlanarak yaşanan değişimlerin gözlemlenmesi önerilebilir.

7- Bu araştırma ortaöğretime geçiş sürecini ele aldığından öğrencilerin ilköğretime geçiş süreçlerini inceleyen farklı çalışma grupları ile de tekrarlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Coşkun, M. (2011). Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 919-940.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 269-283.
- Deant-Read, C. H., ve Szokolszky, A. (1993). Where Do Metaphors Come From? *Metaphor and Symbolic Activity*. 8(3), 227-242.
- Güler, N. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Hacıhafızlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Inbar, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors And Images. *Educational Research*, 28,77-92.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenadaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2). 917-931.
- Kendall, J. E., & Kendall, K. E. (1993), *Metaphors And Methodologies: Living Beyond The Systems Machine*. *MIS Quarterly*, 17 (2), 149-171.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). *Metaphors and Images Of Classrooms*. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Images of Organization)*. Çev. Gündüz Bulut, İstanbul: MESS Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation And Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A New Way Of Viewing Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Singh, K. (2010). Metaphor As A Tool In Educational Leadership Classrooms. *Management in Education*, 24(3) 127-131.

- Short, D. C. (2000). Analysing Metaphor In Human Resource Development. Human Resource Development International, 3(3), 323-341.
- Sönmez, V., & Alacapınar, V. G. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK (2011). Büyük Türkçe sözlük. <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/>. (Erişim Tarihi: 14.06.2017).
- Tompkins, P., & Lawley, J. (2002). Themagic Of Metaphor. The Caroline Newsletter. <http://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html> (Erişim Tarihi: 20.06.2017).
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmen, Disiplin, Müdür, Sınıf Kuralları, Ödül ve Ceza Kavramlarına İlişkin Metafor Algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23 (1), 129-145.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# 2016 DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN YERİ

**Dr. Öğr. Üyesi Cafer ÇARKIT**  
Gaziantep Üniversitesi

**ÖZET:** Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiştir. Buna göre Düşünme Eğitiminin 7 ve 8. Sınıf düzeylerinde seçmeli ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Türkçe veya Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından yürütülen derste düşünmenin boyutları ve düşünme becerileri üzerinde durulmakta ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Eleştirel düşünme derste öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olarak görülmektedir. Bu çalışmada 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı kazanımları eleştirel düşünme bağlamında ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Bu kazanımlardan eleştirel düşünme ile ilişkili olanlar tespit edilmekte ve eleştirel düşünmenin programdaki yeri ortaya konulmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre 7. Sınıflarda 11; 8. Sınıflarda 16 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Bu anlamda programda eleştirel düşünmeye önem verildiği öğrencilerin eleştirel birer düşünür olarak geliştirilmelerinin hedeflendiği ifade edilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Düşünme Eğitimi, Ders, Eleştirel Düşünme, Kazanım

## **The Place of Critical Thinking in 2016 Thinking Education Curriculum**

**ABSTRACT:** Secondary School Thinking Education Course Curriculum was accepted by the Ministry of National Education in 2016. Accordingly, it was decided that Thinking Education should be taught as an elective course at Grades 7 and 8. The course is carried out by Turkish or Social Studies teachers and it is aimed to teach the dimensions of thinking and thinking skills. Critical thinking is seen as an important skill that should be gained to the students in the course. In this study, the gains of the 2016 Thinking Education Course Curriculum are discussed and evaluated in the context of critical thinking. Among these gains, those related to critical thinking are identified and the place of critical thinking in the program is revealed. In this study, which uses qualitative research approach, document analysis method was used.

According to the results of the research, 11 achievements in 7<sup>th</sup> grade and 16 achievements in 8<sup>th</sup> grade were associated with critical thinking. In this sense, it can be stated that critical thinking is given importance in the program and it is aimed to develop students as critical thinkers.

**Keywords:** Thinking Education, Lesson, Critical Thinking, Acquisition

## 1. GİRİŞ

Düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran ve insanla özdeşleşmiş bir yeti olarak bilim insanlarının üzerinde durduğu en temel kavramlardan biridir. Düşünme entelektüel bir tutum gerektiren ve çeşitli becerilerin kullanılmasının zorunlu kılan bir süreçtir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Düşünme ilk insanlardan itibaren bireyin doğanın en kuvvetli varlığı olup ona hükmetmesinde kullandığı bir yetenektir. Düşünme ile insan çevresinde gerçekleşen olayları anlamlandırır ve onlara uygun tepkiler geliştirir (Gibson, 1998). Bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemler karşısında bir çıkış yolu bulabilmelerinin yolu düşünmeden geçmektedir. Düşünme ile problemler belirlenir ve onların çözüm yolları denenir. Nihayetinde birey düşünme ile kendini daha güçlü hisseder.

İnsanlığın gelişiminde düşünmenin oldukça önemli bir payı var. Her yenilik kendisinden önce ortaya konulan buluşların düşünülerek daha da ileriye götürülmesiyle gerçekleşir. Düşünme sürecinde mevcut veriler kullanılarak eldeki bilgilerin daha ötesine gidilmesi söz konusudur (Cole & Scribner, 1974, s. 145). Bu çerçevede düşünme insanlığın teknolojik ve bilimsel anlamda ilerlemesini sağlayan en temel yapı taşlarından biridir. Gelişmiş ülkelerde düşünen ve yeni fikir üreten insanlara verilen değerin kökeninde düşünme yatmaktadır. İnsanlık düşünme yoluyla uzaya açılmış ve ayak basmıştır. Düşünme insanlar tarafından ortaya konan edebi, fiktörel ve sanatsal hareketlerin kaynağı konumundadır. Düşünme felsefi akımların da en önemli malzemesidir (Akkurt, 2001). Bu bağlamda düşünme yaşama anlam katma ve onu yorumlama gücüdür.

Düşünme sürecinde doğru ve tutarlı önermeler bulunur. İnsanlar düşünebildikleri ölçüde hayatlarına yön verirler. Bu çerçevede düşünmenin hem toplumsal hem de bireysel yaşamda önemli bir etkisi vardır. Düşünmenin birey ve toplumların hayatında neden önemli olduğunu sorgulayan Kazancı (1989, s. 1-2) aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Düşünme ile insan kötü alışkanlıklardan uzaklaşır ve hayatını belli bir amaç doğrultusunda sürdürür.

- Düşünme insanlara ileri görüşlü olma özelliği katar. Böylece düşünme bireyler karşılaşacağı problem ya da güçlükleri önceden kestirip onlara hazırlıklı olabilmelerinde önemli bir rol oynar.
- Her alandaki ilerleme ve gelişimin kaynağında düşünme yatmaktadır.
- Düşünme birey ve toplumların güven içerisinde yaşayabilecekleri ortamların oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Bu sonuçlar incelendiğinde toplumların refah ve güven içerisinde yaşamalarının temelinde düşünmenin olduğu ifade edilebilir. Bunun için toplumlar eğitim sistemleri içerisinde düşünme yetisini genç kuşaklara öğretmek istemektedirler. Ülkemiz de de bu konuda önemli bir adım atılmış ve 2016 yılında Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı kabul edilerek 7 ve 8. Sınıf düzeylerinde Düşünme Eğitimi dersinin seçmeli olarak hazırlanan yeni müfredat doğrultusunda okutulması kararlaştırılmıştır. Türkçe ya da Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından okutulan dersin öğrencilerin düşünme kavramını tanımaları ve etkili birer düşünür olmaları yolunda önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme çağımızda ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Bireylerin sağlıklı bilgilere ulaşip doğru karar verebilmelerinde başvuracakları en temel becerilerden biri eleştirel düşünmedir. “Eleştirel düşünme bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesidir (Beyer, 1987, s. 32). Eleştirel düşünen bireyler öğrenmeye açıktır, sorgulama kültürü edinmiştir, etkin ve üretken bir zihne sahiptir. Bu anlamda eleştirel düşünürler çevresinde gelişen olayları bir mantık süzgecinden geçirerek anlamlandırır, bu olayların sebeplerini sorgular ve sonuçları hakkında fikir yürütürler. Bu aşamada her olayı kendi sınırları içerisinde değerlendirir ve ortaya koyacakları eleştirilerde yıkıcı değil yapıcı olmaya özen gösterirler.

Bütün beceriler gibi eleştirel düşünme de öğrenilebilir bir beceridir. Lau (2013) eleştirel düşünmenin üç aşamada öğretilbileceğini belirtmektedir. Buna göre öncelikle eleştirel düşünmenin teorik bilgisi öğrenilir daha sonra edinilen bilgiler günlük hayata aktarılır nihayetinde ise eleştirel düşünme bir davranış haline getirilir. Bu süreçte düşünme eğitimi veren öğretmenlere önemli görevler düşer. “Öncelikle öğrencilerine iyi bir rol model olan öğretmenin daha sonra planlı ve sistematik uygulamalar ile eleştirel düşünme becerilerini öğrenme ortamlarına taşıması gerekmektedir” (Çarkıt, 2018, s. 16). Bu anlamda öğretmenlere yol gösterici olan dersin programı olacaktır. Programda hedeflenen kazanımlar ve bu kazanımların öğrencilerde meydana getireceği değişim öğretmenler tarafından bilinmeli ve uygulanmalıdır. Bu anlamda Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının eleştirel düşünme bağlamında değerlendirilmesi alan uygulayıcıları olan öğretmenlere yol gösterici olacaktır. Hangi sınıf düzeyinde hangi kazanımların eleştirel düşünmeyle ilişkili

olduğunun bilinmesi gerçekleştirilecek uygulamaların daha nitelikli ve etkili olmasına hizmet edecektir. Bu düşüncelerle araştırmada Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar eleştirel düşünme bağlamında ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Buna göre çalışmanın problem ve alt problemleri aşağıda ifade edilmektedir:

### **Problem Cümlesi**

Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programında eleştirel düşünmenin yeri nedir?

### **Alt Problemler**

- 1- Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı 7. sınıf düzeyinde hangi kazanımlar eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmektedir?
- 2- Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı 8. sınıf düzeyinde hangi kazanımlar eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmektedir?

## **2. YÖNTEM**

Çalışmanın yöntemini araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve verilerin analizi oluşturmaktadır.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yönteminde desenlenmiştir. “Nitel araştırma bir sosyal olayı doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tespit eder. Bir durumu ilişki bağlantıları içinde anlamaya çalışır” (Arıkan, 2013, s. 6). Böylece nitel araştırma olayların anlamlandırılmasında kavramlar ve olgular arasındaki ilişkilerin tespitine odaklanır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189). Doküman incelemesinde araştırılan konu ile ilgili kaynaklara ulaşıp elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanır. “Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir” (Baş ve Akturan, 2016, s.140). Doküman incelemesiyle hem tek başına hem de diğer yöntemlerle birlikte veri toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada doküman incelemesine tek başına bir veri toplama yöntemi olarak yer verilmiştir.

### **2.2 Evren ve Örneklem**



Çalışmanın evreni 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı olarak kabul edilmiş olup araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir.

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde veriler doküman incelemesi yöntemine göre toplanmıştır. Doküman incelemesi süreci belli aşamalardan oluşur. Forster, (1995) ve Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından ifade edilen ve bu çalışmada da takip edilmiş olan aşamalar aşağıda sıralanmıştır.

1- Dokümanlara Ulaşma: Çalışılacak durum bir dersin öğretim programı olduğu için doküman kaynağı açıktır. 2016 Düşünme Eğitim Dersi Öğretim Programına internet üzerinden ulaşılmış ve araştırma süreci başlatılmıştır.

2- Orijinalliğin Kontrolü: Çalışmada ulaşılan doküman birinci el yani asıl kaynaktır. Bu nedenle üzerinde çalışılan dokümanların güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3- Dokümanların Anlaşılması: Araştırma sürecinde elde edilen dokümanlardan toplanan veriler eleştirel düşünme ölçütleri doğrultusunda sistemli bir şekilde çözümlenmiştir. Bu aşamada gerekli durumlarda 3 Türkçe eğitimcisiinden uzman görüşü alınmış böylece dokümanlar anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

4- Verilerin Analizi: Çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz süreci bir sonraki başlıkta detaylandırılacaktır.

5- Verilerin Kullanılması: Veriler eleştirel düşünme ile ilişkili kazanımların cümle düzeyinde ifade edilmesi şeklinde kullanılmıştır. Ayrıca sınıflar düzeyinde eleştirel düşünme ile ilişkili kazanımların belirlenmesi konusunda sayısallaştırmadan da yararlanılmıştır.

### 2.4. Verilerin Tanımlanması

Araştırmacı tarafından elde edilen veriler bilgisayar ortamında ilgili kategorilerde yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra nitel araştırma veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analiz ile bu veriler çözümlenmiştir. “Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu yaklaşımda doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu çerçevede araştırma verileri 7. Sınıf ve 8. Sınıf düzeyi eleştirel düşünme ile ilişkili kazanımlar temalarına göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca ilgili kazanımlar temalar altına alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular yapılan betimsel analiz doğrultusunda tablolar ile sunulmuştur.

*Tablo 1. 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı 7. Sınıf Düzeyi Eleştirel Düşünme ile İlişkili Kazanım Dağılımı*

| Sıra No       | Tema                    | Kazanım Sayısı | Eleştirel Düşünme ile İlişkili Kazanım Sayısı |
|---------------|-------------------------|----------------|-----------------------------------------------|
| 1.            | Düşünme Evreni          | 2              | -                                             |
| 2.            | Düşünmeye Çağrı         | 3              | 1                                             |
| 3.            | Düşünme: Hayatın İnşası | 9              | 1                                             |
| 4.            | Düşünmenin Boyutları    | 8              | 1                                             |
| 5.            | Düşünmenin Renkleri     | 10             | 8                                             |
| 6.            | Geleceğin İnşası        | 5              | -                                             |
| 7.            | Düşünmenin Dinamizmi    | 2              | -                                             |
| <b>Toplam</b> | 7 Tema                  | 39             | 11                                            |
| <b>Yüzde</b>  | %100                    | %100           | %28,2                                         |

Tablo 1'e göre, 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programında toplam 39 kazanım olduğu ve bu kazanımların 11'inin eleştirel düşünmeyle ilişkilendirildiği ifade edilebilir. Temaların genel çerçevesi ve eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilen kazanımları aşağıda gösterilmektedir.

1- “Düşünme Evreni” temasında 2 kazanım yer almakta ve bu kazanımlar öğrencilere düşünme ile hayat arasında ilişki kurdurmayı amaçlamaktadır. Temada eleştirel düşünme ile ilişkili kazanım tespit edilmemiştir.

2- “Düşünmeye Çağrı” temasında 3 kazanım yer almakta ve temada öğrencilere düşünme ve gelişim arasındaki ilişkinin kavratılması amaçlanmaktadır. Bu temada 1 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- Karşılaştığı durumları anlamada sorgulayıcı davranır.

3- “Düşünme: Hayatın İnşası” temasında 9 kazanım bulunmaktadır. Temada düşünmenin hayata bakışı olumlu yönde etkilediği, sorunları çözmede kullanıldığı ve eleştiri ile geliştiği üzerinde durulmuştur. Bu temada 1 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- *Eleştirinin düşünmeyi geliştirdiğini kavrar.*

4- “Düşünmenin Boyutları” temasında 8 kazanım yer almaktadır. Temada düşünmenin sistemli, mantıklı ve kademeli bir zihinsel faaliyet olduğu üzerinde durulmuştur. Temada 1 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- *Bir şeyin değerini ölçerken kıyaslama yapar.*

5- “Düşünmenin Renkleri” temasında 10 kazanımda bulunmaktadır. Bir konu hakkında farklı düşüncelerin ortaya çıkabileceğinin ve öğrencilere kendi bakış açılarının kavratılmasının hedeflendiği temada 8 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- *Bir durumun problem olup olmadığına karar verir.*
- *Sorunların tespiti ve çözümünde kendi bakış açısını geliştirir.*
- *Bir konu etrafında farklı görüşlerin ortaya çıkabileceğini kabul eder.*
- *Farklı düşünceleri saygıyla karşılar.*
- *Farklı düşüncelerin bir zenginlik olduğunu kabul eder.*
- *Eleştirilere tahammül gösterir.*
- *Eleştirilerden yararlanır.*
- *Başkalarının düşüncelerinden faydalanmayı öğrenir.*

6- “Düşünmenin Dinamizmi: Geleceğin İnşası” temasında 5 kazanım vardır ve temada öğrencilerin tarih, kültür ve gelenek ile bağlarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Temada eleştirel düşünmeyle ilişkili kazanım tespit edilmemiştir.

7- “Düşünmenin Dinamizmi” temasında 2 kazanım vardır. Temada düşünmenin dinamik bir süreç olduğu ve geleceğin inşasında önemli bir etkisinin bulunduğu kavratılmaya çalışılmaktadır. Temada eleştirel düşünmeyle ilişkili kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 2. 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Düzeyi Eleştirel Düşünme ile İlişkili Kazanım Dağılımı

| Sıra No       | Tema                    | Kazanım Sayısı | Eleştirel Düşünme ile İlişkili Kazanım Sayısı |
|---------------|-------------------------|----------------|-----------------------------------------------|
| 1.            | Düşünme Evreni          | 3              | -                                             |
| 2.            | Düşünmeye Çağrı         | 3              | 2                                             |
| 3.            | Düşünme: Hayatın İnşası | 13             | 7                                             |
| 4.            | Düşünmenin Boyutları    | 7              | 3                                             |
| 5.            | Düşünmenin Renkleri     | 7              | 4                                             |
| 6.            | Düşünmenin Dinamizmi    | 5              | -                                             |
| 7.            | Düşünme: İnsanın Aynası | 2              | -                                             |
| <b>Toplam</b> | 7 Tema                  | 40             | 16                                            |
| <b>Yüzde</b>  | %100                    | %100           | %40                                           |

1- “Düşünme Evreni” temasında 3 kazanım yer almakta ve bu kazanımlar öğrencilere düşünme ile hayat arasında ilişki kurdurmayı amaçlamaktadır. Temada eleştirel düşünme ile ilişkili kazanım tespit edilmemiştir.

2- “Düşünmeye Çağrı” temasında 3 kazanım yer almakta ve temada öğrencilere düşünme ve gelişim arasındaki ilişkinin kavratılması amaçlanmaktadır. Bu temada 2 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir

- *Düşünmenin önündeki engelleri kavrar.*
- *Bilginin değişebileceğini ve gelişebileceğini fark eder.*

3- “Düşünme: Hayatın İnşası” temasında 13 kazanım bulunmaktadır Temada düşünmenin bireyi özgürleştirdiği ve benliği inşa ettiği, günlük yaşama yön verdiği ve eleştirel düşünmenin önemi üzerinde durulmuştur. Bu temada 7 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- *Düşünmenin bireyi özgürleştirdiğini fark eder.*
- *Düşüncelerinde hak ve sorumluluk dengesine uygun davranır.*
- *Sorgulayıcı ve eleştirel tutum sergiler.*

- *İddialar ve gerçekler arasındaki ilişkiyi sorgular.*
- *Bilginin güvenilirliğini sorgular.*
- *Fikirleri desteklemek ve çürütmek için uygun kanıtlar kullanır.*
- *Seçenekler arasında uygun olanı değerlendirir.*

4-“Düşünmenin Boyutları” temasında 7 kazanım yer almaktadır. Temada düşünme faaliyetinin süreç ve adımları tanıtılmaktadır. Bu kazanımlar içerisinde 3 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- *Düşüncelerinde tutarlı olmaya özen gösterir.*
- *Düşüncelerindeki çelişkileri sorgular.*
- *Olay ve olguları kendi bağlamında değerlendirir.*

5- “Düşünmenin Renkleri” temasında 10 kazanım bulunmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini saygı çerçevesinde ortaya koymaları ve öz eleştirinin önemi temanın üzerinde durduğu konular olarak belirlenmiştir. Temada 4 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir.

- *Kendisinin de eleştirilebileceğini fark eder.*
- *Önyargılarının farkına varır.*
- *Hatalarından ders çıkarır.*
- *Eleştirilerinde ölçülü davranır.*

6- “Düşünmenin Dinamizmi” temasında 5 kazanım vardır. Temada düşünmenin geleceği inşa etmedeki önemi ve rolü üzerinde durulmuştur. Temada eleştirel düşünmeyle ilişkili kazanım tespit edilmemiştir.

7- “Düşünme: İnsanın Aynası” temasında 2 kazanım vardır. Temada tarihimizden hareketle öğrencilere geçmişe dair bilinç kazandırmak hedeflenmektedir. Temada eleştirel düşünmeyle ilişkili kazanım tespit edilmemiştir.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda günümüz eğitim sistemleri içerisinde çağdaş ülkeler düşünen, araştıran, üreten, bilgiye ulaşma yollarına bilen ve eleştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Güneş, 2014). Bu çerçevede öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri eleştirel düşünmedir. Bettez (2011) sorgulayan bireylerden oluşan bir toplum oluşturmanın çağımızda bir ihtiyaç olduğunu ve bunun da eğitim ortamlarında başlamasını gerektiğini savunmaktadır. Bo-ostrom (1992) bir problem çözme becerisi olarak ve öğrencilerin hayat kalitelerini

yükseltme adına eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ülkemizde seçmeli ders olarak okutulan “Düşünme Becerileri” dersinin 2016 yılında kabul edilen öğretim programında eleştirel düşünme becerisinin yeri araştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre 2016 DEDÖP’te 7. Sınıf düzeyinde 7 temaya yer verilmiştir. Bu temalarda bulunan toplam kazanım sayısı 39’dur. Yapılan analiz sonucunda 11 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlara göre programda yer alan 7. sınıf kazanımların %28,2 ‘sinin öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin edindirilmesini hedeflediği ifade edilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre 2016 DEDÖP’te 8. sınıf düzeyinde 7 tema ve bu temalarda toplam 40 kazanım bulunmaktadır. Analiz sonuçlarına göre 16 kazanım eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre programda yer alan 8. sınıf kazanımlarının %40’ının öğrencilere eleştirel düşünme becerisini edindirmeyi hedeflediği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre hem 7 hem 8. sınıf düzeylerinde 3’er temada eleştirel düşünme ile ilişkili hiçbir kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir. Bu durumun temaların içerikleri ile ilişkili olduğu düşünülse de “Düşünme Eğitimi” dersinde yer alan bir temada eleştirel düşünmeye dönük bir kazanıma yer verilmemesi eksiklik olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme ancak sürekli gerçekleştirilecek etkinlik ve uyulamalarla kazandırılabilir bir beceridir (Paul ve Elder, 2013). Bu anlamda Düşünme Eğitimi dersi öğretim programda her tema düzeyinde eleştirel düşünmenin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik kazanımların yer alması ve öğretim içeriklerinde bu kazanımlara dönük etkinlikler geliştirilmesi bu becerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması adına önemli görülmektedir.

### Öneriler

1- “Düşünme Eğitimi” dersinde gerçekleştirilen öğretim uygulamaları eleştirel düşünme bağlamında değerlendirilebilir.

2- “Düşünme Eğitimi” dersine yönelik hazırlanan ders kitapları eleştirel düşünme çerçevesinde analiz edilebilir.

3- “2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı” üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenebilir.

4- “Düşünme Eğitimi” dersinin verimlilik durumuna yönelik öğretmen görüşleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkurt, D. (2001). Düşünme ve Yaratıcılık, <http://www.ak-kurt.com/dy.shtml>. Erişim tarihi:25.12.2018
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bettez, S. C. (2011). Critical Community Building: Beyond Belonging. Educational Foundations. 3-19.
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Ally and Bacon, INC.
- Boostrom, R. (1992). *Developing Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach*. Illinois: National of NTC Publishing Group.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: Wiley.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassell ve G. Symon (Ed.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gibson, C. (1998). *Teaching Strategies: A Guide To Better Instruction*. USA: Orlich-harder Collation.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Lau, J. (2013). Eleştirel Düşünce Kılavuzu. (Çev. Yılmaz, S.). *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. Vol. 2, No. 1. 393-413.
- MEB (2016). *Düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Paul, R., Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce*. (Çev. Aslan, A.E, Sart, G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. Yıl 9. Sayı 14. 15-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





# TAM SAYILARDA DÖRT İŞLEMİN ÖĞRETİMİNDE OKULLARDA KULLANILMASI ÖNERİLEN MODEL VE ÖRÜNTÜLER

**Doç. Dr. Emrullah ERDEM**

Adıyaman Üniversitesi

**ÖZET:** Matematiğin serüvenine bakıldığında, doğal sayıların insanların ihtiyaçlarını karşılamada tek başına yeterli olmadığı görülebilir. Örneğin, sıfırın altındaki sıcaklık değerleri, borç, zarar, bodrum katları gibi kavramlar doğal sayılarla ifade edilememiştir. Bu tür ihtiyaçlar, tamsayı kavramını doğurmuş ve tamsayılar gündelik yaşamda birçok alanda yaygın kullanılmaya başlamıştır. Ancak tamsayılar, matematikte öğrenilmesi ve öğretilmesinde zorluk çekilen konulardan başında gelmektedir. Örneğin,  $3+4=7$  işlemini rahatlıkla yapabilen bir öğrenci  $(-3) - (-4)$  gibi bir işlemle karşılaştığında zorluk yaşayabilmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve tamsayıların öğretimini kolaylaştırmak için öğrencilerin düzeyine uygun öğretim yapmak önem arz etmektedir. Bu çalışmada, tamsayılarda dört işlemin öğretiminde kullanmak için literatürden faydalanarak geliştirilen modeller ile ispatlar için gerekli örüntüler toplu bir şekilde sunulmuş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma, tamsayılarda dört işlemle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi sonrasında kullanılan model ve örüntüleri birlikte ortaya koymuştur. Buradaki amaç, yapılanlardan hareketle genel eğilimlerin, alternatif model ve fikirlerin birleştirilerek genel bir çerçeve sunulmasıdır. Hem öğrencilerin hem de matematik öğretmenlerinin tamsayılarda dört işlem için kullanabileceği “sayı doğrusu” ve “sayma pulları” modelleri örneklerle verilmiştir. Ayrıca dört işlemin ispatını anlaşılır kılacak ispatlar (Örneğin, iki negatif tamsayının çarpımı neden pozitifdir?) örüntüler yoluyla okuyucuya sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Tamsayılar, sayı doğrusu, sayma pulları, örüntü

## **Models and Patterns Recommended to be Used in Schools in Teaching Four Operations of Integers**

**ABSTRACT:** Looking at the adventure of mathematics, it can be seen that natural numbers alone are not sufficient to meet the needs of people. For example, concepts such as temperature values below zero, debt, loss, basements could not be expressed in natural numbers. Such needs have given rise to the concept of integers and integers have become widely used in everyday life. However, the subject ‘Integers’ is one of the most important mathematical

subjects that are difficult to learn and teach. For example, a student who can easily perform  $3 + 4 = 7$  may have difficulty when faced with an operation such as  $(-3) - (-4)$ . In order to overcome these difficulties and to facilitate the teaching of integers, it is important to perform teaching at the level of the students. In this study, the models developed by using the literature for teaching four operations in integers and the necessary patterns for proofs are presented and compared. The research examines the studies carried out on four operations in integers and thus reveals the models and patterns used together. The aim here is to provide a general framework by combining general trends, alternative models and ideas based on what has been done. “Number Line” and “Counters” models that both students and mathematics teachers can use for four operations on integers are given with examples. In addition, proofs that make the logic of the four operations understandable (for example, why is the multiplication of two negative integers positive?) are presented to the readers through patterns.

**Key Words:** Integers, number line, counters, pattern

## Giriş

Öğrenme gerçekleştirilirken ne kadar çok duyu organına hitap edilirse, öğrenmenin o kadar etkili ve kalıcı olduğu bir gerçektir. Somut bir deneyim olan materyal kullanımının öğrencilerin dokunduğu, gördüğü, üzerinde bir şeyler yaptığı bir uğraş olduğu göz önüne alındığında öğrenme üzerindeki kalıcı etkisi hakkında fikir sahibi olunabilir. Piaget’in gelişim dönemleri açısından düşünüldüğünde ağırlıklı olarak somut ve kısmen soyut işlemler dönemine denk gelen ortaokul düzeyinde matematik öğretiminde sıklıkla somut materyallerin kullanımı önemlidir. Soyut işlemler dönemine henüz geçemeyen öğrencilere matematiksel kavramlar, sadece sözel ifadelerle veya matematiksel sembollerle öğretildiğinde, bu kavramları anlayamamaktadırlar (Piaget, 1952). Günlük hayatla ilişkilendirilen, öğrenci tarafından hissedilebilen başka bir deyişle somutlaştırılabilen bir matematik öğretimi bu anlamda gereklidir. Bu amaca hizmet eden somut materyallerin; zengin öğrenme fırsatları sunarak matematik yapmayı teşvik ettiği (Erdem, 2015; Raphael ve Wahlstrom, 1989), matematik öğretimini eğlenceli hale getirerek öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı (Moyer, 2001), etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı (Thompson, 1992), öğrencilerin matematiksel muhakemesinin gelişmesine katkı sunduğu (Erdem, 2015), matematiğe ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği (Castro, 1998) ortaya konmuştur.

## Tamsayıların Öğretiminde Yaşanan Zorluklara İlişkin Literatür

Matematiğin doğası gereği soyut olması, kavramsal boyutta öğrenilmesinde zorluklara neden olabilmektedir. Yaşanan bu zorluk süreçlerinden birisi de doğal sayı

ve tam sayı arasındaki geçiştir. İlkokulda doğal sayılarla işlem yapmaya alışan öğrenciler ortaokulda tamsayılarla karşılaştıklarında zorluk yaşayabilmektedirler (Erdem, 2015). Örneğin, doğal sayılarda çarpma işlemi yapmaya alışan bir öğrenci  $2 \times 4 = 8$  işlemini rahatlıkla yapabilirken,  $(-2) \times (-4)$  gibi bir çarpma işlemiyle karşılaştığında bir karmaşa yaşayabilmektedir. Matematikte öğrenilmesi ve öğretilmesinde zorluk çekilen konulardan birinin de tamsayılar (özellikle negatif tam sayılar) olduğu belirtilmektedir (Altıparmak ve Özdoğan, 2010; Bozkurt ve Polat, 2011; Erdem vd., 2015; Van De Walle vd., 2010). Örneğin, Erdem vd. (2015) tamsayılar konusunun öğretiminde yaşanan zorluklara ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda; öğrencilerin eksi (-) işaretine anlam vermede, tam sayılarda çıkarma işlemi yapmada, tam sayılarda sıralama yapmada, sayma pullarını anlamada ve tamsayıları günlük hayatla ilişkilendirmede sıkıntı çektikleri, öğretmenlerin ise negatif tamsayının ne anlama geldiğini ve tam sayılarda çıkarma işlemini öğretmede ve sayma pullarını kullanmada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin özellikle tamsayılarda çarpma ve bölme işlemlerinin modellenmesinde sayma pullarını pek tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır. Altıparmak ve Özdoğan (2010), geleneksel öğretimde öğrencilerin örneğin, 6-9 işleminin sonucunu bulmada zorluk çektiklerini ve bu işlemin sonucunun -3 olmasıyla ilgili “9 sayısı 6 sayısından daha büyük olduğundan sonuç bir negatif sayıdır” şeklindeki bir açıklamanın yapılmamasının negatif sayıları anlamada zorlukların çekilmesine yol açabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada bilgisayar destekli öğretimin negatif tam sayılar konusunda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmış ve negatif tam sayıların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi önerilmiştir. Bu çalışmadaki öneriye paralel olarak, matematik eğitimiyle ilgili yapılan uluslararası (NCTM, 2000) reform çalışmalarında matematik öğretiminin somut deneyimlerle gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Tamsayılarda zorlukların yaşandığını belirten diğer bir çalışmada (Bozkurt ve Polat, 2011), öğretmenlerin sayma pullarını tamsayılarda toplama ve çıkarma işlemlerini modellemede kullandıkları ancak çarpma ve bölme işlemlerini modellemede zorluk yaşadıkları bu yüzden çok fazla tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler ayrıca sayma pulları ile modellemenin somutlaştırma ve tamamlayıcı bir materyal olarak kullanılabileceğini ancak tek başına yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Öte yandan, tam sayılar konusunun görsel materyal kullanılarak öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelendiği araştırmalarda; görsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Şengül ve Körükçü, 2012).

Tamsayılarla dört işlemin öğretiminde genellikle tercih edilen modellere geçmeden önce dört işlemin matematiksel yapısını vermekte fayda vardır. Linchevski ve

Williams (1999) tamsayıların matematiksel yapısını öğretmeden sayma pulları veya sayı doğrusu gibi modelleri kullanmanın öğrencilerin tam sayıları tam anlamıyla öğrenmeleri için yeterli olamayacağını önermiştir. Benzer şekilde, Beswick (2011) yaptığı araştırmasında öğrencilere tamsayılarda dört işlemin öncelikle kavramsal alt yapısını vermenin önemli olduğu sonucuna varmıştır. Tablo 1’de tamsayılarla dört işlemin nasıl oluştuğu ya da matematiksel mantığı örüntülerle sunulmuştur.

**Tablo 1.** Örüntü Yoluyla Tamsayılarda Dört İşlemin Matematiksel Alt Yapısı

| Toplama     | Çıkarma    | Çarpma          | Bölme              |
|-------------|------------|-----------------|--------------------|
| $2+2=4$     | $4-2=2$    | $2\cdot3=6$     | $6\div2=3$         |
| $2+1=3$     | $4-1=3$    | $2\cdot2=4$     | $4\div2=2$         |
| $2+0=2$     | $4-0=4$    | $2\cdot1=2$     | $2\div2=1$         |
| $2+(-1)=1$  | $4-(-1)=5$ | $2\cdot0=0$     | $0\div2=0$         |
| $2+(-2)=0$  | $4-(-2)=6$ | $2\cdot(-1)=-2$ | $(-2)\div2=(-1)$   |
| $2+(-3)=-1$ | $4-(-3)=7$ | $2\cdot(-2)=-4$ | $(-3)\div2=(-1.5)$ |

### Tam Sayılarda Dört İşlemin Öğretiminde Kullanılan Modeller

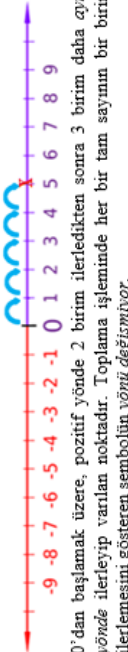
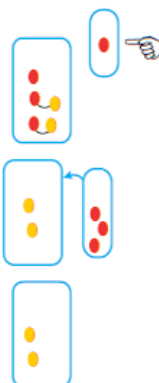
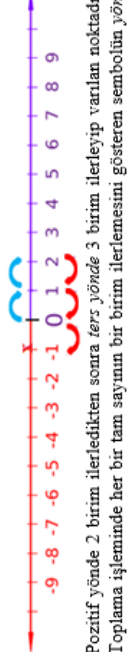
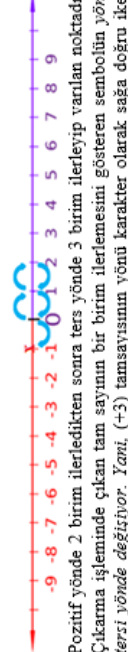
Tamsayılarla dört işlemin öğretiminde somut modellerin kullanılması, Piaget’in belirttiği gelişim düzeylerine uygun olduğu için ortaokul yıllarında son derece gereklidir. Literatür incelendiğinde tamsayılarda dört işlemin modellenmesinde iki modelin olduğu görülebilir. Bunlar, “Sayı Doğrusu” ve “Sayma Pulları”dır.

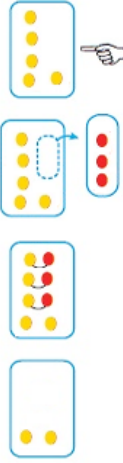
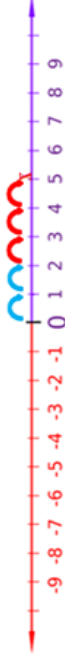
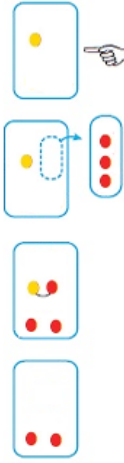
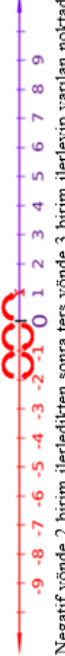
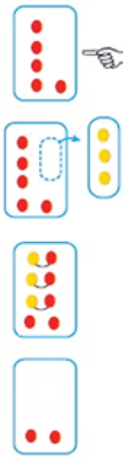
**Sayı Doğrusu:** Ortaokul düzeyindeki öğrencilere tamsayıların sayı doğrusu modeli kullanılarak verilmesini öneren birçok çalışma (Erdem, 2015; Erdem vd., 2015; Hativa ve Cohen, 1995; Yakes, 2017) mevcuttur. Sayı doğrusu modelinin şu avantajları vardır: (1) sayıların 0’a olan uzaklığını veya mutlak değerini gösterir, (2) işlemlerin öğretiminde oldukça kullanışlıdır (Van de Walle vd., 2010), (3) öğrencilerin sayı doğrusunda tam sayıların sağa doğru gittikçe büyüdüğünü, sola gittikçe küçüldüğünü fark etmelerine imkan tanır (Erdem vd., 2015), (4) öğrencilere dört işlemin kavramsal alt yapısını öğrenme olanağı sunar (Yakes, 2017), (5) öğrencilerin

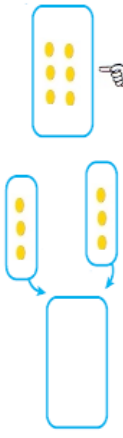
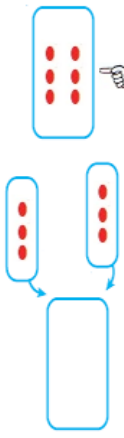
okul dışı deneyimlerini okuldaki derslerde öğrendikleriyle ilişkilendirmelerine katkı sağlar (Beswick, 2011), (6) sayma pulları tamsayılarda dört işlem için kullanışlıyken, sayı doğrusu tamsayıların yanı sıra kesirlerin ve tamsayılarla ilişkili rasyonel sayıların somut olarak öğretilmesinde de etkilidir.

**Sayma Pulları:** Bu modelde birisi pozitif tamsayıları, diğeri negatif tamsayıları sembolize eden iki farklı renkte sayma pulu vardır. Bir pozitif pul, bir negatif pulla birleştirildiğinde, sonuç bir sıfır çifti olur:  $(+1) + (-1) = 0$ . Bu model, kümenin değerini değiştirmeden bir kümeden istenildiği kadar sıfır çifti eklenip çıkartılabilmesine olanak tanıması açısından oldukça kullanışlıdır (Van de Walle vd., 2010). Her iki model kullanılarak tamsayılarda dört işlemin (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) her biri için farklı tüm örnekler Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

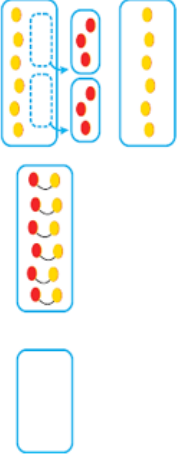
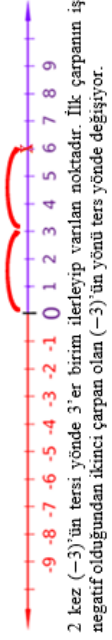
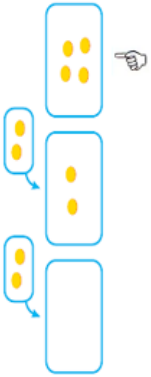
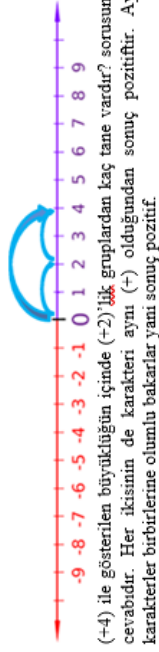
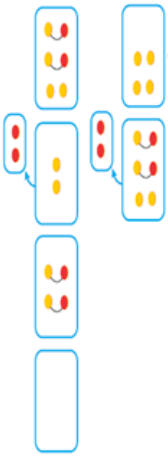
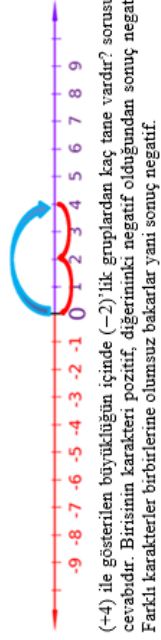
**Tablo 2.** Tamsayılarda Dört İşlemi Sayma Pulları ve Sayı Doğrusu Modelleriyle Gösterme

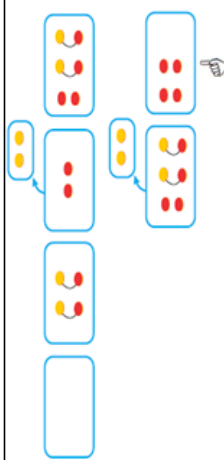
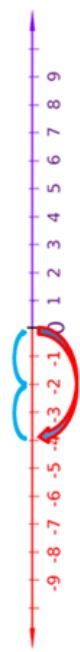
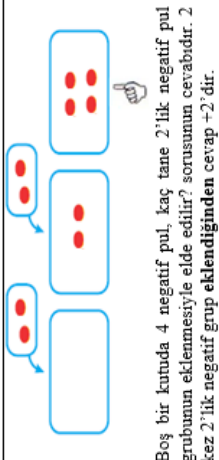
| İşlem                  | Sayma Pulları (Çizimlerde Van de Walle vd., 2010'den faydalanılmıştır)                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Sayı Doğrusu (Erdem, 2015, ss. 136-140)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Toplama: $(+2) + (+3)$ |  <p>2 tane pozitif pul bulunan kutuya, 3 tane pozitif pul daha eklendiğinde kutuda 5 tane pozitif pul olur ki bu durum +5 ile ifade edilir.</p>                                                                                                                                        |  <p>0'dan başlamak üzere, pozitif yönde 2 birim ilerledikten sonra 3 birim daha aynı yönde ilerleyip varılan noktadır. Toplama işleminde her bir tam sayının bir birim ilerlemesini gösteren sembolün yönü değişmiyor.</p>                                                                                                                                          |
| Toplama: $(+2) + (-3)$ |  <p>2 tane pozitif pul bulunan kutuya, 3 tane negatif pul eklendiğinde 2'şer tane pozitif ve negatif pul kendi aralarında sıfır çifti oluşturur, son durumda kutuda 1 tane negatif pul kalır ki bu durum -1 ile ifade edilir.</p>                                                      |  <p>Pozitif yönde 2 birim ilerledikten sonra ters yönde 3 birim ilerleyip varılan noktadır. Toplama işleminde her bir tam sayının bir birim ilerlemesini gösteren sembolün yönü değişmiyor.</p>                                                                                                                                                                     |
| Çıkarma: $(+2) - (+3)$ |  <p>2 tane pozitif pul bulunan kutudan 3 tane pozitif pul çıkarabilmek için kutuya bir adet sıfır çifti eklenir. Bu durumda kutuda artık 3 tane pozitif pul mevcuttur. Kutudan 3 tane pozitif pul çıkarıldığında kutuda 1 tane negatif pul kalır ki bu durum -1 ile ifade edilir.</p> |  <p>Pozitif yönde 2 birim ilerledikten sonra ters yönde 3 birim ilerleyip varılan noktadır. Çıkarma işleminde çıkan tam sayının bir birim ilerlemesini gösteren sembolün yönü tersi yönde değişiyor. Yani, <math>(+3)</math> tamsayısının yönü karakter olarak sağa doğru iken çıkarma işleminde çıkan sayı olduğundan tam tersi yönde sola doğru değişmiştir.</p> |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Çıkarma: $(+2) - (-3)$ |  <p>2 tane pozitif bulunan kutudan 3 tane negatif pul çıkarabilmek için kutuya üç adet sıfır çifti eklenir. Bu durumda kutuda artık 3 tane negatif pul mevcuttur. Kutudan 3 tane negatif pul çıkarıldığında kutuda 5 tane pozitif pul kalır ki bu durum <math>+5</math> ile ifade edilir.</p>  |  <p>Pozitif yönde 2 birim ilerledikten sonra aynı yönde 3 birim ilerleyip varılan noktadır. <math>(-3)</math> tamsayısının yönü karakter olarak sola doğru iken çıkarma işleminde çıkan sayı olduğundan tam tersi yönde sağa doğru değişmiştir.</p>   |
| Çıkarma: $(-2) - (-3)$ |  <p>2 tane negatif bulunan kutudan 3 tane negatif pul çıkarabilmek için kutuya bir adet sıfır çifti eklenir. Bu durumda kutuda artık 3 tane negatif pul mevcuttur. Kutudan 3 tane negatif pul çıkarıldığında kutuda 1 tane pozitif pul kalır ki bu durum <math>+1</math> ile ifade edilir.</p> |  <p>Negatif yönde 2 birim ilerledikten sonra ters yönde 3 birim ilerleyip varılan noktadır. <math>(-3)</math> tamsayısının yönü karakter olarak sola doğru iken çıkarma işleminde çıkan sayı olduğundan tam tersi yönde sağa doğru değişmiştir.</p>   |
| Çıkarma: $(-2) - (+3)$ |  <p>2 tane negatif bulunan kutudan 3 tane pozitif pul çıkarabilmek için kutuya üç adet sıfır çifti eklenir. Bu durumda kutuda artık 3 tane pozitif pul mevcuttur. Kutudan 3 tane pozitif pul çıkarıldığında kutuda 5 tane negatif pul kalır ki bu durum <math>-5</math> ile ifade edilir.</p> |  <p>Negatif yönde 2 birim ilerledikten sonra aynı yönde 3 birim ilerleyip varılan noktadır. <math>(+3)</math> tamsayısının yönü karakter olarak sağa doğru iken çıkarma işleminde çıkan sayı olduğundan tam tersi yönde sola doğru değişmiştir.</p> |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Çarpma: $(+2) \cdot (+3)$ |  <p>Boş bir kutuya 2 kez 3'er tane pozitif pul eklendiğinde son durumda kutuda 6 tane pozitif pul olur ki bu durum +6 ile ifade edilir.</p>                                                                                                                                                                                                          |  <p>2 kez <math>(+3)</math>'ün yönünde 3'er birim ilerleyip varılan noktadır. İlk çarpanın işareti pozitif olduğundan ikinci çarpanın yönü değişmiyor.</p>                                        |
| Çarpma: $(+2) \cdot (-3)$ |  <p>Boş bir kutuya 2 kez 3'er tane negatif pul eklendiğinde son durumda kutuda 6 tane negatif pul olur ki bu durum -6 ile ifade edilir.</p>                                                                                                                                                                                                          |  <p>2 kez <math>(-3)</math>'ün yönünde 3'er birim ilerleyip varılan noktadır. İlk çarpanın işareti pozitif olduğundan ikinci çarpan olan <math>(-3)</math>'ün yönü değişmiyor.</p>                |
| Çarpma: $(-2) \cdot (+3)$ |  <p>Boş bir kutudan 2 kez 3'er tane pozitif pul çıkarmak anlamına gelmektedir. Bunu yapmak için kutu 6 tane sıfır çifti şeklinde yeniden tasarlanabilir. Bu durumda kutunun değeri hala 0'dır ancak artık kutudan 2 kez 3'er tane pozitif pul çıkarılabilir. Son durumda kutuda toplam 6 tane negatif pul kalır ki bu durum -6 ile ifade edilir.</p> |  <p>2 kez <math>(+3)</math>'ün tersi yönde 3'er birim ilerleyip varılan noktadır. İlk çarpanın işareti negatif olduğundan ikinci çarpan olan <math>(+3)</math>'ün yönü ters yönde değişiyor.</p> |



|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Çarpma: $(-2) \cdot (-3)$ |  <p>Boş bir kutudan 2 kez 3'er tane negatif pul çıkarmak anlamına gelmektedir. Bunu yapmak için kutu 6 tane sıfır çifti şeklinde yeniden tasarlanabilir. Bu durumda kutunun değeri hala 0'dır ancak artık kutudan 2 kez 3'er tane negatif pul çıkarılabilir. Son durumda kutuda toplam 6 tane pozitif pul kalır ki bu durum <math>-6</math> ile ifade edilir.</p> |  <p>2 kez <math>(-3)</math>'ün tersi yönde 3'er birim ilerleyip varılan noktadır. İlk çarpanın işareti negatif olduğundan ikinci çarpan olan <math>(-3)</math>'ün yönü ters yönde değişiyor.</p>                                                                                     |
| Bölme: $(+4) \div (+2)$   |  <p>Boş bir kutuda 4 pozitif pul, kaç tane 2'lik pozitif pul grubunun eklenmesiyle elde edilir? sorusunun cevabıdır. 2 kez 2'lik pozitif grup eklendiğinden cevap <math>+2</math>'dir.</p>                                                                                                                                                                        |  <p><math>(+4)</math> ile gösterilen büyüklüğün içinde <math>(+2)</math>'lik gruplardan kaç tane vardır? sorusunun cevabıdır. Her ikisinin de karakteri aynı <math>(+)</math> olduğundan sonuç pozitifdir. Aynı karakterler birbirlerine olumlu bakarlar yani sonuç pozitif.</p>     |
| Bölme: $(+4) \div (-2)$   |  <p>Boş bir kutuda 4 pozitif pul, kaç tane 2'lik negatif pul grubunun çıkarılmasıyla elde edilir? sorusunun cevabıdır. 2 kez 2'lik negatif grup çıkarıldığından cevap <math>-2</math>'dir.</p>                                                                                                                                                                   |  <p><math>(+4)</math> ile gösterilen büyüklüğün içinde <math>(-2)</math>'lik gruplardan kaç tane vardır? sorusunun cevabıdır. Birisinin karakteri pozitif, diğerinki negatif olduğundan sonuç negatifdir. Farklı karakterler birbirlerine olumsuz bakarlar yani sonuç negatif.</p> |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Bölme: <math>(-4) \div (+2)</math></p> |  <p>Boş bir kutuda 4 negatif pul, kaç tane 2'lik pozitif pul grubunun çıkarılmasıyla elde edilir? sorusunun cevabıdır. 2 kez 2'lik pozitif grup çıkarıldığından cevap <math>-2</math>'dir.</p> |  <p><math>(-4)</math> ile gösterilen büyüklüğün içinde <math>(+2)</math>'lik gruplardan kaç tane vardır? sorusunun cevabıdır. Birisinin karakteri negatif, diğerinki pozitif olduğundan sonuç negatiftir. Farklı karakterler birbirlerine olumsuz bakarlar yani sonuç negatif.</p> |
| <p>Bölme: <math>(-4) \div (-2)</math></p> |  <p>Boş bir kutuda 4 negatif pul, kaç tane 2'lik negatif pul grubunun eklenmesiyle elde edilir? sorusunun cevabıdır. 2 kez 2'lik negatif grup eklendiğinden cevap <math>+2</math>'dir.</p>     |  <p><math>(-4)</math>'ün içinde <math>(-2)</math>'lik gruplardan kaç tane vardır? sorusunun cevabıdır. Her ikisinin de karakteri aynı <math>(-)</math> olduğundan sonuç pozitifdir. Aynı karakterler birbirlerine olumlu bakarlar yani sonuç pozitif.</p>                          |
| <p>→</p>                                  | <p>Pozitif pulu gösteren sembol</p>                                                                                                                                                                                                                                               | <p>→</p> <p>Pozitif yönde 1 birim <math>(+1)</math> ilerlemeyi gösteren sembol</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>→</p>                                  | <p>Negatif pulu gösteren sembol</p>                                                                                                                                                                                                                                               | <p>→</p> <p>Negatif yönde 1 birim <math>(-1)</math> ilerlemeyi gösteren sembol</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

### Sonuç

Matematiğin doğası gereği soyut bir yapıda olduğu bilinen bir gerçektir. Örneğin, 2 sayısı soyut bir kavramdır ve doğada yoktur ancak 2 sayısı “2 elma, 2 insan, 2 top” gibi nesnelerin miktarını belirtmede kullanılmaktadır. Bu soyutluk, matematiğin zor bir ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Gelişim düzeyleri dikkate alındığında ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen matematik eğitimini somutlaştırmak son derece önemlidir. Modelleme, matematik konularını öğrencilere daha somut ve bilindik hale getirmek için kullanılmaktadır. Tamsayıların modellenmesinde alacak-borç, kar-zarar, sıfır derecenin altı-üstü sıcaklık, deniz seviyesinin altı-üstü gibi günlük yaşamdan örneklerin verilmesinin yanı sıra en çok kullanılan iki model “sayı doğrusu” ve “sayma pulları”dır. Mevcut araştırma, tamsayılarda dört işlemle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi sonrasında kullanılan model ve örüntüleri birlikte ortaya koymuştur. Burada, yapılanlardan hareketle genel eğilimler, alternatif model ve örüntüler birleştirilerek genel bir çerçeve sunulmuştur. Hem öğrencilerin hem de matematik öğretmenlerinin tamsayılarda dört işlem için kullanabileceği “sayı doğrusu” ve “sayma pulları” modelleri örneklerle verilmiştir. Ayrıca dört işlemin ispatını anlaşılır kılacak ispatlar (Örneğin, iki negatif tamsayının çarpımı neden pozitifdir?) örüntüler yoluyla okuyucuya sunulmuştur. Ancak, tamsayılarda özellikle çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde sayma pullarından ziyade sayı doğrusu modeli ve örüntüler kullanılarak verilmesi daha yararlı olacaktır. Bu araştırma, hem öğrencilere, hem öğretmenlere hem de araştırmacılara tamsayıların öğretiminde kullanılan model ve örüntüleri bir arada görme imkânı sunmuştur. Ortaokul yaş aralığı dikkate alındığında, tamsayılarda dört işlemin kavramsal alt yapısı verildikten sonra sayı doğrusu ve sayma pulları modelleri kullanılarak gerçekleştirilecek öğretimin etkili ve kalıcı olacağı söylenebilir.

**Kaynakça**

- Altıparmak, K. & Özdoğan, E. (2010). A study on the teaching of the concept of negative numbers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(1), 31-47.
- Beswick, K. (2011). Positive experiences with negative numbers: Building on students in and out of school experiences. *Australian Mathematics Teacher*, 67(2), 31-40.
- Bozkurt, A. & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787-801.
- Castro, C. S. (1998). Teaching Probability for conceptual change. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 233-254.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, E., Başıbüyük, K., Gökkurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2015). Tam sayılar konusunun öğretiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 97-117.
- Hativa, N. & Cohen, D. (1995). Self learning of negative number concepts by lower division elementary students through solving computer-provided numerical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 28(2), 401-431.
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 175-197.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
- Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. New York: Humanities press.
- Raphael, D. & Wahlstrom, M. (1989). The influence of instructional aids on mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 173-190.
- Şengül, S. & Körükçü, E. (2012). Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 489-508.
- Thompson, P. W. (1992). Notations, conventions and constraints: Contributions to effective uses of concrete materials in elementary mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(2), 123-147.

- Linchevski, L. & Williams, J. (1999). Using intuition in everyday life in ‘filling’ the gap in children's extension of their number concept to include negative numbers. *Educational Studies in Mathematics*, 39, 131–147.
- Van De Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics; Teaching developmentally* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yakes, C. (2017). Rational number operations on the Number Line. *The Mathematics Enthusiast*, 14(1), 309-324.



# YETİŞKİNLERE YÖNELİK PROBLEM TARAMA LİSTESİ GELİŞTİRME VE YETİŞKİNLERİN EN ÇOK YAŞADIKLARI PROBLEM ALANLARI

**Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL**  
Bursa Uludağ Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışma ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programında yer alan Psikolojik Testler dersi kapsamında, yetişkinlere yönelik altı boyutlu 174 maddeli “Problem Tarama Listesi” geliştirilmiştir.

Geliştirilen Problem Tarama Listesi 133 yetişkine uygulanarak, yetişkinlerin yaşadıkları problemler ve problem alanları belirlenmiştir. Belirlenen problemlerin nedenleri ve çözüm önerileri tartışılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Problem Tarama Listesi, Envanter Geliştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

## **Developing a Problem Screening List For Adults and Adults are the Most Living Problem Areas**

**ABSTRACT:** In this study, Problem Screening List with six areas and 174 items for adults has been developed within the scope of Psychological Tests course in the Graduate Program in Guidance And Psychological Counseling.

The developed Problem Screening List was applied to 133 adults and determined the problems and problem areas experienced by adults. The reasons of the determined problems and their solution offers was tried to be discussed.

**Key Words:** Problem Screening List, Inventory Development, Guidance And Psychological Counseling

## **GİRİŞ**

Problem sözcüğünün anlamı ve temel özelliği; bireyi rahatsız eden bir durumun var olmasıdır. Genellikle bireyin temel ihtiyaçları yeterince karşılanmazsa, bireyin gelişim ve davranışlarında bazı normalden sapmalar görülebilir ve bu oluşan duruma da problem denilmektedir. Problemlerin kaynakları ise; bireylerin temel

ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamış ve doyurulmamış olması, çevresel imkanların yokluğu ve/veya yetersizliği ve bunların yarattığı duygusal çatışmalardır.

Özellikle bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik çevresine, bireyin kendi bireysel özellikleriyle etkili bir uyum sağlamasına engel olan problem durumunu nasıl algıladığı ve algılayış biçimi de psikolojik ve sosyal problemlerin oluşumunda etkili olmaktadır.

Bireye yardım edebilmek için bireyin problemleri ve problemlerin kaynakları hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bireyin kişisel ve sosyal uyumunu zorlaştıran problemlerin ne olduğu saptanabilirse, bireyi tanımak daha kolay olacak ve yardım edilebilecektir. Dolayısıyla, bireye ilişkin problemlerin kapsamı ve niteliği hakkında gerekli bilgileri almaya yarayan Problem Tarama Listeleri ya da Envanterleri önem kazanmaktadır (Özgüven, 1998:161).

Bu nedenle, Problem Tarama Listeleri, bireylerin belli başlı problemlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek ve onları ortadan kaldırmaya yardım etmek amacıyla geliştirilmektedir. Diğer bir deyişle, bireyin sağlık ve bedensel gelişimi, kişilik özellikleri ve benlik algısı, aile, meslek, gelecek ve insan ilişkileri gibi konularda bilgi toplayan ve bireylerde var olan sorunlarının giderilmesi için yardım etmeyi amaçlayan bilgi toplama araçlarıdır (TKDK, 2019).

Problem Tarama Listeleri, bireyi tanıma tekniklerinden kendini anlatma tekniklerine girmektedir. Bireyin kendini anlattığı tekniklerde, birey hakkında toplanacak bilgiler, bireyi en iyi bilen kaynak kişi “bireyin kendisinden” elde edilmektedir.

Dolayısıyla, Problem Tarama Listesinin kullanılma amacı; bireyin sahip olduğu önemli problemleri belirleyerek, problemlerini çözmesi için bireye yardımcı olmanın yanı sıra, onun bir bütün olarak gelişmesine, aile ve iş yaşamında daha mutlu ve başarılı insan olmasında ve sosyal yaşamında da uyumlu bir birey olmasında katkıda bulunmaktır.

Problem Tarama Listesinin bireylere bireysel ya da grup olarak uygulanması sonucu elde edilen bilgiler değerlendirilerek, bireylerin hem bireysel hem de gruptaki ortak bireylerle olan problemleri belirlenmektedir. Böylece, bireyin çeşitli problemlerine çözümler aranmakta, ihtiyaçları karşılanmakta ve çevresine dengeli ve sağlıklı uyum yapmasını engelleyen problemlerin giderilmesini sağlayıcı önlemler alınmaktadır.

Problem Tarama Listeleri, bireyin gelişim dönemleri ve ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmalıdır. Örneğin; lise döneminde bulunan ergenler için hazırlanan Problem Tarama Listesi ile yetişkinler için hazırlanan Problem Tarama Listesi farklı olacaktır.



Problem Tarama Listelerinde yer alan problem cümleleri 30-400 arasında değişmektedir (TKDK, 2019). Ancak orta öğretim ve lise öğrencilerine çok fazla madde sayısı olan problem listeleri ya da envanterler uygulanmamalıdır. Çünkü ergenler çok fazla sayıda madde okumaktan kaçınabilir ya da rastgele işaretleyebilirler. Bu durum da çalışmanın güvenilirliğini azaltabilir.

### Araştırmanın Amacı:

Bu çalışma ile özel bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programında yer alan Bireyi Tanıma Teknikleri ve Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri dersleri kapsamında, bu dersleri alan 18 öğrenci ile “Problem Tarama Listesi” geliştirilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan Problem Tarama Listesi 133 yetişkine uygulanarak yetişkinlerin en çok yaşadıkları problemler ve problem alanları belirlenmeye çalışılmıştır.



### Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Özel bir üniversitede Bireyi Tanıma Teknikleri ve Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri dersleri kapsamında, dersi veren öğretim üyesinin danışmanlığında, dersi alan 18 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencilerinin aktif katılımıyla, yetişkinlerin yaşamlarının her alanında yaşadıkları ve yaşayabileceklerini tahmin ettikleri problemler tartışılarak

belirlenmeye çalışılmıştır. 18 Yüksek Lisans öğrencisinin yaş ortalaması 34 olup, hepsi özel ve resmi kurumlarda çalışan yetişkinlerdir. Grubun 10'u kadın. 8' si erkek olmak üzere toplam 18 yetiştikinden oluşmaktadır.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans derslerini alan 18 yetişkin ve ders öğretim öğretim üyesi araştırmacıyla birlikte, yetişkinlerin yaşamlarının her alanında yaşadıkları ve yaşayabileceklerini tahmin ettikleri problemler tartışılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

İnsan davranışlarına yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri İçerik Analizidir. İçerik Analizi, nitel verilerin nicel terimlere indirgenmesidir. Araştırma yöntemleri arasında sık tercih edilen içerik analizi psikoloji, sosyoloji, tarih, edebiyat ve siyaset bilimleri gibi sosyal bilimlerin birçok alanında yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır.

İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda; öncelikle verilerin kodlanması yapılır ve sözel ve yazılı olarak elde edilen veriler önceden belirlenen bir amaç veya belirli bir problem doğrultusunda sınıflanarak kavramsallaştırılmaya çalışılır. Yani verilerin anlamlı bölümlere ayrılması sağlanır ve her bölümün kavramsal olarak neyi ifade ettiği saptanmaya çalışılır. Daha sonra ortaya çıkan bu kavramlara göre düzenleme yapılarak kodların kategorize edilmesi sağlanır. Daha sonra, kodların okuyucu ya da uygulanacağı kişinin anlayabileceği bir dille açıklanması ve sunulması gerekir. Bu aşama verilerin kodlara, temalara ya da alt boyutlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasıdır (TKDK, 2017 ).

İçerik analizi yöntemi kullanılırken sıklık analizi, kategori analizi, ilişki analizi, değerlendirici analiz gibi farklı analiz teknikleri kullanılarak sonuca ulaşılmaktadır. Bu çalışmada; kategori analizi kullanılmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmada da; sözlü ve yazılı olarak yüksek lisans programına devam eden 18 yetişkin öğrenci grubuna sorulan yazılı ve sözlü sorular sonucunda elde edilen çok sayıdaki problem maddeleri herkesin görebileceği tahta üzerine alt alta yazılarak taslak problem listesi oluşturulmaya çalışılmıştır.

Daha sonra belirlenen problem maddeleri tartışılarak, örneğin; benzer maddeler anlamlı tek bir madde haline getirilmeye çalışılarak, bazı maddeler çıkartılarak ya da yeni maddeler eklenerek yapılandırılmaya çalışılmıştır.

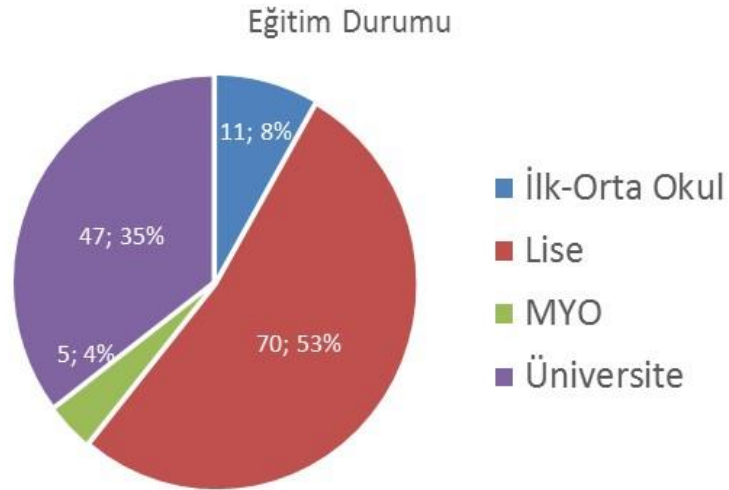
Ayrıca, benzer problemlere ilişkin maddeler tekrar tekrar gözden geçirilerek, bir araya getirilmiş, ya da ayrıştırılmıştır. Böylece, yetişkinlerde görülebilecek problem alanları da belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, altı farklı problem alanına sahip bir 174 problem maddesinden oluşan bir “Problem Tarama Listesi”

oluşturulmaya çalışılmıştır. Farklı problem alt alanlarında yer alan maddelerin değerlendirilmesinde kolaylık sağlamak için bir değerlendirme çizelgesi oluşturulmuştur.

Ayrıca, altı problem alanında yer alan maddeler Problem Tarama Listesinde yer alırken, uygulanan bireyi etkilememek için alt boyutlar başlık olarak belirlenip, başlık altında yer alan maddeler de alt alta sıralanmamıştır. Daha sonra geliştirilen Problem Tarama Listesi 133 yetişkine uygulanarak yetişkinlerin yaşadıkları problem alanları belirlenmeye çalışılmıştır.

Aşağıda Grafik 1’de oluşturulmaya çalışılan Problem Tarama Listesinin problem alanlarını belirlemek için uygulanan 133 yetişkinin eğitim durumları verilmeye çalışılmıştır.

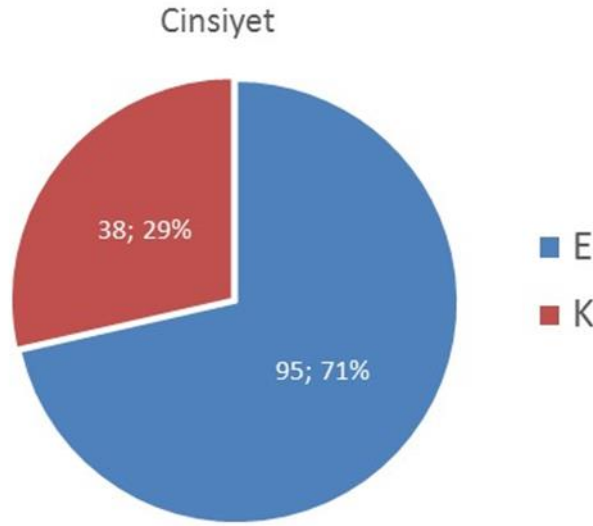
**Grafik 1** Çalışma Kapsamına Giren Yetişkinlerin Eğitim Durumları



Grafik 1’de görüldüğü gibi çalışma kapsamına giren yetişkinlerin %35’i üniversite mezunu ve %4’ü yüksekokul mezunu, %53’ü lise mezunu ve %8’i ilköğretim mezunudur.

Yine çalışma grubuna giren yetişkinlerin cinsiyetlere göre dağılımı ise Grafik 2’de verilmeye çalışılmıştır.

## Yetişkinlere Yönelik Problem Tarama Listesi Geliştirme ve Problemlerini Saptama



**Grafik 2**

Yine Grafik 2’de görüldüğü gibi, 133 yetişkinin 38’i kadın, 95’i erkektir.

### Bulgular

Aşağıda Tablo 1’de geliştirilmeye çalışılan Problem Tarama Listesinin problem alanları ve bu alanlarda yer alan madde sayıları verilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1:** Problem Tarama Listesinin Problem Alanları ve Madde Sayıları

| Problem Alanları    | Madde Sayısı |
|---------------------|--------------|
| Dış Görünüm/Sağlık  | 17           |
| Kişilik             | 38           |
| Sosyal İlişkiler    | 21           |
| Aile                | 47           |
| İş ve Meslek Yaşamı | 31           |
| Gelecek             | 20           |
| <b>Toplam:</b>      | <b>174</b>   |

Tablo’1 de görüldüğü gibi, Problem Tarama Listesi; Dış Görünüm/Sağlık 17 madde, Kişilik 38 madde, Sosyal İlişkiler 21 madde, Aile 47 madde, İş ve Meslek Yaşamı 31 madde ve Gelecek 20 madde olmak üzere altı problem alanı kapsamında yer alan toplam 174 maddeden oluşmaktadır.

Problem alanları için seçilen bu maddeler, genel olarak yetişkinler tarafından sıklıkla belirtilen ve çalışma kapsamına giren yetişkin grubun da önemli bulduğu maddelerden oluşmuştur.

Daha sonra 133 yetişkine uygulanarak, en çok işaretlenen problem alanları ve problemler belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler üzerinde yapılan kategori analizine göre; en çok vurgulanan problem alanı “Dış Görünüm/Sağlık” ve bunu sırasıyla “Gelecek” ve “Kişilik” ile ilgili problem alanları izlemektedir.

Çalışma grubuna uygulanan Problem Tarama Listesi üzerinde en çok işaretlenen maddelerin sıra no ve işaretlenme sayısı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Problem Tarama Listesi Üzerinde En Çok İşaretlenen Maddeler

| Madde No | İşaretlenme Sayısı | Madde İfadesi                                                      |
|----------|--------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 43       | 39                 | Hırslıyım.                                                         |
| 1        | 38                 | Sağlığım ile ilgili endişelerim var.                               |
| 102      | 38                 | Sabırsızım.                                                        |
| 51       | 36                 | Kendimi halsiz/yorgun hissediyorum.                                |
| 63       | 35                 | Hayır diyemiyorum.                                                 |
| 10       | 34                 | Gelecek beni kaygılandırıyor.                                      |
| 81       | 30                 | Sinirlendiğimde ve/veya üzüldüğümde vücudum tepki verir.           |
| 31       | 27                 | Sağlıklı beslenemiyorum.                                           |
| 141      | 26                 | Sağlığım ile yeterince ilgilenmiyorum.                             |
| 131      | 24                 | Kişisel bakımım ile yeterince ilgilenmiyorum.                      |
| 64       | 23                 | Başkalarının sorunları için kendimi yıpratıyorum.                  |
| 151      | 22                 | Çok fazla sigara içiyorum.                                         |
| 170      | 22                 | Gelecekte çok fazla “keşke” demekten korkuyorum.                   |
| 93       | 22                 | Dağınığım.                                                         |
| 98       | 22                 | Çalışma hayatımda verdiğim emeklerin maddi karşılığını alamıyorum. |
| 48       | 21                 | Meslek seçimim yanlış.                                             |
| 74       | 21                 | Arkadaş ilişkilerinde fazla vericiyim.                             |
| 133      | 20                 | Moralim çabuk bozulur.                                             |
| 91       | 20                 | Aşırı iştahım var.                                                 |

Tablo 3’te Problem Tarama Listesi üzerinde en çok işaretlenen problem maddeleri ve problem alanları görülmektedir.

**Tablo 3:** En Çok İşaretlenen Problem Soruları ve Problem Alanları

| Soru No | Soru İfadesi                                            | Kategorisi         | İşaretleme Adedi | İşaretleme (%) |
|---------|---------------------------------------------------------|--------------------|------------------|----------------|
| 43      | Hırslıyım                                               | Kişilik            | 39               | 29%            |
| 1       | Sağlığım ile ilgili endişelerim var                     | Dış Görünüm/Sağlık | 38               | 29%            |
| 102     | Sabırsızım                                              | Kişilik            | 38               | 29%            |
| 51      | Kendimi halsiz/yorgun hissediyorum                      | Dış Görünüm/Sağlık | 36               | 27%            |
| 63      | Hayır diyemiyorum                                       | Kişilik            | 35               | 26%            |
| 10      | Gelecek beni kaygılandırıyor                            | Gelecek            | 34               | 26%            |
| 81      | Sinirlendiğimde ve/veya üzüldüğümde vücudum tepki verir | Dış Görünüm/Sağlık | 30               | 23%            |
| 31      | Sağlıklı beslenemiyorum                                 | Dış Görünüm/Sağlık | 27               | 20%            |
| 141     | Sağlığım ile yeterince ilgilenmiyorum                   | Dış Görünüm/Sağlık | 26               | 20%            |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Problem Tarama Listesi üzerinde en çok işaretlenen madde sayısı ve problem alanları; Dış Görünüm/Sağlık (5 soru), Kişilik (3) ve Gelecek (1) maddeleridir.

Çalışma grubuna uygulanan Problem Tarama Listesi üzerinde işaretlenmeyen maddelerin oranı ise %8,6 olup, bu maddelerde Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Çalışma Grubu Tarafından Hiç İşaretlenmeyen Problem Maddeleri

| Madde No | Madde İfadesi                                             |
|----------|-----------------------------------------------------------|
| 106      | Ailemden şiddet görüyorum.                                |
| 124      | Arkadaşlarımdan fikirlerime önem vermediğini düşünüyorum. |
| 125      | Ailemden hoşlanmıyorum.                                   |
| 127      | Eşimden fiziksel şiddet görüyorum.                        |
| 128      | İşim gereği çok seyahat etmek beni yoruyor.               |
| 155      | Ailem kendimi ifade etmeme ve kanıtlamama izin vermiyor.  |
| 168      | Yöneticim beni küçümsüyor.                                |
| 17       | Ben eşimi sevmiyorum.                                     |
| 26       | Ailemden utanıyorum.                                      |
| 27       | Eşimden psikolojik şiddet görüyorum.                      |
| 84       | İnsanlardan nefret ediyorum.                              |
| 86       | Ailemle birlikteyken mutlu olamıyorum.                    |
| 95       | Ailem beni dışlıyor.                                      |

Giderek, Dünyada ve Türkiye’de bireyin özellikle psikolojik, sosyal ve ekonomik dünyasını etkileyen hızlı gelişme ve değişme sonucu, göstermeye çalıştıkları uyum sürecinde yaşadıkları problemler artmaktadır. Bireylerin daha mutlu, daha başarılı ve kendileriyle daha barışık olmaları; onların kendi iç dünyalarında, kendilerini kabul ve kendilerine saygılarında, aile ve iş yaşamında duygusal ve sosyal etkileşimle daha güçlü olmalarını sağlayacaktır.

Problem Tarama Listeleri, genellikle öğrencilere yönelik okullarda geliştirilip uygulanmaktadır. Ancak, bireyin her gelişim döneminde, yaşamlarındaki her yenilik ve değişimde karşılaçacakları ve/veya baş edemeyecekleri problemler olacaktır. Ancak, daha mutlu ve daha üretken bireyler; daha mutlu ve başarılı toplumların oluşmasını sağlayacaktır. Kişilerin kendilerini daha iyi tanımaları, işverenlerin çalışanların problemlerini görmeleri ve çözümüne katkıda bulunmaları için, psikolojik danışmada; danışmanın danışanının problemlerinin tespiti ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman ve ihtiyaç duyulduğunda Problem Tarama Envanterleri veya listeleri kullanılmalıdır. Dolayısıyla, geliştirdiğimiz bu listenin alana katkısı olacaktır.

Ayrıca geliştirilen 174 maddelik Problem Tarama Listesinin 133 yetişkin kişiye uygulanması sonucu, yetişkinlerin en fazla Dış Görünüş/Sağlık, Kişilik ve

Gelecek alanlarında problem yaşadıkları görülmüştür. Sağlık problemleriyle birlikte kendisinden memnun olmayan ve kişilik problemleri olan kişiler ve geleceğe yönelik kaygılarının da çok olması önemli bir sonuçtur.

Problem Tarama Listeleri, genellikle öğrencilere yönelik okullarda geliştirilip uygulanmaktadır. Ancak, bireyin her gelişim döneminde, yaşamlarındaki her yenilik ve değişimde karşılaşacakları ve/veya baş edemeyecekleri problemler olacaktır. Dolayısıyla, daha mutlu ve daha üretken bireylerle daha mutlu ve başarılı bir topluma sahip olmamız için, kişilerin kendilerini daha iyi tanımaları ve işverenlerin çalışanların problemlerini görmeleri ve katkıda bulunmaları için, ayrıca, psikolojik danışmada; danışmanın danışanın problemlerini tespiti ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaları için ve zaman zaman, ihtiyaç duyulduğunda Problem Tarama Envanterleri veya listeleri kullanılmalıdır. Geliştirdiğimiz bu listenin alana katkısının olacağı düşünülmektedir. Özellikle yetişkinlerle çalışan psikolog ve psikolojik danışmanların bireysel danışmanlıklarında kullanabilecekleri bir envanter özelliğini taşıdığı gibi, bireylerin ortak problemleri saptanarak, toplumun problemleri de belirlenmiş olacaktır. Dolayısıyla birey ve topluma ilişkin araştırmalarda da uygulanabilecektir.

Ayrıca, resmi ve özel kurumlar; yurt dışında yaygın olarak görebildiğimiz gibi, çalışanlarına yönelik Kişisel Gelişim Programları düzenleyebilir. Toplumumuzdaki tüm bireylerin ekonomik ve sosyal güvencelerinin ilgili kurumlarca ve yetkililerce desteklenmesi, onların daha güçlü ve mutlu bireyler olmaları üzerinde katkısı olacaktır.

### **Kaynakça**

- BAŞAL, H.A.(2017). Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teknikleri Ders Notları, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa.
- ÖZGÜVEN, İ.E.(1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. PDREM Yayınları, Ankara.
- <https://www.icerik.net/icerik-analizi-nedir-nasil-yapilir> (1 Aralık 2017).
- <http://www.kpss.ogretmen.blogcu.com/problem-tarama-listeleri/8605475> (2010).



# ADAY ÖĞRETMENLERİN, ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

**Doç. Dr. Hilal KAZU**

Fırat Üniversitesi

**Ali AKTAŞ**

Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖZET:** Bu araştırmanın genel amacı; aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirleyerek, bazı değişkenler açısından karşılaştırma yapmaktır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 150 aday öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin tutumları, “Kurum İçi İletişim” boyutunda “kesinlikle katılıyorum”, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre sosyal destek boyutunda anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul türü değişkenine göre aday öğretmenlerin sosyal destek, danışmanla ilişki ve kurum içi iletişim alt boyutlarındaki tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Her üç alt boyutta da bu farklılığın lisede çalışan aday öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin çalıştıkları okullarda algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise sosyal destek boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullarda çalışan aday öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aday Öğretmen, Aday Yetiştirme Programı

## **Investigation of The Attitudes of the Prospective Teachers Towards Prospective Teacher Training Program**

**ABSTRACT:** The general purpose of this research is; The aim of this study is to determine the attitudes of prospective teachers towards candidate teacher training program and make comparisons in terms of some variables. In this research, general screening model which is one of the quantitative research methods, were used. The sample of the study consisted of 150 candidate teachers. As a result of the research, the attitudes of the prospective teachers about

the candidate teacher training program, “in the Internal Communication dimension” were expressed ‘strongly agree’ and “agree” in the other dimensions and throughout the scale. There was a significant difference in social support dimension according to gender variable and this difference was in favor of male teachers. There was no significant difference in terms of age and education level. There were significant differences in the attitudes of candidate teachers in social support, relationship with counselor and internal communication sub-dimensions according to school type variable. In all three sub-dimensions, this difference was found to be in favor of prospective teachers working in high school. According to the perceived socio-economic level variable in the schools where the prospective teachers work, there is a significant difference in the social support dimension and this difference is in favor of the prospective teachers working in the schools with middle socio-economic level.

**Key Words:** Prospective Teacher, Prospective Teacher Training Program

## 1. GİRİŞ

Eğitimin amacı bireylere bilgi vermek, onları hayata hazırlamak ve gelişimine katkı sağlamaktır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme süreci bu misyonu yüklenmektedir. Öğretmenler hizmet öncesinde ve hizmet içinde gerekli donanımına sahip olmaları için bir çok programa tabi tutulurlar. Böylece kendilerini geliştiren, karşılaştıkları sorunlara pratik ve akılcı çözümler getiren, kendi kendilerine yeten, meslek yaşamlarında teknolojiye gelişmeleri takip eden, ülkenin eğitim politikalarına uyum sağlayan, eğitim programlarına hakim ve öğrencileriyle etkili iletişim kuran bireyler olarak yetiştirilmeleri için çaba sarfedilmektedir. Bu çabaların içinde önemli bir boyutu da adaylık sürecindeki yetiştirme programı oluşturmaktadır.

Bu dönem, aday öğretmenlerin ileride kullanacakları becerilerin, alışkanlıkların edinildiği, başarıların temelini oluşturulduğu bir geçiş dönemidir. Bu dönemde öğretmenlik mesleğine bakışları da şekillenmeye başlar. Aday öğretmenin mesleğine, çalışma ortamına yönelik olumlu tutum geliştirebilmesi, uygulama için gerekli olan temel yeterlikleri kazanabilmesi, adaylık eğitiminin iyi planlanmasına ve etkililiğine bağlıdır (Balcı, 2003). Aslında adaylık eğitiminin iyi planlanmasına ve etkililiğine ilişkin çalışmalar, öğretmen yetiştirme ve geliştirmenin önemli bir kısmını teşkil etmektedir.

Öğretmen adaylarının atanıp mesleğe başladıktan sonra hem öğretmenlik mesleğine alışmaları hem de çalıştıkları ortama uyum sağlamaları ve sosyalleşmeleri için uyum programlarına alınmaları, mesleğin farklı aşamalarındaki değişimlere uyum sağlamaları, kendilerini geliştirmeleri ve mesleki açıdan ihtiyaçlarını karşılamaları

için hizmet içi eğitime alınmaları gereklidir (Özen vd., 2019:102). Öğretmen yetiştirme sistemlerine bakıldığında, hemen hemen hepsinde nitelikli öğretmen yetiştirmenin ön koşulu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin verilmesinden geçmektedir. Hizmet öncesi eğitim alan öğretmenlerin atandıklarında karşılaştıkları veya karşılaştacakları zorlukları ortadan kaldırmak için hizmet içi çalışmalar ve eğitimler yapılmaktadır. Bu eğitimlerle hem karşılaşılan sorunlar giderilmeye hem de mesleki gelişim sağlanmaya çalışılmaktadır (Işık vd., 2010: 54). Çünkü bu süreç aday öğretmenin mesleğe hazırlandığı ve uygulamayla baş başa kaldığı en yoğun dönemdir. Bu dönem öğretmenlerin mesleğe adapte oldukları, mesleği kabullendikleri ve sosyalleştikleri önemli bir geçiş sürecidir (Hoy ve Woolfolk, 1990: 296).

Türkiye’de adaylık süreciyle ilgili iş ve işlemler çeşitli yönetmelik, yönerge ve kanunlarla yürütülmektedir. Ülkemizde adaylık sürecine ilişkin iş ve işlemler 02.03.2016 tarihine kadar “MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” hükümlerine göre yürütülmekteydi (MEB, 1995). Daha sonra 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı makam oluru ile yürürlüğe giren “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” ile yapılmaya başlandı. Buna göre aday öğretmenler, ilk altı ayda yetiştirme sürecine tabi tutulurlardı. Bu süreci görevlendirildikleri okulun yöneticileri ve danışman öğretmenleri sorumluluğunda gerçekleştirirlerdi. Yetiştirme Programına göre sınıf ve okul içi ile okul dışı faaliyetleri yerine getirir, hizmet içi eğitimlere katılırlardı. Aday öğretmenler bu süreçte tek başına ders girmezlerdi. Aynı şekilde nöbet görevi de bağımsız olarak verilemezdi. Ancak danışman öğretmen ile beraber derslere girerlerdi. Aday öğretmenlerin yetiştirme programındaki bütün faaliyetlere katılımı zorunluydu. Fakat yasal mazereti nedeniyle faaliyetlerin bir kısmına ya da tamamına katılamayanlar için bakanlık tarafından belirlenen tarih ve yerde telafi programına katılmak zorundaydılar. Sınıf ve kurum içi izleme faaliyetlerine, uygulamalara, okul dışı faaliyetlere katılırlardı. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yer alan sınav konularını da içeren hizmet içi eğitim faaliyetlerine de katılırlardı (MEB, 2016). Daha sonra 19.07.2017’de atanan sözleşmeli öğretmenlerin yetiştirme programı, sınıf içi ve okul içi 384 saat; okul dışı 90 saat; hizmet içi eğitim faaliyetleri 180 saat olmak üzere toplam 654 saat eğitim verilmesi, bununla birlikte tam gün (8 saat) görevde olması şartı konuldu. Ayrıca bağımsız olarak ders, etüt, nöbet gibi görevleri almalarının önü açıldı. Bu programa göre haftada iki saat ders izleme uygulaması getirildi. Aday öğretmenler danışman öğretmenin, branşındaki diğer öğretmenlerin ve diğer branştaki öğretmenlerin dersini izlemesi için düzenleme yapıldı. Danışman öğretmenler haftada en az iki saat aday öğretmenin sınıfında ders uygulamasını izleyecektir. Haftada dört saat okul içi gözlem ve uygulama, 90 saat da okul dışı faaliyetlerde bulunma şeklinde planlama yapıldı. Göreve yeni başlayan aday öğretmenlere atandıkları ilk beş

gün içinde danışman öğretmen ataması yapılarak rehberlik yapmaları sağlanmalıdır (MEB, 2017).

Bu program ile aday öğretmenlerin derse girmeleri, nöbet görevini bağımsız olarak yapmaları ve aynı zamanda adaylık süreci için gerekli olan eğitimleri almaları sağlandı. Bu sürecin sonunda en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesi için gerekli şartları yerine getirmek kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Aday öğretmen, göreve başladığı ilk dönemde bir, sonraki dönemde ise iki kere olmak üzere değerlendiriciler tarafından üç kez değerlendirilirler. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürlüğünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin çalıştığı okulun müdürü ve görevlendirilen danışman öğretmenlerden oluşur. Birinci ve ikinci değerlendirme okul müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak yapılır. Üçüncü değerlendirme ise değerlendiriciler ayrı formları bireysel olarak doldurarak bir arada yaparlar. Performans değerlendirmesinin yapılabilmesi için bir dönemde en az iki ay fiilen öğretmen olarak çalışmış olması gerekir (MEB, 2017).

Bu programa alınan aday öğretmenler iş yüklerinin fazla olmasıyla birlikte, eğitim ortamına ve okul çalışanlarına alışma, öğrencilerle iletişim kurma, denetimler ve resmi evraklarla uğraşma gibi bir çok sorunla aynı anda karşılaşmaktadırlar. İşte bu süreçte öğretmenlerin edindikleri tutum çok önemlidir. Çünkü adaylık sürecinde geliştirdikleri tutum bütün mesleki yaşamlarını etkileyebilir.

Shaw ve Wright (1967: 9) tutumun bireylerin davranışlarına yön veren ve onlara klavuzluk yapan bir güç olduğunu, sonradan edinildiğini, doğuştan gelmediğini, edinildikten sonra da değiştirilmesinin zor olduğunu belirtmektedirler. Aday öğretmenlerin, göreve başladıkları günden itibaren mesleklerine karşı beslemiş oldukları duygular belirginleşmeye başlamaktadır. Bu duygular onların mesleki tutumlarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı sahip oldukları tutumları mesleklerini icra etmede büyük önem taşımaktadır. Özellikle de mesleğin ilk yıllarında gelişmiş olan bu tutumlar öğretmenin mesleki geleceğini etkilemektedir (Orhan, 2013: 4).

Bu çalışmanın genel amacı aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirlemektir. Ayrıca aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından da karşılaştırılmasına çalışılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik genel tutumları nasıldır?

2. Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, en son mezun oldukları okula, görev yaptıkları okul türüne, görev yaptıkları okullarda algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Yöntemi**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014: 77). Bu araştırmada da aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni 2017-2018 ile 2018-2019 eğitim ve öğretim yıllarında Malatya Merkez ve ilçelerine atanan farklı branştaki aday öğretmenlerden oluşmaktadır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Malatya ilinde aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan öğretmenlerin sayısının yaklaşık olarak 90 kişi olması ve araştırma için bu sayının az olması göz önünde bulundurularak 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulan yaklaşık 170 öğretmen de evrene dahil edilmiştir. Araştırmada ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak için 174 öğretmene ölçek formu uygulanmıştır. Tam doldurulmayan ve geri gelmeyen formların elenmesi sonucunda araştırmanın örneklemini 150 aday öğretmenden oluşmuştur. Örneklemeye ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %58’inin kadın, % 42’sinin de erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaşa göre dağılıma bakıldığında; 20- 25 yaş aralığındaki katılımcıların oranı % 50; 26-30 yaş aralığında olanların oranı % 28,67; 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların oranı % 18; 36 yaş ve üzeri katılımcıların oranı ise % 3,33’tür. Aday öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılıma bakıldığında ilkokulda %16, orta okulda % 56 ve lisede görev yapanların ise %28 olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılıma bakıldığında lisans mezunlarının %92,67, lisansüstü mezunlarının ise %7,33 olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin çalıştıkları okullarda algılanan sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre dağılıma bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan

okulların %47,33; sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okulların %50 ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların %2,67 olduğu görülmektedir.

**Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri**

| Değişkenler                  | Özellikleri   | n   | %     |
|------------------------------|---------------|-----|-------|
| Cinsiyet                     | Kadın         | 87  | 58    |
|                              | Erkek         | 63  | 42    |
|                              | <b>Toplam</b> | 150 | 100   |
| Yaş                          | 20-25         | 75  | 50    |
|                              | 26-30         | 43  | 28,67 |
|                              | 31-35         | 27  | 18    |
|                              | 36 ve üstü    | 5   | 3,33  |
|                              | <b>Toplam</b> | 150 | 100   |
| Okul Türü                    | İlkokul       | 24  | 16    |
|                              | Ortaokul      | 84  | 56    |
|                              | Lise          | 42  | 28    |
|                              | <b>Toplam</b> | 150 | 100   |
| Eğitim Düzeyi                | Lisans        | 139 | 92,67 |
|                              | Lisans Üstü   | 11  | 7,33  |
|                              | <b>Toplam</b> | 150 | 100   |
| Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi | Düşük         | 71  | 47,33 |
|                              | Orta          | 75  | 50    |
|                              | Yüksek        | 4   | 2,67  |
|                              | <b>Toplam</b> | 150 | 100   |

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için, Gencer'in (2017) geliştirdiği Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Aday Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 25 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; program içeriği, sosyal destek, danışmanla ilişki, kişisel-mesleki farkındalık, mesleki yetkinlik ve kurum içi iletişim olarak saptanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipi olup Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir. Ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı 0.90 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla program içeriği 0,884 (7 madde), sosyal destek 0,883 (4 madde), danışmanla ilişki 0,913 (3 madde), kişisel-mesleki farkındalık 0,726 (5 madde), mesleki yetkinlik 0,790 (4 madde) kurum içi iletişim için ise 0,711 (2 madde)'dir. Ölçeğin bu araştırma için güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .892 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 2. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları**

| Ölçek Boyut                     | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---------------------------------|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| Program İçeriği                 | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |
| Sosyal Destek                   | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |
| Danışmanla İlişki               | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık  | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |
| Mesleki Yetkinlik               | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |
| Kurum İçi İletişim              | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |
| Ölçeğin Geneli (Bütün Maddeler) | 1-1,8                   | 2.6          | 2.6-3,4    | 3.4-4,2     | 4.2-5                  |

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirlemek ve sonuçları yorumlamak için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Veriler, Kolmogorov-Smirnov'a göre test edilmiştir. Bu çalışmada grup büyüklüğü 50'den büyük olduğundan uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi (program içeriği alt boyutu için  $K-S=0,076$ ,  $p<0,05$ ; sosyal destek alt boyutu için  $K-S=0,140$ ,  $p<0,05$ ; danışmanla ilişki alt boyutu için  $K-S=0,231$ ,  $p<0,05$ ; kişisel ve mesleki alt boyutu için  $K-S=0,201$ ,  $p<0,05$ ; mesleki yetkinlik alt boyutu için  $K-S=0,163$ ,  $p<0,05$ ; kurum içi iletişim alt boyutu için  $K-S=0,232$ ,  $p<0,05$ ) değerlerine göre verilerin tüm bağımsız değişkenlerde normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde normallik varsayımı gerektirmeyen testler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testlerinden faydalanılmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirlemede; cinsiyete, en son mezun oldukları okula göre manidar bir farklılığın ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Yaş, en son mezun oldukları okul, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okullarda algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre manidar bir farklılığın ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.



**Tablo 3. Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Tutumlarının Betimsel Analiz Sonuçları**

| Ölçek                          | Boyut | Madde Sayısı | $\bar{X}$ | Ss   | Katılma /sıklık düzeyi |
|--------------------------------|-------|--------------|-----------|------|------------------------|
| Program İçeriği                |       | 7            | 3,11      | ,83  | Katılıyorum            |
| Sosyal Destek                  |       | 4            | 3,77      | 1,02 | Katılıyorum            |
| Danışmanla İlişki              |       | 3            | 4,02      | 1,02 | Katılıyorum            |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık |       | 5            | 3,99      | ,68  | Katılıyorum            |
| Mesleki Yetkinlik              |       | 4            | 3,98      | ,66  | Katılıyorum            |
| Kurum İçi İletişim             |       | 2            | 4,28      | ,81  | Kesinlikle Katılıyorum |
| Ölçeğin Geneli(Bütün Maddeler) |       | 25           | 3,74      | ,55  | Katılıyorum            |

Tablo 3’ teki bulgulara göre ölçeğin boyutları açısından incelendiğinde; “Program İçeriği” boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}=3,11$ ”, “Sosyal Destek” boyutundan “ $\bar{x}=3,77$ ”, “Danışmanla İlişki” boyutundan “ $\bar{x}=4,02$ ”, “Kişisel ve Mesleki Farkındalık” boyutundan “ $\bar{x}=3,99$ ”, “Mesleki Yetkinlik” boyutundan “ $\bar{x}=3,98$ ”, “Kurum İçi İletişim” boyutundan “ $\bar{x}=4,28$ ”, “Ölçeğin Geneli(Bütün Maddeler)” almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının ise “ $\bar{x}=3,74$ ” olarak çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına “Kurum İçi İletişim” boyutunda “kesinlikle katılıyorum”, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu verilere göre aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına karşı tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları Tablo 4’te Verilmiştir.

Tablo 4 İncelendiğinde cinsiyete göre aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumunu belirlemede ölçeğin genelinde ( $U = 2569,0$ ;  $p>0.05$ ), program İçeriği ( $U = 2720,5$ ;  $p>0.05$ ), danışmanla İlişki ( $U = 2599,0$ ;  $p>0.05$ ), kişisel ve mesleki farkındalık ( $U = 2526,5$ ;  $p>0.05$ ), mesleki yetkinlik ( $U = 2526,5$ ;  $p>0.05$ ), kurum içi iletişim ( $U=2700,0$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının sosyal destek alt boyutunda

( $U=2072,0$ ;  $p<0,05$ ) manidar bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın olduğu grupları tespit etmek amacıyla Mann Whitney U-Testinden faydalanılmıştır. Sıra ortalamalarına göre bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar                   | Cinsiyet | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | P    |
|--------------------------------|----------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Program İçeriği                | Kadın    | 87 | 75,27           | 6548,50      | 2720,5 | .939 |
|                                | Erkek    | 63 | 75,82           | 4776,50      |        |      |
| Sosyal Destek                  | Kadın    | 87 | 67,82           | 5900,0       | 2072,0 | .010 |
|                                | Erkek    | 63 | 86,11           | 5425,0       |        |      |
| Danışmanla İlişki              | Kadın    | 87 | 73,87           | 6427,0       | 2599,0 | .583 |
|                                | Erkek    | 63 | 77,75           | 4898,0       |        |      |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık | Kadın    | 87 | 77,96           | 6782,5       | 2526,5 | .411 |
|                                | Erkek    | 63 | 72,10           | 4542,5       |        |      |
| Mesleki Yetkinlik              | Kadın    | 87 | 77,96           | 6782,5       | 2526,5 | .410 |
|                                | Erkek    | 63 | 72,10           | 4542,5       |        |      |
| Kurum İçi İletişim             | Kadın    | 87 | 75,97           | 6609,0       | 2700,0 | .869 |
|                                | Erkek    | 63 | 74,86           | 4716,0       |        |      |
| <b>Ölçeğin Geneli</b>          | Kadın    | 87 | 73,53           | 6397,0       | 2569,0 | .514 |
|                                | Erkek    | 63 | 78,22           | 4928,0       |        |      |

$p<0,05$

Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar                   | Yaş        | N  | Sıra Ortalaması | Kruskal Wallis H |          |      |                       |
|--------------------------------|------------|----|-----------------|------------------|----------|------|-----------------------|
|                                |            |    |                 | sd               | $\chi^2$ | p    | Fark (Mann-Whitney U) |
| Program İçeriği                | 20-25      | 75 | 68,46           | 3                | 5,058    | .141 |                       |
|                                | 26-30      | 44 | 86,98           |                  |          |      |                       |
|                                | 31-35      | 26 | 75,69           |                  |          |      |                       |
|                                | 36 ve üstü | 5  | 79,90           |                  |          |      |                       |
| Sosyal Destek                  | 20-25      | 75 | 75,26           | 3                | 3,416    | .332 |                       |
|                                | 26-30      | 44 | 74,80           |                  |          |      |                       |
|                                | 31-35      | 26 | 70,87           |                  |          |      |                       |
|                                | 36 ve üstü | 5  | 109,4           |                  |          |      |                       |
| Danışmanla İlişki              | 20-25      | 75 | 74,20           | 3                | .976     | .807 |                       |
|                                | 26-30      | 44 | 73,65           |                  |          |      |                       |
|                                | 31-35      | 26 | 82,96           |                  |          |      |                       |
|                                | 36 ve üstü | 5  | 72,50           |                  |          |      |                       |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık | 20-25      | 75 | 71,39           | 3                | 2,152    | .541 |                       |
|                                | 26-30      | 44 | 76,84           |                  |          |      |                       |
|                                | 31-35      | 26 | 81,52           |                  |          |      |                       |
|                                | 36 ve üstü | 5  | 94,00           |                  |          |      |                       |
| Mesleki Yetkinlik              | 20-25      | 75 | 74,59           | 3                | 3,841    | .279 |                       |
|                                | 26-30      | 44 | 70,58           |                  |          |      |                       |

|                    |            |    |        |   |       |      |  |
|--------------------|------------|----|--------|---|-------|------|--|
|                    | 31-35      | 26 | 80,13  |   |       |      |  |
|                    | 36 ve üstü | 5  | 108,40 |   |       |      |  |
| Kurum İçi İletişim | 20-25      | 75 | 78,35  | 3 | 7,391 | .060 |  |
|                    | 26-30      | 44 | 63,59  |   |       |      |  |
|                    | 31-35      | 26 | 81,77  |   |       |      |  |
|                    | 36 ve üstü | 5  | 105,00 |   |       |      |  |
| Ölçeğin Genel      | 20-25      | 75 | 71,29  | 3 | 2,321 | .497 |  |
|                    | 26-30      | 44 | 76,59  |   |       |      |  |
|                    | 31-35      | 26 | 82,10  |   |       |      |  |
|                    | 36 ve üstü | 5  | 94,80  |   |       |      |  |

$p < 0,05$

Tablo 5'teki Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin tutumlarını belirlemede Kruskal Wallis H-Testi sonuçları incelendiğinde, program içeriği ( $\chi^2=5,058$ ;  $p>0.05$ ), sosyal destek ( $\chi^2=3,416$ ;  $p>0.05$ ), danışmanla İlişki ( $\chi^2=.976$ ;  $p>0.05$ ), kişisel ve mesleki farkındalık ( $\chi^2=2,152$ ;  $p>0.05$ ), mesleki yetkinlik ( $\chi^2=3,841$ ;  $p>0.05$ ), kurum içi iletişim ( $\chi^2=7,391$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $\chi^2=2,32$ ;  $p>0.05$ ) manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları Tablo 6'da Verilmiştir.

**Tablo 6. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis**

**H-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar                   | Okul Türü | N  | Sıra Ortalaması | Kruskal Wallis H |          |      |                                  |
|--------------------------------|-----------|----|-----------------|------------------|----------|------|----------------------------------|
|                                |           |    |                 | sd               | $\chi^2$ | p    | Fark (Mann-Whitney U)            |
| Program İçeriği                | İlkokul   | 22 | 69,48           | 2                | 3,898    | .142 |                                  |
|                                | Ortaokul  | 86 | 81,12           |                  |          |      |                                  |
|                                | Lise      | 42 | 67,80           |                  |          |      |                                  |
| Sosyal Destek                  | İlkokul   | 22 | 73,24           | 2                | 7,262    | .026 | Lise>Ortaokul U=1287,0<br>P<0,05 |
|                                | Ortaokul  | 86 | 68,85           |                  |          |      |                                  |
|                                | Lise      | 42 | 90,54           |                  |          |      |                                  |
| Danışmanla İlişki              | İlkokul   | 22 | 71,67           | 2                | 10,676   | .005 | Lise>Ortaokul U=1189,5<br>P<0,05 |
|                                | Ortaokul  | 86 | 68,22           |                  |          |      |                                  |
|                                | Lise      | 42 | 93,71           |                  |          |      |                                  |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık | İlkokul   | 22 | 66,07           | 2                | 1,550    | .461 |                                  |
|                                | Ortaokul  | 86 | 78,44           |                  |          |      |                                  |
|                                | Lise      | 42 | 74,60           |                  |          |      |                                  |
| Mesleki Yetkinlik              | İlkokul   | 22 | 73,05           | 2                | ,301     | .860 |                                  |
|                                | Ortaokul  | 86 | 76,63           |                  |          |      |                                  |
|                                | Lise      | 42 | 75,54           |                  |          |      |                                  |
| Kurum İçi İletişim             | İlkokul   | 22 | 71,40           | 2                | 9,423    | .009 |                                  |
|                                | Ortaokul  | 86 | 68,84           |                  |          |      |                                  |

|                       |          |    |       |   |       |      |                                 |
|-----------------------|----------|----|-------|---|-------|------|---------------------------------|
|                       | Lise     | 42 | 91,82 |   |       |      | Lise>Ortaokul<br>U=1245,5P<0,05 |
| <b>Ölçeğin Geneli</b> | İlkokul  | 22 | 70,43 | 2 | 1,130 | .568 |                                 |
|                       | Ortaokul | 86 | 74,64 |   |       |      |                                 |
|                       | Lise     | 42 | 80,89 |   |       |      |                                 |

p<0.05

Tablo 6 İncelendiğinde; öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirlemede program içeriği ( $x^2=3,898$ ;  $p>0.05$ ), kişisel ve mesleki farkındalık ( $x^2=1,550$ ;  $p>0.05$ ), mesleki yetkinlik ( $x^2=0,301$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $x^2=1,130$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyal destek ( $x^2=7,262$ ;  $p<0,05$ ), danışmanla ilişki ( $x^2=10,676$ ;  $p<0,05$ ) ve kurum içi iletişim ( $x^2=9,423$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutlarında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testinden faydalanılmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında her üç alt boyutta da bu farklılığın lise ile ortaokulda çalışan öğretmenler arasında meydana geldiği ve lisede çalışan aday öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U-Testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Aday Eğitim Düzeyi Değişkenine göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar                   | Cinsiyet      | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | P    |
|--------------------------------|---------------|-----|-----------------|--------------|-------|------|
| Program İçeriği                | Lisans        | 139 | 75,60           | 10509,0      | 753,0 | .934 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 74,18           | 816,0        |       |      |
| Sosyal Destek                  | Lisans        | 139 | 75,42           | 10483,5      | 753,5 | .936 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 76,5            | 841,5        |       |      |
| Danışmanla İlişki              | Lisans        | 139 | 74,97           | 10421,0      | 691,0 | .589 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 82,18           | 904,0        |       |      |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık | Lisans        | 139 | 75,28           | 10464,5      | 734,5 | .827 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 78,23           | 860,5        |       |      |
| Mesleki Yetkinlik              | Lisans        | 139 | 74,88           | 10409,0      | 679,0 | .533 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 83,27           | 916,0        |       |      |
| Kurum İçi İletişim             | Lisans        | 139 | 74,84           | 10402,5      | 672,5 | .479 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 83,86           | 922,5        |       |      |
| Ölçeğin Geneli                 | Lisans        | 139 | 75,02           | 10427,5      | 697,5 | .619 |
|                                | Yüksek Lisans | 11  | 81,59           | 897,5        |       |      |

p&lt;0,05

Tablo 7'ye bakıldığında eğitim düzeyi değişkenine göre aday öğretmenlerin yetiştirme programına yönelik tutumlarında ölçeğin genelinde ( $U=697,5$ ;  $p>0.05$ ) ve program içeriği ( $U = 753,0$ ;  $p>0.05$ ), sosyal destek ( $U = 753,5$ ;  $p>0.05$ ), danışmanla ilişki ( $U = 691,0$ ;  $p>0.05$ ), kişisel ve mesleki farkındalık ( $U=734,5$ ;  $p>0.05$ ), mesleki yetkinlik ( $U = 679,0$ ;  $p>0.05$ ), kurum içi iletişim ( $U = 672,5$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aday Öğretmenlerin, Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının Çalıştıkları Okullarda Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H–Testi Sonuçları Tablo 8’de Verilmiştir.

**Tablo 8. Aday Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Algılanan Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar                   | Okul Türü | N  | Sıra Ortalaması | Kruskal Wallis H |          |      |                               |
|--------------------------------|-----------|----|-----------------|------------------|----------|------|-------------------------------|
|                                |           |    |                 | sd               | $\chi^2$ | p    | Fark (Mann-WhitneyU)          |
| Program İçeriği                | Düşük     | 72 | 77,65           | 2                | .198     | .906 |                               |
|                                | Orta      | 74 | 73,58           |                  |          |      |                               |
|                                | Yüksek    | 4  | 72,25           |                  |          |      |                               |
| Sosyal Destek                  | Düşük     | 72 | 68,52           | 2                | 8,081    | .018 | Orta>DüşükU=2107,0<br>P<0,05  |
|                                | Orta      | 74 | 84,33           |                  |          |      | Orta>Yüksek U= 51,5<br>P<0.05 |
|                                | Yüksek    | 4  | 37,75           |                  |          |      |                               |
| Danışmanla İlişki              | Düşük     | 72 | 71,30           | 2                | 2,219    | .330 |                               |
|                                | Orta      | 74 | 78,33           |                  |          |      |                               |
|                                | Yüksek    | 4  | 98,75           |                  |          |      |                               |
| Kişisel ve Mesleki Farkındalık | Düşük     | 72 | 72,05           | 2                | 1,412    | .494 |                               |
|                                | Orta      | 74 | 77,86           |                  |          |      |                               |
|                                | Yüksek    | 4  | 93,88           |                  |          |      |                               |
|                                | Düşük     | 72 | 72,34           | 2                | .775     | .679 |                               |



|                    |        |    |       |   |       |      |  |
|--------------------|--------|----|-------|---|-------|------|--|
| Mesleki Yetkinlik  | Orta   | 74 | 78,23 |   |       |      |  |
|                    | Yüksek | 4  | 81,88 |   |       |      |  |
| Kurum İçi İletişim | Düşük  | 72 | 70,16 | 2 | 2,744 | .254 |  |
|                    | Orta   | 74 | 79,79 |   |       |      |  |
|                    | Yüksek | 4  | 92,25 |   |       |      |  |
| Ölçeğin Genel      | Düşük  | 72 | 71,10 | 2 | 1,572 | .456 |  |
|                    | Orta   | 74 | 79,69 |   |       |      |  |
|                    | Yüksek | 4  | 77,13 |   |       |      |  |

$p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarını belirlemede program içeriği ( $\chi^2=1.198$ ;  $p>0.05$ ), danışmanla ilişki ( $\chi^2=2.219$ ;  $p>0.05$ ) kişisel ve mesleki farkındalık ( $\chi^2=1.412$ ;  $p>0.05$ ), mesleki yetkinlik ( $\chi^2=0.775$ ;  $p>0.05$ ), kurum içi iletişim ( $\chi^2=2.744$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $\chi^2=1.572$ ;  $p>0.05$ ) manidar bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyal destek boyutunda ( $\chi^2=8.081$ ;  $p<0.05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın olduğu grupları belirlemek için Mann Whitney U testinden faydalanılmıştır. Farkın algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta ile düşük ve sosyo-ekonomik düzeyi orta ile yüksek olan okullar arasında meydana geldiği, sıra ortalamalarına bakıldığında ise her iki durumda da sosyo ekonomik düzeyi orta olan okullarda çalışan aday öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

#### 4. SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Bu da aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programının içeriğinden ve yapılan etkinliklerden memnun oldukları, edindikleri kazanımların hem kendileri hem de mesleki gelişimleri için faydalı buldukları şeklinde ifade edilebilir.

