

SMART



E-ISSN:2630-631X



International

Social

Mentality And

Researcher

Thinkers Journal

Vol: 9 Issue: 74 AUGUST

Editor

Prof.Dr. E.Muge CETINER

2023

COMMUNICATION



www.smartofjournal.com



editorsmartjournal@gmail.com





FROM THE EDITOR / EDİTORDEN / ОТ РЕДАКТОРА

English

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) journal began its publication in 2015. SMARTJOURNAL is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

Türkçe

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) dergisi 2015 yılında yayın hayatına başlamıştır. SMARTJOURNAL, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan uluslararası, hakemli ve e-dergidir.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizlerle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyarız.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Русский

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХИАТРИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ» (SMARTJOURNAL) начал свою публикацию в 2015 году. SMARTJOURNAL - это международный, справедливый и электронный журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые разделяют вашу работу с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в социальных науках с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы гордимся тем, что видим вас в наших вещательных, консультационных или судебных советах.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение. Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER

**GENERIC PAGE / JENERİK / ОБЩАЯ СТРАНИЦА****JOURNAL ADMINISTRATION / DERGI YÖNETİMİ / УПРАВЛЕНИЕ ЖУРНАЛА**

Editor / Editör/Редактор		
Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER	Istanbul Kultur University, Istanbul/Turkey	
Disciplines Editor / Disiplin Editörleri / Редактор дисциплин		
Prof. Dr. Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Prof. Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir Un.
Prof. Dr. Nauşabayeva HEKİMOĞLU	International Relations	Bitlis Eren University
Prof. Dr. Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Prof. Dr. Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Prof. Dr. Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Prof. Dr. Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel Un.
Prof. Dr. Sabahat GOK	Business Management	Pamukkale University
Prof. Dr. Abdikalık KUNİMİAN	Pedagogy	Kazakh State University
Prof. Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Prof. Dr. Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Prof. Dr. H.Secil FETTAHLIOĞLU	Marketing	Kahramanmaraş S.U.
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист		
Dr. Anna KAMINSKI	Vladivostok State University	
Dr. ZHI Huan Menc Huang	Minzu University of China	
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса		
Tatiana KORLOVA		













ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU/ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ

Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Ablimanat ZHOLDASBEKOV	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA	Eurasian Research Institute
Dr. Akhan BİZHANOV	Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Dr. Alia R. MASALİMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Abdikalık KUNİMİAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. A.S. KİDİRŞAYEV	Western Kazakhstan State University
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Dr. Badriddin MAKSUDOV	Tajik National University
Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Dr. Bakit OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA	Al-Farabi Kazakh National University
Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Dr. Elena Belik VENİAMİNOVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Dr. Hasan KAYA	Erciyes University
Dr. Jenishbek DUYSHEYEV	Toktomamatov International University
Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Dr. Maira ESİMBOLOVA	Kazakhstan Narkhoz University
Dr. Maira MURZAHMEDOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Dr. Merina B. VLADİMİROVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEV	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vlademir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU/ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ	
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşulı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeke KAMISHİMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda Devlet Üniversitesi
Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMİN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFEREE LIST / HAKEM LİSTESİ / СУДЕЙСКИЙ СПИСОК	
Prof. Dr. Fatih ŞAHİN	Gazi University
Prof. Dr. Halis BAŞEL	Sivas Cumhuriyet University
Prof. Dr. Muhammet DÖNMEZ	Kütahya Dumlupınar University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN	Gazi University
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN	Yıldız Teknik University
Associate Prof.Dr. Ayşe ALKAN	Ministry of National Education Samsun Science and Art Center
Associate Prof.Dr. Cihan KARA	Artvin Çoruh University
Associate Prof.Dr. Dursun KELEŞ	İğdir University
Associate Prof.Dr. Engin BÖLÜKMEŞE	Eskişehir Osmangazi University
Associate Prof.Dr. Ela ÖZKAN	Munzur University
Associate Prof.Dr. Hüseyin ELİTOK	Atatürk University
Associate Prof.Dr. Kerem COŞKUN	Artvin Çoruh University
Associate Prof.Dr. Neslihan USTA	Bartın University
Associate Prof.Dr. Nergiz KARADAŞ	Van Yüzüncü Yıl University
Associate Prof.Dr. Osman ALACAHAH	Sivas Cumhuriyet University
Assistant Prof.Dr. Banu Alan SÜMER	Izmir Demokrasi University
Assistant Prof.Dr. Basri GENÇCELEP	Atatürk University
Assistant Prof.Dr. Barış DEMİR	Kırkkale University
Assistant Prof.Dr. Dalga Derya TEOMAN	Istanbul Medipol University
Assistant Prof.Dr. Didem AYHAN	Bandırma Onyediy Eylül University
Assistant Prof.Dr. Kainat ÖZPOLAT	Fırat University
Assistant Prof.Dr. Kerim Köksal KAYA	Istanbul Topkapı University