Değişkenlere göre analiz sonuçlarına baktığımızda;

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre sosyal destek boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı, sıra ortalamalarına bakıldığında farklılığın erkek katılımcıların lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda erkek aday öğretmenlerin sosyal destek boyutunda tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durumda erkek aday öğretmenlerin kadın aday öğretmenlere göre okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını daha motive edici buldukları, yöneticilerden mesleki gelişimleri için gereken desteği aldıkları söylenebilir. Bununla birlikte erkek aday öğretmenlerin kadın aday öğretmenlere göre kendilerini daha güvende hissettikleri ve kendilerini daha çok okulun değerli bir üyesi olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Gül vd. (2017: 385) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin genellikle pozitif olduğu ve bu süreçte aday öğretmenlere yol gösterici bir şekilde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucunun aksine Ekinci'nin (2010: 76) yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin aday öğretmenleri iş başında yetiştirmeye yönelik yaptıkları rehberlik desteğinin oldukça yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur.

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre ölçeğin bütün boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul türü değişkeni açısından incelendiğinde; aday öğretmenlerin sosyal destek, danışmanla ilişki ve kurum içi iletişim alt boyutlarındaki tutumlarında manidar farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında her üç alt boyutta da bu farklılığın lisede çalışan aday öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda lisede çalışan aday öğretmenlerin ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre sosyal destek boyutundaki tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durumda lisede çalışan aday öğretmenlerin; ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından mesleki gelişimleri için gerekli olan destekten memnun oldukları, kendilerini güvende hissettikleri ve okulun değerli bir üyesi olarak gördükleri ifade edilebilir.

Danışmanla ilişki boyutunda ise liselerde çalışan aday öğretmenlerin ilkökul ve ortaokulda çalışan aday öğretmenlere göre danışmanlarından daha çok memnun oldukları, iletişimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Gül vd. (2017: 385) yaptıkları araştırmada aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerden faydalandıklarını ancak danışman olarak atanacak öğretmenlerin tecrübeli ve istekli olması gerektiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Kwolton (2015) yaptığı bir çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık yapacak öğretmenlerin gönüllü, bu işe zaman ayırmak isteyen deneyimli öğretmenler arasından seçilmesini ve

danışmanlık yapma konusunda eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuştur (Akt.Alataş, 2017:197). Bu bağlamda aday öğretmenlere danışmanlık yapacak öğretmenlerin, bütün aday öğretmenlere nasıl danışmanlık yapacağı konusunda eğitime tabi tutulmaları ve bu öğretmenlerin istekli olanlar arasından seçilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın kurum içi iletişim boyutunda da liselerde çalışan aday öğretmenlerin ilkökul ve ortaokulda çalışan aday öğretmenlere göre okul içi eğitim faaliyetleriyle sosyal ve kültürel etkinliklerin uygulanma süreçlerini daha fazla öğrendikleri, gözlem uygulaması çerçevesinde diğer branşlardaki öğretmenlerin derslerinde yaptıkları gözlemi mesleki gelişimleri açısından daha faydalı buldukları, okuldaki kurul ve komisyonları tanıdıkları, gerektiğinde buralarda görev almaktan daha fazla memnun oldukları söylenebilir. Benzer şekilde konferans, panel, seminer ve sergilere katılma; sinema ve tiyatroya gitme, film izleme ve kitap okuma gibi etkinlikleri mesleki gelişimleri için önemli gördükleri ve entelektüel gelişimlerine katkısı olduğuna inandıkları söylenebilir. İlkokul ve ortaokullar genellikle kırsal kesimlerde bulunmaktadır. Çalışan öğretmen sayısı liselere göre daha azdır. İlkokul ve ortaokullarda kurumsallaşma daha düşüktür. Liselerde oturmuş bir kurum kültürü vardır ve liseler merkezi yerlerde bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı liselerde çalışmanın aday öğretmenlerin adaylık sürecine daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Genel anlamda aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin gelişimlerine katkısının önemli olduğu söylenebilir. Kozikoğlu ve Soyalp'ın (2018: 947) yaptıkları araştırmada damesleğe yeni atanan öğretmenlerin tabi tutuldukları yetiştirme programının, yetiştirme sürecinde onları mesleğe hazırladığı, onlara deneyim kazandırdığı, hem okul işleyişi hem de idari iş ve işlemleri öğrenmelerine yardımcı olduğu, okudukları kitapların ve seyrettikleri filmlerin de gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada aday öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre yetiştirme programına yönelik tutumlarında ölçeğin genelinde ve bütün alt boyutlarında manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak aday öğretmenlerin adaylık sürecinde tabi tutuldukları yetiştirme programı hakkındaki tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Aday öğretmenlerin çalıştıkları okullarda algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından program içeriği, danışmanla ilişki, kişisel ve mesleki farkındalık, mesleki yetkinlik, kurum içi iletişim alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde manidar bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Sosyal destek boyutunda manidar bir farklılık olduğu

görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise her iki durumda da sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okulların lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu açısından bakıldığında, algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullarda çalışan aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

- Okul yöneticilerinin, bütün aday öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarının aynı derecede motive edici olması sağlanabilir.
- Okul yöneticileri bütün aday öğretmenlere mesleki gelişimleri için gereken desteği sağlayabilirler.
- İlkokul, ortaokul ve lisede çalışan aday öğretmenlerin kurum içi ve kurum dışı çalışmalarında aynı derecede faydalanmaları için görevlendirilecek okul yöneticilerinin ve danışmanların hizmet içi eğitime alınmaları sağlanabilir.
- Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde görev alacak yönetici ile danışman öğretmenlerin meslektaşlarına oranla fark oluşturan ve gönüllü olanlardan seçilmesine özen gösterilebilir.
- Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerinde görevlendirilecek yönetici ve danışman öğretmenlere bu çalışmaları karşılığında bir ücret verilebilir.

#### KAYNAKÇA

- ALATAŞ, H. (2017). Türkiye’de 2016 Yılında Uygulanan “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van.
- BALCI, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- EKİNCİ, A. (2010). “Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 63-77.
- GENCER, N. (2017). “Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Aday Öğretmen Tutum Ölçeği’nin Geliştirilmesi (AÖTÖ): Geçerlilik ve

- Güvenirlilik Çalışması”, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2):1771-1798.
- GÜL, İ., TÜRKMEN, F. ve AKSEL, N. (2017). “Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi”, Hitit üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1): 365-388.
- HOY, W.K.&WOOLFOLK, A. E. (1990). “Socialization Of Student Teachers”, American Educational Research Journal, 27 (2): 279-300.
- IŞIK, A., ÇİLTAŞ, A. ve BAŞ, F. (2010). “Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1): 53-62.
- KARASAR, N.(2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Baskı). Nobel Yayınları, Ankara.
- KOZİKOĞLU, İ. ve SOYALP, H. (2018). “Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(4): 934-952.
- MEB (1995). “Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik”, Tebliğler Dergisi, Sayı 2423, Tarih 30.01.1995.
- MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge.Makam Oluru Sayısı 2456947 Tarih 02.03.2016.[http://erzincan.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/03113624\\_02052358\\_ynerge.pdf](http://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf)23.04.2019 tarihinde saat: 23:10’da alınmıştır.
- MEB (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Programı.  
<https://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerinyetistirme-programi/icerik/433> adresinden 24/04/2019 tarihinde saat 10:20’de alınmıştır.
- ORHAN, N. (2013) Aday Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ve İş Doyumu Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÖZEN, H, KILIÇOĞLU, G. ve YILMAZ KILIÇOĞLU, D. (2019).“Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49: 98-119.
- SHAW, M. L. VE WRIGHT, J. (1967). Scales for the Measurement of Attitudes, ac Graw Hill, Toronto.



# İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

**Doç. Dr. Hilal KAZU**

Fırat Üniversitesi

**Ali AKTAŞ**

Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖZET:** Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 yılında Malatya ili Yazıhan ilçesinde eğitim ve öğretime devam eden ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinden oluşmaktadır. Ulaşılabılır örneklem yöntemiyle seçilen öğrencilere Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlara gereklilik boyutunda orta düzeyde, diğer boyutlarda çoğunlukla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul türü değişkenine göre kaygı ve çalışma boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kaygı boyutunda ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma boyutunda ise İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ilgi, kaygı ve gereklilik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İlgi boyutunda 5. sınıf ile 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında farklılığın 5. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Kaygı boyutunda ise 5. sınıf ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında farklılığın 5. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Yine gereklilik boyutunda 6. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasındaki farklılığın 6. sınıf lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik dersi, İlköğretim ikinci kademe Öğrencileri, Tutum.

### **Investigation of Secondary School Students' Attitudes Towards Mathematics Course (The Case of Malatya)**

**ABSTRACT:** The aim of this study is to investigate the attitudes of the students in the second stage of primary education to the mathematics course by gender, school type and grade level. The sample of the study consists of secondary school and imam hatip secondary school students attending education and training in Yazıhan district of Malatya in 2018-2019. Attitude Scale towards Mathematics was applied to the students selected by accessible sampling method. The results of this research using a general screening model can be summarized as follows. It was found out that the students participated in the attitudes about mathematics course in medium level in necessity dimension and mostly in other dimensions. According to the gender variable, it was concluded that the average attitude score of female students towards mathematics lesson was higher than male students. There was a significant difference in anxiety and working dimensions according to school type variable. In the anxiety dimension, it was seen that the average attitude scores of the secondary school students towards the mathematics course were higher than students of the İmam Hatip Secondary School. In the study dimension, it was found out that the average attitude score of İHO students for mathematics courses was higher than that of secondary school students. Significant differences were found in the dimensions of interest, anxiety and necessity according to the grade level variable. It was seen that in the dimension of interest the differences between the 5th to 6th and 8th grade students was found to be significant in favor of 5th grade students. In terms of anxiety, the difference between 5th to 6th, 7th and 8th grade students was found to be significant in favor of 5th grade students. Also, in terms of necessity the difference between the 6th to 8th grade students was found to be significant in favor of 6th grade.

**Keywords:** Mathematics course, Secondary School Students, Attitude

## **1. GİRİŞ**

Hayatımızın hemen hemen her alanında matematiğe ihtiyaç duymaktayız ve neredeyse her an kullanılmaktayız. Diğer bilimler için de matematiğin çok önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebeplerden dolayı matematik dersinin çok iyi bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi önem arz etmektedir. Matematik öğretimi İnsan yaşamına ve bilimsel gelişmelere katkı sağladığı için önemlidir (Altun, 2001). Bu sebeple okul öncesinden başlayarak eğitim sürecinin her kademesinde matematiği öğretmek için uzun zaman ayrılmaktadır Bindak (2005:1) matematik başarısını etkileyecek faktörleri; yaş, gelişim düzeyi, ilgiler, ihtiyaçlar, zeka seviyesi, sağlıklı



olması, bireyin yaşamını sürdürdüğü çevresi, öğretmen etmeni, okula hangi yaşta başladığı şeklinde sıralamaktadır.

Papanastasiou (2000), öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumları ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle matematik dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin daha başarılı olacağı söylenebilir. Günümüzde öğretim programları, sınavlar ve soru tarzları sürekli değişmektedir. Bu değişiklikler ve matematiğin doğası gereği zor olması öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının nasıl olduğu merak edilmiştir. Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları cinsiyet, öğrenim düzeyi, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014: 77).

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenerek, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yazıhan ilçesinin ortaokul ve İmam Hatip ortaokullarına devam eden öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılabilir örneklem yöntemi ile örneklem seçimine gidilmiştir. Veri toplamada herhangi bir eksiklik olması ihtimaline ve geri dönüşün olmaması göz önüne alınarak 300 öğrenciye ölçek formu uygulanmıştır. Tam doldurulmayan

ve geri gelmeyen formların elenmesi sonucunda, 270öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Önal (2013) tarafından geliştirilen Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek 22 madde ve ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi olup “Hiç Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.90 bulunmuştur. Faktörlerin iç tutarlılık katsayısı sırasıyla "İlgi" 0,89 (madde sayısı 10), "Kaygı" 0,74 (madde sayısı 5), "Çalışma" 0,69 (madde sayısı 4), "Gereklilik" 0,70 (madde sayısı 3)'dir. Ayrıca ölçeğin dört faktörlü bir yapı oluşturduğu doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için güvenirlik katsayısı 0,895 olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi ve değerlendirilmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalamaları aşağıdaki tabloda belirtilen puan aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır.

**Tablo 1: Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları**

| Ölçek      | Boyut | Hiç katılmıyorum | Kısmen katılıyorum | Orta düzeyde katılıyorum | Çoğunlukla katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|------------|-------|------------------|--------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|
| İlgi       |       | 1-1.8            | 2.6                | 2.6-3.4                  | 3.4-4.2                | 4.2-5               |
| Kaygı      |       | 1-1.8            | 2.6                | 2.6-3.4                  | 3.4-4.2                | 4.2-5               |
| Çalışma    |       | 1-1.8            | 2.6                | 2.6-3.4                  | 3.4-4.2                | 4.2-5               |
| Gereklilik |       | 1-1.8            | 2.6                | 2.6-3.4                  | 3.4-4.2                | 4.2-5               |

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre yapılacak istatistiksel analizleri belirlemek için önce elde edilen verilerin dağılımı test edilmiştir. Büyüköztürk'e (2011:42) çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilecek z-istatistiğinin  $\alpha=.01$  için  $\pm 2.58$  aralığında olması, Skewness ve Kurtosis katsayılarının ( $\pm$ ) 1 arasında kalması verilerin normalden aşırı sapmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada elde edilen verilerin bu değerler arasında kaldığı ve verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını karşılaştırmada; cinsiyet ile okul türüne göre anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla t-testi; sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu grupları belirlemek için ise Scheffe testi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ilk sorusu ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir? şeklindedir. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları ölçekten aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular**

| Boyut             | Madde Sayısı | Min. | Max. | $\bar{X}$ | Ss    | Katılma/sıklık düzeyi |
|-------------------|--------------|------|------|-----------|-------|-----------------------|
| <i>İlgi</i>       | 10           | 10   | 50   | 38,79     | 9,616 | Çoğunlukla            |
| <i>Kaygı</i>      | 5            | 5    | 25   | 18,90     | 4,67  | Çoğunlukla            |
| <i>Çalışma</i>    | 4            | 4    | 20   | 16,69     | 3,48  | Çoğunlukla            |
| <i>Gereklilik</i> | 3            | 3    | 15   | 13,29     | 2,82  | Orta Düzeyde          |
| <i>GENEL</i>      | 22           | 38   | 110  | 87,68     | 16,34 | Çoğunlukla            |

\*p<.05

Tablo 2’deki bulgulara bakıldığında matematik dersine ilişkin tutum ölçeğinin boyutları açısından incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum ölçeğinin ilgi boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}$  =38.79” ve standart sapmasının “9.61” olduğu; “kaygı” boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}$  =18.90” ve standart sapmasının ise “4.77” olduğu; “çalışma” boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}$  =16.69” ve standart sapmasının ise “3.48” olduğu; “gerekliklik” boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}$  =13.29” ve standart sapmasının “2.82” olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin genel olarak matematik dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ancak gerekliklik boyutunda orta düzey bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

### 3.1. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

| Boyut                   | Cinsiyet     | n   | $\bar{X}$ | SS    | sd  | t     | p     |
|-------------------------|--------------|-----|-----------|-------|-----|-------|-------|
| <i>İlgi</i>             | <i>Kız</i>   | 134 | 39,44     | 8,92  | 267 | 1.004 | .316  |
|                         | <i>Erkek</i> | 135 | 38.26     | 10.19 |     |       |       |
| <i>Kaygı</i>            | <i>Kız</i>   | 134 | 18,77     | 4,67  | 267 | .496  | .620  |
|                         | <i>Erkek</i> | 135 | 19,05     | 4,69  |     |       |       |
| <i>Çalışma</i>          | <i>Kız</i>   | 134 | 17,29     | 2,86  | 267 | 2.775 | .006* |
|                         | <i>Erkek</i> | 135 | 16,14     | 3,89  |     |       |       |
| <i>Gerekliklik</i>      | <i>Kız</i>   | 134 | 13,47     | 2,96  | 267 | .958  | .339  |
|                         | <i>Erkek</i> | 135 | 13,14     | 2,66  |     |       |       |
| <i>Matematik tutumu</i> | <i>Kız</i>   | 134 | 88,98     | 15,31 | 267 | 1.198 | .232  |
|                         | <i>Erkek</i> | 135 | 86,60     | 17,17 |     |       |       |

\*p<.05

Tablo 3’te öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonucu görülmektedir. Çalışma boyutunda kız öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının ( $\bar{x}=17.29$ ) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}=16.14$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığına ilişkin yapılan t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin çalışma boyutunda aldıkları puanların anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ,  $t=2.775$ ). İlgili, kaygı, gereklilik boyutlarında ve ölçeğin genelinde kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

### 3.2. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında okul türü değişkenine göre manidar farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için t-testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4’te öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının okul türü değişkeni açısından farklılığına ilişkin analiz sonucu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğu okul türü değişkenine göre matematik dersine ilişkin tutumlarının kaygı ve çalışma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Kaygı boyutunda ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının ( $\bar{x}=19.27$ ) İHO öğrencilerine ( $\bar{x}=17.33$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ,  $t=2.70$ ,  $t=2.47$ ). Çalışma boyutunda ise İHO öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının ( $\bar{x}=16.46$ ) ortaokul öğrencilerine ( $\bar{x}=17.33$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili ile gereklilik boyutlarında ve ölçeğin genelinde ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 4: Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular**

| Boyut                   | Okul Türü       | n   | $\bar{X}$ | SS    | sd     | t     | p     |
|-------------------------|-----------------|-----|-----------|-------|--------|-------|-------|
| <i>İlgi</i>             | <i>Ortaokul</i> | 219 | 38.91     | 9,46  | 268    | .427  | ,670  |
|                         | <i>İHO</i>      | 51  | 38,91     | 10,32 | 70.84  | .404  | ,687  |
| <i>Kaygı</i>            | <i>Ortaokul</i> | 219 | 19.27     | 4,48  | 268    | 2,70  | ,007* |
|                         | <i>İHO</i>      | 51  | 17.33     | 5,17  | 68,52  | 2,47  | ,016  |
| <i>Çalışma</i>          | <i>Ortaokul</i> | 219 | 16.46     | 3,62  | 268    | 2,775 | ,023* |
|                         | <i>İHO</i>      | 51  | 17.33     | 2,59  | 100,39 | 2,280 | ,006  |
| <i>Gerekli-lik</i>      | <i>Ortaokul</i> | 219 | 13.40     | 2,75  | 268    | 1,32  | ,188  |
|                         | <i>İHO</i>      | 51  | 12.82     | 3,07  | 69,32  | 1,23  | ,222  |
| <i>Matematik tutumu</i> | <i>Ortaokul</i> | 219 | 88.05     | 16,34 | 268    | ,76   | ,448  |
|                         | <i>İHO</i>      | 51  | 88.11     | 16,45 | 74,70  | ,75   | ,452  |

\*p&lt;.05

### 3.3. Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre tutumlarında anlamlı farklılığın belirlenmesi için ANOVA testi yapılmış, anlamlı farklılığın bulunduğu grupları belirlemek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5: Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular**

| Ölçek/Boyut | Sınıf düzeyi | N  | $\bar{X}$ | Ss    | F     | p     | Fark<br>(Scheffe) |
|-------------|--------------|----|-----------|-------|-------|-------|-------------------|
| İlgi        | 5. sınıf     | 49 | 42.24     | 10.48 | 6.50  | .000* | 5-8<br>6-8        |
|             | 6. sınıf     | 60 | 40.53     | 8.35  |       |       |                   |
|             | 7. sınıf     | 99 | 38.44     | 8.99  |       |       |                   |
|             | 8. sınıf     | 62 | 34.93     | 9.79  |       |       |                   |
| Kaygı       | 5. sınıf     | 49 | 21.08     | 3.31  | 5.03  | .002* | 5-6<br>5-7<br>5-8 |
|             | 6. sınıf     | 60 | 18.55     | 4.93  |       |       |                   |
|             | 7. sınıf     | 99 | 18.72     | 4.59  |       |       |                   |
|             | 8. sınıf     | 62 | 17.82     | 4.99  |       |       |                   |
| Çalışma     | 5. sınıf     | 49 | 17.65     | 3.61  | .986  | .052  | -                 |
|             | 6. sınıf     | 60 | 17.25     | 3.01  |       |       |                   |
|             | 7. sınıf     | 99 | 16.10     | 3.70  |       |       |                   |
|             | 8. sınıf     | 62 | 16.33     | 3.26  |       |       |                   |
| Gereklilik  | 5. sınıf     | 49 | 13.67     | 2.80  | 2.746 | .043* | 5-7<br>6-8        |
|             | 6. sınıf     | 60 | 13.71     | 2.32  |       |       |                   |
|             | 7. sınıf     | 99 | 13.38     | 2.67  |       |       |                   |
|             | 8. sınıf     | 62 | 12.43     | 3.33  |       |       |                   |
| Genel       | 5. sınıf     | 49 | 94.65     | 16.84 | 6.864 | .000* | 5-7<br>5-8<br>6-8 |
|             | 6. sınıf     | 60 | 90.05     | 14.58 |       |       |                   |
|             | 7. sınıf     | 99 | 86.65     | 15.48 |       |       |                   |
|             | 8. sınıf     | 62 | 81.53     | 16.72 |       |       |                   |

\*p&lt;.05

Tablo 5’te öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre matematik dersine ilişkin tutumlarının ilgi [ $F_{(3-266)}=6.50$   $p<.05$ ], kaygı [ $F_{(2-266)}=5.03$   $p<.05$ ] ve gereklilik [ $F_{(3-266)}=2746$   $p<.05$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği, çalışma boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği ( $p>.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılığın olduğu grupları belirlemek için gruplar karşılaştırılmıştır. İlgi boyutunda 5. Sınıflar ( $\bar{X} = 42.24$ ) ile 6. sınıflar ( $\bar{X} = 40.53$ ) ve 8. sınıflar ( $\bar{X} = 34.93$ ) arasında 5. Sınıfların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Kaygı boyutunda ise 5. sınıflar ( $\bar{X} = 21.08$ ) ile 6. sınıflar ( $\bar{X} = 18.55$ ), 7. sınıflar ( $\bar{X} = 18.72$ ) ve 8. Sınıflar ( $\bar{X} = 17.82$ ) arasında 5. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre 5. Sınıfların 6,7 ve 8. sınıflara göre matematik dersine daha kaygılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gereklilik boyutunda 5. sınıflar ( $\bar{X} = 13.67$ ) ile 7. sınıflar ( $\bar{X} = 13.38$ ) arasında 5. sınıfların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yine gereklilik boyutunda 6. Sınıflar ( $\bar{X} = 13.71$ ) ile 8. sınıflar ( $\bar{X} = 12.43$ ) arasında 6. sınıfların lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumları, istatistiksel analiz sonuçlarına göre bir alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda çoğunlukla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gülburnu ve Yıldırım (2015:577) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin genel anlamda matematik dersine yönelik tutumlarının hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarda olumlu bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin matematik dersine ait tutumlarının cinsiyet değişkenine göre çalışma boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı, kız öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda kız öğrencilerin çalışma boyutunda tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Kurbanoglu ve Takunyacı’nın (2012) lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik yaptıkları çalışmada; Gülburnu ve Yıldırım’ın (2015: 577) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada matematik dersine yönelik tutumların kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının kaygı ve çalışma boyutlarında farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kaygı boyutunda ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının İHO öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma boyutunda ise İHO öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine karşı daha kaygılı



oldukları, çalışma boyutunda İHO öğrencilerinin daha çok çaba gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre matematik dersine ilişkin tutumlarında ilgi, kaygı ve gereklilik boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği, çalışma boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılıkların olduğu grupları belirlemek için gruplar karşılaştırılmıştır. İlgi boyutunda 5. Sınıflar ile 6. ve 8. Sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılığın 5. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Bundan hareketle, 5. sınıfların 6.ve 8. sınıflara göre matematik dersine daha ilgili oldukları şeklinde yorumda bulunulabilir.

Kaygı boyutunda ise 5. sınıf öğrencileri 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında 5. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre 5. sınıf öğrencileri 6,7 ve 8. sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı daha kaygılı oldukları söylenebilir. Bu durum, 5. sınıfta olan öğrencilerin ilkokuldan ortaokula yeni geçmelerinin kaygılanmalarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yenilmez ve Özbey (2006)'ın yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi değişkeni açısından kaygıya ilişkin farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın araştırmadaki bulguları desteklediğini söyleyebiliriz.

Gereklilik boyutunda ise 5. sınıf ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıfa devam eden öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığa göre 5. Sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf öğrencilerine göre matematik dersini daha gerekli gördükleri söylenebilir. Yine gereklilik boyutunda 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın 6. sınıfların lehine olduğu görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin, 8. sınıf öğrencilerine göre matematik dersini daha gerekli gördükleri söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda 5. sınıfların ilkokuldan yeni gelmeleri, matematik dersine karşı henüz olumsuz tutum geliştirmedikleri ve ergenlik sorunlarının olmamasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Aynı yorum 6. sınıflar için de yapılabilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça matematik dersine yönelik tutumun negatif yönde geliştiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyi arttıkça matematiğe yönelik tutumun giderek olumsuzlaştığı ortaya çıkmıştır. Karaduman (2018) ve Taşdemir (2008), sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutum puanlarında azalma olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

- Anasınıfından itibaren matematiği sevdiren etkinliklere yer verilebilir.
- Ailelere, öğrencilere seminerler düzenlenerek matematiğe yönelik önyargılar ve kaygılar giderilebilir.
- Öğretmen adaylarına daha fazla uygulama dersleri verilebilir.

- Sahada çalışan ve matematiği sevdiren öğretmenlerden faydalanılabilir.
- Öğretmenler yenilikleri yakından takip etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitime alınabilirler.
- Etkileşimli tahtalardan ve diğer teknolojik araçlardan faydalanılabilir.
- Daha fazla materyalden faydalanılarak matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirilebilir.

#### KAYNAKLAR

- ALTUN, M. (2001). İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretimi, Alfa Basım Yayım Dağıtım, Bursa.
- BİNDAK, R. (2005). “İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği”. F.Ü.Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi”, 17 (2): 442-448.
- GÜLBURNU, M ve YILDIRIM, K. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi Ve Uygulanması. VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildirileri Kitabı, Ankara.
- KARADUMAN, B. (2018). Ortaokul 6. ,7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme Becerilerini ve Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Perspektifi, Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KURBANOĞLU, N. İ. ve TAKUNYACI, M. (2012). “Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Özyeterlik İnançları Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1): 110-130.
- ÖNAL, N. (2013). “Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması”, İlköğretim-Online, 12(4), 938-948. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- PAPANASTASIOU, C. (2000). “Effects Of Attitudes And Beliefs On Mathematics Achievement. Studies in Educational Evaluation”, 26, 27-42.

<https://www.sciencedirect.com/sdfe/pdf/download/eid/1-s2.0-S0191491X00000043/first-page-pdf>. 06.10.2019

TAŞDEMİR, C. (2008). “İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi (Bitlis ili örneği)”, Atatürk Üniversitesi KKEF Dergisi, 17, 185-201.

YENİLMEZ, K. ve ÖZBEY, N. (2006). “Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2): 431-448.



# MATEMATİK OKURYAZARLIK BAŞARI TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**İshak FIRAT**

Amasya Gazi Ortaokulu

**Dr. Öğr. Üy. Birol TEKİN**

Amasya Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı Matematik okuryazarlık düzeyini belirleyen bir başarı testi geliştirmektir. Matematik okuryazarlığı “bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir (OECD, 2006)”. Uluslararası Yaşam Becerileri Anketi olan (ILSS) matematiksel okuryazarlık, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı nicel durumlara etkili katılımı için gerekli olan beceri, bilgi, inanç, eğilim, zihinsel alışkanlıklar, iletişim ve problem çözme becerilerinin toplamı olarak ifade etmiştir (MCATA, 2000). Bu tanımları yorumlayacak olursak Matematik okuryazarlığı bireyin öğrendiği matematik bilgisini özümseyip, içselleştirerek günlük yaşamdaki olaylara uygulayabilme kapasitesidir diyebiliriz. Bu amaç doğrultusunda literatür taraması yapıldı ve uzman görüşleri alınarak Matematik okuryazarlık düzeyini belirleyecek testi oluşturmak için 5 adet kriter belirlendi. Bu kriterler: Nicelik, Uzun ve Şekil, Değişim ve İlişkiler, Belirsizlik ve Matematik Tarihi’dir. Belirlenen her bir kriter için 5-7 arasında test maddesi geliştirildi. Böylece toplamda 30 maddelik bir test oluşturuldu. Oluşturulan bu test 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. , 3. ve 4.sınıf öğretmen adaylarından 173 öğrenciye uygulanarak veriler elde edildi. Elde edilen verilerin geçerlik - güvenilirlik testleri ve faktör analizleri yapıldı. Yapılan analizler sonucunda 10 madde testten çıkarıldı. Elde edilen son test güvenilir fakat kapsam geçerliği sağlanamadığından içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılı içerisinde testten çıkarılan maddeler tekrar düzenlenip uygulanacak ve yeni bir başarı testi geliştirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Matematik Eğitimi, Başarı Testi, Matematik Okuryazarlığı

### Development of Mathematical Literacy Achievement Test

**ABSTRACT:** The aim of this study is to develop a achievement test that determines the level of mathematics literacy. Mathematical literacy is the capacity to understand and recognize the role of mathematics in the surrounding world by using mathematical thinking and decision-making processes to solve the problems that the individual will face today and in the future as a thinking, producing and criticizing citizen (OECD, 2006). The International Life Skills Questionnaire (ILSS) described mathematical literacy as the sum of the skills, knowledge, belief, disposition, mental habits, communication and problem solving skills necessary for effective participation in the quantitative situations of the individual faces in daily life (MCATA, 2000). According to these definitions, it can be said that mathematics literacy is the capacity of an individual to absorb and internalize the mathematical knowledge that the individual has learned and applied it to events in daily life. For this purpose, literature was reviewed and mathematical literacy criteria were determined in accordance with expert opinions. These criteria are: Quantity, Space and Shape, Change and Relations, Uncertainty and History of Mathematics. For each criterion 5 or 7 test questions, hence totally 30 test questions were developed. The data were obtained by applying these questions to a total of 173 students in 2nd, 3rd and 4th grades of the Elementary Mathematics Teacher students of the Amasya University in 2018-2019 academic year. The validity - reliability tests and factor analyzes of the data were performed. As a result of the analysis, 10 items were excluded from the test. As the final test obtained is reliable but the validity of the scope cannot be achieved, the items taken out during the current academic year will be rearranged and applied and a new achievement test will be developed.

**Keywords:** Mathematics Education, Achievement Test, Mathematical Literacy

## 1. GİRİŞ

Tarihin her döneminde olduğu gibi günümüzde de matematiği algılayabilen, matematiksel bilgi ve becerileri günlük hayata taşıyabilen bireylere olan ihtiyaç her zamankinden daha fazladır ve bu durum matematik okuryazarlığının önemini giderek artırmaktadır. Bu sebep matematik eğitimi müfredatın dışına taşıyarak matematiği soyutluktan kurtarıp günlük hayata entegre edilebilir somut bir yapıya kavuşturmaktadır. Günümüze kadar Matematik okuryazarlığının birçok tanımı yapılmış. Ersoy (1997)'a göre matematiksel okuryazarlık dört işlem yapma dışında akıl yürütme, sorgulama, araştırma yapabilme, problem çözme ve benzeri becerilerle bireyi matematikte güçlendirmek şeklinde tanımlanmaktadır. Lutzer (2005) ise matematik okuryazarlığını, matematik dilindeki yazılı fikirleri anlayabilme ve iletişim kurabilme

anlamına geldiğini belirtmiştir (aktaran Özgen & Bindak, 2011). Uluslararası Yaşam Becerileri Anketi olan (ILSS) matematik okuryazarlığını, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı nicel durumlara etkili katılımı için gerekli olan beceri, bilgi, inanç, eğilim, zihinsel alışkanlıklar, iletişim ve problem çözme becerilerinin toplamı olarak ifade etmiştir (MCATA, 2000).

Matematik okuryazarlığı Ekonomik Kalkınma İşbirliği Örgütü ne göre, kısa adı ile OECD'nin 2000 yılından itibaren uygulamaya koyduğu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı kısa adı ile PISA'nın literatüre kazandırdığı bir kavramdır ve bir problem çözme konusudur (Altun, 2016, s.131). Matematik okuryazarlığı OECD'ye göre şu şekilde tanımlanmıştır. “Bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir” (OECD, 2006). Tüm bu tanımlarda herkesin kabul ettiği ortak nokta, matematik okuryazarlığı sadece matematiksel bilgi olmaktan ziyade matematiksel bilginin işlevsel olarak kullanılabilmesi yeterliliği ile ilgilidir (Hoogland, 2003).Yapılan tüm bu tanımlamaları yorumlayacak olursak olursak Matematik okuryazarlığı bireyin öğrendiği matematik bilgisini özümseyip, içselleştirerek günlük yaşamdaki olaylara uygulayabilme kapasitesidir. Matematik okuryazarlığını değerlendirme çerçevesi PISA 2012’de üç yönden ele alınmıştır (MEB, 2011b). Bunlar matematiksel içerik, matematiksel süreçler ve matematiksel bağlamlardır. Matematiksel içerik, günlük hayattaki matematik alanlarını ifade etmektedir. Bu içerikler, “nicelik”, “uzay ve şekil”, “değişim ve ilişkiler” ile “belirsizlik” olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Matematiksel süreçler ise bireylerin problemin bağlamı ile matematiği ilişkilendirerek, problemi çözmek için yaptıkları açıklamaları ifade etmektedir. OECD tarafından yapılmış olan matematik okuryazarlığı tanımlarında “formüle etme”, “kullanma” ve “yorumlama”, fiilleri yer almaktadır. Bu fiiller öğrencilerin aktif problem çözücü olarak yansıtacakları üç süreci belirtmektedir (OECD, 2010). Bunlar “durumları, problemleri matematiksel olarak formüle etme”, “matematiksel kavramları, gerçekleri, yöntemleri kullanma ve akıl yürütme” ve “matematiksel çıktıları yorumlama, uygulama ve değerlendirme”dir. Bağlam ise söz konusu problemin günlük yaşamda dayandırıldığı çerçeveleri ifade etmektedir (MEB, 2011b). Kişisel, mesleki, toplumsal ve bilimsel olmak üzere PISA 2012 de dört bağlam ele alınmıştır. PISA’da matematik okuryazarlığına ilişkin problemlere öğrencilerin verdikleri cevapların analizi neticesinde, matematik okuryazarlığının gereksinimi olan bir kaç temel matematiksel becerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır (OECD, 2010). Bu beceriler “iletişim”, “matematik diline aktarma”, “temsil ile gösterim”, “akıl yürütme ve ispatlama”, “farklı stratejiler oluşturma ve kullanma”, “matematiksel dili ve işlemleri kullanma” ve “matematiksel araçları kullanma” olmak üzere yedi tanedir.

PISA sınavları bu sınavlara katılan ülkelerin eğitim sistemlerini takip edip, karşılaştırmakta ve ülkelerin eğitim sistemlerini betimlemektedir. Ülkemiz dahil olduğu PISA sınavlarında katılımcı ülkelerin büyük çoğunluğunun ve ortalamasının altında kalarak matematik okuryazarlığı sıralamasında sonlarda yer almaktadır. Matematik okuryazarlık seviyesinin bu denli düşük olması ülkemiz için matematik eğitiminde yeni düzenleme ve değişiklikler yapılması gerekliliğinin somut delilidir. Yapılan araştırmalar uluslararası değerlendirme sınavlarında öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenlerden birisinin öğretmen olduğunu kanıtlamıştır (An, Kulm & Wu, 2004). 16 ülkenin dahil olduğu ilk kez 2008 yılında yapılan, matematik öğretmen adaylarının eğitim ve gelişimini araştıran uluslararası karşılaştırmalı TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) çalışmasının sonucunda katılan ülkelerin performansları PISA ve TIMSS’ deki performansları ile paraleldir (Center for Research in Mathematics and Science Education, 2010). Bu sebeple öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Litratüre bakıldığında ülkemizde daha çok PISA verileri kullanılarak ülkemizin bazı ülkelerle karşılaştırıldığı nitel ve nicel çalışmalara çokça rastlanmaktadır (Yavuz, Dibek ve Yalçın, 2017.). Bununla birlikte PISA’nın yayınladığı soruları kullanarak 15 yaş grubu öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalarda bulunmaktadır (Uysal ve Yenilmez, 2011).

Litratürde matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar çok azdır buda çalışmamızın önemini artırmaktadır. Bu sebeple hazırlanan PISA ve TIMSS benzeri sorularla öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik okuryazarlık düzeylerini belirleyecek bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla PISA’nın hali hazırda kullanmakta olduğu soru kriterleri ve (Tekin & Tekin, 2004) çalışmasında yer verdiği matematik tarihi boyutu bir araya getirilerek 5 kriterden ve 30 sorudan oluşan bir matematik başarı testi geliştirilmiş 173 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen puanların geçerlilik, güvenirlik çalışması ile testin madde analizinin sonuçları çalışmamızda sunulmuştur.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırma Modeli

Matematik okuryazarlık akademik başarı testinin hazırlanması amacıyla yapılan bu çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama birçok katılımcının bulunduğu veri grubundan değişkenleri tek seferde elde ederek davranış veya durumları betimleyen bir tarama türüdür (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün,



Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışma yapılırken öğrencilere tek seferde bir başarı testi taslağı uygulanarak veriler elde edilmiştir.

## 2.2 Evren-Örneklem, Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 55öğrenci 2. sınıftan, 54. Öğrenci 3. sınıftan, ve 64 öğrenci 4. sınıf olmak üzere toplam 173 öğrenciden oluşmaktadır.

## 2.3 Başarı Testi

Başarı testi, üniversitede öğrenim görmekte olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Adaylarının Matematik okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla literatür taraması yapılmış, ilköğretim matematik öğretmenlerinin ve üniversite öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda sorular hazırlanmıştır.

Geliştirilmesi hedeflenen başarı testinin hazırlık aşamasında PISA 2012 de belirlenen matematiksel içerik alanları , “nicelik”, “uzay ve şekil”, “değişim ve ilişkiler” ile “belirsizlik” ve (Tekin & Tekin, 2004) çalışmasında yer verdiği “matematik tarihi” konularını kapsayan her bir kriterden 7 soru olmak üzere çoktan seçmeli toplamda 35 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların kriterlere göre dağılımı Tablo-1 de verilmiştir.

**Tablo-1:** Taslak Başarı Testinde Yer Alan Soruların Kriterlere Göre Dağılımı

| Kriterler            | Soru sayısı |
|----------------------|-------------|
| Nicelik              | 7           |
| Uzay ve şekil        | 7           |
| Değişim ve ilişkiler | 7           |
| Belirsizlik          | 7           |
| Matematik tarihi     | 7           |

Taslak başarı testi son halini almadan önce sorular beş ilköğretim matematik öğretmeni adayına okutulmuş üç İlköğretim Matematik öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir akedemisyen tarafından uygulama amacına uygunluk, dil, kapsam, içerik, yazım biçimi ve sayfa düzeni gibi farklı açılardan incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda 5 madde testten çıkarılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak 30 maddelik taslak başarı elde edilmiştir.

## 2.4 Verilerin Toplanması/Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafında geliştirilen Matematik Okuryazarlığı akademik başarı testinin taslağı kullanılmıştır. Bu başarı testi, Nicelik, Uzay ve Şekil, Değişim ve İlişkiler, Belirsizlik ve Matematik Tarihi olmak üzere 5 boyut ve 30 sorudan oluşmaktadır. Araştırma verileri Matematik Okuryazarlığı başarı testi taslağı kullanılarak 173 ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencisinden toplanmıştır.

## 2.5 Matematik Okuryazarlık Başarı Testinin Geliştirilme Süreci

Taslak başarı testinin uygulandığı İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. 3. ve 4. sınıf 173 öğretmen adayından alınan cevapların hepsi geçerli kabul edilerek analize ait veri seti oluşturulmuş ve test maddelerinin analizi bu veri seti üzerinden yapılmıştır. Analizler yapılırken başarı testindeki soruların puan değerleri, tüm sorular için eşit ve “1” puan olarak belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır.

Taslak başarı testindeki soruların çalışma grubu için zorluk düzeyini belirlemek amacıyla her bir sorunun madde güçlük indeksi değerleri ( $P_j$ ) hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi, her bir maddenin doğru cevaplanma oranını belirtir ve “0” ile “1” arasında değer alır. Madde güçlük indeksi değeri sıfıra yaklaştıkça madde zorluk düzeyinin yüksek, bire yaklaştıkça madde zorluk düzeyinin düşük olduğu anlamına gelir. Başarı testlerinde çoğunlukla madde güçlük indeksinin 0,50 düzeyinde olması tercih edilir. Bu değer maddenin orta zorluk düzeyinde olduğunu belirtir. Dolayısıyla orta zorluk düzeyine sahip maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Testlerde yer alan maddelerin her birinin zorluk düzeyi farklı olsada ortalamasına göre testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,50 dolaylarında olması arzu edilen bir durumdur (Çepni, Bayrakçıken, Yılmaz, Yücel, Semerci, Köse, Sezgin, Demircioğlu, ve Gündoğdu, 2008; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Madde ayırtıcılık gücü indeksi ( $R_{jx}$ ) analizi maddelerin başarı düzeylerini ayırt etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu indeks değerleri “-1” ile “+1” değerleri arasındadır. Bu değerler sıfıra yaklaştıkça madde ayırtıcılık gücü azalmakta, bire yaklaştıkça ise madde ayırtıcılık gücü artmaktadır. Madde ayırtıcılık gücü indeksinin negatif değerler alması ise sorunun cevaplanma oranının çok yüksek olduğu ve ayırtıcılığının olmadığı anlamına gelir (Baykul, 2000; Yıldırım, 1999; Tekin, 2003; Tan ve diğ-  
leri, 2002).

## 2.6 Veri Analizi

Çalışmada kullanılan taslak başarı testi yardımıyla elde edilen cevaplarda doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar için 0 değerleri verilmiştir. Elde edilen verilerde eksik cevap olup olmadığı kontrol edilerek veri kaybı olmadığı gözlemlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinden elde edilen veriler analiz edilerek başarı testinin madde güçlük değeri, madde ayırt edicilik indeksi, geçerlik ve güvenirliği elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde t-test, KR-20 testleri kullanılmıştır. Bu testler SPSS-25 ile gerçekleştirilmiştir. Tablo-2 de nihai başarı testinde yer alan sorulara ilişkin madde analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo-2:** Başarı testinde yer alan sorulara ilişkin madde analizi sonuçları

| Madde No | Pj<br>Madde<br>Güçlük | Rjx<br>Madde<br>Ayırtıcılık Gücü<br>İndeksi | Pq<br>Madde Var-<br>yansı | Sj<br>Madde<br>Standart Sap-<br>ması | rj<br>Madde Güve-<br>nirlik Katsayısı |
|----------|-----------------------|---------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 6        | 0,66                  | 0,43                                        | 0,22                      | 0,47                                 | 0,20                                  |
| 8        | 0,22                  | 0,40                                        | 0,17                      | 0,41                                 | 0,17                                  |
| 9        | 0,46                  | 0,62                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,31                                  |
| 13       | 0,47                  | 0,40                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,20                                  |
| 14       | 0,60                  | 0,47                                        | 0,24                      | 0,49                                 | 0,23                                  |
| 16       | 0,34                  | 0,36                                        | 0,22                      | 0,47                                 | 0,17                                  |
| 17       | 0,50                  | 0,36                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,18                                  |
| 18       | 0,43                  | 0,55                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,27                                  |
| 19       | 0,43                  | 0,36                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,18                                  |
| 20       | 0,45                  | 0,43                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,21                                  |
| 21       | 0,31                  | 0,53                                        | 0,21                      | 0,46                                 | 0,25                                  |
| 22       | 0,62                  | 0,36                                        | 0,24                      | 0,49                                 | 0,18                                  |
| 23       | 0,62                  | 0,36                                        | 0,24                      | 0,49                                 | 0,18                                  |
| 24       | 0,31                  | 0,47                                        | 0,21                      | 0,46                                 | 0,44                                  |
| 25       | 0,50                  | 0,49                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,25                                  |
| 26       | 0,58                  | 0,36                                        | 0,24                      | 0,49                                 | 0,18                                  |
| 27       | 0,53                  | 0,60                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,30                                  |
| 28       | 0,66                  | 0,43                                        | 0,22                      | 0,47                                 | 0,20                                  |
| 29       | 0,50                  | 0,55                                        | 0,25                      | 0,50                                 | 0,28                                  |
| 30       | 0,71                  | 0,43                                        | 0,21                      | 0,46                                 | 0,19                                  |

Yapılan başarı testi analizinde soruların madde güçlük indeksleri 0,22 ile 0,71 arasında değerlere sahiptir. Testin ortalama madde güçlük indeksi ise 0,50 dir. Başarı testlerinde çoğunlukla madde güçlük indeksinin .50 düzeyinde olması tercih edilir. Bu değer maddenin orta zorluk düzeyinde olduğunu belirtir. Dolayısıyla orta zorluk düzeyine sahip maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Testlerde yer alan maddelerin her birinin zorluk düzeyi farklı olsada ortalamasına göre testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,50 dolaylarında olması arzu edilen bir durumdur (Çepni, Bayrakçıken, Yılmaz, Yücel, Semerci, Köse, Sezgin, Demircioğlu, ve Gündoğdu, 2008; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan,2002).

Soruların madde ayıricılık gücü indeks değerlerinin 0,36 ile 0,62 arasında olduğu görülmektedir. Madde ayıricılık gücü indeksi (Rjx) analizi maddelerin başarı düzeylerini ayırt etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu indeks değerleri “-1” ile “+1” değerleri arasındadır. Bu değerler sıfıra yaklaştıkça madde ayıricılık gücü azalmakta, bire yaklaştıkça ise madde ayıricılık gücü artmaktadır. Madde ayıricılık gücü indeksinin negatif değerler alması ise sorunun cevaplanma oranının çok yüksek olduğu ve ayıricılığının olmadığı anlamına gelir (Baykul, 2000; Yıldırım, 1999; Tekin, 2003; Tan ve diğerleri, 2002). Aşağıda belirtilen Tablo-3 te madde analizleri sonucunda testten çıkartılan maddelere yer verilmiştir.

**Tablo-3:** Başarı testinde yer almayan sorulara ilişkin madde analizi sonuçları

| Madde No | Pj<br>Madde<br>Güçlük | Rjx<br>Madde<br>Ayıricılık<br>Gücü İndeksi | Pq<br>Madde Var-<br>yansı | Sj<br>Madde<br>Standart<br>Sapması | rj<br>Madde Güve-<br>nirlik<br>Katsayısı |
|----------|-----------------------|--------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|
| 1        | 0,86                  | 0,09                                       | 0,12                      | 0,35                               | 0,03                                     |
| 2        | 0,21                  | 0,29                                       | 0,17                      | 0,41                               | 0,12                                     |
| 3        | 0,75                  | 0,28                                       | 0,19                      | 0,43                               | 0,11                                     |
| 4        | 0,32                  | 0,09                                       | 0,22                      | 0,47                               | 0,04                                     |
| 5        | 0,52                  | 0,26                                       | 0,25                      | 0,50                               | 0,13                                     |
| 7        | 0,92                  | 0,06                                       | 0,07                      | 0,27                               | 0,02                                     |
| 10       | 0,14                  | 0,13                                       | 0,12                      | 0,35                               | 0,04                                     |
| 11       | 0,18                  | 0,23                                       | 0,15                      | 0,38                               | 0,09                                     |
| 12       | 0,57                  | 0,19                                       | 0,24                      | 0,49                               | 0,09                                     |
| 15       | 0,23                  | 0,26                                       | 0,18                      | 0,42                               | 0,11                                     |

Yapılan analizler sonucunda 10 sorunun madde ayıricılık gücü indeksinin 0,29 ve altında değerlere sahip olduğu için başarı testinden çıkarılmıştır. Bu 10 sorudan 2., 3., 5., 11. ve 15.sorular düzeltilerek teste eklenebilir fakat yeterli zaman olmadığı için bu işlem içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılına bırakılmıştır.

### 3. BULGULAR

Testte yer alan 10 sorunun madde ayıricılık gücü indeksi ( $R_{jx}$ ) 0,29 ve altında kaldığından testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 maddenin ise 0,30 ve üzeri değere sahip olduğu görülmüştür. Başarı testinde yer alacak soruların madde ayıricılık gücü indeks değerlerinin 0,36 ile 0,62 arasında değiştiği görülmüştür.

Madde analizi işlemlerinden sonra 20 soruluk bir başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla Kuder Richardson 20 (KR-20) kullanılmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısı ölçme aracının iç tutarlılık seviyesini belirleyen bir güvenirlik katsayısıdır ve testi oluşturan tüm maddelerin “0-1” şeklinde puanlanması temeline dayanır (Büyüköztürk 2016). Yapılan çalışma sonucunda elde edilen ölçeğin KR-20 değerinin 0,70 olduğu ve geçerli güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür. Aşağıdaki Tablo-4 te yapılan çalışma sonucunda elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo-4:** Başarı testine ilişkin analiz sonuçları

| Sayı<br>(N) | Aritmetik<br>Ortalama<br>( $\bar{x}$ ) | Standart Sapma<br>(S.S) | Ortalama<br>Güçlük<br>(P) | Güvenirlik<br>KR-20 |
|-------------|----------------------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------|
| 173         | 14,61                                  | 4,42                    | 0,50                      | 0,70                |

Elde edilen başarı testi madde güçlük indeksleri açısından incelendiğinde çıkan sonuçlar aşağıdaki Tablo 5'teki gibidir.

**Tablo 5:** Madde güçlük değerlerine göre nihai başarı testindeki madde dağılımı

| Güçlük Değeri           | Madde Sayısı | Madde Numaraları                 | Açıklama          |
|-------------------------|--------------|----------------------------------|-------------------|
| $0,50 \leq p \leq 0,66$ | 5            | 9, 18, 21, 27, 29                | Çok çok iyi madde |
| $0,40 \leq p \leq 0,49$ | 9            | 6, 8, 13, 14, 20, 24, 25, 28, 30 | Çok iyi madde     |
| $0,30 \leq p \leq 0,39$ | 6            | 16, 17, 19, 22, 23, 26           | İyi madde         |

Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere nihai başarıte yer alan 20 madde çeşitli zorluk düzeylerinde olup, farklı başarı seviyesindeki öğrencilere hitap edebilecek yeterlilikte olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Tablo 6'da nihai başarı testindeki soruların PISA 2012 de ve (Tekin & Tekin, 2004) çalışmasında yer alan matematiksel içerik alanlarına göre soru dağılımı verilmiştir.

**Tablo 6:** Nihai başarıte yer alan 20 sorunun kriterlere göre dağılımı

| İÇERİK ALANLARI      | SORU SAYISI |
|----------------------|-------------|
| Nicelik              | 1           |
| Uzay ve Şekil        | 2           |
| Değişim ve İlişkiler | 5           |
| Belirsizlik          | 6           |
| Matematik Tarihi     | 6           |

Geliştirilmesi hedeflenen başarı testi son halini aldıktan sonra, konulara göre dağılımı açısından incelendiğinde soruların Matematik Okuryazarlık düzeyini belirleyen içerik alanlarının 2 tanesini yeterli oranda temsil edemediği anlaşılmaktadır. Bu sebeple ölçeğimizin kapsam geçerliliği düşüktür.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitimin her branşında öğretim programlarına dair kararlar, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla belirlenebilir. Öğrenenlerin kendilerine sunulan bilginin ne kadarını özümseyip, içselleştirebildiğinin ölçülmesi, onların bu bilgilerinin ne kadarını kullanabildiğinin ölçülmesi ile mümkündür.

Bu çalışmada, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının Matematik Okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi hedeflenmiştir. Fakat geliştirmiş olduğumuz başarı her ne kadar güvenilir olsada kapsam geçerliliğini sağlayamamıştır. Bu nedenle içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılı içerisinde madde ayırıcılık gücü indeksi 0,20 ile 0,29 arasındaki 5 madde düzeltilecek ve yeni eklenecek sorularla çalışma tekrarlanacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Altun, M. (2016). Matematik öğretimi. *Alfa Akademi Yayınları, Bursa*.
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004) The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7,145-172.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme, Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Scientific Research Methods, 358 pp. *Pegem Akademi, Ankara*.
- Çepni, S., Bayrakçıken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., ve Gündoğdu, K.(2008). *Ölçme ve Değerlendirme*.Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: matematikte okuryazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 115–120.
- Hoogland, K. (2003). *Mathematical literacy and numeracy*. [http://www.gecijferdheid.nl/Publicaties/HooglandJablonka\\_UK.PDF](http://www.gecijferdheid.nl/Publicaties/HooglandJablonka_UK.PDF) adresinden 20.07.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Lutzer, C. V. (2005). Fostering Mathematical Literacy. *PRIMUS*, 15 (1), 1-6.
- MCATA (2000). Mathematics council of the alberta teachers' association (MCATA). Paper on Mathematical Literacy. <https://www.pacificlearning.com/pl/PDF/trkm-research.pdf>
- OECD, (2006). Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA 2006, <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf>. (erişim tarihi: 05.05.2018).
- OECD. (2010). *Draft PISA 2012 mathematics framework*. <http://www.oecd.org> adresinden 18.07.2019 tarihinde edinilmiştir
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., ve Erdoğan, A.(2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, B., & Tekin, S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma, <http://www.matder.org.tr/index.php?option=com>. (erişim tarihi: 20.03.2018).
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (16. baskı). Ankara: Yargı Yayı-nevi.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Yavuz, H. Ç., Dibek, M. İ., & Yalçın, S. (2017). Türk ve Vietnamlı öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile dürtü ve güdülenme özellikleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online*, 16(1)
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.



# İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

**Doç. Dr. Mehmet Emin USTA**

Harran Üniversitesi

**Sema KAHRAMAN**

Harran Üniversitesi

**ÖZET:** Bu çalışmada Şanlıurfa merkez ilçeleri olan Haliliye, Karaköprü, Eyyübiye ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca bu kapsamda örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Çalışmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Evren olarak belirlenen Şanlıurfa merkez ilçelerinden tabakalandırılmış örnekleme yöntemiyle 457 öğretmen seçilerek çalışmanın örneklemini oluşturulmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış, T-Testi, ANOVA (F-Testi) ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=-0,350$ ,  $p<0.01$ ). Sonuçlar okullarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artması ile örgütsel sessizlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Adalet, Örgütsel Sessizlik, Öğretmen

**ABSTRACT:** In this study, organizational justice perceptions and organizational silence levels of teachers working in primary and secondary schools in Haliliye, Karaköprü and Eyyübiye districts of Şanlıurfa central districts were examined according to gender, age, seniority and branch variables. In addition, the relationship between organizational justice perceptions and organizational silence levels were determined. In this study, relational survey model was used. The sample of the study was selected by stratified sampling method from 457 teachers from the central districts of Şanlıurfa. The data related to the study were obtained by using Adalet

Organizational Justice Scale” and “Organizational Silence Scale”. SPSS 22 package program was used for data analysis, T-Test, ANOVA (F-Test) and correlational analyzes were performed. According to the results, there was a negative correlation between teachers' perception of organizational justice and organizational silence ( $r = -0.350$ ,  $p < 0.01$ ). The results show that organizational silence levels decrease with increasing teachers' perception of organizational justice.

**Keywords:** Organizational Justice, Organizational Silence, Teacher

## Giriş

Toplumların gelişmişlik seviyeleri incelendiğinde önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkan eğitim, ülkelerin kalkınmaları ve hedeflerine en uygun yollardan ulaşabilmeleri için önemsenmesi gereken bir konudur. Okullar da diğer örgütlere benzer şekilde belirli hedeflere sahip kurumlardır. Okulların hedeflerine etkili ve verimli şekilde ulaşabilmeleri için olumlu iklime sahip olmaları gerekir. Okullarda oluşturulması istenen olumlu ortamların en önemli belirleyicilerinden biri örgütsel adalet kavramıdır. Öğretmenler okulda adaletin işlerliğini koruduğuna inandıkları zaman okula olan bağlılıkları, vatandaşlık davranışları ve okula dair yapacakları her türlü fedakârlıkların artması beklenir. Okul motivasyonları yüksek bir şekilde devam eden öğretmenlerin; yetiştirip, rehberlik ettiği öğrencilerin de başarılarının ve olumlu davranışlarının artması beklenen bir durumdur. Örgütsel adaletin işlevini yitirdiği, ayrımcılığın, baskının, nezaketten yoksun davranışların olduğu örgütlerde ise sessizlik davranışı artıp bilgi paylaşımı ve iletişimin azalması beklenir. Yöneticiler güven ortamını uygun biçimde oluşturmalıdır. Buna karşın korku ikliminin oluşmasına engel olmaya çalışmaları da gerekmektedir. Okullarda gelişim, etkileşim, sinerji ve olumlu ortamların oluşturulması için adil kararlar verilmelidir. Bunun yanı sıra davranışlarda ve kişilerarası ilişkilerde de adaletin sağlanmasıyla, örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasının önüne geçilebileceği söylenebilir.

## 1. Örgütsel Adalet

Arapça kökenli “adl” sözcüğünden türetilen adalet kelimesi “bireylere hakkı olanı verme” anlamını ifade etmektedir (Çeçen, 1993). Adalet kelimesi eşit toplumsal şartlar ve olanaklar dâhilinde, tüm insanların kısıtlanmadan özgür bir biçimde gelişim göstermesini, eşit hak ve ödevlerin paylaşımının sağlandığı toplum içinde bireylerin yaratıcı bir biçimde iş görebilmesini, herkese temel hak, özgürlük ve sorumlulukların sağlanmasını, bireyin tüm eylemlerinin toplumsal güvence altında

olmasını ifade eden etik ve hukuk ilkesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Örgütsel adalet konusuna dair tanımlamalarda en başlarda dağıtım adaleti boyutu (Lind ve Tyler, 1988), ardından süreç adaleti boyutu (Frey, 1997; Greenberg, 1986, 1990, 1996; Sheppart ve Lewicki, 1987) olarak ele alınırken sonraki araştırma ve çalışmalarla (Cropanzano, Prehar ve Chen, 2002) bu boyutlara etkileşimsel adalet boyutu da dahil edilmiştir (Akt. Altinkurt, 2010). Dağıtımsal adalet konusuna vurgu yapanlardan biri olarak Homans (1961), “örgütte çalışanların gösterdikleri çaba doğrultusunda kazanım elde etme beklentisinde olduklarını ve bu kazanım gerçekleşirse adalet algısına sahip olacakları” şeklinde dağıtım adaletini tanımlamıştır (Akt. Şahin, 2007). Süreç adaleti, üyelerin örgüt içerisinde alınan kararların, alınış süreçleri hakkındaki adalet algılarını içerir. Thibaut ve Walker’a (1975) göre üyeler süreç adaletini kararların alınış sürecinde ya da uygulamaların belirlenme aşamasında söz sahibi olmaları, fikirlerinin önemsenmesi, şeffaf ve hesap verebilir işlemlerin yapılması ile olumlu algılamaktadırlar (Konovsky, 2000; Akt. Önderoğlu, 2010). Greenberg’in (1990) örgüt içindeki kişilerarası ilişkilerin adalet algısı üzerinde etkisini incelemesi üzerine etkileşimsel adalet kavramı ortaya çıkmıştır (Akt. Yılmaz, 2010). Etkileşimsel adalet bireylerin örgüt içindeki ilişki ve iletişiminin adaletle uygun olup olmadığını inceleyen bir kavramdır (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Bies ve Shapiro, (1987) etkileşimsel adalet boyutunda örgüt üyelerinin, işlemlerin uygulanması ve karar alma süreçlerinde yöneticilerin kendileri ile kurdukları iletişim ve saygılı davranışların adalet algısı üzerindeki etkisinin önemine vurgu yapmışlardır (Akt. Polat ve Celep, 2008).

## 2. Örgütsel Sessizlik

Sessizlik kavramı, bireyin bilgi, birikim, duygu ve düşüncelerini kendi içinde tutması ve diğerleriyle fikir alışverişinde bulunmama durumu olarak tanımlanabilir (Özdemir ve Uğur, 2013). Örgütsel sessizlik ile ilgili olarak ortaya atılmış olan tanımlar incelendiğinde bazı araştırmacılar; Pinder ve Harlos, (2001) örgüt üyelerinin örgüte dair konularda konuşmakta isteksiz davranışları, Dyne vd. (2003) açıkça anlaşılabilir davranışlar sergilemekten kaçınmaları, Morrison ve Milliken (2000) bağlı oldukları örgüte dair fikirlerini kasıtlı biçimde ifade etmekten kaçınmaları gibi noktalara vurgu yapmışlardır (Akt. Karabağ Köse, 2014). Örgüt üyelerinin, örgüt içerisinde ya da yaptıkları işe ilişkin olarak düşüncelerini, fikirlerini, kaygı ve hatta önerilerini dile getirmemelerine dayalı bu iletişim biçimi örgütlerde sıklıkla gözlenmektedir (Arlı, 2013). Pinder ve Harlos (2001) örgütsel sessizliğin kabullenilmiş sessizlik boyutunu çalışanların, örgütte var olan koşulları olduğu gibi kabullenme eğiliminde olduklarını, değiştirme amacı ve çabasına girişmedikleri yönü ile tanımlamışlardır. Çalışan itaati kavramı örgütsel sessizliği bu boyutu içinde yer alır. Bu itaat çalışanlar açısından sorgulayıcı düşünmemeyi ve arayış içine girmemeyi öngörür (Akt. Algın,

2014). Savunma amaçlı sessizlikte bireyler fikir beyanından sonra başlarına gelebilecek olumsuz durumlardan korunmak amaçlı bilgi ve görüşlerini ifade etmezler, bu davranışın özünde kaygı, korku ve kendini koruma güdüsü vardır. Kendini korumak amacıyla bireyler örgütte ortaya çıkan problemleri göz ardı eder, kişisel yanlışları saklar ve duruma ait ortaya çıkan yeni fikirleri gizleme eğilimi gösterirler (Çakıcı, 2010). Van, Dyne vd., (2003) özgeci ya da toplum yanlısı sessizlik olarak adlandırılan korumacı sessizliği, örgütsel durumlara ilişkin bilgi veya görüşlerin örgütteki diğer üyelerin ve bireyin kendi yararına gizlenmesi olarak tanımlamışlardır (Akt. Erok, 2018).

### 3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeylerini incelemek; yaş, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırmanın soruları şunlardır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları; cinsiyet, yaş, branş, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 4.Yöntem

Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin, değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada farklı değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmeye çalışılmış, ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

#### 4.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa merkez ilçeleri olan Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçelerine bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren olarak belirlenen Şanlıurfa merkez ilçelerindeki öğretmen sayıları;

Haliliye ilçesinde 5186, Eyyübiye ilçesinde 3649, Karaköprü ilçesinde 2494 olmak üzere toplam 11.329' dur (MEB, 2019). Evren içerisinde %5'lik hata payı baz alınarak minimum 372 öğretmene ulaşılması gerekliliğine binaen, ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar da göz önüne alınarak 460 öğretmene ulaşma hedefi belirlenmiştir. Örneklem ise evren içerisinden tabakalandırılmış örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalandırılmış örnekleme yöntemi, her evren birimi yalnız bir tabakaya ait olacak biçimde homojen alt gruplara ayrılıp ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız şekilde seçim yapılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırma sürecinde toplam 600 anket formu dağıtılmış, eksik ve hatasız olarak ayıklanan 457 form analiz edilmiştir.

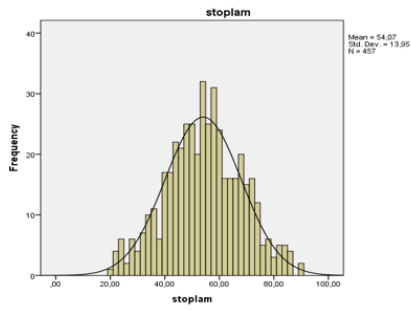
#### 4.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin veriler “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Örgütsel Adalet Ölçeği (AÖA) Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. “*Ölçek tek faktörlüdür. Faktörün öz değeri 6.17'dir. Ölçeğin tek başına açıkladığı varyans % 61.74'tür. Örgütsel adalet ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .89 arasında değişmektedir. Örgütsel adalet ölçeği ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .92$  olarak belirlenmiştir (Taşdan & Yılmaz, 2008; akt., Yılmaz, 2010).*” Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ), Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından eğitim kurumlarında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Örgütsel sessizlik ölçeği 18 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. “*ÖSÖ tüm test maddelerinin güvenilirliği için Cronbach Alpha ,883 hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayısı, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kırk bir madde olarak geliştirilen ÖSÖ'den pilot uygulama sonucu elde edilen verilere Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Bir maddenin tutulması için ölçütler faktör yükünün en az 35 ya da daha yüksek olması şeklinde belirlenmiştir. Birinci Varimax rotasyonu sonucu madde yükü 35'in altında kalan 11 madde çıkarılmıştır. İkinci Varimax rotasyonu sonucu madde yükü 35'in altında olan maddeye rastlanmamıştır. Madde yükü en az 35 ya da daha yüksek olan, en az üç maddeye sahip olan faktörler tutulmuş ve üç faktörlü bir araç elde edilmiştir. 30 maddeyi kapsayan faktörler şunlardır: (1) Yönetici, (2) Öğretmen, (3) Ortam. Faktörler toplam varyansın %41,537'sini açıklamaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterlik Ölçüsü ,6'nın üstünde değer verdiğinden (,799) yeterli görülmüştür. Ayrıca Bartlett Testi=1727,568 olarak hesaplanmıştır (Kahveci ve Demirtaş, 2013).*” Araştırmada kullanılmak üzere bu iki ölçeğin tercih edilme sebepleri; her ikisinin de eğitim kurumlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş olmaları

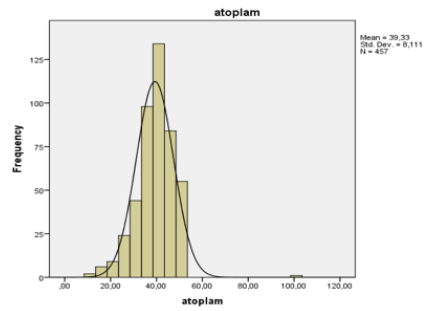
ve buna ek olarak, örgütsel adalet kavramıyla örgütsel sessizlik kavramını bütüncül bir bakışla ele almış olmalarıdır.

#### 4.3. Normallik Analizleri

Şekil 1 ve Şekil 2’de verilerin normal dağılım analizlerine ilişkin histogram grafiklerine yer verilmiştir.



Şekil 1



Şekil 2

Şekil 1’de öğretmenlerin sessizlik düzeylerine ilişkin verilere ait histogram grafiği, Şekil 2’de öğretmenlerin adalet algılarına ilişkin histogram grafikleri verilmiştir. Histogram grafiğinde normal dağılım olup olmamasına karar verirken istenen ölçüt şeklin çan eğrisine benzemesidir. Buradan verilerin normal dağıldığı sonucuna varılabilir. Ayrıca araştırmaya konu olan değişkenlerin de kendi grupları arasında normallik sınamaları yapılmış, aşırı bir sapma görülmediğinden dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 5. Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın başında ifade edilen sorulara ilişkin bulgular sırasıyla analiz edilmeye, yorumlanmaya ve konuya ilişkin yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmaya çalışılacaktır.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Kıdem ve Branşlara Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | Değişken              | f   | %    |
|----------|-----------------------|-----|------|
|          | Kadın                 | 273 | 59,7 |
|          | Erkek                 | 184 | 40,3 |
| Yaş      | 21- 30 yaş            | 199 | 43,5 |
|          | 31-40 yaş             | 187 | 40,9 |
|          | 41 ve üzeri yaş       | 71  | 15,5 |
| Kıdem    | 1- 5 yıl              | 157 | 34,4 |
|          | 6- 10 yıl             | 116 | 25,4 |
|          | 11-15 yıl             | 95  | 20,8 |
|          | 16 yıl ve üstü        | 89  | 19,5 |
| Branş    | Sınıf Öğretmeni       | 230 | 50,3 |
|          | Okul Öncesi Öğretmeni | 43  | 9,4  |
|          | Rehber Öğretmen       | 23  | 5,0  |
|          | Diğer Branşlar        | 161 | 35,2 |
| Toplam   |                       | 457 | 100  |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem branş değişkenlere ait veriler incelendiğinde; öğretmenlerin %59, 7'si (273 kişi) kadın, %40,3' ü (184 kişi) ise erkektir. Yaş değişkenine göre veriler incelendiğinde denilebilir ki örneklem grubunda genç (%43, 199 kişi) ve orta yaş (%41, 187 kişi) sayılabilecek yaş grubundaki öğretmenler ağırlıktadır. Kıdem değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin %34,4'ü (157 kişi) 1-5 yıl kıdeme sahiptir. Branş değişkenine göre ise öğretmenlerin % 50,3'ü (230 kişi) sınıf öğretmenidir. Örneklemin ağırlıklı olarak sınıf öğretmenlerinden oluştuğu söylenebilir.

#### ***1.a.Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?***

Tablo 2 'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre adalet algılarının farklılaşmasının sınındığı T- testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Adalet Puanlarının T-Testi Sonuçları**

| <i>Grup</i> | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın       | 273      | 39,0      | 8,21     | 455       | -0,759   | 0,448    |
| Erkek       | 184      | 39,6      | 7,95     |           |          |          |

Tablo 2 incelendiğinde kadın öğretmenlerin örgütsel adalet puan ortalamaları ( $\bar{x}=39$ ) ile erkek öğretmenlerin örgütsel adalet puan ortalamaları ( $\bar{x}=39,6$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(455)}=-0,759$ ,  $p>0.05$ ]. Bu durumda öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel adalet algıları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Hamedoğlu, Ünlü ve Yaman (2015), Cömert vd. (2008), Altinkurt ve Yılmaz'ın (2010) araştırma sonuçları bu kanıyı destekler niteliktedir.

#### **1.b. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Yaşa Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 3'te yaş değişkenine ilişkin öğretmenlerin adalet puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Adalet Puanlarının F- Testi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>f</i> | <i>p</i> |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|----------|----------|
| Gruplar arası     | 149,659         | 2         | 74,829             | 1,138    | 0,321    |
| Grup içi          | 129853,107      | 454       | 65,756             |          |          |
| Toplam            | 30002,776       | 456       |                    |          |          |

Üç farklı yaş grubuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2,454)}= 1,138$ ,  $p>0,05$ ]. Sonuçlara göre öğretmenlerin hangi yaşta oldukları örgütsel adalet algıları üzerinde bir farklılık oluşturmamaktadır. Hamedoğlu, Ünlü ve Yaman (2015) araştırma sonuçları da bu kanıyı destekler niteliktedir. Yürür (2008) ve İmamoğlu'da (2011) örgütsel adalet algısının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.



**1.c. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Kıdemlerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 4'te öğretmenlerin kıdem değişkenine göre adalet puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4: Kıdem Değişkenine Göre Adalet Puanlarının F- Testi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası     | 444,364         | 3   | 148,121            | 2,270 | 0,080 |
| Grup içi          | 29558,402       | 453 | 65,250             |       |       |
| Toplam            | 30002,466       | 456 |                    |       |       |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel adalet algılarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [ $F_{(3,453)} = 2,270, p > 0,05$ ]. Sonuçlara göre öğretmenlerin mesleklerini sürdürmüş oldukları zamanın adalet algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Yılmaz'ın (2010) araştırmasına göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları kıdemlerine göre farklılık göstermiştir. Yılmaz'a (2010) göre öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl arasında olanları diğer kıdem derecelerine göre daha olumlu adalet algısına sahiptir.

**1.d. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Branşlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 5'te branş değişkenine göre adalet puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5: Branş Değişkenine Göre Adalet Puanının F- Testi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası     | 366,683         | 3   | 122,228            | 1,868 | 0,134 |
| Grup içi          | 29636,083       | 453 | 65,422             |       |       |
| Toplam            | 30002,766       | 456 |                    |       |       |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(3,453)} = 1,868$ ,  $p > 0,05$ ]. Sonuçlara göre branş değişkeninin öğretmenlerin adalet algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Diğer araştırma sonuçları incelendiğinde Yılmaz (2010) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığını analiz etmiştir. Yılmaz ve Taştan (2010) da araştırmalarında öğretmenlerin adalet algılarının branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

### **2.a. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 6’da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sessizlik puanlarının T- testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6: Cinsiyete Göre Sessizlik Düzeylerinin T- Testi Sonuçları**

| Grup  | N   | $\bar{x}$ | S    | sd  | t      | p     |
|-------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|
| Kadın | 273 | 53,6557   | 13,6 | 455 | -0,777 | 0,437 |
| Erkek | 184 | 54,6902   | 14,4 |     |        |       |

Tablo 6 incelendiğinde kadın öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ortalamaları ( $\bar{x}=53,6$ ) ile erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ortalamaları ( $\bar{x}=54,6$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(455)}=-0,777$ ,  $p > 0,05$ ]. Ortalamalar farklı olsa da bu istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir. Kahveci (2010) ve Yanık da (2012) araştırmalarında örgütsel sessizlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

### **2.b. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 7’de öğretmenlerin yaşlarına göre sessizlik puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7: Yaş Değişkenine Göre Sessizlik Puanlarının F Testi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler ortalaması | p     | Anlamlı Fark |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------------|
| Gruplar arası     | 1388,101        | 2   | 694,050            | 3,607 | 0,028        |
| Grup içi          | 87350,516       | 454 | 192,402            |       |              |
| Toplam            | 88738,617       | 456 |                    |       |              |

Tablo 7’ de öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, 31- 40 yaş arası öğretmenler ile 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(2,454)} = 3,60$ ,  $p < 0.05$ ]. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarda gösterdikleri sessizlik davranışları yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde 31-40 yaş arası öğretmenlerin sessizlik puan ortalamalarının diğer gruplardan farklı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kahveci ve Demirtaş’ın (2013) araştırmasına göre ise yaşa göre örgütsel sessizlik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### **2.c. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 8’de öğretmenlerin branşlarına göre sessizlik puanlarının ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8: Branşa Göre Sessizlik Düzeylerinin F Testi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     | Anlamlı Fark    |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|-----------------|
| Gruplar arası     | 1562,786        | 3   | 520,929            | 2,707 | 0,045 | PDR-Okul Öncesi |
| Grup içi          | 81175,831       | 453 | 192,441            |       |       |                 |
| Toplam            | 88738,617       | 456 |                    |       |       |                 |

Tablo 8’de öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri branş değişkenine göre incelenmiş, anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F_{(3,453)} = 2,707$ ,  $p < 0.05$ ]. Tukey testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri ve rehber öğretmenler arasında örgütsel sessizlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın var olduğu söylenebilir. Rehber öğretmenlerin sessizlik puan ortalamalarının diğer gruplardan yüksek çıkmış olması, rehber öğretmenlerin okullarda fikirlerini ifade etmekten sakındıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Demirtaş ve Kahveci (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sessizlik düzeylerini farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hamedoğlu, Ünlü ve Yaman (2015) ise sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerini boyutları açısından incelemiş ve anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

### **2.d Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?**

Tablo 9’da öğretmenlerin kıdemlerine göre sessizlik puanlarının ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9 : Kıdem Değişkenine Göre Sessizlik Düzeylerinin F Testi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası     | 959,345         | 3   | 319,782            | 1,650 | 0,177 |
| Grup içi          | 87779,272       | 453 | 193,773            |       |       |
| Toplam            | 88738,617       | 456 |                    |       |       |

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenliği sürdürdükleri zaman değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(3,453)} = 1,650$ ,  $p < 0.05$ ]. Sonuçlara göre öğretmenlerin kıdem değişkeni sessizlik düzeyi üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir. Kahveci ve Demirtaş (2012) kıdem değişkenine göre 6- 10 yıllık kıdeme sahip kişilerin sessizlik düzeylerinde farklılık görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

### **3.Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Tablo 10’da öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik puanlarına ilişkin korelasyon sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10: Adalet ve Sessizlik Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları**

| Adalet | Sessizlik           |        |
|--------|---------------------|--------|
|        | Pearson Correlation | -0,350 |
|        | Sig (2- Tailed)     | ,000   |
|        | N                   | 457    |

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $r = -0,350$ ,  $p < 0.01$ ]. Sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Aküzüm (2014) araştırmasında bu kanıyı destekler nitelikte negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hamedoğlu, Ünlü ve Yaman (2015) ise örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı sayılmayacak değerde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmayla öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel sessizlik düzeyleri farklı değişkenler açısından ve ilişkisel olarak incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adalet algılarında ve örgütsel sessizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeni öğretmenlerin örgütsel algılarında herhangi bir farklılık oluşturmazken, sessizlik düzeylerinin orta yaş sayılabilecek grupta yüksek çıkmıştır. Kıdem değişkeni öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmamaktadır biçiminde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkeni de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamıştır. Ancak branşlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde okul öncesi ve rehber öğretmenlik branşları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sessizlik puan ortalamaları en düşükken, rehber öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla yüksek puana sahip olmaları düşündürücü bir sonuçtur. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin okullarda daha çok fikir beyanında bulundukları sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin adalet algıları ve sessizlik düzeyleri arasında ters orantının ortaya çıkmış olması yöneticilerin örgütlerde sessizlik davranışını dolaylı olarak yönetebileceklerini göstermektedir. Yöneticiler sessizlik davranışına; bilgi, görüş ve fikirlerin rahatça ifade edilmesine doğrudan müdahalede bulunamamaları da oluşturacakları adil ortamlarla sessizlik düzeyinin azalmasına katkı sağlayabilirler.

Okullarda yöneticilerce sergilenen adil davranışlar, duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edilmesine olanak sağlayan olumlu iklimin bileşenlerindendir. Öğretmenlere tutarlı davranılması, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması, okuldaki herkese saygılı, nazik ve özsaygı geliştirici tutumla muamele edilmesi örgütsel adalet algısının artmasına katkı sağlayacaktır. Okullarda yöneticilerin; etik standartlara bağlı oluşu, ilişkilerde saygılı olmaları, adil ve tarafsız davranmaları öğretmenlerin okulda adaletin var olduğu ve adil biçimde yönetildikleri algısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Yöneticiler, karar alma süreçlerine diğer paydaşların da katılmalarına olanak tanımalıdır. Bu yönden okullarda demokratik katılımın sağlanması olumlu bir adım olabilir. Kişilerin ancak kendilerini rahat ve iyi hissettikleri, olumlu duygulara sahip oldukları ortamlarda kendilerini rahatça ifade edebilecekleri unutulmamalıdır. Öğretmenlere kararların açıklanması, haklarının gözetilmesi, iletişimde nazik ve saygılı olunması ile öğretmenler; olumsuz durumlar hakkında görüşlerini rahatça ifade edebilecekler, böylece olumsuz durumların, farkında olunmayan problemlerin çözümü için adım atılabilecektir. Özetlenecek olursa okullarda oluşturulacak olumlu iklim ve adil ortamlar ile öğretmenlerin sürece katılımları etkin biçimde sağlanabilir, böylece eğitim ve öğrenme yuvaları olan okulların amaçlarına en verimli ve etkili biçimde ulaşabilecekleri söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arlı, D. (2013). İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Altınkurt, Y. (2010). Örgütsel Adalet. İçinde H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 275–290). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere Göre Yönetim Ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 463-485.
- Aküzüm, C. (2014). The Effect Of Perceived Organizational Justice On Teachers' Silence: A Practice İn Primary Education Institutions. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(1), 96-107.
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional Fairness Judgments: The İnfluence Of Causal Accounts. *Social Justice Research*, 1(2), 199-218.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2008). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 7(13), 3-22.
- Cropanzano R., Prehar A. C., & Chen P. Y. (2002), "Using Social Exchange Theory to Distinguish Procedural From Interactional Justice", *Group&Organization Management*, Vol.27, No.3, ss. 324-351.
- Çakıcı A. (2010), *Örgütlerde İş gören Sessizliği: Neden Sessiz Kalmayı Tercih Ediyoruz?*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet Kavramı*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Dyne, L.V., Ang, S., & Botero, I.C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 1359-1392.
- Erok, M. (2018). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karaman İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Greenberg, J. (1990), “Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow”, *Journal of Management*, Vol.16, No.2, 399-432.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational Justice İn Schools: No Justice Without Trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250–259.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 28-36.
- Konovsky, M.A. (2000). Understanding Procedural Justice and Its Impact on Business Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.
- MEB, (2019). İstatistiki Bilgiler. <https://sanliurfa.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: Nisan 2019.
- Önderoğlu, S. (2010), *Örgütsel Adalet Algısı, İş Aile Çatışması Ve Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki Bağlantılar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, L., & Uğur, S. (2013). Çalışanların “Örgütsel Ses Ve Sessizlik” Algılamalarının Demografik Nitelikler Açısından Değerlendirilmesi: Kamu Ve Özel Sektörde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281.
- Pinder, C. C., Harlos, K. P. (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence As Responses to Perceived Injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 307–331.
- Sheppard, B. H., & Lewicki, R. J. (1987). Toward General Principles Of Managerial Fairness. *Social Justice Research*, 1(2), 161-176.

- Şahin, D. N. (2007). Örgütsel Adalet Ve Kültür. İçinde R. Erdem ve C. Ş. Çukur (Ed.). *Kültürel Bağlamda Yönetmel-Örgütsel Davranış* (ss. 183–229). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Taştan, M., & Yılmaz, K. (2010). Örgütsel Vatandaşlık Ve Örgütsel Adalet Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim Ve Bilim*, 33(150).
- Thibaut, J. Walker L. (1978), “A Theory of Procedure”, *California Law Review*, Vol.66, Issue.3, 541-566.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel Sessizlik İle Güven Arasındaki İlişki Ve Eğitim Örgütlerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, İ., & Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel Adalet Ve Bağlılık İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3-16.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579–616.
- Yürür, S. (2009). *Örgütsel Adalet Çalışma Yaşamında Davranış*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.



# **OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OLUMSUZ AKRAN İLİŞKİLERİNİN AİLELERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE VE EBEVEYN TUTUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ**

**Dr. Öğr. Üyesi Meral TANER DERMAN**

Bursa Uludağ Üniversitesi

**Yasemin SEÇGİN**

**Özgür KAHRAMAN**

**Büşra AKGÜL**

Çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaları, okul öncesi dönemin gelişim görevleri arasında yer almaktadır. Akran ilişkileri, çocukların kendi akran grubunda yer alan farklı ilişki türlerini içermekte, olumlu ve/veya olumsuz davranış biçimlerini de görebildiğimiz çok yönlü bir ilişki biçimi olarak tanımlanmaktadır (Healy, Sanders ve Iyer, 2014).

Akran ilişkileri, aynı zamanda çocukların sosyalleşmesini etkileyen önemli faktörlerden birisidir (Perren ve arkadaşları, 2006). İletişim ve sosyal becerilerin gelişiminde olumlu akran ilişkileri etkili olmaktadır. Akranlar, çocukların sosyal gelişim için sadece bir aracı değil, aynı zamanda kendisini tanımasını sağlayan bilgi kaynaklarıdır (Şirvanlı-Özen, 2006). Olumlu akran ilişkilerinin okul öncesi dönem çocukları için pek çok yararı olduğu belirlenmiştir. Olumlu akran ilişkilerinin çocukların okula uyumunu, duyguları kontrol etme, öz-düzenleme ile çatışma çözme becerilerini arttırdığı (Gülay, 2011; Li ve arkadaşları, 2016), psikososyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişimleri olumlu yönde etkilediği (Guhn ve arkadaşları, 2016) saptanmıştır. Akran ilişkilerinde ilk deneyimlerin okul öncesi dönemde yaşanması dolayısıyla, çocuklar akranlarıyla ilk problemleri bu dönemde yaşamaktadırlar (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Bu dönemde, akran ilişkilerinde problemler ve başarısızlıklar yaşayan çocuklar, sonraki yıllarda davranış ve sosyal uyumsuzluk problemleri yaşamaktadırlar. Olumlu akran ilişkileri çocuğun gelişimini desteklemekte iken, olumsuz akran

ilişkileri ise sonraki yıllarda sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Brown, Odom ve Conray, 2001).

Aynı zamanda bu dönemde çocuğun aile ile ilişkileri, anne-babanın sergiledikleri ebeveyn tutumları çocuğun yaşamında çok etkili olmaktadır. Bu sosyal sistem içinde akranlar da çocuk için ikincil düzeyde önemli olmaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların davranışları üzerine etkisi büyüktür (Dursun, 2010). Ebeveyn tutumlarının, aile özelliklerinin çocuğun davranışları üzerinde, dolayısıyla da çocuğun akran ilişkilerinde büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz akran ilişkilerinin ailelerinin demografik özelliklerine ve ebeveyn tutumlarına göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocukların olumsuz akran ilişkileri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocukların olumsuz akran ilişkileri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocukların olumsuz akran ilişkileri, ebeveynlerin aile birlikteliği durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocukların olumsuz akran ilişkileri, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocukların olumsuz akran ilişkileri, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların olumsuz akran ilişkileri ile ailelerinin demografik özellikleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2019).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni Bursa İlinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve ebeveynlerinden meydana gelmektedir. Araştırmanın örneklemi tesadüfi olarak

seçilen 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 50 kız, 50 erkek çocuk ve bu çocukların ebeveynleri olmak üzere 200 kişi oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Pınar Kanlıkılıçer (2005) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği ve Evren Karabulut Demir (2007) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

### **Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği**

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarının akranlarıyla yaşadıkları davranış sorunlarını belirlemek için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılmıştır. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği, Behar ve Stringfield (1974) tarafından geliştirilen ölçek, 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını tespit etmek amacıyla Kanlıkılıçer (2005) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmasında ise yapılan analizlerde KMO değeri .925; Bartlett’s değeri de 8953,253 olarak belirlenmiştir. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Üçlü likert tipi ölçekte, olan her madde; “Doğru Değil” 0 puan, “Bazen Doğru” 1 puan ve “Kesinlikle Doğru” 2 puan olarak göre puanlanmıştır. Ölçekten en az 0 en çok 60 puan alınabilir. Eğer çocuğun puanı toplam puanın üst 10’luk yüzdesine (17 veya üstü) giriyorsa, bunun anlamı şu olabilir. Bu çocuğun davranışları normalden sapmıştır; tekrar değerlendirme ve tanılamaya gidilmelidir. Üç alt boyut puanlaması, çocuğun hangi alanda zorluk yaşadığını işaret eder. Eğer çocuk bu üç alandan birinde 90% üzerinde puan alırsa, bu özel alana dikkat çekmeye yarar.

Okul Öncesi Davranış Tarama Ölçeğinde davranış sorunları Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı Olmak, Aşırı Hareketli – Dikkatsiz Olmak üzere 3 alt boyutta incelenmiştir.

Madde 3 ,4, 5, 7, 8, 12, 16, 20, 22, 24, 26, 28 I. Faktör olan Kavgacı – Saldırgan Olmak alt boyutunda toplanmıştır.

Madde 6, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 29 II. Faktör olan Endişeli – Ağlamaklı Olmak alt boyutunda toplanmıştır.

Madde 1, 2, 13, 21, 30 III. Faktör olan Aşırı Hareketli – Dikkatsiz Olmak alt boyutunda toplanmıştır.

### **Ebeveyn Tutum Ölçeği**

Ebeveyn Tutum Ölçeği, ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla Evren Karabulut Demir tarafından geliştirilmiştir. 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilen Ebeveyn Tutum Ölçeği, Demokratik, Otoriter, Aşırı koruyucu ve İzin Verici olmak üzere 4 alt boyuttan ve 49 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan ölçek beşli likert tipindedir. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklindedir ve her bir davranış biçiminin karşısında cevaplayıcı seçenekleri, sıklık oranına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır.

Bunlar; “Her zaman böyledir” 5 puan, “Çoğunlukla böyledir” 4 puan, “Bazen böyledir” 3 puan, “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan şeklinde oluşturulmuştur. Böylece yanıtlayan anne-babaların, bahis edilen davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlamıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik değeri Cronbach Alfa değerinin Demokratik boyut için .83, Otoriter boyut için .76, Aşırı Koruyucu boyut için .75 ve İzin Verici boyut için ise .74 olarak bulunmuştur.

Madde 2, 6, 7, 10, 14, 15, 18, 20, 23, 25, 29, 36, 37, 38, 42 demokratik tutum alt boyutunda toplanmıştır.

Madde 3, 5, 9, 11, 19, 26, 27, 32, 35, 39, 40, 45 otoriter tutum alt boyutunda toplanmıştır.

Madde 4, 8, 12, 16, 21, 22, 28, 46 aşırı koruyucu tutum alt boyutunda toplanmıştır.

Madde 1, 13, 17, 24, 30, 31, 33, 34, 41, 43, 44 izin verici tutum alt boyutunda toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri rastgele belirlenmiş olan 10 anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ve bu çocukların öğretmenlerinin doldurduğu ölçek sorularıyla elde edilmiştir. Okula götürülen ölçeklerden biri öğretmenlere verilip diğeri ise ebeveynlerin doldurması için evlerine gönderilmiştir. Anaokullarına tekrar gidilerek ölçekler toplanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Elde edilen verilerin çözümlemesi için çalışma SPSS programında t testi, varyans analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

**BULGULAR**

Bu bölümde elde edilen bulgular tablolar halinde verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri puan ortalamaları

| Akran ilişkileri             | n   | Ortalama | ss   | Minimum | Maximum |
|------------------------------|-----|----------|------|---------|---------|
| Kavgacı-saldırgan            | 100 | 4,85     | 4,59 | 0,00    | 17,00   |
| Endişeli-ağlamaklı           | 100 | 4,19     | 3,68 | 0,00    | 19,00   |
| Aşırı hareketli-dikkatsiz    | 100 | 2,92     | 2,29 | 0,00    | 8,00    |
| Genel olumsuz akran ilişkisi | 100 | 12,04    | 9,01 | 0,00    | 34,00   |

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğinden en az 0, en fazla 60; kavgacı-saldırgan alt boyutunda en az 0, en çok 24; Endişeli-ağlamaklı alt boyutunda en az 0, en çok 26; Aşırı hareketli-dikkatsiz alt boyutunda ise en az 0, en çok 10 puan alınabilmektedir. Araştırmada, çocukların kavgacı-saldırgan alt boyutu ortalaması 4,85; endişeli-ağlamaklı alt boyutu ortalaması 3,68; aşırı hareketli-dikkatsiz alt boyutu ortalaması 2,92, toplamda ise olumsuz akran iletişim puan ortalaması ise 12,04 olarak bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, olumsuz akran ilişkilerinde tüm alt boyutlarda ve toplamda çocukların aldığı puanların oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin cinsiyete göre incelenmesi

| Akran ilişkileri             | Cinsiyet | n  | Ortalama | ss   | t      | p     |
|------------------------------|----------|----|----------|------|--------|-------|
| Kavgacı-saldırgan            | Kadın    | 51 | 3,96     | 4,39 | -2,007 | ,048* |
|                              | Erkek    | 49 | 5,78     | 4,66 |        |       |
| Endişeli-ağlamaklı           | Kadın    | 51 | 3,49     | 3,65 | -1,971 | ,052  |
|                              | Erkek    | 49 | 4,92     | 3,60 |        |       |
| Aşırı hareketli-dikkatsiz    | Kadın    | 51 | 2,29     | 2,03 | -2,883 | ,005* |
|                              | Erkek    | 49 | 3,57     | 2,39 |        |       |
| Genel Olumsuz akran ilişkisi | Kadın    | 51 | 9,75     | 8,79 | -2,579 | ,011* |
|                              | Erkek    | 49 | 14,27    | 8,73 |        |       |

\*p< .05

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri cinsiyete göre incelendiğinde, genel olumsuz akran ilişkilerinde ve alt boyutlarda ise kavgacı-saldırgan ve aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkilerinde cinsiyete göre erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; endişeli-ağlamaklı akran ilişkilerinde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Erkek çocukların kızlara göre daha fazla olumsuz akran ilişkileri yaşadığı, kavgacı-saldırgan ve aşırı hareketli-dikkatsiz olduğu belirlenmiştir. Literatürde cinsiyetin duygusal/davranışsal sorunlarda önemli bir belirleyici olduğu, saldırganlık ve hiperaktivite gibi davranışsal sorunların erkeklerde kızlara nazaran daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Avcı, Tarı Selçuk ve Kaynak, 2019; Burlaka, 2016; Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Salı, 2014).

Tablo 2: Okul öncesi dönem çocukların akran ilişkileri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişki

| Ebeveyn tutumu     |                                 | Kavgacı-sal-<br>dırgan | Endişeli-ağ-<br>lamaklı | Aşırı hareketli-<br>dikkatsiz | Genel olumsuz ak-<br>ran ilişkisi |
|--------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Demokratik</b>  | <b>Pearson Ko-<br/>relasyon</b> | -,216*                 | -,368**                 | -,147                         | -,298**                           |
|                    | <b>p</b>                        | ,031*                  | ,000*                   | ,144                          | ,003                              |
|                    | <b>n</b>                        | 100                    | 100                     | 100                           | 100                               |
| <b>Otoriter</b>    | <b>Pearson Ko-<br/>relasyon</b> | ,263**                 | ,340**                  | ,078                          | ,293**                            |
|                    | <b>p</b>                        | ,008*                  | ,001*                   | ,441                          | ,003                              |
|                    | <b>n</b>                        | 100                    | 100                     | 100                           | 100                               |
| <b>Koruyucu</b>    | <b>Pearson Ko-<br/>relasyon</b> | ,144                   | ,116                    | -,071                         | ,102                              |
|                    | <b>p</b>                        | ,154                   | ,251                    | ,483                          | ,311                              |
|                    | <b>n</b>                        | 100                    | 100                     | 100                           | 100                               |
| <b>İzin verici</b> | <b>Pearson Ko-<br/>relasyon</b> | ,293**                 | ,230*                   | ,218*                         | ,299**                            |
|                    | <b>p</b>                        | ,003*                  | ,021*                   | ,029*                         | ,003                              |
|                    | <b>n</b>                        | 100                    | 100                     | 100                           | 100                               |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların genel olarak olumsuz akran ilişkileri ile alt boyutlarda ise kavgacı-saldırgan, endişeli-

ağlamaklı akran ilişkileri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; otoriter ebeveyn tutumu ile genel olarak olumsuz akran ilişkileri ile alt boyutlarda ise kavgacı-saldırgan ve endişeli-ağlamaklı akran ilişkileri pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; izin verici ebeveyn tutumu ile genel olarak olumsuz akran ilişkileri ile alt boyutlarda ise kavgacı-saldırgan, endişeli-ağlamaklı ve aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Koruyucu ebeveyn tutumu ile olumsuz akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Literatürde olumsuz ebeveyn tutumunun çocuklarda duygusal/davranışsal sorunlara yol açabildiğine dair araştırmalar mevcuttur (Avcı, Tarı Selçuk ve Kaynak, 2019; Burlaka, 2016; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Perren ve arkadaşları, 2006).

Tablo 3: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin aile birliği durumuna göre incelenmesi

| Akran ilişkileri             | Aile birlikteliği | n  | Ortalama | ss   | t      | p     |
|------------------------------|-------------------|----|----------|------|--------|-------|
| Kavgacı-saldırgan            | Birlikte          | 94 | 4,76     | 4,66 | -,815  | ,417  |
|                              | Ayrı              | 6  | 6,33     | 3,14 |        |       |
| Endişeli-ağlamaklı           | Birlikte          | 94 | 4,04     | 3,74 | -1,600 | ,113, |
|                              | Ayrı              | 6  | 6,50     | 1,05 |        |       |
| Aşırı hareketli-dikkatsiz    | Birlikte          | 94 | 2,87     | 2,30 | -,821  | ,414  |
|                              | Ayrı              | 6  | 3,67     | 2,25 |        |       |
| Genel olumsuz akran ilişkisi | Birlikte          | 94 | 11,67    | 9,11 | -1,277 | ,204  |
|                              | Ayrı              | 6  | 16,50    | 6,09 |        |       |

\*p< .05

Tablo 3’de görüldüğü gibi, anne-babası birlikte olan çocukların kavgacı-saldırgan akran ilişkisi puan ortalaması 4,76, ayrı olan çocukların kavgacı-saldırgan akran ilişkisi puan ortalaması 6,33; anne-babası birlikte olan çocukların endişeli-ağlamaklı akran ilişkisi puan ortalaması 4,04, ayrı olan çocukların endişeli-ağlamaklı akran ilişkisi puan ortalaması 6,50; anne-babası birlikte olan çocukların aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkisi puan ortalaması 2,87, ayrı olan çocukların aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkisi puan ortalaması 3,67; anne-babası birlikte olan çocukların genel olarak olumsuz akran ilişkisi puan ortalaması 11,67, ayrı olan çocukların genel olarak

olumsuz akran ilişkisi puan ortalaması 16,50 olarak saptanmıştır. Yapılan t testi sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz akran ilişkilerinin tüm boyutlarında ailelerinin birlikteliği durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin anne eğitim düzeyine göre olumsuz akran ilişkileri puanları

| Akran ilişkileri             | Anne eğitim düzeyi | n  | Ortalama | ss   |
|------------------------------|--------------------|----|----------|------|
| Kavgacı-saldırgan            | İlkokul            | 13 | 5,92     | 3,09 |
|                              | Lise               | 46 | 5,89     | 4,83 |
|                              | Üniversite         | 41 | 3,34     | 4,36 |
| Endişeli-ağlamaklı           | İlkokul            | 13 | 5,15     | 3,56 |
|                              | Lise               | 46 | 4,33     | 2,94 |
|                              | Üniversite         | 41 | 3,73     | 4,40 |
| Aşırı hareketli-dikkatsiz    | İlkokul            | 13 | 3,62     | 2,26 |
|                              | Lise               | 46 | 3,30     | 2,26 |
|                              | Üniversite         | 41 | 2,27     | 2,24 |
| Genel olumsuz akran ilişkisi | İlkokul            | 13 | 14,69    | 7,59 |
|                              | Lise               | 46 | 13,52    | 8,24 |
|                              | Üniversite         | 41 | 9,34     | 9,74 |

Tablo 4’de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların kavgacı-saldırgan akran ilişkisi puan ortalaması 5,92, lise olan çocukların puan ortalaması 5,89, üniversite olan çocukların puan ortalaması 3,34; anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların endişeli-ağlamaklı akran ilişkisi puan ortalaması 5,15, lise olan çocukların puan ortalaması 4,33, üniversite olan çocukların puan ortalaması 3,73; anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkisi puan ortalaması 3,62, lise olan çocukların puan ortalaması 3,30, üniversite olan çocukların puan ortalaması 2,27; anne eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların genel



olarak olumsuz akran ilişkisi puan ortalaması 14,69, lise olan çocukların puan ortalaması 13,52, üniversite olan çocukların puan ortalaması 9,34 olarak saptanmıştır.

Tablo 5: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin anne eğitim düzeyine göre varyans analizi ile incelenmesi

| Akran ilişkileri                   |               | Kareler Toplamı | sd | Ortalamanın Karesi | F          | p | Farkın kaynağı     |
|------------------------------------|---------------|-----------------|----|--------------------|------------|---|--------------------|
| Kavgacı-saldırgan                  | Grup içi      | 158,15          | 2  | 79,07              |            |   |                    |
|                                    | Gruplar arası | 1926,60         | 97 | 19,86              | 3,981,022* |   | Lise ve üniversite |
|                                    | Toplam        | 2084,75         | 99 |                    |            |   |                    |
| Endişeli-ağlamaklı                 | Grup içi      | 21,54           | 2  | 10,77              |            |   |                    |
|                                    | Gruplar arası | 1315,85         | 97 | 13,56              | ,794 ,455  |   |                    |
|                                    | Toplam        | 1337,39         | 99 |                    |            |   |                    |
| Aşırı hareketli-dik-Gruplar katsiz | Grup içi      | 30,49           | 2  | 15,25              |            |   |                    |
|                                    | Gruplar arası | 490,86          | 97 | 5,06               | 3,013 ,054 |   |                    |
|                                    | Toplam        | 521,36          | 99 |                    |            |   |                    |
| Genel olumsuz akran ilişkisi       | Grup içi      | 490,37          | 2  | 245,19             |            |   |                    |
|                                    | Gruplar arası | 7541,47         | 97 | 77,75              | 3,154,047* |   | Lise ve üniversite |
|                                    | Toplam        | 8031,84         | 99 |                    |            |   |                    |

\*p< .05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda, çocukların genel olumsuz akran ilişkisi ile alt boyutta kavgacı-saldırgan akran ilişkisinde anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının daha az olumsuz akran ilişkileri ve daha az kavgacı-saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Tablo 6: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin baba eğitim düzeyine göre göre olumsuz akran ilişkileri puanları

| Akran ilişkileri             | Baba eğitim düzeyi | n  | Ortalama | ss   |
|------------------------------|--------------------|----|----------|------|
| Kavgacı-saldırgan            | İlkokul            | 11 | 6,91     | 3,70 |
|                              | Lise               | 42 | 5,26     | 4,84 |
|                              | Üniversite         | 47 | 4,00     | 4,42 |
| Endişeli-ağlamaklı           | İlkokul            | 11 | 5,55     | 3,05 |
|                              | Lise               | 42 | 4,79     | 3,67 |
|                              | Üniversite         | 47 | 3,34     | 3,68 |
| Aşırı hareketli-dikkatsiz    | İlkokul            | 11 | 3,09     | 2,55 |
|                              | Lise               | 42 | 3,60     | 2,31 |
|                              | Üniversite         | 47 | 2,28     | 2,08 |
| Genel olumsuz akran ilişkisi | İlkokul            | 11 | 15,55    | 7,87 |
|                              | Lise               | 42 | 13,64    | 9,19 |
|                              | Üniversite         | 47 | 9,62     | 8,64 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların kavgacı-saldırgan akran ilişkisi puan ortalaması 6,91, lise olan çocukların puan ortalaması 5,26, üniversite olan çocukların puan ortalaması 4,00; baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların endişeli-ağlamaklı akran ilişkisi puan ortalaması 5,55, lise olan çocukların puan ortalaması 4,79, üniversite olan çocukların puan ortalaması 3,34; baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkisi puan ortalaması 3,09, lise olan çocukların puan ortalaması 3,60, üniversite olan çocukların puan ortalaması 2,28; baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların genel olarak olumsuz akran ilişkisi puan ortalaması 15,55, lise olan çocukların puan ortalaması 13,64, üniversite olan çocukların puan ortalaması 9,62 olarak saptanmıştır.

Tablo 7: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin baba eğitim düzeyine göre varyans analizi ile incelenmesi

|                                 |                  | Kareler<br>Toplamı | sd | Ortalamanın<br>Karesi | F    | p     | Farkın kaynağı                               |
|---------------------------------|------------------|--------------------|----|-----------------------|------|-------|----------------------------------------------|
| Kavgacı-saldır-<br>gan          | Grup içi         | 87,72              | 2  | 43,86                 | 2,13 | ,124  |                                              |
|                                 | Gruplar<br>arası | 1997,03            | 97 | 20,59                 |      |       |                                              |
|                                 | Toplam           | 2084,75            | 99 |                       |      |       |                                              |
| Endişeli-ağla-<br>maklı         | Grup içi         | 69,04              | 2  | 34,52                 | 2,64 | ,076  |                                              |
|                                 | Gruplar<br>arası | 1268,35            | 97 | 13,08                 |      |       |                                              |
|                                 | Toplam           | 1337,39            | 99 |                       |      |       |                                              |
| Aşırı hareketli-<br>dikkatsiz   | Grup içi         | 38,93              | 2  | 19,46                 | 3,91 | ,023* | Lise ve üniversite                           |
|                                 | Gruplar<br>arası | 482,43             | 97 | 4,97                  |      |       |                                              |
|                                 | Toplam           | 521,36             | 99 |                       |      |       |                                              |
| Genel olumsuz<br>akran ilişkisi | Grup içi         | 518,36             | 2  | 259,18                | 3,35 | ,039* | İlkokul ve üniversite,<br>lise ve üniversite |
|                                 | Gruplar<br>arası | 7513,48            | 97 | 77,46                 |      |       |                                              |
|                                 | Toplam           | 8031,84            | 99 |                       |      |       |                                              |

\*p&lt; .05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda, çocukların genel olumsuz akran ilişkisi ile alt boyutta aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkisinde baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu babaların çocuklarının daha az olumsuz akran ilişkileri ve daha az aşırı hareketli-dikkatsiz oldukları belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur. Ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların ruhsal uyum davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Burlaka, 2016; Benzies, Keown ve Magill-Evans, 2009). Ertürk Kara (2017) araştırmasında, erkek çocukların

aşırı hareketli ve dikkatsiz olmaya ilişkin davranış sorunlarının kız çocuklara kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba öğrenim durumu düştükçe çocuklarda kavgacı saldırgan olmaya ilişkin davranış sorunlarının arttığı görülmüştür. Avcı, Tarı Selçuk ve Kaynak (2019) tarafından yapılan çalışmada da, ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan çocukların saldırgan davranış, asosyal davranış, korkulu/kaygılı davranış, dışlanma ve aşırı hareketlilik puan ortalamaları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin sosyoekonomik düzeye göre olumsuz akran ilişkileri puanları

| Akran ilişkileri             | Sosyoekonomik düzeyi | n  | Ortalama | ss    |
|------------------------------|----------------------|----|----------|-------|
| Kavgacı-saldırgan            | Alt                  | 4  | 5,75     | 5,56  |
|                              | Orta                 | 81 | 4,86     | 4,46  |
|                              | Üst                  | 15 | 4,53     | 5,33  |
| Endişeli-ağlamaklı           | Alt                  | 4  | 6,75     | 5,19  |
|                              | Orta                 | 81 | 3,85     | 3,21  |
|                              | Üst                  | 15 | 5,33     | 5,18  |
| Aşırı hareketli-dikkatsiz    | Alt                  | 4  | 2,25     | 2,22  |
|                              | Orta                 | 81 | 2,98     | 2,36  |
|                              | Üst                  | 15 | 2,80     | 2,08  |
| Genel olumsuz akran ilişkisi | Alt                  | 4  | 14,75    | 11,76 |
|                              | Orta                 | 81 | 11,69    | 8,60  |
|                              | Üst                  | 15 | 12,67    | 10,87 |

Tablo 8’de görüldüğü gibi, sosyoekonomik düzeyi alt olan çocukların kavgacı-saldırgan akran ilişkisi puan ortalaması 5,75, orta olan çocukların puan ortalaması 4,86, üst olan çocukların puan ortalaması 4,53; sosyoekonomik düzeyi alt olan çocukların endişeli-ağlamaklı akran ilişkisi puan ortalaması 6,75, orta olan çocukların puan ortalaması 3,85, üst olan çocukların puan ortalaması 5,33; sosyoekonomik düzeyi alt olan çocukların aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkisi puan ortalaması 2,25, orta olan çocukların puan ortalaması 2,98, üst olan çocukların puan ortalaması 2,80;

sosyoekonomik düzeyi alt olan çocukların genel olarak olumsuz akran ilişkisi puan ortalaması 14,75, orta olan çocukların puan ortalaması 11,69, üst olan çocukların puan ortalaması 12,67 olarak saptanmıştır.

Tablo 9: Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin sosyoekonomik düzeye göre varyans analizi ile incelenmesi

|                              |               | Kareler Top-<br>lamı | sd | Ortalamanın Ka-<br>resi | F     | p    | Farkın kay-<br>nağı |
|------------------------------|---------------|----------------------|----|-------------------------|-------|------|---------------------|
| Kavgacı-saldırgan            | Grup içi      | 4,760                | 2  | 2,380                   |       |      |                     |
|                              | Gruplar arası | 2079,990             | 97 | 21,443                  | ,111  | ,895 |                     |
|                              | Toplam        | 2084,750             | 99 |                         |       |      |                     |
| Endişeli-ağlamaklı           | Grup içi      | 55,084               | 2  | 27,542                  |       |      |                     |
|                              | Gruplar arası | 1282,306             | 97 | 13,220                  | 2,083 | ,130 |                     |
|                              | Toplam        | 1337,390             | 99 |                         |       |      |                     |
| Aşırı hareketli-dikkat-siz   | Grup içi      | 2,259                | 2  | 1,130                   |       |      |                     |
|                              | Gruplar arası | 519,101              | 97 | 5,352                   | ,211  | ,810 |                     |
|                              | Toplam        | 521,360              | 99 |                         |       |      |                     |
| Genel olumsuz akran ilişkisi | Grup içi      | 44,473               | 2  | 22,236                  |       |      |                     |
|                              | Gruplar arası | 7987,367             | 97 | 82,344                  | ,270  | ,764 |                     |
|                              | Toplam        | 8031,840             | 99 |                         |       |      |                     |

Tablo 9’da görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda, ailenin sosyoekonomik düzeyine göre çocukların akran ilişkilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının düşük oranda olumsuz akran ilişkileri yaşadıkları belirlenmiştir. Erkek çocukların kızlara göre daha fazla olumsuz akran ilişkileri yaşadığı, kavgacı-saldırgan ve aşırı hareketli-dikkatsiz olduğu belirlenmiştir.

Ailenin ebeveyn tutumu demokratikleştikçe çocuklarının genel olarak daha az olumsuz akran ilişkileri, daha az kavgacı-saldırgan ve endişeli-ağlamaklı akran ilişkileri sergiledikleri belirlenmiştir. Otoriter ebeveyn tutumu arttıkça çocuklarının genel olarak olumsuz akran ilişkilerinin, kavgacı-saldırgan ve endişeli-ağlamaklı akran ilişkileri sergileme durumlarının arttığı; izin verici ebeveyn tutumu arttıkça çocuklarının genel olarak olumsuz akran ilişkilerinin, kavgacı-saldırgan, endişeli-ağlamaklı ve aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkileri sergileme durumlarının arttığı belirlenmiştir. Koruyucu ebeveyn tutumu ile olumsuz akran ilişkileri arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Aile birlikteliği durumunun ve sosyoekonomik düzeyin okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz akran ilişkilerini etkilemediği belirlenmiştir.

Üniversite mezunu annelerin çocuklarının daha az olumsuz akran ilişkileri ve kavgacı-saldırgan akran ilişkileri sergiledikleri belirlenmiştir. Üniversite mezunu babaların çocuklarının ise daha az oranda olumsuz akran ilişkileri ve aşırı hareketli-dikkatsiz akran ilişkileri sergiledikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal beceri ve empati vb. eğitim programlarının düzenlenmesi; ebeveynlere, çocuklarına karşı sergiledikleri tutumların çocuğun akran ilişkileri üzerine etkilerinin anlatıldığı seminerler düzenlenmesi; eğitim düzeyi düşük olan ailelere demokratik tutum sergilemenin öneminin anlatılması ve benimsetilmesi açısından eğitim verilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akduman, G.G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37):673–83.
- Avcı, D., Tarı Selçuk, K. ve Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri, *Güncel Pediatri*, 17 (1): 17-33
- Benzies, K., Keown, L.A. and Magill-Evans, J. (2009). Immediate and sustained effects of parenting on physical aggression in Canadian children aged 6 years and younger. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54: 55-64.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Brown, W. H., Odom, S. L. and Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (3), 162- 175.
- Burlaka, V. (2016). Externalizing behaviors of Ukrainian children: The role of parenting. *Child Abuse & Neglect*, 54: 23-32.
- Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle annesinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk Kara, H. G. (2017). An analysis of children's behavioral problems in the context of social skills and teacher child relationships, *Turkish Studies*, 12 (17): 195-212
- Guhn, M., Gadermann, A.M., Almas, A., Schonert-Reichl, K.A., Hertzman, C. (2016). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 35: 76-84.
- Gülay, H. (2011). 5–6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektro-nik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36): 1–10.
- Healy, K.L., Sanders, M.R. and Iyer, A. (2014). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (1): 127–40.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı, İstanbul.

- Karabulut Demir, E. (2007). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*, (34. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Li, Y., Coplan, R.J., Archbell, K.A., Bullock, A. and Chen, L. (2016). Chinese kindergarten teachers' beliefs about young children's classroom social behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 36: 122–32.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6): 493–517.
- Perren, S., von Wyl, A., Stadelmann, S., Bzrgin, D. and von Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (7): 867-876.
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2): 195-216.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 77-94.
- Wood, J. J., Cowan, P. D. and Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136 (1), 72-88.



# YURTDIŞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME DAİR GÖRÜŞLERİ VE İLETİŞİMSSEL ORTAMLARI (ALMANYA BADEN EYALETİ ÖZELİNDE AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA)

**Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN**

Fırat Üniversitesi

*Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, ana-vatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.*

## **Anayasanın 62. Maddesi**

**ÖZET:** Yurtdışında yaşayan Türk diasporasının kuşkusuz pek çok sorunları, temel ihtiyaçları ve hakları mevcuttur. Bulundukları ülkelerde yerleşik olarak yaşamlarını sürdüren vatandaşlarımızın sorunlarından, ihtiyaçlarından veya geleceklerine dair taşıdıkları kaygılardan biri de çocuklarının anadillerini koruyabilmeleridir. Pek çok ülkenin taraf olduğu İnsan hakları evrensel bildirgesinin nüvesini oluşturan ‘*anadil*’ hakkı, söz konusu ülkelerin çoğu zaman ‘*entegrasyon*’ masumiyetine sığınarak göstermiş oldukları haksız direnç ve reflekslerle çözümlenememekte ve sorunlar her geçen gün eklenerek büyümektedir.

Bu temel düzlemde ve anayasasından aldığı hakla Türkiye Cumhuriyeti hükümetleri müteaddit dönemlerde vatandaşlarının bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tedbirler almaya çalışmıştır. Bu amaçla, her yıl yurtdışına hatırı sayılır sayıda ‘*Türkçe ve Türk Kültürü*’ öğretmeni görevlendirmektedir. Ancak görevlendirilenlerin; yabancı dil eksikliği, kültür ve uyum gibi bazı temel zorluklar çoğu zaman sorunları çözmekten uzakta kalmaktadır. Bir anket uygulaması ile desteklenen bu araştırma; eğitime dair ve ‘*Türkçe ve Türk Kültürü*’ öğretmenlerinin sorunlarını Almanya’nın Baden eyaleti örnekleminde analiz etmeye yöneliktir. Survey yöntemi esas alınarak yapılan araştırma sonucunda değer atfedilebilecek önemli bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yurtdışı, Eğitim, Öğretmen, Öğrenci, İletişim

**Opinions Concerning Education and Communicational Environment of Teachers Working Abroad (An Empirical Study On Baden State of Germany)**

**ABSTARCT;** There are doubtlessly many problems, rights and basic needs of Turkish diaspora who live abroad. One of these problems, needs or concerns for the future of our citizens who settle in other countries is to maintain their mother tongue for their children. The right to mother tongue, which is the core of Universal Declaration of Human rights that many countries are parts, is unsolvable due to unrighteous resistance and reflexes of these countries based on innocence of integration and the problems are growing and articulating gradually.

With the rights gained from the constitution and this fundamental plane, the governments of Turkish Republic have tried to take precautions to satisfy this need of their citizens in several periods of time. For that purpose, every year a considerable amount of Turkish and Turkish Culture teachers are assigned to other countries. But some basic difficulties such as insufficiency in foreign languages, culture and orientation make the teachers far from solving those problems. This study, supported by a questionnaire, aims at analyzing the problems of Turkish and Turkish Culture teachers in Baden state of Germany. Important and valuable findings have been reached as a result of this study conducted on the basis of Survey method.

**Keywords:** Abroad, Education, Teacher, Student, Communication

### **Giriş**

Türklerin, 1960'lı yılların başlarında işgücünün karşılanması amacıyla Almanya'ya başlattıkları göç serüveni, iki ülke arasındaki anlaşmaya dayalı olarak gerçekleşmişti. 'Misafir işçi' (Gastarbeiter) olarak konumlandırılan ve konuşlandırılan bu işçilerin istihdamları geçici olarak planlandığından pek çok eğitim, sosyal ve kültürel ihtiyaçları da doğal olarak ilk yıllarda göz ardı edilmişti. Ancak misafir konumdan yerleşik düzene geçmeleri, zaman içerisinde pek çok sorunları da beraberinde getirmiştir. Üç milyonu aşkın nüfusu ile Türklerin önemli bir kısmı bu ülkeyi artık vatanları olarak nitelendirirken, önemli bir kısmı ise entegrasyona karşı direnç göstermekte ve asimile olma endişesi ile 'dil' de dâhil pek çok kültürel mirasını muhafaza etmeye çalışmaktadır. 60 yıllık Almanya'daki yasal işgücü göçü ile başlayan serüven, Türk diasporasını süreç içerisinde pek çok sorun ile karşı karşıya bırakmıştır. İkinci kuşaktan sonra Almanya'daki Türklerin anadillerini sonraki kuşağa aktarmada sorunlarla karşılaştıkları bilinen bir realitedir. Zira bazı eyalet hükümetlerinin 'entegrasyon'un masumiyetine sığınarak Türk çocuklarının kendi anadillerini geliştirmelerine yönelik engel oluşturma çabası içerisinde oldukları bilinmektedir. Bu

noktada yaşanan en temel sorun bu eyaletlerin; formasyonu olmayan, Türkiye aleyhtarı veya siyasi yapılanma mensubu olan marjinal gruplardan veya derneklerden temin edilen öğretmenlerle eğitim vermeye çalışıyor gibi görünmesidir. Çocuklarını bu tür eğitim anlayışından uzak tutmaya çalışan bilinçli ebeveynlerin ise akademik eksikliklerinin bir neticesi olarak genellikle ilkel yöntemlerle ve salt aile içindeki diyaloglarla bu eğitim eksikliğini gidermeye çalışmaları da diğer temel bir sorun olarak görülmektedir.

İşte bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti hükümetleri anayasadan aldığı hakla ağırlıklı olarak Almanya’da yaşayan vatandaşlarına Milli Eğitim Bakanlığı marifetiyle 30 yılı aşkın süredir eğitim hizmeti götürme çabası içerisinde olmuştur. Bunun için belli kriterleri sağlayan ve yapılan sınavlarda başarılı olan öğretmenleri beş (5) yıl süreyle yurtdışında görevlendirerek ‘*Türkçe ve Türk Kültürü Dersi*’nin yürütülmesine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Ancak bilingualist (Çift dilli - Çift kültürlü) bir ortamda yetişmekte olan Türk çocuklarının kendi anadillerini (haftada iki saat ile) sınırlandırılan bir zaman diliminde öğrenebilmeleri şüphesiz temel bir sorun olarak görülebilir. Aslında bu noktada yaşanan belki de en temel sorunlardan biri de yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları veya karşılaştıkları sorunlardır. Zira görevlendirilen öğretmenlerin; Almanca yetersizlikleri, yurtdışı deneyimsizlikleri, Alman eğitim sistemine uyumsuzlukları, barınma sorunları, maddi sıkıntıları, Alman eğitim paydaşları ile yaşadıkları iletişimsizlikler gibi bir dizi temel sorundan bahsedilebilir. Alan literatüründeki eksiklikten hareketle yürütülen ve bir anket uygulaması ile desteklenen bu çalışmada daha ziyade Almanya’daki ‘*Türkçe ve Türk Kültürü Dersi*’ öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara odaklanılmıştır. Bu bağlamda Almanya evreninden hareketle Karlsruhe Başkonsolosluğu görev sahasında bulunan öğretmenler örneklem olarak seçilmiş ve görevli tüm öğretmenlere anketler dağıtılarak katılımcı olmaları istenmiştir. Toplamda 128 öğretmenin görev yaptığı eyalette tüm öğretmenlerin katılımcı olması talep edilmiş ancak 107 öğretmen isteğe bağlı olarak ankete iştirak etmişlerdir. Ampirik bu uygulama sonucunda çalışmanın başında ortaya konulan hipotezlerin tamamına yakınına destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

## 1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Yurtdışında Anadil Sorunsalı ve Yurtdışında Anadil

Türkçe öğretimi faaliyeti Türkçenin ana dil ya da yabancı dil olarak öğretimini kapsamaktadır ve tarihi M.S. 1000 yıllarına kadar dayanmaktadır. Türkçe ana dil olarak yurt içinde ve yurt dışında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretim programına uygun olarak öğretilmektedir. Eğitim alanındaki son gelişmeler Türkçe öğretimini de etkilemiş, yeni yaklaşım ve uygulamaları gündeme getirmiştir (Güneş,

2013, s.14). Bu değişimlerden hareketle de Türkçe öğretim programında da değişiklikler yapılmış, çağın gereklerine uygun bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Programda yöntem, teknik ve stratejiler, kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2015:4). Türkçe öğretiminde ve bütün öğretim süreçlerinde belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2010, s.300). Farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dilleri konuşan insanlar, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi sebeplerle bir arada yaşamak zorunda kaldıklarından dilleri birbirinden etkilenmiştir (Yılmaz, 2014:1642). Yabancı bir ülkede uzun süreli veya kalıcı olarak ikamet etme durumunda, o ülkenin dilinin bilinmesi hiç şüphesiz doğal bir durumdur ve uyuma önemli katkılar sağlamaktadır. Anacak bir toplumun kendi değerlerinin de ‘entegrasyona’ kurban edilmemesi gerekir! Zira anadil, bir toplumun kimliğini, kültürünü ve benliğini yansıtan en temel araçtır. Bu bağlamda alan literatüründeki temel kaynaklar, anadili kazanım aşamasındaki bireylerin kavram edinimlerini kendi anadilleriyle oluşturmalarının yaratıcı düşünceye önemli katkılar sağladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla gelişim sürecindeki çocukların benzetim marifetiyle edindikleri birikimleri hafızalarındaki konsept örüntüsünü pekiştirmeleri, kuşkusuz ussallığa ve bilimselliğe ulaşmalarının önünü açmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde özellikle Almanya’da eğitim sürecindeki Türk çocukları “eğitim, istihdam, siyasi haklar, yabancılara yönelik ayrımcılık ve önyargılar, uyum problemleri gibi bazı sorunlarla da karşı karşıya kalmışlardır. Ancak belirtilen problemler arasında “*eğitim, olumsuz sonuçların ve sorunların en yoğun yaşandığı alan*” olarak ilk sırada gelmektedir (Yaylacı’dan akt. Şen, 2010:240).

İlhan, Albertini’den egemen güçlerin yabancı dille öğretimi ne amaçla dayattığını şu şekilde aktarmaktadır: “... *ekonomik ve politik egemenliğin ötesinde, sömürgecilik, Üçüncü Dünya halkının kişiliğini derinliğine hedef alan, geniş bir beyin yıkama kalkışımı olmaktadır. Sömürgeleşmiş ülke, sömürgeciyi taklit etmesine inandırılmak istenmektedir. Sömürge halkının sanatı, felsefesi ve dini inkâr edilmekte, giderek bu halkın kişiliği yok edilmektedir...*” (Kilimci, 1990:90). Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocukları her ne kadar yaşadıkları ülkenin dili ile eğitim alma zorunda kalsalar da kendi anadillerini öğrenmeleri kuşkusuz en temel haklarından biridir. Burada söz konusu olan bu çocukların anadillerinden uzaklaşmama sorunsalıdır. Ekonomik ve Parasal Birlik hedefi olan Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bu hedefe adım adım varılırken, yine söz konusu ülkeler anadillerini korumak için yasa üstüne yasa çıkartmaktadırlar. Fransa ve Hollanda bunun en çarpıcı örneğidir. Gelişmiş ülke liderlerinin bile (George Bush, Margaret Teacher, Helmut Kohl ve hatta

Mitterand) yabancı dil bilmemeleri (Şahin, 1998:105) bunun en temel kanıtıdır. Anadili eğitimi, bireyin doğumu ile ailede başlar; örgün eğitim kurumlarında devam eder. Bireyin anadili becerisi geliştikçe, mensup olduğu milletin kültürüne hâkimiyeti de artar. Bu sebeple dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi olarak nitelendirilir. Dildeki her türlü yapı ile anlam arasındaki ilişkinin kültürel bir boyutu vardır. Anadili eğitiminde bu nokta göz ardı edilmemelidir (Melanlıoğlu, 2008:66). İlgili Araştırmalar alan yazın tarandığında Almanya’da Türkçe öğretimi, iki dillik, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile ilgili olarak 1975-2015 yılları arasında yurt içinde on yedi kitap, on dokuz tez, altmış sekiz makale ve bildiri, yurt dışında ise on dört kitap, dört tez, seksen beş bildiri ve makale yayımlanmıştır (Bekâr, 2016:302). Bu araştırmaların tamamı incelenmiş 2016’ya kadar beş araştırmada, 2016’da ise bir araştırmada öğretmenlerin görüşlerine yer verildiği tespit edilmiştir (Arıcı ve Kırkkılç, 2017:484)

### 1.2. Almanya’daki Türk Çocuklarının Temel Sorunları

Özellikle Ab ülkeleri ve ABD göçmen ülkeleri olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla çok kültürlülük bu ülkelerin adeta birer yaşam biçimidir. *Fransa’da, Almanya’da, İngiltere’de, Hollanda’da, ..., ‘Çok kültürlülük’ terimi, Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi, göçlerle oluşan çeşitli nüfusların, ortak bir uyrukluk ya da din çevresinde (ya da her ikisi çevresinde) toplulukçu olduğu varsayılan düzenleme biçimlerine, kamusal alanda kendilerine özgümlüklerinin talebine gönderme yapar, tıpkı Amerika Birleşik Devletleri’ndeki etnik azınlıklar ya da Siyahiler gibi.*” (Kastoryano, 2009:23-24). Çok kültürlü eğitim çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alır. Örneğin, Hidalgo ve arkadaşlarına göre (1996), çok kültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır (Yazıcı vd., 2009:230). Daha özelde, çok kültürlü eğitimin demokratik temeli eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesidir. Bu düşünce kültürel unsurların tüm öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı vermemesi gerçeğinden hareket eder. Bu anlamda çok kültürlü eğitimin amacı bu eşitsizliği en aza indirmektir (a.g.e., 2009:230). Yapılan bir araştırılmaya göre Almanya’da bir öğretmene 101,1 Türk öğrenci düşmektedir (Yol, 2011). “*Yabancı bir ülkede doğup o ülkenin dilini öğrenerek büyüyen ve okul yaşı gelince de bulunduğu ülkenin çocuklarıyla birlikte okula giden Türk işçi çocukları, o ülkenin milli eğitiminin amaç ve ilkelerine göre yetişmektedirler. Bunlar Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerinden yoksun kalan çocuklardır. Bunların büyük çoğunluğu, edindiği tüm kültür ve davranışlarıyla geleceğin bir yabancı ülke vatandaşı adayı durumundadır*” (Kavcar, 1988:77). Yurtdışında okutulan ana dili Türkçe dersleri için ilk olarak 1986 yılında yayımlanan öğretim programından sonra 2000 ve 2006 yıllarında tekrar yeni programlar yayımlanmıştır. Ancak bu programların hepsi

ders kitabı olmadan uygulanmıştır. Bu durum beraberinde pek çok sıkıntıyı getirmiştir. Çelik ve Gülcü'ye göre “*Öğretmenlerin öğretim programında belirtilen amaç ve kazanımları verecek kaynakların yerine kendi başlarına öğretim materyali hazırlaması yıllar içinde artan nüfusa karşın derslere devam eden öğrenci sayısında azalmaya yol açan en önemli nedenlerden biri olmuştur*” (2016:288).

Uzun yıllar ders kitabı olmadan devam eden derslerdeki sorunların çözümü adına başlatılan çalışmaların sonucu olarak ders kitaplarının hazırlanmasına karar verilmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları kullanılmak üzere öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu kitapların hazırlanmasında daha önce yurtdışında çalışmış öğretmenlerin oluşturduğu bir heyet görev almıştır (İnce, 2013:57). Bu anlamda Submersiyon modeli yurtdışında yaşayan çocukların eğitimlerine dair önemli ipuçları vermektedir. Bu model, azınlık mensubu çocuğun ya da bir ülkede göçmen olarak bulunan ailenin çocuğunun anadilinin okuldaki başarısını engelleyici bir unsur olarak algılar. Bu model anadilin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Özellikle azınlık gruplarına mensup çocuklara yönelik olan bu modelde çocuk ikinci dilin “derin sularına atılarak, hiçbir yardım almadan mümkün olan en kısa sürede yüzmesi” yani, ikinci dili öğrenmesi beklenir. İçinde “yüzmesi beklenen havuz” ikinci dili, yani çoğunluk dilini oluşturmaktadır. Amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır. Avrupa genelinde yaşayan göçmen Türk çocuklarının neredeyse hemen hepsi, bu modelde öğrenim görmektedir. Çocuğun okul çağına gelmesi ile birlikte doğrudan çoğunluk dili ile karşı karşıya kaldığı bu modeli, Yağmur, “At havuza, ister boğulsun, ister yüzün” yaklaşımı olarak açıklamaktadır (Yağmur’dan aktaran Yılmaz, 2014:1646-1647). Almanya’da eğitim sistemi eyaletten eyalete göre değiştiğinden her bir eyaletteki iki dilli çocukların aldıkları eğitim bir olmamaktadır. Bu da dil düzeyindeki farklılıkları öne çıkarmaktadır. Buradaki bir takım okullar anaokullarında iki dilli eğitim verirken, çoğunlukla bu çocuklara submersiyon modelinde eğitim verilmektedir. Bu modelden dolayı çocukların çoğu, ilkokulu güçlükle bitirip ondan sonrada en düşük meslekî okullara gitmektedirler. Anne babaların en ciddi sorunu budur (Yılmaz, 2014:1649). Ancak “... insan algısını genişleten teknik fırsatlar, bilişsel yetenekler ve akabinde insanların kendi maddi dünyaları dirençleri de engellemektedir” (Köse ve Karabulut, 2017:407).

### 1.3. Yurtdışında Öğretmen Sorunsalı

Kültürlerarası öğrenme ülke sınırları içerisinde farklı veya benzer dil, din, gelenek ve göreneklere mensup bireylerin alt, üst ve çeşitli yabancı kültürel unsurlarla gerçekleştirdikleri iç ve dış etkileşim veya iletişimidir. Etnisite kavramını da içeren

kültürlerarası öğrenme, demografik, tarihî, coğrafi, siyasi ve kültürel birçok özelliği yapısında barındırır ve ülkeden ülkeye, hatta kıtadan kıtaya farklı yapısal özellikler taşır (Küçük, 2011:227). Her topluluğun kendine özgü, geçmişten günümüze taşıdığı, koruduğu, önem verdiği çeşitli değerleri ve davranış kalıpları vardır. Bunlar gelenek, görenek, tarih, kültür, dil, din ve felsefi değerler şeklinde sıralanabilir. Öğrenciler değişen dünya şartlarına uyum sağlar bir yapıda yetiştirilebilir. Diğer kültürlerin deneyimlerinden yola çıkan öğretmen, kültürel mirasın, ulusal, evrensel ve göreceli değerlerin, çeşitli kültürel kalıpların öğrenciye kazandırılmasını sağlar. Bunları gerçekleştirirken *kültürel bencilliği* (etnosentrizm) önler (Küçük, 2011:230-247). Bu durum şüphesiz yurt dışında görev yapan öğretmenler için de geçerlidir.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının 2007 verilerine göre iş, eğitim ve diğer sebeplerle yurtdışına göçen Türk vatandaşlarının sayısı 3.693.121'dir (Güzel, 2010:109). Rakamlar da göz önüne alındığında yurt dışında Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve öğretiminin (iki dilli ya da çok dilli ortamlarda) önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimlerinden sorumlu kurumların başında Millî Eğitim Bakanlığı gelmektedir (Şen, 2010:241). Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinde (askerî öğrenciler hariç) de Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998: 13). Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 30/04/1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a göre Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü "Türk millî kültürünün dış ülkelerde korunması, tanıtılması yaygınlaştırılması ile ilgili eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenleme" ile sorumlu tutulmuştur. Ayrıca yurtdışında bulunan vatandaşlarımızdan ortak dil, kültür birliği olanların Türkçelerinin geliştirilmesi ve Türk Kültürü ile bağlarının sürdürülmesi amacı ile gerekli çalışmaları yapmak da bu kurumun ucdesine bırakılmıştır. Yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik konularda yeteri kadar bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanan sorunların seminer, hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi sağlanmalı (Şen, 2010:252). Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve edebiyat öğretim programında ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, millî eğitimimizin temel görevleri arasında gösterilmektedir. Okulda bu görevin yerine getirilmesinde en büyük ağırlık ve sorumluluk İlkokul ve ortaokulda Türkçe derslerine lisede edebiyat derslerine düşmektedir (Bulut ve Orhan, 2012:307).



#### 1.4. Almanya’da Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Sorunları

Almanya’da yaşanan en temel sorunlardan biri kuşkusuz öğrencilerin iki dilli olmalarıdır. İki dilli çocukların dil konusunda karşılaştıkları sorunlar şu şekilde saptanmıştır: Almanya’nın ulus-devlet politikasını hâlâ yürütmesi ve bu nedenle azınlık çocuklarının anadil öğrenme haklarına engellemelerde bulunması, Almanya’da yaşayan Türklerin Türkiye’de ve Almanya’da yaşadığı ‘öteki’ olma durumu, iki dillilik konusunda yapılan çalışmaların kısıtlı kalması ve bu çalışmaların gerekli mercilere ulaşmaması, iki dilli bireylerin yetiştirilmesi konusunda gerekli kadronun yeterli olmayışı, Almanya’da verilen eğitimin genellikle submersiyon modeli ile yapılmasından kaynaklı öğrencilerin akademik gelişme gösterememesi, çocuklara verilen din eğitiminin yetersiz kalması ve bireylerin Türkçelerinin gelişmesi amacıyla uygulamaya konan yurtdışındaki Türk çocukları için TTK öğretim programındaki aksaklıklar (Yılmaz, 2014:1641).

Genel olarak bakıldığında ise; okul yönetimlerinin ders ve ders saati dağıtımlarında temel kriterlere dikkat etmemeleri nedeniyle öğretmenlerin yönetime güvenmelerini ve kendini öğrencilerine adamalarını sekteye uğratmaktadır. Dolayısıyla bu benzeri etik davranış ilkelerine uyulması örgütsel güvenin üst düzeyde olduğu ve yıldırmanın yaşanmadığı bir eğitim örgütünün yaratılmasına, öğretmenlere sağlıklı bir iletişim çalışma ortamı sağlanmasına ve okuldaki akademik kalitenin yükselmesinde doğrudan ve dolaylı bir katkı sağlayacaktır. TTK derslerinin başarılı, yeterli sayıda öğrencinin katılımı ile yapılması öğretmenin görev bölgesindeki Türk sivil toplum kuruluşlarının da ne kadar etkili olduğuyla doğrudan orantılıdır. Ödenmesi gereken maaş tutarları her ayın birinde ödenmesi gerektiği halde vaktinde ödenmesi öğretmenlerin tarihli olan ödemelerin de aksamasına, gecikme faizleri ve uyarılara maruz kalmalarına sebep olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin verimliliklerini olumsuz etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Türkçe ve Türk Kültürü ders-çalışma kitapları (1-3, 4-5, 6-7, 8-10) yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde olduğundan bu kitaplardan sadece 1-3. Sınıflar seviyesinde olanı kullanılabilir. Farklı bir branştaki öğretmenin yurt dışına Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmesi dersin niteliğini ve kalitesini olumsuz etkilemektedir. Belli bir yaşı geçen ve İngilizce ya da Almanca iletişim becerisi olmayan öğretmenlerin yurt dışında görevlendirilmeleri hem öğretmenler için hem de öğrenciler için olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ana dilin önemi konusundaki bilinçsizlikleri çocuklarını Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönlendirmelerinde etkisiz ve isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Arıcı ve Kırkkılıç 2017:494-497).



Öğretmen ile ilgili sorunları Yalçın'dan akt. Yol (2011) ise şu şekilde özetlemektedir: Türkçe öğretmenlerinin bazı ülkelerde ikinci sınıf muamele görmesi sonucu verimli olamaması, Türkçe öğretmenlerinin gittiği ülkenin (Almanya vb.) eğitim sistemini bilmemesi, Mesleği öğretmenlik olmayan kişilerin ya da farklı alan öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni olması, Türkiye'den giden öğretmenler gittiği ülkedeki hedef kitleyi ve onların sorunlarını bilmemesi. Öğretmenlere yeteri kadar hizmet içi eğitim verilmemekte. Tüm bunlara ek olarak şu sorunlar da dikkat çeken diğer hususlardır: Yeterince kullanım alanı olmadığı için ana dili ile anlama ve anlatmada sıkıntı çekilmesi, Okullarda yeterince Türk öğrenci sayısı olmasına rağmen bazı okullar Türkçeyi okutulacak zorunlu yabancı diller arasına almaması, Yurt dışındaki çocuklara yönelik web üzerinden Türkçe öğretiminin yapılmamış olması, Açık lise sınavları Avrupa'da sadece Almanya'da (Münih) yapılması (MEB, 2006)

Ersoy'un (2013, 161-164) yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen adaylarının yurtdışında temel olarak şu sorunlarla karşılaştıkları gözlemlenmiştir: Dil, kültür ve önyargı konusunda sorunlar yaşamışlardır. Kuşkusuz bu konuda 'tutum' temel belirleyicidir ve "*tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturuğu ögesi bulunmaktadır*" (Arğın, 2018:150). Ancak İngilizceyi etkili konuşamama nedeniyle başlangıçta iletişim sorunu kapsamında anlama ve konuşma konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bazıları gittikleri ülkelerdeki insanlarla yabancı bir dili konuşamamanın dışında da iletişim sorunları yaşadığını belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları gittikleri ülkede kendisine yabancı ve farklı olduğunun hissettirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları gittikleri ülkede Türkiye ve Türklere ilişkin önyargı ve yanlış genellemeler ile karşılaştıklarını ve bunları yıkmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları, Türkler konusunda gözlemledikleri olumsuz algıların nedenlerini anlamaya çalıştıklarını ifade etmiş ve konuda bazı ülkelerdeki medyada Türklerin az gelişmiş, demokratik olmayan, kadınların kapalı ve baskı altında olduğu bir ülke olarak sunulduğunu söylemişlerdir. Türklerin göçmen olarak yoğun olarak yaşadıkları ülkelerde oluşturdukları Türk imajının tüm Türklere genellendiğini gözlemlediklerini vurgulamışlardır.

## 2. ARAŞTIRMA

### 2.1. Sorun, Amaç, Önem ve Sınırlılıklar

Almanya'daki Türk varlığı stratejik açıdan bir avantaj gibi görünse de vatandaşlarımızın yaşadığı psikolojik, sosyolojik ve kültürel pek çok sorun bulunmaktadır. Bunlardan belki de en önemlilerinden biri '*eğitim*'dir. Bu anlamda iki temel husus dikkat çekmektedir. Bunlardan biri eğitim sürecindeki çocuklarımızın yaşadığı

‘anadil’ sorunu, bir diğeri de sayıları yarım milyonu aşan bu topluluğa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen öğretmenlerin yaşadığı sorunlardır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen öğretmenlerin yaşadıkları kendi yaşadıkları iletişimsel sorunları ve eğitim özelinde gözlemlediklerini kendi görüşleri doğrultusunda tespit ederek ortaya koymak bu çalışmanın temel amacıdır. Alan literatüründeki bilimsel çalışmaların sınırlılığı ve bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözüme dayalı bir kanaatin oluşmasına katkı sağlayacağı tahmin edildiğinden önemini arz etmektedir. Araştırma Almanya’nın Baden eyaleti Karlsruhe Başkonsolosluğu’na bağlı görev yapmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine uygulanan bir anket ile sınırlıdır.

## 2.2. Hipotezler

*“Yurtdışında Görev Yapan Öğretmenlerinin Eğitime Dair Görüşleri ve İletişimsel Ortamları (Almanya Baden Eyaleti Özelinde Ampirik Bir Araştırma)” başlığı ile yürütülen bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:*

- H1: Katılımcılar Almanya’da öğretmenlik yapmaktan memnundurlar,
- H2: Yurtdışı görevi öğretmenlere yabancı bir dil kazanımı sağlamaktadır,
- H3: Katılımcılar gündelik hayatta Almanlarla olumlu ilişki içerisindeyler
- H4: Alman meslektaşları Türk öğretmenlerine karşı önyargılılardır,
- H5: Alman öğretmenler Türk öğrencilerine karşı ön yargılılardır,
- H6: Alman okul idarecileri Türk öğretmenlere yardımcı olmamaktadırlar,
- H7: OAB ile öğretmenler arasında iyi ilişkiler vardır,
- H8: Katılımcıların sosyal çevreleri yoktur ve kendilerini yalnız hissetmektedirler,
- H9: Aldığı ücreti tatminkâr bulmamaktadırlar,
- H10: Yurtdışı yıllık izin sürelerini yeterli görmemektedirler,
- H11: Katılımcılar ilk fırsatta Türkiye’ye dönmek isterler,
- H12: İmkân tanındığında bir kez daha Almanya’da görev almak isterler,
- H13: Katılımcı öğretmenler TTK dersini yürütmekten memnundurlar,
- H14: Veri koruma yasası Türk çocuklarına ulaşmayı zorlaştırmaktadır,
- H15: TTK dersi için mahalden öğretmen ataması daha uygundur,
- H16: Ebeveynler TTK dersi ile ilgili değillerdir,

- H17: Çocuklar TTK dersi ile ilgili degillerdir,  
H18: Dersin programda öğlen sonu olması öğrenci ilgisini azaltmaktadır,  
H19: Ders notunun ortalamaya dâhil edilmemesi ilgiyi azaltmaktadır,  
H20: Birleşik sınıflar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir,  
H21: TTK dersi çocuklara katkı sağlamaktadır,  
H22: Haftada iki saatlik süre dersin amacı için yeterlidir,  
H23: Ders içeriği dersin amacı için yeterlidir  
H24: Ders materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır,  
H25: Aile içi iletişimde Almanca tercihi Türkçeyi olumsuz etkilemektedir,  
H26: Almanca bilmeyen öğretmen Almanya’da görevlendirilmemelidir,  
H27: Yabancı düşmanlığı Türk öğrencileri olumsuz etkilemektedir,  
H28: Çocukların başarısızlığı ailelerin duyarsızlığından kaynaklanmaktadır,  
H29: Türk medyasının takip edilmemesi anadili olumsuz etkilemektedir,  
H30: Almanya’daki Türk STK’lar eğitim alanında yeterli lobi oluşturamamaktadırlar,  
H31: T.C.’nin yurtdışı eğitim çabasını gerekli ve olumlu bulmaktadırlar,  
H32: Almanya’daki Türk çocuklarına yeterli rehberlik eğitimi verilmelidir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Nicel araştırma deseniyle hareket eden bu çalışmada survey araştırma yöntemi kullanılmıştır. Survey araştırma yöntemleri içerisinde genel olarak anket (yazılı) ve mülakat (sözlü) tekniği yer almaktadır (Sevinç, 2009:245) ve survey araştırmalarında veri toplama aracı olarak genellikle anket tekniği kullanılmakta ve verileri diğer araştırma metotları tarafından oluşturulan materyallerden daha kolay analiz edilebilmektedir (Bal, 2001:72). Bu doğrultuda araştırma hipotezlerini sınamak ve veri toplamak amacıyla anket tekniğine başvurulmuştur. Yurtdışında görev yapan ‘*Türkçe ve Türk Kültürü Dersi*’ öğretmenlerinin eğitim, sosyal ve kültürlerarası iletişim ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada ayrıca ‘*Betimsel Model*’den hareketle sorunun boyutu incelenmeye çalışılmıştır. Bu tür model ve çalışmalarda her ne kadar bir genellemenin yapılabilmesi zor görünse de durum tespiti açısından bu yöntem genele ışık tutulması açısından uygun bulunmuştur. Araştırma genel tarama modeline göre tasarlanmış ve evreni Milli Eğitim Bakanlığına bağlı

olarak yurtdışında görev yapan öğretmenlerin tümünden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Baden eyaleti Karlsruhe Başkonsolosluğu ukdesinde görev yapan öğretmenlerin tamamıdır. Ancak bu bölgede 2018-2019 öğretim yılı içinde görev yapan 128 öğretmen grubundan sadece 107'si ankete katılmıştır.

### 3.2. Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi

Bu araştırama Almanya Baden Eyaleti görev yapan öğretmenlerin eğitime dair görüşlerini ve iletişimsel ortamlarını belirlemek amacıyla 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmada Baden eyaleti Karlsruhe Başkonsolosluğu görev sahasında fiili olarak görev yapan tüm öğretmenlere anket uygulanmış ve katılım sağlayan 107 öğretmenin verdikleri cevaplar üzerinden çözümlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi için sayısal analizlerden istifade edilmiş ve aritmetik ortalamaların yanı sıra sadece frekans ve verilerin yüzdelik dilimlerin alınması yeterli görülmüştür. Değişkenler arası anlamlı ilişkileri belirlemek üzere ayrıca 'ki-kare' testinin uygulanmasına ve katılımcıların düzeyleri ve duyarlılıkları esas alındığından geçerlilik ve güvenilirlik testinin yapılmasına gerek duyulmamıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

|                       | a  |      | b  |      | c  |      | d  |      | Toplam |       |
|-----------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|--------|-------|
|                       | f  | %    | f  | %    | f  | %    | f  | %    | f      | %     |
| <b>Cinsiyet</b>       | 70 | 65.4 | 37 | 34.6 |    |      |    |      | 107    | 100.0 |
| <b>Yaş</b>            | 33 | 30.8 | 64 | 59.8 | 10 | 9.4  |    |      | 107    | 100.0 |
| <b>Akademik Durum</b> | 76 | 71.0 | 26 | 24.3 | 5  | 5.1  |    |      | 107    | 100.0 |
| <b>Hizmet Yılı</b>    | 27 | 25.2 | 14 | 13.1 | 46 | 43.0 | 20 | 18.7 | 107    | 100.0 |
| <b>Akademik Alan</b>  | 17 | 15.9 | 5  | 4.7  | 8  | 7.5  | 77 | 72.0 | 107    | 100.0 |

Tablo 3: Ankete Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

|                       |                 |                |                |                 |
|-----------------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| <b>Cinsiyet</b>       | : a- Erkek      | b- Kadın       |                |                 |
| <b>Yaş</b>            | : a- 25 - 35    | b- 36 - 50     | c- 51 ve üzeri |                 |
| <b>Akademik Durum</b> | : a- Lisans     | b- Y. Lisans   | c- Doktora     |                 |
| <b>Hizmet Yılı</b>    | : a- 0 -1 arası | b- 2 - 3 arası | c- 4 – 5 arası | d- İkinci Görev |
| <b>Akademik Alan</b>  | : a- Almanca    | b- Türkçe      | c- Sınıf       | d- Diğer        |

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre katılımcıların % 65.4’ü (70 kişi) erkek, % 34.6’sı (37) ise kadındır. Öğretmenlerin yaşlarının ağırlıklı olarak orta yaş grubundan (% 59.8) olması ve akademik durumlarının doğal olarak lisans mezunlarından (% 71.0) oluşması dikkat çekmektedir. Ancak ankete katılanların % 24.3’ünün Y. Lisanslarını tamamlamış olmaları da önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yarıya yakınının (% 43.0) Almanya’daki görev yıllarının 3-4 yılları arasında olduğu ve akademik alanlarının ise ‘*diğer*’ seçeneğinde yer aldıkları (ağırlıklı olarak ‘*İngilizce*’ ve az sayıda da olsa ‘*Sosyal Bilgiler Öğretmenliği*’ ile ‘*Din Kültürü Öğretmenliği*’) alanlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; yurtdışında öğretmen olarak görev yapmak üzere görevlendirilenlerin cinsiyetlerinin ağırlıklı olarak erkeklerden oluştuğu ve orta yaş grubunda oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Hizmet yıllarının ağırlıklı olarak 3. veya 4. yıllarında olmaları katılımcı öğretmenlerden nesnel verilerin elde edilebilmesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Araştırmada en dikkat çeken diğer önemli bir veri ise öğretmenlerin akademik alanlarına dairdir. Zira 107 öğretmenden sadece 17’si (% 15.9’u) ‘*Alman Dili*’ veya ‘*Almanca Öğretmenliği*’ alanından gelmektedir. ‘*Türkçe*’ ve ‘*Sınıf Öğretmenliği*’ alanından gelenlerin sayısının da oldukça düşük olması, buna karşın ‘*Diğer*’ seçeneğinde yer alan ‘*İngiliz Dili*’ – ‘*İngilizce Öğretmenliği*’ alınının baskın şekilde görülmesi manidar bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; öğretmenlerin dilsel açıdan Almanya’da bir uyum ve iletişim sorunu yaşama ihtimallerinin yüksek olabileceği öngörüsünü ortaya koymaktadır.

Karlsruhe Eyaleti bölgesinde TTK dersini icra eden öğretmenlerin Almanya’da görev yapmaktan memnun olup olmadıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre; katılımcı öğretmenlerin (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri ile birlikte düşünüldüğünde % 84.1 oranında) Almanya’da öğretmenlik yapmaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Yurtdışında görev almanın en önemli kazanımlarından biri de kuşkusuz yeni bir yabancı dili öğrenmek veya geliştirmektir denilebilir. Bu bağlamda ankete iştirak eden katılımcı öğretmenlerin % 84.1’i bu kanaati destekler yönde görüş bildirmişlerdir. Kültürlerarasılık bağlamında

katılımcıların % 86.0'nın gündelik yaşam pratiğinde Almanlarla olumlu ilişki içerisinde olduklarına dair görüş beyan etmelerinin olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu veriler ayrıca entelektüel birikimin yabancı bir ülkeye uyum sağlamanın ana argümanı olduğunu göstermektedir denilebilir. Kültürlerarası iletişim aynı zamanda kültürle empati olarak da tanımlanabilir. Bu düzlemde hareket edildiğinde aynı mesleği icra eden farklı kültüre mensup bireylerin asgari müştereklerde uyuşmalarının ve birebirlerini içselleştirmelerinin beklentisinde olunması doğal karşılanmalıdır. Araştırma verilerine bakıldığında aynı kurumda görev yapana Alman öğretmenlerinin TTK öğretmenlerine karşı önyargılı oldukları düşünenlerin oranı % 51.4'tür ve söz konusu hipotezinin doğrulandığı görülmüştür.

*“Alman Meslektaşlarım Türk Öğrencilerine Karşı Ön Yargılılar”* hipotezine ilişkin katılımcı görüşlerinin bir önceki tablonun sonuçları ile paralellik arz ettiği görülmektedir. Buna göre Alman öğretmenlerinin Türk çocuklarına karşı ön yargı beslediklerine dair genel kanaatin % 49.6 oranında yanlışlandığı tespit edilmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin Türk çocuklarına karşı görevlerini sağlıklı bir şekilde icra edebilmeleri kuşkusuz Alman okul idarecilerinin de fedakârlık göstermeleri ile doğrudan ilintilidir denilebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre; *“Alman Okul İdareleri Türk Öğretmenlere Yardımcı Olmaktadır”* hipotezinin % 83.1 oranında doğrulanmış olmasının olumlu bir bulgu değerlendirilmesi gerekir. Almanya genelinde sivil toplum kuruluşlarına değer atfedilmektedir ve Okul Aile Birlikleri de bu anlamda etkin olarak görevler üstlenmektedirler. Ancak uzun süredir Almanya'da yaşamakta olan bu kuruluşların mensuplarının Türkiye'den gelen öğretmenlerle az da olsa kamusal işleyiş ve kültürel açılardan sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında % 60.7 oranında bu varsayımın doğrulandığı görülmüştür.

İletişimsel ortam analizinde bireylerin sosyal çevrelerinin genişliği ve bulunduğu ortamda bireylerin kendilerini dışlanmış ve yalnız hissetmeleri uyumun boyutu hakkında önemli ipuçları verebilmektedir. Almanya'da görev yapan Türk öğretmenlerinin; *“Sosyal Çevrem Yok, Kendimi Yalnız Hissediyorum”* sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında % 64.4 oranında söz konusu bu varsayımın doğrulanmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu sonucun Türk öğretmenleri açısından iletişimsel ortamın olumluluğuna işaret ettiği söylenebilir. Bilindiği üzere yurtdışında görevlendirilen öğretmenler, Türkiye'deki maaşları saklı kalmak kaydı ile Almanya'da da belli bir oranda ücret almaktadırlar. Aldıkları ücretin yeterliliği konusunda yöneltilen soruya katılımcı öğretmenlerin % 50.5 oranında bu savı destekledikleri tespit edilmiştir. Yurtdışında görevlendirilen öğretmenler Türkiye'deki meslektaşlarından farklı olarak sadece Almanya'da eğitime, yaz tatili için verilen arada izin kullanabilmektedirler. Elde edilen verilere göre; katılımcıların *“Yurtdışı Yıllık İzin Süresini Yeterli*

*Görüyorum*” sorusunu % 73.8 oranında desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yabancı bir ülkede ikamet etmenin getirebileceği uyum problemlerinden ötürü *ilk fırsatta Türkiye'ye dönmek isteyebilecekleri* hipotezinin sınıadığı sorunun % 73.8 oranında yanlışlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler Türk öğretmenlerinin Almanya’da bulunmaktan mutlu olduklarını ortaya koymaktadır. *“İmkân Olursa Bir Kez Daha Almanya’da Görev Almak İsterim”* sorusunun % 62.6 oranında desteklenmiş olması Almanya’da bulunmaktan mutludurlar sonucunu destekler mahiyettedir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesinin çizildiği bölümde yurtdışında görev yapmakta olan öğretmenlerin farklı alanlardan olmalarından kaynaklı olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersini yürütmekte zorlanabileceği varsayımı ortaya konulmuştu. Bu bağlamda katılımcıların % 81.3 oranında bu dersi yürütmekten memnun oldukları ve buna bağlı olarak başarılı olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Vatan-daşlığa geçmiş ancak Türkiye ile bağlarını devam ettiren ailelerin çocuklarını TTK dersine kayıt yaptıramaması en temel sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri de kuşkusuz ‘*veri koruma yasası*’dır. Zira yasa gereği Ataşelikler veya öğretmenler görev saha içindeki Türk çocuklarının varlığından çoğu zaman haberdar olamamakta ve öğrenci veya ebeveynlere ulaşmakta zorlanabilmektedirler. Bu algının veya realitenin test edilmesine yönelik olarak elde edilen bulgular % 58.8 oranında bu savın doğrulandığını göstermektedir. Eyalet sisteminin gereği olarak Almanya’daki bazı bölgeler gerek siyasi, gerekse dil ve uyum sorunu nedeniyle Türkiye tarafından gönderilen öğretmenler yerine mahalden öğretmen atama yoluna gitmektedirler. Bu uygulama uygun gibi görünse de marjinal grupların eğitim sürecine dahil olmalarına Türkiye itidalli yaklaşmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin mahalden eğitimci temini uygulamasına bakışları önem arz temektedir. Elde edilen veriler mahalden atamanın % 61.7 oranında desteklenmediğini göstermektedir.

Yabancı bir ülkede yaşayan ebeveynler, çocuklarının kendi anadillerini öğrenmeleri konusunda şüphesiz belirleyicidirler. Dolayısıyla velilerin bu dersle hangi ölçüde ilgili olduklarının sınıadığı sorunun sonuçlarından olumlu veya olumsuz baskın bir kanaatin ortaya çıkmadığı ancak % 44.9 oranında ‘*ilgili*’ oldukları görülmüştür. Ebeveynlerin yanı sıra çocukların da TTK dersine hangi ölçüde ilgili oldukları bu bağlamda önem arz etmektedir. Bir önceki tabloda; öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak velilerin ilgili olma durumuna benzer bulgulara bu soruda da ulaşılmış olmakla beraber ortak ve baskın bir kanaatin olmadığını söylemek mümkün görünmektedir. TTK dersine karşı ilgisizliğin temel nedenlerinden birinin de Alman okul idarelerinin programlarında bu dersi daha ziyade öğlen sonuna bırakmalarındır. Dersin öğlen sonu olmasının öğrenci katılımına ve ilgisine etki ettiği görüşüne



öğretmenlerin % 74.8 oranında fikir birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Alman eğitim sisteminde bazı seçmeli dersler genel not ortalamasına dâhil edilmemektedir. TTK dersi de bu derslerden biridir. Ders notunun ortalamaya dâhil edilmemesi nedeniyle dersin seçimine ve derse olan ilgiye doğrudan etki edebilmektedir. Söz konusu durum analizine yönelik olarak geliştiren soruda dersi yürüten öğretmenlerin % 91.5 oranında baskın bir şekilde bu kanaati onayladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de bazı kırsal bölgelerde farklı nedenlere dayalı olarak ‘birleşik sınıf’ uygulamasının benzerine Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yürütülmesinde de rastlanmaktadır. Dersler öğrenci sayısının yersizliği ve sınıf azlığı gibi nedenlerle bütünlük olarak yürütülmektedir. Dolayısıyla bu durum Öğrenmeyi de olumsuz etkilemektedir. Zira yapılan anket uygulamasında bu dersi yürüten öğretmenlerin de % 85.0 oranında bu görüşü destekledikleri görülmektedir. Yurtdışında görev yapan öğretmenlerin yürütmekte oldukları ‘Türkçe ve Türk Kültürü’ dersinin öğrencilere hangi ölçüde katkı sağladığının tespit edilmesi de bu anlamda önem arz etmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler % 94.4 oranında TTK dersinin öğrenciler önemli kazanımlar sağladığını düşünmektedirler. TTK dersinin öğrencilere kazanımlar sağladığı tespitinin yanı sıra ders süresinin müfredat ile uyumlu olup olmadığına dair görüşün belirlenmesi de kuşkusuz önemlidir. Elde edilen verilere göre; öğretmenler; haftalık iki saatlik ders süresini % 56.1 oranında yeterli bulmazken, buna karşın % 28.0’ı ise yeterli olduğunu düşünmektedirler. TTK dersi için önemli olan hususlardan biri de şüphesiz ders müfredatının (içeriğinin) amaca yönelik olup olmadığıdır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin % 46.7’si bu kanaatte olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ders materyalleri bir dersin yürütülmesinin en önemli unsurlarından biridir. Yurtdışı olması nedeniyle bu anlamda önemli ölçüde eksiklikler yaşandığı bilinmektedir. Öğretmenlerin ders materyallerine ihtiyaç duyup duymadıklarının sınındığı soruya verdikleri cevaba bakıldığında; % 86.0 gibi baskın bir şekilde ders materyaline ihtiyaç duymadıkları belirttikleri görülmektedir.

Almanya’da yaşayan Türklerin gündelik yaşamlarında ve aile içi iletişimde tercih ettikleri dilin Almanca olduğu bilinmektedir. Almanca tercihinin çocukların ana dillerini olumsuz etkileyip etkilemediğinin tespiti amacıyla yönetilen soruya katılımcı öğretmenlerin % 89.7’si bu savı destekler mahiyette görüş beyan etmişlerdir. Almanca bilmeyen öğretmenlerin Almanya’da görevlendirilmeleri pek çok sorunu da beraberinde getirebilmekte ve eğitim sürecini de olumsuz etkileyebilmektedir. Durum analizine yönelik geliştirilen soruya verilen cevaplarda baskın bir kanaat ortaya çıkmamakla beraber öğretmenlerin % 47.7’lik bir oranının bu görüşe iştirak ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıllardan beridir süre gelen ve son yıllarda gittikçe arttığı gözlemlenen yabancı düşmanlığının vatandaşlarımız gibi öğrencilerimiz de olumsuz yönde etkileyebileceği savından hareketle geliştirilen soruda baskın bir



kanaatin ortaya çıktığını söylemek mümkün görünmemekle birlikte % 39.2’lik oranında fikir birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Almanya’daki Türk çocuklarının eğitim sürecinde başarısız olduğuna dair yaygın bir kanaatin olduğu bilinmektedir. Söz konusu olumsuzlukta pek çok parametrenin olduğunu, ailenin en belirleyici etken olduğu söylemek mümkün görünmektedir. Zira bu savın test edildiği soruyu katılımcıların da % 68.2 oranında destekledikleri görülmüştür.

Kitle iletişim araçlarının ve uydu sistemlerinin yaygınlaşmasına bağlı olarak vatandaşlarımızın Türk medyasını takip etmelerinin çocukların anadil yetilerine kuşkusuz katkı sağlayacaktır. Elde edilen verilere bakıldığında katılımcıların Türk ailelerinin % 55.1 oranında Türk medyasının tercih etmedikleri ve durumun çocukların anadili öğrenimini de olumsuz etkilediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Almanya’daki Türk STK’ların pek çok alanda olduğu gibi ‘eğitim’ alanında yeterli lobi oluşturamadıkları bilinmektedir. Elde edilen veriler bu savın % 86.9 oranında katılımcı Türk öğretmenleri tarafından da desteklendiğini ortaya koymuştur. Türkiye Cumhuriyeti hükümetleri anayasamızdan hareketle yıllardan beridir yurtdışında bulunan vatandaşlarımızın eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak bir çaba içerisinde. Söz konusu bu gayretin gerekli olup olmadığının ve olumlu bulunup bulunmadığının sorgulandığı soruya katılımcı öğretmenlerin % 77.9 oranında olumlu yönde görüş beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sürecinin önemli en saç ayaklarından biri de kuşkusuz ‘rehberlik’ eğitimidir. Zira rehberlik hizmetinden mahrum kalan Türk çocuklarının çoğu zaman ilerleyen dönemlerde eğitim sürecinin dışında kalabilmektedirler. Almanya’daki Türk çocuklarına yeterli derecede rehberlik eğitiminin verilmediği hipotezinden hareketle; “*Almanya’daki Türk çocuklarına yeterli rehberlik eğitimi verilmeli*” yargısının sınındığı soruda katılımcı öğretmenlerin % 92.5 oranında baskın bir şekilde görüş birliği içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerin sosyal yaşamlarında yaşadıkları iletişimsel sorunları ve eğitime dair görüşlerini Almanya’nın Baden eyaleti Karlsruhe Başkonsolosluğu görev sahası özelinde ve örneklemde tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmada doğrulanan hipotezler şu şekildedir:

H1: Almanya’da öğretmenlik yapmaktan memnundurlar

H2: Yurtdışı görevi öğretmenlere yabancı bir dil kazanımı sağlamıştır

H3: Gündelik hayatta Almanlarla olumlu ilişki içerisinde dirler

- H4: Alman meslektaşları Türk öğretmenlere karşı önyargılılardır
- H7: OAB ile öğretmenler arasında iyi ilişkiler vardır
- H9: Aldığım ücret tatminkâr değildir
- H12: imkân tanındığında bir kez daha Almanya'da görev almak isterim
- H13: TTK dersini yürütmekten memnundurlar
- H14: Veri koruma yasası Türk çocuklarına ulaşmayı zorlaştırmaktadır
- H18: Dersin öğlen sonu olması öğrenci ilgisini azaltmaktadır
- H19: Ders notunun ortalamaya dâhil edilmemesi ilgiyi azaltmaktadır
- H20: Birleşik sınıflar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir
- H21: TTK dersi çocuklara katkı sağlamaktadır
- H25: Aile içi iletişimde Almanca tercihi Türkçeyi olumsuz etkilemektedir
- H26: Almanca bilmeyen öğretmen Almanya'da görevlendirilmemelidir
- H27: Yabancı düşmanlığı Türk öğrencileri olumsuz etkilemektedir
- H28: Almanya'daki çocukların başarısızlığı aile duyarsızlığından kaynaklanmaktadır
- H29: Türk medyasının takip edilmemesi ana dili olumsuz etkilemektedir
- H30: Almanya'daki Türk STK'lar eğitim alanında yeterli lobi oluşturamamaktadırlar
- H31: T.C.'nin yurtdışı eğitim çabasını gerekli ve olumlu bulunmaktadır
- H32: Almanya'daki Türk çocuklarına yeterli rehberlik eğitimi verilmelidir
- Elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın başında ortaya konulan hipotezlerden yanlışlanalar ise şu şekildedir:
- H5: Alman öğretmenler Türk öğrencilerine karşı önyargılılardır (değillerdir)
- H6: Alman okul idareleri Türk öğretmenlere yardımcı olmamaktadırlar (olmaktadırlar)
- H8: Almanya'da sosyal çevrem yok, kendimi yalnız hissediyorum (yanlışlanmıştır)
- H10: Yurtdışı yıllık izin süresini yeterli görmemektedirler (görmemektedirler)
- H11: İlk fırsatta Türkiye'ye dönmek isterler (istememezler)
- H15: TTK dersi için mahalden öğretmen ataması daha uygundur (uygun değildir)

H16: Ebeveynler, bu dersle ilgili değildir (ilgilidirler)

H22: Haftada iki saatlik süre dersin amacı için yeterlidir (yeterli değildir)

H23: Ders içeriği, dersin amacı için yeterlidir (yeterli değildir)

H24: Ders Materyallerine İhtiyaç Duyulmaktadır (duyulmamaktadır)

Tüm bunlara ek olarak H17 şeklinde formüle edilen “*Öğrenciler, bu dersle ilgili değildir*” hipotezi için baskın bir sonuç alınamamıştır.

Sonuç olarak genel bir değerlendirme ile Almanya’da öğretmenlik yapmaktan memnun olduklarına, yurtdışı görevinin kendilerine yabancı bir dil kazanımı sağladığına, gündelik hayatta Almanlarla olumlu ilişki içerisinde olmalarına, Okul Aile Birliklerinin (OAB) kendileri ile iyi ilişkiler içerisinde olduklarına, imkân tanındığında bir kez daha Almanya’da görev almak istediklerine ve TTK dersini yürütmekten memnun olduklarına dair fikir beyan etmeleri katılımcı öğretmenlerin uyum sorununu yaşamadıklarına ve iletişimsel ortamlarının olumlu olduğuna dair ipuçları verdiği söylemek mümkün görünmektedir. Bu bağlamda olumsuzluğu tekabül eden hususların ise; Alman meslektaşlarının kendilerine karşı önyargılı olmaları ve aldığım ücret tatminkâr bulmamalarıdır. Diğer taraftan Almanya’da görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitime dair görüşlerine bakıldığında; veri koruma yasasının Türk çocuklarına ulaşmayı zorlaştırdığını, TTK dersinin öğlen sonu olmasının ve bu ders notunun ortalamaya dâhil edilmemesinin ilgiyi azalttığını, birleşik sınıfların öğrenmeye negatif etki ettiğini, aile içi iletişimde Almanca tercihinin Türkçeyi olumsuz yönde etkilediğini, Türk medyasının takip edilmemesinin ana dil gelişimine olumsuz etki ettiğini, yabancı düşmanlığının Türk öğrencilere olumsuz yansımalarının bulunduğunu ve çocukların başarısızlığında aile duyarsızlığının belirleyici faktör olduğunu düşünceleri önemli bulgular olarak dikkat çekmiştir. Gerek iletişimsel ortamın olumluya dönüşmesi ve eğitimdeki olumsuzlukların giderilmesi noktasında ise; Almanca bilmeyen öğretmen Almanya’da görevlendirilmemesinin, Almanya’daki Türk STK’ların eğitim alanında yeterli lobi oluşturamadıklarının, Türk çocuklarına yeterli rehberlik eğitimi verilmesinin elzem olduğunun çözüm olarak değerlendirilmesi ve düşünülmesi yine dikkat çeken diğer hususlardır. Her şeye rağmen Almanya’da görev yapmakta olan öğretmenlerin; T.C.’nin yurtdışı eğitim çabasını gerekli ve olumlu bulmaları ve TTK dersinin çocuklara katkı sağladığını ifade etmeleri olumlu bulgular olarak değerlendirilmesi gerekir.

## KAYNAKÇA

- ARĞİN E. (2018). “*İnternet Reklamlarına Karşı Tutumun Belirleyicileri: Otomobil Reklamları Örneği*”, Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (International Journal of Social Sciences) Cilt/ Vol:1 , Sayı/Is.: 1, Yıl/Year: 2018, Sayfa/Pages: 147-165.
- ARICI A. F. (2010). “*Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler*”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 299-307, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ARICI B. ve KIRKKILIÇ H. A. (2017). “*Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe Ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri*”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 41, Mart 2017, s. 480-500.
- BAL, H. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.
- BEKÂR, B. (2016). “*Almanya’da Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimiyle Ve Türklerin Türkçe Kullanımlarıyla İlgili Kaynakça Denemesi*”, ZfWT, Vol. 8 No. 3, 285-302
- BULUT M. ve ORHAN S. (2012). “*Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme*”, Publication Of Association Esprit, Société et Rencontre, Strasbourg/France, Volume 5 Issue 8, P. 297-311, December.
- ÇELİK Y. ve GÜLCÜ İ. (2016). “*Yurtdışında Kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 5, Sayı 2, s. 287 - 296, ISSN: 1308-7177.
- ÇELİK Y. (2016). “*Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Öz Düzenleyici Öğretim Stratejileriyle Türkçe Öğretimi*”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 18 Mart Üniversitesi.
- GÜNEŞ F. (2013). “*Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*”, Pegem Akademi, Ankara.
- GÜZEL A. (2010). Yabancı Ülkelerde Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Problemleri ve Bu Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri (Almanya Örneği), In: Semih Yalçın edi., Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Der., Net Ofset, 73-91, Ankara.
- ERSOY A. (2013). “*Türk Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Deneyimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar: Erasmus Değişim Programı Örneği*”, Eğitim ve Bilim Dergisi (Education and Science) Vol. 38, No 168.

- İNCE B. (2013). I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı, Sorunlar ve Çözüm Önerileri” Çalıştay kitabı içinde (s. 54-63). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- KASTORYANO R. (2009). “Çok kültürlülük Avrupa İçin Bir Kimlik Mi?”, *Avrupa’ya Kimlik Çok Kültürlülük Sınavı*, Bağlam Yayınları, İstanbul, s. 17-45.
- KAVCAR C. (1988). “Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocuklarına Türkçenin Öğretimi”: Dünyada Türkçe Öğretimi, Sayı 1, Mart. s.76-83
- KİLİMCİ A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak. “Biz Sömürge miyiz be?” - İlhan Atilla, Papirüs Yayınları, İstanbul.
- KÖSE H. Ve KARABULUT A. (2017). The Relationsip Between Speed and Reality, and Dromology of the Meaning in the New Media Era, International Journal of Arts & Sciences, CD-ROM. ISSN: 1944-6934 :: 10(02):407–414
- KÜÇÜK S. (2011). “Kültürlerarası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları”, TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar.
- MELANLIOĞLU D. (2008). “Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları”, Turkish Language Curriculum in Terms of Culture Transfer, Eğitim ve Bilim Dergisi, Education and Science, Cilt 33, Sayı 150.
- MEB (1998). “Millî Eğitim Temel Kanunu”, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB (2006 ve 2015). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- SEVİNÇ B. (2009). “Survey Araştırması Yöntemi” Kaan Böke (ed.) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Alfa Yayınları.
- ŞAHİN H. (1998). “Yabancı Dil Kompleksi - Anadilinde Çocuk Olmak”, Papirus Yay. İstanbul.
- ŞEN Ü. (2010), “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar”, ZfWT, Vol. 2, No. 3.
- YAZICI S. Vd. (2009). “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Der. (Journal of Education), 37: 229-242.
- YILMAZ M. Y. (2014). “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3, p. 1641-1651, Ankara-Turkey
- YOL A. (2011). “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimindeki Sorunlar”, Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi Yıl:1, Sayı:1, Ankara.



# TİPOGRAFI VE DİL ETKİLEŞİMİ

**Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer YEŞİLYURT**  
Arel Üniversitesi

**ÖZET:** Yazı aracılığı ile iletişim kuran tipografik bir sayfanın tasarımı ve tasarım dili önemlidir. Yazılı dilin bir ürünü olan tipografi ile tasarım, yazma kodlarını kapsayan dil ile temel bulur. Dil toplumların kültürel anlamda gelişmesine ve insanların fikirlerini paylaşmasına olanak sağlar. Dili oluşturan konuşma kodları alfabe ile yazma kodlarına dönüşür. Bir alfabe bir konuşma diline bağlı olduğu gibi bir çok dilleri yazmak için de kullanılır. Uzun okumaya dayalı metinlerin, sayfanın yüzeyinde oluşturduğu tipografik doku o dilin kendine özgü yapısı, dilbilgisi ve temel özellikleri hakkında bilgiler verir. Bir metnin dokusu; yazı karakterinin tasarımı, basılı yüzey ve basılı olmayan alandaki siyah beyaz dengesi, harfler satırlar ve aralarında bırakılan boşluklar gibi unsurlara dayanır. Aynı temaya sahip, aynı yazı karakteri ve aynı tasarım dilini kullanan bir metin farklı ulusların farklı dillerinde birbirinden farklı ton değerlerinde görsel doku rengi oluştururlar. Dokunun ton değeri verilmek istenilen mesajın ifade edilebilmesi ve kolay okunabilir olması açısından önemlidir. Bu çalışmada doku kavramı, metin dokusu ve farklı dillerin oluşturduğu metin dokularındaki farklılıkların nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Dil, Yazı, Tipografik Doku, Ton.

## Interaction Between Language and Typography

**ABSTRACT:** The design and design language of a typographic page that communicates through writing is important. Typographic design is a product of written language and it is based on a language that covers writing codes. Language enables communities to develop themselves culturally and allows people to share their ideas. The speaking codes that form the language are transformed into writing codes through the alphabet. The alphabet is not only linked to a spoken language, but it is also used to write a variety of languages. The typographic texture that long reading texts create on the surface of a page provides information about the unique structure, grammar and basic properties of that language. Elements such as font design, black-and-white balance in printed and unprinted space, letters, lines, and spaces between them determine the texture of the text. A text with the same theme, font and design language has visual texture colours with different tone values when it is written in different languages of different nations. The tone value of the texture is important for

the readability and understandability of the message that is intended to be given. This study aims to examine the texture concept, text texture and the reasons for differences between text textures in different languages.

**Keywords:** Language, Text, Typographic Texture, Tone.

## 1. GİRİŞ

Dil hem sözlü hem de yazılı kodları kapsayan, fikirleri ve konuları ifade edebilmek için birbirlerinden farklı formlarda var olan ses gruplarıdır. (BAINES ve HASLAM, 2002:10). Konuşma dilin doğal bir akışıdır. Yazı konuşmayı temsil etmek üzere bulunmuş, dilin görsel olarak biçim bulmuş hali ve soyut göstergeler dizisidir. Yazılı ve sözel dil birçok açıdan birbirlerinden farklılıklar gösterir. Yazılı dil, konuşma dilinden sonra gelişmiştir. Sözel dil işitseldir duyulur, yazılı dil görseldir okunur. Sözel dil üç boyutlu, konumdadır, yazılı dil iki boyutlu, düzlemseldir. Yazılı bir dil, o dile ait yazı sistemi hala anlaşıldığı sürede; zaman ve mekan boyunca iletişim kurabilir, aynı zamanda kalıcıdır. Sözel dil kaydedilmediği sürece geçicidir, anlık etkileşimler için kullanılır (OMNIGLOT, 2019). Yazılı dil, söz konusu dili bilen kişiler tarafından alınabilecek mesajların kaydedilmesi amacıyla o dili görsel veya dokunsal biçimde temsil etme yöntemidir. Öyleyse, dil, aynı zamanda insanlığın başlangıcından bu yana tüm insanlık deneyiminin de toplamıdır (NORDQUIST, 2019). Dil olmadan insanlar duygularını, düşüncelerini arzularını ve inançlarını ifade edemezler. Dil olmadan toplum olamazdı.

Dil çoklukla alfabeyi ifade etmek amacıyla kullanılır. Alfabe bir dili yazmak ve okumak için kullanılan, temel konuşma seslerini ifade eden belirli bir sıraya göre düzenlenmiş harfler ve işaretler kümesidir. Alfabetik bir sistemde kullanılan soyut işaretler bir dile ait ses ünitelerini ifade etmek için kullanılır, bu işaretlerin bu kullanım alanı dışında kendi içlerinde bir anlamı yoktur. Alfabe genellikle bir konuşma diline bağlı olarak varlığını sürdürür. Bununla beraber çoğu alfabe Latin alfabesinde olduğu gibi bir çok dili yazmak amaçlı kullanılır. Yazma kodları ile tasarım, tipografıyı kullanarak mesaj iletmek demektir. Diğer bir deyişle tipografi yazı karakterlerinin tasarlanması, düzenlenmesi ve yapılandırılması ile ilgilidir.

Tipografik tasarımı yapılan uzun okumaya dayalı bir sayfa yüzeyinin doku rengi, o bilginin hedef kitleye duygu olarak doğru ve hızlı bir şekilde iletilmesi açısından önemlidir. Tasarımı yapılan sayfada kullanılan yazı karakteri dokuyu belirleyici önemli bir etmendir. Uzun okumaya dayalı bir metin, aynı içerik aynı yazı karakteri ve aynı düzenleme kullanıldığı halde farklı diller kullanılarak tasarlandığı zaman birbirlerinden farklı tipografik dokular oluştururlar. Bu çalışmada Birleşmiş



Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinin 43 maddesi Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Almanca dillerinde, aynı düzenleme ve aynı yazı karakteri kullanılarak tasarımı yapıldığı halde sayfa yüzeyinde oluşturdukları görsel dokulardaki farklılıkların nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. TIPOGRAFİK DOKU

Tipografi görsel bir iletişim yöntemidir, kelimelerin seslerini görselleştirir imgelere dönüştürür ve kaydeder. Tipografi yazı karakterlerinin anatomik yapısını ve kimliğini, ruh halini, anlamlarını ve fikirleri bir doku içerisinde ifade etme gücüne sahiptir. Harflerin, kelimelerin ve satırların yan yana gelmesi ile oluşan tipografik doku, harf, ağırlık, yoğunluk, sözcük, ışıık, espas-boşluk gibi birçok değişkenden oluşan bir yapıya sahiptir. Bu değişkenlerin birbirleriyle tutarlı bir bütünü oluşturacak şekilde düzenlenmesi metnin görsel kalitesini oluşturur. Metin kelimesinin iki farklı anlamı vardır. Birincisi basılı eser-algısal nesne, ikincisi dilsel yapı-kavramsal nesnedir. Günümüzde ağırlıklı olarak ikinci anlamda kullanılsa da sayfa üzerinde dizilmiş harflerin oluşturduğu dokuma desenine atıfta bulunan Latince textus (metin), textura (doku) ve textere (dokumak) kelimelerinden türetildiği için etimolojik olarak birinci anlamını ifade eder (BIGELOW, 1989). Metin bir dilin uzantısıdır.

Tipografik doku çözümlemeler sonucunda üç şekilde yorumlanmıştır: Birincisi, doku: her bir harfin baskın olan tasarım özelliğinden bir kombinasyonun sabitlenmiş bir ilişki içerisinde tekrarlanması sonucu oluşturulur. Bir diğer yorum, seçilen yazı karakterine ait harflerin anatomik yapılarındaki ağırlık dağılımı ve bu dağılımla yapının etkileşimi; harfin ağırlığı ile dokunun yapısındaki görelî pürüzlülüğün belirlenmesi. Üçüncü yorum bitmiş bir kompozisyonun dokusunun varlığı. Burada doku, düşey ve yatayda kullanılan satırların yoğunluğundaki her bir farklılıktan, aynı veya farklı yöndeki satırları ayıran boşluklardaki tüm varyasyonlardan etkilenir (DORFMAN, 1978:4).

Uzun okumaya dayalı bir sayfada, dokunun ton değerinin ve pürüzsüz olmasının, okumanın hızına ve metnin kolay okunabilirliğine katkısı vardır. Ton verilmek istenilen mesajla paralellik kurması açısından önemlidir. Seçilen yazı karakterinin ağırlığı (extralight, light, medium, bold, extrabold) o yazı karakterinin kullanıldığı yüzeyin renk tonunu belirleyici bir etmendir. Yazı karakterinin yoğunluğuna paralel olarak o sayfanın tonu; çok açık gri, gri, koyu gri, siyah görünür. Ağır görsel ton okuyucusuna kasvetli bir duygu aktarır. Siyah ve beyaz arasındaki skalada sınırsız derecede gri ton değeri oluşur. Bu gri değeri farklılıkları harflerin ölçüsü, ağırlığı,

genişliği, harflerin yan yana gelerek oluşturduğu sözcükler, satırlar arasındaki boşluklar gibi değişkenler ile elde edilir.

### 2.1. Yazı Karakteri, Dil ve Doku İlişkisi

Karakter: “Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seçiciye” ve “Bir kimsenin veya bir insan grubunun tutumu, duygulanma ve davranış biçimi” (TDK, 2019).

Frederic W. Goudy : “Yazının kimliği, kelimeyi oluşturan harflerin bireysel formlarının insan üzerinde bıraktığı izlenim, harfin kendi içindeki ve öteki harflerle arasındaki orantı ve harfleri bir arada tutan görünmez, elle tutulmaz kelimeyi bir bütün olarak kabul ettiren bir yapıdır.” (PHILIP, 1993:6).

İngilizce “typeface” sözcüğünün “yazı karakteri” olarak ifade bulmasının nedeni her farklı yazı karakterlerinin narin, kaba, kadınsı, erkeksi, pürüzlü, eski, yeni, resmi, oryantal, komik, çağdaş v.b kimliklere sahip olmasındandır. Bu karakterlerin kimliklerini doğrudan etkileyen en önemli faktör o yazı karakterinin anatomik yapı özellikleridir. Tipografik tasarımda kullandığımız yazı karakterlerinin her biri, birbirlerinden kolaylıkla ayırt edilmelerini sağlayan özel niteliklere ve farklı kullanım alanlarına sahiptir. Yazı karakteri seçimi metinde verilmek istenilen mesajın doğru iletilmesi açısından önemlidir. Tipografik sayfanın görsel dokusu elbette kullanılan yazı karakterinin tasarım özellikleri ile ilgilidir; ancak aynı içeriğe sahip, aynı yazı karakteri ve aynı tipografik tasarım ile görsel ifade bulan uzun okumaya dayalı bir metin, iki farklı dilde; o dilin dilbilimsel özelliklerindeki farklılıklardan, sözdizimsel görünümülerinden, cümle yapılarından dolayı birbirlerinden farklı görsel dokular oluştururlar.

Uzun okumaya dayalı metinlerinde parazitli dokular mesajın hedef kitleye çabuk ve eksiksiz ulaşmasına engel olur. Tipografik tasarım sırasında tercih edilen yazı karakterinin kimliği ve oluşan metin dokusu, verilmek istenilen mesajın kimliği ile aynı paralellikte olmalıdır. Yazı karakterlerinin kimlikleri ve karakteri oluşturan harflerin her birinin insan üzerinde bıraktığı izlenimleri önemlidir. Bununla birlikte harflerin metni oluşturmak üzere yan yana gelerek oluşturdukları yapıdaki melodi, tutarlılık ve doku ton renginin pürüzsüzlüğü bilgi iletişiminin okunabilirliği açısından çok daha önemlidir. Melodi: coşkulu ya da sakin konuşma, ton-renk; hafif ve ağır konuşma ya da ses ve metnin koordinasyonu ve bütün bu yapının tutarlı bir bütünü oluşturacak şekilde birleştirilmesidir. (GRIESHABER VE KRÖPLIEN, 1990:2).

### 3. GÖRSEL TASARIM İLKELERİ

Görsel tasarım belli ilkelerden oluşmaktadır. Tasarım ilkeleri, tasarım elemanlarının amacına uygun bir şekilde bir araya getirilmesini sağlar. Denge, yakınlık, hizalama, ritim, armoni, hiyerarşi, vurgu, kontrast, ölçek gibi ilkeler problemin çözümünde ve tasarımında farklılıklar yaratmak için gerekliliktir. Yazı ile tasarımda öncelikle metnin oluşturduğu dokunun ton değeri önemlidir. Bu nedenle bir bilginin eksiksiz aktarılabilmesi ve kolay okunabilmesi için, metnin ton değerinde akışkanlık, sakinlik ve pürüzsüzlük unsurlarının sağlanabilmesi gereklidir. Denge unsuru, metinde kullanılan harflerin ağırlığının tüm yüzeyindeki eşit dağılımı nedeni ile dokuda uyumlu bir görsel etki sağlar.

Armoni; tasarım elemanlarının bir yüzey üzerinde, tutarlı bir uyum içerisinde bütünü oluşturmasıdır. Oluşan tipografik örgü belirsiz, göze çarpmayan ya da belirgin, baskın olabilir. Anatomik yapılarında düşey ve yatay kalınlık farklılıkları az olan yazı karakterleri sakin, düz bir metin dokusu oluşturur ve bu doku özünde belirsizlik olan göze çarpmayan desensiz bir örgüye benzer (DORFMAN, 1978:4). Tipografik ritim, harflerin anatomik yapılarını oluşturan bütün düşey, yatay, diyagonal, yuvarlak çizgilerin ve aralarında bırakılan beyaz boşlukların düzenli olarak tekrarlarından oluşur. Tipografik ritim küçük punto harflerin kullanıldığı kitap sayfalarında daha az göze çarpar ve daha belirsizdir. Buradaki ritmik deseni, ardışık olarak tekrarlayan harfler, espaslar ve bölüm başlıkları belirler. Bu durum okuyucunun, yazarın mesajına olan ilgisini korurken yanı sıra metnin tonunu da belirler (Dair, 1967:104).

### 4. DİLSEL YAPININ TİPOGRAFİK DOKUSU

Sesin tonu o sesin görsel anlatımda metnin tonunu değiştirir. Metnin görsel dokusu yazıldığı dile ait, o dilin dilbilimsel kodları hakkında bilgiler verir. Metinde dokunun büyük bölümünü o metinde en fazla kullanılan harfler oluşturur. Bu nedenle her bir metin, yazıldığı dilde en fazla kullanılan harflerin farklı olması nedeni ile farklı motifler oluşturur. Johannes Gutenberg'in 1454-1455 yıllarında her sayfası 42 satırdan oluşan Latince İncil kitabının matbaada basımını gerçekleştirmesinden sonra gelişen süreçte birbirinden ayrılan Avrupa'da kültür merkezleri kendi ulusal dillerinde, kendi ulusal yazı karakterleri ile basım gerçekleştirmişlerdir. Bunun sonucunda ulusal dillerin çeşitliliğine paralel olarak ulusal yazı karakterleri gelişmiştir. Fransızca ile Claude Garamond (1480-1561)'un tasarımını yaptığı "Garamond" yazı karakteri, İngilizce ile William Caslon (1692-1766)'un tasarımını yaptığı "Caslon" yazı karakteri ve İtalyanca ile Giambattista Bodoni (1740-1813)'nin tasarımını yaptığı "Bodoni" yazı karakteri kullanıldıkları diller ile bir bütün oluşturmuştur (Ruder, 1982:42). (Resim 1, 2, 3, 4)

İtalyan dili ile ilgili bir çalışma yapan Egidio Del Boca'nın yönettiği "Centro studi Falletti" (Faletti Çalışma Merkezi) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, İtalyan dilinde, alfabede çok kullanılan harf birleşimlerinin istatistiksel bir sınıflandırılması yapılmıştır. Bu çalışmada, 517667 sesli, 594576 sessiz harf kullanılmıştır. Sonuçta İtalyanca'da en sık kullanılan harflerin sırasıyla "i, a, o, e" sesli harfler, daha sonra bunu takiben daha az kullanılan harflerin "r, t, n, c, s, l" sessiz harfler, en az kullanılan harflerin "j, w, x, k" harfleri olduğu tespit edilmiştir. İtalyanca yazılan bir metinde kullanılan sessiz harflerin anatomik yapı özelliklerinden dolayı okumayı zorlaştıran bir duvar oluşturduğu belirlenmiştir. İtalyanca metinde sesli harflerin kullanımındaki fazlalıktan dolayı satırın x-yüksekliği baskındır ve buna bağlı olarak alt ve üst uzantılar azdır. Bu özellik satırlardaki yatay vurguyu güçlendirmekte ve okumayı kolaylaştırmaktadır (Genio, 2005). (Resim 5) Ayrıca sesli minuscule harflerin yuvarlak ve düşey vurguları, sözcük uzunluklarının birbirine yakın olması ve harf bileşenlerinin tutarlı bir ritim içerisinde sık kullanılması nedeniyle armonik ve pürüzsüz bir doku oluşturmaktadır.

Harflerin kullanım sıklığı o dilin özelliğini oluşturur. Almanca'da normal metinde "e" %17.4'lük, "n" %9.7'lik, "s" %7.8'lik, "r" %7'lik, "t" %6.1'lik frekans kullanım sıklığına sahip harflerdir. -tz, -zw, -ei, -sch, -ndfr, -dsch harf kombinasyonları ise Almanca ile yazılmış metnin görsel dokusunu, armonik yapısını bozmaktadır. Almanca kelime yapısı uzundur. Uzun kelimeler metin sağdan ve soldan tam blok düzenlenir fakat tireleme kullanılmazsa satırdaki son kelime tirelenmeden alt satıra atacağı için metinde kelimeler arasında oluşan boşluklar ritmik yapıyı bozar. Almanca'da isimler büyük harfle başlayarak yazılır. Uzun okuma metinlerinde bu durum satırın vurgusunu ton olarak düzensizleştirir, metnin hakim ton değerinden farklı pürüzlü koyu bir ton oluşturur.

## Articolo 43

1. Al fine di esaminare i progressi compiuti dagli Stati parti nell'esecuzione degli obblighi da essi contratti in base alla presente Convenzione, è istituito un Comitato dei Diritti del Fanciullo che adempie alle funzioni definite in appresso. 2. Il Comitato si compone di dieci esperti di alta moralità e in possesso di una competenza riconosciuta nel settore oggetto della presente Convenzione. I suoi membri sono eletti dagli Stati parti tra i loro cittadini e partecipano a titolo personale, secondo il criterio di un'equa ripartizione geografica e in considerazione dei principali ordinamenti giuridici. 3. I membri del Comitato sono eletti a scrutinio segreto su una lista di persone designate dagli Stati parti. Ciascuno Stato parte può designare un candidato tra i suoi cittadini. 4. La prima elezione avrà luogo entro sei mesi a decorrere dalla data di entrata in vigore della presente Convenzione. Successivamente si svolgeranno elezioni ogni due anni. Almeno quattro mesi prima della data di ogni elezione il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite inviterà per iscritto gli Stati parti a proporre i loro candidati entro un termine di due mesi. Quindi il Segretario generale stabilirà l'elenco alfabetico dei candidati in tal modo designati, con l'indicazione degli Stati parti che li hanno designati, e sottoporrà tale elenco agli Stati parti alla presente Convenzione. 5. Le elezioni avranno luogo in occasione delle riunioni degli Stati parti, convocate dal Segretario generale presso la Sede dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. In queste riunioni per le quali il numero legale sarà rappresentato da due terzi degli Stati parti, i candidati eletti al Comitato sono quelli che ottengono il maggior numero di voti, nonché la maggioranza assoluta degli Stati parti presenti e votanti. 6. I membri del Comitato sono eletti per quattro anni. Essi sono rieleggibili se la loro candidatura è ripresentata. Il mandato di cinque dei membri eletti nella prima elezione scade alla fine di un periodo di due anni; i nomi di tali cinque membri saranno estratti a sorte dal presidente della riunione immediatamente dopo la prima elezione. 7. In caso di decesso o di dimissioni di un membro del Comitato oppure se, per qualsiasi altro motivo, un membro dichiara di non poter più esercitare le sue funzioni in seno al Comitato, lo Stato parte che aveva presentato la sua candidatura nomina un altro esperto tra i suoi cittadini per coprire il seggio resosi vacante fino alla scadenza del mandato corrispondente, sotto riserva dell'approvazione del Comitato. 8. Il Comitato adotta il suo regolamento interno. 9. Il Comitato elegge il suo Ufficio per un periodo di due anni. 10. Le riunioni del Comitato si svolgono normalmente presso la Sede dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, oppure in ogni altro luogo appropriato determinato dal Comitato. Il Comitato si riunisce di regola ogni anno. La durata delle sue sessioni è determinata e se necessario modificata da una riunione degli Stati parti alla presente Convenzione, sotto riserva dell'approvazione dell'Assemblea generale. 11. Il Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite mette a disposizione del Comitato il personale e le strutture di cui quest'ultimo necessita per adempiere con efficacia alle sue mansioni in base alla presente Convenzione. 12. I membri del Comitato istituito in base alla presente Convenzione ricevono, con l'approvazione dell'Assemblea generale, emolumenti prelevati sulle risorse dell'Organizzazione delle Nazioni Unite alle condizioni e secondo le modalità stabilite dall'Assemblea generale.

**Resim 1:** (Metin: Çocuk Hakları Sözleşmesinin 43 maddesi; 12 punto, Bodoni yazı karakteri) İtalyanca ile Giambattista Bodoni (1740-1813)'nin tasarımı yaptığı "Bodoni" yazı karakteri kullanıldığı dil ile bir bütün oluşturmuştur. Metinde harfler, yüzey üzerinde tutarlı, uyum içerisinde ritmik ve siyah-beyaz dengesi eşit bir bütünü oluşturmaktadır.

Artikel 43

(1) Zur Prüfung der Fortschritte, welche die Vertragsstaaten bei der Erfüllung der in diesem Übereinkommen eingegangenen Verpflichtungen gemacht haben, wird ein Ausschuss für die Rechte des Kindes eingesetzt, der die nachstehend festgelegten Aufgaben wahrnimmt. (2) Der Ausschuss besteht aus zehn Sachverständigen von hohem sittlichen Ansehen und anerkannter Sachkenntnis auf dem von diesem Übereinkommen erfassten Gebiet. Die Mitglieder des Ausschusses werden von den Vertragsstaaten unter ihren Staatsangehörigen ausgewählt und sind in persönlicher Eigenschaft tätig, wobei auf eine gerechte geographische Verteilung zu achten ist sowie die hauptsächlichlichen Rechtssysteme zu berücksichtigen sind. (3) Die Mitglieder des Ausschusses werden in geheimer Wahl aus einer Liste von Personen gewählt, die von den Vertragsstaaten vorgeschlagen worden sind. Jeder Vertragsstaat kann einen seiner eigenen Staatsangehörigen vorschlagen. (4) Die Wahl des Ausschusses findet zum erstenmal spätestens sechs Monate nach Inkrafttreten dieses Übereinkommens und danach alle zwei Jahre statt. Spätestens vier Monate vor jeder Wahl fordert der Generalsekretär der Vereinten Nationen die Vertragsstaaten schriftlich auf, ihre Vorschläge innerhalb von zwei Monaten einzureichen. Der Generalsekretär fertigt sodann eine alphabetische Liste aller auf diese Weise vorgeschlagenen Personen unter Angabe der Vertragsstaaten, die sie vorgeschlagen haben, an und übermittelt sie den Vertragsstaaten. (5) Die Wahlen finden auf vom Generalsekretär am Sitz der Vereinten Nationen einberufenen Tagungen der Vertragsstaaten statt. Auf diesen Tagungen, die beschlussfähig sind, wenn zwei Drittel der Vertragsstaaten vertreten sind, gelten die Kandidaten als in den Ausschuss gewählt, welche die höchste Stimmenzahl und die absolute Stimmenmehrheit der anwesenden und abstimmenden Vertreter der Vertragsstaaten auf sich vereinigen. (6) Die Ausschussmitglieder werden für vier Jahre gewählt. Auf erneuten Vorschlag können sie wiedergewählt werden. Die Amtszeit von fünf der bei der ersten Wahl gewählten Mitglieder läuft nach zwei Jahren ab; unmittelbar nach der ersten Wahl werden die Namen dieser fünf Mitglieder vom Vorsitzenden der Tagung durch das Los bestimmt. (7) Wenn ein Ausschussmitglied stirbt oder zurücktritt oder erklärt, dass es aus anderen Gründen die Aufgaben des Ausschusses nicht mehr wahrnehmen kann, ernennt der Vertragsstaat, der das Mitglied vorgeschlagen hat, für die verbleibende Amtszeit mit Zustimmung des Ausschusses einen anderen unter seinen Staatsangehörigen ausgewählten Sachverständigen. (8) Der Ausschuss gibt sich eine Geschäftsordnung. (9) Der Ausschuss wählt seinen Vorstand für zwei Jahre. (10) Die Tagungen des Ausschusses finden in der Regel am Sitz der Vereinten Nationen oder an einem anderen vom Ausschuss bestimmten geeigneten Ort statt. Der Ausschuss tritt in der Regel einmal jährlich zusammen. Die Dauer der Ausschusstagungen wird auf einer Tagung der Vertragsstaaten mit Zustimmung der Generalversammlung festgelegt und wenn nötig geändert. (11) Der Generalsekretär der Vereinten Nationen stellt dem Ausschuss das Personal und die Einrichtungen zur Verfügung, die dieser zur wirksamen Wahrnehmung seiner Aufgaben nach diesem Übereinkommen benötigt. (12) Die Mitglieder des nach diesem Übereinkommen eingesetzten Ausschusses erhalten mit Zustimmung der Generalversammlung Bezüge aus Mitteln der Vereinten Nationen zu den von der Generalversammlung zu beschliessenden Bedingungen.

**Resim 2:** (Metin: Çocuk Hakları Sözleşmesinin 43 maddesi; 12 punto, Bodoni yazı karakteri) İtalyanca ile bütünleşmiş “Bodoni” yazı karakterinin farklı bir dilde, “Almanca” ile oluşturduğu tipografik doku.



## Article 43

1. For the purpose of examining the progress made by States Parties in achieving the realization of the obligations undertaken in the present Convention, there shall be established a Committee on the Rights of the Child, which shall carry out the functions hereinafter provided. 2. The Committee shall consist of eighteen experts of high moral standing and recognized competence in the field covered by this Convention. 1/ The members of the Committee shall be elected by States Parties from among their nationals and shall serve in their personal capacity, consideration being given to equitable geographical distribution, as well as to the principal legal systems. 3. The members of the Committee shall be elected by secret ballot from a list of persons nominated by States Parties. Each State Party may nominate one person from among its own nationals. 4. The initial election to the Committee shall be held no later than six months after the date of the entry into force of the present Convention and thereafter every second year. At least four months before the date of each election, the Secretary-General of the United Nations shall address a letter to States Parties inviting them to submit their nominations within two months. The Secretary-General shall subsequently prepare a list in alphabetical order of all persons thus nominated, indicating States Parties which have nominated them, and shall submit it to the States Parties to the present Convention. 5. The elections shall be held at meetings of States Parties convened by the Secretary-General at United Nations Headquarters. At those meetings, for which two thirds of States Parties shall constitute a quorum, the persons elected to the Committee shall be those who obtain the largest number of votes and an absolute majority of the votes of the representatives of States Parties present and voting. 6. The members of the Committee shall be elected for a term of four years. They shall be eligible for re-election if renominated. The term of five of the members elected at the first election shall expire at the end of two years; immediately after the first election, the names of these five members shall be chosen by lot by the Chairman of the meeting. 7. If a member of the Committee dies or resigns or declares that for any other cause he or she can no longer perform the duties of the Committee, the State Party which nominated the member shall appoint another expert from among its nationals to serve for the remainder of the term, subject to the approval of the Committee. 8. The Committee shall establish its own rules of procedure. 9. The Committee shall elect its officers for a period of two years. 10. The meetings of the Committee shall normally be held at United Nations Headquarters or at any other convenient place as determined by the Committee. The Committee shall normally meet annually. The duration of the meetings of the Committee shall be determined, and reviewed, if necessary, by a meeting of the States Parties to the present Convention, subject to the approval of the General Assembly. 11. The Secretary-General of the United Nations shall provide the necessary staff and facilities for the effective performance of the functions of the Committee under the present Convention. 12. With the approval of the General Assembly, the members of the Committee established under the present Convention shall receive emoluments from United Nations resources on such terms and conditions as the Assembly may decide.

**Resim 3:** (Metin: Çocuk Hakları Sözleşmesinin 43 maddesi; 12 punto, Caslon yazı karakteri) İngilizce ile William Caslon (1692-1766)'un tasarımını yaptığı “Caslon” yazı karakteri kullanıldığı dil ile bir bütün oluşturmuştur. Metinde harfler, yüzey üzerinde tutarlı, uyum içerisinde ritmik ve siyah-beyaz dengesi eşit bir bütünü oluşturmaktadır.

Artikel 43

(1) Zur Prüfung der Fortschritte, welche die Vertragsstaaten bei der Erfüllung der in diesem Übereinkommen eingegangenen Verpflichtungen gemacht haben, wird ein Ausschuss für die Rechte des Kindes eingesetzt, der die nachstehend festgelegten Aufgaben wahrnimmt. (2) Der Ausschuss besteht aus zehn Sachverständigen von hohem sittlichen Ansehen und anerkannter Sachkenntnis auf dem von diesem Übereinkommen erfassten Gebiet. Die Mitglieder des Ausschusses werden von den Vertragsstaaten unter ihren Staatsangehörigen ausgewählt und sind in persönlicher Eigenschaft tätig, wobei auf eine gerechte geographische Verteilung zu achten ist sowie die hauptsächlichen Rechtssysteme zu berücksichtigen sind. (3) Die Mitglieder des Ausschusses werden in geheimer Wahl aus einer Liste von Personen gewählt, die von den Vertragsstaaten vorgeschlagen worden sind. Jeder Vertragsstaat kann einen seiner eigenen Staatsangehörigen vorschlagen. (4) Die Wahl des Ausschusses findet zum erstenmal spätestens sechs Monate nach Inkrafttreten dieses Übereinkommens und danach alle zwei Jahre statt. Spätestens vier Monate vor jeder Wahl fordert der Generalsekretär der Vereinten Nationen die Vertragsstaaten schriftlich auf, ihre Vorschläge innerhalb von zwei Monaten einzureichen. Der Generalsekretär fertigt sodann eine alphabetische Liste aller auf diese Weise vorgeschlagenen Personen unter Angabe der Vertragsstaaten, die sie vorgeschlagen haben, an und übermittelt sie den Vertragsstaaten. (5) Die Wahlen finden auf vom Generalsekretär am Sitz der Vereinten Nationen einberufenen Tagungen der Vertragsstaaten statt. Auf diesen Tagungen, die beschlussfähig sind, wenn zwei Drittel der Vertragsstaaten vertreten sind, gelten die Kandidaten als in den Ausschuss gewählt, welche die höchste Stimmenzahl und die absolute Stimmenmehrheit der anwesenden und abstimmenden Vertreter der Vertragsstaaten auf sich vereinigen. (6) Die Ausschussmitglieder werden für vier Jahre gewählt. Auf erneuten Vorschlag können sie wiedergewählt werden. Die Amtszeit von fünf der bei der ersten Wahl gewählten Mitglieder läuft nach zwei Jahren ab; unmittelbar nach der ersten Wahl werden die Namen dieser fünf Mitglieder vom Vorsitzenden der Tagung durch das Los bestimmt. (7) Wenn ein Ausschussmitglied stirbt oder zurücktritt oder erklärt, dass es aus anderen Gründen die Aufgaben des Ausschusses nicht mehr wahrnehmen kann, ernennt der Vertragsstaat, der das Mitglied vorgeschlagen hat, für die verbleibende Amtszeit mit Zustimmung des Ausschusses einen anderen unter seinen Staatsangehörigen ausgewählten Sachverständigen. (8) Der Ausschuss gibt sich eine Geschäftsordnung. (9) Der Ausschuss wählt seinen Vorstand für zwei Jahre. (10) Die Tagungen des Ausschusses finden in der Regel am Sitz der Vereinten Nationen oder an einem anderen vom Ausschuss bestimmten geeigneten Ort statt. Der Ausschuss tritt in der Regel einmal jährlich zusammen. Die Dauer der Ausschusstagungen wird auf einer Tagung der Vertragsstaaten mit Zustimmung der Generalversammlung festgelegt und wenn nötig geändert. (11) Der Generalsekretär der Vereinten Nationen stellt dem Ausschuss das Personal und die Einrichtungen zur Verfügung, die dieser zur wirksamen Wahrnehmung seiner Aufgaben nach diesem Übereinkommen benötigt.

**Resim 4:** (Metin: Çocuk Hakları Sözleşmesinin 43 maddesi; 12 punto, Caslon yazı karakteri) İngilizce ile bütünlüşmüş “Caslon” yazı karakterinin farklı bir dilde, “Almanca” ile oluşturduğu tipografik doku.



Articolo 43

Il primo articolo del regolamento, che ha per oggetto la  
definizione del concetto di "opera di arte", è stato  
elaborato in modo da coprire l'intera gamma di  
opere creative, sia che si tratti di opere di arte  
visiva, sia che si tratti di opere di arte letteraria.  
Il secondo articolo del regolamento, che ha per oggetto  
la definizione del concetto di "opera di arte", è stato  
elaborato in modo da coprire l'intera gamma di  
opere creative, sia che si tratti di opere di arte  
visiva, sia che si tratti di opere di arte letteraria.

“Bodoni” yazı karakteri ile “İtalyanca” yazılmış metnin satır aralarındaki dokusal yapı.

Artikel 43

(1) Der Begriff „Kunstwerk“ ist im Sinne des Gesetzes  
so zu verstehen, dass er alle Werke der Kunst, die  
den Anforderungen der Kunst entsprechen, umfasst.  
Dies umfasst insbesondere die Werke der bildenden  
Kunst, die Werke der Literatur, die Werke der  
Musik, die Werke der Architektur, die Werke der  
Grafik, die Werke der Fotografie, die Werke der  
Kunst des Films, die Werke der Kunst des Theaters,  
die Werke der Kunst des Tanzes, die Werke der Kunst  
des Circus, die Werke der Kunst des Zirkus, die Werke  
der Kunst des Zirkus, die Werke der Kunst des Zirkus.

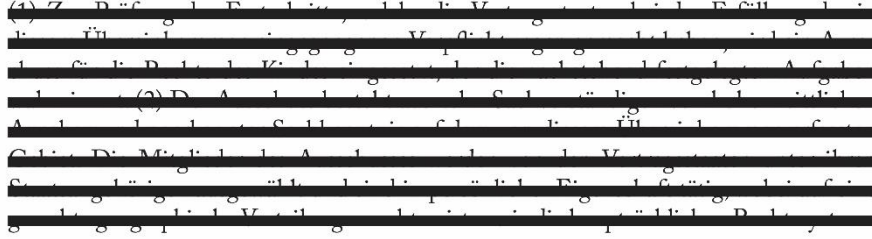
“Bodoni” yazı karakteri ile “Almanca” yazılmış metnin satır aralarındaki dokusal yapı.

Article 43

The first article of the regulation, which has for its  
object the definition of the concept of "work of art",  
has been drafted in such a way as to cover the whole  
range of creative works, whether they are works of  
visual art or works of literary art. The second article  
of the regulation, which has for its object the  
definition of the concept of "work of art", has been  
drafted in such a way as to cover the whole range  
of creative works, whether they are works of visual  
art or works of literary art. The third article of the  
regulation, which has for its object the definition of  
the concept of "work of art", has been drafted in  
such a way as to cover the whole range of creative  
works, whether they are works of visual art or works  
of literary art.

“Caslon” yazı karakteri ile “İngilizce” yazılmış metnin satır aralarındaki dokusal yapı.

Artikel 43



“Caslon” yazı karakteri ile “Almanca” yazılmış metnin satır aralarındaki dokusal yapı.

**Resim 5:** İtalyanca, Almanca, İngilizce dillerinde yazılmış metnin satır aralarında oluşan dokunun dillere göre değişken yapısı.

Latin alfabesi kullanan dillerde harfte temel gliflerin altında, üstünde bazen temel glifle bütünleşmiş diyakretik işaretler çok sayıda kullanılır. Metinde satırın sürekliliğini sağlayan ana vurgu olan x-yüksekliği üzerinde ve altındaki çıkıntı şeklinde bulunan işaretler satırı pürüzlü hale getirdiği için metnin akışkanlık vurgusunu ve bütünselliğini bozmaktadır. Fransızca é (acute accent) è à ù (grave accent), ç (cedilla), â ê î ô û (circumflex), ë ï ü (dieresis) gibi çok sayıda diyakretik harf bulunmaktadır. Bunun sonucu Fransızca’da metin dokusu diyakretik işaretlerin yoğun olduğu bir metin dokusu oluşturur. Fransızca’da kullanım sıklık yüzdesi en fazla olan e (% 14.7) ve s (% 7.9) harfleridir. Bu harfleri a, r, t, i, n, u, l, o, d ve c harfleri izler. z, q, x ve j ise en az kullanılan harflerdir.

#### 4. SONUÇ

Dil, insanların, başkalarının anlayabileceği bir şekilde ifade ve sesler çıkarmasına izin veren; dilbilgisi kurallarını ve normları ifade eder. Alfabetik bir sistemde kullanılan soyut işaretler sözlü dile ait ses ünitelerini yazılı olarak ifade etmek için kullanılır. Bu soyut işaretlerin kullanım alanı dışında kendi içlerinde bir anlamı yoktur ancak yan yana geldikleri zaman anlam ifade ederler. Alfabetik yapı bir konuşma diline ya da Latin alfabesinde olduğu gibi bir çok dile bağlı olarak varlığını sürdürür.

Tipografi konuşma diline ait kodları doku içerisinde ifade etme gücüne sahiptir. Harflerin, kelimelerin ve satırların yan yana gelmesi ile oluşan tipografik doku ağırlık, yoğunluk, ışıık, boşluk gibi birçok değişkenden oluşan bir yapıya sahiptir.

Seçilen yazı karakteri ve düzenleme tipografik bir sayfanın dokusunu belirler. Ancak aynı yazı karakteri ve aynı düzenleme ile farklı dillerde farklı dokular oluşur. Metnin hangi dilde yazıldığı dokuyu etkiler.

Bir dilde harflerin kullanım sıklığı ve ritmik olarak tekrarı o dilin görsel motifini oluşturur. Romanik diller sesli harfleri yoğun kullanır. Sesli harflerin yapısal özellikleri nedeni ile x-yüksekliği dominanttır ve buna bağlı olarak alt ve üst uzantılar azdır. Bu durum metinde gözün satırdaki yatay vurgusunu güçlendirir oluşan pürüzsüz yapı okumayı kolaylaştırır. Tasarımda kullanılan dilin yapısı, temel özellikleri ve kimliği; tasarımı yapılan uzun okumaya dayalı metnin görsel yapısını oluşturur.

#### KAYNAKÇA

- BAINES, F., HASLAM, A. (2002). *Lust auf schrift!*, Verlag Hermann Schmidt, Mainz.
- BIGELOW, C. (1989). "Form, Pattern & Texture in the Typographic Image", <https://bigelowandholmes.typepad.com/bigelow-holmes/2015/04/form-pattern-texture-in-the-typographic-image.html>, 15.10.2019.
- CANALE 105, (2015). "Sai quale è la lettera più utilizzata dell'alfabeto italiano?", <https://www.105.net/news/tutto-news/193788/Sai-quale-e-la-lettera-piu.html>, 12.10.2019.
- Dair, C. (1967). *Design with Type*, Toronto and Buffalo: University of Toronto Press.
- DORFMAN, P. (1978). "Some visual elements in typography: a study using original works ", Iowa State University Capstones, Theses and Dissertations, <https://lib.dr.iastate.edu>, 05.10.2019.
- Ethnologue, (2019). "What continents have the most indigenous languages?", <https://www.ethnologue.com/guides/continents-most-indigenous-languages>, 02.10.2019.
- Genio, (2005). "Quali sono le lettere più usate nel dizionario italiano?", <https://www.paginainizio.com/genio/quali-sono-le-lettere-pi%C3%B9-usate-nel-dizionario-italiano.html>, 14.10.2019.

- GRIESHABER, J. M., KRÖPLIEN, M. (1990), *Yeni Grafik Tasarımın Felsefesi*, çeviri. Hakan Öneş, *Yazılar*, sayı: 33, Grafikerler Meslek Kuruluşu Yayını.
- NORDQUIST, R. (2019). “Observations on What is Language”, <https://www.thoughtco.com/what-is-a-language-1691218>, 09.10.2019.
- OMNIGLOT (2019). “Differences between writing and speech”, <https://www.omniglot.com/writing/writingvspeech.htm>, 20.10.2019.
- PHILIP, B. (1993). *Using Type Right*, NTC Contemporary Publishing Company, United States.
- Ruder, E. (1982). *Typography*, Verlag Arthur Niggli AG, Switzerland.
- TDK, (2019). <https://sozluk.gov.tr/>, 14.10.2019.

# GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ OKUYAN ÖĞRENCİLERİNİN BATIL İNANÇLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

**Dr. Öğr. Üyesi Rabia SOHBET**

Gaziantep Üniversitesi

**Ali TİLKİ**

Gaziantep Üniversitesi

**Ömer ABİÇ**

Gaziantep Üniversitesi

**Hatice ONUŞ**

Gaziantep Üniversitesi

**Kübra YİĞİT**

Gaziantep Üniversitesi

**Gülistan KULPU**

Gaziantep Üniversitesi

**Muhammed Eid RUŞŞO**

Gaziantep Üniversitesi

**ÖZET:** Teknolojinin geliştiği bilimsel bilgi ve eğitim düzeyinin artık gelişmekte olan toplumun günümüz koşullarında batıl inanç ve hurafelere olan inanışlarının hala varlığını sürdürdüğü bilinmektedir. Bu inanışlar psikolojik, sosyolojik ve diğer disiplinlerle olan ilişkisi de dikkate alınıp incelenerek birçok açıdan tartışılmaktadır. Yapılan anket çalışmasının temel amacı bilim ve teknolojinin geliştiği toplumda eğitim durumu lisans olan bireylerin batı inançlara inanma düzeylerinin cinsiyet dini inanç ve benzeri yönden ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Öğrencilerin dini inançların batıl inançlara inanma ve benimsemede etkisi olup olmadığını ve kadın cinsiyetin erkek cinsiyete oranla benimseme düzeyinin yüksek olup olmadığı ve aralarında anlamlı ilişkinin varlığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere batıl inanışları benimseme düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla Kasım 2018’de toplam 280 öğrenci

ile yapılmıştır. Araştırma literatür taraması ile geliştirilen 9 sosyodemografik ve 27 batıl inanç sorusuyla toplamda 36 soru ile tanımlayıcı araştırma yapılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların %70,7'si 13 sayısının uğursuzluğuna, %66,4 'ü uğura, %67,5'i ayna kırılmasının uğursuzluğuna inanırken %70,4'ü at nalının uğurlu olduğuna inanmamaktadır. Kara kedinin uğursuzluk getirmesine %72,5'i inanmamaktadır. Mavi boncuğun nazardan koruduğuna %57,9'u inanmamaktadır. Katılanların %49,3'ü batıl inançları benimseme yolu olarak ailelerinden duyarak benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Kadınların batıl inançların varlığına inanması ve bu inançları benimseme düzeyine yönelik ortaya çıkan 203 kadından %26'sı hiçbirine inanmayan, %30,5'i sadece dinimizde olanlara inanan, %33,9 unu birkaçına inanan, %7 sini neredeyse yarısına inananlar oluşturmaktadır. 77 erkek katılımcının %44'ü hiçbirine inanmayan %31'i sadece dinimizde olanlara inanan %19 unu birkaçına inanan oluşturmaktadır. Buradan kadınların erkeklerden daha fazla uğra inandığını ve bunun istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılanların çoğunluğunun hiçbir batıl inanışa inanmadığı görülmektedir. Batıl inanışları benimseyenlerin varlığı cinsiyet ve dini inanışın etkisi ile olduğu görülmektedir. Kadınların erkeklere göre batıl inançları benimseme düzeyi oldukça fazladır. Batı inançları benimseme nedeninin büyük bir çoğunluğu dini inanışların etkisi ile olduğu söylenebilir.

Batıl inançların dinimizde olmadığı, şans, huzur getirmediği ve umut vaat etmediği, insan hayatına yön vermemeli, Başkalarına da bu inançları aşılamamalı ve duyulduğunda gerçek olmadığı ifade edilmeli, mantıklı dayalı olmadığını ve bir mantıklı açıklaması olmadığını karşı tarafa anlatmalı.

**Anahtar kelimeler:** Batıl İnanç, Öğrenci, Aile Etkisi, Hurafeler, Mit, Kültür

## GİRİŞ VE AMAÇ

Binlerce yıl öncesinden ortaya çıkan batıl inançlar, bugün insanlar üzerinde hala etkisini sürdürmektedir. Yaşamın sırlarının insanlar üzerinde oluşturduğu merak dürtüsü, bazı şeylere inanma ve kendini iyi hissetme isteği bazı canlılara, eşyalara, rakamlara ve sembolik işaretlere olan inanış temelini oluşturmuştur.

Bu inanışlar yıllar geçtikçe daha da önem kazanarak yüzyıllar boyu süre gelmiş ve toplumda oldukça büyük bir yer edinmiştir. Günümüzde de hala farklı birçok inanış ve davranış biçimi ile karşımıza çıkan bu inançlar günümüzde popüler tanımla daha çok kara kedi görmek, ayna kırmak, yıldız kayarken dilek tutmak vb. unsurlarla ilişkilendirilirken gerçekte ise hiçbir bilimsel dayanağı olmayan ve doğruluğu kanıtlanmamış, inançlar ve kültürler doğrultusunda da gelişerek farklılık göstererek varlık gösteren batıl inanç ya da hurafeler olarak bilinmektedir. Hayatın her

anında ortaya çıkabilen batı inançları aynı zamanda bireyleri yönlendiren, birçok açıdan etkileyen, davranışların oluşmasına zemin hazırlayan, yaşama değer katan bir kavramdır.

İnsanların eğitim seviyelerinin bilimsel bilgi yöntemi araştırmaları karşı farkındalığının arttığı son zamanlarda eski zamanlardan kalma birçok batı inancı sona erdi düşünmekte düşünmekle beraber alışlagelmiş davranış kalıplarının hala yapıldığı biliniyor özellikle kırsal kesimler de hala bu inanç ve davranış kalıplarına önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Buna ek olarak gelişmiş sanayi toplumlarında da geçerliliğini koruyan batıl inançlar için örnekler mevcuttur. Bu çalışmada da batıl inançlara değinilmesi ve bireylerin bu inançlara sahip olma düzeylerinin cinsiyet, dini inanç gibi çeşitli değişkenlerle incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada özellikle temel 3 konu üzerinde durulmuştur. Bunlar: Eğitim durumu lisans olan bireylerin benimseme düzeyini, dini inançların batıl inançlara inanma ve benimsemede etkisi olup olmadığını ve kadın cinsiyetin erkek cinsiyete oranla benimseme düzeyinin yüksek olup olmadığını ve aralarında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmak amacıyla bu temel sorular üzerine durulmuştur.