Assistant Prof.Dr. Mustafa Asım AKKUŞ	Ankara Yıldırım Bayazıt University
Assistant Prof.Dr. Mustafa Mert ATALAR	Mimar Sinan Fine Arts University
Assistant Prof.Dr. Murat Han ER	Atatürk University
Assistant Prof.Dr. Oktay YİĞİT	Niğde Ömer Halisdemir University
Assistant Prof.Dr. Onur GÖZÜBÜYÜK	Bandırma Onyedli Eylül University
Assistant Prof.Dr. Sinan AKSEKİ	Iğdır University
Assistant Prof.Dr. Volkan DEMİR	Istanbul Gelişim University
Assistant Prof.Dr. Zehra Yaşar SAĞLIK	Hasan Kalyoncu University
Assistant Prof.Dr. Zeynep Gümüş DEMİR	Uskudar University
Insstr. Dr. Asiye YÜKSEL	Kocaeli University
Ress. Assist. Erol BAŞARA	Dicle University
Ress. Assist. Şafak KIRAN	Karadeniz Technical University
Dr. Necmeddin Berk HAMİDİ	Dicle University

NAİLE ÇEVİK

	Internation Scientific Indexing (ISI)
	Google Scholar (Academic Google)
	SOBIAD Atıf Dizini
	Scientific Indexing Services (SIS)
	Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
	Cite Factor Academic Scientific Journals
	ResearchBible (Academic Resource Index)
	Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
	Root Society for Indexing and Impact Factor Service
	I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)
	Active Search Results Engineer (ASR)
	OCLC WorldCat

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER / СОДЕРЖАНИЕ****Mahmut Nihat Acer**

Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyi Çocuklarda Motor Becerilerinin Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of the Development Levels of Motor Skills in Pre-school and Primary School Children **4084-4093**

Ramazan Tanrıku; Esra Dağdaş & Fatma Kızıroğlu

Okulöncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teacher's Opinions On The Status Of Learning Centers in Preschool Classes **4094-4111**

Hüseyin Arslan; Bahtiyar Tozlu; Serkan Koç & Kadir Yiğit

Etkili Okulun Oluşmasında Öğretmenlerin Etkin İletişim Becerileri
Effective Communication Skills Of Teachers in Formation of Effective School **4112-4128**

Bahar İçier

Okul Müdürlerinin Denetim Rollerini İle İlgili 2016-2021 Yılları Arasında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Investigation of Graduate Thesis Writed Between 2016-2021 on the Audit Role of School Principals **4129-4134**

Cihat Çolak & Muammer Yılmaz

Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Önemi
The Importance Of Repeated Reading Method In Solving Reading Difficulties **4135-4142**

Nilgün Aydın & Sema Önal

Paulo Freire'nin Eleştirel Eğitim Felsefesi Anlayışında Öğretmenin Rolü ve Özellikleri
The Role and Characteristics of the Teacher in Paulo Freire's Understanding of Critical Education Philosophy **4143-4154**