## **METOT-MATERYAL**

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin batıl inançları benimseme düzeyini test etmek amaçlı yapılan tanımlayıcı bir anket çalışmasıdır.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans öğrenimi gören 280 kişiden oluşmaktadır. Araştırma Kasım 2018 tarihinde anket uygulaması sırasında fakültede bulunan kendi isteği ile ankete katılmayı kabul eden 280 kişiye uygulanmıştır.36 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ise literatür kaynakları taranak hazırlanan anket formu aracılığıyla belirlenmiştir. Anket formu uygulanmadan önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verilmiştir ve sözel izin alınmıştır. Anket formu dağıtılarak öğrencilerin bireysel olarak doldurması sağlanmıştır. Yapılan anket SPSS programında analiz edildikten sonra istatistik paket programı bilgisayar programına aktarılıp incelenmiş ve çalışmanın bulguları belirlenmiştir. Ön çalışma anketleri değerlendirilmeye alınmamıştır.

**BULGULAR****Tablo: Sosyodemografik Özellikler**

| <b>Yaş dağılımı</b>          | <b>Sayı</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|-------------|----------|
| 18-21 yaş aralığında olanlar | 178         | 63.5     |
| 22-25 yaş aralığında olanlar | 89          | 31.1     |
| 26-30 yaş aralığında olanlar | 13          | 5.4      |
| <b>Cinsiyet</b>              |             |          |
| Bayan                        | 203         | 72.5     |
| Erkek                        | 77          | 27.5     |
| <b>Sınıf dağılımı</b>        |             |          |
| 1.sınıf                      | 86          | 30.7     |
| 2.sınıf                      | 79          | 28.2     |
| 3.sınıf                      | 50          | 17.9     |
| 4.sınıf                      | 65          | 23.2     |
| <b>Memleket dağılımı</b>     |             |          |
| Güneydoğu Anadolu bölgesi    | 168         | 60.0     |
| Doğu Anadolu bölgesi         | 11          | 4.0      |
| Akdeniz bölgesi              | 74          | 26.4     |
| İç Anadolu bölgesi           | 11          | 4.0      |
| Ege bölgesi                  | 3           | 1.3      |
| Karadeniz bölgesi            | 6           | 2.0      |
| Marmara bölgesi              | 1           | 0.3      |
| Yabancı                      | 6           | 2.0      |
| <b>Anne eğitimi</b>          |             |          |
| Okur yazar                   | 19          | 6.8      |
| İlkokul                      | 114         | 40.8     |
| Ortaokul                     | 48          | 17.1     |
| Lise                         | 41          | 14.6     |
| Üniversite                   | 19          | 6.8      |
| Okul yazar değil             | 39          | 13.9     |
| <b>Baba Eğitimi</b>          |             |          |
| Okur yazar                   | 18          | 6.4      |
| İlkokul                      | 79          | 28.2     |
| Ortaokul                     | 48          | 17.1     |
| Lise                         | 73          | 26.1     |
| Üniversite                   | 59          | 21.1     |
| Okul yazar değil             | 3           | 1.1      |
| <b>Anne Mesleği</b>          |             |          |
| Ev hanımı                    | 254         | 90.7     |
| Memur                        | 20          | 7.1      |
| Emekli                       | 6           | 2.2      |
| <b>Baba Mesleği</b>          |             |          |



|                                     |            |              |
|-------------------------------------|------------|--------------|
| Çalışmıyor                          | 14         | 5.0          |
| İşçi                                | 39         | 13.9         |
| Serbest meslek                      | 71         | 25.4         |
| Memur                               | 70         | 25.0         |
| Emekli                              | 47         | 16.8         |
| Diğer                               | 39         | 13.9         |
| <b>Kardeş Sayısı</b>                |            |              |
| 1-5 kardeş sayısına sahip olanlar   | 222        | 79.2         |
| 6-10 kardeş sayısına sahip olanlar  | 56         | 20.0         |
| 11-15 kardeş sayısına sahip olanlar | 13         | 0.8          |
| <b>Toplam</b>                       | <b>280</b> | <b>100.0</b> |

**Tablo: Batıl İnançlar Dağılımı**  
**Batıl İnanç ve Hurafeleri Nasıl Benimsiyorsunuz**

|                                                                                                                   |     |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Annemizden duyarak                                                                                                | 38  | 13.6 |
| Babamızdan duyarak                                                                                                | 2   | 0.7  |
| Öğretmenlerden duyarak                                                                                            | 3   | 1.1  |
| Arkadaşlarımızdan duyarak                                                                                         | 41  | 14.6 |
| Televizyondan duyarak                                                                                             | 32  | 11.4 |
| Komşulardan duyarak                                                                                               | 41  | 14.6 |
| Gazete ve dergilerden okuyarak                                                                                    | 5   | 1.8  |
| Hikaye ve roman gibi kitaplardan okuyarak                                                                         | 20  | 7.1  |
| Diğer                                                                                                             | 98  | 35.1 |
| <b>Bu mesajı 10 kişiye gönderirsen dileklerin kabul olur" mesajı 10 kişiye gönderilirse gerçekten kabul olur.</b> |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                        | 8   | 2.9  |
| Katılıyorum                                                                                                       | 15  | 5.4  |
| Kararsızım                                                                                                        | 7   | 2.5  |
| Katılmıyorum                                                                                                      | 250 | 89.2 |
| <b>Kulağın çınlaması, o kişinin başka bir yerde anıldığı anlamına gelir</b>                                       |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                        | 15  | 5.4  |
| Katılıyorum                                                                                                       | 88  | 31.4 |
| Kararsızım                                                                                                        | 43  | 15.3 |
| Katılmıyorum                                                                                                      | 134 | 47.9 |
| <b>Aynanın kırılması uğursuzluk getirir</b>                                                                       |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                        | 19  | 6.8  |
| Katılıyorum                                                                                                       | 33  | 11.8 |
| Kararsızım                                                                                                        | 39  | 13.9 |
| Katılmıyorum                                                                                                      | 189 | 67.5 |
| <b>Ekşi yiyecek hamile kadının kız çocuğu, tatlı yiyecek ise erkek çocuğu olur</b>                                |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                        | 12  | 4.3  |
| Katılıyorum                                                                                                       | 64  | 22.9 |
| Kararsızım                                                                                                        | 52  | 18.6 |

|                                                                                           |     |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------|
| Katılmıyorum                                                                              | 152 | 44.2  |
| <b>Doğum gününde pasta mumları dilek tutup üflenirse dilek gerçek olur</b>                |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 15  | 5.4   |
| Katılıyorum                                                                               | 33  | 11.8  |
| Kararsızım                                                                                | 44  | 15.7  |
| Katılmıyorum                                                                              | 188 | 67.1  |
| <b>Kara kedinin kişinin önünden geçmesi uğursuzluk getirir</b>                            |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 17  | 6.1   |
| Katılıyorum                                                                               | 34  | 12.1  |
| Kararsızım                                                                                | 26  | 9.3   |
| Katılmıyorum                                                                              | 203 | 72.5  |
| <b>Eve misafir gelince ayakkabısına tuz dökülürse erken gidileceğine inanılır</b>         |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 34  | 12.12 |
| Katılıyorum                                                                               | 19  | 6.8   |
| Kararsızım                                                                                | 20  | 7.1   |
| Katılmıyorum                                                                              | 207 | 73.98 |
| <b>Gece ıslık çalmak şeytanı çağırmak anlamına gelir</b>                                  |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 23  | 8.2   |
| Katılıyorum                                                                               | 48  | 17.2  |
| Kararsızım                                                                                | 46  | 16.4  |
| Katılmıyorum                                                                              | 163 | 58.2  |
| <b>İki bayram (dini bayram) arası nikah/düğün yapılmaz</b>                                |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 29  | 10.3  |
| Katılıyorum                                                                               | 50  | 17.9  |
| Kararsızım                                                                                | 40  | 14.3  |
| Katılmıyorum                                                                              | 161 | 57.5  |
| <b>Sarıhk geçiren çocuğa sarı örtü örtülürse geçer</b>                                    |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 24  | 8.6   |
| Katılıyorum                                                                               | 38  | 13.6  |
| Kararsızım                                                                                | 38  | 13.6  |
| Katılmıyorum                                                                              | 180 | 64.2  |
| <b>Bir şeyi kırk kere tekrarlarsan gerçek olur</b>                                        |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 17  | 6.1   |
| Katılıyorum                                                                               | 71  | 25.3  |
| Kararsızım                                                                                | 47  | 16.8  |
| Katılmıyorum                                                                              | 145 | 51.8  |
| <b>Kötü duyulduğunda kulak çekilerek bir yere vurulursa benzer kötülükle karşılaşılır</b> |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 21  | 7.5   |
| Katılıyorum                                                                               | 40  | 14.3  |
| Kararsızım                                                                                | 44  | 15.7  |
| Katılmıyorum                                                                              | 175 | 61.5  |
| <b>Aynı isimli iki kişi arasında bulunulduğunda tutulan dilek kabul olur</b>              |     |       |
| Fikrim yok                                                                                | 14  | 5.0   |
| Katılıyorum                                                                               | 34  | 12.1  |

|                                                                                                                                  |     |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| Kararsızım                                                                                                                       | 38  | 13.6 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 194 | 69.3 |
| <b>Gece tırnak kesilmez</b>                                                                                                      |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 14  | 5.0  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 54  | 19.3 |
| Kararsızım                                                                                                                       | 31  | 11.1 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 181 | 64.6 |
| <b>Bir kişinin üzerine kuş pislerse iyi şans getirir</b>                                                                         |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 13  | 4.8  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 49  | 17.4 |
| Kararsızım                                                                                                                       | 32  | 11.4 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 186 | 66.4 |
| <b>Akşam sakız çiğnenmez, akşam çiğnenen sakız ölü etidir</b>                                                                    |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 21  | 7.5  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 26  | 9.3  |
| Kararsızım                                                                                                                       | 19  | 6.8  |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 214 | 76.4 |
| <b>Sağ avuç kaşınırsa para getirir, sol avuç kaşınırsa elden para çıkar.</b>                                                     |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 16  | 5.7  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 58  | 20.7 |
| Kararsızım                                                                                                                       | 41  | 14.7 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 165 | 58.9 |
| <b>‘13’ sayısı uğursuzluk getirir</b>                                                                                            |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 28  | 10.0 |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 26  | 9.3  |
| Kararsızım                                                                                                                       | 28  | 10.0 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 198 | 70.7 |
| <b>Yıldız kayarken tutulan dilekler kabul olur</b>                                                                               |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 13  | 4.6  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 51  | 18.2 |
| Kararsızım                                                                                                                       | 40  | 14.3 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 176 | 62.9 |
| <b>çocukları nazardan korumak için mavi boncuk/nazar boncuğu takılmalı</b>                                                       |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 21  | 7.5  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 57  | 20.4 |
| Kararsızım                                                                                                                       | 40  | 14.3 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 162 | 57.8 |
| <b>Cinlere’’Üç harfli’’yerine ‘’Cin’’denirse konuşuldukları ortama gelirler</b>                                                  |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 21  | 7.5  |
| Katılıyorum                                                                                                                      | 50  | 17.9 |
| Kararsızım                                                                                                                       | 37  | 13.2 |
| Katılmıyorum                                                                                                                     | 172 | 61.4 |
| <b>Yanağına kirpik düşen kişi dilek tuttuktan sonra kirpiğin hangi yanağına düştüğünü doğru tahmin ederse dileği gerçek olur</b> |     |      |
| Fikrim yok                                                                                                                       | 17  | 6.1  |

|                                                                             |     |       |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|-------|
| Katılıyorum                                                                 | 38  | 13.6  |
| Kararsızım                                                                  | 18  | 6.4   |
| Katılmıyorum                                                                | 207 | 73.9  |
| <b>At nali evin herhangi bir yerine asılırsa uğur getirir</b>               |     |       |
| Fikrim yok                                                                  | 19  | 6.8   |
| Katılıyorum                                                                 | 18  | 6.4   |
| Kararsızım                                                                  | 21  | 7.5   |
| Katılmıyorum                                                                | 222 | 79.3  |
| <b>Çocukların üzerinden geçilirse boyu kısa kalır</b>                       |     |       |
| Fikrim yok                                                                  | 27  | 9.6   |
| Katılıyorum                                                                 | 35  | 12.5  |
| Kararsızım                                                                  | 21  | 7.5   |
| Katılmıyorum                                                                | 197 | 70.4  |
| Toplam                                                                      | 280 | 100.0 |
| <b>Çocuğun göbek bağı nereye gömülürse orada işe başlayacağına inanılır</b> |     |       |
| Fikrim yok                                                                  | 20  | 7.1   |
| Katılıyorum                                                                 | 50  | 17.9  |
| Kararsızım                                                                  | 41  | 14.6  |
| Katılmıyorum                                                                | 169 | 60.4  |
| <b>Bu anketteki inanışları gerçek buluyor musunuz?</b>                      |     |       |
| Hiçbirine inanmayanlar                                                      | 88  | 31.4  |
| Sadece dinimizde olanlara inananlar                                         | 87  | 31.1  |
| Birkaç tanesine inananlar                                                   | 84  | 30.0  |
| Neredeyse yarısına inananlar                                                | 20  | 7.1   |
| Çoğu gerçek zamanla hepsini kabul edeceksiniz diyenler                      | 1   | 0.4   |
| <b>Erkeklerin Bu anketteki inanışları gerçek bulma oranı</b>                |     |       |
| Hiçbirine inanmayanlar                                                      | 34  | 43.1  |
| Sadece dinimizde olanlara inananlar                                         | 24  | 31.1  |
| Birkaç tanesine inananlar                                                   | 15  | 19.3  |
| Neredeyse yarısına inananlar                                                | 5   | 6.5   |
| Çoğu gerçek zamanla hepsini kabul edeceksiniz diyenler                      | 0   | 0.0   |
| Toplam                                                                      | 77  | 100.0 |
| <b>Kadınların Bu anketteki inanışları gerçek bulma oranı</b>                |     |       |
| Hiçbirine inanmayanlar                                                      | 54  | 27.7  |
| Sadece dinimizde olanlara inananlar                                         | 62  | 30.9  |
| Birkaç tanesine inananlar                                                   | 69  | 33.9  |
| Neredeyse yarısına inananlar                                                | 15  | 7     |
| Çoğu gerçek zamanla hepsini kabul edeceksiniz diyenler                      | 1   | 0.5   |
| Toplam                                                                      | 280 | 100.0 |

## TARTIŞMA

Toplamlar içerisinde kültürel bir birer değeri niteliği kazanan bu batı inançlar farklı biçim ve zamanlarda ortaya çıkıp nesilden nesle aktarılan gelenek görenek örf ve adetlerle etkileşimde bulunarak kültürel bir miras niteliği taşıyarak günümüze kadar ulaşmıştır bu şekilde evlensem bir yere sahip bu inançlar incelendiğinde insan davranışlarının duygu ve düşüncelerini doğrudan etkileme gücüne sahiptir.

Bireylerin demografik özelliklerinin batıl inançlara etkisini ortaya çıkarmak amacıyla birçok araştırma ve çalışmalar yapılmıştır özellikle insanların cinsiyetleri eğitim görmüş olması ve dini inancı gibi demografik özellikler inanç düzeylerini etkilediğine dikkat çekilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında sosyodemografik özellikler tespit edilmiştir araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu genç ve kadın cinsiyeti ağırlıklıdır. Araştırmada katılımcıların %70,7'si 13 sayısının uğursuzluğuna, %66,4 'ü uğura, %67,5'i ayna kırılmasının uğursuzluğuna inanırken %70,4'ü at nalının uğurlu olduğuna inanmamaktadır. Kara kedinin uğursuzluk getirmesine %72,5'i inanmamaktadır. Mavi boncuğun nazardan koruduğuna %57,9'u inanmamaktadır. Katılanların %49,3'ü batıl inançları benimseme yolu olarak ailelerinden duyarak benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Kadınların batıl inançların varlığına inanması ve bu inançları benimseme düzeyine yönelik ortaya çıkan 203 kadından %26'sı hiçbirine inanmayan, %30,5'i sadece dinimizde olanlara inanan, %33,9 unu birkaçına inanan, %7 sini neredeyse yarısına inananlar oluşturmaktadır. 77 erkek katılımcının %44'ü hiçbirine inanmayn %31'i sadece dinimizde olanlara inanan %19 unu birkaçına inanan oluşturmaktadır. Buradan kadınların erkeklerden daha fazla uğra inandığını ve bunun istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılanların çoğunluğunun hiçbir batıl inanışa inanmadığı görülmektedir. Batıl inanışları benimseyenlerin varlığı cinsiyet ve dini inanışın etkisi ile olduğu görülmektedir. Kadınların erkeklere göre batıl inançları benimseme düzeyi oldukça fazladır. Batıl inançları benimseme nedeninin büyük bir çoğunluğu dini inanışların etkisi ile olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğunun hiçbir batıl inanışa inanmadığı görülmektedir. Yani batıl inançları Benimseme düzeyi oldukça azdır. Batıl inanışları benimseyenlerin varlığı ise cinsiyet ve dini inanışın etkisi ile olduğu görülmektedir. Buna göre kadın cinsiyetin Erkek cinsiyete oranla batıl inançları benimseme düzeyi oldukça fazladır. Batıl inançları benimseyen kadın ve erkek cinsiyete bakıldığında ise benimseme nedeninin büyük bir çoğunluğu dini inanışların etkisi ile olduğu sonucu ortaya çıkmıştır

Ceyda TUNCER 'in Ankara ilinde batıl inancın: yaş, eğitim düzeyi, meslek ve cinsiyet ile ilişkisini ortaya çıkarmak için 210 kişi ile yaptığı araştırma örnekleminin

%53.8’i kadın ve %21.9’u 30 yaş altındadır. Örneklemenin %80.5’ini yüksekokul – fakülte mezunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %53’ü uğur ve uğursuzluğa inanmamaktadır. (7 ve 13 sayısının uğursuzluğu) inanların %31 ise dinin içinde var olan Pazartesi ve cumanın uğur getirdiği inancından dolayı olduğu ifade edilmiştir. katılımcıların %83’ü nazara inanmamakta ve inananların %13’ünü mavi boncuğun nazardan koruduğunu belirtmiştir. Araştırmada katılımcıların %70,7’si 13 sayısının uğursuzluğuna, %66,4 ‘ü uğura, %67.5’i ayna kırılmasının uğursuzluğuna, %70.4’ü de at nalının uğurlu olduğuna inanmamaktadır. Kara kedinin uğursuzluk getirdiği sorusuna verilen cevapta %58 hayır demiştir.

Yine bir çalışmada Bâtıl inanç ve davranışlar, cinsiyet, eğitim, yaş vb. değişkenlere göre farklılık arz etmektedir. Nitekim araştırmalar kadınların erkeklere, yaşlıların gençlere göre bâtıl inançlara daha eğilimli olduklarını göstermiştir. Eğitim ve zekâ ile bâtıla inanma arasında ise olumsuz bir ilişki söz konusudur. Zekâ ve eğitim seviyesi arttıkça bâtıl inancı azalmaktadır. Bu nedenle “eğitimli ve zeki insanlar bâtıl inançlara diğer insanlara göre daha az eğilimlidir” denilebilir. Bununla birlikte, “eğitimli ve zeki insanlar hiçbir şekilde bâtıl inançlara yönelmezler” denilemez. Görülen o ki, bâtıl inanç ve davranışlar farklı formlarda da olsa zaman ve mekân tanımaksızın insanoğlunun dünyasında yer bulmaya devam edecektir. (Ali KÖSE, Ali AYTEN)

pozitif batı inançlara yönelik bulgular da kadınlar ile erkekler arasında ortaya çıkan farkın oranı negatif batı inançlara yönelik ortaya çıkan farkı oranla daha fazladır oranı arasındaki bu farklılığın nedeni yine çalışma içerisinde sıkça söz edilen kaygı ve korku unsurlarına bağlıdır konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada ise kadınların başkalarının terkinlerinde daha kolay etkilenmelerine hayal güçlerinin yüksek olmasına ve bu nedenle olan üstü olaylara daha kolay inanmalarına biyolojik özelliklerine ve bir takım kültürel farklılıklara bağlanmıştır. (Arslan, 2004).

## ÖNERİLER

- Batıl inançların diğer dinlerde olmadığı gibi dinimizde de yeri olmadığı anlatılmalı ve çalışmalar ile daha da desteklenmelidir.
- Batıl inançların bilimsel bir dayanağının olmadığı anlatılmalıdır.
- Batıl inançların insana ve hayatına; şans, huzur getirmediği ve umut vaat etmediği anlatılmalıdır.
- Batıl inançların insan hayatına yön vermemesi gerektiği ve bunun dinimizde yeri olmadığı daha açıkça anlatılabilir.
- Başkalarına da batıl inançları aşılamamalı ve duyulduğunda gerçek olmadığı ifade edilmeli, mantıklı bir açıklaması olmadığı anlatıla bilinir.

- Üniversitelerin ve diğer temel eğitim ve öğretim kurumlarının (lise, ortaokul ...) rehberlik ve psikolojik danışma servislerini daha aktif kullanmaları desteklenerek hayatta yaşam olayları karşısında doğru düşünme becerisi edinmelerine yardımcı olunabilir.
- Batıl inançlar konusu yeni araştırmalarda ele alınabilir.

#### KAYNAKLAR

- (CEYDA TUNCEL,2013) cinsiyet, meslek grubu, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin, bireylerin batıl inançlara sahip olma düzeyleri üzerindeki etkileri
- (Nihat ÇALIŞKAN, Pınar İLTER ,2016) psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencilerinin batıl inanç eğilimlerinin analitiği
- (Gaukhar Kyendyebai; Çanakkale- 2016) üniversite öğrencilerinde batıl ve paranormal inanç algısı üzerine bir çalışma: çanakkale örneği
- (Ali KÖSE, Ali AYTEN) batıl inanç ve davranışlar üzerine psikososyolojik bir analiz
- (Mustafa ARSLAN) paranormal inanç ölçeğinin türkçe versiyonunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması





# STEM EĞİTİMİ ALMIŞ ÖĞRETMENLERİN STEM ÖZ YETERLİLİKLERİ VE UYGULAMADA YAŞADIKLARI SORUNLAR

**Samet DEĞİRMENCİ**

Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER**

Marmara Üniversitesi

**ÖZET:** STEM eğitimi yaklaşımı fen, teknoloji, matematik ve mühendislik gibi dört disiplinin birbiriyle entegrasyonunu hedefleyen disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı olup öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme, işbirlikli çalışma becerileri kazandırabilmede önemli role sahiptir. Bu yaklaşımın yaygınlaşması ve doğru kullanımı için eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin bu konuda nitelikli ve iyi yetişmiş olmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmada amaç, STEM eğitimi almış öğretmenlerin, STEM uygulamaları öğretmen Öz yeterliliklerini demografik özellikler bağlamında incelemek ve STEM uygulamalarını planlarken karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Yakınsayan paralel karma desenin kullanıldığı araştırma, STEM eğitimi almış 33 öğretmen (Matematik ve Fen Bilgisi) ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere Sosyal medya STEM eğitimcileri gruplarından ulaşılmış; veriler, ölçek ve anket sorusunun yer aldığı elektronik formlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada Özdemir, Akar Vural ve Yaman tarafından geliştirilen “STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterlilikleri” ölçeği ve öğretmenlerin STEM uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket sorusundan yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri (ortalama= 90 üzerinden 61.52 puan) arasında demografik özellikler açısından anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları zorlukların en başında %63.6 oran ile maddi ve ekonomik şartlar yer alırken, bunu %45.4 ile zaman yetersizliği takip etmekte, zorluk yaşamadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Belirtmiş oldukları zorluklar incelendiğinde, zamanı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yetersiz bulan öğretmenlerin diğerlerine kıyasla düşük öz yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. STEM eğitimi almış olmalarına rağmen, öğrencilere rehberlik etme konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğunu belirtenlerin oranı %27.3 olup bu grupta yer alan öğretmenlerin STEM Öz yeterlilikleri diğerlerinden daha düşüktür. Sonuç olarak; öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların

üstesinden gelebilmeleri için Öz yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir, bu ise verilen eğitimlerin sayı ve nitelik açısından artırılması ile mümkündür. Uygulamaların yaygınlaşabilmesi ise maddi ve ekonomik şartlar açısından okullarda gerekli altyapının sağlanmasıyla mümkün olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** STEM Eğitimi, STEM Öz-yeterliliği, STEM Öğretmen Eğitimi

### **STEM Self Efficacies of Teachers Took STEM Education and Problems in Practices**

**ABSTRACT:** STEM education approach is an interdisciplinary education approach aiming at the integration of four disciplines such as science, technology, mathematics and engineering and has an important role in providing students with problem solving, creative thinking and cooperative working skills. It is very important that teachers, who are one of the most important stakeholders of education, are qualified and well educated in this regard for the spread and proper use of this approach. The aim of this study is to investigate STEM Self-Efficacies Of Teachers Took STEM Education in terms of demographic characteristics and to identify the difficulties faced by STEM teachers when planning STEM practices. In this research, parallel pattern converging from mixed methods is used. The study is conducted with 33 teachers (Mathematics and Science) who took STEM Education. Teachers are reached from Social media STEM trainers groups; data are collected through electronic forms including survey question and scale. In the study, is used “STEM Practices Teacher Self-Efficacy ”scale developed by Özdemir, Akar Vural and Yaman. In addition, an open-ended survey question developed by the researchers is used to identify the difficulties faced by teachers in STEM practices. According to the research findings; There is not significant difference between STEM teachers' self-efficacy (mean = 61.52 points at maximum 90 points) in terms of demographic characteristics. At the beginning of the difficulties experienced by teachers when planning STEM practices, financial and economic conditions are the most important with 63.6%, the difficulty is followed by time inadequacy with a rate of 45.4% and there are no teachers indicating that they have no difficulty. When the difficulties they indicated were examined, It was found that teachers who stated that the time and the level of readiness of the students are inadequacy had low self-efficacy compared to the others. Although they took STEM education, 27.3% of the group stated that teachers are inadequate to guide students. The 27.3% of the group (STEM self-efficacies) are lower than others. As a result; teachers' self-efficacies must be high in order to overcome the difficulties. This situation is possible by increasing the quantity and quality of educations. Widespread practices will be possible by providing the necessary infrastructure in schools in terms of financial and economic conditions.

**Key Words:** STEM Education, STEM Self-Efficacy, STEM Teacher Education

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Günlük yaşam problemlerinin ve ihtiyaçlarının giderek değişime uğraması, bireyleri bu problemlere çözüm üretme zorunluluğunu doğurmuş, bu durum bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi alanlarda alacakları eğitimlerin önemini daha da arttırmıştır. Zira bu alanlarda verilen eğitimler, çağın gereklerine uygun yeni eğitim yaklaşımlarının ortaya çıkmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Yıldırım ve Altun, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin İngilizce baş harflerinden oluşturulan kısaltma ile isimlendirilen STEM eğitimi yaklaşımı, eğitimin her aşamasında bilim, teknoloji, matematik ve mühendisliğin, birbiriyle harmanlanarak disiplinler arası öğretilmesini amaçlamaktadır (Bybee, 2011; MEB, 2015). STEM eğitimi yaklaşımı, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar süren bütün eğitim sürecini kapsayarak, günlük yaşam problemlerine çözüm üreten bir eğitim yaklaşımıdır (Çorlu ve Aydın, 2016).

Son yıllarda ülkemizde de yoğun bir şekilde etkisini gösteren STEM eğitimi yaklaşımı; yeni becerilerin kazandırılmasında, üretken, girişimci ve yenilikçi düşünmeyi desteklemesinde önemli role sahiptir. Bu kapsamda dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimde reformlar görmek mümkündür (Bybee, 2011; Kızılay, 2017; MEB, 2015). Gülgün vd. (2017), STEM eğitimi hakkında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış herhangi bir eylem planı bulunmadığını ifade etmekte, 2015-2019 yılları arası Stratejik Planında açıkça belirtilmemiş olmakla birlikte STEM eğitimi anlayışını çağrıştıran bazı amaçların yer aldığına dikkat çekmektedir. Nitekim Teknoloji ve Tasarım dersi kazanımlarının STEM eğitimi yaklaşımının amaçlarıyla kısmen örtüştüğü, 7. ve 8. sınıf seviyeleri için belirlenen kazanımların STEM eğitimi yaklaşımına yönelik olduğu görülmektedir.

Ülkemizde bazı üniversiteler (ODTÜ, Hacettepe, Bahçeşehir, Aydın, Muş Alparslan vb.) STEM eğitimleri üzerine öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilere yönelik çalışmalar sürdürmekte, bazı kurum ve kuruluşlar (TÜSİAD, MEB YEĞİTEK vb.) STEM eğitim yaklaşımının önemini anlatmak üzere STEM Eğitimi raporları düzenlemektedirler (Çevik vd., 2017). Ülkemizde STEM eğitiminin yaygınlaşması adına yapılan en önemli adım, Milli Eğitim Bakanlığının Avrupa Okul Ağı (European School Net) tarafından yürütülen Scientix Projesine (Avrupa'da fen eğitimi için topluluk projesi) dahil olması olmuştur (Baran vd., 2015). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenler için STEM eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir (MEB, 2015). Tüm bu gelişmelere rağmen, yapılan araştırmalara (Çevik vd., 2017) göre ülkemizde, öğretmenlerin STEM eğitimi yaklaşımı

farkındalıklarının yetersiz olduğu, gelişmiş ülkelere kıyasla bu alanda yapılan çalışmaların daha başlangıç aşamasında olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin 21. yy. becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerinde, STEM eğitimi yaklaşımının yaygınlaşmasının ve dolayısıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanı öğretmenlerinin önemli bir katkısı olacağı aşîkardır. Ancak bu özelliklere sahip öğrencilerin eğitiminde önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin çağın gereklerinin farkında, bilinçli, yenilikçi, nitelikli ve kendilerini iyi yetiştirmiş olmaları oldukça önemlidir (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç, STEM eğitimi almış öğretmenlerin, STEM uygulamaları öğretmen öz yeterliliklerini demografik özellikler bağlamında incelemek ve STEM uygulamalarını planlarken karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Çalışma kapsamında ayrıca öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları zorlukların, öğretmenlerin STEM uygulamaları Öz yeterliliklerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir.

### **1.2.1. Araştırma Soruları**

1. STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri, demografik özelliklere (branş, cinsiyet, yaş aralığı, öğretmenlik süresi ve eğitim düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
2. STEM eğitimi almış öğretmenler, STEM uygulamalarını planlarken zorluk yaşamakta mıdır? Zorluk yaşıyorlarsa hangi konularda zorluk yaşamaktadırlar?
3. STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları zorluklar, STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterliliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli- Araştırma Grubu**

Karma metotlardan biri olan yakınsayan paralel metot ile desenlenen araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında STEM eğitimi almış olan 18 Fen Bilgisi ve 15 İlköğretim Matematik öğretmeni olmak üzere 33 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

**2.2.1. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği:** Özdemir, Akar Vural ve Yaman (2018) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM Uygulamaları öz yeterliliklerini ölçmek amacı ile kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan 5’li likert [1= Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Sık sık, 5= Her zaman; Toplam 18\*5=90 puan] olan ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, ölçeğin kullanılabilir olduğu görülmüştür.

**2.2.2. STEM Uygulamaları Öğretmen Görüş Sorusu:** Öğretmenlerin STEM uygulamalarında yaşadıkları zorlukları tespit etmek amacı ile kullanılan bir adet açık uçlu soru olup, öğretmenlere elektronik form üzerinden yöneltilmiştir. “STEM eğitimi uygulaması planlarken zorluk yaşamakta mısınız? Yaşıyorsanız, ne tür zorluklar yaşadığınızı açıklayınız.”

## Verilerin Toplanması ve Analizi

STEM eğitimi almış olup İstanbul’da devlet okullarında görevli olan öğretmenlere sosyal medya STEM eğitimcileri gruplarından ulaşılmış, ölçek ve açık uçlu soru için verilen yanıtlar, elektronik formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statics 22 programı kullanılmış, STEM uygulamaları öğretmen Öz yeterliliklerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık içerip içermediği bağımsız örneklemde T-testi ve ANOVA (Tukey) testleri uygulanarak analiz edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları zorlukların, öğretmenlerin STEM uygulamaları Öz yeterliliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem T-testi uygulanarak analiz edilmiştir. Açık uçlu soruya verilen yanıtlar için içerik analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler çerçevelendirilerek kodlar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacı ile kodların oluşturulması aşamasında, biri Fen bilgisi diğeri Matematik öğretmeni olmak üzere iki adet öğretmenden destek alınmıştır. Verilen cevaplar öncelikle her iki öğretmen tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra öğretmenlerle birlikte yapılan toplantı ile kodlama işlemine son hali verilmiş ve analizler tamamlanmıştır.

### 3. BULGULAR

**3.1.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik (branş, cinsiyet, yaş aralığı, öğretmenlik süresi, eğitim düzeyi) özelliklerine ait bulgular

Araştırma sorularına geçmeden önce çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri için betimsel istatistik yapılmış, sonuçlar Tablo 1.'de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait betimsel istatistik sonuçları**

| Demografik Özellik                |                         | f  | %     |
|-----------------------------------|-------------------------|----|-------|
| <b>BRANŞ</b>                      | Fen Bilgisi             | 18 | 57,6  |
|                                   | İlköğretim Matematik    | 15 | 42,4  |
|                                   | <b>Toplam</b>           | 33 | 100,0 |
| <b>CİNSİYET</b>                   | Kadın                   | 22 | 66,7  |
|                                   | Erkek                   | 11 | 33,3  |
|                                   | <b>Toplam</b>           | 33 | 100,0 |
| <b>ÖĞRETMENLİK<br/>REV SÜRESİ</b> | GÖ-1-5 Yıl Arası        | 6  | 18,2  |
|                                   | 6-10 Yıl Arası          | 18 | 54,5  |
|                                   | 11-15 Yıl Arası         | 9  | 27,3  |
|                                   | <b>Toplam</b>           | 33 | 100,0 |
| <b>EĞİTİM DÜZEYİ</b>              | Lisans Mezunu           | 24 | 72,7  |
|                                   | Yüksek Lisans Öğrencisi | 3  | 9,1   |
|                                   | Yüksek Lisans Mezunu    | 6  | 18,2  |
|                                   | <b>Toplam</b>           | 33 | 100,0 |

Tablo 1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,6'sı (f=18) fen bilgisi %42,4'ü (f=15) ise ilköğretim matematik öğretmenleri olup kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu (%66,7) görülmektedir. Görev sürelerine bakıldığında 6-

10 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin daha fazla olduğu (%54,5) eğitim düzeyleri açısından ise Lisans Mezunu öğretmenlerin (%72,7) büyük çoğunluğu oluştuğu görülmektedir

**3.2. STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri;** öğretmenlerin branş, cinsiyet, öğretmenlik süresi ve eğitim düzeyi özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

**3.3. STEM uygulamaları öğretmenlik Öz yeterliliklerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmamasına bakılmadan önce verilere normallik testleri uygulanmış ve test sonuçları Tablo 2.'de verilmiştir.**

**Tablo 2. Normallik Dağılım Testi Sonuçları (Skewness Ve Kurtosis Değerleri)**

| Faktör                                           | Skewness | Kurtosis |
|--------------------------------------------------|----------|----------|
| 1. STEM Öğretmen Öz yeterlilik düzeyi ortalaması | -.047    | .668     |
| 2. Branş                                         | .321     | -1.977   |
| 3. Cinsiyet                                      | .741     | -1.548   |
| 4. Öğretmenlik Görev Süresi                      | -.111    | -.696    |
| 5. Eğitim Düzeyi                                 | 1.354    | .063     |

Tablo 2.'de görüldüğü gibi her bir demografik özelliğine ve STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamalarına bakıldığında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2.0 ile 2.0 arasında olduğu tespit edilmiş olup verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Varyansların homojenliği için gerçekleştirilen Levene'nin varyans eşitliği test sonuçları ise varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Branş:  $p=0.08$ , Cinsiyet:  $p=0.39$ , Öğretmenlik süresi:  $p=0.26$ , Eğitim düzeyi:  $p=0.23$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterliliklerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık içerip içermediğini belirlemek üzere bağımsız örneklemde t-testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz Yeterliliklerinin Branş Faktörü Açısından Karşılaştırılması: Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

| Faktör                                 | Branş          | N         | X            | SS          | F     | P    |
|----------------------------------------|----------------|-----------|--------------|-------------|-------|------|
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Fen Bilgisi    | 19        | 61.32        | 10.53       | 3.220 | .876 |
|                                        | İlk. Matematik | 14        | 61.79        | 6.50        |       |      |
|                                        | <b>Toplam</b>  | <b>33</b> | <b>61.52</b> | <b>8.92</b> |       |      |

Tablo 3.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında branş faktörü açısından anlamlı bir farklılık yoktur ( $p=.89>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık içerip içermediğini belirlemek üzere, bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet Faktörü Açısından Karşılaştırılması: Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

| Faktör                                 | Cinsiyet      | N         | X            | SS          | F    | P    |
|----------------------------------------|---------------|-----------|--------------|-------------|------|------|
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Öğret-Kadın   | 22        | 61.86        | 10.00       | .982 | .723 |
|                                        | Erkek         | 11        | 60.82        | 6.31        |      |      |
|                                        | <b>Toplam</b> | <b>33</b> | <b>61.52</b> | <b>8.92</b> |      |      |

Tablo 4.'te görüldüğü gibi STEM uygulamaları öz yeterlilikleri arasında, cinsiyetler faktörü açısından anlamlı farklılık yoktur ( $p=.73 >.05$ ) . Ancak anlamlı olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri ortalamasının (61.86) erkek öğretmenlerinkine kıyasla görece (60.82) daha büyük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında görev süresi faktörü açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, Tek Yönlü ANOVA Tukey testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 5.'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz Yeterliliklerinin Görev**



**Süreleri Faktörü Açısından Karşılaştırılması: Tek Yönlü ANOVA Tukey Testi Sonuçları**

| Faktör        | Öğretmenlik          | N         | X            | SS          | F    | P    |
|---------------|----------------------|-----------|--------------|-------------|------|------|
| Görev Süresi  |                      |           |              |             |      |      |
| STEM Öğretmen | 1-5 Yıl arası        | 6         | 62.17        | 12.51       | .025 | .975 |
| Öz yeterlilik | Orta- 6-10 yıl arası | 18        | 61.22        | 9.22        |      |      |
| laması        | 11-15 Yıl arası      | 9         | 61.67        | 6.30        |      |      |
| <b>Toplam</b> |                      | <b>33</b> | <b>61.52</b> | <b>8.92</b> |      |      |

Tablo 5.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık içermemektedir. Görev sürelerine baktığımızda, STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri ortalaması en yüksek (62.17) grubun 1-5 yıl arasında görev süresine sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri ortalaması en düşük (61.22) olan grubu ise 6-10 yıl arasında görev süresine sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında eğitim düzeyi faktörü açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, Tek yönlü ANOVA Tukey testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz Yeterliliklerinin Eğitim Düzeyi Faktörü Açısından Karşılaştırılması: Tek Yönlü ANOVA Tukey Testi Sonuçları**

| Faktör                                 | Eğitim Düzeyi           | N         | X            | SS          | F | P |
|----------------------------------------|-------------------------|-----------|--------------|-------------|---|---|
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Yüksek Lisans Öğrencisi | 3         | 64.33        | 12.34       |   |   |
|                                        | Yüksek Lisans mezunu    | 6         | 65.67        | 12.40       |   |   |
|                                        | <b>Toplam</b>           | <b>33</b> | <b>61.52</b> | <b>8.92</b> |   |   |
|                                        |                         |           |              |             |   |   |

Tablo 6.'da görüldüğü gibi Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur ( $p=.35>.05$ ).

Eğitim düzeyleri incelendiğinde; STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri ortalaması en yüksek olan grubu 65.67 ortalama ile Yüksek lisans mezunu öğretmenleri en düşük olan grubu ise 60.13 ortalama ile Lisans mezunu öğretmenleri oluşturmaktadır.

**3.2. STEM eğitimi almış öğretmenler, STEM uygulamalarını planlarken zorluk yaşamakta mıdır? Zorluk yaşıyorlarsa hangi konularda zorluk yaşamaktadırlar?**

Öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıklarını belirttikleri zorluklar için oluşturulan temalar ve cevaplar için gerçekleştirilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

**Tablo 7. STEM Eğitimi Almış Öğretmenlerin STEM Uygulamalarını Planlarken Yaşadıkları Zorluklar İçin Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Kodlar                                                                                                                                                                                                                                 | f  | %    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Z1. Maddi ve ekonomik şartlar yetersiz: Teknolojik malzeme tedariğinin zor olması-Okulların teknik altyapı yetersizliği vs.                                                                                                            | 21 | 63.6 |
| Z2. Zamanın yetersiz oluşu: Mühendislik tasarım sürecini uygulamanın zaman alması- Müfredatın da yetiştirilmeye çalışılması                                                                                                            | 15 | 45.4 |
| Z3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk yetersizlikleri: Teknoloji ve Mühendislik boyutlarında hazırbulunuşluk (mativasyon düşüklüğü, eğitimlerinin yetersizliği ve eğitimin eğlence-boşa vakit olarak görmeleri) düzeylerinin yetersiz oluşu | 13 | 39.4 |
| Z4. Öğretmenlerin kendi bilgi ve beceri yetersizlikleri: Alınan STEM öğretmen eğitiminin yetersizliklerinin sonuçları- teknoloji ve mühendislik entegrasyonunda zorluk çekmesi vs.                                                     | 9  | 27.3 |
| Z5. Uzmanlardan yardım alamama sorunları: Mühendislik ve Teknoloji alanı uzmanlarından yeterli destek alınamaması- branşların disiplinler arası çalışmasındaki zorluklar vs.                                                           | 8  | 24.2 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|
| Z6. Velilerin ve idarecilerin önyargıları: STEM eğitiminde kullanılan yeni teknolojilerin (robotik, kodlama, 3 boyutlu yazıcılar vb.) ticari amaçlı kullanıldığını düşünmesi- eğitim anlayışının sürdürülebilir olmayacağının düşünülmesi-uzunca süregelen ezberci ve not odaklı eğitimin daha gerçekçi olduğunun düşünülmesi vs. | 4 | 12.1 |
| Z7. Zorluk yaşamıyorum.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 0 | 0.0  |

**\*Birden fazla zorluk belirten öğretmenler bulunmaktadır.**

Tablo 7.'de görüldüğü gibi zorluk yaşamayan öğretmen bulunmamaktadır. STEM eğitimi almış öğretmenlerin üzerinde en çok (%63.6) durdukları zorluğun, “maddi ve ekonomik şartların yetersizliği” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %45.4’ü zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

**3.4. STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları zorluklar, STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterliliklerine göre farklılaşmakta mıdır?**

STEM uygulamalarında maddi ve ekonomik zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız örnekleme t-testi sonuçları Tablo 8.'de verilmektedir.

**Tablo 8. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterliliklerinin “Maddi Ve Ekonomik Yetersizlik” Sorunu Açısından T-Testi İle Karşılaştırması**

| Faktör                                 | STEM uygulamalarında maddi ve ekonomik zorluklar yaşamaktayım. | N         | X            | SS   | F    | P    |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------|--------------|------|------|------|
|                                        |                                                                |           |              |      |      |      |
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Zorluk yaşamaktayım.                                           | 21        | 63.19        | 8.64 | .276 | .166 |
|                                        | Diğerleri                                                      | 12        | 58.58        | 9.02 |      |      |
|                                        | <b>Toplam</b>                                                  | <b>33</b> | <b>61.52</b> |      |      |      |

Tablo 8.’de görüldüğü gibi STEM uygulamalarında maddi ve ekonomik zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p=.17>.05$ ). Ancak maddi ve ekonomik şartlarda zorlandığını belirtenlerin öğretmenlerin STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamaları (63.19) bu zorluğu yaşamayanların ortalamalarına (58.58) kıyasla daha yüksektir.

STEM uygulamalarında zamanın yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız örneklemde t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 9.’da verilmiştir.

**Tablo 9. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterliliklerinin “Zaman Yetersizliği” Sorunu Açısından T-Testi İle Karşılaştırması**

| Faktör                                                   | Zamanı yetersiz buluyorum. | N         | X            | SS   | F     | P     |
|----------------------------------------------------------|----------------------------|-----------|--------------|------|-------|-------|
| STEM Öğret-Yetersiz<br>men Öz yeterli-<br>lik Ortalaması | buluyo-                    | 15        | 56.00        | 6.15 | 1.519 | .000* |
|                                                          | Diğerleri                  | 18        | 66.11        | 8.34 |       |       |
|                                                          | <b>Toplam</b>              | <b>33</b> | <b>61.52</b> |      |       |       |

Tablo 9.’da görüldüğü gibi STEM uygulamalarında zamanın yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p=0.00<.050$ ). STEM uygulamalarında zamanı yetersiz bulanların, STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamalarının (56.00) zamanı yetersiz bulmayanların STEM Öz yeterlilikleri ortalamalarına (66.11) kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

STEM uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 10.’da verilmiştir.

**Tablo 10. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterliliklerinin “Öğrencilerin Yetersiz Hazır Bulunuşluk Düzeyi” Sorunu Açısından T-Testi İle Karşılaştırması**

| Faktör                                 | Öğrencilerin hazır-<br>bulunuşluklarını<br>yetersiz buluyorum. | N         | X            | SS   | F    | P     |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------|--------------|------|------|-------|
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Yetersiz buluyorum.                                            | 13        | 70.15        | 4.98 | 0.00 | .000* |
|                                        | Diğerleri                                                      | 20        | 55.90        | 5.85 |      |       |
|                                        | <b>Toplam</b>                                                  | <b>33</b> | <b>61.52</b> |      |      |       |

Tablo 10.’da görüldüğü gibi STEM uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu belirtmeyen öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p=0.00 < .050$ ) vardır. STEM uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını yetersiz bulan öğretmenlerin STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamalarının (70.15) diğerlerinin ortalamalarına kıyasla (55.90) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

STEM uygulamalarında kendi bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu belirtmeyen öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız örneklemde t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 11.’de verilmiştir.

**Tablo 11. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterliliklerini “Kendi Bilgi Ve Becerilerinin Yetersiz Oluşu” Sorunu Açısından T-Testi İle Karşılaştırması**

| Faktör                                 | Öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerini yetersiz buluyorum. | N         | X            | SS   | F     | P     |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------|--------------|------|-------|-------|
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Yetersiz olduğunu düşünüyorum.                                | 9         | 51.78        | 5.82 | 1.039 | .000* |
|                                        | Diğerleri                                                     | 24        | 65.17        | 6.93 |       |       |
|                                        | <b>Toplam</b>                                                 | <b>33</b> | <b>61.52</b> |      |       |       |

Tablo 11.'de görüldüğü gibi STEM uygulamalarında kendi bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu belirtmeyen öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p=0.00 < .050$ ) vardır. Kendi bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin, STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamaları (51.78) diğerlerinin ortalamalarına kıyasla (65.17) anlamlı derecede düşüktür.

STEM uygulamalarında uzmanlardan yardım alamadıklarını belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere t-testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 12.'de verilmiştir.

**Tablo 12. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterliliklerin “Yetersiz Uzman Desteği” Sorunu Açısından T-Testi İle Karşılaştırması**

| Faktör                                                                | Uzmanlardan yardım alamama zorlukları yaşıyorum. | N         | X            | SS   | F    | P    |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|--------------|------|------|------|
|                                                                       |                                                  |           |              |      |      |      |
| STEM Öğret-Zorluk yaşamakta-<br>men Öz yeterli-yım.<br>lik Ortalaması |                                                  | 8         | 61.52        | 7.34 | .267 | .995 |
|                                                                       | Diğerleri                                        | 25        | 61.52        | 9.51 |      |      |
|                                                                       | <b>Toplam</b>                                    | <b>33</b> | <b>61.52</b> |      |      |      |

Tablo 12.'de görüldüğü gibi “uzmanlardan yardım alamama” zorluğu yaşayan öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p=.99 > .05$ ) yoktur. Her iki grubun STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamalarının (61.52) eşit olduğu görülmektedir.

STEM uygulamalarında velilerin ve idarecilerin önyargılarıyla karşılaştıklarını belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 13.'te verilmiştir.

**Tablo 13. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz Yeterliliklerin “Veli Ve İdarecilerin Olumsuz Önyargıları” Sorunu Açısından T-Testi Karşılaştırılması**

| Faktör                                 | Velilerin ve idarecilerin önyargılarıyla karşılaşıyorum. | N         | X            | SS   | F    | P    |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------|--------------|------|------|------|
|                                        |                                                          |           |              |      |      |      |
| STEM Öğretmen Öz yeterlilik Ortalaması | Karşılaşıyorum.                                          | 4         | 63.50        | 8.73 | .020 | .655 |
|                                        | Diğerleri                                                | 29        | 61.24        | 9.07 |      |      |
|                                        | <b>Toplam</b>                                            | <b>33</b> | <b>61.52</b> |      |      |      |

Tablo 13.’te görüldüğü gibi STEM uygulamalarında velilerin ve idarecilerin olumsuz önyargılarını zorluk olarak belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu yaşamayan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p=.66 > .050$ ) yoktur. Ancak STEM uygulamalarında velilerin ve idarecilerin olumsuz önyargılarıyla karşılaştıklarını belirten öğretmenlerin STEM uygulamaları Öz yeterlilik ortalamaları (63.50) diğerlerine (61.24) kıyasla daha yüksektir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz yeterlilik ortalamaları 90 puan üzerinden 61.52 olup, ortalamanın üstündedir. STEM Uygulamaları Öz yeterlilik ortalamaları demografik (branş, cinsiyet, öğretmenlik süresi, eğitim düzeyi) özelliklere göre anlamlı bir farklılık içermemekle birlikte, eğitim düzeyi arttıkça STEM uygulamaları Öğretmen Öz yeterlilik ortalamalarının da arttığı görülmektedir (Yüksek Lisans Mezunu:65.67, Yüksek Lisans Öğrencisi: 64.33, Lisans Mezunu:60.13)

Araştırmada, STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları zorlukların ilk sırasında, maddi ve ekonomik yetersizliklerin yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde gerek İstanbul Aydın üniversitesi STEM çalıştay raporunda (2018) gerekse Muş Alparslan üniversitesi STEM raporunda (2018) öğretmenlerin; STEM uygulaması yapmak için öğrenme ortamlarının yetersiz teknik alt yapıya sahip olduğunu ve okul koşullarının maddi yetersizlikler nedeniyle STEM uygulamalarına uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Uygulamaların yaygınlaşabilmesi için maddi ve ekonomik şartlarının iyileştirilmesi, devletin yeterli bütçe ayırarak okullarda gerekli altyapının uygun hale getirilmesiyle mümkün olacaktır.

Yaşanılan zorluklardan bir diğeri öğretmenlerin %45.4'ü tarafından belirtilen zaman yetersizliği olmuştur. Araştırma bulgularına göre zamanın yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM öz yeterlilikleri ile bu zorluğu belirtmeyen öğretmenlerin STEM Öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte zamanın yetersiz olduğunu belirtenlerin STEM Öz yeterliliklerinin diğerlerininkinden daha düşük olduğu görülmektedir ( $56.00 < 66.11$ ) Zamanı daha iyi kullanabilmeleri için öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artırılması sağlanarak ders dışı STEM uygulamaları ve çeşitli STEM bilim şenlikleri yapmaya teşvik edilmeleri yararlı olabilir. Öğretmenlerin %27.3'ü STEM uygulamalarında kendi bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu veriyi doğrular şekilde, kendi bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin STEM uygulamaları Öz yeterliliklerinin de diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir ( $51.78 < 65.17$ ). Bu bulgu İstanbul Aydın üniversitesi STEM çalıştay raporunda (2018) çalışmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin ülkemizde öğretmenlerin, STEM öğretmeni yeterlilikleri ile donatılmadığı hususundaki görüşlerinin doğru olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Öğretmenlerin belirttiği bir diğer zorluk (öğretmenlerin %39.4'ü) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği olup, bu zorluğu belirtenlerin STEM Öz yeterlilik Ortalamaları diğerlerine göre anlamlı derecede yüksektir ( $70.15 > 55.90$ ). Öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitimlerde farklı seviyeleri kapsayacak STEM uygulamalarının planlanması bu zorluğun üstesinden gelebilmelerinde çözüm oluşturabilir. Araştırmada sonuçlarına göre öğretmenler, uzmanlardan destek alma konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Elde edilen bu bulgu Muş Alparslan üniversitesi STEM raporunu (2018) destekler niteliktedir. Zira raporda “STEM öğretmenin özellikleri nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “disiplinlerarası çalışma” yanıtı vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, uygulamalarında disiplinler arası çalışmalarını desteklemek amacı ile öğretmenlerin her ayın belli günlerinde toplanmalarını sağlayarak, deneyim ve bilgilerini paylaşacakları ortamların oluşturulmasına önayak olabilir. Ayrıca alan derslerinin yıllık planlarında yer alan ortak kazanımlarda STEM uygulamalarına yer verilerek, müfredatların STEM eğitimi anlayışına uygun hale getirmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu üzere veli ve idarecilerin STEM eğitim yaklaşımı ile ilgili sahip oldukları olumsuz görüş ve yanlış önyargılar, MEB ve üniversiteler işbirliğinde okullarda STEM eğitimi yaklaşımı hakkında farkındalık eğitimleri ile giderilebilir. Sonuç olarak; öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için STEM uygulamaları Öz yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir, bu ise öğretmenlere verilen eğitimlerin sayı ve nitelik açısından artırılması ile mümkündür.



## KAYNAKÇA

- Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). “Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (FeTeMM) Spotu Geliştirme Etkinliği”, Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 5(2), 60-69.
- Bybee, R. W. (2011). “Scientific And Engineering Practices İn K-12 Classrooms: Understanding A Framework For K-12 Science Education”, Science And Children, 49(4), 10-16.
- Çevik, M., Şanlıtürk, A. ve Yağcı, A. (2017). “Ortaokul Öğretmenlerinin FeTeMM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Farkındalıklarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi.”, Sakarya University Journal Of Education, 7 (3), 584-599.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). “Introducing STEM Education: İmplications For Educating Our Teachers For The Age Of İnnovation.”, Education And Science, 39(171), 74-85.
- Çorlu, M. ve Aydın, E. (2016). “Evaluation Of Learning Gains Through İntegrated STEM Projects”, International Journal Of Education İn Mathematics, Science And Technology, 4(1), 20-29.
- Çorlu, M.S. (2014). “Fetemm Eğitimi Makale Çağrı Mektubu”, Turkish Journal Of Education, 3(1),4-10.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Gülgün, C. ,Yılmaz, A. ve Çağlar, A. (2017) “Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan STEM Etkinliklerinde Bulunması Gereken Nitelikler Hakkında Öğretmen Görüşleri”, Journal Of Current Researches On Social Sciences, 7 (1), 459-478.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). “Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik Entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf Öğrencilerinin Bu Alanlarla İlgili Algı Ve Tutumlarına Etkisi”, International Journal Of Human Sciences, 602-620.
- İstanbul Aydın Üniversitesi (2018). “STEM Eğitiminin Öğretim Programına Entegrasyonu: Çalıştay Raporu”, [https://www.aydin.edu.tr/haberler/Documents/tumu\\_.pdf](https://www.aydin.edu.tr/haberler/Documents/tumu_.pdf), 14.11.2019
- Karakaya, F., Ayçin, Ü., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM yaklaşımına Yönelik Farkındalıkları”, Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5(1), 124-138.
- Kızılay, E. (2017). “STEM Semantik Farklılık Ölçeği Türkçeye Uyarlanması”, The Journal Of Academic Social Science Studies, 58, 131-144.

- MEB (2015). “Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı”, <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>, 16.11.2019.
- Muş Alparslan Üniversitesi (2018). “STEM eğitimi Raporu-2023,2053 ve 2071 Hedefleri İçin STEM”, <http://www.alparslan.edu.tr/Icerik-Dosya?link=2f9aeaf8ecf00870f840c297c8649b19518d6f0b>, 16.11.2019.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). “STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi” , El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi, 2(2):28-40.

# BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİK ALGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

**\*Dr. Öğr. Üyesi Seçil TÜMEN AKYILDIZ**  
Fırat Üniversitesi

**ÖZET:** Mevcut araştırmanın amacı Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algılarını cinsiyet, bölüm, sınıf ve okuma sıklığı değişkenleri bazında incelemektir. Tarama modelinde yürütülmüş olan araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde okumakta olan toplam 330 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler ‘Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’ tarafından toplanmış ve veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Eleştirel okuma algısı cinsiyete göre değişmektedir; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek eleştirel okuma algısına sahiptirler. Bölüm bazında karşılaştırılma yapıldığında İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin Alman Dili ve Edebiyatı öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde eleştirel okuma algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf bazında değerlendirme yapıldığında İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan dördüncü sınıfların daha yüksek eleştirel okuma algısına sahip oldukları görülmüş ancak Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde sınıf bazında bir farklılık tespit edilememiştir. Son olarak, okuma sıklığı ile eleştirel öz yeterlik algısı arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve her gün düzenli kitap okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek eleştirel okuma algısına sahip oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel okuma, öz-yeterlik, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencileri

**Investigating Critical Reading Self Efficacy Perceptions of Western Languages and Literatures Students in Terms of Some Variables  
(The Case of Fırat University)**

**ABSTRACT:** The purpose of the study is to investigate critical reading self-efficacy perceptions of Western Languages and Literatures students in terms of their gender, department, grade and reading frequency. The current study was designed as a survey research model. Study group was consisted of totally 330 students of Western Languages and Literatures Department of Fırat University. The data used in the study were collected through Critical Reading Self-efficacy Perception Scale and were analyzed by t test, one-way Anova and Scheffe test.

The findings of the study are summarized as follows.

The critical reading perceptions of students vary in terms of gender; female students have higher level of critical self-efficacy than male ones. When the students were compared with regard to their departments, English Language and Literature Department students were determined to have higher critical reading self-efficacy levels than German Language and Literature Department. 4<sup>th</sup> grade students of English Language and Literature Department were revealed having higher critical self-efficacy levels than their junior grades. On the other hand no significant difference was detected among German Language and Literature students in terms of their grades. Lastly, a significant difference was determined between the reading frequency and critical reading self-efficacy levels of Western Languages and Literatures students. Regarding this, it was observed that the more the students read; the higher self-efficacy levels they have.

**Key words:** Critical reading, self-efficacy, students of Western Languages and Literatures Department

## **1. GİRİŞ**

Okuma becerisi dil edinimi sürecinde dinleme ve konuşmadan sonra formal eğitim ortamlarında kazanılan bir beceridir (Brown, 2000). Alan yazın incelendiğinde okuma becerisine dair birçok tanıma rastlamak mümkündür. Goodman (1967) okumayı psikolojik bir tahmin oyunu olarak; Widdowson (1979) ise yazı yoluyla dilbilimsel bilgi edinme süreci olarak tanımlarken; Urquhart ve Weir (1998) yazı aracılığıyla bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyi yorumlama süreci olarak tanımlamaktadırlar. Dökmen de (1994) benzer bir şekilde okumanın iletişim-algılama ve yorumlama boyutlarından oluşan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bilgiye ulaşma onu yorumlama ve değerlendirme süreci olarak kabul edilen okuma becerisi günümüzde ilköğretimin ilk basamaklarında edinilmektedir. Ancak bu beceriyi edinmek demek

öğrencilerin onu aktif bir şekilde hayatlarının her alanında kullanmaları anlamına gelmemektedir. Zira üniversite kademesine gelmiş olan öğrencilerin hâlihazırda okuma ile ilgili bazı sorunları olduğu birçok araştırmacı tarafından da incelenmeye değer bulunmuş bir konudur (Ersoy, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Özdemirci, 1990; Sağlamtuğ, 1990). Araştırma sonuçları Türkiye’de insanların özellikle de yükseköğretim öğrencilerinin düşük düzeyde okuma alışkanlıklarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Manarin vd. (2015) yükseköğretim basamağında tüm akademisyenlerin öğrencilerden yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmalarını ve de özellikle akademik amaçlı okuma yapabilmelerini beklediklerini dile getirmektedirler. Ancak pek tabii ki bu beklentinin sınırları geleneksel okuma eylemi ile çizilebilir nitelikte değildir. Güneş (1997) etkili okumanın geleneksel olarak içeriği sorgulamadan yapılan eylemden uzaklaşması gerektiğini onun yerine içeriği derinlemesine araştıran ve sorgulayan bir hal alması gerektiğini savunmaktadır. Zira içinde bulunduğumuz bilgi çağının bir getirisi olarak bilgiye çok rahat ulaşabilme, bilginin çok çabuk yayılabilmesi ve maruz kalınan bilgi kirliliği; nitelikli bilgiye ulaşabilmek için okumanın eleştirel bağlamda yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Flynn (1989) da öğrencilere okuma becerisi kazandırma sürecinin en önemli hedefinin eleştirel okuma becerisi elde edebilme olduğunu savunmaktadır.

Bu noktada eleştirel okumayı ve de genel çerçevesini irdelemek faydalı olacaktır. Ancak eleştirel okuma yapabilmek eleştirel düşünebilmeyi gerektirdiği için öncelikle eleştirel düşünme becerisi üzerinde durulmalıdır. Eleştirel düşünme bireyin neye inanacağına ve bu doğrultuda ne yapacağına karar verebilmesi için mantıklı yargılar geliştirmesi (Evancho, 2000) olarak tanımlanabildiği gibi çok fazla bilgiye karşı geliştirilen bir savunma olarak da tanımlanabilir (Epstein, 1999). Bloom’un bilişsel alan taksonomisi incelendiğinde ancak üst düzey düşünme gerektiren değerlendirme düzeyinde eleştirel düşünmenin kullanıldığı belirtilmektedir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Paul (1990) geleneksel eğitim ortamlarında didaktik öğretim yapıldığı ve öğrenciler düşünmeden öğretmenlerini ya da ders kitaplarının ezberleyerek takip ettikleri müddetçe eleştirel düşünme becerilerinin gelişemeyeceğini ifade etmiştir. Yazara göre, öğrencilere eleştirel düşünebilme becerisini kazandıracak en önemli kurum okul olduğu için de okul zamanının bu bağlamda iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere bilgi hazır sunulmamalıdır aksine öğrenciler bilgiye ulaşmalıdır. Her bilginin eleştirel düşünme yoluyla oluştuğu düşünülürse bilgiyi edinme ve onu kullanma sürecinde de bu düşünme biçiminden en üst düzeyde faydalanılmalıdır. Bu noktada eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan okuma becerisine eleştirel okuma amacını dahil etmek kaçınılmazdır. Zira okuduğu metinlere eleştirel gözle bakamayan öğrenciler geleneksel düzenden hiçbir suretle kurtulamayacaklardır. Eleştirel

düşünebilen bireyler ise entelektüel tevazu, entelektüel cesaret, entelektüel azim ve kendine güven sahibi olurlar (Paul 1990).

Eleştirel düşünme sistemine sahip olan bireyler geleneksel okuma alışkanlıklarından kurtulup eleştirel okuma yapabilirler. Zira eleştirel düşünen bireyler yazılı metinde sunulan bilgilerin geçerliğini sorgulayıp kendi düşünceleriyle önyargısız bir şekilde karşılaştırma yapabilirler (Özdemir, 2011). Odabaşı, Odabaşı ve Polat (2008) eleştirel okuma becerisinin ancak devamlı okuma alışkanlığına sahip olan bireyler tarafından edinileceğini savunmaktadırlar. Bu durumda eleştirel okuma yapması gereken bireylerin ön koşul olarak düzenli okuma alışkanlığını kazanmış olmaları gerekmektedir. Zira yazarlara göre birey ancak belirli bir bilgi birikimine sahip olursa olaylara sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşabilecektir. Paul ve Elder da (2013) okuyucunun eleştirel okuma yapabilmesi için okuduğu konuya hâkim olması ve bu şekilde anahtar temalar üzerinde rahatlıkla odaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Çifçi (2006) eleştirel okumayı bireylerin okudukları bilgiyi zihinlerinde oluşan soruları gidermek için kendi bilgi süzgeçlerinden geçirerek daha doğru zihin ürünleri ortaya koymak için kullanmaları olarak tanımlamıştır. Yazara göre bu şekilde okuyucu ancak okuduğu metni doğru anlamlandırabilecek ve de metnin yazarının iletmeye çalıştığı mesajı doğru bir biçimde kavrayacaktır. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmamalarının nedenlerinden birisi olarak eleştirel okuma yapamamaları gösterilmektedir (Aşıloğlu, 2008). Eleştirel okuma yapan bireyler okudukları metne karşı şüpheli bir tavır takınarak önyargısız sorular sormalı ve yazılanların doğruluğunu muhakeme etmelidir (Şahinel 2002). Bu bağlamda eleştirel okuma okurun yazarla sürekli iç diyaloglar kurduğu aktif bir süreç olarak ifade edilmektedir (Karatay, 2011). Bu aktif süreçte okuyucu bir yandan metni anlamlandırmaya çalışırken öte yandan da sunulan bilginin tutarlılığını değerlendirdiği için bir nevi çözümleme ve değerlendirme çalışması yapmaktadır (Güleryüz, 2004).

Bu ilgilerin ışığında geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşmış, okuduğu metne çözümleyici yaklaşabilen ve de metnin yazarıyla etkileşim kurabilen bireyler eleştirel okuma yapabilir yargısına ulaşabilmektedir. Eleştirel okumanın eğitimin her kademesinde kullanılması gerekmektedir. İlk ve orta öğretim kademelerinde kazandırılması gereken bir beceri olan eleştirel okuma becerisi üniversite basamağında hala kazanılamamışsa bu durum oldukça büyük sorunlar meydana getirmektedir (Manarin vd.,2015). Yükseköğretim kademesine gelmiş olan öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmış ve de okudukları metne eleştirel bir şekilde yaklaşabilen bireyler olmaları gerekmektedir. Zira bu basamak onların iş yaşamına atılmadan önceki son aşamadır. Bu aşamaya gelen öğrencilerin bu son basamakta mevcut becerilerini geliştirebilecekleri ortamlardan faydalanabilmeleri için bu beceriyi en azından edinmiş olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünebilme ve de etkili kararlar alabilme

eğitimli bir bireyin sahip olması gereken becerilerdir (NCEE, 1988). Silva ve Yarlaga'da'ya (2013) göre yükseköğretim bir ulusun ekonomik ve sosyal alanda gelişiminde en can alıcı noktadır. Zira çıktıkları iş dünyası, endüstri alanları, hükümet kademeleri yani genel olarak toplumun her alanının ihtiyaçlarını karşılayacak kişilerdir. Bu durumda bir toplumun refah seviyesi üniversitelerin çok iyi eğitim vermesiyle doğru orantılıdır.

### 1.1.Problem ve Araştırma Amacı

Mevcut araştırma eleştirel okuma becerisinin en sık kullanıldığı bölümlerden biri olan Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma yaparken sıkıntılar yaşadıkları ve de eleştirel okuma yaparak metinleri değerlendirmek yerine internetten hazır yapılmış analizleri kullandıkları gözlemi üzerine planlanmış olup bu problemlili durum için kendi değerlendirmelerine başvurulmuştur. Mevcut bölümün öğrencilerinin ileride öğretmenlik yapma potansiyelleri olduğundan eleştirel okuma becerisine ilişkin öz- yeterlik algılarına başvurulması gerekli görülmüştür. Bu noktada mevcut problem için bireylerin öz-yeterlik algılarını ölçmek amaçlanmıştır. Üniversite basamağına gelmiş bireylerin bir durum karşısında kendilerini değerlendirebilecek kadar tanımları beklendiği için bu problem dâhilinde onların öz-yeterlik algılarını ölçmek ve de bu algıların bazı değişkenler bazında değişiklik gösterip göstermediğini kontrol etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1-Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2-Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarıyla anabilim dalları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3-Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarıyla okudukları sınıfları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4-Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarıyla okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2.YÖNTEM

Bu alışma öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek üzere tarama yn-temiyle yürütülen betimsel bir araştırmadır.

### 2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fa- kltesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde ğrenim gören 330 ğrenci oluştur- maktadır. Araştırma sürecinde 336 öğrenciye ulaşılmış ancak 330 anket değerlen- dirme kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunun demografik özellikleri belirlenmiş aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo1. Çalışma Grubunun Demografik zellikleri**

| Demografik<br>kenler | Değiş-               | N   | %    |
|----------------------|----------------------|-----|------|
| <b>Cinsiyet</b>      | Kadın                | 227 | 68.8 |
|                      | Erkek                | 103 | 31.2 |
| <b>Bölüm</b>         | İngiliz Dili ve Edb. | 179 | 54.2 |
|                      | Alman Dili ve Edb.   | 151 | 45.8 |
| <b>Sınıf</b>         | Birinci Sınıf        | 111 | 33.6 |
|                      | İkinci Sınıf         | 76  | 23   |
|                      | nc Sınıf         | 68  | 20.6 |
|                      | Dördüncü Sınıf       | 75  | 22.7 |
| <b>Okuma Sıklığı</b> | Her gün              | 76  | 23   |
|                      | Ara sıra             | 168 | 50.9 |
|                      | ok nadir            | 72  | 21.8 |
|                      | Hiçbir zaman         | 14  | 4.2  |



## 2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında Küçüköğlü (2008) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracındaki önerme sayısı ilk etapta 33 iken pilot uygulama ve uzman görüşünün ardından gerekli düzeltmelerle son önerme sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Her önerme çoktan seçmeli beş adet seçeneğe sahiptir. Sadece 5. Önerme ters madde olup veriler istatistik programına kodlanırken bu madde ters kodlanmıştır.

Veri analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ölçek önermelerine verilen cevaplar beşten bire kadar puanlanmış ve her katılımcı için ortalama puan hesaplanmıştır. Analizlerin tümü bu ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini ölçmek için t-testi yapılmıştır. Bölüm değişkeninin de iki grubu bulunduğu için burada da t-testinden yararlanılmıştır. Okuma sıklığı ve sınıf değişkeni ile eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırırken de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinde .05 hata payına göre analiz yapılmış ve gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Scheffe testi tercih edilmiştir.

Verileri analiz etmeye başlarken ölçeğin güvenirliği test edilmiş ve Cronbach Alpha değeri .934 olarak bulunmuştur.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin geliştirdikleri öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. T testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Talo2. Eleştirel Okumaya Yönelik Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

| Cinsiyet | N   | X    | S   | sd  | t    | p    |
|----------|-----|------|-----|-----|------|------|
| Kadın    | 227 | 3.76 | .60 | 328 | 2.78 | .006 |
| Erkek    | 103 | 3.54 | .74 |     |      |      |

\* p<.05

Tablo2 incelendiğinde katılımcıların eleştirel okumaya yönelik zyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır,  $t(330)=2.78$ ,  $p<.05$ . Kız ğrencilerin eleştirel okumaya yönelik zyeterlik algıları ( $X=3.76$ ) ile erkek öğrencilerin zyeterlik algıları ( $X=3.54$ ) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

### 3.2.Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen bölüm olan Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü iki anabilim dalından oluşmaktadır. Bu araştırma sorusu İngiliz Dili ve Edebiyatı ğrencileri ile Alman Dili ve Edebiyatı ğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için belirlenmiştir. İlgili analiz kapsamında yapılan t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo3. Eleştirel Okumaya Yönelik z-yeterlik Algılarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması**

| Bölüm                | N   | X    | S   | sd  | t    | p    |
|----------------------|-----|------|-----|-----|------|------|
| İngiliz Dili ve Edb. | 179 | 3.84 | .59 | 328 | 4.69 | .000 |
| Alman Dili ve Edb.   | 151 | 3.52 | .68 |     |      |      |

$p<.05$

Yapılan analizlerin sonuçlarına göre bölüm değişkeni ile eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır,  $t(330)=4.69$ ,  $p<.05$ . Bir başka ifadeyle İngiliz Dili ve Edebiyatı ğrencilerinin öz-yeterlik algıları ( $X=3.85$ ) Alman Dili ve Edebiyatı ğrencilerinin öz-yeterlik algılarından ( $X=3.51$ ) daha yüksektir.

### 3.3.Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında araştırmaya dahil edilen anabilim dallarının her birinin kendi içerisinde sınıfları arasında eleştirel okuma öz yeterlik algılarının değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçları belirlemek için yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablolardaki gibidir

**Tablo4. Eleştirel Okumaya Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Sınıfları Bazında Karşılaştırılması**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark (Scheffe) |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|------------------------|
| Gruplar Arası     | 3.34            | 3   | 1.115              | 3.231 | .024 | 1.sınıf-4.sınıf        |
| Gruplar İçi       | 60.73           | 176 | .345               |       |      |                        |
| Toplam            | 64.07           | 179 |                    |       |      |                        |

Elde edilen bulgularla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü sınıfları arasında eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir,  $F(179)= 3.231$ ,  $p< .05$ . Hangi sınıflar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının ( $X=4.04$ ), 1. sınıf öğrencilerine ( $X=3.68$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo5. Eleştirel Okumaya Yönelik Öz yeterlik Algılarının Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Sınıfları Bazında Karşılaştırılması**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark (Scheffe) |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|------------------------|
| Gruplar Arası     | 1.565           | 3   | .522               | 1.104 | .349 | -----                  |
| Gruplar İçi       | 68.971          | 146 | .472               |       |      |                        |
| Toplam            | 70.537          | 149 |                    |       |      |                        |

Elde edilen bulgularla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü sınıfları arasında eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algısı noktasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir,  $F(149)= 1.104$ ,  $p> .05$ .

### 3.4.Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin okuma sıklıkları ile eleştirel okuma öz yeterlik algılarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varsa hangi sıklık düzeyleri arasında olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçları belirlemek için yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

**Tablo5. Eleştirel Okumaya Yönelik Öz yeterlik Algılarının Okuma Sıklığı İle Karşılaştırılması**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F      | p    | Anlamlı Fark (Scheffe)                  |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|-----------------------------------------|
| Gruplar Arası     | 84.29           | 3   | 28.09              | 154.47 | .000 | Her gün-Ara sıra-Çok nadir-Hiçbir zaman |
| Gruplar İçi       | 59.29           | 326 | .182               |        |      |                                         |
| Toplam            | 143.59          | 329 |                    |        |      |                                         |

Elde edilen bulgularla yapılan varyans analizi sonuçlarına göre okuma sıklığı ile eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir,  $F(329)= 154.47$ ,  $p< .05$ . Hangi okuma sıklıkları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, her gün kitap okuyan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının ( $X=4.16$ ), ara sıra okuyan ( $X=3.87$ ) ,çok nadir okuyan ( $X=3.07$ ) ve hiçbir zaman okumayan ( $X=2.13$ ) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 4. SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümüne devam eden öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Alanda araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Aynı doğrultuda yürütülen çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel okuma öz yeterlik algıları olduğunu belirtilmiştir (Aşılıoğlu ve Yaman, 2017;Karabay,

Kuşdemir Kayıran ve Işık 2015; Ünal, 2006). Bunun yanı sıra eleştirel okuma öz-yeterlik algısının cinsiyet faktörüne göre değişiklik göstermediği çalışmalar da mevcuttur (Aybek ve Aslan, 2015; Ünal ve Sever, 2013).

Araştırmanın ikinci araştırma sonucundan elde edilen sonuca göre Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü çatısı altında birleşen iki anabilim dalı olan İngiliz Dili ve Edebiyatı anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının Alman Dili ve Edebiyatı anabilim dalı öğrencilerine kıyasla daha yüksek bir düzeyde anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda bölüm bazında eleştirel okuma öz yeterlik algısının benzer şekilde farklılaştığı bulgulara ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Karabay, Kuşdemir Kayıran, Işık, 2015). Küçüköğlu da(2008) yaptığı çalışmasının sonucunda benzer bir şekilde İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç esasında beklenen bir sonuçtur. Zira İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin giriş puanları Alman Dili ve Edebiyatı öğrencilerine kıyasla oldukça yüksektir. Akademik olarak daha başarılı öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının da daha yüksek olması olağan bir sonuçtur.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu dahilinde anabilimler bazında sınıflar arasında anlamlı farklılık sorgulanmış ve sadece İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde dördüncü sınıfla birinci sınıf arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf ortalama puanları incelendiğinde sınıf yükseldikçe eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının da düzenli bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir. Ancak Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde durum farklıdır. Bahsi geçen anabilim dalında sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde derslerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirici bir tarzda ilerlediğini ancak Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri için uygun öğrenme ortamları geliştirilmediği sonucuna ulaşılabilir.

Son araştırma sorusundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise okuma sıklığı ve eleştirel okuma öz-yeterlik algısı arasında tüm öğrenciler bazında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu da yine beklenen bir sonuçtur. Alanda yapılan çalışmalar da mevcut araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir (Aşılıoğlu ve Yaman,2017; Aybek ve Aslan, 2015;Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2013). Ancak araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuma sıklıkları ayrıca incelendiğinde öğrencilerin %50.9'unun ara sıra kitap okuduğunu belirttikleri, %21.8'inin çok nadir hatta %4'lük bir kısmının ise hiç kitap okumadığını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Batı Dilleri ve Edebiyatları gibi yüksek düzeyde kitap okunması gereken bir bölüm için bu sonuçlar oldukça dikkate değerdir. Zira üniversite öğrencilerinin genelinde olan 'okumama' alışkanlığının mevcut bölümde de benzer bir şekilde devam ettiği ifade edilebilir. Bu durumda esasında tüm öğretim kademelerinde yapılması gerekenler:

- Müfredata eleştirel düşünme ve okuma dersleri eklemek,
- Tüm derslere eleştirel düşünme ve okuma etkinliklerini entegre etmek
- Eğitimciler olarak eleştirel düşünme noktasında model teşkil etmektir.

Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra da olumlu sonuçları ölçecek nicel ve nitel çalışmalar yürütmek eleştirel düşünme ve okuma becerilerini kalıcı kılmak noktasında faydalı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- AŞILIOĞLU B: (2008). “Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 1-11.
- AŞILIOĞLU, B., & YAMAN, F. (2017). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Öz-Yeterlik Algıları”. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (12),171-179.
- AYBEK, B., & ASLAN, S. (2015). “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi, 4(4), 1672-1683.
- BROWN, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching, Pearson Education Company, New York.
- DÖKMEN, Ü. (1994). Okuma Becerisi-İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- EPSTEIN, R. L. (1999). Critical Thinking, Wadsworth Publishing Company, Belmont.
- ERSOY, A. (2007). “Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları”. S. Kurbanoglu, Y. Tonta ve U. Al (Yay.Haz.). Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu 24-26 Ekim 2007, Ankara Bildiriler içinde (ss. 179-184). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- EVANCHO , R. S. (2000). Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Connecticut: Southern Connecticut State University.

- FLYNN, L. L. (1989). "Developing critical reading skills through cooperative problem solving". *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.
- GOODMAN, K. S. (1967). "Reading: a psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialists*, 6, 126-135.
- GÜLERYÜZ, H. (2004). *Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişiği*. Tekaç Yayınları Ankara.
- GÜNEŞ, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları, Ankara.
- KARABAY, A. & KUŞDEMİR KAYIRAN, B., & IŞIK, D. (2015). "The Investigation of Pre-service Teachers' Perceptions About Critical Reading Self-Efficacy". *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 227-246.
- KARATAY, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Berikan Yayınevi, Ankara.
- KÜÇÜKOĞLU, H. (2008). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik öz-yeterlik Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- MANARIN, K., & CAREY, M., & RATHBURN, M., & RYLAND, G. (2015). *Critical Reading in Higher Education: Academic Goals and Social Engagement*. Indiana University Press, USA.
- NCEE (1988). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Government Printing Office, Washington DC.
- ODABAŞ, H., & ODABAŞ, Z. Y., & POLAT, Ç. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği". *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- ÖZDEMİR, E. (2011). *Eleştirel Okuma*. Bilgi Yayınevi, Ankara.
- ÖZDEMİRCİ, F. (1990). "Niçin az okuyoruz" kamuoyu araştırması sonuçlandı". *Türk Kütüphaneciliği*, 4(3), 154-155.
- PAUL, R. (1990). *Critical Thinking: What Why and How*. In A. J. A. Binker (ed) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Sanoma State University, CA.
- PAUL, R. & ELDER, L. (2013). *Kritik Düşünce-Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*. (Çev:Esra Aslan Gamze Sart). Nobel Yayıncılık Ankara.

- SAĞLAMTUNÇ, T. (1990). “Türkiye’de niversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. Sınıf ğrencilerinin zgr (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma”. Türk Kütüphaneciliği, 4(1), 3-21.
- şAHİNEL, S. (2002). Eleştirel Düşünme. Pegem A Yayıncılık Ankara.
- URQUHART, S., & WEIR, C. (1998). Reading in Second Language: Process, product and practice. Longman, London.
- NAL, E. (2006). İlköğretim ğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- NAL T. A., & SEVER, A. (2013). “Türkçe ğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik z-yeterlik Algıları”. Dil ve Edebiyat ğretimi Dergisi, 2(6), 33-42.
- WIDDOWSON, H. G. (1979). The Process and Purpose of Reading In H. G. Widdowson (ed) Explorations in Applied Linguistics. Cambridge University Press, New York.



# MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNDEKİ SORUNLARA YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA (FIRAT ÜNİVERSİTESİ TEKNOLOJİ FAKÜLTESİ MAKİNA MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ)

**\*Dr. Öğr. Üyesi Seçil TÜMEN AKYILDIZ**  
Fırat Üniversitesi

**ÖZET:** Globalleşmenin getirilerine ayak uydurabilmek için eğitim alanında devrim niteliğinde değişimler olmaktadır. Hümanistik psikoloji görüşü çerçevesinde öğreneni merkeze almanın gerekliliği eğitim uzmanlarınca da desteklenmektedir. Eğitim alanındaki bu değişim her kademeye ve disipline uygulanabilirse kalıcı çözümlere ulaşılabilir. Yükseköğretim kurumlarında da geleneksel düzen için çözüm arayışları bulunmaktadır. Mevcut araştırmanın çalışma alanı içinde olan mühendislik eğitiminde yenilik arayışları oldukça belirgindir. Türkiye’de ekonomik ve siyasi alanda iyi pozisyonlara gelebilecek, uzmanlık ya da liderlik yapacak, bu durumda da toplumlar için önemli kararlar verebilecek mühendislere ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle mühendislik eğitimindeki problemlerin net olarak belirlenmesi ve bu problemler ışığında mühendislik eğitiminde pedagojik anlamda öğretim programlarında restorasyon yapılması gerekmektedir. Mevcut araştırma mühendislik eğitimindeki problemleri netleştirmek için olgubilim deseni çerçevesinde nitel bir çalışma olarak yürütülmüş ve problemlerin tespiti için Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümündeki 8 akademisyen, 10 son sınıf öğrencisi ve 5 iş yeri eğitimi yetkilisiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sohbet tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm paydaşlara aynı problemler hakkında farklı bakış açılarını değerlendirebilmek için aynı görüşme soruları sorulmuştur. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ortak temalar altında toplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında tüm sonuçlar değerlendirilip mevcut sorunlar için çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mühendislik eğitimi, problem çözme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi, takım çalışması becerisi, yaratıcı düşünme becerisi.

**A Qualitative Study for the Problems in Engineering Education  
(The Case of Fırat University Faculty of Technology Department  
of Mechanical Engineering)**

**ABSTRACT:** There are revolutionary changes in the field of education to keep up with the benefits of globalization. The necessity of taking the learner to the center within the framework of humanistic psychology is also supported by educationalists. If this educational change is applicable to all grades and disciplines then permanent solutions can be reached. There are also solutions to the current traditional educational problems in higher education institutions. It is observed that restoration is required in the field of engineering. It is needed for well qualified engineers who are capable of being economic and political leaders of Turkey and determining for the sake of the country accordingly. At this point, to establish the problems of engineering education, offer solutions and amend in the engineering education system in terms of pedagogy are required. Present study was conducted as a qualitative research in the framework of phenomenology design. Data were gathered for this study through interviews which were done with eight academicians working in Fırat University Faculty of Technology Department of Mechanical Engineering, 10 senior students in the mentioned department and five authorized people from workplaces mostly preferred by students for their internship. Interviews were held as conversations. The same questions were asked to all of the stakeholders to comment on the same problems through different lenses. Content analysis was performed to organize similar data. All the results were assessed for solutions.

**Key words:** Engineering education, problem-solving skill, life-long learning skill, team-work skill, creative thinking skill.

## **1.GİRİŞ**

Kreselleşmenin getirisi olan bilgi bazlı ekonomi çağı girişimsel rekabeti doğurmuş ve bu rekabet içerisinde insan gücünü fark yaratabilmesi noktasında değerli bulmaya başlamıştır. Bu tip insan gücü arayışı eğitimin işyeri beklentilerini karşılama noktasında ne denli önemli olduğunu bir kez daha kanıtlamıştır (Sunthonkanokpong, 2011). Yeni düzene ayak uydurabilmek için; her türlü problemlili durumdan etkili çözüm yollarıyla çıkabilen, yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip, nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilen, yaratıcı, yeteneklerini hem yeni hem de bilindik durumlarda nasıl kullanacağını bilen, değerleri olan ve başkalarıyla uyumlu çalışabilen bireyler olmak gerekmektedir (Hase ve Kenyon, 2003). Yükseköğretim kurumlarında da mevcut geleneksel düzenden duyulan rahatsızlık ve yenileşme isteğı göze çarpmaktadır. O halde yükseköğretim basamağı da bahsi geçen değışimlerden payını alması gereken alanlardan biridir. Silva ve Yarlagadda'ya (2013) göre yükseköğretim bir

ulusun ekonomik ve sosyal alanda gelişiminde en can alıcı noktadır. Zira çıktıları iş dünyası, endüstri alanları, hükümet kademeleri yani genel olarak toplumun her alanının ihtiyaçlarını karşılayacak kişilerdir. Bu durumda bir toplumun refah seviyesi üniversitelerin çok iyi eğitim vermesiyle doğru orantılıdır. Mevcut araştırmanın sınırları içinde olan mühendislik eğitiminde de yenilik arayışları oldukça belirgindir. Doğançay da (1999) günümüzde yaratıcı düşünebilen, kendine güveni tam, holistik bakış açısına sahip mühendisler arandığını ifade etmiştir. Dünyada, mühendislik eğitimi geleneksel olarak öğrencilere bilimsel ve teknolojik bilgi aktarımı şeklinde devam etmektedir. Ancak artık modern ortamlarda bilimsel ve teknolojik bilgi takım çalışması ruhu, etkili iletişim kurma becerileri ve liderlik yapabilme gibi yeterli sosyal beceriyle desteklendiği ölçüde uygulanabilmektedir (German Federal Ministry of Research, 1999). Zira mühendislik eğitiminde amaç öğrencilere teorik bilgi aktarmak değil de onları meslek yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye hazırlamaktır (Jonassen vd, 2006). Öğrencilerin, meslek yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini kolaylaştıracak olan sosyal becerilerin mezuniyet sonrasında ek eğitimler yoluyla edinimi de kolay olmamaktadır (IRDAC, 1994). Bu beceriler esasen uygun bir müfredat izlenerek adım adım kazandırıldığında daha kalıcı olabilmektedir. Zira artık iş dünyası da bu beklentiler içinde olup mühendislik eğitimi sınırlarının geliştirilmesini talep etmektedirler (Buonopane, 1997). Sunthonkanokpong da (2011) iş dünyasının isteklerini karşılayacak yenilikçi mühendisler yetiştirmek noktasında mühendislik eğitiminde bazı değişimlerin olması gerektiğini özellikle de müfredatların esnek bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durumda, uygun bir program dâhilinde bu becerilerin ivedilikle kazandırılması gerekmektedir.

Mühendislik eğitimi çıktıları olan mühendisler, değişen dünyaya teknolojik olarak ayak uydurabilecek, kişilerle etkin iletişim kurma yollarını bilen, takım çalışmasının esaslarını bilen ve uygulayabilen ve de kendisini sürekli yenileyebilen çalışanlar olarak insanlık için önemli işler yapabilmektedirler (Payzın, 2009; Dinçer vd., 2003). Özetle, ekonomik ve siyasi alanda iyi pozisyonlara gelebilecek, uzmanlık ya da liderlik yapacak, bu durumda da toplumlar için önemli kararlar verebilecek mühendislere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenlerle mühendislik yetkinlik alanlarının sınırları artık farklı çizilmekte ve buradan hareketle mühendislik eğitiminde de pedagojik anlamda öğretim programlarında restorasyon yapma gerekliliği meydana gelmektedir (Boni ve Pérez-Foguet, 2008; Zhou, 2012; Lozano ve Lozano, 2014; Mulder vd., 2015; Segalàs vd., 2009). Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde mühendislik eğitiminde problem çözme becerisini kazandırmaya gereksinim olduğu tespit edilmiştir (Harris & Jacobs, 1995; Woods vd., 1997; Brodie, 2007). Trevelyan (2010) dünyada birçok mühendislik eğitimi veren kurumda değişiklikler yapmak için

akreditasyon yapıldığını ancak bu işlemlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Yazar, mühendislik eğitimi sırasında teknik problem çözme yeteneğinin yanı sıra öğrencilerin sosyal etkileşimli ortamlarda da problem çözme ve insanlarla rahat iletişim kurabilme yeteneklerinin de geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Zira Trevelyan’a göre mühendisler iş yaşamlarında matematiksel problemlerle uğraşacakları gibi iş ortamlarında insanlarla da sürekli etkileşim içerisinde olacaklar ve hangi problemlere çözüm üreteceklerine birlikte karar vereceklerdir. Bu durumda hem birey hem de grubun bir parçası olmak önem kazanmaktadır. Bunlardan yola çıkarak yazar, mühendislik bölümlerinin eğitim programlarının çağın gerekleri doğrultusunda tamamıyla yeni uygulamalarla zenginleştirmeleri gerektiğini ve öğrenme yolunda yeni yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini ancak bu şekilde mühendislik eğitiminde teori ve pratik arasındaki boşluğun kapanacağını ve de okulların ileriye dönük ümitler vadeden yerler olacağını belirtmiştir. Türkiye’de de alandaki araştırmacıların yapmış oldukları değerlendirme ve yeni çözüm arama çalışmalarında mevcut araştırmanın çıkış noktasını yansıtan ortak problem tanımları bulunmaktadır. Bu problemler:

- Mühendislik eğitimlerinin genellikle ezbere dayalı yapıyor olması ve sadece bilgi aktarımının eğitim olarak kabul ediliyor oluşu (Dinçer ve diğerleri, 2003; Gençoğlu ve Cebeci, 1999; Baran ve Kahraman, 2004; Kapucu ve Yıldırım, 2007; Akgül ve diğerleri, 2013; Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005; Özkurt vd., 2003)
- Mühendislik bölümleri öğrencilerinin nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmiyor oluşları (Baran ve Kahraman, 1999; Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005; Altın, 2009)
- Yaratıcı düşünme ve problem çözebilme yeteneklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmadığıdır (Dinçer ve diğerleri, 2003; Baran ve Kahraman, 2004; Altın, 2009; Özkurt vd., 2003; Toklu, 2009).

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Mevcut araştırmanın amacı alan yazın yoluyla tespit edilen ve akademisyenlerce belirlenen problemlere sadece akademisyenlerin gözüyle değil de Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümü çerçevesinde hem akademisyen hem de öğrenci ve iş yeri yetkilileri gözüyle bakıp, problemlerin nedenlerini ve problemler için uygulanabilir çözüm önerileri üremektir. Teknoloji Fakültesi araştırma için özellikle tercih edilmiştir. Zira bu fakültede öğrencilerin 12 hafta süreyle iş yeri eğitimi almaları zorunludur. Bu iş yeri eğitimi sırasında öğrencilerin iş yaşantıları için gerekli olan gözlem ve deneyimi edindikleri düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Teknoloji Fakültesi makine mühendisliği eğitim alanında mevcut problemler nelerdir?
2. Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerileri hangi düzeydedir?
3. Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
4. Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin takım çalışması becerileri hangi düzeydedir?

## **2.YÖNTEM**

Mevcut araştırma ortak bir probleme dair farklı görüşleri tespit etmek üzere olgu bilim deseni çerçevesinde organize edilmiş nitel bir çalışmadır. Cresswell (2013) olgu bilim deseninin birkaç kişinin ortak deneyimledikleri bir olguyla ilgili görüşlerinin paylaşılmasını esas aldığını belirtmiştir. Bu desen çerçevesinde sohbet tarzı görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (1987) sohbet tarzı görüşmelerde sorular görüşmecinin zihninde olsa bile açılan konularla ve elde edilen ipuçlarıyla değişebileceğini belirtmiştir. Sohbet tarzı görüşme görüşmeciye bireysel farklılıklara uyum bağlamında esneklik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **2.1.Çalışma Grubu**

Sohbet tarzı görüşmeler için eğitim sürecini tamamlamaya hazırlanan ve süreçteki sıkıntıların neler olduğunu daha iyi kavramış olan son sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 10 öğrenciyle görüşülmüştür. Çalışmaya ışık tutacağı düşünüldüğü için Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Makina Mühendisliği Bölümündeki toplam 13 akademisyenin görüşme yapmaya gönüllü olan sekiziyle yine sistemdeki ve süreçteki olumlu ve olumsuz yönlerin derinlemesine konuşulduğu görüşmeler yapılmıştır. İş yeri yetkilileri görüşmeleri için öğrenciler tarafından tercih edilme oranı yüksek olan iş yerlerindeki yetkili beş kişiyle de (bu sayı akademisyenlerden alınan bilgiler dâhilinde ortaya çıkmıştır) öğrencilerden beklentileri, şimdiye kadar yaşanan sıkıntıların tanımları ve kendi bakış açılarıyla çözüm önerileri görüşülmüştür.

### **2.2.Verİ Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Görüşme soruları hazırlanırken mühendislik eğitimi literatür alanı taranmış ve akademisyen-öğrenci-iş yeri eğitimi yetkililerine sorulmak üzere dört temel soru

belirlenmiştir. Belirlenen sorular için eğitim fakültesinde görev yapan iki öğretim üyesinden ve de teknoloji fakültesinde görev yapan bir öğretim üyesinden görüşler alınmış, yapılan öneriler ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular revize son şeklini almıştır. Bu aşamada farklı kategoriden bireylerle görüşme yapılmış ancak aynı problemlere farklı bakış açılarını yansıtabilmek için tek bir görüşme formu hazırlanmıştır. Zira öğrenciler, akademisyenler ve de işyeri mensupları olaylara farklı pencerelerden bakacak ve de mühendislik eğitimi ile ilgili mevcut sıkıntıları bu yolla dile getireceklerdir. Yapılan bu görüşmeler ses-kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır, yapılan kayıtlar araştırma süresince saklanacaktır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiş ve ortak temalar oluşturulmuştur.

### 3.BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

**Tablo1.Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Mühendislik Eğitimine İlişkin Görüşme**

| Soru                                                                                                                                                                  | Akademisyen (8)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Öğrenci (10)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | İş yeri Yetkilisi (5)                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Teknoloji fakültesi makine mühendisliği eğitim alanında mevcut problemler nelerdir? Problemleri öğrenci-akademisyen ve iş yeri eğitimi çerçevesinde anlatınız.</b> | *Yoğun müfredat (7)<br>*Akademik ilerleme kaygısı (6)<br>*Öğrencilerin derse ve mesleğe karşı ilgisiz tutumları (5)<br>*Öğrencilerin önceden gelen ezbere öğrenme davranışları(5)<br>*Öğrencilerde sistemden kaynaklı sınav odaklı çalışma alışkanlığı (4)<br>Öğrencilerin düşünme becerilerindeki eksiklikler (4)<br>*Öğrencilerde var olan iletişim becerisi eksikliği (3)<br>*Öğrencilerde var olan motivasyon eksikliği (2) | *Derslerin genellikle teorik temelli yürütülmesi(8)<br>*Öğrenci merkezli öğrenmeye açık bir yaşantı sunulmaması (7)<br>*Hocaların bir kısmının iletişime kapalı oluşu (6)<br>*Danışmanlığın sadece ders kayıt çerçevesinde yürütülmesi (6)<br>*Öğrencilerin ekip çalışmasının kurallarını bilmeyişleri (5)<br>*İşyeri eğitiminde hoca denetimi ve desteğinin olmaması (5)<br>*Girişimcilik adı altındaki dersin amaçları doğrultusunda işlenmeyişi (4) | Öğrencilerin,<br>*Motivasyon eksikliği (5)<br>*Problem çözme becerilerinin zayıf oluşu (5)<br>*Hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının zayıf oluşu (3)<br>*grup çalışmasına yatkın olmayışları (3)<br>*Etkili iletişim becerilerinden yoksun oluşları (3)<br>*Teorik bilgi olarak zayıf oluşları (2) |

|                                                                                                     |                                                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                         |                                                                                                                                                                     |                                |                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mevcut öğren-ciler yaşam boyu öğrenme felsefesi dâhi-linde öğren-meyi öğrenme becerisine sa-hip mi? | <b>EVET</b><br>1                                                                          | <b>HAYIR</b><br>7                                                                                                                 | <b>EVET</b><br>3                                                                        | <b>HAYIR</b><br>7                                                                                                                                                   | <b>EVET</b><br>1               | <b>HAYIR</b><br>4                                                                                                     |
| Değillerse bu durumun nedenleri ne olabilir?                                                        |                                                                                           | *Geçmiş deneyimlerindeki eksiklikler (8)<br>*Yeni neslin öğrenme merakının olmayışı (6)<br>*Öğrencilerin amaçlarının olmayışı (4) |                                                                                         | *Geçmiş deneyimlerindeki eksiklikler (6)<br>*Öğrencilerin bireysel farkındalıklarının olmayışı (5)<br>*Öğrenme konusunda hocalardan beklentinin çok fazla oluşu (3) |                                | *Eğitim sistemindeki eksiklikler (4)<br>*Para kazanma kaygısı(4)<br>*Yeni nesil öğrencilerin amaçlarının olmayışı (2) |
| Yaşam boyu öğrenme becerilerini desteklemek için yapılan herhangi bir uygulama var mıdır?           | 3<br>*Öğrenciyle yakın ilişkiler kurma (2)<br>*Onlara uygulama ödevleriyle destek olma(2) | 5                                                                                                                                 | 2<br>*Proje ödevleri(2)<br>*Hocalarla kurulan yakın ilişkilerden edinilen kazanımlar(1) | 8                                                                                                                                                                   | Bu kısımda görüş alınmamıştır. |                                                                                                                       |
| Mevcut öğren-ciler problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine sa-hip mi?                       | <b>EVET</b><br>2                                                                          | <b>HAYIR</b><br>6                                                                                                                 | <b>EVET</b><br>2                                                                        | <b>HAYIR</b><br>8                                                                                                                                                   | <b>EVET</b><br>1               | <b>HAYIR</b><br>4                                                                                                     |

Seçil TÜMEN AKYILDIZ

|                                                                                |                                                                                           |                                                                                          |                                             |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Değerlerse bu durumun nedenleri ne olabilir?</b>                            |                                                                                           | *Eğitim sisteminin bütününde olan aksaklıklar (6)<br><br>*Ezbere öğrenme alışkanlığı (4) |                                             | *Problem çözebilecek etkinliklerin sınırlı oluşu (5)<br>*Sınavlarda ezbere dayalı bilgi istenmesi (5)<br>*Uygulama derslerinin etkili işlenmeyişi (3) |                                                                                                                                                                                      | *Uygulama derslerinde problemlı durumların verilmiyor olması (4)<br>*Mevcut sistemden kaynaklı ezbere öğrenme alışkanlığı (2) |
| <b>Problem çözme becerilerini desteklemek için uygulanan bir sistem varmı?</b> | <b>EVET</b><br>5                                                                          | <b>HAYIR</b><br>3                                                                        | <b>EVET</b><br>2                            | <b>HAYIR</b><br>8                                                                                                                                     | <b>EVET</b><br>4                                                                                                                                                                     | <b>HAYIR</b><br>-                                                                                                             |
| <b>Varsa nelerdir?</b>                                                         | *Problem çözme odaklı proje ödevleri (4)<br>*Uygulama derslerinde yapılan etkinlikler (2) |                                                                                          | *Proje ödevleri<br>*Bazı uygulamalı dersler |                                                                                                                                                       | *İşyerlerinde problemlı durumları çözmeleri konusunda verilen destek<br>*Yeni karşılaşılan durumlarda yaratıcılıklarının gelişmesini sağlayacak durumlarla karşılaşılmasını sağlamak |                                                                                                                               |
| <b>Mevcut öğrenciler takım çalışması yapabilme becerisine sahip mi?</b>        | <b>EVET</b><br>3                                                                          | <b>HAYIR</b><br>5                                                                        | <b>EVET</b><br>5                            | <b>HAYIR</b><br>5                                                                                                                                     | <b>EVET</b><br>2                                                                                                                                                                     | <b>HAYIR</b><br>3                                                                                                             |



|                                                                                   |                                                    |                                                                                                                                                                              |                         |                                                                                                                                                       |                                                  |                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Değillerse bu durumun nedenleri ne olabilir?</b>                               |                                                    | *Grup içi iletişim becerilerinin olmayışı (4)<br>*Geçmiş eğitim yaşantılarında grup çalışması yapmamış olmaları (4)<br>*Derslerin grup çalışması için elverişli olmayışı (2) |                         | *Grupta bir kişinin etkin olup diğerlerinin pasif oluşu(4)<br>*Derslerin anlatım yoluyla işleniş (4)<br>*Grup ödevlerinin değerlendirilmiyor oluşu(2) |                                                  | *Geçmiş eğitim sisteminden getirdikleri eksiklikler (3)<br>*Bireysel özellikler(2)<br>*İletişim eksiklikleri (2) |
| <b>Takım çalışması becerilerini desteklemek için uygulanan bir sistem var mı?</b> | <b>EVET</b><br>3                                   | <b>HAYIR</b><br>5                                                                                                                                                            | <b>EVET</b><br>3        | <b>HAYIR</b><br>5                                                                                                                                     | <b>EVET</b><br>5                                 | <b>HAYIR</b>                                                                                                     |
| <b>Varsa nelerdir?</b>                                                            | *Uygulamalı dersler (2)<br>*Grup Proje ödevleri(2) |                                                                                                                                                                              | Grup proje ödevleri (3) |                                                                                                                                                       | Takım çalışması gerektiren işlerin verilmesi (5) |                                                                                                                  |

#### 4.SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmada Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümünün üç paydaşı olan akademisyenler, öğrenciler ve de işyeri yetkilileriyle görüşmeler yapılmış ve mevcut durum için üç farklı bakış açısı tespit edilmiştir.

Tablodan da açık bir şekilde anlaşılacağı gibi katılımcılar kendi bakış açılarından problemleri durumları belirtmişler ve de araştırmanın amaçları kapsamına giren sorunların çözümüne ilişkin herhangi yenilikçi bir uygulama olmadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin problem çözme, takım çalışması yapabilme, yaşam boyu öğrenme ve de en önemlisi öğrenmeyi bilme becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamalar kapsamında ‘proje ödevleri’ ve de ‘kurulan yakın ilişkiler’ ve de iş yeri uygulamalarındaki bazı işler örnek olarak gösterilmiştir. Ancak tablo incelendiğinde bu bahsi geçen becerilerin halihazırda gelişmeye hala ihtiyacı olduğu fikri hâkimdir. Tabloda belirtilen sorunları açık bir şekilde dile getirmek makul çözüm önerileri üretmek noktasında faydalı olacaktır.

İlk ve orta eğitimden başlayan üniversite giriş sınavına endeksli eğitim sonucunda, öğrenci düşünme/tartışma yeteneğini yitirmektedir. Bu durum maalesef ki üniversite öğrenimi esnasında da devam etmektedir. Mevcut eğitim sistemi öğrenciye sorgulama, düşünme, konuşma ve tartışma yetisini kazandırmada yetersiz kalmakta, öğrenciyi kendisine sunulan seçenekler arasından doğru olanı seçen durumuna getirmektedir. Bu da öğrencide üst düzey düşünme becerilerinin oluşmasını engellemekte ve bilgiye ulaşp onu keşfederek yapılandırmak yerine sunulan bilgiyi depolamaya yöneltmektedir. Bu durumda doğal olarak sistem ezbere dayanmaktadır.

Akademisyenlerin içinde bulunduğu ortamın bir getirisi olan dikey hareketlilikten kaynaklı, yaşadıkları ilerleme kaygısı ve lisans derslerine gerekli özeni göstermeme öğrencilerde gözle görülür problemlere neden olmaktadır. Bu problemlerden öne çıkanlar; dersleri sadece teorik bilgi aktarımı şeklinde götürmeleri ancak bu durumda bile öğrencilerin teorik bilgi bazında yetersiz oluşları, öğrencilerde bu problemlerden kaynaklı takım çalışması, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerindeki zayıflıklardır. Zira bu noktada tüm katılımcılar aynı konudan yakınmakta ve modern mühendisliğin ön şartı olan takım çalışması ve problem çözme becerilerinin dersler yoluyla kazandırılmadığını belirtmektedirler. Üç paydaşın bu probleme gösterdikleri sebepler ortak bir noktada toplanmaktadır. Akademisyenler ders sürelerinin yetersizliğini ve de akademik ilerleme kaygısıyla derslere gerekli özeni gösteremediklerini sebep olarak gösterirken; öğrenciler, uygulama gerektiren bazı derslerin sadece bilgi aktarımı şeklinde işlendiğini belirtmektedirler. İş yeri yetkilileri ise öğrencilerin uygulama noktasında çok büyük sıkıntıları olduğu gibi teorik bilgi bazında da yetersiz olduklarını ifade etmektedirler.

Mevcut sistem öğrencilerin kendileri hakkında (nasıl daha iyi öğrenebildikleri, neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği) sorgulama becerilerini de kazandıramamaktadır. Bu durum yükseköğretimde de aynı şekilde devam etmekte ve mezun öğrenciler bile bu becerilerden yoksun kalmaktadır. Öğrenme eylemi aslında bireysel düzeyde gerçekleşen bir eylemdir. Ancak bu noktada öğrenciler geçmiş yaşantılarından getirdikleri bir otoriteye bağlı olma durumunu üniversite düzeyinde de devam ettirdikleri için öğrenme için bir bilgeye ihtiyaç duymaya devam etmektedirler. Bunun yanı sıra öğrenciler yaşam boyu devam etmesi gereken öğrenme eyleminin mezun oldukları anda biteceğini düşünmekte ve para kazanma odaklı bir şekilde iş sahibi olmak istemektedirler. Ancak gereksinimden çok sayıdaki mühendislik bölümünün getirdiği mezun mühendis fazlalığı, öğrencilerde mesleki motivasyonun ve heyecanın da yok olmasına neden olmaktadır.

Teknoloji Fakültelerinin kuruluş amacı olan işyeri eğitimi safhası öğretim üyeleri tarafından yeterli ölçüde denetlenmemekte bu da öğrencilerin bu eğitimden edindikleri kazanımlarının da aynı ölçüde denetimsiz kalmasına neden olmaktadır.

Öğrencilere destek olması planlanarak ortaya konmuş olan danışmanlık sistemi ise oldukça aksak işlemekte danışmanlar öğrencilere sadece ders kayıt konusunda yardımcı olmaktadır. Oysaki öğrenciler pek çok konuda desteğe ihtiyaçları olduğunu ancak danışmanlarından bu desteği alamadıklarını dile getirmektedirler.

İşyeri yetkililerinin öğrencilerden beklentileri oldukça yüksek olduğu halde bu beklentilerin çok az bir kısmının karşılandığını belirtmişlerdir. Zira işyeri yetkilileri ileride istihdam edecekleri çalışan profili için mevcut öğrencilerin yetersiz olduğunu dile ifade etmekte ve bu durum için alternatif çözüm arayışları içinde olduklarını dile getirmektedirler.

Çıktılarının ekonomik ve siyasi anlamda karar verme yetkileri dâhilinde tüm ulusu etkileyeceği göz önüne alındığında mühendislik eğitimi alanı ciddi anlamda yenileşme ve gelişme göstermesi gereken alanlardan birisidir. Zira alan yazın taranırken tespit edilen problemlerin çok benzerleri mevcut araştırma kapsamında da tespit edilmiştir. Mühendislik eğitime iş yeri eğitimi basamağı ile katkı yapması planlanarak oluşturulan teknoloji fakülteleri de beklentileri karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu durumun üç paydaşıyla da yapılan görüşmeler bu gerçekleri bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu noktada yapılması önerilenler aşağıdaki gibidir:

- Mühendislik eğitimi müfredatları tekrar gözden geçirilmeli ve iş dünyasının beklentilerini karşılayabilecek öğrenciler yetiştirme noktasında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

- Mühendislik eğitimi için daha gerçekleştirilebilir hedefler belirlenmeli ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için gerekli sorumluluk alınmalıdır. Eğitimin hedefleri belirlenirken öğretimin sadece bilgi aktarımdan ibaret olmadığı unutulmamalı öğrenci-merkezli yaklaşımlar temel alınarak öğrencilere bu doğrultuda yaşantılar sunulması hedeflenmelidir.

- Öğretim üyelerinin sıklıkla başvurduğu proje ödevlerinin kapsamı takım çalışması yapabilmek ve yeni karşılaşılan problemlere daha yaratıcı çözümler üretebilmek amaçlarıyla daha farklı belirlenmelidir.

- Mühendislik eğitiminde yapılacak bir restorasyon için eğitim fakülteleriyle işbirliği yapılmalı ve mühendislik dersleri pedagojik anlamda geliştirilmelidir. Derslere öğrenci merkezli yaşantılar sunulmaya yönelik etkinlikler entegre edilmelidir. Ayrıca Öğrencilere eğitim fakültesi mensuplarınca yapılacak koçluk faaliyetleri de öğrencileri öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve üst düzey düşünebilme becerileri kazanmada yardımcı olabilecektir. Bu durumda eğitim ve teknoloji/mühendislik fakülteleri işbirliği ciddi anlamda önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- AKGÜL, A., & UÇAR, M.K., & ÖZTÜRK, M.M., & EKSİ, Z. 2013. "Mühendislik eēitiminin iyileştirilmesine yönelik öneriler geleceēin mühendisleri ve is gücü analizi"., Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 17(1), zel Sayı, 14-18.
- ALTIN, S. 2009. "İnşaat Mhendisliēi Eēitiminde İyileştirme Gereksinimleri", 1. İnşaat Mhendisliēi Eēitimi Sempozyumu, Antalya.
- BARAN, T., & KAHRAMAN, S. 2004, "Mühendislik Eēitiminde Probleme Dayalı ērenme Modelleri", 1. Ulusal Mühendislik Kongresi Sempozyumu, İstanbul.
- BONI, A., & PEREZ-FOQUET, A. 2008. "Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain", Eur. J. Eng. Educ., 33, 343-354.
- BRODIE, L. 2007. "Problem based learning for distance education students of engineering and surveying", Proc. Connected Int. Conf. Design Educ.,1-5.
- BUONOPANE, R., A. 1997. "Engineering Education for the 21st Century, Listen to Industry!". Chemical Engineering Education, 31(3), 166-167.
- CRESWELL, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & research Design: Choosing Among Five Approaches, Sage Publication, Los Angeles.
- DİNÇER, H., & DİNÇER, P., & BURDURLU, H., & HACİVELİOēLU, İ. 2003. "Türkiye'de EEB Mühendislik Eēitimi", Elektrik, Elektronik ve Bilgisayar Mhendislikleri Eēitimi 1. Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- DOēANAY, H., 1999. "Mşavir Mhendisler Geleceēe Hazırlanıyor", Yapı Dünyası, 38 (Mayıs) , s.46.
- GENOēLU, M. T., & CEBECİ, M. 1999. "Türkiye'de Mühendislik Eēitimi ve neriler". Mühendislik Mimarlık Eēitimi Sempozyumu, İstanbul.
- GERMAN FEDERAL MINISTRY of EDUCATION and RESEARCH, "New Approaches to the Education and Qualification of Engineers: Challenges and Solutions from a Transatlantic Perspective," June 1999.
- HARRIS, T. A., & JACOBS, H. R. 1995. "On effective methods to teach mechanical design", J. Eng. Educ., 84(4),343-349.
- HASE, S., & KENYON, C. 2003. "Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: strategies for dealing with complexity", Proceedings of The Changing Face of Work and Learning conference, Alberta, Sept 25-27. Available at [http://www.wln.ualberta.ca/events\\_con03\\_proc.htm](http://www.wln.ualberta.ca/events_con03_proc.htm)

- INDUSTRIAL RESEARCH and DEVELOPMENT ADVISORY COMMITTEE of the EUROPEAN COMMISSION (IRDAC), "Quality and Relevance, the Challenge to European Education, Unlocking Europe's Human Potential," 1994.
- JONASSEN, D., & STROBEL, J., & LEE, C. B. 2006. "Everyday problem solving in engineering: Lessons for engineering educators", J. Eng. Educ., 95(2), 139-151.
- KAPUCU, S., & YILDIRIM, N. 2007. "Mühendislik öğrencilerine TRIZ yenilikçi problem çözme tekniklerinin öğretilmesi", Mühendis ve Makine Dergisi, 572(48), 23-27.
- LOZANO, F.J., & LOZANO, R. 2014. "Developing the curriculum for a new bachelor's degree in engineering for sustainable development", J. Clean. Prod., 64, 136-146.
- MULDER, K. F., & FERRER, D., & SEGALAS CORAL, J., & KORDAS, O., & NIKIFOROVICH, E., Pereverza, K. 2015. "Motivating students and lecturers for education in sustainable development", Int. J. Sustain. High. Educ., 16, 385-401.
- ÖZKURT, A., & KUNTALP, D., & ÖZTURA, H., & ŞAHİN, Ö., & KUNTALP, M., & GÜNDÜZALP, M., & GÜZELİŞ, C. 2003. "Elektrik ve Elektronik Mühendisliğinde Modüler Tabanlı Aktif Eğitim Programlarının Yapılandırılması", Ölçme ve Değerlendirme. Elektrik Elektronik ve Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- PATTON, M.Q. (1987). How to Use Qualitative Methods in Evaluation. Sage Publication.
- PAYIN, A. E. 2009, "Geleceğin Mühendisi: Yeni İşler-Yeni Beceriler", 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- SEGALAS, J., & FERRER-BALAS, D., & SVANSTÖRM, M., & LUNDQVIST, U., & MULDER, K.F. 2009. "What has to be learnt for sustainability? A comparison of bachelor engineering education competences at three European universities. Sustain", Sci., 4, 17-27.
- SILVA, P., & YARLAGADDA, P.K. 2013. "Holistic Success in Higher Education in Engineering and Technology: A Coaching Approach Towards Developing Complete Graduates", GSTF International Journal of Engineering Technology (JET). 2 (1), 80-86.
- SUNTHONKANOKPONG, W. (2011). "Future Global Visions of Engineering Education". Procedia Engineering, 8(2011), 160-164.

- TOKLU, Y.C. 2009. “İnşaat Mhendisliği Eğitiminde Yeni Eğilimler”. 1. İnşaat Mhendisliği Sempozyumu, Antalya.
- TREVELYAN, J. 2010. "Mind the Gaps: Engineering Education and Practice," presented at the AaeE conference, Sydney, 2010.
- WOODS, D. R.,et al. 1997. “Developing problem solving skills: The McMaster problem solving program”, J. Eng. Educ., 86(2), 75-91.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. 2013. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZHOU, C. 2012. “Fostering creative engineers: a key to face the complexity of engineering practice”, European Journal of Engineering Education. 37(4), 343-353.

# ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SİLİNDİR'E İLİŞKİN KAVRAM TANIMLARI

**Sedat MAN**

Millî Eğitim Bakanlığı

**Doç. Dr. Emrullah ERDEM**

Adıyaman Üniversitesi

**ÖZET:** Bir matematik konusunda usta bir öğretici olabilmek, öncelikle o konunun kavramlarının çok iyi bilinmesini gerektirmektedir. Öğrenme ortamlarının lokomotifleri olan öğretmenlerin kavram tanımlarının belirlenmesi, öğrencilerinin de bu kavramlardaki bilgilerinin iyileşmesine direkt olarak yansımayaacaktır. Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin silindir kavramına ilişkin kavram tanımları incelenmiştir. Çalışmaya, Türkiye'nin üç farklı il ve ilçelerindeki bazı okullarda görev yapan 99 ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Veriler, silindire ilişkin kavram bilgisini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanan bir görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların %39,4'ü silindirin kavram tanımını doğru yapamamış ve tanımı yaparken dikdörtgen ile ilişkilendirmiştir. Katılımcıların %99'unun yani neredeyse tamamının silindiri prizma ile ilişkilendiremediği ve dik dairesel silindir olarak çizdiği tespit edilmiştir. Öte yandan, katılımcıların çizim yaparken genellikle silindirin dik haline yer verdikleri görülmüştür. Bu araştırma, ortaokul matematik öğretmenlerinin silindire ilişkin kavram tanımlarının ve "prizmanın özel bir silindir olduğu" bilgisinin yetersiz olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Silindir, ortaokul matematik öğretmenleri, kavram tanımı

## Middle School Mathematics Teachers' Concept Definitions of Cylinder

**ABSTRACT:** In order to become a master instructor in a mathematics subject, first of all, the concepts of that subject need to be well known. Determining the concept definitions of the teachers, who are the locomotives of the learning

environments, will directly reflect on the improvement of the knowledge of the students in those concepts. In this study, the definitions of middle school mathematics teachers about the concept of cylinder are examined. The study was carried out with the participation of 99 mathematics teachers who are working in middle schools in three different provinces and their towns of Turkey. The data were collected via an interview form prepared to reveal concept knowledge about the cylinder. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research, 39.4% of the participants could not make the concept definition of the cylinder correctly and made the definition by associating with the rectangle. It was also found that 99% of the participants could not associate the cylinder with the prism and drawn it as a vertical circular cylinder. On the other hand, it was seen that the participants generally used the vertical position of the cylinder when drawing. This study showed that middle school mathematics teachers' concept definitions about the cylinder and the knowledge that "prism is a special cylinder" are inadequate.

**Key Words:** Cylinder, concept definition, middle school mathematics teachers

### Giriş

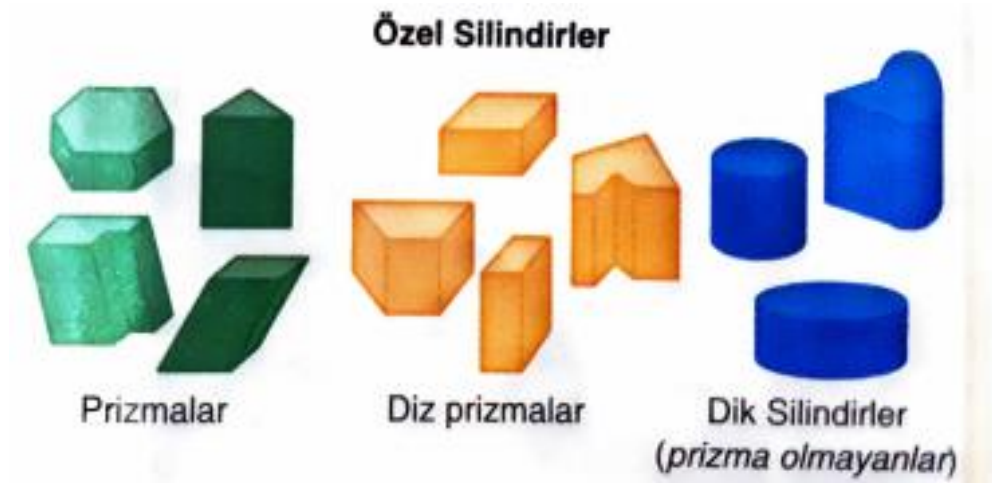
Günlük hayatın her alanında kullandığımız matematiğin önemli dallarından biri geometridir. Geometri günlük yaşamda ve birçok bilim alanında, matematiksel model ortaya çıkarmada ve problem çözmede sıkça kullanılan bir alandır (Aksu, 2005). Geometri kazanımları Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) tüm sınıf seviyelerinde verilmektedir. Geometri, bireylere genelleme ve araştırma yapabilme, eleştirebilme, öğrendiklerini şema biçiminde ortaya koyabilme, dikkatli ve sabırlı bir birey olabilmenin yanında düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilme gibi beceriler kazandırır (Kılıç, 2003). Tapan ve Arslan (2009) geometrinin özellikle öğrencilerin görsel algılarını ve mantıksal düşünmelerini geliştirmek için kullanışlı bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Geometri, öğrencilere çevrelerindeki dünyayı ifade etmeye ve anlamaya, problemleri anlamaya ve çözmeye yardımcı olur (Goos ve Spencer, 2003). Geometri, şekiller ve cisimleri içerdiğinden dolayı öğrencilerin dünyayı daha yakından tanımalarına ve değerini takdir etmelerine yardımcı olur (Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Bu açıklamalar, geometri sayesinde öğrencilerde üst düzey becerilerin daha çok geliştiğini dolayısıyla etkili geometri öğretimine dikkat çekilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretim sürecinde, uygun öğrenme etkinliklerinin seçimi, üretken sorular sorma, öğrenci öğrenmesini değerlendirme gibi pek çok öğretim etkinliği,



öğretmenin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmasına bağlıdır (Ball ve McDiarmid, 1990). Pedagojik alan bilgisi olarak bilinen bu süreç, bir öğretmenin içerik bilgisini öğrencilerin öğrenme zorluklarını, önceki anlamalarını ve öğretimle ilgili kavramları bağlamında nasıl öğretime dönüştürdüğü süreci olarak açıklanmaktadır (Shulman, 1986). Öğretmenlerin, alan bilgisi tek başına yetmemekte bunun yanında konuların öğrenciler tarafından en iyi şekilde anlaşılmasını sağlayan sunum bilgisine, onların öğrenme güçlüklerini ve hatalarını anlamaya imkân tanıyan öğrenci bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Gökkurt, 2014). Öğretmenlerin etkili bir öğrenme öğretme ortamı oluşturabilmeleri için meslekleri hakkında yeterli bilgiye sahip, alanındaki konuları ile bu konular arasındaki ilişkileri kavramış ve eğitici yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekmektedir (Özden, 2010).

Geometride üst düzey düşünmeyi gerektiren ve öğrencileri uğraştıran bir konu da geometrik cisimlerdir. Bunlar; Silindir, prizma, koni, piramit ve küredir. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin silindire ilişkin kavram tanımları incelenmiştir. Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2013), tüm prizmaların silindirin özel hali olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle silindir ve prizma arasında bir ilişki söz konusudur. Yani, prizmalar silindirlerin özel halidir.



Şekil 1. Silindir ve prizmalar (Van de Walle vd., 2013)

Uzayda verilen bir doğruya (ana doğru- doğrultman) paralel olan doğruların, verilen bir düzlemsel eğri (dayanak eğrisi- üreteç) boyunca, bu eğri düzlemine paralel olmayan bir doğrultudaki, sabit hareketinden oluşan yüzeye silindir denir (Karpuzcu

ve Bostan, 2013). Dayanak eğrisinin çember olması durumunda oluşan silindire dairesel silindir denmektedir (Karpuzcu ve Bostan, 2013).

Düzlemsel kapalı basit bir  $C$  eğrisinin her noktasından geçen ve bu eğri düzleminde bulunmayan  $d$  doğrusuna paralel olan doğruların meydana getirdiği şekle silindirik yüzey, bu yüzey  $C$  düzlemine paralel düzlemlerle kesilirse bu düzlemlerde meydana gelen kapalı yüzeylere taban, bu tabanlar arasında kalan silindirik yüzeyin tabanlarla birleşimine ise silindir denir (Demirtaş, 1986). Silindir kavramı “uzayda verilen bir doğruya paralel olan doğruların, verilen bir düzlemsel eğri boyunca, bu eğri düzlemine paralel olmayan bir doğrultudaki sabit hareketinden oluşan yüzey” olarak tanımlanmaktadır (Koçak, Özdemir ve Soylu, 2014).



Şekil 2. Silindir ve prizma örnekleri (Van de Walle vd., 2013)

Yapılan literatür incelemesinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin bu geometrik cisimlerin her birine ilişkin kavram tanımlarının incelendiği araştırmalara pek rastlanmamıştır. Öğrenme ortamlarının lokomotif görevi gören öğretmenlerin bu geometrik cisimlere ilişkin bilgilerinin belirlenmesi öğrencilerinin de bu kavramlardaki bilgilerinin iyileşmesine direkt olarak yansıyacaktır. Bu bağlamda mevcut araştırma, ortaokul matematik öğretmenlerinin silindire ilişkin kavram tanımlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

### Yöntem

Bu araştırma var olan bir durumu ortaya çıkardığından betimsel araştırma niteliğindedir. Çalışmada ayrıca katılımcıların özel olarak “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Silindire İlişkin Kavram Tanımları” ortaya çıkarıldığından belli bir

konu ya da durumu derinlemesine inceleme olanağı sunan (Yin, 2011) özel durum çalışması kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, Türkiye'nin üç farklı il ve ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan ve farklı mesleki deneyimine sahip maksimum çeşitlilik olacak şekilde seçilen 99 matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin katılımı tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın etiği açısından katılımcıların isimleri yerine M1, M2, M3, M4, ... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların 39'u 0-5 yıl, 24'ü 6-10 yıl, 27'si 11-15 yıl, 6'sı 16-20 yıl ve 3'ü 21-25 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerdir.

**Tablo 1.** Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin istatistikler

| Mesleki Deneyim Yılı | Frekans (f) | Yüzde (%)  |
|----------------------|-------------|------------|
| 0-5 yıl              | 39          | 39.4       |
| 6-10 yıl             | 24          | 24.2       |
| 11-15 yıl            | 27          | 27.3       |
| 16-20 yıl            | 6           | 6.1        |
| 21-25 yıl            | 3           | 3          |
| <b>Toplam</b>        | <b>99</b>   | <b>100</b> |

### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak katılımcıların silindire ilişkin kavram tanımlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formdaki sorunun geliştirilme süreci Tezbaşaran (2008) tarafından önerilen şu adımlar izlenerek belirlenmiştir.

- Maddelerin belirlenmesi
- Uzman görüşünün alınması
- Pilot (ön) uygulama
- Geçerlik ve güvenirlik hesaplama

• Testin nihai kararının verilmesi

Formdaki sorunun çalışmanın amacına uygun olup olmaması konusunda matematik eğitimi uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Form, gerçek uygulamaya katılmayan dört matematik öğretmenine uygulanarak sorunun anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiş ve anlaşılmayan kısmı varsa düzeltilerek formun son hali verilmiştir. Soru şu şekildedir:

- Silindir nedir? Tanımını yaparak açıklayınız. Şekil üzerinde gösteriniz.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri iki matematik eğitimi araştırmacısı tarafından derinlemesine incelenip kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda elde edilen kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerlerine ve her bir kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcı görüşlerinin kategorilere göre frekans ve yüzdelere

| Kategoriler                        | Frekans(f) | Yüzde(%) |
|------------------------------------|------------|----------|
| Tanımı doğru yapamama              | 39         | 39.4     |
| Dikdörtgen ile ilişkilendirme      | 39         | 39.4     |
| Prizma ile ilişkilendirememe       | 98         | 99       |
| Sadece dik dairesel silindir çizme | 98         | 99       |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların %39,4’ü silindirin kavram tanımını doğru yapamamıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların %39,4’ünün silindiri dikdörtgen ile ilişkilendiremediği ve %99’unun yani katılımcıların neredeyse tamamının silindiri prizma ile ilişkilendirmediği tespit edilmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı (%99) silindiri, dik dairesel silindir olarak çizmiştir. Aşağıda her bir kategoriye ilişkin bazı katılımcıların görüşleri verilmiştir.

**Tanımı doğru yapamama**

*M15: Alt ve üst tabanı çember olan geometrik cisimdir. Belirli bir yüksekliği mevcuttur...(2 yıl)*

M15 katılımcısı sadece tabanların geometrik şeklini ifade edip genel bir tanımlama ile yükseklik varlığına değinmiştir. Tabanın sadece çember olacağı ifade edilmiş olup yanılgıya düşülmüştür. Çünkü taban herhangi bir geometrik şekil ya da kapalı eğride olabilmektedir. Dolayısı ile tanımlama doğru yapılamamıştır.

*M39: Silindir geometrik bir cisimdir. Bir kenarı etrafında döndürülmesiyle silindir şeklini elde ederiz...(4 yıl)*

M39 katılımcısı silindirin geometrik cisim olduğunu ifade etmiş olup tanımına yer vermemiştir. Açıklamasının devamında bir kenarı etrafında döndürülmesi ifadesine yer veren katılımcı hangi geometrik cismin döndürülmesi olduğunu ifade etmemiştir. Dolayısıyla tanımlama doğru olmamaktadır.

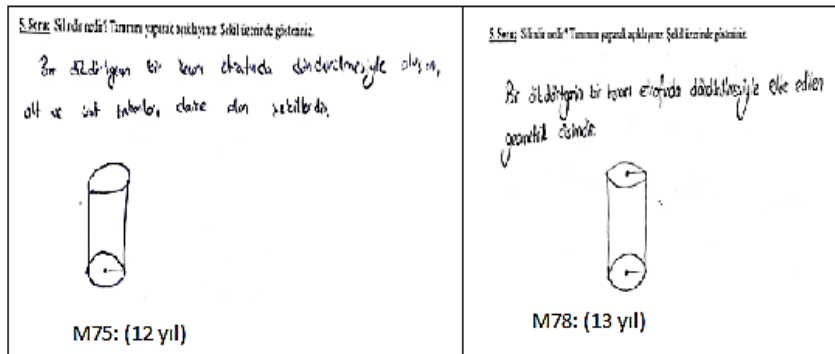
*M90: Tabanları eşit dairelerin (paralel-eğik de olabilir) birleştirilmesiyle oluşur...(15 yıl)*

M90 katılımcısı açıklamada doğru yapmış gibi görünse de tabanın daire olacağını söylemesi ile yanılgıya (sınırlı) düşmektedir. Yapılan açıklamada tabanın sadece daire olacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla tanımlama doğru olmamaktadır.

**Dikdörtgen ile ilişkilendirme**

*M75: Bir dikdörtgen bir kenarı etrafında döndürülmesiyle oluşan, alt ve üst tabanları daire olan şekillerdir...(12 yıl)*

*M78: Bir dikdörtgenin bir kenarı etrafında döndürülmesiyle elde edilen geometrik cisimdir...(13 yıl)*

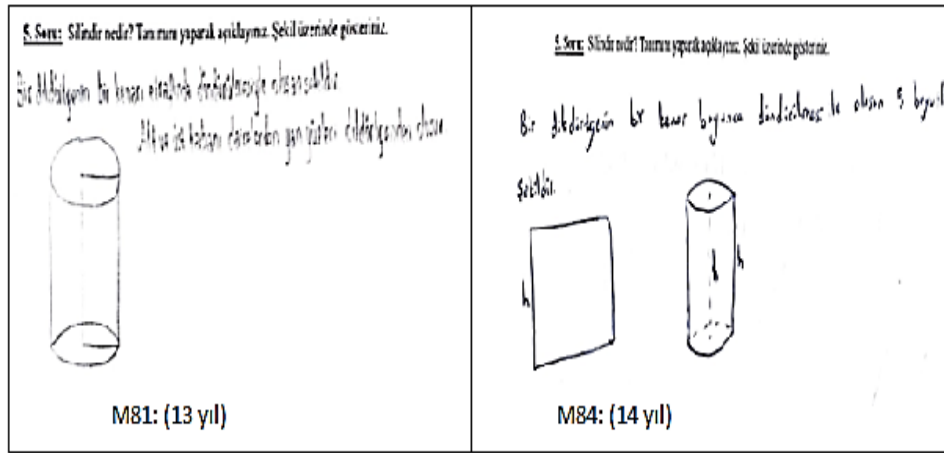


Şekil 3. Bazı katılımcı çizimleri

M75 (12 yıl) ve M78 (13 yıl) katılımcıları da benzer açıklama yaparak silindiri dikdörtgen ile açıklamışlardır. Fakat dairesel silindir ile sınırlı olmaktadır.

M81: *Bir dikdörtgenin bir kenarı etrafında döndürülmesiyle oluşan şekildir. Alt ve üst tabanı dairelerden yan yüzleri dikdörtgenden oluşur...*(13 yıl)

M84: *Bir dikdörtgenin bir kenarı boyunca döndürülmesi ile oluşan 3 boyutlu şekildir...*(14 yıl)



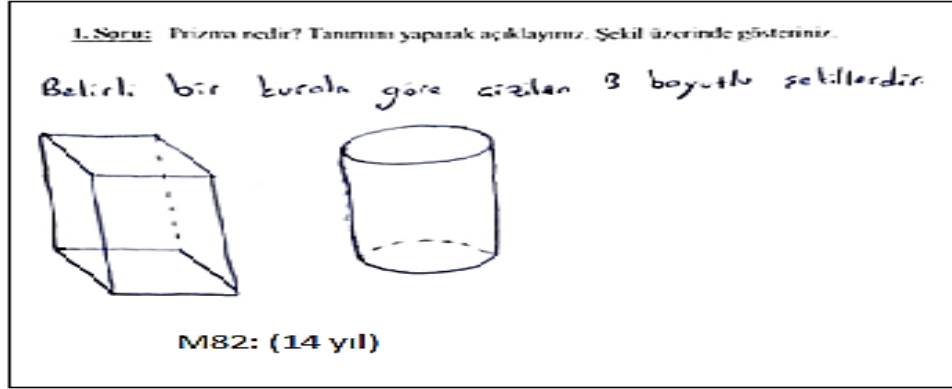
Şekil 4. Bazı katılımcı çizimleri

Yine benzer açıklama yapan M81 (13 yıl) ve M84 (14 yıl) katılımcıları da silindir ile dikdörtgen arasında ilişki kurarak açıklama yapmışlardır. Fakat yapılan açıklama dairesel silindir ile sınırlı olmaktadır.

#### ***Prizma ile ilişkilendirememe***

Van de Walle vd. (2013), tüm prizmaların silindirin özel hali olduğunu belirtmişlerdir. Böyle bir ilişki olmasına rağmen katılımcıların hiçbiri prizmayı silindir ile ilişkilendirerek açıklamamışlardır. Doğrudan sorulmadığı halde sadece M82 kodlu katılımcı şekil çizerken silindire değinmiştir.

M82: *Belirli bir kurala göre çizilen 3 boyutlu şekil...* (14 yıl)



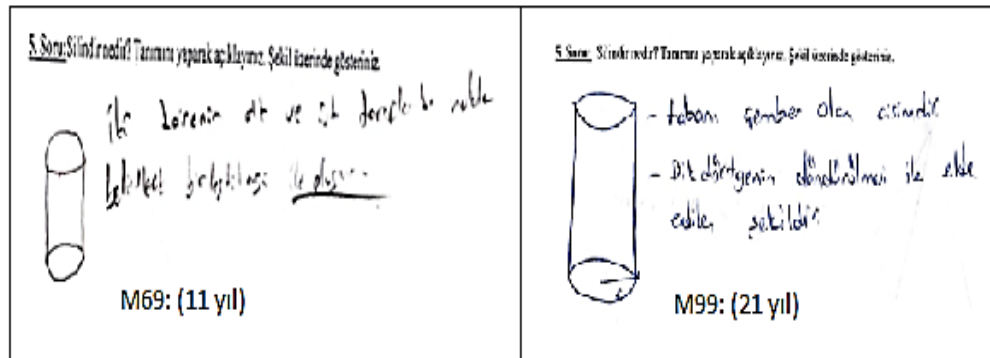
Şekil 5. Bazı katılımcı çizimleri

M82 (14 yıl) tanımında prizma ile silindir arasında bir ilişkiden bahsetmemiştir. Şekil çiziminde bir bağ kurmaya çalışmıştır. Prizma sorulduğu ve cevap olarak silindir çizildiğinden silindirin bir prizma olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yanlış bir ilişki kurulmuştur. Bunun dışında sadece M4 katılımcısı sözel olarak ilişki açıklamaya çalışmıştır.

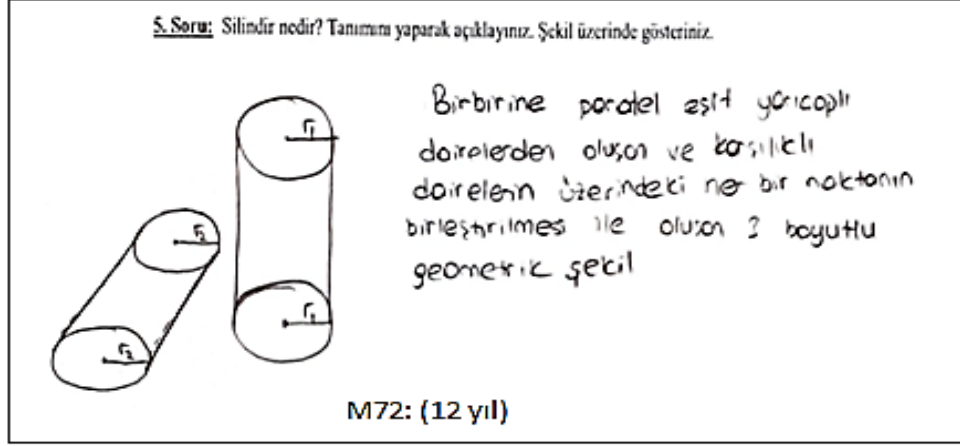
M45: *Alt ve üst tabanları çember olan prizmalardır...* (6 yıl)

Katılımcılardan sadece M45 (6 yıl) silindir ile prizma arasında ilişki kurmaya çalışmıştır. Fakat bu ilişkiyi kurarken zıt ilişki kurarak hatalı bir çıkarım yapmıştır. Katılımcı silindirin özel prizma olduğunu açıklamıştır. Fakat prizmanın özel bir silindir olduğunu ifade edememiştir ve yanılgıya düşmüştür.

#### Sadece dik dairesel silindir çizme



Şekil 6. Bazı katılımcı çizimleri



Şekil 7. Bazı katılımcı çizimleri

Katılımcılardan sadece M72 (12 yıl) katılımcısı dik dairesel silindir çiziminin yanında eğik silindire de yer vermiştir. M72 katılımcısı dışındaki bütün katılımcılar çizimlerinde dik dairesel silindir çizmişlerdir.

### Sonuç ve Öneriler

Bazı katılımcıların silindire ilişkin kavram tanımını doğru yapamadığı, bazılarının silindiri dikdörtgenle ilişkilendiremediği, bazılarının prizma ile ilişkilendiremediği ve tamamına yakınının sadece dik dairesel silindir çizdiği belirlenmiştir. Çoğu katılımcının silindirin sadece dairesel olacağını bilmesi en büyük yanılının nedenlerindendir. Çünkü tanımda tabanların eş ve paralellüğünden bahsetmesinin yanı sıra taban şekline değinilmemesine rağmen çoğu öğretmende tabanın daire olması gerektiği gibi yanlış bir algı var olmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, ortaokul matematik öğretmenlerinin silindire ilişkin bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu durumun önüne geçebilmek ve daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için bazı katılımcılar derinlemesine incelenebilir. Bunun için gözlem ve görüşme teknikleri kullanılabilir. Aynı uygulama eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Müfredat düzenlemeleri yapılırken silindir ile ilgili kısımlarda tanımlara vurgu yapılması önerilebilir. Üniversite eğitimleri sırasında silindir dâhil tüm matematik kavramlarının tanımları ile ilgili alan bilgilerinin gelişimi üzerinde daha fazla durulması oldukça önem arz etmektedir.



### Kaynakça

- Aksu, H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi*. Doktora tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ball D. L. & McDiarmid, G.W. (1990). The subject matter preparation of teachers, *Handbook for Reseach on Teacher Education* (pp. 437-449). In R.Houston (Ed.), Newyork: Macmillan.
- Demirtaş, A. (1986). *Ansiklopedik matematik sözlüğü*. Bilim tekniği kültür yayınları.
- Goos, M. V& Spencer, T. (2003). Properties of shape, Mathematics-makingwaves", In Goos, M. & Spencer, T. (Eds.) *Proceedings of the Nineteenth Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers Inc*. Adelaide (pp. 424-434), AAMT Inc.
- Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hacısalıhoğlu, H.H., Mirasyedioğlu Ş. ve Akpınar, A.(2004). *İlköğretim 6-8 Matematik Öğretimi: Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Ç. (2003). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde Van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçak, M., Özdemir, B.G. ve Soylu, Y. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının silindir kavramıyla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 711-765.
- MEB (2018). *Matematik dersi (İlkokul ve Ortaokul 1.2.3.4.5.6.7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tapan, M.& Arslan, Ç. (2009) Preservice teachers' use of spatio-visual elements and their level of justification dealing with a geometrical construction problem. *US-China Education Review*, 6(3), 54-60.
- Tezbaşaran, A.A.(2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (3. Baskı).Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Van de Walle, J., Karp, K.S. ve Bay-Williams J.M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8th Ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Yemen Karpuzcu, S. ve Işıksal Bostan, M. (2013). *Tanımlar ve Tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar*. Ankara: PegemAkademi
- Yin, R. K.(2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

# YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE AKTİF YAŞLANMA YÖNÜNDEN ÜÇÜNCÜ YAŞ ÜNİVERSİTELERİ: İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

**Doç. Dr. Sema OĞLAK**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayşe CANATAN**

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

**ÖZET:** Demografik veriler, yaşlı nüfusun hızla arttığını göstermektedir. nüfus yaşlanması, artık göz ardı edilemeyecek bir olgudur ve tüm dünyada 2050 yılında her beş kişiden birinin 60 yaş ve üstünde olacağı öngörülmektedir. Artan yaşlı nüfus göz önüne alındığında, “aktif yaşlanma”nın kişisel, aile, toplumsal, hükümet ve küresel düzeydeki önemi ve yaşlı bireylerin kendi yaşamlarında anlam ve memnuniyeti nasıl buldukları sorusu şimdi birçok düzeyde ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu tür konular, yaşlı bireyler için yaşam boyu öğrenmenin (YBÖ) önemi ve geliştirilmesi üzerinde daha fazla durulmasına neden olmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinin yaşlı bireyler için fiziksel, sosyal ve duygusal yararları olduğuna inanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 3.Yaş Üniversitelerin (ÜYÜ) mevcut durumunu tanımlamak ve dünyadaki en iyi uygulamaları değerlendirmektir. Çalışmanın yöntemi; literatür taranmasına dayalı olarak, ÜYÜ yaşlı bireylerin yaşam boyu öğrenme perspektifinden kazanımları ve aktif yaşlanma üzerindeki etkilerine dayalı bir inceleme çalışması olup en iyi uygulama örneklerine yer verilecektir. ÜYÜ, akran desteği ve bilgi paylaşımına dayanan yaşam boyu öğrenme programı olarak birçok ülkede uygulanmakta ve sosyal bütünleşmeyi sağlaması ve psikolojik yararları ile yaşlıların yaşam kalitesini arttırdığı çok sayıda uygulamalarla ortaya konulmuştur. Bu programlar, başarılı ve aktif yaşlanma üzerinde önemli etkisi olmaktadır. Yaşlılar, ÜYÜ yoluyla hem topluma katılım sağlamakta hem de bilgi ve becerilerini geliştirebilmektedirler.

**Anahtar Sözcükler:** Üçüncü Yaş Üniversitesi, Yaşam Boyu Öğrenme, Aktif yaşlanma, Yaşam Kalitesi, Sosyal katılım, İyi uygulama örnekleri

## **The Universities of the Third Age in Terms of Lifelong Learning and Active Ageing: Good Practices**

**ABSTRACT:** Demographic data show that the population of elderly is growing rapidly. With one in nine people in the world aged 60 years or over,

projected to increase to one in five by 2050, population ageing is a phenomenon that can no longer be ignored. Given increasing older population, the imperative for active ageing has become prominent, and the question of how older people find meaning and satisfaction in their lives is now to the forefront at multiple levels; personal, family, societal, governmental and global. Such issues were tackled in improving lifelong learning (LLL) in older person life. The aim of this study is to define the current situation of U3A, and evaluate the implementation of best practices in the world. The method of the study is based on the literature review, a study based on the acquisitions of elderly from the perspective of lifelong learning and their effects on active aging, and best practice examples will be included. The University of the Third Age (U3A), a lifelong learning programme that rooted in peer-support and knowledge; adopted in several countries worldwide implemented. U3A have been found to raise the social integration, psychological benefits and quality of life of elderly. Thereby leading them to optimum levels of active and successful aging among elderly people.

**Keywords:** University of the Third Age, Lifelong learning, Active Aging, Quality of Life, Social inclusion, Good practices

## GİRİŞ

Günümüzde nüfusun hızla yaşlanması hem önemli bir kazanım hem de dikkate alınmak zorunda olunan önemli zorluklardan biridir. 65 ve üstündeki nüfusun ya da yaşlı nüfusun artışı nüfus grupları içinde oransal olarak en hızlı artandır. 65 yaş üstündeki nüfusun 2019-2050 yılları arasında iki kattan daha fazla artacağı öngörülmektedir (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, [UNDESA] Population Division, 2019: 17).

Nüfusun beşte birini yaşlılar oluşturacağına göre onların yaşam kalitelerinin nasıl olacağı, aktif yaşlanmanın yaşam memnuniyeti üzerine etkisi konuları gündemde giderek daha fazla yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda toplumsal katılım ve yeni teknolojilere uyumu kolaylaştırmak amacıyla yaşam boyu öğrenme stratejilerinin uygulanması önem kazanmıştır. Yaşlıların yeniden öğrenmeleri sosyalleşmenin bir parçasıdır ve toplumsal değişime uyum gösterme, yaşamlarını iyileştirme, karşılaştıkları sorunları çözme ve içinde bulundukları sosyal gerçekliği anlama gereksinimlerinden doğmuştur (Popović and Koulaouzides, 2017). Bunun yanında yaşlılar günlük yaşamın gerektirdiği yeniliklerden uzak kalmamak ve yaşam kalitelerini artırmak amacıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin içinde daha fazla yer almak istemektedirler (Kılıç, 2018). Nüfus yaşlandıkça sağlık ve bakım hizmetlerine olan ihtiyaç artarken, yaşlıların sosyal güvenlik harcamalarının kamu ve çalışan nüfus üzerindeki mali yükü dikkate alınırsa aktif yaşlanma politikalarının önemi daha çok

anlaşılmaktadır. Aktif yaşlanma politikalarının gerçekleştirilmesi yaşam boyu öğrenme stratejileri ile kolaylaştırılabilir (Aydın ve Sayılan, 2014).

Bu çalışmanın amacı, aktif yaşlanma bakış açısından yaşam boyu öğrenme modellerinden biri olan ve değişik adlarla anılan üçüncü yaş üniversitelerinin (ÜYÜ) dünyadaki iyi uygulamalarına örnekleriyle bakmaktır. Bu bağlamda, çalışma literatür taraması yöntemiyle, ÜYÜ'nün kavramsal çerçevesi ve uygulamaları, yaşam boyu öğrenme ve aktif yaşlanmaya katkısı olacak iyi uygulama örnekleri ilişkisi araştırılmış ve Slovenya, Hong Kong ve Şangay gibi iyi uygulama örneklerine yer verilmiştir.

### 1. Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenme doğumdan ölüme kadar tüm yaşları kapsayan, her tür öğrenme yolları ve yöntemlerini içeren yelpazesi geniş bir kavramdır. Yaşlıların aktif yaşlanabilmesinin en önemli etkenlerinden biri olarak yaşam boyu öğrenme günümüzde oldukça öne çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı; bireyi merkez alan bir yaklaşımı benimsemesi, okul dışı öğrenmeye önem vermesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması yönünden diğer eğitimlerden önemli ölçüde ayrılmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012:35). Samancı ve Ocakçı (2017)'ya göre, yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimin getirdiği yaş ve mekân sınırına bağlı kalmaksızın, bireyin eğitim yoluyla kazandığı her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Güleç, Çelik ve Demirhan'a göre (2012:35), yaşam boyu öğrenme, formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir çerçevede bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleri olarak ifade edilmektedir (Wei, 2015:10; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012:35). Yaşam boyu öğrenmenin, yaşlılar için fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal yararları olması nedeniyle, çeşitli programlarla yaşlıların öğrenme davranışının yaşam sonuna kadar devam ettirmesi teşvik edilmektedir (Patterson et al., 2015; Zhao, and Chui, 2019).

İleri yaştaki bireyler için yaşam boyu öğrenmede temel önceliğin; azalan fiziksel güç ve sağlık, emekliliğe geçiş, gelir azalması, eş kaybı, değişen sosyal ve kamu yükümlülükleri gibi “yaşlılığa eşlik eden” dönüşümlere nasıl uyum sağlanacağına yönelik yardımcı olma bakış açısı, öne çıkan gerekliliklerdendir (Formosa, 2019).

Uluslararası Madrid Yaşlı Eylem Planı (2002), yaşlıların yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde eğitime erişiminin sağlanması yoluyla bireysel gelişimini ve kendi potansiyelini ortaya çıkarmasını sağlayacak önemli bir etken olduğuna dikkat çekmektedir (Mackowicz and Wnek-Gozdek, 2016). AB Eurostat 2017 verilerine göre, AB 28 ülkede 55-74 yaş arasındaki nüfusun % 4.9'unun; İspanya Ulusal İstatistik'e göre, 55-74 yaş arasındaki bireylerin %22.8'inin resmi ya da gayriresmi bir eğitim faaliyetine katıldıkları anlaşılmaktadır (Formosa, 2019:6). OECD de, yaşam boyu öğrenmeyi, yaşlanan bir dünyada insan sermayesinin en önemli bileşenlerinden biri olarak görmektedir (International Longevity Centre Brazil, 2015).

## **2. Yaşam boyu öğrenmenin aktif yaşlanma açısından önemi**

Dünya Sağlık Örgütü'nün aktif yaşlanma kavramı, yaşlılığın bütüncül ve pozitif yönünü ele alan ve hem bireysel bir amaç hem bir politik hedeftir. Başlangıçta yalnızca, sağlık, katılım ve güvenlik ana bileşenleri yönünden tanımlanan aktif yaşlanma kavramı (World Health Organization [WHO], 2002), 2010 yılında; sağlık, katılım ve güvenlik temel dayanaklarına “yaşam boyu öğrenme” bileşeni eklenerek, “yaşlı bireylerin yaşam kalitesini artırmak için sağlık, yaşam boyu öğrenme, katılım ve güvenlik fırsatlarını en yüksek düzeye çıkarma süreci” olarak yeniden tanımlanmıştır (International Longevity Centre Brazil, 2015:43; Formosa, 2019).

Avrupa 2020 politikasının önceliklerinden biri olan aktif yaşlanma felsefesinin amacı, olumsuz yaşlılık algısına karşı mücadele etme anlayışına ve eğitim yoluyla tutum ve davranışların değiştirilmesini içeren yaşam boyu öğrenme düşüncesine dayanmaktadır (Mackowicz and Wnek-Gozdek, 2016). Emeklilik sonrası bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinin devam etmesi, sağlığın (duygusal-fiziksel, ruhsal, iyilik hallerinin) korunmasına yardımcı olan çok önemli bir tutum olarak değerlendirilmektedir (Mackowicz and Wnek-Gozdek, 2016; Patterson et al., 2015; Swindell, 2002). Diğer yandan, yaşlıların yaşam boyu öğrenme anlayışının geliştirilmesi, yaşlıların topluma katılımı ve kuşaklararası/kültürlerarası diyalog için bir şanstır (Stadelhofer, 2017:18).

Patterson ve arkadaşları (2015)'na göre, emeklilik sonrası yaşam boyu öğrenme aktivitelerine katılım; yaşlılarda bakıma muhtaçlığı en düşük düzeye indirmekte, ilaç masraflarını azaltmakta ve en önemlisi de, hastalıklarla başedebilme yeteneğini artırmaktadır. Bu kazanımlar, bireylerde olağanüstü özgüven, öz yeterlilik, yaşamdan ve kendinden memnuniyet, yaşamın anlamına değer katması nedeniyle yaşam kalitesinin yükselmesine neden olmaktadır (Patterson et al., 2015; Formosa, 2012; Klimczuk, 2013; Tabatabaei and Roostai, 2014; Golding and Kimberley, 2016:31).

### 3. Üçüncü Yaş Üniversitelerinin kavramsal çerçevesi

Üçüncü Yaş Üniversitesi (ÜYÜ), yetişkin öğrenmesi çerçevesinde 50 yaş üstündekiler ve emekliler için yeni bir öğrenme modeli olarak ele alınmıştır. “Serbet zaman Üniversitesi” “Her yaş için Üniversite”, “Herkes İçin”, “Emeklilik ve Serbest Zaman”, “Üçüncü Zaman”, Üçüncü Yaş Üniversitesi”ve “Tazelenme Üniversitesi” gibi değişik adlandırmalar yapılmıştır (Nascimento ve Giannouli, 2019; Forette, Brieu, and Shineman, 2013).

ÜYÜ, emeklilikten sonra yaşlılara yönelik sosyal ve yaratıcı etkinliklerin sürdürülebilmesi, yeniliklerin öğrenilmesi, yaşama isteğinin canlı tutulabilmesi hedefleriyle emeklileri bir araya getiren öğrenme hareketidir (The Third Age Trust UK, 2019).

ÜYÜ’ler yirminci yüzyılın ikinci yarısında, farklı ülkelerde farklı içerik ve uygulamalarla başlamış olduğu görülmektedir. İleri yaşlarda topluma katılım, onur ve saygınlığın korunması ile kişisel gelişimi desteklemesi açısından oldukça heterojen, geniş bir yelpazede öğrenme fırsatları sunmaktadır (Villar and Celdrán, 2012; Road Scholar, 2015; Forette, Brieu, and Shineman, 2013; Stankov, 2017).

ÜYÜ programlarında; el işleri, etik, tarih, coğrafya, seyahat, günlük tamir işleri, kişisel gelişim, felsefe, bilim ve teknoloji ve bilgisayar kullanımı dil öğrenme, sportif faaliyetler, sanat, edebiyat, drama, şiir, müzik, tiyatro, gibi oldukça geniş bir eğitim ve öğretim planı yer almaktadır. ÜYÜ, geleneksel anlamda bir uzmanlık alanına ait mesleki diploma veren üniversite değildir. Sınav, test, ödev yapılmayan ÜYÜ’ler birçok ülkede elli yıldır başarıyla uygulanan, giderek ilginin arttığı yaşlılara yönelik bir eğitim girişimidir (Tabatabaei and Roostai, 2014; Selecky, 2017). Bu girişimin günümüzde popülerite kazanmakta ve uzaktan eğitim, sanal ÜYÜ gibi çeşitli biçimlerde uygulamaları görülmektedir.

ÜYÜ, dünya çapında birçok ülkede benimsenen uluslararası girişim olarak, yaşlıların topluma katılımı ve toplumla bütünleşmesini sağlama, yaşam kalitesi ve kendini gerçekleştirmeye sağladığı katkısı bakımından aktif yaşlanmaya önemli ölçüde hizmet etmektedir (Formosa, 2012; Tabatabaei and Roostai, 2014; Villar and Celdrán, 2012; Marcinkiewicz, 2011; Kılıç, 2018; Formosa, 2011).

Son yıllarda ÜYÜ’ye yönelik yeni hedefler ve aktiviteler de tanımlanmaya başlanmıştır. Sözelimi; yaşlılar için serbest zaman yönetimi, yüksek eğitim kurumlarında azalan öğrenci sayısını telafi etmek; yaşlıların dijital teknolojilerden dışlanmasını önlemek dışında gümüş ekonomi sistemlerine temel oluşturmak amacıyla bölge ve şehirlerin gelişimine katkı sağlamak gibi hedeflerin yer aldığı görülmektedir (Klimczuk, 2013).

#### 4. Üçüncü Yaş Üniversitesi Modelleri

Son yıllarda önemi daha fazla öne çıkan ÜYÜ'ler; ortak özelliklerinin yanı sıra, akademik ve yöntemsel yaklaşımlar (müfredat, üye katılımı, ilişki düzeyi açısından) açısından birbirinden farklılıklar göstermektedir. Genel olarak; ÜYÜ'lerin kurum merkezli ve üye merkezli olmak üzere iki yaklaşıma dayalı oldukları görülmektedir (Tam, 2019:175). Çeşitli literatürde, bu yaklaşım; İngiliz ve Fransız modeli olarak da tanımlanmaktadır. Ancak, her iki modelin karmasından oluşan Tayvan, Güney Amerika, Çin, Rusya, Finlandiya, Brezilya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi farklı modeller de yer almaya başlamıştır (Findsen and Formosa, 2016; Ratsoy, 2016; Swindell and Thompson, 1995; Villar and Celdrán, 2012; Yenerall, 2003).

##### a. Fransız Modeli

Üçüncü Yaş Üniversitelerinin ilk uygulaması, 1968'de Fransız hükümeti tarafından kabul edilen ve üniversitelerin yaşam boyu eğitimin sağlanmasından sorumlu olmalarını zorunlu kılan yasayla çıkmıştır. Bu bağlamda 1972 yılında Toulouse Üniversitesinde Uluslararası Hukuk ve Sosyoloji Profesörü Pierre Vallas öncülüğünde, yaşlıların yaşam kalitesini yükseltmek amacıyla kültürel etkinlikler, gezi turları vb. uygulanmaya başlamıştır (Formosa, 2019; Nascimento and Giannouli, 2019; Yenerall, 2003; Marcinkiewicz, 2011; Findsen and Formosa, 2016; Formosa, 2012).

Fransız modeli, özellikle Belçika, İsviçre, Polonya, İtalya, İspanya gibi kıta Avrupası'nda, Kanada ve Kaliforniya'da ve Asya'da daha fazla kabul görmüştür (Formosa, 2019). Bu model genellikle bir ders programından (müfredat yapısından) oluşan ve üniversite öğretim elemanları tarafından üniversite kampüsü içinde verilen, kurumsal bir organizasyon şeklinde yapılandırılmıştır. Başka bir ifadeyle, belirli bir müfredat üzerinden ve profesyonel eğiticiler tarafından yürütülmektedir. Katılımcılar sembolik bir ücretle katılım sağlamakla birlikte üniversite de zamanla bu programa finansman desteği sağlamaktadır (Villar and Celdrán, 2012). Ders programı, bir akademik takvimi takip etmekte ve çoğu durumlarda tarihi ve kültürel ziyaretler, kısa gezintiler gibi ders dışı aktiviteleri kapsamaktadır. Bu programlar genellikle yaşlılara göre uyarlanmış belirli konularda, 3 veya 4 yıl devam etmektedir (Villar and Celdrán, 2012; Klimczuk, 2013). Fransız modelinde, yaşlıların rolü; yalnızca derse katılımı ile sınırlandırılmıştır (Klimczuk, 2013).

##### b. İngiliz Modeli

1981'de Cambridge Üniversitesi'nde Paul Lassetta öncülüğünde hayata geçirilmiş (Findsen and Formosa, 2016; Formosa, 2012; Marcinkiewicz, 2011). Özgün



Fransız modeline göre; 'karşılıklı yardım ve karşılıklı öğrenme', kendi kendine yeterli olma ve karşılıklı davranış olan üç temel ilkeye dayanmaktadır (Patterson et al., 2015). Bu durum, emekli yaşlıların belirli bir alanda uzman olması ve üniversite öğretmenlerinin bilgi aktarma yöntemleri ve pedagoji konusundaki yardımları yoluyla diğer insanların eğitimine katkı sağlayabilecekleri görüşüne dayanmaktadır (Nascimento and Giannouli, 2019; Yenerall, 2003). İngiliz modelinde, yaşlılar hem öğretmen hem de öğrenci olabildikleri iki rolü birden üstlenmektedirler (Nascimento ve Giannouli, 2019; Yenerall, 2003). Bu model, geleneksel bir üniversite ile ilişkilendirilmesi gerekmeyen ÜYÜ üyeleri tarafından düzenlenen sınıflar ve kurslar ile imece yaklaşımını esas almaktadır. Her ÜYÜ, finansman ve yönetim bakımından bağımsızdır. Kendi seçilmiş yönetim komitesi tarafından yürütülmekte ve minimum üyelik aidatıyla finanse edilmektedir. Genellikle, sınıf olarak, kütüphaneler, kamuya ait salonlar kullanılmakta; Öğretmenlerin ve öğrencilerin sık sık rol değiştirdikleri, genellikle bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için bir araya gelen öğrenme topluluğu oluşturan geniş bir eğitim çeşitliliği vardır (Formosa, 2012; Tam, 2019).

### c. Türkiye’de Üçüncü Yaş Üniversitesi

Tazelenme Üniversitesi projesi, Prof.Dr. İsmail Tufan tarafından Akdeniz Üniversitesi’nin yürüttüğü Türkiye Gerontoloji Atlası araştırması kapsamında ortaya çıkan “insanın yaşam boyu öğrenme” gereksinimi doğrultusunda hayata geçirilmiştir (Tufan ve ark, 2018:78). İlk kez 2016 yılında Akdeniz Üniversite bünyesinde kurulan Tazelenme Üniversitesi halihazırda sekiz ayrı üniversitede (Akdeniz Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Fethiye Yerleşkesi, Nişantaşı Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girne Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi) hayata geçirilmiş dört üniversitede (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Malatya İnönü Üniversitesi, Mersin Çağ Üniversitesi) ise hazırlık çalışmaları devam etmektedir. 60 yaş üzeri bireylere sağlıktan arkeolojiye, sosyolojiden ekonomi ve güzel sanatlara kadar pek çok farklı alanda öğrenme olanağı sunmaktadır. Projeye dahil olan bireyler ayrıca, yaşlılıkta yaşanan sağlık sorunları, bu hastalıklara yakalanmamak için yapılması gereken el hareketleri ve egzersizler gibi eğitimlere katılmaktadırlar (Tufan ve arkadaşları, 2018:77-85).

Sonuç olarak ÜYÜ’lerin temel amacının, hangi model benimsenirse benimsensin mesleki olmayan yaşamı iyileştirme hedefli bir öğrenme ve serbest zamanları değerlendirme çerçevesi içinde, yaşlıların kendilerini gerçekleştirdikleri, güçlendirdikleri, topluma katılım sağladıkları ve en önemlisi de kuşaklararası dayanışma

anlayışı ile toplumun üretken ve aktif vatandaşı olma bilincini kazandıracak faaliyetler yürütmek olduğu söylenebilir.

### **5. İyi uygulama örnekleri**

ÜYÜ'lerin demografik olarak yaşlı nüfus oranının yüksek olduğu toplumlarda/ülkelerde hem sayıca yüksek hem de uygulama deneyimlerinin zengin olduğu dikkati çekmektedir. İyi uygulama örnekleri olarak dünyanın çeşitli ülkelerinden çok sayıda olmakla birlikte, çalışmamızda Avrupa'dan ve Asya'dan sadece birkaç örneğe yer verilmiştir.

#### **a. Almanya**

Yaşlıların eğitim faaliyetleri ve pedagojik aktivitelerinin düzenlenmesi amacıyla oluşturulmuş bir organizasyon olarak 1994'de Almanya Ulm Üniversitesi tarafından kurulan, Sürekli Eğitim Merkezi (ZAWIW), bölgesel ulusal ve uluslararası STK'larla işbirliği içinde çalışan ve Bilim, teknoloji, sosyal değişim ve tıbbın geleceği gibi konuların yer aldığı, uzman öğretim üyeleri ve bilim insanları tarafından verilen dersler ve sonrasında tartışmaya dayalı bir işleyişe sahiptir (Stadelhofer, 2017:18). ZAWIW, işbirliği içinde çalıştığı "Avrupa Yaşam Sonu öğrenme Ağı"nın (LILL) üyesidir (Stadelhofer, 2017). ZAWIW aynı zamanda, Tuna Ağı Birliği (DANET) üyesidir. DANET, Tuna bölgesinde yaşam sonuna kadar öğrenme, sosyal katılım ve kuşaklararası diyalog ağıdır. DANET'in üyeleri; eğitim, kültür, sosyal hizmet ve ekoloji alanlarından sivil toplum kuruluşlarının yanı sıra üniversiteler ve okullardan oluşmaktadır. Amacı, bilim ile toplumu biraraya getirerek yaşlı bireylerin topluma katılımını sağlamak; çeşitli projelerle gençlerle yaşlıları biraraya getirmektir (Velikova, 2011:23).

#### **b. Slovenya**

Slovenya, yaklaşık 2 milyon nüfusu ile yaşlı nüfusu hızla artan bir orta Avrupa ülkesidir. Slovenya'nın, 2018 verilerine göre 65 yaş üstü nüfusu, yaklaşık %19.5'dir (Slovenia Demographics Profile 2018). Slovenya ÜYÜ, 1984 yılından bugüne 52 üniversitesi ve yaklaşık 21.000 öğrencisi ile ulusal düzeyde oldukça büyük bir ağ oluşturmaktadır. Başlangıçta, yaşlılara daha iyi bir yaşam sağlama ve kuşaklararası bilgi ve kültürün kuşaklararası paylaşımını ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak amacını taşımaktaydı (Žgur and Findeisen, 2013). Temel amacı, öğrenme, eğitim ve sosyalleşme fırsatları yoluyla, yaşlı bireylerin topluma katılımını sağlamaktır (Krajnc, 2019; Findeisen, 2012). Slovenya'da ÜYÜ'ler kar amacı gütmeyen kuruluşlar olarak oluşturulmuştur. Slovenya ÜYÜ konsepti, "çalışma grupları"

temeline dayanmaktadır. Çalışma grupları, 5-12 kişiden oluşmakta ve birlikte 1-3 ay bir konu hakkında ortaklaşa çalışmaktadırlar. Çalışma grupları Slovenya'nın her yerine yayılmış olup, Yetişkin Eğitim Merkezleri, kütüphaneler, özel kurumlar, STK kuruluşları ve Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı tarafından desteklenmektedir. Çalışma grupları, yaşlıların topluma katkıda bulunmak ve bilgi birikimlerini ve yaşam deneyimlerini genç kuşaklarla paylaşmak konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır (Žgur and Findeisen, 2013).

ÜYÜ kavramsal bakış açısı için yaşlı bireylerin eğitimi; toplumsal değişimleri öngörmenin ve bunlara uyum sağlamada önemli bir araç olmanın yanı sıra, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması ile insana yakışır katkıda bulunmanın bir yolu olarak görülür. Her yıl Mayıs ve Haziran “yaşam boyu öğrenme haftası” olarak çeşitli etkinliklerin yer aldığı olarak kutlanmakta ve yaşamın her döneminde öğrenmenin önemine ve değerine dikkat çekilmektedir (Žgur and Findeisen, 2013).

#### **a. Çin modeli**

Çin’de ÜYÜ’ler vatandaşların, kültürel bütünleşme ve bedensel gelişimi ve uyumunu temel almaktadır (Formosa, 2011). Çin’de ÜYÜ’ler genellikle yerel yönetimler ve kar amaçlı olmayan kuruluşlar tarafından uygulanmaktadır. ÜYÜ’lere katılımında %65’i kadınlardan oluşmaktadır (Zhao and Chui, 2019). Çin modeli, Kültür Devrimi’nden sonra kültürel mirası kurtarabilecek tek neslin yaşlı Çinler olması nedeniyle, mesleki ve kültürel becerilerin öğrenilmesine yöneliktir. Bunun dışında, yabancı dil, bilgisayar, işaret dili, kaligrafi, resim, dans, doğal tıbbın temeli gibi konulara yer verilmektedir (Marcinkiewicz, 2011:39). Çin modelinde bütüncül bir yaklaşım benimsenmekte, akademik bilgilerin yanı sıra; sağlık, egzersiz gibi konulara yer verilmekte ve sadece öğrencilerden alınan ücretlerle finansmanı sağlanmaktadır (Ratsoy, 2016; Vellas, 2016). Ekim 2016’da, Çin Devlet Konseyi tarafından, yaşlı eğitiminin gelişimi için kılavuzlar, hedefler, görevler, önemli projeler ve korunma önlemlerini belirleyen Yaşlı Eğitimi Kalkınma Planı (2016-2020) hayata geçirilmiştir. Planın amacı; yaşlıların eşit bireyler olarak haklarını güvence altına almak ve yaş, eğitim seviyesi, gelir ve sağlık koşulları ne olursa olsun tüm yaşların eğitime erişilebilirliğini sağlamaktır. Bu Plan aynı zamanda, yaşlı eğitiminin, Çin’in modernleşmesinin temel bir unsuru olduğunu, yaşlı eğitimi yoluyla parlak bir geleceğe erişebileceğini göstermesi bakımından önemlidir (Yuan, 2017).

#### **b. Tayvan modeli**

Fransız ve İngiliz modellerinden daha farklı olarak Tayvan modeli, daha çok sosyal etkinlikler, serbest zaman faaliyetleri ağırlıklı bir anlayışa dayalı olarak yerel yönetimler tarafından desteklenmekte ve finansmanı sağlanmaktadır (Kuo, and

Huang, 2019; Ratsoy, 2016; Vellas, 2016). Tayvan'da yaşlılar için yaşam boyu öğrenme programları 2008 öncesi ve sonrası olarak iki farklı yaklaşımı ve dönemi yansıtmaktadır. 2008 öncesinde, yerel yönetimler sosyal refah sistemi yoluyla sağlanan yaşlılar için çeşitli kurslar, serbest zaman aktiviteleri ve eğlence odaklı bir sistem mevcut iken, 2008 sonrasında, Milli Eğitim Bakanlığı, her yerleşim bölgesine, yaşlıların öğrenme aktivitelerine katılımını sağlamak amacıyla, Aktif Yaşlanma Öğrenme Merkezleri (AYÖM) kurulması girişimini başlatmıştır. AYÖM programları, öncelikle eğitimsel konuları içermekte ve genellikle öğrenme konuları; okullar, STK, yaşlı merkezleri tarafından organize edilmektedir. Hemen hemen her köyde ve küçük yerleşimlerde bile açılan AYÖM sayısı günümüzde, 1766'ya ulaşmıştır. AYÖM'lere ek olarak, Tayvan'daki ilk ÜYÜ (ya da ülkenin ana dilinde de belirtildiği gibi, Le Ling Da Shyue) Tayvan'daki çeşitli üniversitelerde kurulmuştur (Kuo, and Huang, 2019:244).

## 6. Üçüncü Yaş Üniversitelerine Yönelik Genel Eleştiriler

Yaşlı nüfusun artışı ve yaşlıların yaşam şeklinin değişmesi, dünyada ÜYÜ'nün popularitesini artırmış olmakla birlikte literatür incelendiğinde, ÜYÜ'ler konusunda bazı ortak eleştiriler olduğu da görülmektedir. Bunlardan ilki ÜYÜ'lere katılım genelde herkese açık olmakla birlikte, üyelerin önemli bir kısmının orta sınıftan oluştuğudur. İkinci olarak; ÜYÜ üyelerinin eğitim ve ekonomik düzeyleri nedeniyle “seçkin bir grup” oluşturduğu öne sürülmektedir (Findsen and Formosa, 2016, Formosa, 2019; Klimczuk, 2013). Örneğin, işçi sınıfına sahip, daha düşük eğitilmiş yaşlı bireyler, daha üst düzeyde eğitim almış bireylerle aynı sınıfta yer alma konusunda kaygılı olabilmekte, dahası; eğitim müfredatının; yoksulluk riski altında yaşayan yaşlılara “yabancı”, “anlaşılmaz” geldiği için bu ortamda yer almalarını engelleyici bir durum oluşturabilmesidir (Formosa, 2011:203). Dolayısıyla, ÜYÜ'nün belirli seçkin gruplar düzeyinde kaldığı ve düşük gelir gruplarındaki bireylerin daha az katılım gösterdiği ve daha yüksek gelirli gruplara hizmet ettiği; bu yönüyle sosyal eşitsizliği ortaya çıkardığı; sosyal sermayenin ortaya çıkarması beklenen olumlu katkının sınırlı kalmasına neden olduğu yönünden eleştirilmektedir (Findsen and Formosa, 2016). Üçüncüsü; etnik gruplardan yaşlı bireylerin bu programlara daha az katılım göstermiş olmalarıdır (Formosa, 2019). Buna karşın, Tayland'da, özellikle etnik gruplar ve gençliğinde hiçbir resmi eğitim almamış, okuryazar olmayan yaşlı bireylere odaklı ÜYÜ'ler geliştirildiği de görülmektedir (Formosa, 2019). Dördüncüsü; ÜYÜ'lere katılıma cinsiyet açısından bakıldığında; kadınların, erkek katılımcılara oranla daha fazla yer aldıkları görülmektedir (Kuo, and Huang, 2019:244; Selecky, 2017; Formosa, 2011). Son olarak da, ÜYÜ'ye katılan eğitimcilerin çoğunlukla erkeklerden oluşmasıdır. Bu durum ise, “erkek egemen programlar” olarak karakterize edilmesine yol açmaktadır (Formosa, 2019).

## SONUÇ

Yaşlılar, günlük yaşamın gerektirdiği yeniliklerden uzak kalmamak ve yaşam kalitelerini artırmak amacıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin içinde giderek daha fazla yer almaktadırlar. Bu nedenle ÜYÜ'LER yaşlıların bu hedefini gerçekleştirmek için önemli bir fırsat olmaktadır (Kılıç, 2018). Hangi model benimsenirse benimsensin, ÜYÜ, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir unsurudur. ÜYÜ, genellikle emeklilik dönemlerindeki yaşlı bireyler için kapsamlı eğitim ve danışmanlık sistemi olarak görülmektedir (Selecky, 2017). Bu nedenle, yaşlılar entelektüel kapasitelerinin ve sağlığın geliştirilmesini teşvik eden eğitimler, fiziksel aktivite programları ve sanatsal faaliyetlerle desteklenmektedir.

ÜYÜ, bireylerin yaşamında kendini güçlendirmeye, dönüştürmeye dayanak sağlamalı, yalnızca belirli bir sınıfın ve grubun katılımı yerine tüm sosyo-ekonomik grupların katılımını özendirecek ve teşvik edecek bir çerçeve içinde; uzaktan eğitim ve teknoloji ağırlıklı eğitimle desteklenmeli, kuşaklararası eğitimi desteklemeli ve en önemlisi, bakıma muhtaç, kırılgan ve savunmasız ileri yaş gruplarını da içine alacak bir eğitim programı ile zenginleştirildiği takdirde ÜYÜ'den beklenen sonuçları toplumsal eşitliği daha fazla sağlayacak şekilde yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- AYDIN A. ve SAYILAN A. (2014). Aktif yaşlanma ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiye teorik bir bakış. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4 (2): 76-81.
- FINDEISEN D. (2012). Slovenian third age university. "Education of older adults in Europe - where do we stand?". Age On Stage- E.N.T.E.R. Graz, 21-22 June, 2012. [http://www.utzo.si/wp-content/uploads/2015/08/Age\\_on\\_Stage\\_2012.pdf](http://www.utzo.si/wp-content/uploads/2015/08/Age_on_Stage_2012.pdf)
- FINDSEN B. and FORMOSA M. (2016). Introduction. (Chapter 1). International perspectives on older adult education research, policies and practice. (Editors) Findsen B. and Formosa M. Lifelong Learning Book Series. Springer International Publishing Switzerland. Doi 10.1007/978-3-319-24939-1.
- FORETTE F., BRIEU., M.A. and SHINEMAN M. (2013). Lifelong learning in france and in europe. Internatioanl Longevity Center France.

- [http://www.ilcfrance.org/images/upload/annexe%205%20%20Lifelonglearning\\_France\\_SingaporeSymposium.pdf](http://www.ilcfrance.org/images/upload/annexe%205%20%20Lifelonglearning_France_SingaporeSymposium.pdf)
- FORMOSA M. (2011). Universities of the third age: a rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education*, 8(3) 197-219. Doi: 10.1177/1541344611419857
- FORMOSA M. (2012). Education and older adults at the university of the third age. *Educational Gerontology*, 38, 114-126.
- FORMOSA M. (2019). Active ageing through lifelong learning: the university of the third age. M. Formosa (ed.). Chapter 1. *The University of the Third Age and Active Ageing*, European and Asian-Pacific Perspectives. 23, Springer Nature Switzerland [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_1)
- GOLDING B and KIMBERLEY H. (2016). Australia (Chapter 3). International perspectives on older adult education research, policies and practice. (Editors) Findsen B. and Formosa M. Lifelong Learning Book Series. Springer International Publishing Switzerland. Doi 10.1007/978-3-319-24939-1.
- GÜLEÇ İ., ÇELİK S. ve DEMİRHAN B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2-3 (Aralık), 34-48.
- INDEXMUNDI (2018). Slovenia Demographics Profile 2018 [https://www.indexmundi.com/slovenia/demographics\\_profile.html](https://www.indexmundi.com/slovenia/demographics_profile.html)
- INTERNATIONAL LONGEVITY CENTRE BRAZIL (2015). Active ageing: a policy framework in response to the longevity revolution. International Longevity Centre Brazil, 1st edition. Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
- KILIÇ Ç. (2018). Amerika’da yetişkinleri eğitim ortamına geri döndüren sebepler nelerdir? *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, (64), 65-80.
- KLIMCZUK A. (2013). Polish universities of the third age. Emerging model. Electronic International Interdisciplinary Conference, EIIC-Proceedings in EIIC. September, 2. - 6. 2013. Publishing Institution of the University of Zilina-Slovakia.
- KRAJNC, A. (2019). Slovenian third age university. <http://www.utzo.si/en/older-adult-education/>
- KUO, SH., and HUANG, CS. (2019). “From Social Welfare to Educational Gerontology: The Universities of the Third Age in Taiwan”. The University of the Third Age and Active Ageing, European and Asian-Pacific Perspectives.

- Formosa M. (Editor) International Perspectives on Aging, Volume 23. (Series Editors) Powell J.L., Chen S. Springer Publishing, Switzerland
- MACKOWICZ J and WNEK-GOZDEK J. (2016). "It's never too late to learn"- how does the polish U3A change the quality of life for seniors?, *Educational Gerontology*, 42 (3), 186-197, Doi: 10.1080/03601277.2015.1085789
- MARCINKIEWICZ A. (2011). The university of the third age as an institution counteracting marginalization of older people. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 38-44
- NASCIMENTO M and GIANNOULI E. (2019). Active aging through the university of the third age: the Brazilian model. *Educational Gerontology*, 45:1, 11-21, doi: 10.1080/03601277.2019.1572998
- PATTERSON R., MOFFATT, S., SMITH, M., SCOTT J., MCLOUGHLIN, C., BELL J., and BELL N. (2015). Exploring social inclusivity within the university of the third age (U3A): a model of collaborative research. *Ageing and Society*, June, 1-24. doi:10.1017/ S0144686X15000550
- POPOVIĆ, K and KOULAOUZIDES, G. A. (2017). Critical thinking, empowerment & lifelong learning policy. *Adult Education and Lifelong Learning in South-eastern Europe, Koulaouzides. (Eds.) Koulaouzides G. A., and Popović K. Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.*
- RATSOY G. (2016). The roles of canadian universities in heterogeneous third-age aearning: A call for transformation. *Canadian Journal of Higher Education*, 46, (1), 76-90.
- ROAD SCHOLAR (2015). Lifelong learning: A national resource for well-being in retirement. [https://www.roadscholar.org/globalassets/roadscholar\\_lifelong-learningday\\_oct15\\_lores.pdf](https://www.roadscholar.org/globalassets/roadscholar_lifelong-learningday_oct15_lores.pdf)
- SAMANCI O. ve OCAKCI E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.
- SELECKY E. (2017). Universities of the third age in europe-best practice. Publishing by Technical University in Zvolen, Slovakia.
- STADELHOFFER C. (2017). Changing world needs changing methods in seniors' education. pp.17-27. International conference "Equal learning opportunities for the elderly". Bratislava 18-20 May 2017. Edited by Nadežda Hrapková. Univerzita Komenského v Bratislave, Slovakia. Electronic Platform for Adult Learning in Europe [EPALE].



- STANKOV G. (2017). Overcoming ageism through education for the third age. pp.32-42. International conference [EP] “Equal learning opportunities for the elderly”. Bratislava 18-20 May 2017. Edited by Nadežda Hrapková. Univerzita Komenského v Bratislave, Slovakia. Electronic Platform for Adult Learning in Europe [EPALE].
- SWINDELL R and THOMPSON J. (1995). An international perspective of the university of the third age. *Educational Gerontology*, 21 (5), 429-447.
- SWINDELL R. (2002). U3A Online: a virtual university of the third age for isolated older people, *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 414-429, doi: 10.1080/02601370210156727
- TABATABAEI S.M and ROOSTAI F. (2014). University of the third age: A unique model for successful implementation of “active ageing”. *Health Scope*, 3(2):e18297
- TAM M. (2011) Active ageing, active learning: policy and provision in Hong Kong, *Studies in Continuing Education*, 33:3, 289-299, doi: 10.1080/0158037X.2010.515573.
- TAM M. (2019). Third age learning in Hong Kong: The elder academy experience. M. Formosa (ed.). Chapter 14. *The University of the Third Age and Active Ageing*, European and Asian-Pacific Perspectives. 23, (pp.169-179). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_1)
- THE THIRD AGE TRUST UK. (2019). Learning not lonely. <https://www.u3a.org.uk/about/vision>.
- TUFAN İ., AKÇIÇEK F., ŞAHİN S., ZENGİN M.O., ONUR Z., TUNA M., DIŞÇIGİL, G., DELİBAŞ K., CANATAN A., ERGUN C., OĞLAK S. ve ÜLGEN M. (2018) 60+ Tazelenme Üniversitesi: Sorumluluk Meşalesi, Gerontoloji cilt 2, İ.Tufan ve M. Durak (Ed). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- UNITED NATIONS, DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS, POPULATION DIVISION (2019). World Population Prospects 2019: Highlights (ST/ESA/SER.A/423).
- VELIKOVA E. (2011). Results of Training under the Project DANET. Editor: Prof. Violeta Yordanova Vaneva, Printing: Georgi Dochev EOOD, Rousse, Bulgaria
- VELLAS F. (2016). Comparison between the French model and the British model. International Association of Universities of Third Age (IAUTA). Working Paper No 7. <https://www.aiu3a.org/pdf/Paper7.pdf>



- VILLAR, F. and Celdrán, M. (2012). Generativity in older age: A Challenge for universities of the third age (U3A). *Educational Gerontology*, 38 (10), 666-677.
- WEI J.L. (2015). Older Adults' motivation to learn: from Chinese perspective. Unpublished Master Thesis. Vrije Universiteit Brussel. Department of Internal Medicine Gerontology and Geriatrics Faculty of Medicine and Pharmacy.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). Active Ageing: A Policy Framework. Noncommunicable Disease Prevention and Health Promotion Department, Ageing and Life Course, Geneva: World Health Organization.
- YENERALL J.D. (2003) Educating an aging society: The university of the third age in Finland, *Educational Gerontology*, 29:8, 703-716, DOI: 10.1080/03601270390225785
- YUAN X. (2017). China's Thinking and Shanghai's practice. pp.28-31. International conference "Equal learning opportunities for the elderly". Bratislava 18-20 May 2017. Edited by Nadežda Hrapková. Univerzita Komenského v Bratislave, Slovakia. Electronic Platform for Adult Learning in Europe [EPALE].
- ŽGUR M and FINDEISEN D. (2013). Survey of Slovenian adult education, older adults' education focused on older adults' use of information and communication technologies. Published by: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, Ljubljana.
- ZHAO X., and CHUI E. (2019). The development and characteristics of universities of the third age in mainland China. M. Formosa (ed.). Chapter 13. *The University of the Third Age and Active Ageing*, European and Asian-Pacific Perspectives. 23, (pp.157-168). Springer Nature Switzerland <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6>



# GERÇEKÇİ VE KARŞI GERÇEKÇİ TİYATRODA SEYİRCİ –SAHNE İLİŞKİSİNDE DUYGUSAL MESAFE

**Doç. Dr. Şengül KOCAMAN**

Dicle Üniversitesi

**ÖZET:** Tiyatro şüphesiz sahnede canlı performans sergileyen oyun kişileri, sahne, dekor, ışık gibi önemli öğelerden oluşmaktadır. Bunların her biri ayrı ayrı inceleme konusu olmakla beraber, sahne ve seyirci arasındaki ilişki, yakınlık, duygusal uzaklık gibi konular da önemsenmiş ve birbirinden farklı görüşler ileri sürülmüştür. Sevda Şener’in “estetik” uzaklık olarak isimlendirdiği ve oyunun sanatsal özelliklerinin gözden kaçırılmasını önlemek için gerekli görülmüş bir geri çekilme ve uzaktan seyretme ilkesi olarak tanımladığı duygusal ve düşünsel mesafe her dönemin sanat anlayışına göre farklı yorumlanmıştır. Gerçekçi tiyatrodaki seyircinin sahnedeki oyun kişileriyle empati kurması önemsenmiş ve bir tür “gerçeklik illüzyonu” yaratılmıştır. Özellikle, seyircinin gördüklerinin gerçek yaşamdan alınmış bir kesit olduğuna inanmasına çalışılarak, seyircinin oyun kişileriyle özdeşleşebileceği inandırıcılıkta oyunlar sergilenmiştir. Yani; seyirci ve sahne arasında olabildiğince yakınlık kurulmuştur. Ancak, zamanla tiyatrodaki sahne ve seyirci arasındaki “uzaklık” konusu tekrar gözden geçirilir. Epik tiyatro, Uyumsuz tiyatro gibi yeni tiyatro türlerinde, sahne ve seyirci arasında oluşabilecek her türlü yakınlığı yok edilmeye, gerçekçi tiyatrodan yarattığı illüzyon kaldırılmaya çalışılmıştır. Kısaca, her dönem apayrı düşüncelerle tiyatrodaki seyirci ve sahne arasındaki mesafe gözden geçirilmiş, “uzaklık” kavramı gündeme getirilmiştir. Çalışmamızda klasik tiyatrodan modern tiyatroya değin seyirci ve sahne arasında oluşturulmak ya da kaldırılmak istenen duygusal ve düşünsel uzaklık incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Katharsis, İllüzyon, Epik tiyatro, Uyumsuz tiyatro, Mesafe.

## **Emotional Distance in Relationship Between Spectator-Stage in Realistic and Anti-Realistic Theater**

**ABSTRACT:** The theater is undoubtedly composed of important figures such as the play characters who present live performance on the stage, the stage, the decor and the light. While each of these is a subject of study separately, the issues such as relationship, closeness, emotional distance between stage and spectator, are also emphasized and different opinions about them are put forward. The emotional and intellectual distance, called by Sevda Şener as

"esthetic distance" and defined as a necessary withdrawal and distant watching principle to prevent the artistic features of the play from being overlooked, has been interpreted differently according to the art understanding of each period. In a realistic theater, it was considered important for the spectators to empathize with the characters on the stage, and a kind of "illusion of reality" was created. Particularly, in an attempt to convince the spectators that what they see is a section taken from real life, the plays have been performed with credibility that the spectators can identify with the characters. So, a close relationship was created between the spectator and the stage. However, over time, the "distance" between stage and spectator in theater is reviewed. In the new theater genres such as epic theater and absurd theater, it was tried to destroy any kind of closeness between the stage and the spectator and to eliminate the illusion created by the realistic theater. Briefly, in every period, the distance between spectator and stage in the theater is reconsidered separately and the concept of "distance" is brought into question. In our work, we aim to analyze the emotional and intellectual distance to be created or abolished from the classical theater to the modern theater.

**Key Words:** Catharsis, Illusion, Epic Theater, Absurd Theater, distance.

## GİRİŞ

Dilimize Fransızcadan geçen "tiyatro" sözcüğü de (théâtre) eski Yunanca "Theatron" dan kaynaklanır. "Thea" yani "Görme edimi" ile "T(h)eastai" (Görmek) sözcüklerinden oluşan "Theatron", seyircinin oturduğu yarım daire biçiminde yer anlamına gelir; yani "Görülen, Bakılan yer" (Çamurdan, 2013: 57-65). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi, tiyatro bir gösteri, bir sahne sanatıdır. Tiyatroyu diğer sanat dallarından ayıran en önemli özelliklerden biri de budur. Okunmak üzere yazılan diğer edebi eserlerin aksine, tiyatro oyunu sahnede seyirci önünde oynanır ve sahne düzeni, ışıklandırma, dekor, müzik, kostüm gibi unsurlar söz konusudur. Dolayısıyla, tiyatronun bir gösteri sanatı olması seyircinin varlığını zorunlu kılar. Tiyatroda seyirci “konuşmanın muhatabı, iletişim sürecinde alıcı, eylemin odağı ama aynı zamanda eylemin konusu, yapılan pratiğin etkin elemanı ve sahneye dair eylemlerle her zaman için ilişki halinde” olandır (Ubersfeld, 1981: 303). Tiyatronun bu kurucu ögesinin sahneyle olan iletişimi, ilişkisi yaşanan dönemlere ve ortaya çıkan tiyatro türlerine göre değişim gösterir. Yüzyıllarca pasif konumda bırakılan seyircinin sahneyle olan iletişimi, tiyatrodaki devrim kabul edilen avantgard tiyatro girişimleriyle, radikal değişimlere uğramış, tiyatrodaki metnin önemi, dördüncü duvar, illüzyon gibi bir çok konu yeniden tartışılmıştır. Çalışmamızda, son derece geniş ve derin bir araştırmayı gerektiren “mesafe” konusu, sadece gerçeğe benzerlik açısından okunacaktır.

## GERÇEKÇİ TİYATRO VE DÖRDÜNCÜ DUVAR

Gerçekçilik akımı, en basit tanımıyla, sanat eserinin doğayı birebir taklit etmesi gerektiğini; sanat eserinin değerinin ise doğayı ne derece taklit edebildiğiyle ölçülebileceğini iddia eder (Giritli, 2013). Gerçeği taklit etme Aristo'ya kadar uzanır. “Tiyatroda yaşamın yansıtılması, gerçeğe benzerlik elde edilmesi klasik tiyatro anlayışının temel ilkesini oluşturur” (Şener, 2010: 175). Bir görüntüyü gerçeğe en yakın bir şekilde verme çabası Aristo'nun ünlü *Poetika*'sında söz ettiği mimesis kavramı ile belirttiği taklit ve yeniden yaratma anlayışından doğmaktadır. Mimesis ile yaratılan taklidin ardından ortaya çıkan katharsis (arınma), Aristo'ya göre sanatın amacını oluşturur: Soylu eylemlerin taklitçisi olan erdem sahibi trajik kahraman, iyi bir taklitle gerçeğe yakın kalacak, seyircinin sahnedeki trajik öyküyü izlerken kendini onun yerine koymasını sağlayacaktır. Oyunu izlerken, seyirci kahramana acır, onun için üzülür. Sahneye taşınan gerçekçilik ile seyirci etkilenir ve tiyatrodan olduğunu unuttur. Kendisinin onun yaşadığı olayı yaşayabileceği ihtimalini düşünür. Böylece, Seyirci kendini sahnedeki kahramanın yerine koyarak, onunla özdeşleşir ve özdeşleştirme sonucu kendi üzüntülerini yaşamış olur. Ruhun temizlenmesi, arınması olarak tanımlanan bu durum, Aristo tarafından katharsis olarak adlandırılır.

Tiyatroda, oyunun izleyicide inandırıcı bir etki bırakması için sahne üzerinde gerçeğe olabildiğince yakın bir resmin sunulması gerekir. Dekor, kostüm makyaj, ışıklıdırımayla ilgili tüm teatral öğeler detaylarıyla betimlenir. Oyuncular seyircide oyun boyunca canlandırdıkları karakterlerin mümkün olduğu kadar aynısı oldukları duygusunu uyandırmaya çalışırlar. Seyirci kendini oyun kişilerinin yerine koyarak, onlarla kolaylıkla özdeşleşir. Tiyatroda olduğunu unuttur. Bu bağlamda, tiyatrodan “dördüncü duvar” kavramı önem taşır. Tiyatroda sahne, iki yanında ve arkasında olmak üzere toplamda üç “somut” duvar ile çevrilidir. “Soyut” olan dördüncü bir duvar ise sahne (veya tiyatro oyuncular) ile izleyiciler arasında bulunmaktadır. Aslında izlenmekte olan oyun, bu görünmez dördüncü duvarın ötesinde oynanmaktadır ve bu duvar, izleyiciler ile sahneyi/oyuncuları birbirinden ayırmaktadır. Bu dördüncü duvar sayesinde tiyatro seyircileri oyuna müdahale etmeden oyunu izlerler. Sahnedeki tiyatro oyuncular da, sanki izleyicilerden haberdar değillermiş gibi oyunlarını oynarlar.

Gerçekçi oyunculukla ilgili olarak, ünlü Rus yönetmen Stanislavski, yapay oyunculığa, göstermeciliği tiyatrosuluğa, dış kalıpların ezberlenerek yinelenmesine karşı çıkmış; oyuncunun, yaşamın yüzeysel görünümünü taklit etmek yerine, gerçeği psikolojik boyutuyla inceleme ve yansıtması doğrultusunda çalışmalar yaparak, gerçekçi tiyatronun oyunculuk kuramını oluşturmuştur (Özüaydın, 2013: 26). Oyuncunun oynayacağı role önce içinde inanması gerektiğini savunan Stanislavski, duyguların seyirciye geçmesi için oyuncunun rolünü içten ve samimi oynaması

gerektiğini vurgular. Abartılı, kalıplaşmış, yapay oyunculığa karşı çıkararak, oyuncunun canlandığı kişinin iç dünyasını sahnede yaşatması amacıyla sanatçının kendi yaratıcılığı üzerinde durmuştur. Amaç olabildiğince gerçeği yansıtmak ise oyuncu her şeyden önce gerçeğin en titiz gözlemcisi olurken, sahne üzerinde yaptığı her şeyin içsel nedenini oluşturmak zorundadır. Bunun için coşku belleği adı verilen bir teknik kullanılır. Yani oyuncunun daha önce duygusal olarak etkilemiş olan herhangi bir olayı hatırlayarak dramatik bir durumu çözümlemesi olayına dayalı bir teknik. Bu bağlamda sahnede olup bitenler öylesine gerçeğe uygun olur ki, seyirci kendisini oyun kişinin yerine koymakta asla zorlanmaz. Sahne bir oyunun oynandığı yer olmaktan uzak, yaşamdan bir kesitin sunulduğu bir yer olur.

### GERÇEKÇİ TİYATROYA KARŞI GÖRSEL SAHNE DİLİ

Avangard tiyatro akımları sahnede metni ön plana alan illüzyon tiyatrosunu hedef almış ve bu bağlamda farklı kültürlerin tiyatro geleneklerinden yararlanarak tiyatroyu yenilemeyi amaçlamıştır. Bunlardan biri de kesinlikle Artaud'nun Vahşet Tiyatrosu'dur.

Artaud'nun önerdiği tiyatro, insanı tüm çıplaklığıyla ortaya koyan bir tiyatrodur. Bali tiyatrosundan hareketle, metafizik tiyatroyu önermiş, yaşamdaki akıl ve beden alışlagelmiş tüm kalıplarını reddetmiştir. Bali danslarından ve bu danslardaki hareket kodlarından etkilenen Artaud'ya göre, tiyatrodaki simgeler, işaretler, kodlanmış hareketler ve sesler önem kazanmalı ve tiyatro dış dünyanın görüntülerinin yerine düşsel olanı, kişisel sorunları, insan ruhunun çatışmalarını sergilemelidir. Kısaca, Vahşet Tiyatrosu olarak adlandırılan bu tiyatrodaki psikolojik yansıtımdan uzak, yaşamı kopya etmeye yönelik gerçekçi anlayış reddedilir (Nutku, 2008: 127). Artaud 1936 yılında Doğu Asya ülkelerine yaptığı bir gezi sırasında Bali Tiyatrosuyla karşılaşır, Batıdaki metne dayalı oyun anlayışı yerine tiyatro diline sahip ve izleyen herkesi etkisi altına alabilecek olan bu sahneleme diline büyük bir ilgi duyar. Artaud Batı tiyatrosunun gerçekleştiremediğini metafizik eğilimli Doğu tiyatrosunun gerçekleştirebileceğine inanır.

Artaud'nun "Vahşet tiyatrosu" olarak adlandırdığı tiyatrosundaki "vahşet" aslında tepki sağlamak için kullanılmış bir ifadedir. Amaç elbette şiddet değildir. Artaud'nun savunduğu "vahşet", her şeyden önce fiziksel anlamda değil, ruhsal anlamda bir şiddeti içermektedir. "Vahşet Tiyatrosu" acının kaynağı olarak gördüğü bilinçaltına yönelir. İnsanın bastırılmış isteklerinin, heyecanlarının acıyla su yüzüne çıkartılıp iyileştirilmesini amaçlar. Artaud, "Vahşet Tiyatrosu"nun yaptığını veba hastalığının yaptığına benzetir. Veba nasıl acıyla insanın tüm sıvılarını boşaltıp, onu öldürüyor; ama öldükten sonra hiçbir iz bırakmıyorsa, tiyatro da oyuncu ve seyirci

üzerinde hiçbir iz bırakmadan bu kanlı işlemi gerçekleştirecektir” (Şener, 2010: 246). Bu bağlamda tiyatronun amacı bilinçaltımıza attıklarımızla yüzleşmek olacaktır.

Artaud tiyatronun metne bağımlılığı, yani bütün teatrallığın sözün altında ezildiği bir tiyatro yerine, fiziksel, materyal ve teatral bir jest dili kurmak ister: “Ben, sahnenin fiziksel ve somut bir yer olduğunu, bu yeri doldurmak ve ona kendi somut dilini konuşturmak gerektiğini söylüyorum” (Artaud, 2009: 35). Tiyatroda jestin teatral ve ayinsel özelliğini geri plana iten doğalcı-gerçekçi sahneye karşın, Artaud, tiyatroyu, dolayısıyla da jesti teatral ve ayine benzer bir biçimde oluşturmaya çalışır. Artaud, tiyatrosunda sıradan kalıpların ve sözlere bağlı oyunların yerine, yeni bir sahne dili geliştirmek ve bu sahne dilini müzikle, ışıkla, oyuncuların devinimleriyle netleştirip oyunlardaki sözlerin yerine kullanılması gerektiği savunulur. Sahnede oluşacak bu yeni dil, insanın bilinçaltına işleyip onların ruhlarında bir arınma yaratmayı amaçlar. Geleneksel sahne-seyirci ilişkisini alt-üst eden ve seyirciyi şoke edecek bir yaklaşım benimsenmiş, böylelikle seyircinin oyunla dolaysız bir ilişkiye girmesi sağlanmıştır (Karabulut, 2014: 109). Bunun için sahne ve salon ayrımını ortadan kaldırır, fabrikalar ve hangarları tiyatro alanına dönüştürme düşüncesiyle yeni bir uzam anlayışı geliştirir:

Biz, sahne ve salonu ortadan kaldırıyoruz, onun yerine bölümlere ayrılamayan ve hiçbir geçidi olmayan, ayrıca, olayın tiyatrosu da olacak tek bir alan olsun istiyoruz. Seyirci ile gösteri, oyuncu ile seyirci arasında dolaysız bir iletişim kurulmalı, seyirci, gösterimdeki 13 olayın ortasında kalmalı ve oyun kendisini her taraftan bir ağ gibi sarmalıdır. Bu sarış salonun yapılış biçimine bağlıdır. İşte bunun için, günümüzdeki tiyatro salonlarını bir yana bırakıp, bir hangar ya da bir tahıl deposu olarak, onu bazı kiliselerin ya da kutsal yerlerin, örneğin Yukarı Tibet tapınaklarının mimarisine göre yeniden düzenleyeceğiz. Bu yapının içinde, enine ve boyuna özel oranlamalar egemen olacak. Salon hiç süsleme olmaksızın dört duvarla çevrilecek ve seyirciler, aşağıda, salonun ortasında, hemencecik çevresinde sergilenen gösteriyi izlemelerini sağlayacak dört tarafa dönebilen sandalyelerde oturacaklar. ... Ayrıca, Primitiflerin bazı tablolarında olduğu gibi, salonun yukarısında, her bir yönde iç içe geçmeli galeriler olacak. Bu galeriler, gösterinin gerektirdiği her bölümde, oyuncuların, salonun bir ucundan öbürüne birbirlerini izlemelerini ve gösterinin, görüngenel olarak dikine ve derinliğine bütün katlarda yayılmasını sağlayacaktır. Bir köşede atılan bir çığlık, ağızdan ağza yükseltilerek ve sürekli ses perdesi çeşitlemeleriyle öbür uca dek yayılabilecek. Eylem dönüşümünü sonuçlandıracak, yörüngesini katman katman bir noktadan öbürüne genişletecek, doruk noktalar anında oluşarak, ayrı ayrı yerlerde tutuşan yangınlar gibi patlayacak; hem gösterinin gerçek yanılsama niteliği, hem oyunun seyirci üzerindeki dolaysız ve ivedi etkisi sözde kalmayacak (Artaud 2009: 87-88).

Artaud, seyirciyi oyun alanı içinde kullanarak tiyatroya yepyeni bir soluk getirir. Oyun alanı için hangarları ve fabrikaları tercih ederek, seyirciyi alışlagelmiş klasik koltuklarından kaldırıp oyunun merkezine yerleştirir. Döner sandalyeler kullanılarak seyirciye tam bir seyir imkânı sunar. Koltuğuna sıkışıp kalan, pasif bir seyirciden uzak, seyir boyunca hareketli ve canlı olması sağlanır. Seyirciyi de gösteriye dâhil eder. Seyirci ile oyuncu arasında bağlantı kurulmak istenir. Seyirci dört etrafı duvarla çevrili olan bir alanda, salonun ortasında, oyunu her yerden seyredebilecektir.

Avantgard tiyatrolarda temel hedef, seyirci varlığını yok sayan gerçekçi tiyatronun yarattığı, kendisine sahneden sunulan yaşantıya katılan, öyküye kapılıp oyun kişisiyle özdeşleşen seyircinin aksine, tiyatroda olduğunu hiç unutmayan, oyun kişisiyle birlikte düşünmeye değil, onun davranışlarını sorgulamaya yönelen, hiçbir an gerçek bir yaşam kesitini izliyormuş kandırmacasına kapılmayan, uyanık seyirciye ulaşmak birincil amaçtır. Bu amaca hizmet eden diğer bir tiyatro da Brecht'in Epik tiyatrosudur.

### GERÇEKÇİ TİYATROYA KARŞI YABANCILAŞTIRMA

Daha önce de belirttiğimiz gibi, Gerçekçi tiyatronun amacı, seyirciyi mümkün olduğu kadar oyunun içine çekecek etkiyi gerçekleştirerek seyircinin oyunla ve oyuncularla özdeşleşmesini sağlamaktır. Sahnenin düzenlenişinden kostüm ve dekora, müzikten seyircinin konumlanışına ve oyun metninden oyuncuların konuşmalarına kadar her şey bu amaca yöneliktir. Ancak, 20. Yüzyıl tiyatro akımları, seyircinin gözlemci konumunda olmasına karşı çıkar. Yani yüzyıllarca seyirciye atfedilen pasif konumu ortadan kaldırmak, aktif bir katılımcı olmasını sağlamak yolunda çaba göstermişlerdir. Bugün sanat yapıtının tek bir anlam içermediği kabul edilmiş, edebiyatta alımlama estetiğiyle de birlikte metnin anlamı okur ve metin arasındaki diyalogla çözülmeye başlanmıştır (Özbek, 2005: 7). Sahnede oynanan eser bitmiş bir eser olmaktan uzak, seyircinin eseri nasıl algılayacağını yanıt bulması için seyircinin de sürece katılması sağlanır.

Ne özdeşleşebilecek, duygularını, yaşantılarını paylaşabilecek kişiler, ne de kendimizi kaptırabileceğimiz olaylar dizisinden söz edebiliriz günümüz tiyatrosunda. İzleyici yaşadığımız gerçeklere öykünmeyen, onun benzeri bir dünya yaratmaya çalışmayan, yalnızca gerçeklere gönderme yapan bir sahnelemeyle karşı karşıya. Bu sahnelemenin kendine özgü bir dili, yapısı ve anlatımı var (İpşiroğlu, 2004: 14).

Karşı-gerçekçi tiyatro dendiğinde ilk akla gelen isimlerden biri elbette Bertolt Brecht'tir. Epik tiyatrosuyla adeta bir devrim yaratan Brecht, kendinden sonra



gelenlere gerçek bir tiyatro öncüsü olarak rol oynamıştır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ve son derece yenilikçi ve farklı olan bu akım, gerçekçi akımın temeli olan dördüncü duvar ve illüzyona yönelik her türlü teatral öğeyi silip, seyirciyi gördüklerine duygusal değil daha düşünsel yaklaşımını sağlayacak uygulamalar getirdi. Öyle ki, ardından gelen birçok akım da bu tiyatro türünün getirdiği yenilikleri takip etmiştir.

Epik tiyatro, her şeyden önce seyircinin sahnedeki oyun kişileriyle özdeşleşerek izlediklerine kendini kaptırmasını reddeder. Bunu başarabilmek için, gerçekçi tiyatrodaki illüzyonun kırılması gerektiği düşünülür. Böylece gerçek, epik tiyatrodaki "yabancılaştırma" tekniği kullanılarak, daha çarpıtılmış, şaşıracak derece farklı ve yadırgatıcı biçimde gösterilir. Bu kavram, epik tiyatro sanatının en önemli kavramlarından biridir. Sahneyi seyirciye kapayan, sahnedeki olayın sanki seyirci yokmuş gibi yanılmasının ortaya çıkmasına neden olan dördüncü duvar uygulamasından vazgeçilmesi için gerekli görülmüştür. Sahnedekinin bir oyun olduğunun seyirciye hissettirilmesi amacını taşır. Seyircinin oyuna dolayısıyla duygularına kapılması engellenmeye çalışılır. Zira, "duyular insanın içe dönmesine, kendi dar dünyasına kapanmasına neden oluyordu. Duyular dünyasının dar sınırları içinde kalan bir tiyatro bir tür uyuşturucu olmaktan öteye geçmezdi Brecht'e göre" (İpsiroğlu, 1995: 33). Kısaca, Epik tiyatrodaki, seyirci tiyatrodaki olduğunu unutmamalı, oyun kişileriyle özdeşleşmemeli, izlediği oyun karşısında duygusal bir tutum takınmamalıdır.

Tiyatroda, tam bir özdeşleşme'yi amaçlayan bütün tekniklerin, seyircideki eleştirici güçleri felce uğratacağı açıktır. Bir özdeşleşmenin kurulmadığı ya da ortadan kalktığı anlardadır ki, eleştiri sesini duyurabilir ancak" (Bertolt Brecht, 1990: 200).

Aksi takdirde; tiyatro salonlarında karşılaşılan seyirci aşağıdaki gibidir:

Günümüzdeki tiyatroların birinin kapısından içeri girip oyuncuların seyirci üzerindeki etkisine göz atalım bir. Başımızı sağa sola çevirdik mi, put gibi oturmuş adeta yerinden hiç kımıldamayan insanlar görürüz; hepsi de acayip bir durumdadır, ya alabildiğine kendilerini zorlayarak kaslarını gerer ya da alabildiğine bir yorgunluk içinde gevşeyip sarkar kasları. Aralarında pek bir iletişim yoktur, uyuyan insanlar bir araya toplanmıştır sanki; ama öyle bir uyku ki, tedirgin düşler görürler, çünkü kabus görenler için halkın kullandığı bir deyimle sırt üstü yatarlar. Gözleri açıktır açık olmaya ya, bir şey algıladıkları yoktur pek, bir noktaya dikilmiş dururlar. Beri yandan bir şey işittikleri de söylenemez bu insanların, yalnızca kulak kabartırlar. Büyülenmiş gibi sahneye bakar dururlar hep; ortaçağa özgü bir yüz ifadesidir bu, cadıların ve din adamlarının kol gezdiği bir dönemden kalmadır (Brecht, 1987: 19).

Brecht, böylesi bir seyirci istemediği için, sahne ve seyirci arasında olması gereken mesafeyi yaratmak için bazı tekniklere başvurur. Bunlardan biri epizodik anlatımdır. Seyircide eleştirel tavrın oluşması için epizodik anlatımın önemi büyüktür. Özdeşleşmenin önüne geçmenin de önemli bir yoludur. Epizodik anlatımda, olay akışı kesintisiz ve akıcı değildir. Özdeşleşmeye dayalı olan dramatik anlatıma karşılık, epizodik anlatımda özdeşleşme denetim altına alınarak seyirciyi katarsis'e götüren boyutlar engellenmiş olur. Çünkü sahnede süregelen olay kesilince ve oyuncular seyircilere dönüp konuşmaya başlayınca, seyirci izlediğinin gerçeğin kendisi değil, bir aktarım olduğunu anlayacak ve kendilerini oyunun akışına kaptırmayacaklardır.

Yabancılaştırmayı sağlayan, seyirci ve sahne arasındaki mesafeyi güçlendiren diğer bir teknik de tarihselleştirmedir. Bilindiği gibi, seyircinin içinde yaşadığı an, içinde bulunduğu ve zamanın akışına kapıldığı sabit bir durumdur. Hâlbuki seyirci bir süre önce kendisiyle aynı durumu yaşayan birini düşündüğünde o anın yaşanmış olduğu düşüncesiyle, olaya belli bir mesafeden bakarak, olayın neden ve sonuçlarını algılayabilecek biçimde düşünür. Asıl amaç, geçmişin değil, bugünün değerlendirilmesi olsa da seyircinin şimdinin sıcak etkisinden uzaklaşmasını, uzak açılı bir bakış açısı edinebilmesi için tarihselleştirme tekniğine başvurulur. Bu nedenle "eski bir öykü, çoğu zaman yenisinden daha kullanışlı olacaktır" (Benjamin, 2011: 29)

Sahnede kişileri toplumsal çarklar içinden geçirdik de çarkları değişen çağlara göre değişik tuttuk mu, seyircinin bu kişilerle özdeşleşmesi güçleşecektir. Seyirci düpedüz kalkıp "ben de olsam öyle davranırdım", demeyecektir örneğin, olsa olsa şöyle söyleyecektir: "Bu koşullarda yaşasaydım, ben de öyle davranırdım." Eğer biz kendi çağımızın oyunlarını da tarihsel oyunlar gibi sergilersek, davranışlarına eşlik eden koşullar da seyircilerimize yine olağan dışı görünebilecektir, bu da işte eleştirel tutumun başlangıcıdır (Brecht, 1987: 24).

Seyircinin yadırgama noktasına itilmesi ve oyunu eleştirel bir gözle izlemesi için, Brecht zaman zaman oyuncunun seyircilere yönelmesini de önemser. Oyuncunun seyircilere yönelip onlarla konuşması oyunu kesintiye uğratılmasını sağlayacak ki, bu da seyircinin dikkatinin sahne üzerindeki karakterlerden çok olaylar üzerine çekecektir. Seyircinin tiyatrodaki olduğunu unutturmamak için oyunlarda müzik ve projeksiyon kullanımlarına da başvurulur. Özellikle bu tiyatrodaki "görülen en büyük değişimlerden biri de müzik konusunda olmuştur. Tiyatro eserlerindeki müziğe bakış açısı tamamen değişmiş ve farklı işlevler yüklenmiştir. Epik tiyatrodaki müzik, artık başlı başına bir sanattır. Önceden oyunu bütünleştiren ve oyuncuyla özdeşleşme kurma amaçlı kullanılan müziğe farklı bir anlayış getirilmiştir" (Turgay ve Katıkçı, 2018: 1603). Müzik de diğer teatral unsurlar gibi "yabancılaştırmaya" katkıda bulunur. Seyircinin oyuna kapılmasını engellemek için sahne aralarına kullanılan koro'nun şarkıları, seyirciyi oyunun devamıyla ilgili haberdar ederek "aktarıcı ve iletici bir tutum sergiler. Yani olayların seyircilere aktarılmasına yardımcı olur" (Çelik, 1999 : 32).

## GERÇEKÇİ TİYATROYA KARŞI UYUMSUZLUK

İkinci dünya savaşı sonrası Avrupa toplumu, neredeyse tüm siyasal, dinsel ve etik değerlerini yitirir, hayatı anlamsız yaşamaya değmez olarak görmeye başlar. Böylesi büyük ve korkunç savaşın etkileri de büyük olur. Ruhsal çöküntüler, iletişimsizlik, birbirine yabancılaşmış bir toplum yapısının oluşması gibi. İşte uyumsuz tiyatro böyle bir dönemde ortaya çıkar, akla ve mantığa aykırı olanı eski ussal sistemleri reddederek dile getirir. Tiyatronun konusunu genellikle ölüme yazgılı yalnız insanların bunalım ve çaresizlikleri oluşturur. İnsanın varoluşuna yönelik sorunları tiyatroya taşıırken, onu şaşırtmayı, onun temel sorunlarını daha önce tanımadığı biçimlerde sunmayı ilke edinir. Öyle ki, onu rahatsız etmekten bile çekinmez. Yani “bu tiyatrodaki sahne, seyircinin sevimli bulacağı, tanıyıp özdeşleşeceği bir ortam değildir. Uyumsuz bir tiyatro, sahne ile seyirci arasına koyduğu bu uzaklıkla illüzyonu bozmuştur. Sahnede sergilenen oyun seyircinin duygularını şiddetle uyarır. Onu sahnedeki kişilerle, durumlarla özdeşlik kurmaktan alıkoyar” (Şener, 1996: 63). Uyarılma işlemi ise, alışılmışın dışındaki yöntemlerle gerçekleştirilir: Dil iletişimsel işlevini yitirir, oyun kişilerinin “iletişim kuramadıkları, karşılıklı konuşmalarda konu bakımından birbirinden bağımsız cümleler kurdukları ve birbirlerini dinlemeden konuştukları görülür. Kişiler aynı şeyi söyleseler de birbirleriyle anlaşmaktan uzaktırlar. Bu durum, dilin yetersizliğine bir kanıttır (Acarlıoğlu, 2003: 92). Konuşmalar iletişim kurmaktan çok, sırf zaman geçirmek için başvurulmuş bir yoldur. Klişeler, sözcük oyunları, tekrarlar, birbirleriyle hiçbir anlam ilişkisinin bulunmadığı cümleler iletişim yetersizliğini ortaya koyan dilsel özelliklerdir.

“Absürd tiyatrodaki konuşma bir anlaşma aracı değil sadece bir gevezeliktir ve insanlar çoğu zaman konuşmayı varlıklarını ifade etmek için kullanırlar. Söz ile anlam birbiriyle çelişir ve yalanla gerçek iç içedir. Sevda Şener’e göre bilinçaltı gerçeklerinden kopup gelen sayıklamalar, çağrışımlar, bu “sözde” mantıklı konuşmalardan daha doğru daha anlamlıdır” (Şener, 1996: 300).

Oyun kişileri tüm kişilik özelliklerini kaybetmiş, birer kukla gibidirler. Sahne üzerinde dönüp dolaşan, ne dedikleri tam olarak anlaşılmayan, belli amaçları olmayan kişilerdir. “Absürd tiyatrodaki yabancılaşma sadece kişilerde değil zaman ve mekânda da karşımıza çıkar. Kişiler, çoğu kez bildiğimiz ve algıladığımız uzam ve zaman dilimi içerisinde yaşamazlar. Bazen yaşadıkları yer dünya haritasında bulunmaz ve zaman; bildiğimiz saat, gün, ay ve yıllar açıklanmaz. Bu durumda, uzam her yer, zaman her andır; tıpkı kişilerin de olağanüstü bir kişiyi değil, yeryüzündeki her kişiyi temsil etmesi gibi (Acarlıoğlu, 2003: 18-19). Bütün bunlar seyirciyi irkiltir. Karşısında gördüğü nedensiz meydana gelen olaylar, anlamsız sözcükler onu korkutur da! Ancak tiyatronun seyircide yarattığı bu “şaşıklık ve irkilme, sahne ile seyirci arasına bir uzaklık koyar. Bu uzaklık sahnedeki oyunun yabancı gözle seyredilmesini

sağlar. Bunun sağlanmasında oyuncuya da önemli bir görev düşer. Oyuncunun oyunun başında da ortasında da öykünün sonunu bildiği açıkça belli olmalı; böylece oyuncu, bu konudaki özgürlüğünü rahatça korumalıdır” (Kesting, 1985: 69). Amaçsız hatta çılgın olarak niteleyebileceği bir dünya ile karşı karşıya gelmek seyircide gülme etkisi de yaratır. Çünkü “umulmadık”, ya da “uygunsuz” olan bir şeye karşı gösterilen bir tepki söz konusudur. “Nesneler, bu nesnelerin nitelikleri, olaylar vs. arasında belirli kalıpların bulunmasını beklediğimiz düzenli bir dünyada yaşamaktayız. Bu kalıplara uymayan herhangi bir şey başımıza geldiğinde güleriz” diyor Moreall (1997: 25) Moreall’in tanımından yola çıkarak, uyumsuz tiyatrodaki gülme için seyircinin beklentilerinin boşa çıkmasından doğan tepkidir diyebiliriz. Bu durumda, komiğin kaynağı, sahnede görülenler ile gerçek yaşam arasındaki zıtlıktır. Komik sayesinde seyirci ve sahne arasında yaratılan mesafe (uzaklık) “oyunun yabancı gözle uzaktan seyredilmesini sağlayıp seyircinin baştaki tedirginliği ve şaşkınlığı bir bilinçlenme aşamasına ulaştırır. ... Komedyanın uzak açısı, hem yanlışlarımızı görmemizi, hem de oyunun dolantısının, kurgusunun, tadına varmamızı sağlar” (Şener, 1996: 62-64).