Ayşe Dilhan Bektaş & Bahar Akoğlu

Sanatla Terapi Teknikleri ile Yapılan Grup Uygulamasının Bireylerin Travma Sonrası Biliş ve Aleksitimi Düzeylerine Etkisi
The Effect of Group Practice with Art Therapy Techniques on Individuals' Post Traumatic Cognition and Alexithymia Levels **4155-4163**

Kübra İnce & Ahmet Refik Döner

İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Durumları ve Eğitimin Niteliğine Etkisi
Primary School Teachers' Use of Information Technologies and Its Effect on the Quality of Education **4164-4177**

Veysel Lidar

Dünya Ağrısı ve Uyuyan Adam Romanlarında Weltschmerz Durumu
Weltschmerz In Ayfer Tunç's Dünya Ağrısı And Georges Perec's Uyuyan Adam **4178-4188**

Arkun Tatar & Sami Çamkerten

24 Maddeli Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye Çevirisi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi
Translation of 24 Item Brief HEXACO Personality Inventory into Turkish and Examination of Its Psychometric **4189-4197**

Turgay Oyman

Vosviewer ile Örtük Çağrışım Testi Üzerine Bibliyometrik Analiz ve Görsel Haritalama Bulguları
Bibliometric Analysis and Visual Mapping Findings On The Implicit Association Test With Vosviewer **4198-4210**

Fatma Elif Gevrek & Mücella Çebi

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Hakkında Müdür Yardımcılarının Görüşleri
Opinions of Assistant Principals About Technology Leadership Competencies of School Principals **4211-4225**

Kainat Özpolat

Zafer Lehimler Afişlerinde Optik Formların Yanılsamaları
Illusions of Optical Forms on Zafer Lehimler Posters **4226-4234**

İlker Gedik; Bedi Büyükleyle & Zehra Gedik

Paternalist Liderlik ve Okul Kültürü
Paternalistic Leadership and School Culture **4235-4242**

Mehmet Polat Bedir

Tekirdağ İli Çerkezköy İlçesindeki Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Seviyelerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Technological Pedagogical Content Knowledge Levels of Turkish Teachers in Çerkezköy District of Tekirdağ Province in Terms of Different Variables **4243-4254**

Fatih Tüysüz

Mecmûa-1 Eş'âr'da Muharrer Buhûrîzâde Mustafâ Itrî Besteleri ile Notası Günümüze Ulaşan Sâir Besteler

4255-4284

Buhurizade Mustafa Itri Compositions Written in Mecmûa-1 Eş'âr with Other Compositions whose Notes Have Reached Present Day

Hamdullah Dönmez; Naşit Çm & Hasan Argün

Pandemi Döneminde Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin İncelenmesi

4285-4303

Examining In-Service Training Needs Of Mathematics Teachers Regarding Distance Education During The Pandemic Periodu

Harun Korunur

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde Aile, Kadın ve Evlilik

4304-4312

In the Anatolian (Turkish) Seljuk State, Family, Women and Marriage

Bahar Pürlüpnar; Hüdaverdi Mamak & Alev Pürlüpnar

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algılarıyla Liderlik Etme Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

4313-4320

Examination of the Relationship Between the self-efficacy Perceptions of Sports Science Faculty Students and Their Motivation to Lead

Mehmet Alp Doğan Erciş

Modern Sanattan Postmodern Sanata

4321-4334

From Modern Art To Postmodern Art

Afif Ataman & İbrahim Demir

Türk Sinemasında Ritüeller: Adak Filmi Örneği

4335-4357

Rituals in Turkish Cinema: A Case Study of the Film The Sacrifice

Mustafa Burak Karagöz & Naim Karagöz

Sağlıkta Eşitsizlik

4358-4363

Inequality in Health

Mustafa Amarat; Ayhan Durmuş & Hatice Öztürk

BOREOUT, Türkçeleştirme Önerisi

4364-4370

Boreout ,Turkishization Proposal

Huri Kiriş Büyükgüner

Grotesk Figürlerin Politik Kullanımının Bir Örneği Olarak J. J. Grandville'nin Les Métamorphoses Du Jour Eseri

4371-4380

As An Example Of The Political Use Of Grotesque Figures, J. J. Grandville's Work Les Métamorphoses Du Jour



Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyi Çocuklarda Motor Becerilerinin Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of the Development Levels of Motor Skills in Pre-school and Primary School Children

ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi ve ilkököl öğrencilerinin kaba motor, lokomotor ve toplu becerilerinin ölçülmesi ve gelişimsel farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında İzmir-İli Menderes İlçesinde bulunan bir ilkökölde okuyan toplam 141 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerden 21'i anaokulu, 28'i 1. sınıf, 28'i 2. sınıf, 30'u 3. sınıf ve 34'ü 4. sınıf düzeyindedir. Araştırma tarama modelinde kesitsel bir yöntemle tasarlanmıştır. Öğrencilere beden eğitimi derslerinde yapılacak hareketler uygulama öncesinde video olarak izletilmiş, ardından derslerde gösterip-yaptırma tekniği ile her hareket istasyonlar halinde aşama aşama aktarılmıştır. Öğrencilerin motor beceri düzeylerini belirlemek üzere Test of Gross Motor Development III (TGMD III) testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere TGMD III testi uygulamaya başlamadan önce bir kere, uygulama sürecinde 1 kere ve uygulama sonrasında 1 kere olmak üzere uygulanarak istatistik veriler toplanmıştır. Her bir hareket iki kere tekrarlanmış ve harekete yönelik motor becerideki performans kriterleri başarılı ya da başarısız biçiminde işaretlenmiştir. Araştırmada yapılan bedensel uygulamalar sonucunda ilkököl 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lokomotor puanları, toplu beceri puanları ve kaba motor becerilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğu ve 4. Sınıf öğrencilerinin kabamotor beceri düzeylerinin daha hızlı gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak sınıf düzeyi ile kaba motor beceri gelişim düzeyinin paralel olarak arttığı söylenebilir. Elde edilen veriler yaşa ve sınıf düzeyine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş, bulgular sonuçlarda yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaba Motor Beceriler, Locomotor Beceriler, Toplu Beceriler

ABSTRACT

In this study, it was aimed to measure the gross motor, locomotor and collective skills of preschool and primary school students and to determine their developmental differences. For this purpose, a total of 141 students studying at a primary school in Menderes District of İzmir-Province in the 2022-2023 academic year were included in the study. 21 of these students are at kindergarten level, 28 are at the 1st grade, 28 are at the 2nd grade, 30 are at the 3rd grade and 34 are at the 4th grade. The research was designed with a cross-sectional method in the survey model. The movements to be made in physical education classes were shown to the students as a video before the application, and then each movement was transferred step by step in stations with the show-and-make technique in the lessons. The Test of Gross Motor Development III (TGMD III) test was applied to determine the motor skill levels of the students. Statistical data were collected by applying the TGMD III test to the students participating in the study once before the application, once during the application process, and once after the application. Each movement was repeated twice, and performance criteria in motor skill for movement were marked as successful or unsuccessful. As a result of the physical practices made in the research, it was determined that the locomotor scores, collective skill scores and gross motor skills of the 4th grade students were higher than the other grade levels, and the gross motor skill levels of the 4th grade students developed faster. In addition, it can be said that in general, the grade level and the level of gross motor skill development increase in parallel. The obtained data were analyzed comparatively according to age and class level, and the findings were interpreted in the results.