## SONUÇ

Tanrı Dionysos onuruna yapılan törenlerle ortaya çıkan tiyatronun, o dönemden günümüze, anlamı üzerinde pek çok şey söylenmiş ve tartışılmıştır. Özellikle mesafe konusu; seyirciyi gözlemci konumundan uzaklaştırıp katılımcı konumuna getirmeyi amaçlayan modern tiyatro akımlarının ve uygulayıcılarının üzerinde durdukları en önemli kavramlardan biri olmuştur. Antik Yunandan Ortaçağ’a, Aydınlanmadan günümüze tiyatro sanatına bir takım işlevler yüklenmiş seyircinin tiyatro salonundaki yeri, önemi ve sahneyle kurduğu iletişim her döneme göre değişiklik göstermiştir. Çalışmamızda, sahne seyirci ilişkisini Gerçekçi tiyatro, Vahşet tiyatrosu, Epik ve Uyumsuz tiyatro açısından incelemeye çalıştık. Geleneksel tiyatronun artık kendini tekrar ettiği, toplumun beklentilerine karşılık veremediği gerekçesiyle, yenilikçi tiyatro kuramcı ve yazarları modern sonrası yazım teknikleriyle tiyatroya yeni soluk kazandırıyorlar. Tiyatronun doğayı, yaşamı gerçekçiliğe bağlı kalarak yansıtmaya görevini sorgulayarak, sahne seyirci ilişkisinde de bir farklılık yaratıyorlar. Artaud tiyatrodaki yeni bir tiyatro dilinin gerekliliğin savunur. Klasik tiyatro metinlerindeki kapalı biçimin yerine, metafizik öğelerin bulunduğu, jestlerin, tavırların ve seslerin yer aldığı bedensel bir dil öngörülür. Brecht, “yabancılaştırma” tekniği ile tiyatroya apayrı bir boyut kazandırır. Bu üç tiyatro türü birbirinden farklı sahne seyirci ilişkisi oluşturmak amacıyla olsalar da, her üç tiyatro da Gerçekçi tiyatro düzenine karşı çıkar.

## KAYNAKÇA

- ACARLIOĞLU, A. (2003). Saçmanın Tiyatrosu, Mitos Boyut, İstanbul.
- BEK, G. (2014). 1970-1980 yılları arasında Türkiye’de kültürel ve sanatsal ortam (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- BRECHT, B. (1987). Sanat Üzerine Yazılar. (Çev.), ŞİPAL, K., Cem Yayınevi, İstanbul.
- BRECHT, B. (1990). Epik Tiyatro, (Çev.), ŞİPAL, K., 3. bs., Cem Yayınevi, İstanbul.
- BENJAMIN, W. (2011). Brecht’i Anlamak G. (Çev.), BARIŞCAN, H., Metis Yayınları (İlk basım 1984), İstanbul.
- ÇAMURDAN, E. (2013). “Çağdaş Tiyatroda Eşzamanlılık, Eşdeğerlilik, Çokboyutluluk”, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi / Sayı: 23. <http://dergipark.gov.tr>
- ÇALIŞLAR, A. (1993). 20. Yüzyılda Tiyatro, Mitos Yayınları, İstanbul.
- ÇELİK, Y. (1999). “Epik Tiyatroda Müzik Oyun İçin mi Oyuna Karşı mı?”, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Sayı 5. (29-36)
- GÜN, Kerem (2018), “Bertolt Brecht ve Geleneksel Tiyatronun Eleştirisi”, <http://www.gercekedebiyat.com>.
- GİRİTLİ, M.Z. (2013). “Tiyatronun Büyük Yalanı İn Your Face 2”, <http://www.mimesis-dergi.org>.
- İPŞİROĞLU, Z. (1995). Tiyatroda Devrim, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- İPŞİROĞLU, Z. (2004). Tiyatroda Alımlama: Boyutları ve Çeşitlemeleri, Papirüs Yayınları, İstanbul.
- KARABULUT, T. (2014), Modern Tiyatro, Mitos, İstanbul.
- KESTİNG, M. (1985). Tarihte ve Çağımızda Epik Tiyatro. Adam Yayınları, İstanbul.
- MOREALL, J. (1997) Gülmeyi Ciddiye Almak, (Çev.) KUBİLAY A. ve SAYER, Ş., İris Yayıncılık, İstanbul.
- NUTKU, Ö. (2002). Sahne Bilgisi, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- PARKAN, M., YÜKSEL, A. (2002). “Brecht Estetiği”, <http://yenifilm.net>. 29 Aralık.

- ÖZÜAYDIN, N.U. (2013). “Stanislavski Sistemi ve Metot Oyunculuğu’nun Aralarındaki Temel Farklar Açısından Karşılaştırılması”, Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 35:2013/1 • ISSN: 1300-1523
- ÖZBEK, Y. (2005). Postmodernizm ve Alımlama Estetiği, Çizgi Yayınevi, Konya.
- ŞENER, S. (2010), Düünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi, Dost, Ankara.
- ŞENER, S. (1996). Oyundan Düşünceye, Gündoğan Yayınları, İstanbul.
- TURGAY, N. Ö, ve KATIKÇI, K. (2018). “Epik Tiyatroda Müzik”, cilt-Volume 7, Sayı: 52, <http://www.idildergisi.com>
- UBERSFELD, Anne (1981). L’école du Spectateur: Lire Le Theatre 2, (Çev.) ÖZTÜRK, M. Les Editions Sociales.
- UZUN, O. (2018). Sahne Sanatı Tiyatro, <http://www.tunaydingazetesi.com>.

# ÖĞRENCİLERİN OKULDA ŞİDDET ALGISININ CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

**Doç.Dr. Tufan AYTAÇ**  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

**ÖZET:** Öğrencilerin şiddet algılarının açıklanmasında cinsiyetin önemli bir değişken olduğu varsayımıyla meta-analiz çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin cinsiyetinin okulda ki şiddet algısına etkisini belirlemektir. Çalışmanın kapsamına Türkiye’de bu konuyu ele alan yüksek lisans ve doktora tezleri ile araştırma makaleleri alınmıştır. Tarama sonucunda dahil edilme kriterlerine uygun 2003 ve 2019 yılları arasında 30 çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar kapsamındaki toplam örneklem sayısı 21.727 olup bunun 10.798’si kız ve 10.929’u ise erkek öğrencidir. Çalışmada, araştırma sentezleme yöntemlerinden biri olan ve ampirik çalışmaların bulgularının yeniden analiz edilmesinde kullanılan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine rastgele etkiler modeline göre ( $d=-0,34$ ;  $[-0,44$ ;  $-0,23]$ ) istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde bir etki büyüklüğü belirlenmiştir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin okulda şiddet davranışlarına ilişkin algıları açısından erkek ve kız öğrenciler arasında, sosyal bilimler açısından düşük bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan moderatör analizi sonucunda; araştırmacının cinsiyetinin ( $p=0,77$ ), yayın türünün ( $p=0,69$ ), öğretim kademesinin ( $p=0,52$ ) ve araştırmanın yapıldığı bölgenin ( $p=0,42$ ) moderatör etkisi belirlenmemiştir.

**Anahtar kelimeler:** Şiddet, Meta- analiz, Öğrenci, Okul

## **The Analysis of Students' Perception of Violence in School in Terms of Gender Variable: A Meta-Analysis Study**

**ABSTRACT:** A meta-analysis study was conducted with the assumption that gender was an important variable in explaining students' perceptions of violence. The aim of this research is to detect the effect of students' genders on the perception of violence they experienced at schools. In Turkey, the scope of the study has been addressing these issues for research articles with master's and doctoral theses. As a result of the screening, it was found that there were 30 studies between 2003 and 2019 in accordance with the inclusion criteria. The total number of samples included in these studies is 21.727, of which

10.798 are female and 10.929 are male students. As one of the methods used to synthesize research results, meta-analysis method was used in this study. According to the results of the research, a statistically significant low effect size was determined according to the random effects model ( $d = -0.34; [-0.44; -0.23]$ ) in favor of male students according to the gender variable of the students. When the results are evaluated together, it is seen that there is a low difference between male and female students in terms of social sciences in terms of students' perceptions of violent behaviors at school. As a result of the moderator analysis; moderator effect of the researcher's gender ( $p=0.77$ ), type of publication ( $p=0.69$ ), educational level ( $p=0.52$ ) and the region where the research ( $p = 0.42$ ) weren't determined.

**Keywords:** Violence, meta-analysis, student, school

## Giriş

Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre şiddet "kişinin kendisine, başka bir kişiye, bir gruba ya da topluma kasıtlı olarak fiziksel ya da duygusal zor kullanması, güç uygulaması ya da tehdididir (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozano, 2002). Şiddet yaygın görülmesi, sakatlığa, yeti kaybına ve ölüme yol açması, başka sağlık sorunlarına zemin hazırlaması ve sağlık maliyetlerini artırması nedeniyle bir halk sağlığı sorunu olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2002). Çocuklar büyüdükçe, evlerinin dışında okul ve özellikle internet ortamlarında daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bu durum ilk bakışta sosyalleşme ve öğrenme ortamlarını zenginleştirici olabilir, ancak çocukları yeni şiddet biçimlerine de maruz bırakabilmektedir. BM Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) (2018) tarafından hazırlanan okulda şiddet konulu raporda; eğitimin barışçıl bir toplumun anahtarı" olmasına karşın okulların kız ve erkek öğrenciler için dünya genelinde güvenli bir yer olmadığına vurgu yapılmaktadır. Raporunda; Dünyada, 13-15 yaş grubundan her 3 öğrenci başına 1'den biraz fazlasının zorbalıkla karşılaştığı, kabaca aynı oranda öğrencinin de fiziksel kavgaya karıştığı ifade edilmektedir. UNICEF raporunda (2018), dünyada yaşları 13 ile 15 arasındaki her iki gençten birinin geçen ay okulda ya da okul yakınlarında şiddete/mobbinge maruz kaldığı ya da geçen yıl bir kavgaya karıştığı belirtilmektedir.

Öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin uzunluğu bağlamında hem şiddet davranışlarını gözlemlemekte hem de sergilemekte ve maruz kalmaktadır. Gerek kişisel özellikler gerekse okul kültürü, öğrencilerin şiddet algısını ve davranışlarını etkilemektedir (Akman, 2010). Cinsiyet normları ve klişeleri sonucu meydana gelen ve eşitsiz güç dinamikleri tarafından uygulanan ve okullarda ve çevresinde meydana gelen cinsel, fiziksel veya psikolojik şiddet eylemleri veya tehditleri, Okul Kaynaklı Cinsiyete Dayalı Şiddet (OCDŞ) olarak tanımlanmaktadır. Okula bağlı cinsiyete



dayalı şiddet (SRGBV), milyonlarca çocuğu, aileyi ve topluluğu etkileyen bir olgudur. Çocuklar, okul yaşamları dahil, her türlü şiddetten korunma hakkına sahiptir (UNESCO, 2016). Bu şiddet türü, yalnızca cinsel saldırı veya taciz değil, okullardaki pek çok farklı şiddet biçiminin bir ögesidir. Örneğin, kurumsal ceza ve disiplin çoğu zaman bir OBCDS'nin biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Okul içi şiddet; fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddet başlıklar altında toplanabilir (UNESCO, 2015):

- Fiziksel şiddet; fiziksel saldırılar, kavgalar, bedensel cezalar ve eşyalara zarar vermeyi,
- Psikolojik şiddet; sözlü taciz, duygusal taciz ve sosyal dışlamayı,
- Cinsel şiddet; cinsel içerikli yorum ve şakaları, cinsiyet ayrımcılığını içeriyor.

Cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği ayrıca okullardaki şiddete karşı daha fazla savunmasızlığa yol açabilir. Lezbiyen, gay, biseksüel, transseksüel veya interseks (LGBTİ) olarak tanımlanan çocuklar, akranları tarafından hedeflenen şiddet eylemlerine karşı özellikle savunmasız olabilirler (UNESCO, 2017). Hem kız hem de erkek öğrenciler, okulda cinsiyete dayalı şiddetin mağdurları veya failleri olabilir, ancak bunun düzeyi, türü ve niteliği farklılık gösterebilir. Araştırmalar, kızların daha fazla sözel veya psikolojik şiddet, cinsel şiddet, taciz ve istismar riski altında olduğunu, erkeklerin sık ve şiddetli fiziksel şiddete maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkekler genellikle kızlardan daha yüksek oranda kurumsal cezalarıyla karşı karşıya kalmaktadır ve “erkek gibi” olmaları beklenmektedir (Pinheiro, 2006). Kurumsal ceza ve disiplin, okullarda cinsiyete dayalı şiddeti desteklemektedir.

Okullar cinsiyete dayalı şiddetin hem gerçekleştiği hem de durdurulabileceği yerlerdir. Okullar, şiddete çağrıştıran tutum ve uygulamalar dahil, sosyal normların ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sorgulandığı ve dönüştürüldüğü öğrenme ortamları olmalıdır. Okul kaynaklı cinsiyete dayalı şiddet daha iyi anlaşılmadığı sürece, açıklanması ve önlenmesi zordur (UNESCO, 2015).

Cinsiyet normları ve klişeleri sonucu meydana gelen ve eşitsiz güç dinamikleri tarafından uygulanan ve okullarda ve çevresinde meydana gelen cinsel, fiziksel veya psikolojik şiddet eylemleri veya tehditleri, Okul Kaynaklı Cinsiyete Dayalı Şiddet (OKCDŞ) olarak tanımlanmaktadır. Cinsiyete dayalı bir şiddet algısı ve mağduriyeti, okullarda şiddetin farkındalığını sağlamada ve önlemede önemli bir çıkış noktasıdır. Kız ve erkek öğrencilerin karşılaştıkları şiddet türleri, algıları ve mağduriyetleri değişkenlik göstermektedir. Cinsiyete dayalı bir şiddet algısı ve mağduriyetini ortaya koymak, okullarda şiddetin farkındalığını sağlamada, önlemede ve buna ilişkin okul ve ülke düzeyinde politikalar üretilmede önemli bir veri sağlayacaktır. Öğrencilerin

okulda algıladıkları şiddet algısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların sayısı yeterli değildir. Cinsiyet değişkeni bağlamında kadın-erkek rolleri ve kalıpyargıları öğrencilerin okulda şiddet davranışlarını ve algısını etkileyebilir. Bu çalışmada, özellikle öğrencilerin şiddet algılarının açıklanmasında cinsiyetin önemli bir değişken olduğu varsayımıyla meta-analiz çalışması yapılmıştır. Bu meta-analiz çalışmasının sonuçları Türk Eğitim Sisteminde okullarda öğrencilerin cinsiyetinden dolayı karşılaştıkları şiddet olgusunu ortaya koyması açısından önemlidir. Bu yönde yapılan çalışmalara ve politikalara yön verecektir. Okulda öğrencilerin şiddet algısında, cinsiyetlerinin etkili olup olmadığının belirlenmesi, bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerinin cinsiyetinin okulda ki şiddet algısına etkisini belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri toplama ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, araştırma sentezleme yöntemlerinden biri olan ve ampirik çalışmaların bulgularının yeniden analiz edilmesi mantığı ile yapılan meta-analiz yöntemini kullanmaktadır. Meta-analiz yöntemi aynı konu ile ilgili birbirinden bağımsız olarak yapılmış nicel çalışmaların verilerinin sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve sentezlenmesi yöntemidir (Cumming, 2012: 205).

### **Verileri Toplama Aracı**

Türkiye’de araştırma konusu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri ile araştırma makaleleri, bu çalışmanın temel veri kaynağını ve kapsamını oluşturmaktadır. İlgili araştırmalara ulaşmak için Web of Science, ERIC, ULAKBİM, EBSCOhost, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından “şiddet”, “öğrenci” ve “okul” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda dahil edilme kriterlerine uygun çalışma kapsamına ilişkin 30 çalışmanın olduğu görülmüştür.

*Araştırmanın güvenirliği:* Bu çalışmada da iki kodlayıcı kullanılarak veriler kodlanmıştır. Çalışmaları kodlama protokolüne işleyen kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlanmasında Cohen's Kappa istatistiği kullanılmış ve güvenirlik 0,97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, kodlayıcılar arasında iyi bir uyumu göstermektedir.

*Araştırmanın geçerliği:* Tarama sonucunda bütün çalışmalara ulaşılması bağlamında geçerliliğin sağlandığı söylenebilir. Bu bağlamda meta-analize dahil edilen 30 çalışmanın her biri ayrıntılı olarak incelenmiş, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliğinin ve güvenirliğin sağlandığı doğrulanmıştır. Dolayısıyla bu meta-analiz çalışmasının da geçerli olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın istatistiksel hesaplamaları için, CMA Ver. 2. [Comprehensive Meta Analysis] yazılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde grup farklılığı meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada deney grubu olarak kız, kontrol grubu olarak erkek öğrenciler alınmıştır. Etki büyüklüğünün pozitif olması kız lehine, negatif olması ise erkek lehine yorumlanmaktadır. Kodlayıcı güvenirliği testi (Cohen's Kappa) için SPSS Ver. 20.0'den yararlanılmıştır. Dahil edilen çalışmalardaki anlamlılık düzeyi (0,05) bu çalışma için de geçerlidir.

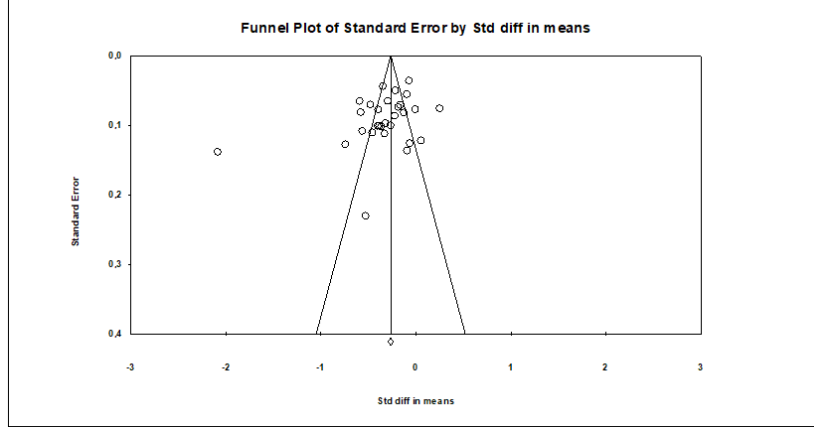
### **Bulgular**

Meta-analiz çalışması kapsamında araştırmalardan elde edilen bulgular (yayın yanlılığı, orman grafiği, rastgele etkiler modeli ve moderatör analizi), bu bölümde verilmiştir.

### **Yayın Yanlılığı**

Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir: Huni grafiği ve Orwin's Fail-Safe N.

**Şekil 1.** Cinsiyet Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklükleri Huni Grafiği



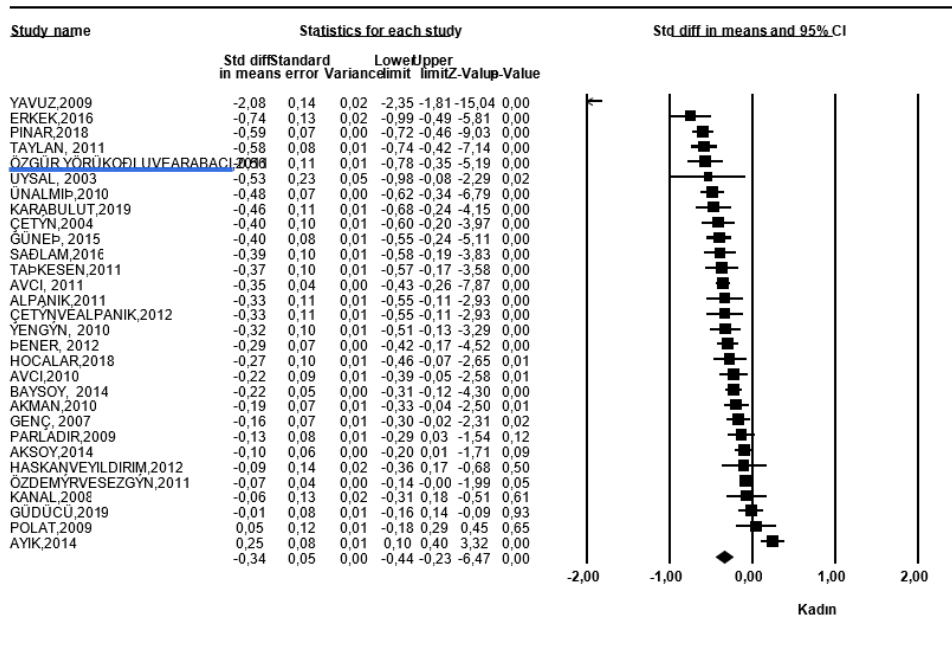
Araştırma kapsamındaki 30 adet çalışmanın büyük bir kısmının şeklin üstüne doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne yakın olduğu görülmektedir (Şekil 1). Meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı yoksa, çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılması sözkonusudur. Eğer dahil edilen 30 çalışmada bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ya da dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanmış olması sözkonusuydu (Borenstein ve diğ., 2009: 284). Bu huni saçılım grafiği (Şekil 1), araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Yayın yanlılığını test etmede ikinci bir test olarak Orwin's Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Orwin's Fail-Safe N bir meta-analiz sentezinde eksik olabilecek çalışma sayısını vermektedir (Borenstein ve diğ., 2009: 285; Rosenthal, 1979: 638). Bu analizin sonucunda, Orwin's Fail-Safe N 206 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,34 ortalama etki büyüklüğünün 0,01 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 206 adettir. Diğer bir ifadeyle meta-analiz bulgularında ki anlamlılığı ortadan kaldırmak için alınmamış olan çalışmalardan kaç tanesine daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Oysaki bu çalışmadaki 30 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış ve dahil edilme kriterlerine göre ulaşılmış tüm çalışmalardır. Bu 30 çalışma dışında 206 çalışmaya daha ulaşılabilme ihtimali olmadığından, elde edilen sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığına bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

### Cinsiyete İlişkin Veri İçeren Çalışmaların Orman Grafiği

Araştırmaya dahil edilen ve cinsiyete ait veri içeren 30 çalışmaya ilişkin orman grafiği (forest plot) Şekil 2’de gösterilmektedir.

**Şekil 2.** Cinsiyete Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde erkek öğrenciler lehine sıfırdan büyük bir farkın olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler lehine bir farkın olması, okulda şiddet algısına ve davranışlarına kız öğrencilere oranla daha fazla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

### Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları ve Heterojenlik Test Sonuçları

Kadın ve erkek öğrencilerin okulda karşılaştıkları şiddet davranışları ve algısı davranışlarına ilişkin erkek ve kadın öğrencilerin algılarının etki büyüklüklerinin

rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü değerleri olarak Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 1.** Çalışmaların Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları ve Homojenlik Testi

| Model    | Etki büyüklüğü ve 95% güven aralığı |       |               |         |           |           | Heterojenlik |          |        |                |
|----------|-------------------------------------|-------|---------------|---------|-----------|-----------|--------------|----------|--------|----------------|
|          | Çalışma sayısı                      | EB    | Standart hata | Varyans | Alt sınır | Üst sınır | Z-değeri     | Q-değeri | df (Q) | I <sup>2</sup> |
| Sabit    | 30                                  | -0,26 | 0,01          | 0,00    | -0,29     | -0,23     | -18,97       | 72,66    | 29     | 92,21          |
| Rastgele | 30                                  | -0,34 | 0,05          | 0,00    | -0,43     | -0,23     | -6,47        |          |        |                |

Tablo 1 cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $d=-0,34$ ’dür. 30 çalışmadaki veriler, rastgele etkiler modeline göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla şiddet algısına ve davranışlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu çalışmada etki büyüklüğü değeri  $-0,34$ , Cohen’in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan sınıflandırmada düşük düzeyde etki büyüklüğü ifade etmektedir.

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için  $Q=372,66$  olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2$  tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 29 serbestlik derecesi değeri 17,70 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ( $Q=372,66$ ) 29 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95}=17,70$ ) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen olduğu belirlenmiştir. Q istatistiğinin örneklemden kaynaklanan eksikliğini gidermek için kullanılan  $I^2$  ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006; Yıldırım, 2014).  $I^2$  etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını göstermektedir. Ayrıca,  $I^2$  sonucu Q istatistiğinin aksine dahil edilen çalışma sayısından etkilenmemektedir.  $I^2$ ’nin yorumlanmasında ise % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper ve diğ., 2009: 263). Cinsiyet değişkeni için yapılan homojenlik testleri (Q ve  $I^2$ ) sonucunda çalışmalar arasında yüksek düzeye yakın bir heterojenlik bulunduğundan, bu heterojenliğin olası nedenlerini belirleyebilmek için moderatör analizleri yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre

ortaya çıkan heterojenliğin nedenlerini ortaya koyabilmek için yapılan moderatör analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Şiddet Algısı ve Davranışlarına Yönelik Cinsiyetin Etkisine İlişkin Kategorik Moderatör Sonuçları

| Moderatör                    | k  | d     | SE   | %95 CI         | Q    |
|------------------------------|----|-------|------|----------------|------|
| Yayın Türü                   |    |       |      |                | 0,72 |
| Yüksek Lisans Tezi           | 13 | -0,39 | 0,12 | [-0,63; -0,15] |      |
| Doktora Tezi                 | 10 | -0,30 | 0,04 | [-0,39; -0,20] |      |
| Makale                       | 7  | -0,27 | 0,07 | [-0,41; -0,12] |      |
| Öğretim Kademesi             |    |       |      |                |      |
| İlköğretim                   | 8  | -0,42 | 0,20 | [-0,81; -0,03] | 1,30 |
| Ortaöğretim                  | 21 | -0,31 | 0,04 | [-0,40; -0,22] |      |
| İlk/ortaöğretim              | 1  | -0,22 | 0,08 | [-0,39; -0,05] |      |
| Araştırmanın yapıldığı bölge |    |       |      |                |      |
| Akdeniz                      | 5  | -0,33 | 0,08 | [-0,50; -0,16] |      |
| Bütün bölgeler               | 2  | -0,20 | 0,14 | [-0,48; -0,08] |      |
| Doğu Anadolu                 | 2  | -0,23 | 0,06 | [-0,36; -0,10] | 5,95 |
| Ege                          | 4  | -0,41 | 0,07 | [-0,55; -0,27] |      |
| İç Anadolu                   | 9  | -0,26 | 0,09 | [-0,43; -0,08] |      |
| Karadeniz                    | 1  | -0,39 | 0,07 | [-0,54; -0,24] |      |
| Marmara                      | 7  | -0,47 | 0,21 | [-0,89; -0,05] |      |
| Araştırmacının Cinsiyeti     |    |       |      |                | 0,08 |
| Erkek                        | 17 | -0,34 | 0,08 | [-0,50; -0,18] |      |
| Kadın                        | 13 | -0,31 | 0,05 | [-0,43; -0,20] |      |

NOT: k=çalışma sayısı, d= Cohen’s d (SOF), SE=Standart Hata CI=güven aralığı, Q=Çalışmalar arası heterojenlik, Altgrup sayısı 2 ve üzeri sayıda olan çalışmalar için karşılaştırma analizleri yapılmıştır. \* $p<.05$





okullarda erkeklerin daha çok görünür fiziksel şiddet olgusu (kavga) ile karşılaşmaları (Erkek, 2016; Pınar, 2018) bağlamında anlamlıdır ve bu meta-analiz çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca erkek çocukların genellikle kızlardan daha yüksek oranda kurumsal disiplin cezaları ile karşı karşıya kalmaları da şiddet algısının yüksek çıkmasında etkili olabilir (Pinheiro, 2006).

Erkek çocukları okullarda ağırlıklı olarak bedensel şiddete maruz kalırken, kız çocukları ise daha çok psikolojik şiddetin kurbanı olmaktadır (UNICEF, 2018). Okullarda öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında karşılaştıkları şiddet türleri, algıları ve mağduriyetleri farklılaşmaktadır. Bu meta-analiz çalışması da özellikle fiziksel şiddetin görünürlüğü açısından erkek öğrenciler tarafından daha fazla algılanması bağlamında anlamlıdır. Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği algısı güçlenmesine (her alanda kadın-erkek eşitliği) karşın okulda şiddet algısı ve gösterme davranışları algısı erkek öğrenciler lehine devam etmektedir. Okulda yaşanan bu olgunun sürekliliği düşündürücüdür. Bu çalışma bağlamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okullarda özellikle cinsiyet temelli şiddet davranışları karşısında öğrencilerin farkındalık sağlamaları ve çevrelerinde gördükleri kadın-erkek ilişkisi ve rollerini sorgulamaya teşvik eden politika ve uygulamalar hayata geçirilebilir.

- Eğitim yöneticileri ve öğretmenlere, öğrencilerin okul kaynaklı cinsiyete dayalı şiddet davranışları ve algıları konusunda farkındalıklarını artırma konusunda eğitimler yapılabilir. Öğrenciler bu konuda farkındalık kazandırıcı eğitimler ve okul temelli programlar yapılabilir.

- Erkek öğrencilerin şiddet algısının yüksek çıkmasının nedenleri ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

- Bu meta-analiz çalışması sonuçları bağlamında öğrencilerin cinsiyet değişkeni dışında okulda şiddet davranışlarını yordayıcı farklı değişkenler (kültür, öğretmen tutumu, okul disiplini vb.) kullanılarak meta-analiz çalışmaları yapılabilir.

### Kaynakça

- BORENSTEIN, M., HEDGES, L. V., HIGGINS, J. P. T. & ROTHSTEIN, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley&Sons Ltd.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 nd. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [http://books.google.com.tr/books?id=Tl0N2lRAO9oC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=Tl0N2lRAO9oC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Erişim tarihi: 20 Ocak 2014.
- COOPER, H., HEDGES, L. V., & VALENTINE, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- CUMMING, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- KRUG, E. G., DAHLBERG, L. L., MERCY, J. A., ZWI, A. B., AND LOZANO, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 1- 366.
- PETTICREW, M., & ROBERTS, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA- USA: Blackwell Publishers Ltd.
- PINHEIRO, P. (2006). World Report on Violence against Children, Geneva, OHCHR/UNICEF/WHO. <http://www.unicef.org/violencestudy/reports.html>. Erişim tarihi:10.09.2019.
- ROSENTHAL, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological bulletin*, 86(3), 638.
- THALHEIMER, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. [http://work-learning.com/effect\\_sizes.htm](http://work-learning.com/effect_sizes.htm) erişim tarihi: 20 Ocak 2014.
- UNESCO. (2016). *Global guidance on addressing school related gender based violence*. Paris.7, place de Fontenoy.
- . (2015). School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. *Policy Paper 17*, Paris, UNESCO Publication.
- . (2017). Let's Decide How to Measure School Violence. Policy Paper 29, Paris, UNESCO Publication.

- UNICEF (2019). An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools Report. [https://www.unicef.org/publications/files/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf). erişim tarihi: 10.09.2019
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2002). *The world health report: reducing risks, promoting healthy life*. Geneva: World Health Organization, 4-25.
- YILDIRIM, N. (2014). Meta Analiz. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, s.137-159, Ankara; Pegem Akademi.



# FACTORS AFFECTING LISTENING COMPREHENSION OF TURKISH ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

**Dr Yonca ÖZKAN**

Cukurova University

**Dr Erdogan BADA**

Cukurova and Hakkari University

**ABSTRACT:** The two significant skills in language learning are categorized into two: perception and production. To succeed in production strategies, perception strategies are prerequisite since without adequately understanding and comprehending what is being said or read, the individual would not be able to build on production skills. However, this is much easier said than done in a globalized world where the English language is spoken with a vast spectrum of varieties, which surely poses a real challenge to the learner of this language. Moreover, this is why language learners who come from an ordinary background of native language find it much easier to understand each other when compared to listening to other speakers of the language. Within its scope, this study focuses on Turkish learners of English in a state high school in Turkey. First-year high school students took part in the study with the researchers presenting them with two listening comprehension recordings, actualized by a nonnative Turkish English speaker and a native speaker of English, within four weeks between the two sessions to minimize the impact of recall factors on participants' performance. Following each session of the listening activity, participants, besides responding to comprehension questions, they were also asked to fill out a form stating their opinions about the recordings focusing on a native/nonnativeness, the complexity of texts, facilitating and impeding factors influencing comprehension. The findings suggest that recording made by the nonnative English speaker was found to be much more effective regarding comprehension, mostly due to familiarity with sounds produced, most probably carrying traces of nonnative (Turkish) language pronunciation. Most of the difficulty, as was stated by the participants, was found to be due to phonological causes. This study has significant implications for language teachers, language material developers and students of English.

**Keywords:** English language teaching, listening skill, pronunciation, nativeness/nonnativeness.

### **Introduction**

The two significant skills in language learning are categorized into two: perception and production skills. To succeed in production strategies, perception strategies are prerequisite since without adequately understanding and comprehending what is being said or read, the individual would not be able to build on production skills. However, this is much easier said than done in a globalized world where the English language is spoken with a vast spectrum of varieties, which surely poses a real challenge to the learner of this language. The number of non-native English speakers has increased much specifically within the last two decades, which has stimulated the emergence of different English accents across the globe. This study, focusing on various accents, tries to investigate whether or not various English accents, most probably unfamiliar to Turkish language learners, influence their listening comprehension. With this aim in mind, 60 state high school language learners took part in the study in one of the prestigious state schools in Adana, Turkey. The participants, having listened to the inner circle English accents as well as to the outer and expanding circle English accents, responded to listening comprehension questions. Face-to-face semi-structured interviews were also conducted to take a closer look and gain a deeper understanding of the participants' approach toward these different English accents. The findings of the study have the potential to contribute to developments in teaching listening in English Language Teaching within English as a lingua franca (ELF) pedagogy.

The primary purpose of this study is to find out whether different English accents affect non-native speakers' listening comprehension and reveal the relationship between accent and intelligibility.

When English is considered, it is usually two worldwide dominant cultures-British and American- that come to one's mind in spoken English. However, there exist other nationalities which also speak English as their native language, including Australia, New Zealand, and Canada. When viewed from this perspective, equal importance should be exempted from all these Englishes to reflect the reality of the globe, especially in teaching English. Crystal (1997) discusses the underlying reasons for the two dominant cultures as having economic, technological and political powers that lead these British and American to dominate language teaching and learning processes from material preparation to curriculum design. Which culture to teach has been frequently debated since English gained its popularity across the world as a global language in different areas such as education, business, etc. This popularity increased the number of English speakers, especially the number of non-native English speakers, resulting in add-on to various types of English. In today's world, people from different parts of the world associate each other through one language, i.e.

English, and these people add some vocabulary to the English language from their own indigenous languages, such that Jenkins (2009), in this respect, signifies that most of the non-native English speakers do not learn English to talk to native speakers of English anymore.

To understand the uses of English, Kachru (1997) classified the roles of English in three categories: (1) inner circle, which is composed of countries using English as a native language; (2) outer circle which is composed of countries using English as a second language such as India and Singapore etc., and (3) expanding circle, composed of countries using English as a foreign language such as Turkey, China and etc. From this perspective, limiting culture teaching to only the 'inner circle' culture will not be sufficient in terms of globalization through English. Learners of the English language should be exposed to different varieties of English accents, and thus should gain encouragement to interact with non-native English speakers, as they are more likely to have a chance to meet non-native English speakers rather than natives. Therefore, increasing awareness of different varieties of English that exist today is crucial for both English language teachers as they are the introducers of English to their students and English language learners. Native speakers are usually seen as the unique resource of linguistic data (Chomsky, 1965) throughout the world; however, the number of native English speakers fell even further behind the number of non-native English speakers, and Canagarajah (2005) remarks that in today's world 80% of English teachers are non-native English speakers. After considering this fact, the number of non-native English teachers should not be underestimated. Previous studies were conducted in this field to determine the effects of varieties of English to listening skills, listening comprehension and perception.

English has been already used with diversified accents as a second language in expanding circle countries (Kachru, 1997), although the speakers' English in this circle is fluent, mother-tongue speakers of English could differentiate their accents. The number of non-native English speakers was not very conspicuous until expanding circle countries started to be highly active in language exchange. With the renewal of the status of the English language in today's world, areas in which English is being used has widened, which has also ensured that the language should be used by different nations around the world. In other words, this movement led to the incorporation of new and unfamiliar accents into English.

Considering these world facts, thus English language learners and teachers should be ready for different accents as a requirement of a changing world. In this case, English language teachers are supposed to be prepared to deal with unfamiliar accents in terms of establishing effective communication should their students' linguistic backgrounds be diverse. Under such circumstances, students should also be

exposed to such diverse accents to be able to interact with each other with ease. Such realities necessitate newly-designed language teacher education programs to prepare pre-service teachers to create an environment in which all Englishes are valued, and English is perceived as a world language belonging to all who speak it (Romney, 2010). Furthermore, these issues can also be interrelated with Communicative Language Teaching (also known as The Communicative Approach) which emphasizes fluency in communication rather than accuracy in grammar use, and promotes using authentic materials in language teaching and learning as a necessity for meaningful learning that can help learners in real use of language in their real life. However, the already existing English language teaching materials do not meet the demand for introducing English as a Lingua Franca (ELF) and diverse English accents, as the majority of materials present the standard native speaker form. An understanding gap between English speakers of other languages emerges at this point as a result of a lack of being exposed to other accents around the world.

There have been, however, some developments in the field of English Language Teaching, and particularly, in ELF. This could be elucidated with the growing interest in English and the teaching of the language. Questions related to English language teaching arise at that point. Widdowson (1994), shedding light on the issue of what standard English is, emphasizes that the main point is intelligibility in communication, and that standard lexis does not exist since if English had been standard, it would not have been changing at all. However, there is the stark reality of language dynamism, and this is true of any language. From this point, two leading concepts in ELF in terms of English language teaching have emerged: (1). Lingua Franca Core (LFC) by Jenkins (2000), a set of principles enclosing pronunciation, and (2) Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE) by Seildhofer (2004), including shared similarities of English speakers of other languages.

Sung (2013) conducted a study with 28 undergraduate students in Hong Kong at a university. The data was collected through semi-structured interviews and a questionnaire. According to the findings, some of the participants tended to maintain their local accent in speaking English while some endeavoured to produce native-like English accent. Sung observed that, most of the participants perceived the local accent as part of an inescapable process.

Ahmed, Abdullah, and Heng (2014) carried out a study with 120 undergraduate students taking a preparatory class at a university in Malaysia. The semantic-differential scale, reliability test, and interviews were conducted in the process of data collection. The participants were given a series of different accent recordings, and after listening to these various accents, the participants were asked to fill out semantic-differential scales with seven points including confident, friendly and clear.



According to the findings, the Malaysian students were able to identify different accents, and they held a more positive approach towards non-native lecturers' accents rather than native-speaker lecturers'.

Kurtuldu (2019), in her thesis conducted in Turkey concluded that the pre-service English language teachers understood mostly the General American and Australian English while they experienced difficulty in world Englishes. She implied that unfamiliar accents would have affected the participants' listening comprehension skill and decreased their comprehensibility level due to insufficient exposure to accents and familiarity with variations.

Kachru (1986) argues that the Inner Circle constitutes "norm providing", the Outer Circle is "norm developing" and the Expanding Circle is "norm dependent", which may be interpreted as English native speakers are the 'sole owner of the language' who provide standardized forms to be embraced by English speakers and learners from other circles.

In a Japanese context, Matsuura et al. (2014) investigated the effect of the speech rate on listening comprehension of 179 Japanese students whose study focus was English as a foreign language. The participants were supposed to listen to speech samples chosen from speakers with different English accents. Listening tasks were given first at the original rate, and then at a slower rate. The results showed that there were no considerable changes when the speech rate of less accented samples was reduced; however, the participants performed better when the rate was reduced in more accented samples.

Another study was conducted by Buckingham (2015) in Oman at a university. The participants of the study were 387 university students enrolling in a general English course. The participants were asked to distinguish between accents produced by different countries by filling out a questionnaire form following the listening activity. The findings revealed that the Omani students were usually able to differentiate between British and US accents and that they held a positive approach towards other accents in general.

In a state university in Turkey, Kagitci-Yildiz (2017) carried out a study with six English teachers, three native and three non-native speakers, and with 107 EFL students whose English levels were intermediate. In the study, Test of English for International Communication (TOEIC) tests and a questionnaire were used, and the items in the survey were analyzed through a Likert scale. The findings showed that students had a bias regarding different varieties of English, albeit their test scores did not yield a generalizable, statistically significant result.

While previous studies were generally been conducted to reveal participants' perceptions of multiple English accents from the inner, outer and expanding circles of Kachru (1997), studies on the effects of different English accents towards listening skills have not been much of a focal point in the literature, particularly within an ELT context. Thus, conducted within a Turkish tertiary framework, this study aimed to present pre-service English language teachers' perceptions of different English accents, the effects of varieties of English on listening skills and strategies followed while coping with challenges during listening.

In today's changing world, the number of non-native speakers of English has surpassed that of native speakers, and this, according to Jenkins (2009), demonstrates non-native speakers' (NNs) impact on English. From this perspective, non-native speakers mainly non-native speakers of English language teachers should be ready to deal with different English accents including Kachru's (1992) concentric circles (e.g., inner, outer, expanding). This is needed in terms of globalization, respect for other values and effective communication. While referring to effective communication, comprehensibility can be considered as an essential factor. The term comprehensibility has been defined similarly by different researchers. For example, McKay (2002) describes comprehensibility as knowing what a phrase means. According to Smith and Nelson (1985), comprehensibility is the ability to get an understanding of the meanings of words or expressions in a particular situation. When viewed from this angle, being exposed to different English accents is assumed to assist in dealing with comprehensibility problems by eliminating prejudices, as learners become familiar with these accents.

Canagarajah (2013) is well aware of the ultimate consequence of translingual practice paradigm concerning the pedagogical aspect of how language is taught and learned. When language is reconceptualized as socially constructed, and beyond words, the way of teaching and learning language should also be redefined. In reconceptualizing language teaching and learning, Canagarajah opposes norm-based pedagogy and instead promotes a practice-based one. In criticizing the teaching and learning practice in formal education, he presents three features (product-oriented, teacher-lead and form-focused) that reflect what he calls a norm-based pedagogy (2013). Therefore, as an extension to the literature reviewed, this study embraces an aim of revealing the challenges that the non-native English speakers experience through listening to unfamiliar accents and thus promotes accepting differences in accents as richness.

## **Method**

### **Participants**

Sixty Turkish EFL learners attending one of the state schools in Adana, Turkey, participated in the study. Volunteer students took an active role, and those unwilling were excluded from the study. Participants who appeared to be volunteers gave all their written consent to the researchers at the very beginning of the study. Participants, all 9<sup>th</sup> graders, aged between 15-16. In total, 32 female and 28 male students, with A1-A2 English level, participated in the research.

### **Research Design**

This study, with a mixed-method design, involved three face-to-face semi-structured interviews to better understand the participants' views and feelings towards various accents of English. Five questions were asked during the interview, and a researcher of the study recorded the interviews. At the end of each interview, the recordings were transcribed fully and coded by the researchers. To measure participants' listening comprehension, the researchers presented the participants with two listening comprehension recordings, actualized by a nonnative Turkish English speaker and a native speaker of English, within four weeks between the two sessions to minimize the impact of recall factors on participants' performance. Following each session of the listening activity, participants, besides responding to comprehension questions, they were also asked to fill out a form stating their opinions about the recordings focusing on a native/nonnativeness, complexity of texts, facilitating and/or impeding factors influencing comprehension. Two listening passages with four listening comprehension questions (including inner, outer and expanding circle countries) comprised the source of quantitative data.

Moreover, the study adopted a purposeful sampling method and a mixed-method research design (Creswell, 2003). The study being sequential explanatory involves both quantitative and qualitative data.

### **Instrumentation**

Interviews, comprehension questions for each listening passage and reflection papers were used. During the interviews, the participants were asked a couple of questions to elicit their beliefs and ideas. The second instrument, comprehension questions, were analyzed via SPSS, and this instrument supplied the ratio of correct and incorrect responses. The comprehension questions embraced mixed-type of items that would enhance reliability and decrease the chance factor. This also enabled

the researchers to compare accents concerning intelligibility and comprehensibility. Furthermore, participants reflected on various uses of English that they came across during listening to scripts. Open-ended remarks of the participants provided the researchers with qualitative data that supported numerical findings.

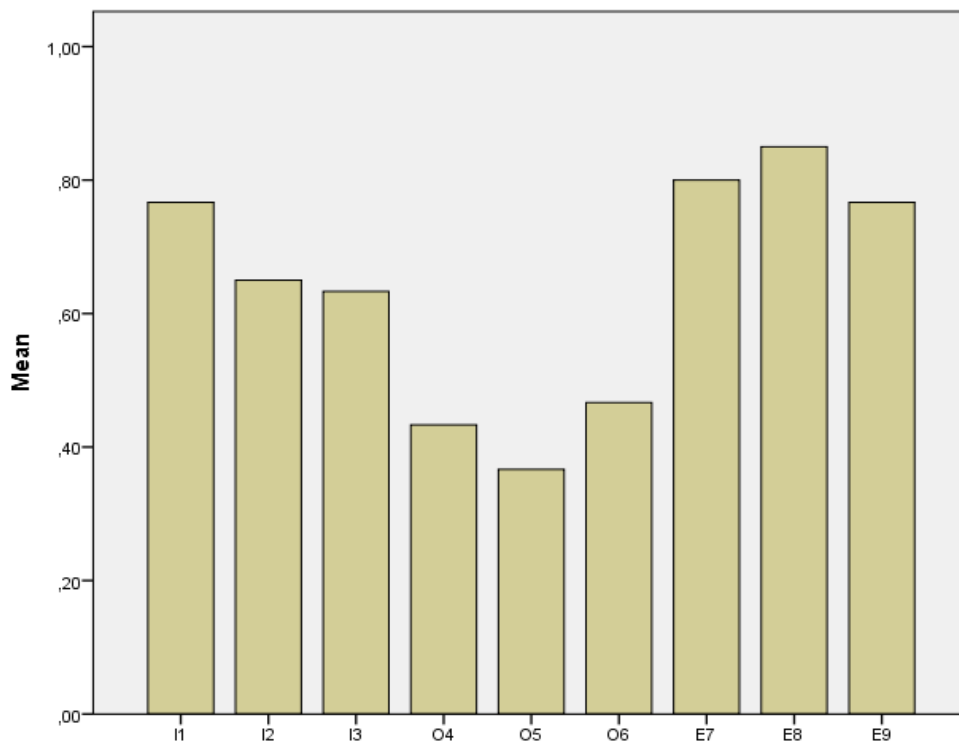
### Findings and Discussion

The study sought responses to two research questions. The first question entails the utilization of quantitative data: *Do multiple English accents affect Turkish high school language learners' listening comprehension?* And the second, *how do Turkish high school language learners view various English accents?* required elicitation of qualitative data.

The table below depicts the frequency results of accurate items in the administered listening comprehension tests. From the results, we observe that the participants' most correct responses came from the expanding circle accents. The inner circle was rated second and the outer last. Here in the expanding scripts, the participants may probably have felt close to the teacher, and the pertaining accent they already are familiar with. As for responses to inner circle accents, the participants performed much better when exposed to British rather than the American accent. The elicited qualitative data supports these findings.

| Categories and Items | f  | %    |
|----------------------|----|------|
| I1                   | 46 | 76.7 |
| I2                   | 39 | 65   |
| I3                   | 38 | 63.3 |
| O4                   | 26 | 43.3 |
| O5                   | 22 | 36.7 |
| O6                   | 28 | 46.7 |
| E7                   | 48 | 80   |
| E8                   | 51 | 85   |
| E9                   | 46 | 76.7 |

The chart below displays the frequency distribution of different listening scripts that the participants were exposed to during the semester.



#### Qualitative data

The findings from reflective papers revealed three main categories:

- 1) Native/nonnatives
- 2) Complexity of texts
- 3) Facilitating and impeding factors influencing comprehension

For Listening 1 (the inner circle), some of the participants' statements are cited below:

*"The accents were clear. Maybe the speed could have been slower." (P32)*

*"She was speaking too fast, and I lost my motivation." (P14)*

For Listening 2 (outer circle), the participants' views are expressed as below:

*"I think I am exposed to this accent for the first time. That is why I could not catch up with the terms." (P17)*

*"No intonation, so it was really boring to listen." (P18)*

*"Their voice was very monotonous." (P2)*

And, for Listening 3 (expanding circle), the participants' statements are as follows:

*"Due to their accent, I had difficulty in understanding." (P6)*

*"I liked the way they spoke, their accent." (P15)*

*"This script sounded clearer than the previous ones, but still the intonations and accents are odd to me." (P16)*

The findings suggest that recording made by nonnative English speaker was found to be much more effective regarding comprehension, mostly due to familiarity with sounds produced, most probably carrying traces of nonnative (Turkish) language pronunciation. Most of the difficulty, as was stated by the participants, was found to be due to phonological causes. This study has significant implications for language teachers, language material developers and students of English.

### **Conclusion**

The findings indicated that high school students held a positive attitude, particularly towards the 'inner circle', although many found the speech speed to be fast. Moreover, for the 'expanding circle countries', the participants had quite similar views as they did in the 'outer circle'. Lack of intonation, unfamiliar accents, and unintelligibility were all issues highlighted by participants. Presenting only Received Pronunciation, however, is not enough in terms of globalization and world Englishes. The learners of English should be exposed to and be ready to deal with different types of accents to better communicate with various interlocutors since only this could reflect a global reality.

Therefore, introducing accents of all circles (inner, outer and expanding) helps significantly in dealing with biases across cultures, intercultural and transcultural communicative competence. Knowing and accepting different accents may lead to developing a more humanistic and realistic manner, for English is spoken with a great

variety of accents and other phonological characteristics, much different from those of Received Pronunciation.

### **Acknowledgements**

We would like to thank the participants for the time they put into this study and Cukurova University Research Fund for having funded this project under Project Number 11253.

### **References**

- Ahmed, Z. T., Abdullah, A. N., & Heng, C. S. (2014). Malaysian University Students' Attitudes towards Six Varieties of Accented Speech in English. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5), 181-191.
- Buckingham, L. (2015). Recognizing English accents in the community: Omani students' accent preferences and perceptions of nativeness. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 182–197, <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.909443>
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Canagarajah, A. S. (Ed.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language* (pp. 7-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J.** (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207, DOI:10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x

- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25, 1-14. doi:10.1017/S0261444800006583
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87. McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurtuldu, E. (2019). *Potential Effects of Different English Accents on Listening Comprehension of Non-native English Speakers*. Unpublished master's thesis. Cukurova University, Turkey.
- Kagitci-Yildiz (2017). The Effects of Speaker's Accent on Listening Comprehension Tests, *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 107-124.
- Matsuura H., C. R., Mahoney S., Rilling S. (2014). Accent and speech rate effects in English as a lingua franca. *System* 46, 143-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.07.015>
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Romney, M. (2010). The colour of English. In Mahboob, A. *The NNEST Lens: non-native English speakers in TESOL*. UK: Cambridge Scholars.
- Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
- Smith, L. & Nelson, L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333-342. DOI:10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x
- Sung, C. C. M. (2013). English as a Lingua Franca and English language teaching: a way forward. *ELT Journal*, 67(3), 350-353.
- Widdowson, H. (1994). The ownership of English'. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.



**C- SANATA  
DAIR**



# TÜRKİYE’DE VE YURT DIŞINDA YAPILAN UZAKTAN MÜZİK EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

**Öğretmen Burak ERTEKİN**

Adıyaman Güzel Sanatlar Lisesi

**ÖZET:** Günümüzde ağırlıklı olarak online yapılan uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin internet veri tabanı üzerinden pc, tablet, akıllı telefon vb. teknolojileri kullanarak zaman ve mekân sınırı olmadan etkileşime girdikleri bir eğitim yöntemidir. Bu yönüyle öğretme-öğrenme sürecine büyük bir esneklik katan yöntemin müzik eğitiminde kullanımı ise özellikle son 10 yıllık süreçte yaygınlaşmıştır. Yurt dışında etkin olarak kullanılan yöntem ülkemizde ne yazık ki okul öncesi, genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi türü programlarında yer alan derslerde kullanılmamaktadır. Araştırmanın amacı, uzaktan eğitime ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış bilimsel araştırmaları bir çalışma kapsamında toplamak ve bu araştırma verilerine dayalı olarak yöntemin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaktır.

Betimsel yöntemin tercih edildiği araştırmanın sonucunda Dünya’da uzaktan müzik eğitimi konusunda yazılan 36 adet makale, 9 adet bildiri, 2 adet seminer bildiri, 3 adet workshop, 1 adet yüksek lisans tezi, 2 adet doktora tezi olduğu ancak kitap yazılmadığı belirlenmiştir. Yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde, yöntemin müzik eğitiminin daha geniş kitlelere daha az maliyetle verilmesi açısından geleneksel yöntemden daha üstün olduğu, senkron ve asenkron uzaktan eğitim uygulamalarının eğitim-öğretim sürecine kayda değer bir esneklik getirdiği ve yöntemin hem mesleki gelişim sürecinde hem de yaşam boyu öğrenme sürecinde etkin bir biçimde kullanılabileceği ancak geleneksel yöntemin de müzik eğitimi sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğü dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Eğitimi, Uzaktan Müzik Eğitimi, Uzaktan Müzik Eğitimi Araştırmaları

## **Distance Music Education Research Conducted in Turkey and Abroad**

**ABSTRACT:** Mainly online education at sunrise, teacher and student's internet database, computer, tablet, smart phone and so on. It is an educational method in which they enter technology using time and space boundaries using technology. In this respect, the use of the method in music education, which adds great flexibility in the teaching-learning center, has now become

widespread in the last 10 years. Unfortunately, the method used effectively in our country has not been used in pre-school, general, careful and professional music education programs in our country. The aim of the research is to be specialized in research, a field of research in research researches established abroad and abroad and researches need to be done on this subject.

As a result of the descriptive research, 36 articles, 9 papers, 2 seminar paper, 3 workshops, 1 master thesis, 2 doctoral dissertations on distance music education in the world were found to be written but no book was written. When the scientific researches are examined, it is found that the method is superior to the traditional method in terms of giving music education to the wider audiences at a lower cost, and that the synchronous and asynchronous distance education applications bring significant flexibility to the education-teaching process and the method is effective in both professional development and lifelong learning process. It is remarkable that the traditional method is seen as an inseparable part of the music education process.

**Key Words:** Music Education, Distance Music Education, Distance Music Education Research

## Giriş

Uzaktan eğitim yöntemi ve uygulamaları geçmişten günümüze sistemli olarak kendini geliştirmiş ve günümüze ulaşmıştır. Yöntemin temel amacı öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak bir arada olamadığı durumlarda her iki tarafında herhangi bir yerden gerekli donanımsal alt yapıyı sağlayarak, eğitim-öğretim için; zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırarak öğrenci ve öğretmenin sanal ortamda bir araya gelip, eğitim-öğretim yapabilmesini sağlamaktır. Yılmaz ve Düğenci (2010:69) bu temel amaca atıfta bulunarak, uzaktan eğitim yöntemini, öğretmen ile öğrencinin fiziksel uzaklığa bağlı olarak ayrılmasından doğan bir gereksinim olarak tanımlanmıştır. Yöntemin diğer bir amacı ise daha fazla bireye daha az maliyetle eğitim vermektir (Hızal, 1983:7). Daha açık bir ifadeyle uzaktan eğitim yönteminde geleneksel eğitim-öğretim ortamlarını oluşturan okul binası, derslik, elektrik, ısıtma ve su gideri vb. çok çeşitli giderlerin olmayışı ya da çok daha az oluşu eğitim-öğretimin maliyetini kayda değer ölçüde düşürmektedir. Bu sayede de eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde en önemli madde olan öğrenci başarısı artırılacaktır. Uzaktan eğitim, nüfusu büyük bir hızla artan dünyamızda toplumu oluşturan bireylerin zaman ve mekân sınırları olmadan geniş bir katılımı ile eğitim alabilmesini açısından çok önemli bir eğitim-öğretim yöntemine dönüşmüştür.

Uzaktan eğitimin uygulama yöntemleri de geçmişten günümüze birbirine bağlı olarak gelişen büyük bir değişim göstermektedir. Geçmişte ağırlıklı olarak basılı

materyale dayalı olarak yapılan eğitimin ilk uygulama yöntemi mektupla öğretimdir (Verdurin, Clark, 1994:7). Uzun bir süre kullanılan bu yöntemi, ilk olarak 1920’de Amerika’da kullanılan uzaktan eğitim kapsamındaki radyo yayını takip etmiştir (Çoban, 2012). Bu yöntem 1930-1940 yıllarda yaygınlık kazanmış ve radyoya ek olarak televizyon da uzaktan eğitim kapsamında kullanılmaya başlanmıştır (İşman, 2011:36-45). Özellikle 2010’lu yıllardan sonra bilişim teknolojisinde yaşanan devrim niteliğindeki gelişmelerle web tabanlı eğitim uzaktan eğitimin temel bir uygulamasına dönüşmüştür. Günümüzde uzaktan eğitim uygulamalarına akıllı telefon, tablet ve dizüstü bilgisayar da katılmış ve bu yöntem eğitimin işlevselliğini tamamen değiştirmiştir. Bu teknolojileri kullanan çağın insanı her tür mekanda öğrenme sürecini devam ettiren ve sürekli iletişim halinde olan bir insana dönüşmesini sağlamıştır.

Uzaktan eğitim yöntemi çok çeşitli amaçlarla ve çeşitli programlar kapsamında kullanılan bir yöntemdir. Yöntemin kullanıldığı eğitim-öğretim programları ve uygulamalarına dil eğitimi, kurum içi geliştirme eğitimi, yaşam boyu öğrenme sürecinde çok çeşitli amaçlarla kullanımı, özel eğitim alanındaki kullanımları, müzik eğitimi alanındaki kullanımı vb. temel örnekler olarak sayılabilir.

Dünya da ilk uygulamaları 1700’lü yıllara kadar uzanan uzaktan eğitim yöntemi ülkemizde ilk olarak 1927 tarihinde gündeme gelmiş (Çukadar, Çelik, 2003:33), resmi olarak uygulanmaya başlanması ise 1960 yılında Mektupla Öğretim Merkezi’nin kuruluşuyla gerçekleşmiştir (Özdil’den akt. İşman, 2011:108). Yöntemin etkin ve geniş bir katılımı ile uygulanmasında 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan Açıköğretim Fakültesi’nin büyük katkıları olmuştur. Fakülte kuruluş tarihinden günümüze kadar uzaktan eğitim yöntemiyle yurt içinde ve dışında birçok farklı program kapsamında başarıyla hizmet vermektedir (Anadolu Üniversitesi 2019). Bu hizmetler çağın teknolojik gelişmeleri takip edilerek geliştirilmektedir. Açıköğretim Fakültesi e-kitap, e-alıştırma, e-televizyon, e-sınav, e-danışmanlık, eşzamanlı e-danışmanlık gibi birçok eğitim hizmetini uzaktan eğitim sisteminin bir parçası olarak internet ortamında vermektedir (Toplu, Gökçearslan, 2012:512). Başarılı uygulamalarıyla örnek teşkil eden Anadolu üniversitesi bu yönüyle uzaktan eğitim yönteminin ülkemizdeki diğer üniversiteler tarafından uygulanmasına da katkı sağlamıştır. Günümüzde çok sayıda üniversitede uzaktan eğitim yöntemi çeşitli eğitim-öğretim programları kapsamında kullanılmaktadır ancak Karahan’ın (2017) yaptığı araştırması sonucunda müzik eğitimi alanında piyano, keman, bağlama vb. çalgı derslerinde ya da Müziksel İşitme Okuma yazma, Armoni vb. toplu alan dersleri kapsamında hiçbir uygulamanın yapılmadığını belirlenmiştir. Buna karşın uzaktan eğitim yöntemi yöntemi yurt

dışında müzik eğitimi alanında etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Örneğin Berklee Üniversitesi'nde uzaktan eğitim kapsamında ağırlıklı olarak asenkron ve senkron yöntemlerin alınan çeşitli müzik derslerinden başarılı olunması durumunda, alınan derslerin içeriği ve sayısına bağlı olarak çeşitli düzeylerde sertifikalar verilmektedir (Berklee University, 2019). Colorado State Üniversitesi'nde master derecesinde online şeflik eğitimi (Colorado State University 2019), Kent Üniversitesi'nde master derecesinde online çalgı, koro ve genel müzik eğitimi (Kent University, 2019), Boston Üniversitesi'nde müzik eğitimcilerinin ağırlıklı olarak akademik yeterliklerini geliştirmeye yönelik master derecesinde online eğitim verilmektedir (Boston University, 2019).

Yurt dışında etkin olarak kullanılan yöntemin ülkemizdeki üniversitelerde müzik alan dersleri kapsamında bir uygulamasının olmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Çünkü eğitim-öğretim sürecine büyük bir esneklik getiren bu yöntemle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve çeşitli uygulamalarla mesleki deneyimlerini artırmalarına olanak vermektedir. Tecimer (2007c) piyano öğretmenlerinin, hazırladıkları web sayfaları ve e-mail aracılığı ile kendi öğrencileri veya diğer piyano öğretmenleri ile daha çabuk ve daha kolay bir haberleşme ağı kurabildikleri ve bu durumun eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini, ayrıca piyano eğitiminin teknolojinin kullanımı ile daha etkili ve çok boyutlu hale geldiğini ve müzik teknolojisindeki son gelişmelerin hem piyano öğretmenine, hem de piyano öğrencisine öğretme, öğrenme ve performans konularında yeni olanaklar sunarak eğitim-öğretimi hem daha etkili, hem de daha zevkli hale getirdiğini (Tecimer, 2007a) ve çalgı eğitimi, nota eğitimi, kulak eğitimi, müzik teorisi, müzik tarihi, bestecilerin hayat hikayeleri, müzik terimleri ve müziği anlayabilme vb. konu ve alanlarda interaktif yazılımların eğitimcilerin ve öğrencilerin hizmetine sunulduğunu ve bu yazılımların öğrencilerin temel müzik bilgilerini kendi kendine çalışmalarına olanak tanıdığını belirtmektedir (Tecimer, 2007b). Bu etkin yöntem sadece müzik eğitimi sürecinde karşılaşılan önemli bazı sorunların çözümü amacıyla da kullanılabilir.

Karahan'ın (2016a) araştırması sonucunda Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında MEAD görev yapan akademisyen sayılarının ve bir akademisyene düşen öğrenci sayılarının bölgesel kapsamda eşit bir dağılım göstermediği, hatta akademisyen sayılarının yetersizliği sebebiyle dokuz MEAD'da piyano derslerinin bireysel olarak yapılamadığı belirlenmiştir (Karahan, 2012). Ne yazık ki günümüzde devam eden bu sorunun diğer bireysel çalgı dersleri kapsamında da yaşandığı bilinen bir olgudur. Karahan (2017) bu sorunun çözümüne yönelik olarak piyano derslerini yürüten eğitimci sayısı yetersiz olan MEAD'lar bu ihtiyaçlarını akademik kadroları yeterli olan MEAD'lardan ya da Konservatuar vb. çeşitli

kurumlardan uzaktan eğitim yöntemiyle karşılayabilecekleri ve bu uygulama ile mesafe ve zaman sınırlaması ayrıca ulaşım ve konaklama masrafları olmadan eğitim amacıyla hizmet alımı yapılabileceğini belirtmektedir. Aynı çalışmada bu yöntemle müzik eğitimi verilen kurumlar arasında mesafe sınırlamasını ortadan kaldıran bir işbirliği süreci oluşturulabileceği ve bu yöntemle devlet kurumlarında çalışan tüm akademik kadronun Türkiye genelinde hizmet vermesi sağlanabileceği belirtilmiştir.

Ülkemizdeki üniversitelerde uzaktan müzik eğitimi yönteminin uygulanmıyor olmasında, akademisyenlerin yönteme ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları önemli bir etken olarak görülmektedir. Karahan’ın (2017) araştırması sonucunda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı akademisyenlerinin uzaktan müzik eğitimi yöntemine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları hatta özellikle çalgı dersleri kapsamında yöntemin kullanılamayacağı yönünde bir ön yargıya sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı çalışmada uzaktan müzik eğitimi yöntemine ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların kongre, sempozyum vb. bilimsel etkinliklerde anlatılması ve tartışılmasının yöntemin uygulanmasındaki önemi vurgulanmıştır.

Araştırma, gelişmiş ülkelerde yıllardır araştırılan ve birçok üniversitede başarıyla uygulanan uzaktan müzik eğitimi yönteminin ülkemizde de uygulanmasına katkıda bulunmak amacıyla, Türkiye’de ve yurt dışında bu etkin yönteme ilişkin yapılan çalışmaları belirlemek ve sonuçlarını tartışmaktır. Bu amaç kapsamında araştırma için belirlenen yöntem aşağıda sunulmuştur.

### **Yöntem**

Bu araştırma Türkiye’de ve Yurt dışında uzaktan müzik eğitimi yöntemine ilişkin yapılan bilimsel araştırma sonuçlarının tartışılarak incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003:77).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Türkiye’de uzaktan müzik eğitimi yöntem ve uygulamalarına ilişkin yapılmış 14 adet makale, 8 adet bildiri ve 1 adet yüksek lisans tezi, 1 adet doktora tezi oluşturmaktadır. Yurt dışında ise 22 adet makale, 2 adet seminer bildiri, 3 adet workshop, 1 adet doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen evrenin tamamına ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerine doküman inceleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Araştırma, Türkiye’de ve Yurt dışında uzaktan müzik eğitimi yöntemine ilişkin yapılan tüm bilimsel araştırmalar tespit edilmiştir. Araştırma için kaynak toplama sürecin Türkiye’de öncelikle, yüksek öğretim kurumu tez tarama merkezi kapsamında başlanmış konuya ilişkin 14 adet makale, 9 adet bildiri ve 1 adet yüksek lisans tezi, 1 adet doktora tezi bulunmuştur. Ayrıca, Yurt dışındaki aramalar için, çeşitli arama motorları ve üniversite kütüphanelerinin e-veri tabanları kapsamında yapılan tarama sonucunda ise yurt dışında, 22 adet makale, 2 adet seminer bildiri, 3 adet workshop, 1 adet doktora tezine ulaşılmıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de Uzaktan Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Araştırmalar

| Yazar/Yazarlar    | Yıl  | Çalışmanın Başlığı                                                 | Makale | Bildiri | Y. Lisans Tezi | Doktora |
|-------------------|------|--------------------------------------------------------------------|--------|---------|----------------|---------|
| Yurga, C.         | 1995 | Televizyonla Org Öğretimi Projesi                                  | x      |         |                |         |
| Can, C.           | 2000 | Müzik Eğitiminde Interaktif Bilgisayar Uygulamaları                | x      |         |                |         |
| Can, C.           | 2001 | Online Müzik Eğitimi                                               | x      |         |                |         |
| Yurga, C.         | 2002 | Açıköğretim Fakültesi Müzik Bölümü                                 |        | x       |                |         |
| Arapgirlioğlu, H. | 2003 | Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi.                  |        | x       |                |         |
| Levendoglu, O.    | 2004 | Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi.                           |        | x       |                |         |
| Levendoglu, O.    | 2004 | Müzik Eğitiminde Online Sistemler ve Interaktif Yazılımlar         | x      |         |                |         |
| Tecimer Kasap, B. | 2006 | İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi.                              | x      |         |                |         |
| Tecimer Kasap, B. | 2007 | Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar                            |        | x       |                |         |
| Tecimer Kasap, B. | 2007 | Piyano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması*II. Orkestra Dergisi  | x      |         |                |         |
| Tecimer Kasap, B. | 2007 | Piyano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması*III. Orkestra Dergisi | x      |         |                |         |



Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Uzaktan Müzik Eğitimi Araştırmaları

|                                       |      |                                                                                                                                                                                                                                                  |           |          |          |          |  |
|---------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|----------|--|
| Erim, A.,<br>Yöndem, S.               | 2009 | Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi                                                                                                                                                                                        | x         |          |          |          |  |
| Nacakçı, Z.,<br>Kurtuldu, K.          | 2009 | Müzik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Yoluyla Müziksel İşitme Eğitimine Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşmalar.                                                                                                                              |           | x        |          |          |  |
| Canbay, A.,<br>Nacakçı, Z.            | 2011 | Mektupla Keman Öğretim Uygulamasına Yönelik İçerik Analizi                                                                                                                                                                                       | x         |          |          |          |  |
| Değirmen-<br>cioğlu, L.               | 2014 | Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin E-Öğrenme Kapsamında Bir Kitaplık Önerisi: Youtube Örneği.                                                                                                                                                      |           |          |          |          |  |
| Sağır, T.,<br>Eden A.,<br>Şanlıer, O. | 2014 | Müzik Eğitiminde Uzaktan Eğitim ve Orkestra Uygulamaları.                                                                                                                                                                                        |           |          |          |          |  |
| Karahan, A. S.                        | 2014 | The Evaluation Of Synchronous Distance Ear Training In Comparison With The Traditional Ear Training                                                                                                                                              | x         |          |          |          |  |
| Karahan A. S.                         | 2015 | The Arrangement of Students’ Extracurricular Piano Practice Process With The Asynchronous Distance Piano Teaching Method                                                                                                                         | x         |          |          |          |  |
| Okan, S.                              | 2015 | Keman Öğretiminde Teknolojik Unsurlardan Yaralanmanın Gerekliliği                                                                                                                                                                                |           | x        |          |          |  |
| Karahan, A. S.                        | 2016 | Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Ders Dışı Çalışma Süreçlerinde Çoktan Seçmeli Testlerin Asenkron Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Uygulanması ve Yöntemin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesi | x         |          |          |          |  |
| Karahan, A. S.                        | 2016 | The Evaluation of Synchronic Distance Piano Teaching in Comprasion with the Traditional Piano Teaching                                                                                                                                           | x         |          |          |          |  |
| Uyar, B.                              | 2016 | Türk Makam Müziği Usûlleri İçin Interaktif Eğitim Aracı.                                                                                                                                                                                         |           |          | x        |          |  |
| Karahan, A. S.                        | 2017 | Uzaktan Eğitim Yönteminin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılma Durumu                                                                                                                                                                    |           | x        |          |          |  |
| Karahan, A. S.                        | 2017 | Türkiye’de Yapılan Uzaktan Müzik Eğitimi Araştırmaları                                                                                                                                                                                           |           | x        |          |          |  |
| Yungul, O.                            | 2018 | Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Çalgı (Gitar) Eğitiminde Uygulanabilirliği                                                                                                                                                                          | x         |          |          |          |  |
| Karahan, A. S.                        | 2018 | Piyano Eğitiminde Yeni Bir Yöntem Uzaktan Piyano Eğitimi.                                                                                                                                                                                        |           | x        |          |          |  |
| Yungul, O.                            | 2018 | Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Çalgı (Gitar) Eğitiminde Uygulanabilirliği                                                                                                                                                                          |           |          |          | x        |  |
| <b>Toplam</b>                         |      |                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>14</b> | <b>9</b> | <b>1</b> | <b>1</b> |  |

Tablo 1’deki araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de uzaktan müzik eğitimi konusunda toplam 14 adet makale, 9 adet bildiri ve 1 adet yüksek lisans tezi, 1 adet

doktora tezi yapıldığı, ancak kitap çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca, bilimsel araştırmaların ağırlıklı olarak makale olarak yayınlandığı görülmektedir.

2. Türkiye’de Uzaktan müzik eğitimi yöntemine ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları özet olarak sunulmuştur.

- Yurga’nın (1995) *Televizyonla Org Öğretimi* başlıklı proje kapsamında toplam 15 adet amaç belirlenmiştir. Bu amaçların başlıcaları, insanımızın müziği daha yakından tanınması ve sanatsal yönünü daha iyi kavramasını sağlamak, müziğin birleştirici, uzlaştırıcı ve huzur verici etmenlerini kullanarak insanları şiddet duygusundan uzaklaştırmak, müzik öğretimini ve eğitimini geleneksel kültürümüzün bir parçası haline getirmek, ilkökul ve orta dereceli okullarımızda belirlenen hedeflere ulaşamayan müzik öğretimi sistemimizin eksik kaldığı kısımları doldurmak, televizyonu bir süreliğine sistemli bir öğrenme aracına dönüştürmek, bunun için de müzik ve org öğretimini araç olarak kullanmak, org çalmayı öğrenmek isteyip de, müzik kurslarına gitmeye veya müzik öğretmenlerinden ders almaya, zaman veya para bulamayan bireylere olanak sağlamak ve herkesin evinde müzik öğrenebilmesini sağlayacak bir sistem oluşturmak ve bireylerin ücret ödemenden org eğitimi ve temel müzik eğitimi almalarının sağlanması olarak sayılabilir. Projenin amaçları uzaktan eğitim yönteminin temel amaçlarıyla önemli benzerlikler göstermektedir.
- Yurga’nın (2002) Açıköğretim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü başlıklı çalışmasında, 1984 yılında TRT kapsamında televiyon yayınlarına başlayan Açıköğretim Fakültesi kapsamında uzaktan eğitim veren bir müzik öğretmenliği bölümünün programı tasarlanmıştır. 8 dönemden oluşan bu program kapsamında ülkemizdeki müzik eğitimin daha geniş ve bilinçli bir kitleye seslenmesi ve programın müzik öğretmeni açığının bir kısmını kapatılması temel hedefler olarak sayılabilir. Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarımızın azlığı da geniş kitlelere ulaşabilecek bir öğretim sistemini gerekli kılmaktadır. Projenin diğer bir temel amacı ise, ülkemizin müzik öğretmeni ihtiyacının bu program kapsamında verilen mezunlarla olabildiğince karşılanmasıdır.
- Can’ın (2000) *Müzik Eğitiminde Interaktif Bilgisayar Uygulamaları* başlıklı çalışmasında, kulak eğitimi, piyano öğretimi vb. çeşitli müzik eğitimi alanlarında interaktif müzik eğitimi programlarının önemli ölçüde gelişmesi sonucunda bu yazılımların müzik öğretmenin yerini almaya başladığı, bilgisayarın duyguları olmayan bir makine olması durumunun eğitimsel açıdan önemli eleştirilere neden olduğu ancak, bu teknolojinin sağladığı

önemli avantajların göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, nitelikli bir öğretmenin yetiştirilmesinin uzun ve maliyetli olmasına karşın bu eğitimciden az sayıda öğrencinin faydalandığı ancak, nitelikli bir interaktif yazılımdan çok sayıda öğrencinin faydalanabildiği, yani interaktif yazılımların daha fazla öğrenciye daha az maliyetle müzik eğitimi verilmesi açısından geleneksel öğretim yöntemlerinden daha üstün olduğu belirtilmiştir.

- Can’ın (2001) *Online Müzik Eğitimi* başlıklı çalışmasında, online müzik eğitimi yönteminin öğrencilere sağladığı en temel avantajın öğrencilerin fiziksel olarak yakınında bulunan öğretmenlerle sınırlı kalmadan seçim yapabilme olanağı tanınması biçimde belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenme, müziksel bilgi ve mesajların uzak mesafeler arasında etkileşimli olarak iletilmesini mümkün kılan bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile günümüz müzik eğitiminde içinde yaşadığımız Dünya’nın tamamının bir müzik sınıfı haline geldiği vurgulanmıştır.
- Arapgirlioğlu’nun (2003) *Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi* başlıklı çalışmasında, On-Line Müzik Eğitimi ve İnteraktif Müzik Eğitimi de anlatılmıştır. Çalışmada online eğitim yöntemiyle öğrencilerin kendi öğretmenlerini seçebildikleri, eğitimin kolaylıkla çok geniş kitlelere ulaşabildiği ve zaman ve maddi açıdan eğitim-öğretim maliyetini azalttığı, yöntemin müzik eğitiminin hemen her sahasında kullanıldığı belirtilmiştir.

İnteraktif Müzik Eğitiminin ise çok daha geniş öğrenci topluluklarına hizmet vermede önemli bir uzaktan eğitim yöntemi olduğu, geleneksel eğitim-öğretim yönteminde nitelikli bir müzik öğretmeninden belirli bir sınıfın veya kısıtlı sayıda öğrenci yararlanabilmesine karşın, nitelikli bir interaktif müzik yazılımından tüm dünya coğrafyasında sınırsız sayıda öğrenci yararlanabildiği belirtilmiştir. Ayrıca interaktif müzik eğitimi yazılımlarının ağırlıklı olarak işitme ve çalgı eğitimi alanlarında yoğunlaştığı ve interaktif müzik programcılığında yaşanan hızlı gelişmelerle sonucunda geleneksel müzik eğitiminin çehresini radikal bir değişime sürüklediği vurgulanmıştır.

- Levendoğlu’nun (2004) *Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi* başlıklı çalışmasında, interaktif müzik eğitimi programlarının, müzik eğitiminde çarpıcı değişikliklere yol açarak bir müzik öğretmeni adayına pek çok bakımdan üstünlük sağladığını, bu sistemlerin mesleki eğitime katkısının yanı sıra çağın gerektirdiği teknik donanıma sahip bireyler yaratmada son derece etkili olduğunu belirtilmiştir. Çalışma kapsamında interaktif yazılımların kulak eğitimi, çalgı öğretimi, müzik kuramları eğitimi, armoni,

orkestrasyon gibi müziğin çeşitli alanlarında klasik eğitime güçlü bir alternatif olarak ortaya çıkmaya başladığı ve bu sistemlerin yardımıyla müzik eğitimcisi yetiştirilme sürecinin daha hızlı ve düşük maliyetli bir hale getirilebileceği vurgulanmıştır.

- Levendoğlu'nun (2004) *Müzik Eğitiminde Online Sistemler ve Interaktif Yazılımlar* başlıklı çalışmasında, interaktif müzik eğitimi programlarının müzik öğretmeni adayına pek çok bakımdan üstünlük sağladığını, bu sistemlerin mesleki eğitime katkılarının yanı sıra çağın ihtiyaçlarına uygun donanımına sahip bireyler bireyler yetiştirilmesi sürecinde son derece etkili olduğunu ayrıca ezercilikten uzak bigiye ulaşma yöntemlerini bilen öğrenciler yetiştirilmesinde interaktif müzik yazılımlarının çok büyük bir paya sahip oldukları belirtilmiştir.
- Tecimer Kasap'ın (2007) *Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar* başlıklı çalışmasında, Türkiye'de müzik eğitimi veren üniversitelerin müfredat programlarını teknoloji ile desteklemesi, internet aracılığı ile uzaktan eğitim imkânları yaratması, okul ortamındaki öğrencilerin yanı sıra profesyonel müzisyenlerin ve müzik eğitimcilerinin yaşam boyu eğitimleri için de oldukça önem taşıdığı belirtilmiştir.
- Tecimer Kasap'ın (2006) *İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi* başlıklı çalışmasında, Türkiye'de müzik eğitimi veren üniversitelerin uzaktan eğitim imkanları yaratmasının gerektiği, bu yöntemin hem öğrencilerin hem de müzisyenlerin ve müzik eğitimcilerinin mezuniyet sonrası eğitimlerini devam ettirebilmeleri açısından büyük önem taşıdığı ayrıca, yeni müzik siteleri, Türkçe yazılım programları ve online forumlar oluşturulmasının müzik eğitimi konusunda bilgi paylaşımı ve güncel bilgilerin takip edilmesi açılarından bir gereklilik olduğu belirtilmiştir. Çalışmada yaşam boyu eğitim modelini gerçek kılanın ise teknolojinin ta kendisi olduğu vurgulanmıştır.
- Tecimer Kasap'ın (2007) *Piyano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması II* başlıklı çalışmasında, piyano eğitimi sürecinde kullanılan çeşitli teknolojik araç gereç ve software yazılımların eğitim-öğretim sürecine olmulu etkileri anlatılmıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan ders materyal ve programsal yazılımlarıda içeren bu çalışmada piyano öğretimi amacıyla düzenlenmiş CD, MIDI ve çeşitli yazılımlar yoluyla her yaştan insanın kullanımına uygun öğrenme materyallerinin oluşturulduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu programların piyano eğitimi sürecinde yarattığı olmulu etki vurgulanmıştır.
- Tecimer Kasap'ın (2007) *Piyano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması III* başlıklı çalışmasında, uzaktan eğitimin en önemli uygulamalarından ders

kapsamında kullanılacak olan nota, sesli kayıtlar ve derslerde kullanılacak her türlü bilginin elektronik ortamda (online olarak) paylaşımı konusunda yapılan uygulamalar ve dünyada etkin olarak kullanılan çeşitli program ve internet siteleri anlatılmıştır.

Ayrıca araştırmada internet2 teknolojisi anlatılmış ve uzaktan eğitim uygulamalarından olan video konferans teknolojisi örneklendirilmiştir. Örnekte ünlü bir piyanistin öğrenilerin performanslarını video konferans yöntemiyle dinleyerek önerilerde bulunabilceği ve bu uygulamanın öğrenciler için çok önemli bir tecrübe ve motivasyon kaynağı olacağı vurgulanmıştır.

- Erim ve Yöndem’in (2009) Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi başlıklı çalışmada, uygulanan yöntem asenkron uzaktan çalgı eğitimi yöntemiyle tamamen aynıdır. Bu sebeple çalışma uzaktan eğitim araştırmaları kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda video model destekli gitar öğretimin, gitar tutuş, sağ el, sol el performansları ve tek sesli bir eser üzerindeki performansa deney gurubu yönünde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.
- Nacakçı ve Kurtuldu’nun (2009) *Müzik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Yoluyla Müziksel İşitme Eğitimine Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşmalar* başlıklı çalışmada, müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemiyle Müziksel İşitme Okuma Yazma (MİOY) dersi ve bu ders kapsamında yapılan uygulamaların kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitim yönteminin öğrencilere tanıtılması ve anlatılması sonucunda öğrenciler yöntemin MİOY dersi kapsamında kullanılabilir olduğu yönünde görüş belirtmiş ve araştırmacılar ise bu bulgudan hareketle yöntemin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanması durumunda öğrencilerin yönetime ilişkin tutumlarının olumlu yönde olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada yöntemin öğretmenlere büyük kolaylıklar sağladığı, teknolojinin müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde daha etkin ve yaygın kullanımının gerekli olduğu ve bu bağlamda Müzik Teknolojileri ve Yeni Yönelimler vb. başlıklı derslerin MÖLP’de daha fazla yer almasının gerektiği vurgulanmıştır.
- Canbay ve Nacakçı, (2011) *Mektupla Keman Öğretim Uygulamasına Yönelik İçerik Analizi* başlıklı araştırmalarında, Milli Eğitim Bakanlığının 1974 yılında Mektupla Öğretim Merkezine Mektupla Yükseköğretim hizmeti sunma görevini vermesi ve bu kapsamda Prof. Dr. Ali Uçan ile Edip Günay’ın oluşturup ve uyguladıkları mektupla keman öğretimi yöntemi incelenmiştir. Mektupların içerik analizi sonucunda Mektupların tamamının

bir müzik okulu programının bir yılını kapsar nitelikte olduğu, mektubun yazarı olan öğretici ile öğrenci arasında bir bağ kurulmasının amaçlandığı, eğitim materyalinde hem evrensel keman literatüründen hem de geleneksel Türk müziklerinden faydalandığı, kitaplarda uygulanan yöntem ve repertuarın yıllar geçmesine rağmen günümüzdeki eğitimciler tarafından kullanıldığı ve yararlanıldığı, öğretim yönteminin mesleki müzik eğitimi veren bir okulda uygulanabilecek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak dönemin şartlarına bağlı olarak yalnız basılı materyaller ile yürütülmeye çalışılan derslerde öğrencilerin de başarı grafikleri oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmışsada araştırma kapsamında bu çalgı öğretimi modelinin uygulandığı dönemin koşulları kapsamında dünyada bilinen ilk ve tek yöntem olduğu vurgulanmıştır.

- Yeygin, A. (2014). *Müzik Teknolojilerinin Örgün Müzik Eğitiminde Kullanılma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri: Burdur İli Örneği* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitim yönteminin Müzik Tarihi vb. teorik derslerde kullanılması, Çalgı derslerinde ise kullanılmaması yönünde görüşleri belirlenmiştir. Çalışmada uzaktan eğitim programlarının ve çeşitli yazılımların öğrencilere ek bir destek sağlayacağı, ancak öğretmenlerin hem teknolojik araç gereç eksikliğini hem de uzaktan eğitimin öğrencilerde sosyal sorunlara sebep olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.
- Değirmencioğlu'nun (2014) *Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin E-Öğrenme Kapsamında Bir Kitaplık Önerisi: Youtube Örneği* başlıklı çalışmasında, yaygın olarak kullanılan bir sosyal paylaşım sitesi olan YouTube üzerinde yer alan, makamsal viyolonsel icracılarının ve bu icracılara yönelik kayıtlarının tespit edilerek, makamsal viyolonsel eğitimcilerinin ve öğrencilerin faydalanabilecekleri, E öğrenme kapsamında, örnek bir dijital kitaplık oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda makamsal viyolonsel eğitimi için e- öğrenme kapsamında hazırlanacak bir dijital kitaplığın, eğitimcilere ve özellikle öğrencilere birçok noktada doğrudan sağladığı destek ile makamsal viyolonsel eğitimine olumlu yönde katkıda bulunacağına belirlenmiş ve her eğitimcinin makamsal viyolonsel eğitimi için oluşturulmuş yazılı repertuara ek olarak, e-öğrenme kapsamında dijital verilerden (kayıtlardan) oluşan bir kitaplık oluşturması önerilmiştir.
- Sağer, T., Eden A., Şanlıer, O. (2014) *Müzik Eğitiminde Uzaktan Eğitim ve Orkestra Uygulamaları* başlıklı çalışmasında, Malatya İnönü Üniversitesi, müzik eğitimi master ve doktora öğrencileri ile öğretim elemanlarından oluşturulan oda orkestrasının provaları şef Orhan Şalliel tarafından Skype

üzerinden gerçek zamanlı görsel – işitsel telekonferans ile yapılmıştır. Çift yönlü etkileşimli bilgisayar modelinin kullanıldığı bu uygulama ile ilgili olarak, orkestra elemanlarına provalar sırasındaki tecrübelerine yönelik küçük bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın %90 oranında verimli olduğu, bu tür uygulamaların özellikle büyük şehirlere uzak olan taşra üniversitelerinde uygulanmasının çok faydalı olacağı, performans ve teorik derslerde uzaktan eğitimin daha faydalı olacağı belirtilenmiştir.

- Karahan’ın (2014) *The Evaluation Of Synchronous Distance Ear Training In Comparison With The Traditional Ear Training* başlıklı çalışmada, geleneksel MİOY öğretimi yöntemiyle eş zamanlı uzaktan MİOY öğretimi yönteminin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi karşılaştırılmıştır. Deneysel modelin tercih edildiği çalışma sonucunda eş zamanlı uzaktan MİOY yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle, geleneksel MİOY yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin aralık ve akor, tartım ve ezgi diktesi sınavı başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan MİOY öğretimi yöntemine kayda değer ölçüde ilgi gösterdikleri ve öğrencilerin başarılı olmalarında bu ilginin önemli bir etken olduğu ve deneysel aşama kapsamında yapılan derste deney ve kontrol grubu öğrencilerinin elektronik ortamda birbirlerine soru sordukları ve iki grup arasında kolayca iletişim kurulduğu şüpheyi yer bırakmaksızın gözlenmiştir. Bu bağlamda eş zamanlı uzaktan MİOY öğretimi yönteminin geleneksel derslere oldukça benzer bir nitelikte olduğu söylenebilir.
- Karahan’ın (2015) *The Arrangement of Students’ Extracurricular Piano Practice Process With The Asynchronous Distance Piano Teaching Method* başlıklı çalışmada, öğrencilerin ders dışı piyano çalışma süreçleri asenkron uzaktan eğitim yöntemiyle düzenlenmiş ve bu yöntemin öğrencilerin piyano çalma performansına etkisi belirlenmiştir. Deneysel modelin tercih edildiği çalışmada, ders dışı piyano çalışmalarını asenkron uzaktan eğitim yöntemiyle yapan deney grubuyla, ders dışı piyano çalışmalarını geleneksel yöntemle yapan kontrol grubu öğrencilerinin piyano çalma performansı karşılaştırılmış ve deney grubu yönünde  $p<.05$  düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
- Okan’ın (2015). *Keman Öğretiminde Teknolojik Unsurlardan Yaralanmanın Gerekliği* başlıklı çalışmada, keman öğretiminin sadece geleneksel öğretim yöntemleriyle değil, bilişim teknolojilerinden de faydalanarak yürütülmesi gerektiği ve bu teknolojinin müzik eğitiminin bütün boyutlarında kullanılması gerektiği, keman eğitimi için geliştirilecek olan



çevrimiçi öğrenme modeli ile maliyet ve emekten tasarruf edileceği ve böylelikle ülke ekonomisine katkıda bulunulacağı, öğrencilerin eğitimini zaman-mekândan bağımsız olarak da sürdürebilmesinin eğitime getireceği serbestliğin yanı sıra bu yöntemin yaşam boyu öğrenme hedeflerine ulaşılmasını katkıda bulunacağı ve keman eğitimi için geliştirilen bir e-öğrenme modelinin sadece okuldaki öğrencilere değil toplumun her kesiminden bireylere ulaşılması ve eğitimin geniş bir kapsamda yapılmasına imkan tanınması açıların büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

- Karahan'ın (2016) *Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Ders Dışı Çalışma Süreçlerinde Çoktan Seçmeli Testlerin Asenkron Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Uygulanması ve Yöntemin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisinin Belirlenmesi* başlıklı çalışmada, öğrencilerin MİOY ders dışı çalışma süreçleri öğretmenin hazırladığı bir içerikle düzenlenmiş ve öğrencilerin bu içeriğe asenkron uzaktan eğitim yöntemiyle zaman ve mekâna bağlı sınırlar olmadan ulaşmaları sağlanmış ve bu yöntemin öğrencilerin aralık, akor, ezgi diktesi ve tartım diktesi yazma başarı düzeylerine etkisi belirlenmiştir. Deneysel modelin tercih edildiği araştırma sonucunda, ders dışı çalışmalarını uzaktan eğitim yöntemi kapsamında çoktan seçmeli testlerle yapan çalışma grubunun aralık, akor, tartım ve ezgi diktesi ön-test ve son-test başarı düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.
- Karahan'ın (2016) *The Evaluation of Synchronic Distance Piano Teaching in Comparison with the Traditional Piano Teaching* başlıklı çalışmada, öğrencilerin geleneksel piyano dersinde gösterdikleri başarı düzeylerine dayalı olarak eş zamanlı uzaktan piyano dersi başarı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eş zamanlı uzaktan piyano dersi yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel piyano dersi yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında piyano çalma performansı açısından  $p < .05$  düzeyine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano çalma performanslarının gelişim düzeyleri arasında da  $p < .05$  düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar, eş zamanlı uzaktan piyano derslerinin öğrencilerin piyano çalma performanslarını geleneksel piyano derslerine yakın bir seviyede geliştirdiğini göstermektedir.
- Uyar'ın (2016) *Türk Makam Müziği Usulleri İçin İnteraktif Eğitim Aracı* başlıklı yüksek lisans tez çalışmada, ritmik yapıların meşk usulü kapsamında ustadan öğrenciye aktarımı sürecinde destek sağlayacak ve öğrencilerin bireysel çalışma sürecinde kullanabileceği bir program geliştirilmiştir. Bu programda kullanıcının ritimleri dinleyebileceği, dinlediği ritme karşılık



kendi icrasını kaydedebileceği ve bu icra hakkında genel bir puanla birlikte görsel geribildirim alt bölümler bulunmaktadır. Bir Linux sürümü olan Ubuntu işletim sisteminde çalışabilen programın özellikle öğrencilerin ders dışı çalışma süreçlerinde ritim değerlendirmelerini yapabilmeleri açısından büyük faydası olacağı açıktır.

- Karahan’ın (2017) *Uzaktan Eğitim Yönteminin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılma Durumu* başlıklı çalışmasında, uzaktan müzik eğitimi yönteminin Türkiye’deki MEAD’larda kullanılma durumunun belirlenmesi ve yönteme ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda Araştırmada sonucunda Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyeti yapılan 25 adet MEAD’da uzaktan müzik eğitimi yönteminin kullanılmadığı belirlenmiş ancak akademisyenlerin %83,33’ü yöntemin MEAD’larda kullanılması yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Karahan’ın (2017) *Türkiye’de Yapılan Uzaktan Müzik Eğitimi Araştırmaları* başlıklı çalışmasında Türkiye’de uzaktan müzik eğitimi konulu bütün araştırmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan müzik eğitimi konulu 13 adet makale, 8 adet bildiri, 1 adet yüksek lisans tezi yazıldığı ancak doktora tezi ve kitap yazılmadığı belirlenmiştir.
- Karahan, A. S. (2018) *Piyano Eğitiminde Yeni Bir Yöntem Uzaktan Piyano Eğitimi* başlıklı çalışmasında piyano eğitimi sürecinde kullanılan senkron ve asenkron uzaktan eğitim uygulamalarını ve bu uygulamaların piyano eğitimine katkılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, senkron ve asenkron uzaktan eğitim uygulamalarıyla yaklaşık 8000 mil mesafeden piyano eğitimi yapılabildiği, yöntemin lisans ve lisansüstü eğitim kademesindeki derslerde ve öğrencilerin ders dışı çalışma süreçlerinde etkin olarak kullanılabildiği, geleneksel ve uzaktan eğitim yönteminin birlikte kullanılmasının öğrenci başarısını kayda değer seviyede artırdığı ancak Türkiye’de uygun teknoloji olmasına rağmen ülkemizdeki üniversitelerde bir program kapsamında uzaktan piyano eğitimi uygulamalarının yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Yungul’un (2018) doktora tezinde, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE) yönteminin Güzel Sanatlar Liseleri’ne yönelik çalgı (gitar) eğitiminde uygulanabilirliğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gitar eğitimine yönelik senkron ve asenkron model kapsamında web tabanlı deneysel bir çalışma geliştirilmiş ve Marmara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde kullanılan Eğitim Yönetim Sistemi

üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Aydın Doğan Güzel Sanatlar Lisesi'nde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, iki ayrı çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir.

- Yungul'un(2018) çalışmasında, Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler ve buna paralel olarak bireylerin değişen eğitim ihtiyacı, eğitim sisteminde bazı değişikliklerin yapılması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Eğitim sistemindeki bu gelişim ve değişimlerin yansımaları uzaktan eğitim çalışmalarında görmek mümkündür. Birçok alanda uygulanan uzaktan eğitim yönteminin müzik eğitimi alanına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin kullanımına ilişkin bulgu ve düşüncelerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve ulaşılan bilgiler değerlendirilmiştir. Araştırmada, müzik eğitiminde var olan bazı sorunlara değinilmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik web tabanlı uzaktan eğitim yöntemi tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada, müzik eğitiminde gerçekleştirilen birçok uzaktan eğitim çalışmasının çalgı eğitimi üzerine gerçekleştirildiği ve bu çalışmaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Yurt dışında Uzaktan Müzik Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Araştırmalar

| Yazar/Yazarlar           | Yıl  | Çalışmanın Başlığı                                                                                                                                                              | Workshop | Makale | Seminer | Doktora |
|--------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|---------|---------|
| Rees F. J.ve             | 1995 | Interactive Television and Distance Learning                                                                                                                                    | x        |        |         |         |
| Downs D. A               | 1997 | Using the Internet for Professional Development                                                                                                                                 | x        |        |         |         |
| Bauer, W. I.             | 2000 | Distance Education in Indian Music: feasibility and prospects                                                                                                                   |          |        | x       |         |
| Bandopadhyay, S.         | 2000 | Distance Learning: A Course for Music Librarianship                                                                                                                             | x        | x      |         |         |
| Ledsham I                | 2005 | in the UK Random Access: I'll See You                                                                                                                                           |          | x      |         |         |
| Litterst, G. F.          | 2008 | Later Teaching Long Distance, Star Trek Style Distance Learning and the Music Teacher                                                                                           |          | x      |         |         |
| Sherbon J. W.ve          |      |                                                                                                                                                                                 |          |        |         |         |
| Kish D.                  | 2008 | Distance Learning in Graduate Music Teacher Education Promoting Professional Development and Satisfaction of Music Teachers                                                     |          | x      |         |         |
| Walls, K. C.             |      |                                                                                                                                                                                 |          |        |         |         |
| Apczynski, D.            | 2010 | TuneUp, Log On, RockOut: Exploring the Online Frontier of Guitar Education, Acoustic Guitar                                                                                     |          | x      |         |         |
| Narita, F. M.            | 2011 | Music teacher education: Teachers! knowledge and collaboration in distance learning                                                                                             |          | x      | x       |         |
| Levinsenl K ve Diğerleri | 2011 | Instrumental Distance Learning in Higher Music Education                                                                                                                        |          | x      |         |         |
| Wagstaff, J.             |      |                                                                                                                                                                                 |          |        |         |         |
|                          | 2012 | Spreading The Message: Teaching Music Librarianship By Distance-Learning                                                                                                        |          | x      |         |         |
| Levinsen, K. T           |      |                                                                                                                                                                                 |          |        |         |         |
| Nakahira ve Diğerleri    | 2012 | Instrumental Distance Learning in Higher Music Education, Verification of the Effectiveness of                                                                                  |          | x      |         |         |
|                          | 2013 | Blended Learning in Teaching Performance Skills for Simultaneous Singing and Piano Playing                                                                                      |          |        |         | x       |
| Brändström ve Diğerleri  | 2013 | Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes                                                                          |          | x      |         |         |
|                          | 2013 | Teaching Music as a University Elective Course Through E-Learning, Exploring Distance Learning Experiences Of In-Service Music Teachers From Puerto Rico In A Master's Program, |          | x      |         |         |
| Adileh M.                |      |                                                                                                                                                                                 |          |        |         |         |
| Martinez J. V. C         | 2013 | Evolving Technologies Require Educational Policy Change: Music Education for the 21st Century                                                                                   |          | x      |         |         |
| Crawford R.              | 2013 | A Telepresence Learning Environment for Opera Singing: Distance Lessons Implementations over Internet                                                                           |          | x      |         |         |
| Alpiste ve Diğerleri     | 2014 | Skype Music Lessons in The Academy: Intersections of Music Education, Applied Music and Technology                                                                              |          | x      |         |         |
| Kruuse ve Diğerleri      | 2015 |                                                                                                                                                                                 |          | x      |         |         |

|                           |      |                                                                                                                                                                                                                             |        |    |   |   |  |
|---------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----|---|---|--|
| Kim E.                    | 2015 | Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea                                                                                         | x      |    |   |   |  |
| Partti, H                 |      |                                                                                                                                                                                                                             | x      |    |   |   |  |
| Koutsoupidou, T.          | 2017 | Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education                                                                                                             | Online | x  |   |   |  |
| Albert D. J.              | 2018 | Distance Learning and Music Training: Benefits, Drawbacks and Challenges,                                                                                                                                                   |        | x  |   |   |  |
| Pike D. P.ve Shoemaker I. | 2018 | Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students "Live"                                                                                                                                                | 3      | 22 | 2 | 1 |  |
| Pike P. D.                |      | Online Piano Lessons: A Teacher's Journey Into An Emerging 21st-Century VirtualteachingEnvironment, Improving Music Teaching And Learning Through Online Service: A Case Study Of A Synchronous Online Teaching Internship, |        |    |   |   |  |
| Chuangprakhon, S.         |      | Distance Learning for Music Arts in Thai Higher Education                                                                                                                                                                   |        |    |   |   |  |
| Nedelcu, N., ve Diğerleri |      | Distance Learning in the Musical Field in Romania through European-Funded Projects,                                                                                                                                         |        |    |   |   |  |
| Blake, J. N.              |      | Distance Learning Music Education                                                                                                                                                                                           |        |    |   |   |  |
|                           |      | <b>Toplam</b>                                                                                                                                                                                                               |        |    |   |   |  |

Tablo 2'deki araştırmalar incelendiğinde Yurtdışında uzaktan müzik eğitimi konusunda toplam 22 adet makale, 2 adet seminer bildirisi, 3 adet workshop, 1 adet doktora tezi yapıldığı, ancak kitap çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca, bilimsel araştırmaların ağırlıklı olarak makale olarak yayınlandığı görülmektedir.

3. Yurtdışında Uzaktan müzik eğitimi yöntemine ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları özet olarak sunulmuştur.

- Rees F. J.ve Downs D. A. (1995), çalışmalarında, uzaktan öğrenmede metoduyla, öğretmenden farklı bir yerde öğrenciler için yeni bir müzik eğitimi tasarlanmıştır. Müzik eğitimcilerinden coğrafi olarak izole edilen devlet okulundaki öğrencilere, lisans eğitimi almak isteyen müzik eğitimcilerine yönelik olarak düzenlenmiştir. Uzaktan öğretim materyali olarak video, multimedya tabanlı bilgisayar, televizyon ve mail alt yapısı kullanılarak eğitim dünyasına bağlantıları sağlanmıştır öğrencilerin.
- Bauer, W. I. (1997) çalışmasında, mesleki gelişim birçok yolu izler. Geleneksel olarak, müzik öğretmenleri konferanslara katılır, atölye

çalışmalarına ve hizmet içi toplantılara katılır, video veya ses kayıtlı provalar ve sınıflar aracılığıyla öz değerlendirme yaparlar, profesyonel dergiler okurlar, meslek birliklerine katılırlar, diğer öğretmenleri gözlemlerler, buluşurlar küçük gruplar halinde akranlarla birlikte, aletleri üzerinde performans göstermeye devam eder ve pratik yapılır.

- Bandopadhyay, S. (2000), seminer çalışmasında, Hindistan müziğini öncelikle dünyaya tanıtılması amaçlanmıştır. Binlerce yıllık gelişim, kültürle etkileşerek günümüze gelen Hindistan müziği günümüzde kullanılan uzaktan eğitimle insanlara ulaştırılması amaçlanmıştır. Kampus dışında büyük yapıda bir müzik öğrencisine ulaşılmak istenmiştir. Uzaktan eğitim, kişilerin kendi imkanlarıyla oluşturduğu aktif öğrenme araçlarıyla sağlanmaktadır. Bu eğitim modelinde geleneksel öğretim metodundan farklı olarak öğrenen kişi yalnız olarak gelişim süreci gösterdiği bir modeldir. Öğrencilerin istediği zaman, istediği yerden eğitime katılacağı bir alt yapı oluşturulmuştur. Burada öğrencilere teori ve pratikal tecrübeleri görebileceği, bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Fakülte hocaları burada eğitimi sağlamakla görevlidirler. Amaç Hindistan müzik eğitiminin yapılmasını sağlamaktır.
- Ledsham I. (2000) çalışmasında Uzun yıllardır İngiltere'deki müzik kütüphaneçileri, kütüphane çalışmalarının bir parçası olarak zanaatlarını öğrenme fırsatına sahip değildi. 1995'te IAML (İngiltere), müzik kütüphaneçiliğine talimat verip vermeyip vermediklerini soran tüm Bilgi Çalışmaları bölümlerine bir soru göndermiştir. Tepkiler iç karartıcıydı. Aberystwyth'deki yalnızca Galler Üniversitesi, Müzik Kütüphaneciliği alanındaki bir modülü uzaktan öğrenmeye dahil etmeyi düşünebileceklerini ileri sürdü. Açık Öğretim Birimi tarafından Bilgi ve Kütüphane Araştırmaları Bölümü'nde sunulmaktadır. Müzik Kütüphaneleri Vakfı ve Britten-Pears Vakfı'nın yardımıyla, eski Birmingham müzik kütüphanecisi Ian Ledsham daha sonra bir Temel ve Gelişmiş Modül tasarlama görevini üstlendi. Üniversite personeli, fakülte meslektaşlarından ayrı ayrı çalışarak, ortak bir çalışma haftası haricinde çalışan öğrenciler için gerekli olan sunum biçimini açıklamada yardımcı oldular. Şimdiye kadar bağımsız bir varlık olarak da sunulabilen kurs başarılı olmuştur
- Litterst, G. F. (2003) konferansında, University of Cincinnati College-Conservatory of Music(CCM) Müzik bölümü hocalarında bir profesör, uzaktan eğitim ile monitör karşısında piyano eğitimini başlattı. Bir video konferans kamerası ve mikrofonla. CCM'den bir öğrenci mesafe ve mekân sınırlaması olmaksızın istediği yerden gerekli alt yapıyla bu eğitime katılabilmektedir. Eğitimin yapılabilmesi hakkında gerekli sistem anlatılmıştır.

- Sherbon J. W.ve Kish D. L. (2005) çalışmalarında, Günümüzde müzik öğretmenlerinin çoğu, onlarca yıl boyunca çok az bir değişiklik geçirmiş olan öğrenme uygulamalarını öğretmeye alışkındır. Müzik eğitiminde yüz yüze eğitim, her seviyede aynı olmuştur, ancak teknoloji ve uzaktan eğitim unsurları kişisel ve mesleki yaşamlarımıza, genellikle küçük ve göze çarpmayan şekillerde süzüldü. Devlet okulu öğretmenleri programları hakkında Web sitelerinde bilgi verebilir, ebeveynlerle iletişim kurmak için e-posta kullanabilir ve internette kaynaklar ve eğitim materyalleri arayabilirler.
- Walls, K. C. (2008), çalışmasında, Lisansüstü Uzaktan Eğitim Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programının Etiyoloji Üzerine Etkisi Hizmet içi müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimi telefonla değerlendirilir. 16 mezundan mülakat, 29 okuyan öğrenci tarafından doldurulmuş bir anket, ve 10 mezun öğrenci tarafından doldurulmuş bir anket. Ortaya çıkan sonuçlara göre; öğretimi, öğretmenlik uygulamalarındaki değişiklikler, kişisel gelişim ve yüksek program memnuniyeti göstermektedir. Felsefe değişiklikleri genellikle belirsiz bir şekilde bildirilir. Mezunların sınıf yöntemleri, müfredat, değerlendirme ve teknoloji entegrasyonu uygulamalar yaygın olarak etkilendir. Öğrenmeyi ve memnuniyeti artıran program özellikleri müzik öğretmenleri arasındaki etkileşimin artması, pozitif öğretmen-öğrenci etkileşimi gerçek dünyadaki görevler, öğrenmenin kalitesi ve teknoloji entegrasyonu. Ödevler zaman problemi olmaksızın iletişim, multimedya oluşturma veya çevrimiçi araştırma gerektiren etkileşimi ve gerçek dünyaya uygulanabilirliği arttırmaktır.
- Apczynski, D. (2008) çalışmasında, mevcut teknolojik gelişmelerin, özellikle internet bant genişliği ve video aktarım hızının gitar eğitimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, internet siteleri aracılığıyla verilen gitar eğitiminin ve bu sitelerin faydalı veya eksik yönlerinin ortaya koyması amaçlanmıştır. İnternet kullanımının daha az olduğu dönemlerde gitar eğitimi alabilmek için yaşanan zorluklar vurgulanırken, teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan gitar eğitim siteleri, online çalışma materyalleri, popüler ve ünlü gitaristlerle sesli ve görüntülü çalışabilme gibi konulara yer verilmiştir.
- Narita, F. M. (2010), çalışmasında, Uzaktan Eğitim (DL) Brezilya'da büyüyen bir alandır ve Bilgiyi kullanmak için yeni olanaklar müzik öğretimi-mizde iletişim teknolojisi (BİT) uygulamalarıdır. Farklı müzikal bağlamlar ve gerekli bilginin Bu bağlamda, Öğretmen fikrine uyabilmesi için öncelikle eğitim kursları gerekmekte olup, öğretmenlerin deneyimsel bilgilerini, müzik yapma ihtiyacı ve gerçek öğretim uygulamaları için gerekli müzik

öğretmen adaylarının eğitimi gerekir. Böyle Uygulamalar, müzik eğitimi kursunun bir parçası olacaktır. Bu dersleri yazan öğretmenler bir geçerli bilgi türü. Dolayısıyla, bu makale bu konun içeriğine ışık tutan bir anketten toplanan verilerin sonuçları ve bazı dersleri planlayan öğretmenlerle röportajlarıdır. Anket sonucunda, Öğrencilerin pratik ihtiyaçları olduğu konusunda anlaştıkları, hem müzisyenler hem de öğretmenler olarak müzik ve pedagojik bilgiye sahip olma, yapılacak etkinlikler için, hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitim için planlanmış bölümleri ve içeriğini yansıtmaya çalışır. İş birliği etkileşimini teşvik etmek için olası bir strateji olarak sunulmuştur. Akranlar arasında pratik müzikal yapmayı amaçlayan deneyimler, öğretim uygulamaları ve her birine bağlı, periyodik olarak devam eden öğrenme sürecidir.