Keywords: Gross Motor Skills, Locomotor Skills, Collective Skills

GİRİŞ

Beden eğitimi dersleri, gelişimin sağlıklı ve dengeli olarak ilerleyebilmesi için belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. Beden eğitimi dersleri, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini destekler. Bireyin sağlıklı ve güçlü olmasını sağlar. Bu nedenle sportif faaliyetlerin sürekli ve düzenli olarak yapılması yaşam kalitesini yükseltir (Özer ve Özer, 2009).

Sporun faydalarının başında sağlığın korunması ve vücut kontrolünü sağlamak yer alır. Spor, hastalıklara karşı önleyici bir koruma sistemidir. Ayrıca bireyin öğrenme, düşünme, zihinsel ilişkiler kurma, kavrama ve karar verme gibi zihinsel becerilerini artırır. Psikolojik olarak iyi oluşu güçlendirir. Böylece birey daha özgüvenli

Mahmut Nihat Acer¹

How to Cite This Article

Acer, M. N. (2023). "Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyi Çocuklarda Motor Becerilerinin Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4084-4093. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69630>

Arrival: 24 April 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı., MEB, İzmir, Türkiye



olur ve başarısı yükselir. Özgüveni güçlendirdiği için hem sosyal etkileşimi güçlendirir, hem de sosyal katılımı arttırdığı için iletişimi güçlendirir, ilişkileri düzenler (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi ve spor dersleri, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimi desteklediği için toplumda nitelikli iş gücünün oluşmasında da etkili olur (Özyalvaç, 2010).

Beden eğitimi derslerinde yapılan faaliyetler, gelişimin sağlıklı ilerlemesine yardımcı olur. Gelişim anne karnından başlayarak ölüme kadar devam eder. Özellikle çocukluk çağındaki fiziksel aktiviteler, bu gelişimin en iyi biçimde ilerlemesini sağlar. Ancak yerinde yapılmayan hareketler bu gelişimin bozuk ilerlemesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle özellikle yaşamsal yönde model olması, hareket farkındalığı ve alışkanlığı kazandırmak olan beden eğitimi derslerinde uygulanan fiziksel hareketlerin yaşa uygunluğunun ve gelişime etkisinin sistematik olarak incelenmesi önemli ve sağlıklı ilgilendiren hayati bir problemidir.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNİN ÖNEMİ

Beden eğitimi dersleri, gelişimin sağlıklı ve dengeli olarak ilerleyebilmesi için belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. Beden eğitimi dersleri, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini destekler. Bireyin sağlıklı ve güçlü olmasını sağlar. Bu nedenle sportif faaliyetlerin sürekli ve düzenli olarak yapılması yaşam kalitesini yükseltir (Özer ve Özer, 2009).

Sporun faydalarının başında sağlığın korunması ve vücut kontrolünü sağlamak yer alır. Spor, hastalıklara karşı önleyici bir koruma sistemidir. Ayrıca bireyin öğrenme, düşünme, zihinsel ilişkiler kurma, kavrama ve karar verme gibi zihinsel becerilerini artırır. Psikolojik olarak iyi oluşu güçlendirir. Böylece birey daha özgüvenli olur ve başarısı yükselir. Özgüveni güçlendirdiği için hem sosyal etkileşimi güçlendirir, hem de sosyal katılımı arttırdığı için iletişimi güçlendirir, ilişkileri düzenler (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi ve spor dersleri, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimi desteklediği için toplumda nitelikli iş gücünün oluşmasında da etkili olur (Özyalvaç, 2010).

Bedensel aktiviteler, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemleri gelişimin hızlı nedeniyle önemli bir role sahiptir. Bu dönemlerde fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak hızlı değişimler gerçekleşir. Beden eğitimi derslerinde yapılan faaliyetler, gelişimin sağlıklı ilerlemesine yardımcı olur. Gelişim anne karnından başlayarak ölüme kadar devam eder. Özellikle çocukluk çağındaki fiziksel aktiviteler, bu gelişimin en iyi biçimde ilerlemesini sağlar (Böke vd., 2020).