- Levinsenl K., Orngreenl R., Buhll M., Jakobsen M. L.ve Andersen J. (2011), bildirilerinde, karmaşık sorunların araştırılmasına dayanan bir araştırma önerisi sunmaktadır ve alanındaki konferans ve öğretme süreçleriyle bağlantılı olarak video konferans kullanma potansiyelleri ve yüksek müzik eğitimi. Araştırma ve geliştirme projesinin tarihi bir taslağını ilk faaliyetlerin ilk bulguları. Bu bulgular daha ileri araştırma sorularına yol açmıştır. gelecekte keşfetmek için alakalı.
- Nakahira, Fukami ve Akahane(2011) çalışmalarında, Eşzamanlı şarkı söyleme ve piyano çalma becerisi kazanma zorluğu olsa da hem eğitmenlere hem de öğrencilere, eğitmenler en azından piyano çalma becerisindeki durumu düzeltmek için bir donanım tabanlı yaklaşım ile Öğretimin iyileştirilmesi, bir müzik laboratuvarına (ML) kurulmuş bir sistem geliştirmek olmuştur ve eğitmenin, bir grup dersinde her öğrencinin yetenek seviyesini kontrol etmesini sağlar. Bir Müzik laboratuvarı genellikle onlarca klavyeyle donatılmıştır. Bir ML'de eğitmen bireysel öğrencilerin piyano çalmasını dinleyebilir ve her öğrenciye özel danışmanlık verebilir. Bu nedenle, bir ML, grup müzik eğitimi için öncü bir eğitim sistemi olarak kabul edildi. ML'ler sadece piyano çalmayı değil, aynı zamanda temel müziği de eğitmek için kullanılmıştır. Klavye kullanarak teori, armoni eğitimi verilebilir. Eğitim için bilgisayar üzerinden yüz yüze olarak eğitim tasarlanmıştır.
- Wagstaff, J. (2011) çalışmasında, Üniversitede müzik kütüphaneciliği dersi uzun yıllardan beri verilmektedir. Ancak, yalnızca 2008'den beri geleneksel bir sınıf ortamından çevrimiçi online ortamına ait olan bu kurs hakkında bilgi vermektedir. Bu makale ele alınan sorunları gündeme getirmektedir. Ayrıca, University of Illinois'den çevrimiçi olarak incelenmekte ve

Aberystwyth'in (İngiltere) müzik çeşitliliğini göstermek için çevrimiçi kurs yönetimi yazılımının kullanımı incelenmektedir.

- Levinsen, Orngreen, Buhl, Jakobsen ve Andersen (2011) çalışmalarında, uzaktan eğitim üzerine 2009 yılında Royal Danimarka Müzik Akademisi'nde (RDAM) başlatılan ve birçok kurumun katılımıyla uluslararası işbirliğine dayanan yenilikçi bir geliştirme projesini konu almaktadır. Enstrüman öğretiminin ileri teknolojik donanıma sahip yeni bir video konferans ortamında gerçekleştirildiği bu projede, uzaktan eğitim sistemini hazırlayan teknisyenler ve bu yöntemle ders veren öğretmenlerin yetkinliklerinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir bir öğretim uygulamasının ortaya konması amaçlanmıştır. Konuyla ilgili yapılan test çalışmaları, katılımcıların deneyimleri ve çalışmayı izlemek üzere çağırılan araştırmacıların değerlendirmesi neticesinde, oluşturulan sistemin önemli bir potansiyel oluşturduğu ve şaşırtıcı derecede iyi çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, video konferansın niteliğinin her iki taraftaki teknisyenler arasındaki iletişime ve müzisyenler ile teknisyenler arasındaki işbirliğine bağlı olduğunu ve öğretmenlerin teknisyene spesifik ihtiyaçları hakkında bilgi vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. RDMAM öğretmenleri, aşırı yüksek bant genişliğine rağmen hafif gecikmelerin devam etmesi nedeniyle, yönetme, vuruşları sayma veya eşzamanlı çalma gibi fiziksel etkileşimden vazgeçmek zorunda kalmışlardır.
- Wiklund&Lundström (2012) çalışmalarında, "Vir Music" projesinde yer alan masterclass ve elektro gitar eğitimi üzerine odaklanmış, uzaktan eğitimin yüzyüze öğretime göre farklarını araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerle iletişim için 50-52 inç televizyon ekranı, harici mikrofon-hoparlör ve video-konferans sistemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan müzik eğitimiyle yüzyüze eğitim arasında fark olup olmadığına karar vermenin mümkün olmadığı, fakat öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla düşük maliyetle en iyi enstrümanistlerle çalışabildiği belirtilmiştir. Wiklund, C. ve Lundström,
- Adileh M. (2012) çalışmasında, karma eğitim ve geleneksel eğitim yöntemlerini karşılaştırdığı deneysel çalışmasında, seçmeli müzik dersi alan üniversite öğrencilerinin ders başarılarını ve müziği öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda karma eğitim grubunda yer alan öğrencilerin başarı seviyesinin yüzyüze eğitim grubunda yer alan öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada online eğitimin, geleneksel eğitim sistemini etkileşimliye dönüştürmek için etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.



- Martinez J. V. C. (2013) doktora çalışmasında, uzaktan eğitimle yetişen müzik öğretmeni adaylarının kendi tecrübelerini, öğrenip anlamak istemiştir. Cambridge College Puerto Rico Regional Center örnekleme alanı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerle öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme methodu kullanılarak, öncelikle onlarla ilgili bilgi toplanmıştır. Sonuç olarak onların pedagoji kapasitesini arttırmak, müzik alanı teori bilgisini anlamak, iletişim yeteneklerini ve teknoloji kapasitesi artırılmak istenmiştir.
- Crawford R. (2013) çalışmasında, çeşitli web 2.0 teknolojilerini kullanarak bölgesel ve uzak okullarda müzik eğitimi programlarının sağlanmasında önemli bir boşluğu doldurmak için tasarlanmış bir online müzik eğitimi projesi olan Project Music X'in öğrenme ve öğretme çıktılarını araştırdığı makalesinde, Project Music X'in kırsal ve uzak okullardaki öğrencilerin yüksek kaliteli müzik atölyelerine erişimini sağlamayı, öğrencileri online müzik kompozisyonları geliştirmeye yönlendirmeyi, online müzik teknolojisinin kullanımını kolaylaştırmayı ve müzik eğitimi ve online müzik teknolojisinin kullanımını sağlamak için bu okullarda kapasite oluşturmayı amaçladığını belirtmektedir. Project Music X, sınıf duvarlarını kaldıran ve dış dünyayı sınıfa getiren, amaca uygun, anlamlı ve çağdaş müzik etkinlikleri için bir platform sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu müzik etkinlikleri, öğrencilerin profesyonel besteciler, müzisyenler, akranları, öğretmenleri ve atölye sanatçıları ile işbirliği yapma fırsatı sunmaktadır. Karma öğrenme bağlamında kullanılan bu projede, bu tür bir yaklaşımın faydalarını tanımlamanın yanı sıra pedagojik ve politik değişikliğe olan ihtiyaç da vurgulanmaktadır. Araştırmada, gelişen teknolojilerle birlikte eğitim politikalarının değiştirilmesi gerektiği, ancak o zaman tüm öğrencilerin, çağdaş toplumsal gereksinimlere cevap veren yüksek kaliteli teknolojik kaynaklar ve profesyonel öğretmenler tarafından kolaylaştırılan bütüncül bir müzik eğitimi deneyimine erişebilecekleri belirtilmektedir.
- Alpiste Penalba, Rojas-Rajs, Lorente, Iglesias, Fernández ve Monguet (2013), tarafından gerçekleştirilen opera e-öğrenim projesi, lisansüstü düzeyde uzaktan opera şan dersleri için şan öğretmenleri, koro ve orkestra şefleri, şarkıcılar ve diğer profesyonel müzisyenler tarafından yüksek bant genişliğinde kaliteli ses ve görüntü deneyimi sunarak çözüm geliştiren bir uzaktan eğitim projesidir. Projede, kullanışlılık ve kullanıcı merkezli bir tasarıma dayalı pilot uygulamanın bulguları özetlenmekte ve çoklu disiplinlerin yer aldığı bir ekipteki yenilik çalışmalarının yönetimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmada, kullanıcıların gereksinimlerine uygun teknolojik

bir model bulunmadan önce, anlık görüntü ve insanı içine alan bir ses modeli ortaya çıkana kadar farklı teknolojileri test edip prototip haline getiren birkaç deney yapılmıştır. Test edilen teknolojilerin bazıları profesyonel ses ve video ekipmanı, sıkıştırılmamış formatlardaki A/V sinyali yakalama ve iletme yazılımı, A/D dönüştürücüleri ve diğer yardımcı cihazları içermektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda ses ve görüntünün en iyi şekilde iletimini sağlayacak modele ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen model, daha sonra bir örnek olay araştırmasında 14 uzaktan Masterclass çalışmasında başarıyla kullanılmıştır.

- Kruse, Harlos, Callahan ve Herring (2013) çalışmasında, Skype uygulaması ile lisansüstü düzeyde piyano dersleri gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Skype piyano derslerinin katılımcılara sağladığı faydalar, zorluklar ve uzaktan eğitimin fizibilitesi ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen ve öğrenci çeşitli mekanlardan derslere katılım sağlayabilmiştir. Uzaktan piyano eğitimi için kullanılan teknolojik ekipmanların yetersiz kalması nedeniyle bazı sorunlar yaşanmış, yapılan değişiklikler sayesinde bu sorunlar giderilmiştir. Kullanılacak uzaktan eğitim konfigürasyonları evrensel olarak farklılık gösterebileceğinden dolayı araştırma bulgularının diğer çalışmalara aktarılabilirliğinin her zaman mümkün olmadığı, öğretmenler teknolojik açıdan daha bilinçli hale geldikçe ve teknolojinin potansiyelleri daha fazla duyurulduğunda, Skype derslerinin kolejlerde ve üniversitelerde daha geleneksel hale gelebileceği vurgulanmıştır.
- Kim E. (2013) çalışmasında, müzik teknolojisinin aracılığıyla (veya müzik yazılımı ile) müziğin nasıl gösterildiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Öğretme ve öğrenme müzik eğitiminde etkili bir pedagoji sağlayabilir. Ayrıca müzik teknolojisi aracı ile öğretimin sosyo-eğitime uygun olduğunu kanıtlamak isteyen araştırmacı, hem postmodern değerler hem de BT aracılı öğrenme eğilimlerini kullanmıştır. Bu çalışmada yeni yaklaşım “yakınsama” ilkelerini kullanır ve farklı dijital teknolojileri sınıfa uygular. Müzik teknolojisi uyguladıktan sonra bir okul sonrası programa yaklaşımı Kore'deki Gyeonggi Eyaletindeki ilköğretim okuluna uygulamıştır.
- Parti, H. (2014) çalışmasında, araçsal örnek olay incelemesi dijital müzik kültüründeki anlam ve değerleri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Müzik eğitimi alanındaki müzisyenliğin daha kavramsallaştırılması ile ilgili olarak bunları yansıtır. Çalışmada, müziğin müzikle ilgili yaşam öykülerinin analizinde anlatı-biyografik yaklaşım kullanılmıştır. Müzik yapma uygulamaları esas olarak kullanılan Londra merkezli bir müzik kolejindeki uygulayıcılar grubu veya yalnızca dijital teknolojiler (bu nedenle “dijital

müzisyenler” olarak anılırlar). Sonuçlar önerdi bu değerlerin müzikal çok yönlülük ve esnekliğin yanı sıra mobilite Çeşitli müzik uygulama toplulukları, özellikle dijital müzisyenlikle bağlantılıdır. Bunda Çalışmanın, değerlerin “müzikal kozmopolitizm” ile ilgili olduğunu ve pedagojik / eğitimsel uygulamalara başvuru ve 21. yüzyıl için bir yol gösterme profesyonel müzisyenler.

- Koutsoupidou T. (2014) çalışmasında, mevcut uzaktan müzik eğitimi derslerini, öğrenme ve öğretme kısıtlamaları, etkililik ve öğretmen ve öğrencilerin beklentileriyle uyumlu hale getirme açısından inceleyerek uzaktan eğitim çalışmalarında var olan bazı boşlukları doldurma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, günümüzde uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan online müzik eğitimi derslerinin durumunu ve öğretmenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutum ve görüşlerini sunmaktadır. Çalışma, yetişkin müzik eğitimi programlarındaki uzaktan eğitimi, online öğretim programında yer alan öğretmenlerin bakış açısıyla incelemektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik algı ve uygulamalarını kapsayacak bir anket geliştirilmiş ve kısa eğitim kurslarından lisansüstü üniversite derecelerine kadar çeşitli uzaktan eğitim programlarına katılan eğitimcilere gönderilmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda katılımcıların, farklı bağlamlarda geliştirilebilecek müzik eğitimi, online eğitimin kapsayacağı uygulanabilir konular, online eğitimin ortaya çıkan uluslararası olma özelliği ve online müzik eğitiminin avantaj ve dezavantajları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür.
- Albert D. J. (2015) çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrenciler hem eğitim hem de eğitim dışı amaçlarla teknoloji ve sosyal medya platformlarını kullanmaktadır. Sosyal medyanın müzik eğitimi derslerine entegrasyonu, tuğla ve harç ortamlarında oluşma olasılığı daha düşük olan öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmaya yardımcı olabilir. Ancak, gizlilik ve siber zorbalık gibi konular, eğitimcileri sosyal medyayı resmi eğitim ortamlarında kullanma konusunda temkinli kılmaya devam etmektedir. Bu makale, belirli sosyal medya platformlarını kullanarak müzik eğitiminde sosyal medyanın neden / nasıl kullanıldığını, eğitimde sosyal medyanın kullanılmasında politika / etik zorlukların ve eğitim bağlamında sosyal medya kullanımının potansiyel sorunlarından nasıl kaçınacağını tartışmaktadır.
- Pike D. P.ve Shoemaker I. (2015) çalışmalarında, Araştırmacılar, teknolojinin ve gençler arasındaki yaygınlığının stüdyo ya da sınıf dışında müziğe girme alışkanlıklarını değiştirdiğini ve teknolojinin öğrencilerimizin temel

öğrenme özelliklerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini değiştirdiğini iddia etmişlerdir. Eğitim teknolojisini kullanmamı rağmen, 21. yüzyıl müzik stüdyosunda teknolojinin tam baskınlığı hakkında sağlıklı bir veri yoktur. Bundan dolayı, müzik öğrencilerinin etkili uygulama becerileri, müzikal kavramları anlama ve gösterme kabiliyeti, resmi ve gayri resmi performanslarıyla yeterlilik kazanmaları gerekir. Bunu senkronize uzaklık dersleri ile yapabileceklerini keşfettiler.

- Pike P. D. (2017) çalışmasında, senkronize bir çevrimiçi piyano öğretme stajyerliği kullanma potansiyelini araştırdı. Lisansüstü pedagoji stajyerleri için bir öğrenme projesi olarak. Üniversite ile ortaklaşa, bir Yerel müzik perakendecisi ve yerel bir ortaokul, üç pedagoji stajyerine piyano başında 8 hafta yeteneksiz genç öğrencilere eğitim vermiştir. Tüm talimatlar senkronize olarak gerçekleştirildi. Akustik Disklavier piyanoları, Internet MIDI, Facetime ve çevrimiçi ortam yöntem kitapları kullanıldı. Deneyimin bir sonucu olarak, öğrenciler müzikal anlayışı göstermişlerdir ve pedagoji stajyerlerinin gelişmiş öğretim teknikleri geliştirdiklerini, ders içeriği, mevcut uzaktan öğretim teknolojisi hakkında bilgi edindi ve rolü toplumda müzik eğitimi. Bu sonuçlara dayanarak, piyano dersleri vermek uygun olabilir anlamlı staj deneyimleri sunarken, uzak bölgelerdeki az nüfuslu insanlara pedagoji öğrencilerine uzaktan eğitimle eğitim yapılabilceği anlaşılmıştır.
- Chuangprakhon (2017) çalışmasında, Tayland'daki yüksek öğretim kurumlarında müzik eğitimi yüksek lisans derecesi için internet aracılığıyla uzaktan öğretim ve öğrenme modellerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilgili araştırmaları ve belgeleri toplayarak uzaktan eğitim modellerinin öğeleri analiz edilmeye ve sentezlenmeye çalışmıştır. Yapılan analiz sonucunda, özellikle internet aracılığıyla uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin tartışılacak konular belirlenmiştir. Bu konuların; öğretim elemanları, öğrenciler, öğrenmeyi destekleyici faktörler, öğretim ve öğrenme ortamları, öğretim ve öğrenme etkinlikleri, öğretim ve öğrenme teknolojileri ve müzik sanatları müfredatı olduğu belirtilmiştir.
- Nedelcu, N., Pop, G.C., Nedelcu, A. C. (2018) çalışmalarında, Romanya uzaktan öğreniminin organizasyonu müzikte araştırma açısından desteklenmiştir, Avrupa projeleriyle işbirliği ve finansman, Aşağıdaki başarılar: katılan öğretim elemanlarının eğitimi uzaktan öğrenmede, amaçlanan faaliyetlerde yardım BİT'i genel okullarda tanıtmak, bir platform inşa etmek Uzaktan öğrenme aktivitelerine adanmış veri tabanı oluşturma için

şarkıcılara enstrümantal eşlik etme, tasarım, çoklu ortam kursları, uzaktan öğrenme programlarını değerlendirme yapılmıştır.

- Blake, J. N. (2018) çalışmasında, Çevrimiçi öğrenme, günümüzün modern yüksek öğretim sisteminde anında tanınabilir bir terimdir. Bütün derecelerin internet üzerinden kazanılabildiği bir dünyada, uzaktan müzik programları hiç olmadığı kadar hızlı bir şekilde meyve veriyor. Geçmişte yapılan çalışmalar müzik eğitiminde çevrimiçi uzaktan öğrenmeyi incelemiştir (örneğin, Barry, 2003; Groulx ve Hernly, 2010; Walls, 2008); Ancak, birkaç yeni çalışma mevcut eğilimleri araştırmıştır (Johnson, 2017b). Bu makale, müzik eğitimi uzaktan öğreniminin tarihsel temellerini araştırıyor, ilgili literatürü gözden geçiriyor ve müzik ve müzik eğitimi için çevrimiçi uzaktan eğitimdeki güncel eğilimleri tartışıyor.

### Sonuç

Araştırma sonucunda Türkiye’de uzaktan müzik eğitimi konusunda 14 adet makale, 9 adet bildiri, 1 adet yüksek lisans tezi, 1 adet doktora tezi yazıldığı ancak kitap yazılmadığı belirlenmiş, Yurtdışında ise, 22 adet makale, 3 adet workshop, 2 seminer, 1 adet doktora tezi yazıldığı saptanmıştır. Konuya ilişkin tüm araştırmalar incelendiğinde daha geniş kitlelere daha düşük bir maliyetle müzik eğitimi verilmesi açısından uzaktan eğitim yönteminin geleneksel yöntemden üstün olduğu, senkron ve asenkron uzaktan eğitim uygulamalarının eğitim-öğretim sürecine kayda değer bir esneklik getirdiği ve yöntemin hem mesleki gelişim sürecinde hem de yaşam boyu öğrenme sürecinde etkin bir biçimde kullanılabileceği görülmektedir. Ayrıca mesleki müzik eğitimi sürecinde yaşanan bazı önemli sorunların çözümünde ve eğitim öğretim-sürecinin etkinleştirilmesinde yöntemin kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Ülkemizle kıyaslandığında yurt dışında uzaktan müzik eğitimi araştırmalarının daha fazla yapıldığı ve yöntemin yurt dışında özellikle son on yıllık süreçte çeşitli eğitim-öğretim programları kapsamında etkin olarak kullanıldığı ancak ülkemizde yeterli teknolojik imkanların olmasına karşın alan dersleri kapsamında uzaktan eğitim yönteminin kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumun oluşmasında müzik eğitimcileri ve akademisyenlerin yönteme ilişkin bilgi eksikliklerinin ve ön yargıların önemli etkiler olduğu söylenebilir.

## Kaynakça

- Arapgirlioğlu, H. (2003). Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi. Cumhuriyetimizin 80. yılında Müzik Sempozyumu. Sözel bildiri, Malatya. 21.05.2017 tarihinde, <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/H-Arapgir.html> adresinden alınmıştır.
- Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi. 18.09.2019 tarihinde, <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi> adresinden alınmıştır.
- Adileh, M. (2012). Teaching Music as a University Elective Course Through E-Learning, *Australian Journal of Music Education*, 1, 71-79.
- Apczynski, D. (2008). TuneUp, Log On, RockOut: Exploring the Online Frontier of Guitar Education, *Acoustic Guitar*, String Letter Publishing Inc., 19.5 : 46-48, 50, 52, 54-56, United States.
- Albert D. J. (2015), *Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students "Live"* Music Educators Journal, Vol. 102, No. 2 (December 2015), pp. 31-38 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24755658>
- Alpiste, Penalba, F., Rojas-Rajs, T., Lorente, P., Iglesias, F., Fernández, J. ve Monguet, J. (2013). A Telepresence Learning Environment for Opera Singing: Distance Lessons Implementations over Internet, *Interactive Learning Environment*, Vol. 21, No. 5, 438-455, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2011.584322>.
- Berklee University of California. 18.09.2019 tarihinde, <https://online.berklee.edu/about/berklee-online> ve <http://musiced.about.com/od/musicschools/a/musicdegree.htm> adreslerinden alınmıştır.
- Boston University. 18.09.2019 tarihinde, <http://www.bu.edu/online/programs/graduate-degree/master-music-education/> adresinden alınmıştır.
- Bauer, W. I. (1997) Using the Internet for Professional Development, *Music Educators Journal*, Vol. 83, No. 6 (May, 1997), pp. 22-27. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education
- Bandopadhyay, S. (2000) *Distance Education in Indian Music: feasibility and prospects*, The Proposal Paper for the International Seminar/Bharat Bhavan, Bhopal/ 27-29 Nov.

- Blake, J. N. (2018) *Distance Learning Music Education*, Journal of Online Higher Education vol. 2, no. 3. Auburn University
- Canbay, A., Nacakcı, Z. (2011). Mektupla Keman Öğretim Uygulamasına Yönelik İçerik Analizi. *Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: 11, (21), 134 -152.*
- Can, C. (2000). Müzik Eğitiminde Interaktif Bilgisayar Uygulamaları Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 2, s. 127-134, Ankara.
- Can, C. (2001). Online Müzik Eğitimi Çağdaş Eğitim, sayı 276, s.9-14, Ankara.
- Crawford, R. (2013). Evolving Technologies Require Educational Policy Change: Music Education for the 21st Century, *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 717-734.
- Çoban, S. (2012).Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelisimi. XVII. Türkiye’de İnternet Konferansı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 21.05.2017 tarihinde, <http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf> adresinden alınmıştır.
- Colorado State University. 18.09.2019 tarihinde, <http://www.online.colostate.edu/intro/degrees/conducting/overview-c.dot?gclid=CJu17kxrwCFSTkwgodXVgAug> adresinden alınmıştır.
- Chuangprakhon, S. (2017). *Distance Learning for Music Arts in Thai Higher Education*, *The Online Journal of Communication and Media*, Volume 3, Issue 4, p.20-29.
- Değirmencioğlu, L. (2014). Makamsal Viyolonsel Eğitimi İçin E-Öğrenme Kapsamında Bir Kitaplık Önerisi: Youtube Örneği. *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi: (3), 1-17.* 28.06.2016 tarihinde, <http://erciyessanat.erciyes.edu.tr/article/view/1051000192> adresinden alınmıştır.
- Erim, A., Yöndem, S. (2009). Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi: 26, 45-55.* 21.05.2017 tarihinde, <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/196/218.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- E. (2012). *Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes*, *Music Education Research*, 14 (4), 448-456.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 122.

- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, A. S. (2012). Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Kapsamındaki Piyano Derslerinin Bireysel olarak Yapılma Durumu. 10. Müzik Eğitimi Sempozyumu (pp.647-657). (Eds.), Bulut D., Varol, E., Bulut, F., Aydın, M. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Karahan, A. S. (2014). The Evaluation Of Synchronous Distance Ear Training In Comparison With The Traditional Ear Training. *Educational Research and Reviews*: 9 (21),1266-1274. doi:10.5897/ERR2015.2126
- Karahan, A. S. (2015). The Arrangement of Students' Extracurricular Piano Practice Process With The Asynchronous Distance Piano Teaching Method. *Educational Research and Reviews*:10, (8), 1088-1096. doi:10.5897/ERR2014.1987
- Karahan, A. S. (2016a). Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Akademik Kadrolarının Bölgelere Göre Dağılımı ve Sayısal Olarak Yeterlik Durumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*: 8, (23), 658-678. doi: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.45892>
- Karahan, A.S. (2016). "The Evaluation of Synchronic Distance Piano Teaching in Comparison with the Traditional Piano Teaching / Eş Zamanlı Uzaktan Piyano Öğretiminin Geleneksel Piyano Öğretimiyle Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi", *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/21 Fall 2016, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11244>, p. 211-228.
- Karahan, A. S. (2017). Uzaktan Eğitim Yönteminin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılma Durumu. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Karahan, A. S. (2017). Türkiye'de Yapılan Uzaktan Müzik Eğitimi Araştırmaları. Uluslararası 3.İpek Yolu Müzik Konferansı, Kıbrıs.
- Karahan, A. S. (2018). Piyano Eğitiminde Yeni Bir Yöntem Uzaktan Piyano Eğitimi. International Conference on Piano Teaching, Learning, Playing and Composing (XVII. European Conference on Social and Behavioral Sciences) Odessa, Ukraine
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kent University. 21.09.2019 tarihinde, <http://musicedmasters.kent.edu/music-education-masters/> adresinden alınmıştır.



- Koutsoupidou, T. (2014). *Online Distance Learning and Music Training: Benefits, Drawbacks and Challenges*, *Open Learning*, Vol. 29, No. 3, 243–255, <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112>
- Kim E. (2013). *Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea*, *International Journal of Music Education*. Kyung Hee University, South Korea
- Kruse, N. B., Harlos, S. C., Callahan, R. M. ve Herring, M. L. (2013). Skype Music Lessons in The Academy: Intersections of Music Education, Applied Music and Technology, *Journal of Music, Technology & Education* 6: 1, pp. 43–60. [https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.43\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.43_1) MAKALE 13
- Levendoglu, O. (2004). *Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Isparta. 21.05.2017 tarihinde, <http://www.muzikegitimcileri.net> adresinden alınmıştır.
- Ledsham I. (2000) Distance Learning: A Course for Music Librarianship in the UK, *Fontes Artis Musicae*, Vol. 47, No. 1 (January-March 2000), pp. 33-41 Published by: International Association of Music Libraries, Archives, and DocumentationCentres (IAML)
- Litterst, G. F. (2003) Source: Random Access: I'll See You Later Teaching Long Distance, *Star Trek Style American Music Teacher*, Vol. 53, No. 3 (December/January 2003/2004), pp. 50-53 Published by: Music Teachers National Association
- Levinson, K. T., Orngreen, R., Buhl, M., Jakobsen, M. L. ve Andersen, J. (2011). Instrumental Distance Learning in Higher Music Education, *10th European Conference on e-learning, Academic Publishing Limited*, s. 993-996.
- Levinson K., Orngreen R., Buhl M., Jakobsen M. L. ve Andersen J. (2011), *Instrumental Distance Learning in Higher Music Education*, 1Danish School of Education, Aarhus University, Denmark 2The Royal Danish Academy of Music, Denmark
- Martinez J. V. C. (2013) *Exploring Distance Learning Experiences Of In-Service Music Teachers From Puerto Rico In A Master's Program* Boston University College of Fine Arts, yayınlanmış Doktora tezi.
- Nacakçı, Z., Kurtuldu, K. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Yoluyla Müziksel İşitme Eğitimine Yönelik Tutumlarındaki Farklılaşmalar. 3<sup>th</sup> International Computeure & Instruction Technologies Symposium (pp.750-755). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Narita, F. M. (2010). *Music teacher education: Teachers! knowledge and collaboration in distance learning*, Music Department, Universidade de Brasília Brasília, DF, Brazil
- Nedelcu, N., Pop, G.C., Nedelcu, A. C. (2018), *Distance Learning in the Musical Field in Romania through European-Funded Projects*, 1,2 Academy of Music Gheorghe Dima/Department of Distance Education, Cluj-Napoca, Romania Babes-Bolyai University, Faculty of Economics and Business Administration/Management Department, Cluj-Napoca, Romania 2018
- Okan, S. (2015). *Keman Öğretiminde Teknolojik Unsurlardan Yaralanmanın Gerekliliği*. 1. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır. 21.05.2017 tarihinde, [https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0,5&q=Okan,+S.+\(%3F%3F%3F%3F\).+Keman+%C3%96%C4%9Fretiminde+Teknolojik+Unsurlardan+Yaralanman%C4%B1n+Gereklili%C4%9Fi](https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0,5&q=Okan,+S.+(%3F%3F%3F%3F).+Keman+%C3%96%C4%9Fretiminde+Teknolojik+Unsurlardan+Yaralanman%C4%B1n+Gereklili%C4%9Fi) adresinden alınmıştır.
- Pike D. P.ve Shoemaker I. (2015) *Online Piano Lessons: A Teacher's Journey Into An Emerging 21st-Century Virtualteaching Environment American Music Teacher*, Vol. 65, No. 1 (August/September 2015), pp. 12-16 Published by: Music Teachers National Association Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43549447>
- Pike P. D. (2017) *Improving music teaching and learning through online service: A case study of a synchronous online teaching internship* ,nternational Journal of Music Education 2017, Vol. 35(1) 107– 117 sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/0255761415613534
- Partti, H. (2014),*Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education*, International Journal of Music Education 2014, Vol. 32(1) 3–18 Sibelius Academy, Finland
- Rees F. J.ve Downs D. A. (1995) *Interactive Television and Distance Learning Music Educators Journal*, Vol. 82, No. 2 (Sep., 1995), pp. 21-25 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education
- Sağır, T., Eden A., Şanlıer, O. (2014). *Müzik Eğitiminde Uzaktan Eğitim ve Orkestra Uygulamaları. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Dergisi: 4, (9), 69-79.*
- Shoemaker, K., Stam, G. V. (2010). *e-Piano, A Case of Music Education via e-Learning in Rural Zambia*. Web Science Conf. Raleigh, NC, USA. 21.05.2017 tarihinde,

[http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fjournal.webscience.org%2F340%2F2%2Fwebsci10\\_submission\\_28.pdf&ei=2iX-UpD2K8WphAf304GoDw&usg=AFQjCNFccWTjg-kyw0p902CCQV3Q7naBTHQ&bvm=bv.61190604,d.bGE](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fjournal.webscience.org%2F340%2F2%2Fwebsci10_submission_28.pdf&ei=2iX-UpD2K8WphAf304GoDw&usg=AFQjCNFccWTjg-kyw0p902CCQV3Q7naBTHQ&bvm=bv.61190604,d.bGE) adresinden alınmıştır.

Sherbon J. W.ve Kish D. L. (2005). Distance Learning and the Music Teacher, *Music Educators Journal*, Vol. 92, No. 2 (Nov., 2005), pp. 36-41 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education

Tecimer Kasap, B. (2006). İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi. *MÜZED: 15*, 8-9. 21.05.2017 tarihinde, <http://www.muzikegitimcileri.net> adresinden alınmıştır.

Tecimer Kasap, B. (2007a). Pişano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması\*I. *Orkestra Dergisi*, (385), 36-40. 01.07.2016 tarihinde, <http://www.muzikegitimcileri.net> adresinden alınmıştır.

Tecimer Kasap, B. (2007b). Pişano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması\*II. *Orkestra Dergisi: (387)*, 28-31. 21.05.2017 tarihinde, <http://www.muzikegitimcileri.net> adresinden alınmıştır.

Tecimer Kasap, B. (2007c). Pişano Derslerinde Teknolojinin Kullanılması\*III. *Orkestra Dergisi: (387)*, 32-36. 21.05.2017 tarihinde, <http://www.muzikegitimcileri.net> adresinden alınmıştır.

Tecimer Kasap, B. (2007). Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS). Ankara: 10.09.2007 -15.09.2007 Yayın Yeri: Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı,

Toplu, M., Gökçearslan, Ş. (2012). E-öğrenmenin Gelişimi ve İnternetin Eğitimi Sürecine Yansımaları: Gazi Üniversitesi Örneği. *Türk Kütüphaneciliği: 26*, (3), 501-535.

Uzaktan Eğitim Veren Üniversiteler (2017). 21.05.2017 tarihinde, <http://www.uzaktanegitimrehberi.com/uzaktan-egitim-veren-universiteler> adresinden alınmıştır.

Uyar, B. (2016). Türk Makam Müziği Usûlleri İçin İnteraktif Eğitim Aracı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Verdurin, J. R., Clark T. A. (1994). *Uzaktan Eğitimin Etkin Uygulama Esasları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi, Kibele Sanat Merkezi.

- Yeygin, A. (2014). Müzik Teknolojilerinin Örgün Müzik Eğitiminde Kullanılma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri: Burdur İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yılmaz, H. Düğenci, M. (2010). Hizmet İçi Eğitime Farklı Bir Yaklaşım: E- Hizmet İçi Eğitim. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla Üniversitesi, Muğla. 21.05.2017 tarihinde [http://ab.org.tr/ab10/kitap/yilmaz\\_dugenci\\_AB10.pdf](http://ab.org.tr/ab10/kitap/yilmaz_dugenci_AB10.pdf) adresinden alınmıştır.
- Yurga C. (1995). Televizyonla Org Öğretimi Projesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Yurga, C. (2002). Açıköğretim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu.
- Yungul, O. (2018). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Çalgı (Gitar) Eğitiminde Uygulanabilirliği*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Yungul, O. (2018). Müzik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat*
- Walls, K. C. (2008). *Distance Learning in Graduate Music Teacher Education Promoting Professional Development and Satisfaction of Music Teachers*, Journal of Music Teacher Education, Auburn University
- Wagstaff, J. (2011) Spreading The Message: Teaching Music Librarianship By Distance-Learning *Fontes Artis Musicae*, Vol. 58, No. 2 (April-June 2011), pp. 165-176 Published by: International Association of Music Libraries, Archives, and DocumentationCentres (IAML)

# DİJİTAL SANAT MÜZESİ VE SANAT KOLEKTİFİ TEAMLAB'İN ZAMAN VE SINIR ALGISINA ETKİLERİ

**Prof. Dr. C. Arzu AYTEKİN**

Dokuz Eylül Üniversitesi

**Behiye YETKİN ATACAN**

Dokuz Eylül Üniversitesi

**ÖZET:** Dijital sanat, fizik, matematik gibi bilimlerle iş birliği halinde olan disiplinlerarası bir kavramdır. Bilgisayarların gelişmesi ve grafik işleme yazılımlarının artmasıyla gerçekleşen bilgisayar devrimi sonucu doğmuş, kurallarını, ifade biçimlerini, karakteristik özelliklerini ve etik değerlerini diğer sanat dallarında olduğu gibi zamanla geliştirerek yerleştirmeye çalışan bir oluşum olarak dikkat çekmiştir (Sağlamtimur, 2010:214). Mori Dijital Sanat Müzesi, dünyanın ilk dijital sanat müzesi olma özelliği ile 2018 yılında Japonya'nın başkenti Tokyo'da kurulmuştur. Çeşitli projektör ve teknolojik araçlar kullanılarak oluşturulan interaktif sanat ortamında sanat eserlerinin akışkanlığı ve yüzeydeki anlık değişimler ile izleyici, sanat eserlerinin birer parçası haline gelmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Dijital Sanatın ve müzenin tanımını yapmak, Sanat Kolektifi Teamlab' i bir araya getiren ortak yönlere değinmek, zamanın ve sınır algısının özelliklerine açıklık getirmeye çalışmaktır. Araştırmada bilimsel yöntem olarak, ilgili kavramlara yönelik literatür tarama yapılmış ve görsel analizlerde, Barnard' ın sanat nesnelerinin incelenmesinde, 'Nesne Temelli Yaklaşımı' ve Yapı Temelli Yaklaşımı' yöntemleri de ele alınarak güncel sanat eserlerinin biçimsel özellikleri ve buna bağlı olarak içeriksel yapıları incelenmiştir (Barnard,2002)

Yapılan incelemede ele alınan dijital sanat müzesi ve sanat kolektifinde de görüldüğü gibi, izleyicilerde oluşan sonsuz kalıcılık hissi, aynı alandaki başka insanların varlığından haberdar olma, doğanın döngüsünün yaşamsal değeri, ziyaretçilerin etkileşimleri ile oluşan anlık değişimler ile zaman ve sınır algıları değişmektedir. Araştırmada, bu çalışmaların, sanatı fiziksel kısıtlamalardan kurtarmakta olduğu, teknoloji ve yaratıcılık arasında olan sınırların belirsizleştiği çağdaş topluluklardaki engelleri aşmaya ve teknoloji araçlarını kullanarak sanat eseri ve ziyaretçi arasındaki sınırları bulanıklaştırmaya çalıştıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Sanat, Dijital Sanat Müzesi, Teamlab, İnteraktif Sanat, Borderless

### **The Effects of Art Collective Teamlab and Digital Art Museum on Time and Border Perception**

**ABSTRACT:** Digital Art is an interdisciplinary concept associated with the sciences such as mathematics and physics. With the development of computers and increase of graphic functional software and as result of computer revolution, digital art has raised. Just as the other art branches do, developing and applying its ethical values, characteristics, expression ways and rules, it has attracted attention as a formation (Sağlamtimur, 2010:214). Mori Digital Art Museum was founded in Tokyo in 2018 as the first digital art museum of the world. The audience becomes a part of the art pieces with the fluidity of artworks and the temporary changes on the surface used in the field of interactive art which is created through varied projectors and technological tools.

The purpose of this research is to define museum and the digital art, to touch upon the common points which bind the Art Collective Teamlab and to try to clarify the features of border and time perception. In the research, as a scientific method, related concepts in literature are scanned and in visual analysis, Barnard's art objects are scrutinized, His methods "Object Based Approach" and "Fundamental Approach and Structure Based Approach" are studied and also updated artworks and their formal features and related contextual structure are studied (Barnard,2002).

In the study conducted, as seen in the art museum and art collective, time and border perceptions have changed due to the eternal continuance feeling impressing the audience, being informed of other people in the field, the vital value in the recurrence of nature and sudden changes formed by visitors' interaction. It is observed in the research that these studies recover art from the physical restrictions, help to blur the borders between the visitor and the art work by using technological tools and get over the difficulties in modern society in which the border between the technology and creativity get uncertain.

**Key Words:** Digital Art, Digital Art Museum, Teamlab, Interactive art, Borderless.

## **1.GİRİŞ**

Teknoloji, günümüzde kültürel öğelerden sanata kadar tüm değer yapılarında etkisini gösteren bir araç ve uygulamalar bütünüdür. Aynı zamanda gündelik yaşamı kolaylaştıran ve hayatın düzenlenmesine yardımcı olan unsurlara sahip olmasıyla cazibesini her geçen gün artırmış, sanatsal faaliyetlerde de kendine yer bulmuş, sanatçıların yeni bakış açıları ile eserler üretmesine de olanak sağlamıştır.

Türk Dil Kurumu teknolojiyi ‘Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulamayı bilimi’ ile ‘İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü’ olarak tanımlanmıştır.

Dijital teknolojiler bireyin dünyayı algılamasında, anlamlandırmasında ve yeni iletişim biçimleri oluşturmada etkilidir. Bu etkiler yoluyla görsel sanatlar bağlamında, sanat anlayışlarında değişiklikler yarattığı gibi, çeşitli yazılım, donanım ve çevrimiçi ortamlar aracılığıyla sanatın üretim ve paylaşım biçimlerini de değiştirmekte ve kendine özgü yeni bir sanatsal dil oluşmasında etkili olmaktadır (Bedir Erişti, 2018, sy:222).

Bu araştırmanın amacı, Dijital Sanatın ve müzenin tanımını yapmak, Sanat Kolektifi Teamlab’ i bir araya getiren ortak yönleri değinmek, zamanın ve sınır algısının özelliklerine açıklık getirmeye çalışmaktır.

## **2.YÖNTEM**

Araştırmada ilgili kavramlara yönelik literatür tarama yapılmıştır. Literatür tarama; Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplanması, bilimsel alanda, bir bilim dalının çeşitli konularında kitap, dergi, makale gibi çeşitli biçimlerde verilmiş yapıtların tamamını dile getirir (Çolak, 2012). Ayrıca Barnard’ a göre sanat nesnelerinin incelenmesinde yer alan ‘Nesne Temelli Yaklaşım’ ve Yapı Temelli Yaklaşım’ yöntemleri de ele alınarak güncel sanat eserlerinin biçimsel özellikleri ve buna bağlı olarak içeriksel yapıları incelenmiştir (Barnard,2002). Dijital Sanat Müzesi ve dijital sanat eserlerinin belirlenmesi ve incelemesinde ilgili veriler internet yolu ile elde edilmiştir.

## **3. DİJİTAL SANAT ve DİJİTAL SANAT MÜZESİ**

### **3.1. Dijital Sanat**

Dijital sanat, bilgisayarların gelişmesi ve grafik işleme yazılımlarının artmasıyla gerçekleşen bilgisayar devrimi sonucu doğmuş, kurallarını, ifade biçimlerini, karakteristik özelliklerini ve etik değerlerini diğer sanat dallarında olduğu gibi zamanla geliştirerek yerleştirmeye çalışan bir oluşum olarak dikkat çekmiştir. (Sağlamtimur, 2010.sy:214)

Dijital sanat, fizik, matematik gibi bilimlerle işbirliği halinde olan disiplinlerarası bir kavramdır. Bilgisayar teknolojisi kullanılarak yazılım, piksel ve

diğer bilgisayar araçları ile sanal görüntü oluşturularak, izleyiciye yeni deneyimler sunmaktadır.

### **3.2.Müze**

Sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapıdır. (Türk Dil Kurumu)

Mori Dijital Sanat Müzesi, dünyanın ilk dijital sanat müzesi olma özelliği ile 2018 yılında Japonya'nın başkenti Tokyo'da kurulmuştur. On bin metrekaresel labirent tabanlı bir alanda 520 bilgisayar, 470 projektör ve diğer teknolojik araçlar kullanılarak interaktif sanat ortamı oluşturulmuştur. Sergiler, mevcut her yüzeyde çiçek, balina, kelebek gibi animasyonları yansıtırken sanat eserlerinin akışkanlığı, ışık projeksiyonlarının sürekli değişimi ile ziyaretçiler kurulumun birer parçası haline gelmektedir. Teknoloji, doğa ve insanın harmanlanması müze boyunca merkezi temadır. Ormanda yürüyen tavşanlar, inekler ve kurbağalar, ziyaretçilerin yanından geçerken şarkı söyleyen insan figürlerinin bulunması; seyircileri sanat eserlerinin aktif öğeleri konumuna getirmektedir.

### **3.3.TeamLab- Dijital Teknoloji ve Sanat Kolektifi**

Çağdaş Sanat Koleksiyonu dahil Avustralya, Amerika, Asya gibi pek çok yerde sergi yapmış olan Tokyo merkezli dijital sanatçı ekibi, 2001'de kurulan “dijital teknoloji” sanatının geliştirilmesi için çeşitli alanlardan bir araya gelmişlerdir. Kendilerini "ultra-teknoloji" olarak tanımlamış; sanat, bilim, teknoloji ve yaratıcılık arasında bir denge sağlamak amacıyla faaliyetlerine başlamışlardır. TeamLab, dijital teknolojinin sanatı geliştirebileceğine ve dijital sanatın insanlar arasında yeni ilişkiler yaratabileceğine inanmaktadır. Dijital teknolojinin değişimi mümkün kılma yeteneği, dijital çağın gelmesinden önce ifade edebildiğimizden çok daha fazlasını ifade etmemizi sağlar. İzleyiciler ve sanat eserleri arasında etkileşimli bir ilişki yaratarak izleyicileri, sanat eserlerinin kendisinden ayrılmaz bir parçası haline getirir. Bu teknoloji sayesinde, birlikte yaratma deneyimi öğrenilmektedir.

### **4.Borderless Teması ve TeamLab- Güncel Sanatın Zaman ve Sınır Algısına Etkisi**

Borderless (Sınırsızlık) teması; ‘Sanatlar Arasında’, ‘Ziyaretçiler Arasında’ ve ‘Bir Kişi ile Diğerleri’ arasındaki sınırları yok etme amacı taşımaktadır. Fantastik bir dünyanın içinde izleyicileri adeta büyüleyen ve araştırmada biçimsel ve içeriksel yapıları incelenen TeamLab sergilerinin başlıkları şu şekildedir;



-‘Memory of Topography’(Topografik Hafıza), -‘Forest of Resonating Lamps’ (Titreşim Lambaları Ormanı), -‘Flower Forest’(Çiçek Ormanı), -‘Animals of Flowers, -Symbiotic’ (Hayvan Biçimli Çiçekler), -‘Wightless Forest Of Resonating Life’ (Titreşim Gösteren Hayatın Yerçekimsiz Ormanı), -‘Aerial Climbing through a Flock of Colored Birds’ (Renkli Kuş Sürüsü ile Hava Tırmanışı),- ‘Sketch Aquarium (Çizim Akvaryumu)’ ve -Tea House.

İnsanların bilimsel bakış açılarına göre çok farklı zaman tanımları yapılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları; kelime anlamı olarak zaman, olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip ettiği, bireyin kontrolü dışında devam eden bir süreçtir (Smith, 1998:24). Zaman, insanın duyu organları ile algılayamadığı fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir olgu ve gerçektir (Güven ve Yeşil’den aktaran Gürbüz ve Aydın, 2012:3). Zaman, olayların ardışıklığını görerek bireyin zihninde yarattığı ve olayların bundan sonra da içinde olup gideceklerinin düşünüldüğü başı ve sonu olmayan soyut bir kavramdır (Sucu, 1996:3).

Sınır ise, bitim, bitme, sona erme, bir şeyin sona erdiği nokta olarak ifade edilmesinin yanında ayrıca uzayda iki bölgeyi ayıracak biçimde belirtilen nokta, çizgi ya da yüzey olarak da tanımlanabilmektedir.

#### 4. 1. Dijital Sanat Müzesi ve Teamlab- Güncel Sanat İncelemeleri

Eser 1: Topografik Hafıza

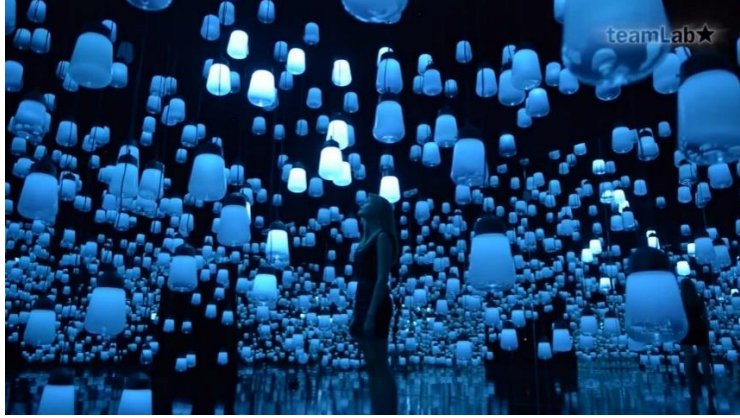


Resim 1: Memory of Topography, <https://borderless.teamlab.art>

Topoğrafya, bir arazi yüzeyinin tabii veya suni ayrıntılarının meydana getirdiği şekildir. Bu şeklin kâğıt üzerinde harita ve tablo şeklinde gösterilmesiyle ilgili ölçme, hesap ve çizim işlerinin hepsidir.

Bu sanat eserinin kurulumu (Resim 1), çeşitli yüksekliklerde kırsal bir dağ manzarasını göstermektedir. Manzara, izleyiciye ebedi bir kalıcılık hissi verir, ancak gerçek zamanın akışıyla manzara sürekli değişmektedir. İlkbaharda, pirinç tarlaları hala küçük ve gür iken, yaz aylarında olgunlaşmaya başlarlar ve sonbaharda altın rengini alırlar ve zamanın akışıyla, böcekler ve çiçekler de değişir. Böceklerin hareketi insanların hareketlerinden etkilenir. İnsanlar hareket ettikçe, hava akımı değişir ve pirinç bitkilerini savurur veya yapraklarını farklı yönlerde saçar.

Eser 2: Titreşim Lambaları Ormanı



Resim 2: Forest Of Resonating Lamps, <https://borderless.teamlab.art/>

İzleyici bir lambaya yaklaşıp orada kalmaya devam ettiğinde, lamba parlar ve titreşim oluşturan bir renk verir (Resim 2). Bu lambanın ışığı başlangıç noktası haline gelir ve en yakın iki lambaya yayılır. En yakın iki lambadan gelen ışık aynı rengi diğer lambalara, birbiri ardına iletir. Lambadan gelen ışık her zaman bir kez parlak bir ışık olarak yanar, ardından diğer lambaların da yanmasını sağlar ve ilk lambaya geri döner. Lambanın ışığı insan etkileşimine cevap olarak ikiye bölünür, sırasıyla tüm lambalar tek bir optik çizgi haline gelir, en sonunda başlangıç noktası olan ilk lambada toplanır.

Bir titreşim ışığı başka bir kişiden kaynaklanan ışıkla karşılaştığında, lamba ışığı bu noktada kendisine ulaşan tüm ışığın bir kombinasyonunu uygular ve uzun bir süre boyunca parlar. Bir odanın diğer tarafından bir ışık geliyorsa, orada başka biri

olduğu anlamına gelir. İnsanlar aynı alandaki başkalarının varlığından haberdar olurlar.

### Eser 3: Flower Forest-Çiçek Ormanı



Resim 3: Flower Forest, Memory of Topography, <https://borderless.teamlab.art>

Mevsimler kurulum alanı boyunca kademeli olarak değişir (Resim 3). Çiçekler tomurcuklanır, büyür ve çiçeklenmeden önce yaprakları bitmeye başlar ve sonunda kaybolur. Büyüme ve bozulma döngüsü süreklilik içinde kendini tekrar eder. İzleyici bulunduğu yerde hala kalmaya devam ederse, etrafını saran çiçekler büyür ve bolca çiçek açar. İzleyiciler çiçeğe dokunurlarsa veya basarlarsa, yapraklarını dökerler, solarlar ve bir kerede ölürler.

### Eser 4: Animals of Flowers, Symbiotic- Hayvan Biçimli Çiçekler



Resim 4: Animals Of Flowers, Symbiotic, <https://borderless.teamlab.art>

Simbiyotik, birbirine muhtaç yaşama zorunluluğu anlamına gelmektedir. Çiçekler hayvanların vücudundan büyür (Resim 4). Doğada çiçekler tomurcuklanır, çiçeklenir, dağılır ve kaybolur. Bu müzede insanlar hayvanlara dokunduğunda çiçekler dağılmaktadır. Tüm çiçekler dağıldıktan sonra hayvanlar kaybolmaktadır.

Eser 5: Titreşim Gösteren Hayatın Yerçekimsiz Ormanı



Resim 5: Wightless Forest Of Resonating Life, <https://borderless.teamlab.art>

Bu, yerçekimine meydan okuyormuşçasına hareket eden çeşitli ışık nesneleriyle üç boyutlu olan bir alandır (Resim 5). Yerdeki eşyalar sanki yerçekimine meydan okuyormuş gibi durmaya devam ederken, havada ortada serbestçe kayan nesneler sanki fizik yasalarına da aykırı gibi tavana yapışmaktadırlar. Bu ışık nesnelerinin her biri bağımsızdır ve parlak bir şekilde ışıldar ve yavaşça nefes alıyormuş gibi kararır. Işık nesneleri ziyaretçiler tarafından dokunulduğunda veya itildiğinde, renkleri değişir ve o renge özgü bir ton oluşur. Sonra yakındaki tüm nesneler aynı renge dönüşecek ve aynı tonda olacaktır. Nesneler birbirine zincir halinde yavaş yavaş tepki vermeye devam edecektir. Bir ışık parlamasının olması orada başka bir kişinin olduğunu gösterir. Bu, insanların aynı alanı paylaşan başkalarının varlığının farkında olmalarını sağlar.

Eser 6: Renkli Kuş Sürüsü ile Hava Tırmanışı



Resim 6: Aerial Climbing Through a Flock of Colored Birds,  
<https://borderless.teamlab.art>

Havada asılı duran ve üç boyutlu bir alan yaratan bağlantılı panolara sahiptir (Resim 6). Ziyaretçiler bu panoları havanın ortasında üç boyutta dolaşıp düşmemeye çalışmak için kullanmaktadırlar. Tahtalar birbirine bağlı olduğu için, bir kişinin tahtanın üzerindeki hareketinin, çizginin ilerisindeki tahtalar üzerinde etkisi olacaktır. Kuralların düzenlenmesi seçilen rotaya göre farklılık gösterecek ve ziyaretçiler panoların bağlandığı çeşitli şekillere bağlı olarak farklı bir deneyim edineceklerdir.

Bu alanda kuş sürüleri serbestçe dolaşmaktadır. Her ziyaretçinin belli bir renkte etiketi vardır. Kuşlar yaklaştığında, o rengi alırlar ve o renge dönüşürler. Binlerce kuşun hareketi, tek bir dev yaşam formu gibi, güzel ve gizemlidir. Sürünün ne lideri ne de karşılıklı fikir birliği vardır, ancak basit bir temelde hareket eder; eğer yakınımdaki hareket ederse ben de hareket ederim. Yüzlerce kuş sürüsünün aynı anda hareket etmesine neden olan biyolojik mekanizma gizemlidir.

#### Eser 7: Çizim Akvaryumu



Resim 7: Scetch Aquarium, <https://borderless.teamlab.art>

Ziyaretçiler, Çizim Akvaryumu ile yaratıcı hayal gücünün etkisini görebilirler (Resim 7). Her katılımcı kendi tercihiine göre bir deniz canlısının resmini çizmeye davet edilmektedir. Resim tamamlandığında, ziyaretçiler yarattıklarını dev bir akvaryumda canlandıracaklar ve diğer tüm deniz canlılarıyla yüzebileceklerdir. Ziyaretçiler ayrıca balıklara dokunabilir veya balıkları beslemek için sanal yiyecek torbasına temas ederek torbayı açabilmektedir.

#### Eser 8: Tea House



Resim 8: Tea House, <https://borderless.teamlab.art>



Bu sergide (Resim 8) sipariş edilen bir bardak çay ile izleyici bardakta yaratılan bir evrene dahil edilmektedir. Çay fincana dökülür dökülmez yüzeyde çiçekler açmaktadır. Çay azalmaya başladığında bu çiçekler solmakta, çay bardağı kaldırıldığında ise çiçekler kaybolmaktadır.

## 5. SONUÇ

Geleneksel sanatın teorik altyapısı ve kuramları üzerine temellenen dijital sanat, yeni gelişen disiplinlerarası bir sanatsal anlatım biçimidir. Heykel, resim grafik gibi geleneksel ifade biçimleri dijital anlatım biçimleriyle harmanlanabilmektedir. Dijital Sanat Müzesi ve TeamLab, sanat yoluyla insanlar ve dünya arasında yeni bir ilişki keşfetmek için çalışmalar gerçekleştirmektedir. Araştırmada bu çalışmalar üzerinde yapılan analizlerden elde edilen ve aşağıda belirtilen, izleyiciler üzerinde etkili olan başlıca özellikler;

- sonsuz kalıcılık hissi,
- aynı alandaki başka insanların varlığından haberdar olma,
- doğanın döngüsünün yaşamsal değeri,
- ziyaretçilerin etkileşimleriyle oluşan anlık değişimler
- zaman ve sınır algıları değişimi olarak bulgulanmıştır.

Sonuç olarak, incelenen dijital sanat müzesi ve sanat kolektifi güncel sanat pratikleri; sanatı fiziksel kısıtlamalardan kurtarmakta, bu yolla teknoloji ve yaratıcılık arasında olan sınırların belirsizleştiği çağdaş topluluklardaki engelleri aşmaktadır ve teknoloji araçlarını kullanarak sanat eseri ve ziyaretçi arasındaki sınırları bulanıklaştırmaya çalışmaktadır. Günümüzde Türkiye’de de güncel sanat pratikleri sayısal olarak gün geçtikçe artmaktadır. Dijital Sanat Müzesi ve Teamlab gibi zaman ve sınır algısı üzerinde oldukça etkili olan ve araştırmada incelenen eserlerde sadece yeni teknolojilerin kullanımı, postmodern algı ve anlatımlar yanında yerel kültürel anlayış ve evrensel temaların birliği göze çarpmaktadır. Bu tür dijital sanat müzesi ve yerelden evrensele, çağdaş kültürel çalışmaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

## KAYNAKÇA

- ALPAY, Ç. (2015). Uzamsal Gerçeklik Yerleştirilmesi ve Bir Video Projeksiyon Eşleşmesi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı, *Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi*.
- AYTEKİN, C.A. (2019) D.E.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Seminer Ders Notları.
- BARNARD, M. (2002), *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür*, Ankara, Ütopya Yayınevi
- BEDİR ERİŞTİ, S.D., *Görsel Araştırma Yöntemleri Teori, Uygulama ve Örnek*, Ankara, Pegem Akademi
- DİJİTAL ÇAĞDA SANAT ve TASARIM BİLDİRİLER KİTABI, 3. SANAT VE TASARIM EĞİTİMİ SEMPOZYUMU, Heykelin Dijitalleşmesi ve Heykel Eğitimi İçindeki Yeri, 17.-24. Sayfa aralığı, 19-20-21 Aralık 2018 Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü, ANKARA ISBN : 978-605-68615-4-3
- GÜRBÜZ, M., AYDIN, A.H., 2012, Zaman Kavramı ve Yönetimi, Makale, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Kahramanmaraş.
- SAĞLAMTİMUR, Zuhale Özel (2010). Dijital Sanat. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 213-238.
- TÜRKMENOĞLU, H. (2014) Teknoloji İle Sanat İlişkisi Ve Bir Dijital Sanat Örneği Olarak Instagram, *ULAKBİLGE Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4
- İnternet Kaynakçası
- <https://borderless.teamlab.art/> Erişim Tarihi: 28.10.2019
- <http://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.10.2019



# SELÇUK ARTEMİS TAPINAĞI- ARTEMİS, AFRODİSYAS ANTİK KENTİ-APHRODİTE VE ANADOLU ANA TANRIÇA KÜLTÜ BAĞLANTISI

**Prof. Dr. Cemile Arzu AYTEKİN**

Dokuz Eylül Üniversitesi

**Uzman Aşkın BAHADIR**

Dokuz Eylül Üniversitesi

**ÖZET:** Pre Historik dönemde insanlar inanç sistemleri gereği ana tanrıça kültlerine ihtiyaç duymuşlardır. Bu ana tanrıça kültleri kendisine inananlara bereketi ve bolluğu getirmiş ve aynı zamanda onların şehirlerini koruma görevlerini üstlenmişlerdir. Bu ana tanrıçaların kültürlere göre kült heykelleri ve isimleri değişse de insanların onlara atfettikleri anlamlar benzerlik göstermektedir. Anadolu’da Neolitik dönem ve sonrası incelendiğinde; ana tanrıça kültü olarak Hitit ve Frigler-Kibele ve Kubaba’ya inanılmıştır. Ana tanrıça kültü, toprağın bereketini, doğumu simgelemekle birlikte, şehrin koruma görevini de üstlenerek kendisine inananlar tarafından tapınılmaktadır. Anadolu’da bereket kültü olan ana tanrıçaya inanılması toprak ile ilişkilendirilmesine neden olmuştur. Ana tanrıçaya inananlar onun için heykeller yapmışlar ve tapınaklar yaparak ona duydukları saygıyı ortaya koymaya çalışmışlardır. Ana Tanrıça, Yunan kültürünün etkisiyle, örnekleme alınan Efes kentinde Artemis’e, Afrodisyas kentinde Aphrodite’e dönüşmüş; bereket sembolü ve doğurganlıkla olan ilişkisini kaybetmemiştir. Bu tanrıçaların adına yapılan heykeller onun doğurganlığı, bereketi ve tüm her şeyin koruyucusu özellikleriyle betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın örnekleme Efes Antik kentinde inanılan Artemis ve onun adına yapılmış Artemis tapınağı ve Afrodisyas antik kentinde inanılan Aphrodite ele alınarak, Anadolu kültüründe yer alan- Erken Anaerkil Dönem Ana Tanrıça (Mitolojik Ana) kültüyle benzerlikleri üzerinden bağlantısı incelenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Efes- Artemis, Aphrodite- Aphrodisias, Ana Tanrıça Kültü, Anadolu Kültürü.

**Selçuk Artemis Temple- Artemis, Aphrodisias Antique City-Aphrodite and Anatolian Mother Goddess Cult Connection**

**ABSTRACT:** People who lived in pre-historic times needed cults of the mother goddess due to their belief systems. These mother goddess cults

brought abundance and prolificacy to believers and took the responsibility of protecting their cities at the same time. Even if these mother goddess cult statues and names changed from one culture to other, there were similarities about meanings attributed by humans. For example, Hittite and Phrygian believed in Kibele-Kubaba in the Anatolia during and after the Neolithic period of time. The cult of the mother goddess symbolizes the fertility of the soil and birth, but is also worshiped by those who believe in it, taking on the duty of protecting the city. Belief in the mothergoddess, which is the cult of fertility in Anatolia, has been associated with the soil. Believers in the mother goddess made sculptures for her and tried to show respect for her by making temples. Under the influence of Greek culture, the MotherGoddess returned to Artemis in Ephesus and Aphrodite in Aphrodisias; symbol of fertility and has not lost its relationship with fertility. The statues made in the name of these goddesses are described as fertility, fertilityandbeingtheprotector of theallthings. In this context, the sample of the research is TheTemple of Artemis, believed to be in Ephesus, and Aphrodite, believed to be in the ancientcity of Aphrodisias, are examined, and their connection to the cult of the Early Motherhood Period MotherGoddess (MythologicalMother) is examined.

**KeyWords:** Ephesus-Artemis, Aphrodite-Aphrodisias, Cult of Mother Goddess, Anatolian Culture.

## 1. GİRİŞ

Ana tanrıça inancının hakim olduğu dönemde, ana tanrıça kültleri kendisine inananlara bereketi ve bolluğu getirmiş ve aynı zamanda onların şehirlerini korumuştur. Bu ana tanrıçaların kültürlere göre kült heykelleri ve isimleri değişse de insanların onlara atfettikleri anlamlar aynıdır. Araştırmada amaç Efes'teki Artemis tapınağı ve bununla bağlantılı olarak bir kült olan tanrıça Artemis heykeli incelenmek ve Anadolu'da bulunan Ana Tanrıça kültü ile bağını tespit etmektedir. Ayrıca, Aydın'ın Geyre beldesindeki Aphrodisias kenti, burada bulunan Heykel okulu ve Aphrodite tapınılan şehir olarak Aphrodite kült heykeli incelenerek; Anadolu kültürü ve Anaerki erken dönem- Ana Tanrıça (Mitolojik Ana) inancı, kültleri ile bağı incelenmektedir.

### 2.1. Artemis Tapınağı (Efes)

Artemis tapınağı Efes'in en önemli kutsal alanıdır ve dünyanın yedi harikasından biridir. Bu tapınağa ait en eski buluntular İ.Ö. 1400-1300 arası yıllara, yani Miken dönemine ait seramik parçaları buluntularıdır. Bu alan demir çağı başından sonra bir kült yeri yani tapınak olarak kullanılmıştır. En eski mimari kalıntı, İ.Ö. 680-650

de tapınağın ortasında oluşturulmuş, etrafı sütunlu bölümlerden oluşan ‘Peripteros’ adı verilen düzendeki tapınağın buluntularıdır. Peripteros düzeni koruma amaçlı oluşturulmuş bir düzendir ve söz konusu tapınak bilinen en eski Grek tapınağı olarak kabul edilmektedir. Bu en eski tapınak 4x8 düzeninde taş üstüne ahşap sütunlarla oluşturulmuştur. İç kısmında ise, büyük olasılıkla ahşap bir kült heykeli bulunmaktadır. İ. Ö. 570 civarına gelindiğinde, mermerden çift sütun düzeninde büyük tapınağın inşasına başlanmıştır. Yapının 60 metreye 100 metreden fazla olduğu tahmin edilmektedir ve büyük olasılıkla 106 adet sütunla çevrelenmiştir. Bu 106 sütunun çoğu rölyeflerle süslenmiştir. Söz konusu tapınağı Lydia kralı Kroisos yaptırmıştır. Tapınağın duvarları içinde mermerden yapılmış Artemis kült heykeli için bir üstü açık alan bırakılmıştır. Tapınağın batı cephesinde ise bir sunak alanı yapılmıştır. Antik kaynaklara göre İ.Ö. 356 yılında Herostratos adında bir kişi tarihe geçmek için bu tapınağı yakarak yok etmiştir. Bu yangının ardından tapınağın hemen öncekine uygun olarak tekrar yapımına başlanmıştır. Öncekine göre daha yüksek temel üstüne yerleştirilmiştir. Bu tapınağın sunak alanı u şeklinde çevrelenmiş tabanı döşemeli bir bahçeden oluşmaktadır (Efes Artemis Tapınağı Bilgilendirme Panosu). Bu alan ve etrafındaki kurban kalıntıları ve sunu objeleri bu kaidelerin kült amaçlı kullanımı ile ilgili kanıt oluşturmaktadır(Eren, 2012). Tapınağın sunak alanından ele geçen buluntu örnekleri ise aşağıda verilmektedir:



**Resim 1:** Parada artemis tapınağı betimlemesi içinde Artemis

**Resim 2:** Parada Artemis’in hayvanlarla betimlemesi(Anadolu’da bereket tanrısı benzeri)

**Resim 3:**Artemis tapınağı sunağında bulunan altın tapınak hediyesi

<https://ahmetustanindefteri.blogspot.com/search/label/Güzel%20Artemis%20heykeli>

(Erişim Tarihi: 25.10.2019)



**Resim 4:** Artemis Tapınağı kazı çalışması ve tahmini düzeni  
(2019, Aşkın Bahadır-Efes antik kenti ve Efes müzesi fotoğraf çekimleri)



**Resim 5:** Artemis tapınağı buluntuları(solda)

**Resim 6:**Artemis Tapınağı rekonstrüksiyonu(sağda) <https://www.familywithkids.com/en/turkey/photogallery/pictures-miniaturk-miniature-park-istanbul-turkey> (Erişim Tarihi: 11.11.2019)

İ.Ö. 600 yılına doğru Efes'te kurulan Artemis'in tapınağını dönemin sanatçıları heykellerle resimlerle donatmıştır. Yıkıldıktan sonra Büyük İskender bu tapınağın onarımı için keseler dolusu altın bağışlamıştır. Yunan ve Roma ilkçağında sayısız rahip ve uzman barındıran bu tapınak; zaman içinde para basımı, bankacılık gibi ilk işlemlerin yapıldığı dünya ticaret merkezine de dönüşmüştür. İlk Hristiyanlık çağında Aziz Pol(Paule), bu bölgede yaşayan Egeli halkları Hristiyanlaştırmak için Efes'e gelmiştir. Ancak, halk tanrıçaları Artemis'e büyük bir saygınlık ve sevgiyle bağlı oldukları için İsa'nın dinine son derece tepki göstermiştir. Ama daha sonraları Hristiyan Bizans'ın uyguladığı zorbalığa daha fazla dayanamayarak Hristiyanlığı kabul etmişlerdir. Ancak, Zulüm ile Hristiyanlığı kabul etmiş gibi görünen Efes halkı, bakireyken tanrı nefesiyle gebe kalıp İsa'yı doğuran Meryem Ana'yı, bakire Tanrıça Artemis'in yerine koymuştur. Artemis Tapınağının mermerleri Hristiyan Bizanslılar tarafından parçalanarak İstanbul'daki Ayasofya kilisesinin yapımında kullanılmıştır. Kalan taş ve heykeller Efes'te Sen Jan kilisesinin yapımında

kullanılmıştır. Günümüzden 400 yıl kadar önce ise Efes'e gelen British Museum Arkeologları kalanları İngiltere'ye götürmüştür. <https://www.evrensel.net/haber/172551/efes-teki-cok-memeli-artemis>(10.05.2019).



**Resim 7:** Artemis Sunağında bulunan Amazon Kabartmaları-British Museum <https://ahmetustanindefteri.blogspot.com/search/label/Güzel%20Artemis%20heykeli> (Erişim Tarihi: 25.10.2019)

Anadolu ve Akdeniz arasında bölgede yer alan Efes, göç ve ticaret nedeniyle Anadolu'dan oldukça etkilenmiştir. Bu etkilenmeler hem kültürel ve inançsal anlamda gerçekleşmiş, hem de mimari alanda etkilenmeler gerçekleşmiştir. Artemis tapınağının inşasında **birçok** açıdan yenilikler gözlemlenmiştir. Bu İyonya'lı heykeltıraşlar, Asur ve Hitit merkez surları, saray ve tapınakları taş bloklarından etkilenerek yaratılmasından kaynaklanmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kataloğu). Ayrıca, Anadolu'da insanlar tıpkı Artemis'e olduğu gibi ana tanrıçaları için tapınaklar inşa etmişler ve sunak alanlarında onun için hayvanlar kurban etmişler, ana tanrıçalarına hediyeler getirmişlerdir.

## 2.2. Bir Tanrıça Kültü Olarak Artemis

Tanrıça Artemis insana sağlık getirmesinden dolayı bu ismi almaktadır. İon dilinde Artemis olarak isimlendirilen tanrıça, Dor dilinde Artamis olarak isimlendirilmektedir. Tanrıça Artemis Anadolu ile ilişkisi nedeniyle Lydia ve Lykia tanrıçaları arasında yer alan bir tanrıçadır. Lydia'da onun adı Artimis ve Artimu, Lykia'da Ertemit olarak anılmaktadır. En kabul gören görüşe göre tanrıçanın adı, sağlam, yara lanmamış, önem gösterilen anlamlarına gelen Artemes kelimesinden gelmektedir. Bir diğer kabul gören görüş ise tanrıçanın isminin Artamos kelimesinden türediğine

yöneliktir ve sözcük baş kesen kasap anlamına gelmektedir. Son görüşe göre ise, tanrıçanın ismi rtemis kelimesinden türemiştir ve bu kelime bakire anlamına gelmektedir(Albayrak, 2012).

Bir tanrıça olarak mitolojide Artemis'in yeri incelendiğinde ise, Artemis Zeus'un Leto'dan olan kızıdır. O okçuların ve avcılarının tanrıçası olarak Olympos'taki on iki tanrı ve tanrıçadan bir tanesidir. Artemis Apollo'nun ikizidir ve bu ikiz kardeşler birbirine çok bağlıdırlar. Artemis, bakireliği ile ünlü bir tanrıça olarak iffetli bir şekilde yaşamakta ve kendisine inanlarında bu şekilde yaşamasını istemektedir. Ayrıca, Artemis tüm yaşamı boyunca Zeus'un Leto'dan kızı olmasından dolayı Hera'nın saldırılarıyla savaşmak zorunda kalmıştır. Bunlardan ilki ve en önemlisi Leto hamileyken Hera Pyton isimli çok büyük yılanı onu yakalaması için peşine salmıştır. Leto bu yilandan kaçarak kurtulmuştur fakat doğum yapacağı bir ev kendisine bulamamıştır. Çünkü herkes Hera'nın gazabından korkmaktadır. Bu nedenle Leto, Ortygia adasına kardeşi Asteria'nın yanına kaçmış ve Artemis'i burada dünyaya getirmiştir(Sears, 2018).

Doğumundan hemen sonra kardeşi Apollo'nun doğumuna yardım eden Artemis bu nedenle doğum tanrıçası olarak anılmıştır. Annesinin doğum sancılarına şahit olması nedeniyle bekareti seçmiş ve bu onun en önemli özelliği haline gelmiştir. Apollo ise doğar doğmaz annesini takip eden Python yılanı oklarıyla öldürmüştür(Sears, 2018). Bu mitolojik hikaye yüzlerce yıl sonra Albrecht Dürer tarafında betimlenmiştir.



**Resim 8:**Albrecht Dürer, Apollo and Diana, 1504-05

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/343130> (Erişim Tarihi: 25.10.2019)



Zeus, kızı Artemis'i çok sevmektedir. Artemis üçüncü yaşına geldiğinde babası Zeus'tan üç şey ister. Bunlardan ilki yay ve oktur. Bu Artemis'in avcılarının koruyucu tanrıçası olmasıyla ilişkilidir. Babasından ikinci isteği, dünyadaki tüm dağlardır. Bu ise tanrıçanın doğa ve bereket tanrıçası olmasıyla ilişkisiyle bağlantılıdır. Babası Zeus'tan son isteği ise, sonsuz bekarettir. Bu ise Artemis'in doğum tanrıçası olmasıyla, hem de annesinin ikiz kardeşini doğururken şahit olması ve doğum sancılarını görmesiyle ilgili bir durumdur(Sears, 2018).

Artemis'le ilgili bir mitolojik hikaye de Truva savaşıyla ilgilidir. Truva'ya hareket etmeden önce Agamemnon Artemis'in kutsal korularından birinde bir geyik vurmuştur ve bununla gurur duyarak Artemis'ten daha iyi bir avcı olduğunu iddia etmiştir. Bunun üstüne çok sinirlenen Artemis rüzgarı durdurarak Agememnon'un Truva'ya yelken açmasını engellemiştir. Denizin üstünde mahsur kalan Agememnon'a şartı kendisine kızını kurban etmesidir. Çaresiz kalan Agememnon tam kızını kurban edecekken kıza üzülen Artemis kızın yerine bir geyik vererek onun kurban edilmesini sağlamıştır(Sears, 2018).

Yunan düşüncesinde Artemis, kült olarak oldukça yaygın bir tanrıça olmasının yanı sıra kendine has bir çok özelliği olan tanrıça olarak saygı gösterilen bir tanrıçadır. Helenistik çağ öncesi Artemis'e Kuzey Anadolu ve Girit'te yaşayan toplumlar tarafından inanılmıştır. Çok yönlü özellikleri bulunması nedeniyle Artemis, kendisine inananların yaşamının her alanında onlara yardımcı olması beklenen bir tanrıça olmuştur. Özellikle vahşi hayvanlarla ilişkisi başka hiçbir Yunan tanrı ya da tanrıçada yoktur(Albayrak, 2012).

Yunan dininde önemli bir tanrısal güç olarak karşımıza çıkan Artemis'in bütün doğanın egemeni ve bereketi temsil etmesi nitelikleri, Anadolu'daki tapınılan Ana tanrıçaya uymakta ve onunla eş anlam kazanmaktadır. Ana Tanrıça özelliği yanında Artemis, bireylerin ve devletlerin zor, stresli ve belirsiz durumlarda sığındıkları tanrıçadır. O, genç insanların ve hayvanların hayatlarının kritik anlarında karşılırlarına çıkar ve kaderlerine hazırlanabilmeleri için yardım etmektedir(Albayrak, 2012: 2-3).

Anadolu'da ana tanrıça inancı incelendiğinde Neolitik dönemden ve sonrasında bu kültü inanılmıştır. Ana tanrıça kültü, toprağın bereketini ve doğumu simgelemekte buna ek olarak şehrin koruyucusu olarak görev yapmaktadır. Anadolu'da bereket kültü olan ana tanrıçaya inanılması ve Anadolu'nun bu kadar bereketli olması bu kültürün tamamen toprak ile ilişkilendirilmesine sebep olmuştur. Ana tanrıçaya inanlar onun için heykeller yapmışlar ve tapınaklar yaparak ona duydukları saygıyı göstermişlerdir. Hitit insanları ona Kubaba ismini verirken, Frigler Kibele adıyla onu anmışlardır.



**Resim 9:** Kibele ve Kubaba

<http://www.teknolojikibi.com/yeni/index.php?topic=6391.0> (Erişim Tarihi: 25.10.2019)

Anadolu'daki tanrıçaya Orta Anadolu'daki "Phrygia" ilk tapınıldığı kabul edilmektedir. Tanrıçaya tapınma ise M.Ö. 7000'li yılların erken dönemlerinde kadar gitmekte ve M.S.5. Yüzyıl'a kadar varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Tanrıçanın adı ise ilk olarak M.Ö.7. Yüzyıl'a ait Frig yazıtlarında "Ana" anlamına gelen "Matar" ve "dağın" anlamına gelen "Kubileya" sıfatı ile birlikte "Dağın Anası" olarak rastlanmaktadır. Ana tanrıçanın kalça ve göğüslerinin büyük şekilde betimlenmesinin nedeni doğurganlıkla ilişkilendirilmiş olmasıyla ilgilidir. Aynı zamanda şişman olma beslenme ile ilişkili olup bu tanrıçanın doğuran ve doyuran olmasını ortaya koymaktadır. Ayrıca yanında yırtıcı hayvan betimlemelerinin bulunması ise(leopar ya da pars) tanrıçanın gücünü ve doğa üstünde egemen olmasını ortaya koymaktadır(Demirağ, 2017).

Erken Devir Türk topluluklarında kadın köken örneğinin en önemlisi Anadolu'dan dünyaya yayılmış olan "Büyükana" ya da diğer adı ile "Tanrı Ana"dır. Kadın egemen/Anaerkil bir düzende, Tanrı Ana erk sahibidir ve onunla evlenen kişi de kral ya da yönetici olmaktadır. Hacılar ve Çatalhöyük'te bulunan Büyük Ana Tanrıça heykelinde olduğu gibi doğurganlık sembolü kadın köken örneği, doğururken hem kendi doğal gücünü, hem de doğadan aldığı güçlerle bütünleşmesini yansıtmaktadır (Aytekin, 2017: 64).

Doğu'da var olan bu ana tanrıça figürü Yunan kültürünün etkisiyle, Artemis'e dönüşmüş ancak bereket sembolü ve doğurganlıkla ilişkili olması özelliğini kaybetmemiştir. Adına yapılan heykellerde onun doğurganlığı, bereketi ve tüm her şeyin koruyucusu özellikleriyle betimlenmiştir. Dünyanın yedi harikasından biri olan Efes şehrindeki tapınak onu yüceltmek adına onun için yapılmıştır. Artemis ile ilgili olarak, 1956 yılında Efes antik kentinde kazılarda iki adet büyük Artemis heykeline ulaşılmıştır. Bunlardan bir tanesi 'Güzel Artemis' diğeri ise 'Büyük Artemis' olarak



isimlendirilmiş ve bu heykeller Efes Müzesinde sergilenmeye başlamıştır. <https://sanatkaravani.com/anadolu-bereketinin-simgesi-efesli-artemis-heykeli/er.tr>(Erişim Tarihi: 12.05.2019).

Güzel Artemis, Roma döneminde yapılmış olup doğunun izlerini taşımaktadır. Büyük Artemis heykelinin başının üzerinde üç katlı kule bulunur. Bu onun şehrin koruyucusu olduğunu sembolize etmektedir. Tanrıçanın ensesinde dolunay biçiminde büyük bir disk vardır. Artemis bozulmamış aydır ve alnında ki hilal ile Yunan'lı Artemis gibi onun da ay tanrıçası olduğuna vurgudur. Güzel Artemis heykelinin boynunun iki yanında 5 adet kartal başlı aslan(grifon) bulunmaktadır. Gerdanlığında, burçları, hakimi olduğu güneş-ay-gezegenler döngüsü kozmolojiyi yansıtmaktadır. Göğüs bölgesinde yaklaşık 40 kadar, düzenli bir sırada betimlenmiş meme tasviri dikkat çekmektedir. Bu betimleme, ana tanrıçanın bereketine yapılmış bir övgüdür. Etek kısmında, dörtgen plakalar halinde hayvan betimleri göze çarpmaktadır. Her dörtgenin içinde boğa, keçi, aslan, arı bulunmaktadır. Bu betimleme, Artemis'in doğa ve kozmik enerji üstünde hükmünü ifade etmektedir. <https://sanatkaravani.com/anadolu-bereketinin-simgesi-efesli-artemis-heykeli/er.tr> (Erişim Tarihi: 10.05.2019)



**Resim 10:** Güzel Artemis Heykeli.



**Resim:11,**Büyük Artemis Heykeli

(2019, Aşkın Bahadır- Efes müzesi fotoğraf çekimleri)

Anadolu'da var olan ana tanrıça kültü ve yunan kültüründe var olan Artemis kültü bir çok açıdan benzerlik taşımaktadır. Anadolu'da var olan Kibele'de

doğurganlık özelliği göğüs ve kalçalar büyük şekilde tasvir edilerek verilirken, Artemis heykelinde çok göğüs yapılarak bu özellik verilmiştir. İki tanrıça da bereket ve doğumu sembolize etmesinin dışında, doğaya egemen tanrıçalardır. Bu iki tanrıçanın da hayvanlarla birlikte betimlenmesiyle ortaya koyulmuştur. Yine bir ortak özellik olarak, iki tanrıça da kendisine inanan şehirlerin koruyuculuğu görevini üstlenmiştir.

### 2.3. Afrodiasias Antik Kenti

Afrodiasias antik kenti Aydın'ın Geyre ilçesinde bulunmaktadır. Antik kentte ilk kazı çalışmalarını 1904 yılında Fransız Paul Gaudin yapmıştır. Bir süre sonra fotoğraf sanatçısı Ara Güler, Afrodiasias'ta çektiği fotoğrafları New York Üniversitesinde görevli olan Prof. Dr. Kenan Erim'e yollamıştır. Prof. Erim 1960 yılında kazılara başlamış ölümüne kadar burada kazılara ve araştırmalarına devam etmiştir. Afrodiasias aşkın ve güzelliğin tanrıçası Afrodite'in şehri olarak kabul edilmiştir. 7000 yıl öncesine ait şehrin, ilk adı Legenpolis'tir ve Afrodiasias aşk tanrıçasının evidir. Buradaki aşk tanrıçası ve ana tanrıça olan Afrodite'in, doğuran ve doyuran diye bilinen Anadolu'nun ana tanrıça kültüyle ilişkisi bulunmaktadır(Atalay, 2014).



**Resim 12: Afrodiasias Kenti**

<https://www.aphrodisias.org>(Erişim Tarihi: 25.10.2019)

İlk Roma İmparatorları kendilerinin Aeneas'ın soyundan geldiklerine ve Afrodite ile akraba olduklarına inanırlardı. Bu nedenle de Afrodite'in kentine pek çok ayrıcalıklar tanımışlardır ve kent bu dönemde en parlak günlerini yaşamıştır. Bizans döneminde ise Hristiyanlık kente bir anda hakim olamamış, Afrodite'in kişiliğinde Paganizm uzun süre devam etmiştir. Zaman içinde Hristiyan hâkimiyetinin artması ile kentin adı Stavropolis (Haç Kenti) olarak değiştirilmiştir. Bu sırada şehirde Roma Dönemi yıllarından kalma pek çok heykel ve kabartmada kırılmıştır. 11. ve 12.

Yüzyıl’larda Selçuklu, daha sonra da Osmanlı topraklarına katılan kentin üzerine Geyre Köyü kurulmuş olup, antik harabeler üzerine kurulu olan köy 1956 yılındaki depremten sonra 2 km. kadar batıya taşınmıştır(Atalay, 2014: 143).

İ.Ö. 6000 yıllarında Kalkolitik dönemde kurulan Afrodisias Antik kenti tanrı-çaların yaşadığı yer olmuştur. Antik yazılara göre, bereket tanrıçası bir süre burada hayatını devam ettirmiştir. Asur Kralı Ninos döneminde Ninoi ismini alan kent, bu dönemde tanrıça Afrodit’e ev sahipliği yapmıştır. Şehir ilk dönemlerinde küçük bir höyükken, İmparator Augustus’un himayesine girmesiyle gelişerek dinsel bir merkeze dönüşmüştür. Bu kent ile ilgili bir diğer önemli nokta ise bölgeye ait krem rengi mermer heykeltıraşları buraya çekerek heykel okulunun açılmasına neden olmuştur.

Adını Afrodit’ten alan bu kent, çevresindeki zengin mermer yatakları ve taşı işleyebilen yetenekli sanatçılar sayesinde Roma’nın en önemli heykeltıraşlık merkezlerinden biri konumuna gelmiştir. M. Ö. 1. Yüzyıl’dan başlayıp, 5.yüzyıl sonuna dek 600 yıl boyunca heykel üretiminde durmak bilmeyen kent, yaratıcı ve yetenekli sanatçılarıyla muazzam yapıtların oluşumuna ev sahipliği yapan bir okul olmuştur. Öncesinde bilim adamları, arkeologlar, Aphrodisias’lı heykeltıraşları eski Helen heykelciliğinin birer taklitçileri olarak görülmektedir. Ancak, 1961 yılında Prof. Erim ve New York Üniversitesinin desteği ile başlatılan kazı çalışmalarından elde edilen veriler Afrodisias’ın yaratıcı ve yetenekli heykeltıraşlarıyla birlikte özgün yapıtlar ortaya koyan bir okul olduğu görülmüştür(Atalay, 2014: 144).



**Resim 13:** Afrodisias’tan çıkan bir rölyef

<https://www.aphrodisias.org>(Erişim Tarihi: 25.10.2019)

Ayrıca Roma İmparatorluk dönemine ait en iyi korunan stadyum da burada yer almaktadır. Antik kentte bulunan en büyük dini yapı ise Afrodit için yapılan tapındır. Bu tapınak, İ.Ö. 1. Yüzyıl civarında Zoilos tarafından yaptırılmıştır. M.S. 500 civarında Hristiyanlığın egemen olmasıyla tapınak kilise olarak kullanılmıştır.

<http://m.hurriyet.com.tr/buradan-hem-kibele-hem-afrodit-gecti-bereket-ve-guzellik-burada-birlesti-afrodisias-4519387>(Erişim Tarihi: 25.10.2019)



**Resim 14:** Aphrodite Tapınağı **Resim 15:** Roma dönemine ait Stadyum

<https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44400/afrodisias-antik-kenti-aydin.html> (Erişim Tarihi: 25.10.2019)

Hem Anadolu’da Kybele adına yapılan tapınaklar, hem de Efes’de tanrıça Artemis için yapılan tapınak gibi Afrodisyas’da da tapınılan ana tanrıça kültü Afrodit için tapınaklar inşa edilmiş, sunak alanları yapılarak ana tanrıçaya adaklar adanmıştır. Efes, nasıl tanrıça Artemis’in himayesinde ve ona inanların yaşadığı şehir olduysa, Afrodisyas da Afrodit’in himayesinde ve ona inanların yaşadığı şehir olmuştur.

#### 2.4. Aphrodite(Afrodit)

Yunan Mitolojisi incelendiğinde, aşk tanrıçası Afrodit aşkın tutkulu ve arzusunu bünyesinde barındırmaktadır. Afrodit, Zeus’un deniz perilerinden olan Dione’den kızıdır ve Olympos’taki 12 tanrıdan önce yaratılmıştır. Bir söylenceye göre ise, Kronos’un annesi Gaia oğlunu babasına saldırmaması için doldurur ve babası Uranüs’e saldıran Kronos babasının cinsel organını keser ve denize atar. Deniz suyuna düştüğü anda deniz köpürür ve köpüklerin arasından güzel ve erişkin Afrodit belirmiştir. Karaya çıkan Afrodit’in ayak bastığı yerler çiçeklerle dolmuştur(Sears, 2018). Batı sanatında Afrodit Venüs adını almıştır. Onun doğuşu ve yaşadığı bir çok olay bir çok resimde betimlenmiştir.



**Resim 16:** Sandro Botticelli, Venüs'ün Doğuşu, 1482-86

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-46603957>

(Erişim Tarihi:14.11.2019)

Homeros'a göre ise Aphrodite, Zeus ve Okeanos'un kızıdır. Homeros, İlyada'da bulunla ilgili betimlemelerde bulunmuş Zeus'un kızı Aphrodite ve Okeanos'un kızı Aphrodite şeklinde açıklamalara yer vermiştir(Erhat, 2003).

Aşk ve cinselliğin tanrıçası olan Afrodit hem ölümlüler hem de tanrılar arasında egemendir. Herkesin bir başkasını arzulamasını sağlamıştır(Bekareti koruma altında olan Artemis, Athena ve Hestia dışında). Afrodit'in en etkili silahı ise bir korsedir. Bu sihirli korseyi giyen kadını görenler bu kadına tutulmaktadır. Cömert bir anına rastlarsa Afrodit bu korseyi başkalarına da ödünç vermektedir(Sears, 2018).



**Resim 17:** Afrodite kült Heykeli ve çizimi

<https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44400/afrodisias-antik-kenti-aydin.html> (Erişim Tarihi: 25.10.2019)

Afrodite heykeli, Aphrodisias heykel okulunun ele geçen en önemli eserlerindendir. Helenistik dönemde tanrıça imgesi olan Aphrodisias Aphrodite kült heykelinin kopyasıdır. Bir Anadolu tanrıçası gibi dik şekilde duran ve önden biçimde tasvir edilmiştir. Başında başlık ve örtüyle betimlenen figür, ince elbise üstüne sert ve kalın bir üst giysi giymiştir. Figürün göğüs kısmından aşağıya doğru beş adet bezemeli bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde Aphrodite'nin dört ayrı özelliğiyle ilgili figürlü bezemeler bulunmaktadır: 1. bölümde Aphrodite'nin kişisel yardımcıları Üç Güzeller (Kharites) bulunmaktadır. 2. bölümde Aphrodite'nin dünya alemindeki daimi uzantıları olan Selene (Ay) ve Helios (Güneş) bulunmaktadır. 3. bölümde Tritonlarla birlikte deniz keşisi üzerinde klasik formuyla tasvir edilmiş Aphrodite betimlemesi vardır. 4. bölümde Tanrıçanın elçisi ve çocuğu olan üç adet Eros figürü, kurban sahnesinde betimlenmiştir. <http://aphrodisias.classics.ox.ac.uk/tr/tr-aphrodite.html> (Erişim Tarihi: 15.05.2019).

Afrodite heykeli incelendiğinde tıpkı Büyük Artemis heykeliyle benzer bir duruş ve başlık ile betimlendiği görülmektedir. Ayrıca Artemis ve Anadolu ana tanrıçası Kibele ile benzer olarak, Afrodite'nin de üstündeki ay ve güneş betimlemelerinden yola çıkarak gökyüzü ile bağı bulunduğu saptanmaktadır. Afrodite'de diğer iki tanrıça gibi kendine inanları koruma görevi üstlenmiş ve aşk tanrıçası olması da cinsellik ve dolayısıyla doğurganlık ilişkisi olduğunu düşündürmektedir. Yine üstündeki



betimlemelere bakarak Afrodit'in hayvanlarla bağı olduğu ortaya koyulmaktadır. Mitolojik öyküsü incelendiğinde ise bir erkek organının (Krunos'un cinsel organı) kesilmesiyle dünyaya gelen Afrodit, doğumuyla bile kadınsallığın vurgusu gibidir.

### 3. SONUÇ

Ana tanrıça inancı tarih öncesi dönemlerde insanların inanış biçimidir. Anadolu'da, bereket, doğum ve koruyucu olan ana tanrıça Yunan kültürü incelendiğinde tapınılan şehirlere göre Artemis ya da Aphrodit'e dönüşerek, tapınılan şehirlere bolluk ve bereket getirmiş ve o şehir ve orada yaşayan insanları koruma görevini üstlenmiştir. Bu bağlamda Efes şehrinde Artemis için, Aphrodisias kentinde Aphrodithe için, Anadolu'da Kibele ve Kubaba için yapıldığı gibi tapınaklar inşa edilerek ve sunak alanlarında adaklar adanarak dini ritüeller yapılmıştır. Ayrıca bu iki tanrıçanın da Anadolu ana tanrıçası gibi üreme ile bağlantısı bulunmaktadır. Özellikle Tanrıça Artemis Anadolu'da var olan ana tanrıça kültü ile çok fazla ortak özelliğe sahiptir. Artemis'in Kibele gibi hayvanlarla betimlenmesi doğa ile bağını ortaya koymaktadır. Ayrıca Kibele'de olduğu gibi Artemiste'de göğüs vurgusu olması doğurganlık ile ilişkilendirilmesi ile alakalıdır. Ayrıca, bilindiği üzere Kibele şehrin koruyuculuğunu üstlenmekte, büyük Artemis heykelinde bu şehrin koruyuculuğu görevinde bir başlık ile verilmektedir.

Aphrodisias kenti, Aphrodite kültü incelendiğinde ise, yine Anadolu'da var olan ana tanrıça ve Artemis gibi Aphrodite de şehrin koruyuculuğunu üstlenerek bu şehirdeki insanları koruduğuna inanılmıştır. Ayrıca, aşk ve cinselliğin tanrıçası olması nedeniyle üreme ile ilişkilendirmek yanlış olmayacaktır. Aphrodite betimlemesinde var olan ayak bastığı yerlerde çiçekler açması ve denizden gelmesi ise tanrıçanın doğayla ilişkisi ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Anadolu tanrıçası ve Artemis ile benzerdir. Sonuç olarak, araştırmada incelemeler sonucu ve Urundul'un da belirttiği gibi, “ Kybele, Kubaba, Kible, Ma, Hepat, Agdistis, Arinna, Artemis, Diana ve daha başka adlarla da çıkar ki aslında hepsi aynı 'Tanrı Ana'(Mitolojik Ana) dır(Urundul'dan aktaran, Aytekin, 2017: 64).

## KAYNAKÇA

- Albayrak, Y. (2012). Anadolu’da Artemis’in Sıfatları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 48. Sf: 1-15.
- Atalay, R. (2014). Afrodisias Heykel Okulu. *Ulakbilge*, Sayı: 3. s.140-149.
- Aytekin, C. A. (2019) D.E.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Programı. Anadolu Kültür Tarihi Dersi Ders Notları. İzmir.
- Aytekin, C.A.(2017) **Kadın ve Siyaset**. Kitap içi Bölüm: Simge ve Siyaset Bağlamında, Erken Devir Türk Toplamları Mitoloji ve Sanatında Kadın Köken Örneği. Ankara: İmge Yayınevi.
- Demirağ, M. F. (2017). Ana Tanrıça İkonografisi ve Anaerkillik. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı: 1. sf: 6- 18.
- Efes Antik Kenti Bilgilendirme Panoları
- Efes Artemis Tapınağı Bilgilendirme Panoları
- Eren, K. (2012). Samos Heraion ve Ephesos Artemis Kutsal Alanlarındaki Oryantal Objeler. *Mediterranean Journal of Humanities Dergisi*. Sayı: 2. Sf: 87- 95.
- Erhat, A. (2003). **Mitoloji Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kataloğu
- Sears, K. (2018). **Mitoloji 101 Eski Yunan ve Roma Mitolojisi Hakkında Bilmeniz Gereken Her Şey**. İstanbul: Say Yayınları.

## İnternet Kaynakçası;

- <http://aphrodisias.classics.ox.ac.uk/tr/tr-aphrodite.html>  
(Erişim Tarihi: 15.05.2019)
- <http://m.hurriyet.com.tr/buradan-hem-kibele-hem-afrodit-geci-bereket-ve-guzellik-burada-birlesti-afrodisias-4519387>  
(Erişim Tarihi: 25.10.2019)
- <https://sanatkaravani.com/anadolu-bereketinin-simgesi-efesli-artemis-heykeli/>  
(Erişim Tarihi: 25.10.2019)
- <https://tarihnedio.com/bolluk-ve-bereketin-simgesi-artemis-heykeli/>  
(Erişim Tarihi: 25.10.2019)
- <https://www.aphrodisias.org/aphrodisias-tarihcesi-ve-ilk-kazilar>. er. tr  
(Erişim Tarihi: 25.10.2019)



<https://www.evrensel.net/haber/172551/efes-teki-cok-memeli-artemis>

(Erişim Tarihi: 25.10.2019)

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-46603957>

(Erişim Tarihi: 14.11.2019)

<https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44400/afrodisias-antik-kenti-aydin.html>

(Erişim Tarihi: 25.10.2019)



# ZAMAN KAVRAMI BAĞLAMINDA ÇAĞRI SARAY'IN KİŞİSEL SERGİSİ “EKSİLEN ZAMAN”

**Doç. Çağrı SARAY**  
Marmara Üniversitesi

**ÖZET:** 2015'te Özel Galata Rum İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirdiğim Eksilen Zaman isimli kişisel sergim, 1999-2015 yılları arasında ürettiğim işlerin biraraya geldiği bir sergiydi. Serginin kavramsal çerçevesini oluşturan seçki, benim zaman, tarih ve bellek kavramlarını üretimimde nasıl konumlandırıdığımı ortaya koymaktadır. Bu metinde zaman kavramının öncelikle felsefe tarihinde felsefeciler tarafından nasıl ele alındığı kronolojik olarak anlatılmaktadır. Bu kronolojik bakış, felsefecilerin zaman kavramına nasıl baktıkları ve benim Eksilen Zaman sergisinde gösterdiğim spesifik işlerin bu bakışla nasıl bir ilişki kurduğunu ortaya koymaktadır. Sergide yer almış 10 farklı sanat işi üzerinden kurguladığım bu metin, felsefe tarihindeki zaman kavramının 20.yüzyıla kadar geçirdiği süreci sanat üretimi bağlamında anlatmakta ve bu iki farklı alan arasında ilişki kurarak işlerimde zaman kavramını nasıl kavramsallaştırdığımı göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zaman, Çağdaş Sanat, Enstalasyon, Video, Desen

Zamana ilişkin en temel soru; bir başlangıç ve bir sonu olup olmadığıdır. Felsefe'nin aslında tüm disiplinlerle içiçe biçimlenen bir alan olduğunu düşünürsek, fiziğin bu zamana ilişkin sorduğu soruların ve gelişmelerin felsefeyi de doğrudan şekillendirdiğini görürüz. Felsefe de tarih boyunca zamanın lineer (çizgisel) olarak mı yoksa döngüsel bir sistemde mi çalıştığını sormuştur.

Zaman felsefesi bağlamında zamanın gerçekliği sorusu, öznel/ zihinsel zaman konusunu ortaya çıkarmıştır.

Antikçağ filozofları mekan ve mekanda gerçekleşen hareket üzerinden zamanı sorgulamışlardır. Bu süreçte karşımıza çıkan öncelikli isim Aristoteles'tir. Aristoteles'in zamanı, mekandan bağımsız değildir. Aristoteles'e göre, her hareket eksiktir:

“Yalnızca ereğin kendisinde içkin bulunduğu hareket, bir fiildir (action)” (Aristoteles, 2010: 24).

Aristoteles, zamanı bir ölçü birimi gibi ele alır. O’na göre, nasıl ki nokta tek başına çizgi anlamı taşıyamıyorsa an da zaman anlamı taşımaz. Zamanın ölçtüğü şey nesnenin kendisi değil onun devinimidir.

Antikçağ Yunan felsefi düşüncesinin öncesine baktığımızda da mitolojilerinden ve anlatılarından yola çıkıldığını görürüz. Örneğin Aristoteles, Kronos’tan ve Kairos’tan bahseder. Kronos, ‘ne kadar zaman geçtiği’ sorulurken kastedilen şey iken, Kairos ‘ne zaman’ sorusuyla ilgilidir. Bu anlamda Kronos’un niceliksel, Kairos ise nitelikselidir. Üçüncü bir kavram olarak Aion ise, ‘çağ’, ‘ömür’, ve ‘sonsuzluk’ anlamlarına gelmektedir. Aion ebediyettir ve adını hep varoluştan alır ve ölümsüz, Tanrısallığa denir.

Herakleitos’un temel felsefesi ise; ‘her şey akar’ cümlesi üzerine kurulmuştur. Değişim-dönüşüm her yerdedir ve değişmeyen hiçbir şey yoktur. Herakleitos’un zamanla ilgili günümüze gelen en açık cümlesi şudur:

“Zaman (aion) oynayan, dama taşı süren bir çocuktur: Bir çocuğun hakan oyunu!” (Kranz, 1984: 64).

Samih Rifat, Herakleitos adlı kitabında ‘Aion’ kelimesini, Aristoteles’in Aion’undan farklı olarak, sonsuzluk yerine ‘yaşam’ olarak kullanmıştır.

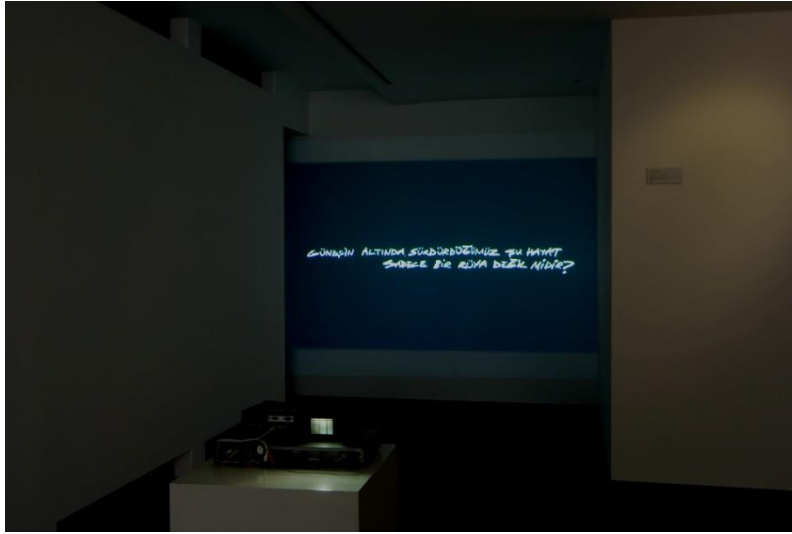
“Yaşam bir çocuktur taşları sürüp oynayan. Bir çocuğun krallığı. Aion kelimesi yıllarca ‘sonsuzluk’ ve ‘zaman’ anlamında kullanılmıştır, ama çağdaş filoloji artık bu kelimeyi ‘yaşam’ ya da ‘yaşam zamanı’ biçiminde kullanmaktadır” (Rifat, 2004: 50-51).

Çocuk oyunun kurallarını kendi kurar, kendi yönetir ve üstelik bunu herhangi bir amaç için değil sadece eğlence için yapar. Zaman da, kendi akışında ve kuralsız bir seyirle akar gider ve kendi düzeninin, evrenin hakimidir.

Herakleitos’u bu benzetmeye götüren şey, zamanın ve çocuğun neler yapabileceğinin kestirilememesi durumudur. Herakleitos da ‘akan bir zaman’dan ve yaşam sürelerinden bahseder.

Herakleitos’un Aion’u, ‘Handke’ye Saygı’ isimli video işinde görünür hale gelmektedir. Bu iş, Peter Handke’nin senaryosunu Wim Wenders ile yazdığı

Wenders'in 1987 tarihli Der Himmel Über Berlin filminde de yer verdiği Das Lied Vom Kindsein (Çocuk Olmanın Şarkısı) adındaki şiirini merkeze alarak yaptığım bir iştir. 'Das Lied Vom Kindsein' çocuk olma durumu üzerinedir. Zaman kavramını çocukluk, ergenlik ve yetişkin olma gibi süreçler üzerinde ele alır, fakat şiirin bütününe baktığımızda çocuk olma durumunun zamanı algılayışımızla eşdeğerliliğe sahip olduğunu görürüz. Bu şiirde ve Handke'ye Saygı isimli işte zaman akışkandır; çocuk olma hali ise zamanın bir



**Resim 1:** Handke'ye Saygı

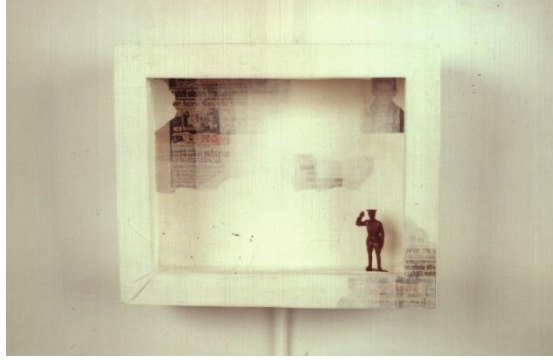
**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.80

metaforu olarak kullanılmıştır. Çocukken sorulan sorular; varlığa, varoluşa ve zamanın/hayatin ne olduğuna dair temel sorulardır. Handke'nin dizelerini Almanca'dan Türkçeye yeniden çevirerek ve kendi el yazımıyla siyah bir zemine yazarak görselleştirdiğim video işinde filmdeki şiirin yer aldığı bölümlerde kullanılan sesler eşlik etmektedir. Videodaki metin bir el yazısıdır, birine aittir ama aynı anda anonimdir de. Bu anonimlik izleyici olarak zamana ve çocuk olma durumuna ilişkin soruları kendimize yeniden sorma olanağı tanır.

İlkçağ düşünürlerinin çoğunda zaman kavramı, hareket ve devinim üzerinden ele alınmıştır. Parmenides'te Varlık ve evren için herhangi bir başlangıç ve bir son düşünmez. Varlık, akıl ve gerçek bakımından birdir ama duyular bakımından çoktur. Bir'in devinmesi ve dolayısıyla değişmesi de bir zaman içindeyken mümkün olacaktır. Bu zamana da 'an' demiştir Parmenides.

“An, devinme ile durdurma arasında bulunan garip bir şeydir ve hiçbir zamanın içinde değildir” (Platon, 1989: 53-87).

Bellek Kutuları; 1998-2000 yılları arasında yaptığım işlerin tümüne verdiğim bir isim ve bunlar; hem çizimleri, tuval resimlerini, hem de üç boyutlu nesneleri ve düzenlemeleri içeriyor. An kavramı, bu kutuların içine yerleştirilmiş olan imgelerle görünür hale gelmektedir. Tüm nesneler, fotoğraflar ve görsel imgeler donmuş; devinim ile durma arasında bir noktada sıkışıp kalmışlardır.



**Resim 2:** Bellek Kutuları

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.100

Kant’a geldiğimizde ise; felsefesinin temelini, insan aklı ve yetilerinin oluşturduğunu ve zaman meselesini ele alışının ise insan zihniyle ilişkili olduğunu görüyoruz. Kant için uzay ve zaman zorunlu nedensellik taşır; a priori koşullardır. Kant’a göre;

“Zaman herhangi bir deneyimden türetilmiş bir kavram değildir. Çünkü, eğer zaman tasarımının kendisi temelde a priori yatmıyor olsaydı, ne eş zamanlılığın ne de zamansal ardışıklığın kendileri algıda bulunabilirdi.” (Kant, 2008: 87)

Kant bilgi oluşma sürecinde şu iki kavramı öne çıkarır: Sezgi ve duyum.

Zamanın sonsuzluğu tüm belirli zaman büyüklüklerinin ancak temelde yatan tek bir zamanın sınırlanışları yoluyla olanaklı olmalarından daha ötesini anlatmaz.

Ona göre kökensel tasarım olarak zaman sınırsız olarak verili olmalı ve bu kavramlar için dolaysız sezgi temelde yatıyor olmalıdır.

Kant'ın uzay ve zamanı sezginin arı formu olarak anlatımı, bu iki kavramın bilince ait kavramlar olduğunu yani zihne ait olduğunu ifade eder.

Hegel'de ise, tarihsel evrimin başlangıcı aslında insan zamanının başlangıcıdır. Bir Efendinin ve bir Kölenin ortaya çıkışıyla ve ilk mücadeleyle insan doğmuş ve tarih başlamıştır.

Hegel, tarihin ve zamanın oluşturucusu olarak insanı temel kabul eder. Zamanı, insandan bağımsız anlatmaz. Dolayısıyla Kozmos'la anlatılan bir zamandan bahsetmez. Herşeyin zamanda ortaya çıkıp zamanda yitip gittiği değil, zamanın kendisinin bu oluş ve ortaya çıkış-yitip gidiş olduğunu söyler.

Eksilen Zaman isimli sergimde yeralan bir diğer iş olan Tarihin Ağırlığı isimli triptik fotoğraf, Paris'teki konuk sanatçı programı sırasında gerçekleştirdiğim Gri Koridor isimli sergi için ürettiği bir iştir. Tarihselliğinin yanı sıra kültür alanına dair önemli bir merkez



**Resim 3:** Tarihin Ağırlığı

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.164

ve Fransa'nın en büyük gelir kaynaklarından olan Louvre Müzesi'nin duvarlarının önünde çekilmiş üç kare, 'dışarı'dan gelmiş olan bir 'Türk sanatçı' olarak hem Paris'teki durumunu, hem de sanatçı olarak makro ölçekte kocaman bir yığının içindeki tek bir kişi olarak konumunu yansıtmaktadır. Diğer yandan, Türkiyeli bir sanatçının kendi ülkesinin sınırları dışında bir Türk sanatçıya dönüşme hikayesine dair aradakalış durumunu ortaya koymaktadır. Tarihin ağırlığı bir özne olarak triptik fotoğrafta yeralan figürün varoluşsal ağırlığına dönüşmüştür. Fotoğraflardaki zamansız, tarihin ağırlığını taşıyan figür, içinde bulunduğu zamanın bir mahkumu olarak üç poz vermektedir.

Tarih bağlamında zaman kavramıyla ilişki kuran bir diğer iş ise “Gelecek Zaman: Haydarpaşa Garı” isimli iştir. 1950’lerden itibaren İstanbul’a doğru başlayan göçün temsili mekanı olarak toplumsal belleğin bir parçası haline gelmiş olan Haydarpaşa Garı son 20 yıllık periyotta önce yok edilmeye sonra da dönüştürülmeye çalışılmıştır. Kendi tarihi boyunca 2 büyük yangın geçirmiş olan Gar, 2010 tarihinde otel olarak dönüştürüleceği söylentileri yayılmaya başlamış ve bu söylentilerin hemen ardından Haydarpaşa Garı’nın çatısı yeniden yanmıştır.2010-2012 yılları arasında Haydarpaşa Garı’nın otele dönüştürülmemesi için



**Resim 4:** Gelecek Zaman

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.159

birçok kişi konuyla ilgili görüşlerini dile getirmiş, imzalar toplanmış ve sayısız protesto gerçekleşmiştir. ‘Gelecek Zaman’ isimli iş, Haydarpaşa Garı’nın 2010’da çatısı yanarken çekilmiş tek kare bir fotoğrafı ve bir otel zilinden oluşmaktadır. İzleyicinin de isterse gelip çalabileceği bu zil, Gar’ın geleceğine ilişkin karanlık bir disütopyayı çağırmaktadır.

Hegel aslında tüm oluş sürecini insan üzerinden anlatır. İnsan önemli bir varlıktır. Hem tüm tarihin mimarı hem de inşasını yaptığı oluşumun değiştirdiği bireydir. Burada tek tek bireylerin ne kadar önemli olduğunun anlatımı yoktur.



Hegel'in yaptığı, insanla birlikte tüm dünya tarihinin oluşum evrelerini inceleyip, geleceğin kodlarını vermektir. Bu yüzden Hegel aşama aşama ve diyalektik bir süreçle anlatır oluşumu. Bir başlangıçtan ve varacağı bir sondan bahseder.

Hegel'de her ne kadar geçmişe vurgu yapılsa da, daha doğrusu bir tarihsel belirleme amacı varsa da 'şimdi' çok önemlidir. Önce ve sonra yoktur ama somut şimdi geçmişin sonucudur ve geleceğe gebedir.

"Bu anlamda şimdi sonsuzluktur" (Hegel, 1997: 55).

Sergide yeralan "Bellek Mekanları" isimli seri 12 resimden oluşan bir çalışmadır. Temel olarak, yakın tarihimize ve toplumsal belleğimize dair hem mimari olarak yapıların imajlarını hem de birer bellek mekanı olarak aynı bağlamda ele alabileceğimiz nesne ve imgeleri içerir. Tüm bu imgeler, iktidarın yıkıcı gücünün temsilcilerini oluşturmaktadır. Söz konusu iktidar ve yarattığı hegemonik yapı; Gramsci'nin de vurguladığı üzere; kimi zaman hükümet, askeriye ya da doğrudan siyasi yapılanmalar üzerinden gerçekleşebileceği gibi farklı görünüm ve farklı formlarda da karşımıza çıkabilmektedir.

Seride yeralan 12 resim gravür tekniğiyle üretilmiştir ve yatay yönde ters basılmışlardır. Buradaki görsellerin bir aynadan bakarcasına ters üretilmiş olması; kamusal olanın belleğimizdeki karşılığı niteliğindedir. Üretim süreci öncelikle çizimleri yapılmış, daha sonra ise asit indirme yöntemi ile çizgilerin dışbükey gofre olarak elde edilebilmesi için çinko plakalar hazırlanmış ve boya kullanılmadan sadece beyaza beyaz çizgilerin görülebileceği yüzeyler oluşturulmuştur. Tekniğin bellek mekanlarıyla ilişkisi, imgelerin tarihselliği ve egemen söylemin gelişim sürecine dair bellek ile doğrudan ilişkilidir.

Zaman kavramı bağlamında Bergson Felsefesi ise bir süreç felsefesidir. Zaman diye bir noktadan değil, akıp geçen noktalar bütününden bahseder. Zaman, yaşanan bir şeydir ve insan zihninden bağımsız anlaşılamaz. Zamanı anlamak demek, insan zihnini anlamak ve oluşa dönmek demektir. Bergson 'zaman' ile 'süre' kelimelerinin farkı üzerinde durur. O'na göre, birimlerle ölçülebilen devamlılık zaman iken, bu devamlılığı sağlayan şey ise süredir. Süre, zamandan farklı olarak yaşamdaki oluşu ifade eder; süre yaşanan zaman'dır.



**Resim 5:** Bellek Mekanları

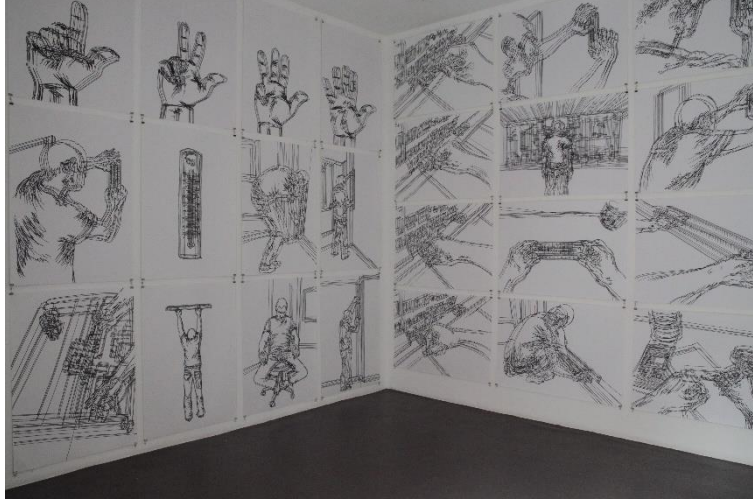
**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.118

Bergson'da zihin demek şuur/bilinç demektir. Şuur ise öncelikle hafıza demektir. Hafıza, Bergson'da önemli bir kavramdır. Çünkü geçmişin izleri hafızada depolanır. Biz geçmişin ontolojik olarak varlığına asla sahip olamayız fakat hafıza sayesinde bir geçmişten bahsedebiliriz. Şuurlu bir varlığın en önemli özelliği hem geçmişe dayanmak, hem de geleceğe eğilmektir.

Bergson'da şuur bir anlamda “şimdi”dir. Yani bilinç olma halidir. Bilinç ile geçmiş olan ve gelecek olanın akışı tanınabilir. Bu da, zamanı tecrübe etmenin yolunun bir zihin gerçekliği olduğunu ifade eder.

‘4/12 Bir Ev’in Topografyası’ isimli işte ev; aynı zamanda hem belli bir kimliği ve aidiyeti temsil eden, hem de mahremiyeti olan özerk bir alan olarak ele alınmıştır. Bu özerk alanın topografyasını çıkarmak için ölçülebilir tüm veriler tespit edilmiş ve sabitlenmiştir. Bu veriler, bugünün içinde geçmiş ve geleceğin sabitlendiği bir davranış biçiminin tezahürüdür.

4/12, başlangıçta tüm bu verilerden; yüzölçümü, adım ölçümü, ısı ölçümü gibi elde edilmiş ölçülebilir verilerden yola çıkarak ilerlemiş, daha sonrasında ise mekanın tüm anlam ve temsillerini kapsayan bir araştırma alanına dönüşmüştür. İstanbul'da, Türkiye'de ya da daha geniş bir perspektifle Dünya'daki bir noktadır ev. Makro olandan merkeze, mikro olana doğru yeniden yaklaştığımızda mekan kimlik kazanır; içinde yaşayan kişinin tüm hayatını, mahremiyetini, inancını, milletini, ırkını ve tüm aidiyetini tanımlar.



**Resim 6:** 4/12 Bir Ev'in Topografyası

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.46

Diğer bir bakışla ev, bireyin dışında kendi ruhu olan bir mekandır. Şimdi ve burada varlığını korumaktadır. Bu noktada tuğlalardan örülmüş duvarların ötesinde görünmeyen yeni bir mekan algısı ve saklı bir bellek ortaya çıkar. Bu bellek, bireyin kişisel tarihine de şahitlik eden, mekanın kendi belleğidir. Bu, zamanın tozudur.

Bergson'da zaman, daha önceki filozoflardan farklı olarak, mekanla birlikte anlaşılabilir bir kavram değildir. An'lar ise, birbiriyle toplanabilecek bir art arda- lığa sahip değildir. Her bir an, bir daha geri gelmemek üzere geçip gitmiştir. Dolayısıyla geçen sürenin mekanda da bir noktaya karşılık geldiğini söylemek güçtür. Bergson yine hareket konusunu da, mekandan dışlayarak bir tahlil yapar. Bir noktadan diğer bir noktaya geçiş olarak hareket, zihni bir sentez ve ruhi bir süreçtir. Yani me- kanla bir alakası yoktur. Bizim şuurumuzda geçen olaylar arasında bir yaşanma, ol- gunlaşma ve yığılma, zamanın geçtiği tasavvurunu bizde yaratır.

“...ruhta bunun karşılığı, süredir” (Bergson: 1986, 16).

Fenomenolojik yöntemi felsefesine uygulayan ve fenomenolojinin babası sa- yılan Husserl, zamanın sübjektifliği üzerinde durur. Husserl şimdi ve şu an'ı bir nokta olarak değil, bir zaman alanı olarak kabul eder. Şimdiki zamanın bir genişleme ve bir alana sahip olduğunu ve şimdiki zaman alanının kendisini üç zaman boyutu olarak ortaya koyduğunu söyler. Bunlar şimdiki, geçmiş ve gelecek zamanlardır.

‘Bir Kurtarıcıya Mı İhtiyaç Var?’ isimli iş, ilk bakışta, dünya tarihine; devrimlere ve savaşlara dair bir imge olan ‘bayrak’a referans vermektedir. Fakat izleyici olarak karşımızdaki forma daha dikkatli baktığımızda imgenin aslında bir bayrak olmadığını; parçalanmış, zarar görmüş bir Superman pelerini olduğunu görürüz. Diğer yandan pelerindeki sarı olması gereken logo beyazdır ve orijinal ile replika arasındaki bu temel fark, bizi yeniden Türkiye’deki görsel bilinci oluşturan temel imgelerden biri olan bayrağa geri götürür. Superman’in çizgi roman evreninde öldüğü, 1993 yılındaki sayısının kapak görselinin heykelsi replikası, bizi tüm direnişlerin sonuçsuz kaldığı



**Resim 7:** Bir Kurtarıcıya mı İhtiyaç Var?

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.129

ve kurtuluş umudunu kaybettiğimiz disütopik bir an’a mahkum etmektedir.

Nietzsche’nin felsefesinde tarih ve zaman birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Nietzsche’ye göre, tarih yaşayanlara bağlı bir olgudur ve insandan soyutlanamaz. Bu bağlılığa göre de tarih, kendi içinde değişik türlere ayrılır. Ona göre, tarih; yaşayanlara üç bakımdan bağlıdır: Yaşayanların etkin ve bir şeye erişmeye çabalayan kimseler olmaları bakımından, koruyan ve saygı duyan kimseler olmaları bakımından, acı çeken ve kurtuluşa gereksinme duyan kimseler olmaları bakımından. İşte bu üç bağlantıya tarih incelemelerinde, üç çeşit tarih karşılık olur:

"...bu yüzden tarihin anıtsal tarih (*monumentalische*), eskiyi koruyucu tarih (*antiquarische*) ve eleştirici tarih (*kritische*) gibi türlere ayrılması uygun görülmüştür" (Nietzsche, 2000: 111).

'Hala Bekliyorum' isimli fotoğrafta ise kamusal alanda bir duvardaki griye yakın bir mor renkte boyanmış bir alan bir cümle görünmektedir. Devletin iktidara karşı yazılmış tüm duvar yazılarının sansürlendiği bu duvar boyası üzerine kendi el yazımıyla 'Hala Bekliyorum' cümlesini yazmış olduğum alanın fotoğrafı, bir bekleme durumuna referans veriyor. Gezi direnişinde ortaya çıkan 'bu daha başlangıç' sloganını hatırlatan cümle, direnişin sonlandığı bir zaman diliminde tekilik üzerinden gerçekleşen bireysel bir söylemi içeriyor.

Husserl, fenomenolojinin kurucusudur ve fenomenolojisinin konularından biri de Zaman'dır. Fenomenolojik analiz çerçevesinde zaman konusunu değerlendirir. Husserl'de zaman, bilinçte kurulmaktadır.

Husserl'in esasında ele aldığı şey, bir dünya zamanının, somut bir sürenin vb. varlığı değil, kendi halindeki zaman ve süre'dir. Yani deneyim dünyasının zamanını değil, bilincin akışının içkin zamanını ele alır.

Husserl'in Zaman objelerini kavramaya yönelik verdiği melodi örneği, geçmiş şimdi ve gelecek üzerine bir konuşmadır. Husserl zamanın bilinçte kurgulanışını, şimdide algılanan-hatırlanan ses (*retention*), bir sonraki duyulan ses ya da yeniden şimdikleştirme (*protention*) üzerinden somutlaştırarak anlatmış olmaktadır.

Husserl'in şimdi üzerinden anlattığı, zamanın bir yayılımla genişlediği düşüncesidir. Melodi örneğinde zamanın yayılımı net bir şekilde görülür. Bir önceki melodinin bir sonraki melodiye bağlanması ve bir öncekinin henüz geçmiş zamana dahil olmaması yani hala 'şimdi'de bulunması durumunu anlatır.



**Resim 8:** Hala Bekliyorum

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.150

‘Rezonans’ isimli iş de Husserl’in Melodi örneğini akla getirmektedir. Bu video işinde; pardesülü bir adam şehri çatıdan izlemektedir. Günün ilk ışıklarıyla birlikte nereden geldiği belli olmayan ezan sesi görüntüde bir deformasyona neden olmaktadır. Birkaç saniye içinde ise arka arkaya şehrin farklı noktalarından farklı uzaklıklarla ezan sesleri duyulmaya devam eder. Neredeyse eşzamanlı duyulan bu sesler bir ekoya ve bir vibrasyona dönüşür; her bir ezan sesiyle görüntüde de bu rezonansa dair deformasyonlar artarak devam eder. Sesler bir zaman çizgisi içerisinde önce ve sonralık taşımalarına rağmen tek bir sese dönüşmektedirler. Bu bütünün oluşturduğu ses, önce ve sonralığı ortadan kaldırır, böylece duyduğumuz tüm sesler şu an’a, yani şimdiye aittir.

Heidegger ise, son yüzyılın felsefe anlayışı bağlamında, Einstein’ın genel görelilik kuramına göre mutlak zaman, mutlak eş zamanlılık ve mutlak uzay gibi kavramların artık geçerliliği kalmadığını bilmekteydi. Heidegger, zaman kavramını ‘*Zaman Kavramı*’ adlı çalışmasında ele almıştır. Heidegger için ‘şimdi’ dünya zamanı (Dasein’in içinde varolmak zorunda olduğu dünya) olarak ele alınmıştır. Geçmiş zaman ‘artık-olmayan- şimdiki zaman’ olarak, gelecek zaman belirsiz ‘henüz-olmayan- şimdiki zaman’ olarak yorumlanmış oluyor.”<sup>1</sup>

Heidegger gündelik hayatın içinde yaşayan bir felsefe yapmaktadır. ‘Varlığın anlamı nedir?’ sorusuna onun verdiği karşılık ‘Dasein’dir. Heidegger, var olanı çözümleme sürecini Dasein üzerinden yapar. Dasein, varoluşunu zamansallığı üzerinden kazanır. Bu zamansallık, bir zaman içinde olma durumundan çok zamanın var olanı nasıl belirlediğine dair bir zamansallıktır.



**Resim 9:** Rezonans

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.144

<sup>1</sup>Martin Heidegger, *Zaman Kavramı*, çev. Saffet Babür, s. 69, Zaman Kavramı, çev. ve der. Saffet Babür, Ankara, İmge Kitabevi, 2007 , s.91



Zaman içinde bir 'şimdi' noktasına sahip oluruz ki, bu da bizi önce ve sonranın iki farklı noktasına işaret etmemizi sağlar. Yani her önce ve sonranın tespiti, şimdi'ye göre belirlenir. Heidegger'e göre şimdi üzerinden belirlenen önce ve sonra noktaları sayesinde, zaman, tekdüze ve homojendir.

"Saat bize, bir sürenin uzunluğunu değil ancak bir şimdi noktasının belirlemesini verebilir" (Heidegger, 2004: 110).

Heidegger'e göre Dasein öncelikle, *dünyada olma* ile belirlenir. Bu dünyada olma, dünyada olan her şeyle ilgilenmeyi gerektirir. Bu da nesnel zamandır. Dasein ölüme giden varlıktır. Ölüme giden varlık olarak Dasein, bu süreçte kendini tanı ve bu 'şimdi' ile ve 'geçmiş' ile mümkün değildir. Varoluş istibaldedir, ölümdür.

'Bekleme Odası v2' isimli enstalasyon; bir figürün 1/1 stop-motion videosu, hikayenin el yazımla yazılmış senaryosu ve bir üniformadan oluşmaktadır. Tek bir kişinin geçmişiyile yüzleşmesi, bir toplumun veya bir milletin geçmişiyile yüzleşmesi anlamına gelebilir mi? Birey kişisel tarihini yeniden oluşturabilir mi? Bekleme Odası'nda, burada ve şu an "beklemek", eylemin kendisine dönüşmektedir. Buradaki an ve şimdiki zaman, Heidegger'in artık olmayan şimdiki zaman olan geçmiş ve henüz olmayan şimdiki zaman olan gelecek yorumunu akla getirmektedir. Ana karakter olan asker aslında zamanı, bugünü, geçmiş ve geleceği asılı kalmış bir an olarak yaşamakta ve birbirleriyle içiçe geçmiş zaman dilimlerini bir hezeyan olarak tekrar ve tekrar deneyimlemektedir.

Enstalasyonda yeralan ve mekanı saran el yazısı senaryo 12 parçadan oluşmaktadır. Bir nesne ve bir hareketli görüntünün eşlik ettiği bu 12 parçalık metnin izleyiciye sunduğu özel bir olanak vardır; metni okumaya nereden başlanırsa başlansın metin devam



**Resim 10:** Bekleme Odası

**Kaynak:** Saray, Ç. Eksilen Zaman, İstanbul, A4 Ofset, İstanbul, 2015, s.216

etmektedir. Böylece işi izleyen kişi sergi mekanında ve metnin içinde bir tekrara ve şimdiye mahkum kalır. Metin ve enstalasyondaki kurgu izleyiciyi sonraya-geleceğe yönlendirse de sonu ve başı birleştirilerek kurgulanmış metin izleyiciyi

şimdi'ye mahkum eder. Senaryonun konusu ise; hafızasını yitirmiş eski bir askerin hafızasına eş zamanlı bir tür rezonans içinde odasındaki nesnelerin ve herşeyin yokolma sürecini anlatır. Metinde tasvir edilen oda kurgusu, askeri nesnel dünyaya bağlı bırakmaktadır, fakat hafızası; anıları ve geçmişte yaptıkları yok olsa bile rezonans onu mutlak bir ölüme götürmenin tersine tekrar ve tekrar unutmaya ve bir tür solucan deliğine çekmektedir.

### **SONUÇ:**

Bu metinde bahsedilen sanat işleri tarih-zaman-bellek kavramları üzerine kurulu olan yapıtlardır. Eksilen Zaman ismi ise, tüm bu yapıtları kapsayan ve biraraya getiren bir geniş başlıktır. Eksilen Zaman, şimdiyi sürekli dönüşüm içine sokan bir geçmişin –fakat kaydedilmiş-eksiltilmiş bir geçmiş zamanı temsil etmektedir.

Eksilen Zaman isimli sergide yeralan 10 farklı yapıt ise, zaman kavramını birbirleriyle organik bir ilişki içerisinde olan farklı yaklaşımlarla ele almaktadır. İlk bakışta farklı görünen bu yaklaşımlar, zaman kavramının tarihte farklı dönemlerde yaşamış olan felsefecilerin yorumlarıyla ortaya konmaktadır. Bu yaklaşımlar, felsefedeki zaman kavramı bağlamında birer “yapıt okuması” gibi düşünülebileceği gibi, aslında zaman kavramını alıp dönüştüren ve farklı temsilleriyle kavramı yeniden inşa eden kurgular olarak değerlendirilebilir.

Bu kurgular, işleri üretmiş olan sanatçı tarafından zamanın farklı özelliklerini ve farklı tasvirlerini yeniden ve yeniden üretmektedir.



**KAYNAKLAR:**

- Aristoteles. (2013). Gökyüzü Üzerine, çev: S. Babür, BilgeSu Yayınları, Ankara
- Aristoteles (2010). Metafizik, çev. Ahmet Arslan, Sosyal Yayınlar, İstanbul
- Gündoğan, A.O. (1988). Aristoteles'in Zaman Görüşü ile Bergson'un Zaman Görüşünün Karşılaştırılması, Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Bergson, H. (1989). Zihin Kudreti, çev: M. Katırcıoğlu, MEB Yayınları, İstanbul,
- Bergson, H. (1986). Yaratıcı Tekamül, çev: g. Tunç, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- G. W. F. Hegel, Doğa Felsefesi 1-Mekanik, çev: A. Yardımlı, İdea, İstanbul, 1997
- Heidegger, M. (2010). Gesamtausgabe, III. Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen Vorträge-Gedachtes, Band 64: Der Begriff Der Zeit, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main
- Heidegger, M. (2007). Zaman Kavramı, çev. Saffet Babür, s. 69, Zaman Kavramı, çev. ve der. Saffet Babür, Ankara, İmge Kitabevi
- Kant, I. (2008). Arı Usun Eleştirisi, çev. Azizi Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul
- Keskin, M. (2015). "Zaman Fenomenolojisinin Başlangıçtaki Temel Kavramları", İçsel Zaman Bilincinin Fenomenolojisi Üzerine, Edmund Husserl, Der. Martin Heidegger, çev: Mesut Keskin, Avesta Yayınları, İstanbul
- Kranz, W. (1984) Antik Felsefe Metinler ve Açıklamalar, Sosyal Yayınlar, İstanbul
- Nietzsche, F. (2000). Tarih Üzerine, çev. Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul
- Platon. (1989). Parmenides, çev: S. Babür, Ara Yayıncılık, İstanbul
- Samih, R. (2004). Herakleitos-Bir Kapalı Söz Ustasıyla Buluşma Denemesi, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul



# “SAKİN ŞEHİR” HALFETİ’DE DEĞİŞİM VE KORUMA SORUNLARI

**Doç. Dr. Emine EKİNCİ DAĞTEKİN**

Dicle Üniversitesi

**Yük. Mimar Mustafa TOPALAN**

Dicle Üniversitesi

**ÖZET:** Anadolu, binlerce yıl, birçok medeniyete ev sahipliği yapmış ve medeniyetlere ait zengin kültürel mirası günümüze ulaştıran bir yerleşim yeri olmuştur. Halfeti, Anadolu coğrafyasında, özgünlüğünü koruyan mimari mirasa sahip yerleşimlerden biridir. Halfeti merkezde geleneksel doku içinde ilk tespitler 1985 yılında yapılmıştır. Tespit edilen yapılardan büyük bir kısmı 2000 yılında baraj sularının yükselmesi ile beraber sulara gömülmüştür. İlçe tarihi mirasının yanısıra biyolojik çeşitliliğe sahiptir. İlçenin doğal ve kültürel mirası eko-turizmle ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Cittaslow Uluslararası Komitesince 2013 yılı içerisinde doğal ve kültürel varlıkları bünyesinde barındırması “Sakin Şehir, Yavaş Şehir (Citta Slow)” ilan edilmesini sağlamış ve Halfeti’nin uluslararası turizm sektöründe tanınırlığını arttırmıştır. Halfeti, tarihi ve kırsal değerler açısından son yıllarda kültür turizminin cazip alanları içine girmiştir.

Bu çalışmada, Sakin Şehir ünvanına sahip Halfeti’de kontrolsüzce gelişen değişimler ele alınarak alanın korunması ve sürdürülebilirliği için öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Halfeti, Sakin Şehir, Yavaş Şehir, Citta Slow, Koruma

## GİRİŞ

Halfeti Fırat Nehri’nin doğusunda Şanlıurfa iline bağlı bir ilçedir. Deniz seviyesinden yüksekliği 525 metre, yüz ölçümü 646 kilometre kare, nüfusu 37 930 kişidir (Halfeti.gov.tr, 2015). Doğusunda Bozova ilçesi, kuzeyinde Adıyaman, batısında Gaziantep, güneyinde ise Birecik ilçesi yer almaktadır. İlçe merkezinin Şanlıurfa’ya uzaklığı 120 km, Gaziantep’e uzaklığı 105 km’dir.

İlçenin iklimi Fırat Nehri'nin etkisiyle mikro klima oluşturur. İlçenin bitki örtüsü yerleşimin coğrafi yapısı, Fırat Nehri ve Birecik Barajı'nın etkisi ile karasal iklimin hâkim olduğu bölgenin bitki örtüsünden farklı olarak Akdeniz ikliminde görülen bitki örtüsüne sahiptir. Yerleşimde Akdeniz ikliminde yetişen bitki türleri kendisini göstermektedir. İlçede Narenciye (Mandalina, Limon, Kebab vb) zeytin, fıstık, ceviz, elma gibi meyve ağaçları ve siyah gül yetişmektedir.

Halfeti Birecik Barajı'nın inşa edilmesi ile bir kısmı su altında kalmış, 2001 yılında yeni yerleşim yeri olarak Karaotlak Köyü seçilmiş ve nüfusun büyük bir bölümü bu alana taşınmıştır (Boyras 2016).

### HALFETİ'DE KORUMA ÇALIŞMALARI

Halfeti merkezde geleneksel doku içinde ilk tespit 1985 yılında Ulu Cami'nin koruma altına alınması ile başlamıştır. 1997 yılında, GAP İdaresi ve Hacettepe Üniversitesi'nin ortak çalışması ile Halfeti'deki ilk envanter çalışması yapılmıştır. Baraj suları yükselmeden yapılan envanter çalışmasında; anıtsal ve sivil mimarlık örneği birçok yapı tespit edilmiş, tespit edilen yapılara ilişkin bilgi ve belgeler "Birecik, Halfeti, Suruç, Bozova İlçeleri ile Rumkale'deki Taşınmaz Kültür Varlıkları" adında kitap haline getirilerek 1999 yılında yayınlanmıştır (Durukan 1999).



Şekil 1. Halfeti geleneksel evleri ve Fırat Nehri

Tespit edilen yapılardan büyük bir kısmı 2000 yılında baraj sularının yükselmesi ile beraber sulara gömülmüştür. Su altında kalan yapılardan en önemlileri Ulu

Camii, Çekem Mahallesi’ndeki mescit, türbe ve mezarlıklar ile Şimaliye Mahallesi’ndeki Latifzade Hamamı’dır.

Merkez Cami ve çevresinin yerleşim merkezini oluşturduğu Eski Halfeti’de, topografya’ya göre biçimlenmiş sokaklar, meydanlar, evler geleneksel yerleşim düzeninin özgün değerlerini oluşturmaktadır. Halfeti evleri bahçe ya da avlu ile ayrılmaktadır. Avlu içinde bırakılmış olan geniş bahçe alanlarında yöreye özgü narenciye ürünleri, incir, ceviz vb meyve ağaçları yetiştirilmektedir (Şekil 1).Birecik Barajı ile Halfeti’de verimli tarım arazileri sular altında kalmıştır. Geçimini Fırat Nehri kenarında bulunan meyve ağaçlarından sağlayan nüfusun büyük bir kısmı yeni iş olanakları bulabilmek amacı ile Gaziantep, Şanlıurfa, Birecik ve Nizip gibi yakın şehirlere, bir kısmı da yurtdışına göç etmiştir. Günümüzde sürekli olarak Eski Halfeti yerleşiminde kalan nüfus sayısı 1000 civarındadır. Evlerin çoğu yazlık olarak kullanıldığından, yaz aylarında nüfus artmaktadır.

### “SAKİN ŞEHİR” HALFETİ’DE DEĞİŞİM

Halfeti 2003 yılında Kentsel Sit Alanı ilan edilerek evlerin ve diğer yapıların korunması hedeflenmiştir. 2013 yılında “Sakin Şehir” unvanı alarak, kültürel ve doğal varlıkları ile bölgenin önemli turizm merkezi haline gelmiştir. Tarımsal anlamda üretim noktasında eskisinden geride olan yerleşim, Rumkale, Savaşan Köyü ile tarihi ve kırsal değerler açısından kültür turizminin cazip alanları içine girmiştir. Bununla birlikte, kırsal yerleşim niteliğindeki Eski Halfeti’yi bekleyen en büyük tehlikelerden biri kontrolsüz turizm faaliyetleridir (Şekil 2)



Şekil 2. Halfeti geleneksel dokusunda değişim

Dünyada kültürel miras ve koruma konusunda oluşan duyarlılık, kentlerin farklılıklarına sahip çıkması ile “sürdürülebilirlik” tartışmalarını da beraber getirmektedir. Sürdürülebilirlik kavramı doğal ve kültürel kaynakların etkili ve dengeli bir şekilde oluşması durumunda, turizm için ulaşılması istenen bir hedeftir. Sürdürülebilir turizmin gelişmesindeki en önemli faktör “koruma”dır (Scharpf 1998). Bu da doğal çevrenin korunması, yenilenmesi ve ekolojik dengenin bozulmamasıyla gerçekleşecektir (İto.org.tr). Halfeti ilçesinin biyolojik çeşitliliği ve ekolojik kapasitesi yeterli olmasına rağmen doğa koruma planı bulunmamaktadır.

Halfeti’nin “Yavaş Şehir” kimliğinin korunması, eko turizm ve sürdürülebilir turizm açısından değerlendirilmesi adına, çeşitli dönemlerde eğitim seminerleri ve toplantılar düzenlenmesine rağmen; kurumlar arası diyalog ve koordinasyon eksikliği, bölge halkına eko turizmin yeterince kavratılamaması, bu konuda tanıtım ve eğitim faaliyetlerinin yetersiz kalması sistemin işleminin önüne geçmektedir. Bu durum sistemin öngörülen plan ve projeler kapsamında hayata geçirilemeyeşi, koruma konusunda henüz yeterli bilince sahip olmayan yerel işletmecilerin rastgele uygulamalarına sebep olmaktadır (Şekil 3,4).



Şekil 3.,4. Geleneksel evlerde kat ve ticaret mekanlarının eklenmesi

Halfeti’de geleneksel dokunun yok olmasına neden olan en önemli etmenlerden biri göçtür (Boyras 2016). Zorunlu göç nedeniyle Eski Halfeti yerleşimindeki birçok ev kullanılmamakta ve bakımı yapılmamaktadır. 2000 yılından günümüze bakımı yapılmayan ve kullanılmayan onlarca ev yıkılmış veya harabe haldedir. İzinsiz yapılan yapılar ve evlerde yapılan eklentiler, rastgele yerleştirilen ışıklı tabelalar geleneksel dokunun silüetinin bozulmasına neden olan diğer etmenlerdir. Onarım ve restorasyonlarda ise bahçe, oda, eyvan ve teraslarda yapılan müdahaleler ile yapının özgünlüğü geriye dönülmez zararlara neden olmaktadır (Şekil 3-4).

## DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Dünyada turizmin kırsal alanlarda yaygınlaşmasının kırsal alanların büyük oranda değişime uğramasına neden olduğunu bilinmektedir. Kırsal yerleşim niteliğindeki Eski Halfeti’yi bekleyen en büyük tehlikelerden biri kontrolsüz turizm faaliyetleri olarak öne çıkmaktadır. Halfeti’de kıyı şeridinin duba restoranlarla dolması, görsel kirlilik yaratan büyük ebatlı ışıklı tabelaların çoğalması, giderek artan otopark ihtiyacının tarihi yapılara zarar verilerek karşılanması, kültür varlığı yapıların plan tipini bozacak şekilde onarım çalışmalarının yapılması, iş yeri açma ruhsatlarının belli bir kriter belirlenmeden verilmesi, Eski Halfeti’nin silüetini bozan yüksek katlı yapılaşma, turizm işletmelerinin fiyatlarının tutarsız olması, tekne turlarında belli bir standardın olmaması, temel ihtiyaçlara ulaşım problemi, çevrenin kirletilmesi v.b sebeplerden dolayı hem “yavaş şehir” ünvanı riske sokulmakta hem de kültürel ve doğal değerleri yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Halfeti’de gerçekleştirilen 2015 yılında Cittaslow (Sakin Şehir) Türkiye’nin 9. Koordinasyon Komitesi toplantısında yerel üreticinin geliştirilmesi için her kentin üretici pazarı açması, ziyaretçilerin “Sakin Şehir”de olduklarını farketmeleri için yönlendirme tabelalarının olması, ev pansiyonculuğunu geliştirmek için, ev pansiyonculuğu eğitimlerinin bütün kentlerden katılımcılarla tekrar edilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Orman ve Su İşleri Bakanlığı 15. Bölge Müdürlüğü’nün hazırlamış olduğu 2013-2023 Doğa Turizm Master Planı incelendiğinde Eski Halfeti yerleşiminin Doğal ve Kültürel Varlıklar açısından ekoturizm potansiyelinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Yavaş Şehir kimliğinin korunması ve bu değerın ekoturizm ve sürdürülebilir turizm açısından değerlendirilmesi adına çeşitli dönemlerde eğitim seminerleri ve toplantılar düzenlenmektedir. Kurumlar arası diyalog ve koordinasyon eksikliği, bölge halkına ekoturizmin yeterince anlatılamaması, bu konuda tanıtım ve eğitim faaliyetlerinin yetersiz kalması sistemin işleminin önüne geçmektedir. Sistemin öngörülen plan ve projeler kapsamında hayata geçirilemeyişi, koruma konusunda henüz yeterli bilince sahip olmayan yerel işletmecilerin rastgele uygulamalarına sebep olmaktadır.

Halfeti’de Koruma Amaçlı İmar Planı’nın yanında bölgenin tamamını kapsayacak bir Alan Yönetiminin olmaması Yavaş Şehir ünvanlı Halfeti’yi yanlış uygulamalara itmektedir. Sakin Şehir ünvanının devamı geleneksel ve doğal dokunun korunması ile sağlanabilir. Halfeti yerleşiminin kültür ve tabiat varlıkları, geleneksel yaşamı, tarım ve turizm potansiyelleri içinde bulunduğu fırsatlar değerlendirildiğinde Halfeti’nin vizyonunun Kültür ve Doğa Kenti olmaya uygun olduğu görülmektedir. Bu bağlamda korumanın sağlanması için bütüncül bir koruma politikası çerçevesinde alan yönetim planının hazırlanmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Durukan, A., (1999). “Birecik, Halfeti, Suruç, Bozova İlçeleri ile Rumkale’deki Taşınmaz Kültür Varlıkları”, *TC Başbakanlık Güneydoğu Anadolu Projesi*.
- Boyraz, Z., Bostancı, M. S.(2016). “Kuruluş Yeri, Gelişimi Ve Fonksiyon Özellikleri Bakımından Yeni Halfeti (Şanlıurfa)” *ZfWT* Vol. 8 No. 1, s.86,88
- Scharpf, H., 1998. Berlin Teknik Üniversitesi, “21.Yüzyılda Sürdürülebilir Turizm Politikaları”, 1.Uluslararası Turizm Sempozyumu. Eğirdir.
- Topalan, M., 2016, “Geleneksel Halfeti Evlerinin Plan, Cephe Ve Yapı Öğeleri Tipolojisi”, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Ana Bilim Dalı.  
<http://www.ekoturizmdernegi.org/tr.asp?sayfa=5>



# HALFETİ GELENEKSEL DOKUSUNUN KORUNMASINDA YÖNETSEL YAKLAŞIMLAR

**Yük. Mimar Mustafa TOPALAN**

Dicle Üniversitesi

**Doç. Dr. Emine EKİNCİ DAĞTEKİN**

Dicle Üniversitesi

**ÖZET:** Kültürel miras, insan oğlunun kimliğinin ve sürekliliğinin simgesidir. Mimari miras kültürel mirası oluşturan etmenlerden biridir. Mimari mirasın korunması ve geleceğe aktarımı kültürel mirasın sürekliliği açısından değer taşır. Tarihi anıtlar ve sitlerin korunması ve değerlendirilmesine yönelik ilkeler ülkelerin sosyo ekonomik yapısı ve bilinç düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir. Türkiye’deki taşınmaz kültür varlıklarının korunması çeşitli yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmasına rağmen uygulamada istenilen düzeyde değildir.

Tarihi ve arkeolojik bir çevreye sahip Halfeti ve çevresi, Birecik Barajının yapımı ile bir kısmı su altında kalan geleneksel yerleşim yerlerinden biridir. İlçede doğal yapının oluşturduğu cazibe ile hızla gelişen turizm, kontrolsüz yapılaşmaya neden olmaktadır. Endüstriyel ilişkilerdeki değişimden dolayı Halfeti vb. tarihi çevreler, hem doku hemde dokuyu oluşturan yaşam biçiminin değişimine neden olmaktadır. Bu çalışmada geleneksel Halfeti dokusunun korunması için önerilen alan yönetimi ve yönetsel politikalara değinilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel miras, Halfeti, Alan Yönetimi, Koruma, Politika

## Giriş

Anadolu coğrafyasında, her medeniyetin kendisinden daha önceki medeniyetlerin meydana getirdiği eserlerin korunması ve kullanımına ilişkin gerçekleştirdiği eylemler koruma kültürünün sonucudur. Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan pek çok insan küreselleşme etkisi ile tek tip kentlerde yaşamak zorunda kalmaktadır. Ancak, farklılıklarını koruyabilen kentler ilgi merkezi oluşturmaktadır. Bu bağlamda Halfeti,

Anadolu coğrafyasında, özgünlüğünü koruyan mimari mirasa sahip yerleşimlerden biridir.

Şanlıurfa iline bağlı Halfeti'nin büyük bir kısmı 2000 yılında baraj sularının yükselmesi ile beraber sulara gömülmüştür. 2003 yılında Halfeti yerleşimi Kentsel Sit Alanı ilan edilerek koruma altına alınmıştır. Tarihi yerleşimlerde koruma sadece geleneksel yapılar ve onları oluşturan çevrelerin somut bir şekilde ortaya konmasıyla değil, aynı zamanda doğal ve yapay çevrenin sürdürülebilir politikalarla bir arada değerlendirileceği alan yönetimi gibi yasal ve yönetsel politikaların geliştirilmesi ile sağlanabilir

### **Alan Yönetimi ve Geleneksel Halfeti Dokusunun Korunmasında Alan Yönetimi Oluşturulması**

Alan yönetimi 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nun Ek 2'nci maddesine dayanılarak hazırlanan "Alan Yönetimi ile Anıt Eser Kurulunun Kuruluş ve Görevleri ile Yönetim Alanlarının Belirlenmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" kapsamında sınırlılıkları ve amacı belirlenmiştir (Resmi Gazete 2005). Yönetim alanı; *"Sit alanları, ören yerleri ve etkileşim sahalarının doğal bütünlüğü içerisinde etkin bir şekilde korunması, yaşatılması, değerlendirilmesi, belli bir vizyon ve tema etrafında geliştirilmesi, toplumun kültürel ve eğitsel ihtiyaçlarıyla buluşturulması amacıyla, plânlama ve koruma konusunda yetkili merkezi ve yerel idareler ile sivil toplum kuruluşları arasında eşgüdümü sağlamak için oluşturulan ve sınırları ilgili idarelerin görüşleri alınarak Bakanlıkça belirlenen yerler"* olarak tanımlanmıştır. Alan yönetiminin hedefleri ise;

- Alan sınırlarının tarihi, sosyal, kültürel, coğrafi, doğal, sanatsal bir bütünlük içinde alanın korunması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi bakımından doğru tespit edilmesinin,
- Koruma, erişim, sürdürülebilir ekonomik kalkınma ihtiyaçları ile yerel toplumun ilgisi arasında uygun bir denge oluşturma yollarının yönetim planı ile gösterilmesinin,
- Alanın değerini arttırarak uluslararası bir seviyeye çıkarmak için genel stratejiler, yöntemler ve araçların geliştirilmesi, mali kaynakların belirlenmesi ve yaratılmasının,
- Kültür turizmini geliştirmek amacıyla uluslararası işbirliği ve paylaşımı yaratacak etkinlik ağının kurulmasının,

- Belirli bir bölge içinde birbirleriyle ilişkilendirilerek sektör oluşturma potansiyeli bulunan sit alanlarında bölgesel kültür sistemlerinin gelişimi için uygulama planlarının yaratılmasının,
- Yönetim alanlarının korunması ve değerlendirilmesinde kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri, alanda mülkiyet hakkı bulunanlar, gönüllü kişi ve kuruluşlar ile yerel halkın işbirliğinin,
- Sit alanları ve ören yerleri ile etkileşim sahalarının bakım, onarım, restorasyon, restitüsyon, teşhir, tanzim ve çevre düzenlemesi ile birlikte alan yönetim amaçları doğrultusunda uluslararası koruma prensipleri ve sözleşme hükümleri çerçevesinde korunarak yaşatılmasının yanı sıra kullanım ve gelişim ilkelerinin ve sınırlarının belirlenmesinin,
- Kültür varlıklarının yönetiminde, konservasyon alanında, tasarım ve uygulamada, uzmanlık ve ekipmanda yüksek standartların kullanılmasının sağlanması olarak belirtilmiştir.

Şanlıurfa ili içerisinde Harran ve Göbeklitepe yerleşimleri için alan yönetimi bulunmaktadır. Halfeti için, bütüncül olarak tek merkezden korumaya ilişkin koruma kararlarının alınması ve uygulanması Halfeti, Savaşan Köyü ve Çekem Mahallesi'ni kapsayacak alan yönetimi ile sağlanabilir. Bu bağlamda alan yönetimi ile Halfeti için öngörülen vizyona ulaşılmasında koruma, kullanma, ulaşım, yönetim-finans ve turizm politikalarının üretilmesi gerekmektedir (Topalan 2016).

#### **Koruma Politikaları:**

- Alanda su altında kalan ve yüzeyde olan taşınır ve taşınmaz kültür varlıklarının tespitinin yapılması,
- Kentsel sit alanının yakın çevre yerleşimi ile bütüncül koruma yaklaşımı içinde genişletilmesi,
- Savaşan Köyü ve Çekem Mahallesi ile Halfeti yerleşiminin arasındaki koruma kararlarında ve uygulamalarında genel yaklaşım sergilenmesi,
- Tarihi kültürel mirasın yıkılarak yok olmasının önlenmesi, yıkılma riski bulunan yapıların tehlike oluşturmada belirlenmesi, müdahale biçimlerinin geliştirilmesi,
- Projelerde ortak ilkelerin belirlenmesi, kentsel dokuya uygun malzeme ve tekniklere önem verilmesi,
- İlçe halkına taşınmaz kültür varlıklarının korunmasında destek olunması,
- Kültürel öğeler dışında peyzaj uygulamalarının geliştirilmesi,

- Geleneksel el sanatlarının canlandırılması,
- Alanın flora ve fauna bakımından özelliklerinin belirlenmesi, alanda yetişen endemik türlerin korunmasına yönelik çalışmaların yapılması,

#### **Kullanma Politikaları:**

- Estetik ve çevre konusunda duyarlı çalışmaların yapılmasının sağlanması,
- Koruma kullanma dengesini sağlayacak şekilde gelecek etkilerin dikkate alınması,
- Tur otobüsleri ve günübirlik gelen araçlar için güzergâh ve otoparkların belirlenmesi,
- Üniversite bünyesinde meslek yüksekokulu düzeyinde eğitim alanlarının oluşturulması ve uygulanması (Turizm İşletmeciliği ve Uygulama Oteli örneği)
- Su ve doğa sporlarının teşvik edilmesi ile bölgenin cazibe merkezi haline getirilmesi,

#### **Yönetim Politikaları:**

- Yazılı ve görsel medyada tanıtımının geliştirilmesi,
- Kentsel sit alanında ekonomik canlılığın sağlanması,
- Turizm konusunda bilinçlendirmek üzere periyodik eğitimler verilmesi,
- Sosyal medya, facebook, instagram vb dijital reklam alanlarının kullanılması, navigasyon çalışmaları ile ilgili mekânsal düzenlemelerin yapılması,
- Çevresindeki tarihi kentlerle koruma ve turizm konusunda işbirliği yapılması.
- Halfeti'ye özgü ürünlerden olan turuncgillerden Kebat (kebbet), Şabut bahlığı (tor grypus) ve Siyah Gül yetiştiriciliğinin desteklenmesi ve markalaştırılması

#### **Ulaşım Politikaları:**

- Yaya ulaşımına öncelik verilmesi, yaşlılar ve engelliler için yaya ulaşımında düzenleme yapılması,
- Taşıt trafiğini azaltacak önlemlerin alınması,

- Alana ulaşımın güçlendirilmesine yönelik bölgesel karayolu ulaşımının desteklenmesi,
- Halfeti, Rumkale, Savaşan ve Çekem Mahallesi'ni kapsayan bölgesel gezi turlarının düzenlenmesi,
- Vaynik Kanyonu, Değirmendere vb. yerlerde doğa yürüyüş alanlarının düzenlenmesi, ulaşılabilirliğin sağlanması,
- Savaşan Köyü ile Çekem Mahallesi'ne ulaşımı sağlayan karayolunun genişletilmesi,
- Bilgilendirme tabelalarının uygun yerlere konulması.

#### **Finans Politikaları:**

- Avrupa Birliği Katılım Öncesi Yardım Aracı'nın Kırsal Kalkınma Programı (IPARD) projelerinden faydalanılmasının sağlanması,
- 2634 sayılı Turizmi Teşvik Kanunu kapsamında Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Kalkınma Ajansı tarafından yerel turizm işletmelerine katkı sağlanması, ev pansiyonculuğunun teşvik edilmesi,
- 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nun 12. Maddesine dayanılarak hazırlanan Taşınmaz Kültür Varlıklarının Onarımına Yardım Sağlanmasına Dair Yönetmelik çerçevesinde tescilli yapıların onarımına aktarılan payın artırılması ve daha çok yapının hibelerden yararlandırılmasının sağlanması,
- Emlak vergisi gelirlerinin %10'unun taşınmaz kültür varlıklarının korunmasında kullanılmak üzere katkı payı alınması,
- 2985 sayılı Toplu Konut Kanunu uyarınca verilecek kredilerin en az %10'u tescilli taşınmaz kültür varlıklarının bakımı, onarımı ve restorasyonu işlemlerine ilişkin tarihi doku ve yöresel mimarinin korunup, yenilenmesine yönelik projelere kredi verilmesi ve kredilerde faiz sübvansiyonu yapılması. Toplu Konut İdaresince taşınmaz kültür varlıklarının restorasyonu için restorasyon bedelinin %70'i kadar kredi verilmesi,
- Tarih, kültür, sanat, turistik ve doğal değerlerin tanıtımına yönelik projelere destek veren Başbakanlık Tanıtma Fonu tarafından finansal destek sağlanması.
- Halkın kendi çabalarıyla da kültür varlıklarının korunmasına katkıda bulunmasının teşvik edilmesi,

- GAP eylem planı kapsamında öngörülen plan ve projelerin ivedilikle hayata geçirilmesi,
- Sosyal Destek projeleri ile yerel halkın sosyo-ekonomik bakımdan desteklenmesi, eğitilmesi.

#### **Turizm Politikaları**

- Halfeti için GAP Bölgesi Turizm Master Planı, GAP Eylem Planı, ve Doğa Turizm Master Planı (Gap.gov.tr, 2015; (Şanlıurfa Doğa Turizm Master Planı, 2013-2023)) çerçevesinde projelerin üretilmesi,
- Kırsal açıdan taşıdığı değerler ile kültür turizminin cazip alanları içinde yer alan Halfeti dizi ve filmlerde set olarak kullanımı doğal ve kültürel alanların yok edilmesini engelleyecek şekilde tasarlanmalı,
- Turizmin geliştirilmesi amacı ile yapılan butik otel ve ticari alanlarda uygulamalar belediye ve ilgili kurumlarca denetlenmeli,

Cittaslow Uluslararası Komitesince 2013 yılı içerisinde doğal ve kültürel varlıkları bünyesinde barındırması “Sakin Şehir, Yavaş Şehir (Citta Slow)” ilan edilmesini sağlamış ve Halfeti’nin uluslararası turizm sektöründe tanınırlığını arttırmış ve “Saklı Cennet” adıyla anılmasına sebep olmuştur. Eko-turizmle ön plana çıkan ilçede sürdürülebilir turizm planlaması ekoturizmin önemi ilgili idareler, yerel yönetimler ve yerel halk tarafından bilgilenmesi sağlanmalıdır.

Halfeti’de kültürel mirası korumak, gerek turizm profesyoneli, gerekse tüketici olarak, yerel dokuya uygun olmayan yapılar, yıkılan ve harabeye dönüşen evler yöreye özgü malzeme ve yapım tekniği ile yapımı ve tamamlanması sağlanmalıdır.

#### **Sonuç**

Hedeflenen politikaların gerçekleştirilebilmesi için alan yönetim planının hazırlanması, danışma ve denetleme birimlerinin oluşturulması ve Koruma amaçlı imar planının yapılması gerekir. Halfeti için yönetim planı hazırlanırken bütünlük koruma bilinci oluşturulmalıdır (Atalay, 2008). Yönetim planı, mimarlık, şehir ve bölge planlama, sanat tarihi, kamu yönetimi, işletme ve ekonomi bölümlerinden mezun uzmanların yer aldığı plan hazırlama ekibi oluşturulmalıdır. Yönetim planının gerçekleştirilmesinde danışma kurulu, eşgüdüm ve denetleme kurulu, denetim birimi oluşturulmalı ve alan başkanı belirlenmelidir. Alan başkanının görevi planın sorunsuz bir şekilde işleyişini sağlamak, resmi kurumlarla irtibat halinde olarak yapılacak uygulamalarda organizatörlük görevini üstlenmektir. Yönetim planının uygulanması

aşamasında izleme ve denetleme birimi ile planın gerçekleştirilmesi gözden geçirilmelidir. Planın işleyişinde aksamalar olduğu durumlarda sorunun nedenleri bulunmalı ve çözüm önerileri plana aktarılmalıdır. Yönetim planının uygulama, izleme ve denetleme süreçlerine ilişkin yapılan çalışmaların yıllık raporları ve yapılacak çalışmalara ilişkin yıllık çalışma programları hazırlanmalı ve belirli aralıklarla konuya ilişkin toplantılar yapılmalıdır. Halfeti yerleşiminin çevresinde yer alan Savaşan yerleşimi ve Çekem Mahallesi'nin bir bütün olarak düşünülmesi ve yönetim kararlarının bu üç yerleşimi kapsayacak şekilde alınması hedeflenmelidir.

#### Kaynaklar

Atalay, P. 2008. Geleneksel Konut Dokusunun Turizm Amaçlı Kullanılması: Kocaeli İli İçkale Örneği. Uzmanlık Tezi. Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, ANKARA.

Resmi Gazete 2005, Alan Yönetimi Yönetmeliği, 27.11.2005 Sayısı:26006

Topalan M. 2016, "Geleneksel Halfeti Evlerinin Plan, Cephe Ve Yapı Öğeleri Tipolojisi", Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Ana Bilim Dalı, s. 147-154

[http://www.gap.gov.tr/site-icerik/birecik\\_baraj\\_golu\\_nehir\\_turizmi\\_projesi.aspx](http://www.gap.gov.tr/site-icerik/birecik_baraj_golu_nehir_turizmi_projesi.aspx)

[http://www.gap.gov.tr/dosya\\_ekleri/pdf/GAP\\_EYLEM\\_PLAN\\_2008\\_2012.pdf](http://www.gap.gov.tr/dosya_ekleri/pdf/GAP_EYLEM_PLAN_2008_2012.pdf)

[http://www.gap.gov.tr/dosya\\_ekleri/pdf/GAP\\_EYLEM\\_PLANI.pdf](http://www.gap.gov.tr/dosya_ekleri/pdf/GAP_EYLEM_PLANI.pdf)

<http://www.ekoturizmdernegi.org/tr.asp?sayfa=5>

<http://www.ito.org.tr/Dokuman/Sektor/1-31.pdf>





# PİYANO EĞİTİMİNDE SON 10 YILDA YAPILMIŞ OLAN DENEYSEL LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DENEYSEL DESEN VE İSTATİSTİKSEL YAPI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU**

Trabzon Üniversitesi

**Doç. Dr. Suat KARAHAN**

Harran Üniversitesi

**ÖZET:** Piyano eğitimi müzik eğitiminin en önemli basamaklarından biridir ve bu süreçte yeni bir öğrenme yaklaşımı ya da farklı bir öğretim tekniğinin faydalarının araştırılmasında deneysel yöntemlere sıkça başvurulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada son 10 yılda piyano eğitiminde yapılmış olan deneysel içerikli lisansüstü çalışmaların deneysel desenleri ve istatistiksel yapıları bakımından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ilk olarak Yüksek Öğretim Kurumu tez veri tabanı taranmış ve son 10 yılda piyano eğitimi alanında yapılmış deneysel içerikli lisansüstü tezleri elde edilmiştir. Elde edilen tezler için deneysel desenlere ve istatistiksel içeriğine ilişkin bir analiz yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Toplamda 21 adet lisansüstü tezin (5 adet yüksek lisans, 16 adet doktora tezi) incelendiği çalışmada deneysel desen yapılarının daha çok öntest-sontest kontrol gruplu desen olduğu görülmüştür. Kontrol grubu koşuluna bağlı olmaksızın sadece deney grubu ile yapılan çalışmaların çok az olduğu ve istatistiksel olarak da parametrik olmayan testlerin tercih edildiği gözlenmiştir. 1 çalışmada yarı deneysel yöntemin, 1 çalışmada ise kontrol grupsuz yöntemin uygulandığı anlaşılmıştır. Toplamda 6 tane tezde parametrik istatistik ölçümlere rastlanmış, diğerlerinde non-parametrik ölçümlerin kullanıldığı görülmüştür. Deneysel desen seçiminde bazı grup atamalarındaki yansız yaklaşımda metodolojik eksikler olabildiği gözlenmiştir. Diğer yandan istatistiksel süreçte de bazı normallik testlerinde eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Piyano eğitimi, deneysel desen, istatistik, lisansüstü tezler.

### **Investigation of Experimental Thesis in Piano Education in the Last 10 Years in Terms of Experimental Design and Statistical Structure**

**ABSTRACT:** Piano education is one of the most important steps in music education and experimental methods are frequently used in the process to investigate the benefits of a new learning approach or a different teaching technique. Therefore, in this study, it is aimed to analyse the experimental designs and statistical structures of the postgraduate studies with experimental content conducted in piano education in the last 10 years. Within the scope of this aim, firstly, the thesis database of Higher Education Institution was searched and postgraduate theses with experimental content in the field of piano education were obtained in the last 10 years. For the obtained theses, an analysis was made regarding experimental designs and statistical content and the results were evaluated. A total of 21 graduate theses (5 master's and 16 doctoral theses) were examined and it was seen that experimental pattern structures were mostly pretest and posttest control group designs. Regardless of the condition of the control group, it was observed that only studies with experimental group were very few and non-parametric tests were preferred statistically. It was understood that quasi-experimental method was used in 1 study and non-control group method was applied in 1 study. A total of 6 theses have been found to have parametric statistical measurements, while others have used non-parametric measurements. It has been observed that there may be methodological deficiencies in the unbiased approach in some group assignments in experimental design selection. On the other hand, there are some deficiencies in the normality tests in the statistical process.

**Key Words:** Piano education, experimental design, statistics, graduate theses.

## **1.GİRİŞ**

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (MÖLP) incelendiğinde çalgı eğitiminin çeşitli dersler kapsamında sekiz dönem süreyle verildiği görülmektedir. Bağlama, kanun, ud, keman, viyola, çello, gitar vb. çeşitli çalgıların eğitimi sürecinde öğrencilerin hem teorik hem de uygulamalı bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır. Yani çalgı eğitimi müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. MÖLP incelendiğinde tüm çalgılar içinde piyanoya ayrı bir yer ve önem verildiği görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, piyano MÖLP’de birinci ve ikinci dönemde tüm öğrencilerin eğitimini aldıkları temel bir çalgı dersi, üçüncü dönemden sekizinci döneme kadar ise bireysel çalgı dersi olarak yer almaktadır. Kurtuldu (2010:137) Müziksel İşitme Okuma Yazma, Koro, Şan, Eşlik Armoni vb. alan derslerinde de etkin olarak kullanılan piyano, birçok bilimsel araştırma kapsamında etkin, faydalı,

gerekli ve önemli bir çalgı ve bireysel çalgı eğitimi süreci olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu yönleriyle piyano ve eğitimi müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Ertem (2011:646) piyano eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin gelişimini kapsayan, çok yönlü, uzun ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiş, Kasap (2006) ve Ömür (2009:454) ise bu sürecin başarıya ulaşmasında öğrencilerin kişilik analizlerinin yapılmasının ve öğrencilerin öğrenme biçimi ve düzeyine uygun ders anlatılmasının önemini vurgulamıştır. Piyano eğitimine ilişkin literatür incelendiğinde, öğrencilerin bireysel yetenek ve özelliklerinin dikkate alınmasının öğrencilerin başarısına ve çalgıyı sevmesine olumlu etkileri anlatılmış ve piyano öğretimi sürecinde karşılaşılan bir çok sorunda öğretmenin öğrencisine yeterli ilgi ve zamanı ayırmasının bu sorunların aşılmasındaki önemi belirtilmiştir (Fenmen, 1947; Pamir, tarihsiz; Agay, Volume 1-2, 1981; Ercan, 2008). Ancak Karahan'ın (2012) araştırması sonucunda akademisyen sayılarının yetersizliği sebebiyle 9 MEAD'da piyano derslerinin bireysel olarak yapılamadığı belirlenmiştir ve ne yazık ki bu sorunun günümüzde de devam etmektedir.

Piyanoyu müzik eğitimde etkili bir eğitim aracı olarak değerlendirirsek sürecin hemen her aşamasında ve her konu çerçevesinde piyanodan olabildiğince yararlanmanın ve etkili bir şekilde kullanmanın müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki önemi ortaya çıkmaktadır (Bağçeci, 2003:161). Dolayısıyla piyano eğitimi, müzik eğitiminin tüm düzeylerinde yer alması gereken bir çalgıdır. Diğer yandan müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde piyano eğitimi, temel müzik becerilerinin kazandırılmasında da son derece etkili ve önemli bir role sahiptir (Sönmezöz, 2015:581).

Verilen bilgiler ışığında piyano eğitiminin öğretmen ve öğrenci için oldukça karmaşık ve zorlu bir süreç olduğu görülmektedir. Lisans ve lisansüstü programlar kapsamında yürütülen piyano eğitimi aynı zamanda lisansüstü tezlerde sıkça karşılaştığımız bir araştırma konusu olarak da dikkat çekmektedir. Çalgının eğitim-öğretim sürecinin etkinleştirilmesi ve karşılaşılan çeşitli sorunların çözümüne yönelik bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Çeşitli bilimsel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği bu çalışmalarda özellikle piyano eğitime ilişkin bir öğretme yöntemi ya da performans ölçüm aracının geliştirilmesi vb. uygulama içerikli konularda deneysel yöntemin sıkça tercih edildiği dikkat çekmektedir. Ancak araştırmamız kapsamında yaptığımız literatür taraması sonucunda deneysel yöntemin kullanıldığı piyano eğitimi konulu lisansüstü tezlerde hangi deneysel desen ve istatistik yöntemlerin tercih edildiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamış ve konu araştırılmaya değer görülmüştür.

## 2.AMAÇ

Yapılan çalışmada son 10 yılda piyano eğitiminde yapılmış olan deneysel içerikli lisansüstü çalışmaların deneysel desenleri ve istatistiksel yapıları bakımından analiz edilmesi amaçlanmıştır.

### **3.PROBLEM**

Piyano eğitiminde deneysel yaklaşımla yazılmış olan lisansüstü tezlerin deneysel desenleri ve istatistik yaklaşımları nelerdir?

#### **3.1.Alt Problemler**

- Piyano eğitiminde deneysel yaklaşımla yazılmış olan lisansüstü tezlerin deneysel desenlerinin yapısı ne düzeydedir?
- Piyano eğitiminde deneysel yaklaşımla yazılmış olan lisansüstü tezlerin istatistiksel yaklaşımlarının yapısı ne düzeydedir?
- Piyano eğitiminde deneysel yaklaşımla yazılmış olan lisansüstü tezlerin deneysel yapı ve istatistik süreç açısından niteliği ne düzeydedir?

### **4.YÖNTEM**

Araştırma tarama modeli kapsamında betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003: 77).

#### **4.1.Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi**

Araştırma verilerine kaynak taraması yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama öncesinde piyano eğitimi ve bu kapsamda yapılmış deneysel çalışmaların incelenmesine yönelik bir sınırlılık tespit edilmiştir. Buna ilaveten veri toplamada pratik ve belirli bir süreci yordaması açısından da son 10 yıllık dönem seçilmiştir. Deneysel yöntemin tercih edildiği Piyano eğitiminde deneysel çalışma yapılmış olan tezlere Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığının Tez Merkezinden ulaşılmıştır. Ulaşılan verilerin işlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde ilk olarak tezler doktora ve yüksek lisans olarak sınıflandırılmış, daha sonra yıla göre sıralanmış ve hangi deneysel yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Deneysel süreçte tercih ettikleri istatistiksel yaklaşımlar açısından da

incelenen tezler için frekans düzeyinde tespitler de yapılmış ve tezlerin deneysel ve istatistiksel kurguları ayrıntılı değerlendirilmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak ve betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verileri içerik analiziyle daha derin bir işleme tabi tutmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006:227).

## 5.BULGULAR

Bu bölümde bulgular ilk olarak ilgili lisansüstü tezlere ait bilgilerin paylaşılması ile başlamıştır. Yıl, yazar, isim ve deneysel desen ile analiz yöntemleri tablo halinde incelenen tezlerin, ikinci bölümde deneysel desenleri ve istatistik süreçteki analiz tercihleri açısından niteliği irdelenmiştir. Tezlerin deneysel desen tercihleri ve yapıyı oluşturmaları ile istatistik seçimleri ve uygulamalarına yönelik değerlendirmelerde tez adı veya yazar adı kullanılmadan değerlendirme yapılmasına özen gösterilmiştir.

### 5.1.İncelenen Tezlerin Bilgilerine Ait Bulgular

**Tablo 1. Yüksek Lisans Düzeyindeki Tezlere Ait Bilgiler**

| Yılı | Yazarı      | Tez Türü | Başlığı                                                                                                         | Deneysel Deseni                          | Analiz Yöntemi                              |
|------|-------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 2019 | Uğur Gürman | Yl.      | Piyano Eğitiminde Synthesia Programının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi: Kahramanmaraş İli Nurhak İlçesi Örneği | Kontrol gruplu<br>Son test model         | Mann Whitney-U testi                        |
| 2014 | Levent Ünlü | Yl.      | Piyano Eğitiminde Video Destekli Öğretim Yönteminin Çağdaş Türk Müziği Eserlerini Seslendirmedeki Etkisi        | Kontrol gruplu<br>Ön test-Son test model | Mann Whitney-U testi<br>Grup Wilcoxon testi |
| 2013 | Yunus Köse  | Yl.      | Piyano Eğitiminde Hızlı Deşifre Teknikleri Üzerine Bir Çalışma                                                  | Kontrol gruplu<br>Ön test-Son test model | Bağımsız t testi                            |

|      |                  |      |                                                                                                                                                                                                                |
|------|------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2012 | Eren<br>Lehimler | Yl.  | Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Kontrol Bilgisayar Derslerinde Öğretilen Müzik gruplu Bağımsız t Programlarının ve Yazılımlarının Piyano Ön test-Son testi Eğitimine Katkılarının İncelenmesi test model |
| 2011 | M. Ozan<br>Aycan | Yl.. | Eğitim Fakültelerinde Piyano Eğitiminde Deneyisel 11 parametrelili Kullanılan Bazı Parçaların Armonik Model Özgün model Karmaşıklık Düzeyi Üzerinde Bir Çalışma                                                |

Tablo 1 incelendiğinde tez veri tabanından elde edilmiş olan 5 adet yüksek lisans tezinin hepsinin kontrol gruplu ön test son test modeline dayandığı görülmektedir. Tezlerden birinde basitçe deneysel model biçiminde bir bilgi verilerek geçirtilmiş, analiz yöntemi de kendi içinde karmaşık bir düzen ile bağımsız bir yaklaşımla ele alınmıştır. Diğer 4 tezin veri analizi bölümleri incelendiğinde ise iki tezin non-parametrik yaklaşımlar ile analiz edildiği, diğer iki tezin ise parametrik ölçümler yoluyla analize tabi tutulduğu gözlenmiştir.

**Tablo 2. Doktora Düzeyindeki Tezlere Ait Bilgiler**

| Yılı | Yazarı           | Tez Türü | Başlığı                                                                                                           | Deneysel Deseni                                                                                      | Analiz Yöntemi |
|------|------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 2019 | Ç.Serin Özparlak | Dr.      | Piyano Eğitiminde Makamsal Eserlerin Seslendirilmesinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluğuna Yönelik Çalışma Önerileri | Kontrol gruplu Mann Whitney-U<br>Ön test-Son test testi<br>model Grup Wilcoxon testi                 |                |
| 2019 | Çağlar Bakıoğlu  | Dr.      | Piyano Eğitiminde Eser Analizine Dayalı Çalışma Yapmanın Deşifreye Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi             | Kontrol gruplu Mann Whitney-U<br>Ön test-Son test testi<br>model Grup Wilcoxon testi                 |                |
| 2015 | Y. Selim Kaleli  | Dr.      | Piyano Eğitiminde 5e Modeli ve Öğrenme Stillerine Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi         | Karma Yöntem Mann Whitney-U<br>Kontrol gruplu testi<br>Ön test-son test Grup Wilcoxon testi<br>model |                |

|      |                     |     |                                                                                                                                            |                                                                                                     |                                                                                                                             |
|------|---------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | Yaşar<br>Özelma     | Dr. | Piyano eğitiminin ilköğretimde öğrencilerinde düzeyine etkisi                                                                              | Öntest, son test<br>4. Sınıf eşleştirilmiş genel yetenek kontrol grublu testi<br>seçkisiz desenedir | Mann Whitney-U<br>Grup Wilcoxon testi                                                                                       |
| 2014 | Ozan Eroy           | Dr. | Türk Müziği Ezgilerinin Armoniyle Düzenlenerek Modern Piyano Eğitiminde Kullanılması                                                       | Tek Grup Ön test-son test model                                                                     | Wilcoxon testi                                                                                                              |
| 2014 | Burcu<br>Özer       | Dr. | Piyano Eğitiminde Destekli Çalışma İşlevsel Piyano Etkisi                                                                                  | Çözümleme Metodunun Becerilerine Etkisi                                                             | Kontrol gruplu<br>Ön test-son test model<br>Mann Whitney-U testi                                                            |
| 2013 | B. Derviş<br>Okay   | Dr. | Caz Piyano Müziğinin Eğitiminde Kullanılabilirliği                                                                                         | Piyano                                                                                              | Kontrol gruplu<br>Ön test-Son test model<br>Mann Whitney-U testi<br>Grup Wilcoxon testi<br>Spearman Brown, Guttman testleri |
| 2012 | Barış<br>Toptaş     | Dr. | Halk Türkülerinin Piyano Eğitiminde Kullanılması                                                                                           | Sistematik Olarak                                                                                   | Kontrol gruplu<br>Ön test-Son test model<br>Mann Whitney-U testi<br>Grup Wilcoxon testi                                     |
| 2010 | Ezgi<br>Babacan     | Dr. | Başlangıç Piyano Öğrenme Uygulanabilirliği                                                                                                 | Piyano Eğitiminde Algısal Stillerinin                                                               | Kontrol gruplu<br>Ön test-Son test model<br>Bağımsız t testi                                                                |
| 2010 | M.Serkan<br>Umuzdaş | Dr. | Piyano Eğitimi Değerlendirmesinde Erişi Düzeylerine Etkisi                                                                                 | Süreç ve Ürün Öğrencilerin                                                                          | Kontrol gruplu<br>Ön test-Son test model<br>Anova ve Bağımsız t testi                                                       |
| 2009 | I.Güneş<br>Modiri   | Dr. | Okul Öncesi Dönemi Çocuklar İçin Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenmiş Bir Eğitim ve Bireysel Eğitim Programı Geliştirilmesi: Piyano Örneği | Müzik Deneysel Çalışma Modeli                                                                       | Mann Whitney-U testi                                                                                                        |

|      |               |     |                                                                                                                                                                                  |                                                          |                                             |                                                                                          |
|------|---------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2009 | Arda Özçelik  | Dr. | Suzuki Yetenek Eğitimi ve Bartok Mikrokosmos Yöntemleriyle Özengen Piyano Eğitiminde Yoğunlaşma Becerisi                                                                         | Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel                | Betimsel Yön.                               | İstatistik Dağılım Frekans ve Yüzdelik Ölçmelerden, t testi, Pearson korelasyon analizi. |
| 2009 | Yüksel Pirgon | Dr. | Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Güçlüklerin Aşılmasına Yönelik Bir Uygulama                                                                                                | Kontrol gruplu Ön test-Son test model                    | “Bağımsız Student-T Bağımsız Man Whitney-U” |                                                                                          |
| 2009 | Hepşen Okan   | Dr. | Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği)                                                    | Betimsel Yöntem ve Kontrol gruplu Ön test-Son test model | Anova ve Bağımsız t testi                   | Pearson Korelasyon analizi                                                               |
| 2009 | Hamit Yokuş   | Dr. | Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi                                                     | Kontrol gruplu Ön test-Son test model                    | Grup Wilcoxon testi                         |                                                                                          |
| 2009 | Ferit Bulut   | Dr. | Piyano Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Kaynaklı Eserlerin Seslendirilmesine Yönelik Oluşturulan Bir “Çoklu Analiz Modeli” Ve Bu Modelin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri | Kontrol gruplu Ön test-Son test model                    | Mann Whitney-U testi                        | Korelasyon analizi                                                                       |

Doktora tezlerinin listelendiği tablo 2’ye göre tercih edilen deneysel yöntem ağırlıklı olarak tam deneysel modeller kapsamındaki kontrol gruplu ön test son test modeli olmuştur. Bir doktora tezinde tek gruplu (kontrol grupsuz) bir deneysel model tercih edilirken, başka bir doktora tezinde ise yarı deneysel model ile kontrol gruplu fakat eşitlenmemiş özellikli bir deneysel desen kullanılmıştır. Tezlerin istatistiksel yaklaşımlarında kısmen non-parametrik yaklaşımların etkin olduğu gözlemlenmiştir. Parametrik olmayan ölçümlerde Mann Whitney U testi, Spearman Brown korelasyon



analizleri ve Wilcoxon işaretli sıralar testlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan parametrik ölçüm yapılan tezlerde ise bağımsız örneklem t testi, Anova testi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizlerinin tercih edildiği görülmektedir.

### **5.2.İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinin Deneysel Desen ve İstatistik Yapılarına İlişkin Bulgular**

İncelenen yüksek lisans tezlerinden birinde küçük bir grup ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, fakat bu grupların eşleştiği daha geniş yapıyı da içine katarak gruptan evren ve örneklem sınıflaması ile bahsedilmiştir. Bu yapıda eşleşen grubun evren, deney ve kontrol gruplarının ise örneklem olması mümkün görünmemektedir. Diğer yandan aynı tezde parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiş ama normallik sınaması yapılmadan veya tercihe sebep bir durum belirtilmeden ölçüm yapılmıştır.

Benzer biçimde başka bir yüksek lisans tezinde ise tüm Türkiye'deki eşdeğer okulları evren gösterirken çalışma yapılan ildeki 20 kişilik grup örneklem olarak hatalı biçimde ifade edilmiştir. Çalışma grubu yerine evren örneklem ifadesinin kullanıldığı tezde, normallik sınaması yapılmadan t testi uygulanmış ve ciddi başka istatistik hatalara da rastlanmıştır. Diğer bir yüksek lisans tezinde ise deneysel desendeki çalışma grubu evren ve araştırma grubu biçiminde kurgulanmıştır. Evren benzer özellikli tüm okulları kapsarken örneklem yerine araştırma grubu bağlantısı kurulmuş, istatistik süreçte de normallik dağılımına bakılmaksızın parametrik olmayan testlere yönelmiştir.

Dikkat çeken bir yüksek lisans tezinde ise analiz basamakları 11 basamak ile önemli bir ayrıntılı bütün içerisinde sunulurken, verilerin hangi yöntemle kimler tarafından analiz edildiği ve deneysel desende nasıl bir grup oluşturma atama süreci izlendiği belirtilmemiştir. Esasen deneysel süreçte ne yapıldığının ve deney ve kontrol gruplarının denkliği ve ataması da bildirilmemiştir. İncelenen yüksek lisans tezlerinden sadece bir tanesinde deneysel desenin tasarımı, grupların oluşturulması, atanması ve uygulama süreci doğru anlatılmış, süreç doğru işletilmiştir. Aynı zamanda toplanan verilere yönelik normallik sınaması da yapılmış non-parametrik testlere karar verilmiştir.

### **5.3.İncelenen Doktora Tezlerinin Deneysel Desen ve İstatistik Yapılarına İlişkin Bulgular**

İncelenen doktora tezlerinden birinde 5 aşamalı bir uygulama süreci izlenmiş olduğuna ve esasen deneysel süreç tasarımının iyi planlanmış olduğuna rastlanmıştır. Diğer yandan 10 haftalık bir uygulama ile sürecin tamamlandığı bir başka doktora tezinde de deneysel desenin ve grup atamalarının iyi planlandığı görülmektedir.

Bahse konu her iki doktora tezinde de istatistik süreçte normallik sınaması yapılarak sürecin yürütüldüğü ve parametrik olmayan testlere karar verildiği gözlenmiştir.

Bir diğer doktora tezinde rastlanan deneysel desenin ve planının iyi olduğu, 15 haftalık bir müzik türü odaklı piyano eğitimi uygulandığı ve verilerin de planlı toplandığı gözlenmiştir. Aynı şekilde başka bir doktora tezinde de deneysel desen ve grup aşamaları iyi planlanmış, öğrencilere izleme yapılmış, 10 haftalık uygulama ile süreç doğru yönetilmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu her iki doktora tezinde de parametrik olmayan istatistik ölçümler normallik sınaması yapılmadan karar verilmiş olarak görünmektedir.

İncelenen bir başka doktora tezinde ön çalışma ile teknik becerilerin tespit edildiği ve buna göre deneysel desen oluşturulduğu, çalışma grubunun ve atamaların doğru planlandığı görülmüştür. Esasen yazarın aradaki ilave test için karışık desenli ifadesinin de kullanmasının gerekli görüldüğü çalışmada tutumlar da incelenmiştir. Deneysel deseni ile olgun bir yapıya sahip tezin istatistiksel olarak bazı ölçümlerde hem parametrik, hem de parametrik olmayan testleri kullanması açısından, buna ilaveten bu kararları verirken normallik sınaması yapılmamış olması açısından eksikleri olduğu anlaşılmıştır.

Deneysel desende benzer bir yapıya sahip başka bir doktora tezinde ise 23 kişilik çalışma grubu için evren ve örneklem tespiti yapılmış, sadece bir özel okul evren seçilmiş, örneklem net açıklanmamış, çalışma grubu ifadesine bağlanarak grup seçimi ve atamasında hatalı bir yol izlenmiştir. İstatistik süreçte de az denek konusuna atıfta bulunularak parametrik olmayan testlere eğilim gösterilmiştir.

Deneysel desen süreci ve grup atamaları açısından ön hazırlık yapılmış olan ve bu süreci başarılı olan bir başka doktora tezinde ise grubun evren örneklem çerçevesinde açıklanmaya çalışılması (tek anabilim dalı 34 kişi için örneklem demek gibi) hatalı bir yaklaşım olarak göze çarpmıştır. İstatistik süreçte ise yapılan korelasyon ölçümünün parametrik olduğu, karşılaştırma ölçümünün ise non-parametrik olduğu, bu ölçümlere karar verilirken normallik sınamasının da yapılmadığı gözlenmiştir.

Takiben incelenen 3 farklı doktora tezinde deneysel sürecin ve grup atama süreçlerinin doğru planlandığı ve ifadelendirildiği gözlenmiştir. Fakat bu tezlerin istatistik süreçlerinde bir tanesinin az denekli çalışmaya atıfta bulunarak non-parametrik ölçümleri tercih ettiği, diğerlerinin ise normallik sınaması yapmadan parametrik ya da parametrik olmayan ölçümlere yöneldiği gözlenmiştir. İlaveten bir başka tezde de normallik sınaması yapılmadan parametrik olan t testine yönelim gösterilmiştir. Ayrıca bu tezde deneysel çalışma grubunun evren ve örneklem kavramları ile anlatılmaya çalışıldığı da görülmüştür.

İncelenen doktora tezlerinde iki tanesinde ise hem deneysel deseni doğru planlama, hem de istatistik süreci doğru kurgulama açısından başarılı olduğu anlaşılmıştır. Bu tezlerden ilkinde hem normallik sınaması (Kolmogorov-Smirnov ile) yapılmış, hem de Levene testi ile varyans homojenliği incelenerek karşılaştırmalı ölçümlere karar verilmiştir. Diğer doktora tezinde ise denek sayısı itibarıyla Shapiro-Wilk testine başvurulmuş, ayrıca çarpıklık basıklık değerleri de irdelenmiştir. İstatistik süreç açısından planlı olan bu iki doktora tezinde deneysel desenin planı ve grupların atanması ile uygulama süreçleri de deneysel yapıyı doğru biçimde yordamaktadır.

## 6.SONUÇ

Yapılan tez veri tabanı taraması ile elde edilen bulgular incelendiğinde piyano eğitimi sürecinde son 10 yılda deneysel çalışmaların dikkate değer bir sayıda olduğu ve bu deneysel çalışmaların daha çok doktora tezlerinde karşımıza çıktığı anlaşılmaktadır. Genel anlamda bir tekniği ya da eseri öğretmek dolayısıyla piyanoda daha bilgili ve verimli hale gelerek daha iyi piyano çalmak amacına odaklı deneysel desenler kurgulandığı açıktır. Araştırmacılar tezlerinde yazdıkları deneysel odaklı amaç cümlelerinde esasen piyanoyu daha iyi çalmak veya anlamak ekseninde birleşmişlerdir. Tercih olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel deseni kullanan çoğu araştırmacının, tam deneysel desen olması, kontrol ile kıyas kavramının daha net ve yöntemin etkisini ortaya çıkarmada daha pratik olması açısından bu yaklaşımı tercih ettiği düşünülmektedir. Nadiren yarı deneysel desenler ya da tek gruplu çalışmalara rastlanmış olmasına karşın ön test son test kontrol gruplu desen en çok tercih edilen desen olmaya devam etmiştir. İncelenen tezlerin önemli bir kısmında ise istatistik ölçümler için parametrik olmayan yaklaşımların kullanıldığı gözlenmiştir. Genel olarak deneysel çalışmaların az denekli olması ve bu uygulamalarda parametrik olmayan yaklaşımların tercih edilmesi alışkanlığı, incelenen tezlerde de kendini göstermiştir.

Araştırmada incelenen tezlerin içeriklerinin deneysel desen tercihlerindeki uygunluk ve istatistik süreç tasarımlarının doğruluğu açısından irdelenmesinde ise en çok karşılaşılan iki sorun, evren örneklem karmaşası ile normallik dağılım varsayımının yoklanmamış olmasıdır. Doğası itibarıyla çok kişi ile yapılmayan deneysel çalışmalarda evren ya da örneklem gibi kavramların işin içine dâhil edilmesi ve bu evren örneklem tespitlerinde de esasen örneklem ya da evren olamayacak nitelikteki unsurların öne sürülmesi göze çarpan önemli deneysel desen tasarım eksikliğidir. Deneysel desenlerde evrenden örnekleme ulaşarak çok geniş çaplı ölçümler yapılması mümkün olmadığında az denekli çalışmalar için çalışma ya

da araştırma grubu tespitlerinin yapılması daha uygun yaklaşımlar olarak görülmektedir. Benzer biçimde tezlerin istatistiksel süreçlerinde de verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı sorgulanmadan sadece az denekli çalışmalarda parametrik olmayan testlerin kullanılması anlayışı ile eğilim belirlenmiş olması dikkat çekmektedir. Bazı tezlerde az denekli çalışmalar göndermesi de yapmadan parametrik ya da parametrik olmayan ölçümler doğrudan tercih edilmiştir. Genel anlamda az denekli araştırmalarda tercihin belli olması ya da denek sayısı ne olursa olsun normallik sınaması yapılması gibi iki önemli husus literatürde de tartışma konusudur. Fakat incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin önemli bir kısmında bu iki paradigmanın dikkate alınmadığı gözlenmiştir.

#### KAYNAKLAR

- Bağçeci, S. E. (2003). Piyoano eğitiminde müzikal analiz kavramı – kapsamı ve örnek klavye analizleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 159-176.
- Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyoano eğitimi için repertuar seçme ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1 (2), 645-652.
- Ercan, N. (2008). Piyoano Eğitiminde İlke ve Yöntemler. Ankara: Sözkese matbaası.
- Etts, M. L. (1981). What are the elements of a good piano lesson? Denes Agay (Ed.), *Teaching Piano (Volume 2)*. inside (p.609-611). New York: Yorktown Music Pres, Inc.
- Fenmen, M. (1947). Piyanistin Kitabı. Ankara: Akba kitabevi.
- Karahan, A. S. (2012). Müzik eğitimi anabilim dalları kapsamındaki piyoano derslerinin bireysel olarak yapılma durumu. Niğde: 10. Müzik Eğitimi Sempozyumu. s.646-657
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyanonun önemi ve gerekliliğine yönelik bir literatür taraması. *Ekev Akademi Dergisi*, 14,(43):127-140
- Ömür, Ö. (2009). *Piyoano eğitiminde öğrencilerin düşünce biçimine yönelik bir öğretim önerisi*. Samsun: 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 23–25 Eylül. s.454-459

- Pamir, L. (tarihsiz). Çağdaş piyano eğitimi. İstanbul: Beyaz köşk (müzik sarayı) yayınları.
- Sönmezöz, F. (2015). Müzik öğretmenliği lisans programı 1. sınıf “piyano dersi” tanımlarında yer alan teknik becerilerin gerçekleşme düzeylerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 580-585.
- Tecimer Kasap, B. (2006). Keirse/Golay öğrenme modelleri ve karakter tipleri teorilerinin piyano eğitime uygulanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (12). 113-124
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE PİYANO DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU**

Trabzon Üniversitesi

**Çağrı BAKIOĞLU**

İstanbul Küçükçekmece Kadriye Moroğlu Anadolu Lisesi

**ÖZET:** Bu çalışmada Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü’nde okuyan öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının piyano dersi başarıları ile karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bulunan 4 farklı Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinden toplam 389 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bakıoğlu (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekle elde edilen veriler cinsiyet, sınıf, okul ve lise eğitimine başlamadan önce piyano eğitimi alıp almadığı gibi değişkenler yardımıyla da incelenmiştir. Bunlara ilaveten tutum ölçeği uygulanan öğrencilerin 2018-2019 yılı piyano dersi notları da ilgili okullardan elde edilerek kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin tutumları ile piyano dersi başarıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Bu durum tutum ve başarının birbirinden orta düzeyde etkilendiği biçiminde yorumlanmıştır. Diğer yandan tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise sınıf düzeyi ve öğrenim görülen okul düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyet, piyano başarı düzeyi ve önceden piyano çalma gibi değişkenlerde ise anlamlı fark bulunmuştur. Bu basamaklarda da kız öğrencilerin, daha önceden piyano eğitimi almış olanların ve not ortalaması yüksek olanların tutum puanları yönünde anlamlı fark görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Güzel Sanatlar Lisesi, Müzik Eğitimi, Piyano Eğitimi, Tutum, Akademik Başarı.

## **The Relationship between the Attitudes and the Achievement of the Fine Arts High School Students on Piano Classes**

**ABSTRACT:** In this study, it is aimed to examine the attitudes of students attending Fine Arts High School Music Department to the piano lesson by comparing them with the achievements of the piano lesson. The study group

of the research consists of 389 students from 4 different Fine Arts High School music department students in Istanbul. In the study, Piano Lesson Attitude Scale developed by Bakıoğlu (2012) was used as data collection tool. The data obtained from the scale were examined with the help of variables such as gender, class, school and high piano education before entering the high school education. In addition, 2018-2019 year piano course grades of the students whose attitude scale was applied were obtained from related schools and recorded. As a result of the evaluations, a positive and medium level relationship was found between the attitudes of the students and the achievements of the piano lesson. This situation was interpreted as attitudes and success were moderately affected from each other. On the other hand, when comparing attitude scores according to various variables, no significant difference was found in class and education levels. Significant differences were found in variables such as gender, piano success level and pre-playing piano. In these steps, a significant difference was observed in the attitude scores of female students, those who had previously received piano education and who had a high grade point average.

**Keywords:** Fine Arts High School, Music Education, Piano Education, Attitude, Academic Achievement.

## 1. GİRİŞ

Müzik gerek bireylerin, gerekse toplumların manevi, kültürel ve evrensel değerlerinin sanattan faydalanmak suretiyle aktarılmasında önemlidir. Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğretim programında yer alan kazanımların sevgi, hoşgörü, özgüven ve çalışkanlık gibi duyuşsal kavramlarla ilişkilendirilmesi ve etkinliklerin buna göre şekillenmesi önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Böylelikle, birey yaşadığı toplumun manevi, kültürel ve evrensel değerlerine daha iyi adapte olacak ve yetişmesi daha anlamlı olacaktır. Bu süreçte müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi önemli bir rol ile öne çıkmaktadır. Müziksel kavramları bireye kalıcı bir şekilde kazandırmanın etkili yollarından biri de şüphesiz çalgı eğitimidir (Bakıoğlu, 2019).

Herhangi bir çalgıyı çalabilmek karmaşık bir insan faaliyeti olarak nitelendirilebilir. Bu faaliyetler yürütülürken dikkat, duyular, algılamamız, düşünme ve hayal gücü, hafızamız gibi fiziksel ve zihinsel unsurların kusursuz bir biçimde ve birlikte işlemesi esastır. Bu yüzden bir müzik aleti çalarken fiziksel devinimlerde incelik ve uyum önem kazanır (Gasımova, 2010).

Piyano, temel müzikal bilgi ve becerilerinin kişiye aktarılmasında ve seslerin birbirleriyle olan ilişkisinin kavratılmasında faydalıdır. Diğer yandan piyano aralık, dizi, arpej, tonalite, modalite, armoni gibi müziksel kavramların öğretilmesinde de kolaylaştırıcı bir araçtır. Ayrıca müziksel işitmeye, müziksel belleğe ve müziksel



dikkate dayalı tasarlama, doğaçlama ve yaratma gibi önemli müzikal becerilerin geliştirilmesi konularında en önemli çalgılardan biri şüphesiz piyanodur (Özen, 1998). Müzik eğitiminin tüm aşamaları ve tüm düzeylerinde olduğu gibi mesleki eğitim veren Güzel Sanatlar Liselerinde de önemli becerilerin kazandırılmasında piyano yol gösterici bir çalgıdır.

Geniş bir ses aralığı bulunan piyanonun, solo ve eşlik çalgısı olarak müziğe ve müzik eğitimine önemli katkısı hemen her aşamada karşılaşılabılır bir unsur olarak düşünülmektedir. Bu yüzden piyano eğitimi, güzel sanatlar liseleri ve müzik eğitimi veren tüm kurumlarda hemen her müzik türünde temel bir taş niteliğindedir. Bu eğitim sürecinin aynı anda hem bilişsel, hem devinışsel, hem de duyuşsal davranışları kapsayan etkinliklerle donatılmış olması önemlidir (Kutluk, 1996). Müzik eğitimi alan bireylerin müziğe ve eğitimin içindeki derslere karşı tutumları, ilgili dersin akademik başarısıyla ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmaktadır (Bakıoğlu, 2019).

Bireyin herhangi bir duruma ya da uyarana karşı ne düzeyde bir tutum sahibi olduğunu bilmemiz, bireyin ilgili uyarana, konuya, olaya karşı davranışının da ne boyutta olacağına yönelik tahmin gücümüzü arttırır. Bu durum uygulama safhasında son derece önem kazanmaktadır (Üstüner, 2006). Günümüz müzik eğitimi sürecinde de bu durum benzer biçimde çalgı eğitiminde ve bilhassa piyano eğitimi sürecinde önem kazanmaktadır. Bireylerin tutumlarının performansı etkilediği açıktır. Dolayısıyla performans üzerinde duyuşsal etkilerin önemli etken sahibi olduğu piyano eğitiminde de tutumlar ile başarı arasında bir ilişki olduğunu söylemek, muhtemel bir ilişkiden bahsetmek doğru olacaktır. Bu bakış açısıyla çalışmada güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki merak edilerek incelenmiştir.

## 2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılarak incelenmesidir.

### 2.1. Alt Amaçlar

- Bu çalışmada alt amaçlardan biri Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemektir.
- Bu çalışmada alt amaçlardan biri Güzel Sanatlar Lisesi'nde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano dersi başarı puanlarını belirlemektir.

- Bu çalışmada alt amaçlardan biri Güzel Sanatlar Lisesi’nde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (okul, sınıf, cinsiyet vb.) yardımıyla karşılaştırmaktır.

### 3. YÖNTEM

Araştırmada tarama modelinden ve buna bağlı olarak ilişkisel araştırmalar kapsamında korelasyonel araştırmalar deseninden faydalanılmıştır. İlişkisel araştırmaları araştırmaya konu olan değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirleyen ve analiz eden yaklaşım olarak vermek mümkündür (Karakaya, 2014:68). İlişkisel araştırmalar kapsamındaki korelasyonel araştırmalar ise iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği ve betimlenerek analiz edildiği araştırma türüdür (Karakaya, 2014:68; Büyüköztürk vd. 2018:191).

#### 3.1.Çalışma Grubu

Araştırma için tercih edilen çalışma grubu İstanbul ilinde faaliyet gösteren 5 tane GSL’de öğrenim gören toplam 389 tane müzik bölümü öğrencisinden oluşmuştur.

Çalışma gurubunu oluşturan okullar aşağıda sıralanmıştır.

- Kadıköy Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi
- Beylikdüzü Âşık Veysel Güzel Sanatlar Lisesi
- Ataşehir Aydın Doğan Güzel Sanatlar Lisesi
- Başakşehir Güzel Sanatlar Lisesi
- Bakırköy Güzel Sanatlar Lisesi

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Bilgiler

|                 | Gruplar   | f   | %    |
|-----------------|-----------|-----|------|
| <b>Cinsiyet</b> | Kız       | 251 | 64,5 |
|                 | Erkek     | 138 | 35,5 |
| <b>Sınıf</b>    | 9. Sınıf  | 154 | 39,6 |
|                 | 10. Sınıf | 98  | 25,2 |
|                 | 11. Sınıf | 67  | 17,2 |

|             |                 |     |      |
|-------------|-----------------|-----|------|
|             | 12. Sınıf       | 70  | 18,0 |
|             | Avni Akyol GSL  | 101 | 26,0 |
|             | Âşık Veysel GSL | 98  | 25,0 |
| <b>Lise</b> | Aydın Doğan GSL | 101 | 26,0 |
|             | Başakşehir GSL  | 65  | 16,7 |
|             | Bakırköy GSL    | 24  | 6,2  |

### 3.2.Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verilerin toplanması sürecinde ilk olarak piyano eğitimi, tutum ve başarı üzerine kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, elde edilen veriler ışığında çalışmada kullanılması öngörülen ölçek tercih edilmiştir. Çalışmada Bakıoğlu (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” tercih edilmiştir. Çalışmada tercih edilen ölçek başlangıçta 46 maddeden (eleme sonrası nihai hali 39) oluşan ve ilgi, yargı ve kararlılık alt başlıklarına göre sınıflandırılmış olan bir ölçektir.

Çalışmada kullanılacak ölçeğin belirlenmesi ve güvenilirliğe ait verilerinin (Alpha katsayısı 0,93 vb.) gözden geçirilmesinden sonra ölçek çalışma grubunda belirtilen 389 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sürecinde ölçek maddeleri öncesinde cinsiyet, sınıf, hangi GSL olduğu, daha önceden piyano çalıp çalmadığı gibi değişkenler eklenmiştir. Ölçekten elde edilen tutum puanları bu değişkenler yardımı ile karşılaştırılmış, ayrıca bu değişkenlere ilaveten tutum puanları ile de karşılaştırmak amacıyla uygulama yapılan okulların piyano dersi başarı notları elde edilmiştir. Öğrencilerin piyano dersi için 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında okudukları lisede aldıkları notlar piyano dersi karne notu olarak bilgisayara işlenmiş ve bu veriler de tutum puanları ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin piyano dersi son karne notları karşılaştırmalı ölçümlerde kolaylık sağlaması açısından 0-49 arası düşük, 50 – 74 arası orta, 75 – 100 arası yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada düşük başarı alt grubu belirlenirken ilgili liselerde piyano dersi geçme notunun 50 veya üzeri olması durumu dikkate alınmıştır.

### 3.3. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde iyi bilinen bir istatistik programdan faydalanılmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler için ilk olarak

güvenirlilik katsayısı hesaplaması yapılmış ve bunun için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplamasından faydalanılmıştır. Yapılan ölçümlerde Alpha katsayısı 0,93 düzeyinde bulunmuş, bulunan bu değerlin önemli ölçüde yüksek olduğu gözlenmiştir. Alpha katsayısı hesaplaması sonrasında öğrencilerin ölçüğe verdikleri cevapların sonuçlarını incelemek için ortalama hesaplaması ile alt ve üst sınırların belirlenmesine yönelik demografik ölçümler gerçekleştirilmiştir. Bu ölçümler esnasında çalışma grubunun demografik bilgileri (cinsiyet, okul türü, sınıf) için yapılan tepitte frekans ve yüzde ölçümleri yapılmıştır.

Frekans, yüzde, ortalama gibi demografik hesaplamalar sonrasında öğrencilerin tutum toplam puanları ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılmasında ise Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Korelasyon ölçümü sonrasında öğrencilerin okudukları Güzel Sanatlar Lisesi, cinsiyetleri, piyano eğitimi önceden alıp almadıkları ve sınıf düzeyleri gibi değişkenlere yönelik karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalarda cinsiyet ve önceden piyano eğitimi alıp almadığı değişkenleri için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Diğer değişkenler olan sınıflandırılmış piyano dersi başarıları, okudukları Güzel Sanatlar Lisesi ve sınıf düzeyleri için Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Tüm ölçümlerde (korelasyon, U testi, H testi) anlamlılık için kabul sınırı  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

Karşılaştırmalı ölçümlerde U testi ve H testinin tercih edilmesinde verilerin normal dağılım varsayımını karşılamamış olması etkili olmuştur. Ölçümlerde parametrik olmayan bir ölçümün tercih edilmesi öncesinde veriler için normallik ölçümleri yapılmıştır. Bu kapsamda ilgili veriler için hem basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiş, hem de Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmıştır.

Tablo 4. Normallik Varsayımına İlişkin Ölçüm Sonuçları

| Ölçümler     | Basıklık |      | Çarpıklık |      | Kolmogorov - Smirnov |      |
|--------------|----------|------|-----------|------|----------------------|------|
|              | Ölçüm    | SS   | Ölçüm     | SS   | Z                    | p    |
| Tutum Toplam | -1,984   | ,124 | 3,066     | ,247 | 2,09                 | ,000 |

Normallik varsayımı için yapılan incelemelerde betimsel yöntemler ile diğer yöntemlerin birlikte kullanılması ve elde edilen sonuçların birlikte kullanılması önerilmektedir (McKillup, 2012; Abbott, 2011; Gnanadesikan, 1997'den akt., Demir, Saatçi ve İmrol, 2016). Bu sebeple araştırma için elde edilen tutum puanlarının

normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı hususunda bu iki ölçümün kullanılması uygun görülmüştür.

Kolmogorov – Smirnov testi genelde oranlama ya da eşit aralık düzeyinde ölçülen değişkenler için geliştirilmiş uyum iyiliği testlerinden biridir (Yıldırım, 2013). Tek değişkenli bir normal dağılımın testi incelenirken genel olarak Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmış olsa da bu test ancak örneklemden tahmin edilmesine ihtiyaç duyulan ve bilinmeyen parametreler olmadığı durumlarda geçerlidir. (Conover, 1980'den akt., Türkoğlu, 2009). Demir, Saatçi ve İmrol (2016)'a göre Kolmogorov-Smirnov testi katılımcı sayısının genellikle 35 kişi ve yukarısı durumlarda kullanılabilir. Ayrıca bu ölçümde gerçekleşen p değerinin  $\alpha=0.05$ 'den büyük çıkması, puanların normal dağılımdan geliyor olabileceğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir. Çokluk ve diğerleri (2014:16) ise bu durumu test sonucunun manidar çıkmasının, dağılımın normal dağılımdan manidar şekilde farklı olacağı, yani dağılımın normal dağılıma uygun olacağı hipotezinin geçerli olmayacağı yönünde açıklamışlardır.

Belirli bir dağılıma sahip veriler için normallikten sapma ölçümlerinde en sık kullanılan kullanılan ölçütlerden ikisi, basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır ve bu ölçütler bir rasgele değişkenin momentlerinin özel durumlarıdır (Larsen, Marx, 2001; Sokal, Rolf, 2003'den akt., Türkoğlu, 2009). Bu katsayıların referans sınırları kapsamında Tabachnick ve Fidell'in çarpıklık ve basıklık değerleri için +1,5 ve -1,5 değerleri arasında bir aralık önerdiği (akt., Sevin ve Küçük, 2016) gözlenmiştir.

Ölçüm sonuçlarında ortaya çıkan veriler incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testinde  $p<0,05$  düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu durum verilerin normal dağılımdan gelmediğine yönelik bir bulgu olarak görülebilir. Diğer yandan basıklık-çarpıklık katsayılarının da yukarıda belirtilen referans sınırları içerisinde olmadığı, bu hali ile sınırlar içerisinde varsayılmasının zor olduğu gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu durum verilerinin analizinde parametrik olmayan ölçümlerin yapılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu sebeple değerlendirmeler için, veri analizinde açıklanan ve karşılaştırmalı ölçümler sınıfında tercih edilen Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi edilmiştir.

#### 4. BULGULAR

Tablo 5. Tutum Puanlarına Yönelik Ölçüm Sonuçları

| Başarı Düzey | Min.  | Max.  | Ort.   |
|--------------|-------|-------|--------|
| Genel Grup   | 129,0 | 191,0 | 175,66 |
| Düşük        | 77,0  | 195,0 | 152,03 |
| Orta         | 44,0  | 190,0 | 161,76 |
| Yüksek       | 113,0 | 195,0 | 171,36 |

Çalışma için tercih edilen tutum ölçeğinin 39 maddeden oluştuğu, ölçekten alınacak en düşük puanın 39 en yüksek puanın 195, ortalama puanın ise 117 olduğu göz önünde tutulursa genel anlamda öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenilebilir. Bu ölçekte 117 puanın üzerinde tutum puanına sahip olan öğrencilerin yüksek veya iyi düzeyde tutuma sahip olduğu varsayılmaktadır.

Tablo 6. Tutum Puanları ile Başarı Durumlarına Yönelik Korelasyon Sonuçları

|              | Karne Notu | P1     | P2     | U1     | U2     |
|--------------|------------|--------|--------|--------|--------|
| Tutum Toplam | ,456**     | ,448** | ,439** | ,414** | ,404** |

\*\*  $p < 0,05$

Korelasyon katsayı aralıkları için tam bir birliktelik olmamakla birlikte, katsayının 0,00 düzeyinde olması hiç ilişki olmadığına işaret ettiği, buna yakın olması (0,00 – 0,30) ise düşük ilişkiye işaret etmektedir. Bu değer 0,30 ile 0,70 arasında ise orta düzeyli bir ilişki olduğu, 0,70 ile 1,00 arasında ise yüksek düzeyli bir ilişki olduğuna yönelik tanımlama yapılabilir (Büyüköztürk, 2004:32; Roscoe, 1975'den akt., Köklü, Büyüköztürk, 2000:124). Çalışma grubundan elde edilen tutum puanları ile piyano dersi başarı notlarının karşılaştırılmasında elde edilen korelasyon sonuçları incelendiğinde, gerek karne notu, gerekse diğer sınav aşamaları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen korelasyon düzeyleri (0,456 – 0,448 – 0,439 vb.) ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu, diğer bir deyişle öğrencilerin piyano dersi başarı düzeyleri ile tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edildiğine işaret etmektedir. Bu durum tutumun başarıdan ya da başarının tutumdan kısmen, orta düzeyde etkilenmiş olabileceği şeklinde

yorumlanabilir. Ölçümlerden elde edilen tüm korelasyon değerleri  $p<0,05$  düzeyine göre anlamlıdır.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Ölçüm Sonuçları

| Gruplar | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | SS   | U       | p    |
|---------|-----|-----------|-----------|------|---------|------|
| Kız     | 251 | 210,9     | 52951,5   | 0,47 | 13312,5 | ,000 |
| Erkek   | 138 | 165,9     | 22903,5   |      |         |      |

Tablo incelendiğinde her iki grup arasında  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir [ $U=13312,5 - p<0,05$ ]. Ölçüme ait sıra ortalaması ve toplam-ları değerleri göz önünde tutulduğunda oluşan anlamlı farkın kız öğrenciler yönünde olduğu söylenilebilir. Ölçekten elde edilen genel tutum puanlarının dağılımında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre oluşan tutum puanı dağılımında daha önde olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 8. Öğrencilerin Daha Önce Piyano Eğitimi Alıp Almadıkları Değişkenine Yönelik Ölçüm Sonuçları

| Gruplar | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | SS   | U       | p    |
|---------|-----|-----------|-----------|------|---------|------|
| Evet    | 135 | 207,1     | 27960,5   | 0,74 | 14294,5 | ,029 |
| Hayır   | 245 | 181,3     | 44429,5   |      |         |      |

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin daha önceden piyano eğitimi alıp almadığına ilişkin ölçüm sonuçları incelendiğinde  $p<0,05$  düzeyine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $U=14294,5 - p<0,05$ ]. Ortalama puanları (sıra ortalaması ve sıra toplamı) incelendiğinde bu farkın lise öncesi piyano eğitimi almış olan öğrenciler yönünde eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu ölçümde Güzel Sanatlar Lisesi'ne kayıt olmadan önce piyano eğitimi geçmişi olan öğrencilerin tutumlarının diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu söylenilebilir.

Tablo 9. Başarı Düzeyi Değişkenine Yönelik Ölçüm Sonuçları

| Gruplar | N | Sıra Top | SS | sd | $X^2$ | p |
|---------|---|----------|----|----|-------|---|
|---------|---|----------|----|----|-------|---|

|        |     |       |      |   |       |      |
|--------|-----|-------|------|---|-------|------|
| Düşük  | 123 | 137,8 | 0,85 | 2 | 58,21 | ,000 |
| Orta   | 99  | 180,6 |      |   |       |      |
| Yüksek | 158 | 237,6 |      |   |       |      |

Tablo 7’ye göre başarı gruplarına göre oluşturulan başarı alt grupları arasında  $p<0,05$  düzeyine göre anlamlı farka rastlanmıştır [ $X^2=58,21 - p<0,05$ ]. Oluşan anlamlı farkın eğilimi için sıra toplamaları incelenirse, anlamlı farkın yüksek başarı grubu sınıflamasındaki öğrenciler yönünde olduğu görülebilir. Tutum puanlarına yönelik ortalama değerlerin yer aldığı tablo da göz önünde tutulursa, piyano dersi için oluşan olumlu tutum puanlarının daha çok yüksek başarı düzeyli öğrenciler düzeyinde temsil edildiği söylenilebilir. Başarı düzeyi 75 ve yukarısı puanlar düzeyinde olan öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarındaki yüksek eğilim, diğer gruplardaki orta ve yüksek eğilime göre daha belirgin düzeydedir.

Tablo 10. Eğitim Görülen Lise Değişkenine Yönelik Ölçüm Sonuçları

| Gruplar         | N   | Sıra Top. | SS   | sd | $X^2$ | p    |
|-----------------|-----|-----------|------|----|-------|------|
| Avni Akyol GSL  | 101 | 187,89    | 1,21 | 4  | 8,14  | ,086 |
| Âşık Veysel GSL | 98  | 178,60    |      |    |       |      |
| Aydın Doğan GSL | 101 | 217,37    |      |    |       |      |
| Başakşehir GSL  | 65  | 205,05    |      |    |       |      |
| Bakırköy GSL    | 24  | 170,52    |      |    |       |      |

İlgili tablo incelendiğinde İstanbul ilinde eğitim alınan Güzel Sanatlar Lisesi değişkeni açısından  $p<0,05$  düzeyine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür [ $X^2=15,11 - p<0,05$ ]. Sıra toplamı değerleri incelendiğinde puanların da yakın bir dağılım içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre tutum puanları yönünde oluşan eğilimin öğrenim görülen lise türünden etkilenmediği anlaşılmaktadır. Tutum puanının yüksek düzeyli eğilimi genel anlamda çalışmaya katılan tüm güzel sanatlar liselerinde benzer düzeydedir denilebilir.



Tablo 11. Sınıf Değişkenine Yönelik Ölçüm Sonuçları

| Gruplar   | N   | Sıra<br>Top | . SS | sd | $X^2$ | p    |
|-----------|-----|-------------|------|----|-------|------|
| 9. Sınıf  | 154 | 206,18      | 1,12 | 3  | 4,80  | ,187 |
| 10. Sınıf | 98  | 192,73      |      |    |       |      |
| 11. Sınıf | 67  | 197,74      |      |    |       |      |
| 12. Sınıf | 70  | 170,96      |      |    |       |      |

Sınıf değişkenine yönelik ölçüm sonuçları, bu değişken düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmadığına işaret etmektedir [ $X^2=4,80 - p<0,05$ ]. Bu sonuçlara göre genel anlamda oluşan tutum puanlarının ve piyano dersine yönelik tutumların sınıf değişkeninden etkilenmediği söylenilebilir. Sınıf değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma grubundan elde edilen bulgulara göre grubun genel anlamda piyano dersine yönelik tutumları oldukça yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin piyano dersi başarılarına göre oluşturulan alt grupların (düşük, orta ve yüksek) tutum ortalamaları da genel anlamda yüksek düzeyli bulunmuştur. Öğrencilerin piyano dersi başarı puanları ile piyano dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olarak gerçekleşmiştir. Değişkenlere yönelik karşılaştırmalarda ise cinsiyet değişkenine yönelik fark bulunmuş, farkın kız öğrencilerden yana olduğu gözlenmiştir. Bu durum kız öğrencilerin tutumlarının düzeyi üzerinde odaklanmayı gerektirir. Benzer biçimde daha önceden piyano eğitimi alma değişkenine yönelik oluşan anlamlı farklılık da piyano eğitimi almış öğrencilerden yana gerçekleşmiş, bu öğrencilerin tutumlarının daha olumlu yönde olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Not ortalaması yüksek olan öğrencilerden yana gerçekleşen fark da benzer nitelikte bir sonuç vermiş, sınıf ve lise değişkeninde tutumlar açısından fark olmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubundaki güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin tutumlarının kısmen yüksek düzeyli olduğu, başarıları ile tutumları arasında orta düzeyde bir etkileşimin olduğu, kız öğrenciler, daha önce piyano eğitimi almış öğrenciler ile başarılı öğrencilerin tutumlarının diğerlerine göre olumlu yönde farklılaştığı, sınıf düzeyi ile lisenin tutum düzeyi üzerinde tesirli olmadığı genel olarak ifade edilebilecek sonuçlardır.

Elde edilen sonuçların başarı ve tutum değişkeni açısından orta düzeyli bir ilişki sergilemiş olması düşünülürse, piyano eğitiminde tutum ve buna bağlı başarının artırılması için genel veya özel bazı uygulama çalışmalarının yapılması sağlanabilir. Süreçte tutuma olumsuz etki yapan faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Diğer yandan mesleki müzik eğitim öncesi bilgilendirmeler, tanıtımlar ve deneyimleme çalışmaları ile hazırlık yapılması da mümkün olabilir. Tutuma yönelik önerilerin yanında çalışmanın daha farklı ya da daha geniş bir çalışma grubu veya örneklem düzeyinde denemesi, sonuçları daha geniş çerçevede gözlemleyebilmek açısından önemlidir. Tutum dışında başarı üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olan başka değişkenlerin de denenerek literatürün zenginleştirilmesi sağlanabilir. Yapılacak tespitler doğrultusunda tutumları düşük olan öğrencilerin tutumlarının artırılması için rehberlik edilmesinin sağlanması da sürece olumlu katkılar yapacaktır.

#### KAYNAKLAR

- Bakıoğlu, Ç. (2012). *Müzik öğretmenliği programı öğrencileri ile devlet konservatuvarı müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalgısına yönelik tutumlarının karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakıoğlu, Ç. (2019). *Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları ile Piyano Dersi Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130 – 148.
- Gasımova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Dergisi*, 25, 99-106.

- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kutluk, Ö. (1996). *Okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme becerisinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Güzel sanatlar lisesi piyano dersi öğretim programı 9, 10 ve 11. sınıflar* [http://cankiriguzelsanatlar.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/18/01/325216/dosyalar/2016\\_08/15071057\\_piyano\\_0911.pdf](http://cankiriguzelsanatlar.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/18/01/325216/dosyalar/2016_08/15071057_piyano_0911.pdf) adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Özen, M. (1998). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin piyanoyu müzik öğretmenliğinin gerekleri doğrultusunda kullanma becerileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevin, H. D. ve Küçük, S. (2016). İşgörenlerin rekreasyonel etkinliklere katılım düzeyleri ile çalışma performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 3(1), 24 – 31.
- Türkoğlu, B. Ö. (2009). *Çok değişkenli normallik testlerinden zp ve cp için bir java programı ve uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(1), 109 – 127.
- Yıldırım, N. (2013). *Normal dağılım için uyum iyiliği testleri ve bir simülasyon çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.