Özellikle küçük yaşlarda spor ile kazandırılan temel hareket becerileri, çocukların sonraki yaşamlarında da sportif alışkanlıklarını ve becerilerinin temelini oluşturur. Ancak yaşa ve bedensel düzeye uygun olmayan hareketler bireyi spora yaklaştırmaktan çok uzaklaştırmaktadır. Ayrıca yerinde yapılmayan hareketler bu gelişimin bozuk ilerlemesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle öncelikle beden eğitimi derslerinde uygulanacak hareketlerin yaşa ve cinsiyete uygunluğunun denetlenmesi gerekir (Aydın, 2019).

Beden eğitimi dersleri, müfredata ilk eklendiğinde fiziksel gelişimi desteklemesi amacıyla eklenmiş olsa da, zamanla sportif faaliyetlerin bireyin ruhsal, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine de yaptığı önemli katkı nedeniyle özel bir öneme sahip olmuştur. İnsan bedenini, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılarından bir bütün olarak değerlendirilecek biçimde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu nedenle özellikle yaşamsal yönde model olması, hareket farkındalığı ve alışkanlığı kazandırmak olan beden eğitimi derslerinde uygulanan fiziksel hareketlerin yaşa uygunluğunun ve gelişime etkisinin sistematik olarak incelenmesi önemlidir (Yılmaz, 2019).

İnsanda Gelişim ve Gelişim Alanları

Gelişim, “yaşantı, öğrenme ve deneyimle birlikte aktif ve sürekli meydana gelen değişimler” olarak tanımlanmaktadır. Gelişim, insan için, anne karnından başlayarak ölüme kadar geçen süre boyunca devam eden canlılığın bir göstergesidir. Gelişim, bedensel olarak devam eden ve zihinsel, duygusal ve sosyal olarak fiziksel gelişime eşik eden bir süreçtir. İnsan, yaşamın her aşamasında aynı hızda gelişim göstermez. Bu nedenle yaşamı boyunca farklı evrelerde ve farklı açılardan gelişimi ayrı ayrı incelenmektedir. Örneğin bebeklik ve çocukluk döneminde gelişim hızı çok yüksek iken, yaşlılık evresinde oldukça yavaşlamaktadır. Ancak yaşlılıktaki yavaşlığa rağmen gelişim devam eden sürekli bir süreçtir (Senemoğlu, 2004).

Gelişimin temel kavramları içinde olgunlaşma, öğrenme ve hazırbulunuşluk yer alır. “Olgunlaşma”, biyolojik olarak gelişimi ve değişimi ifade eder. Organizmanın türüne ait tüm yetilerin zamanla ortaya çıkmasıdır. Olgunlaşma gelişmeye paralel devam eden bir süreçtir (Özer ve Özer, 2009). “Öğrenme” kişinin yaşadığı çevreyle etkileşimleri sonucunda zihinsel olarak meydana gelen ve davranışlara yansıyan değişikliklerdir. Birey, yaşadığı ortamla bağ kuruyorsa ve sürdürüyorsa davranışlarında kalıcı değişiklikler meydana gelir (Senemoğlu, 2004). “Hazırbulunuşluk” ise, gelişim sürecinde olgunlaşma ve öğrenme sonucunda yeni hiç

denenmemiş yeni ortamlarda bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için bireysel özelliklerin ve yeterliliklerin hazır duruma gelmesini ifade eder (Aydın, 2019). Gelişimin temel ilkelerini Aydın (2019), aşağıdaki şekilde derlemiştir:

- ✓ Gelişim bir bütündür.
- ✓ Kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle şekillenir.
- ✓ İnsanda baştan başlayarak ayağa doğru, iç organlardan başlayarak dışa doğru ilerler.
- ✓ Sürekli dir.
- ✓ Belirli aşamalarda gerçekleşir.
- ✓ Belirli alanlarda nöbetleşe gerçekleşir. Bir alanda gelişim hızlanırken diğer alanlarda yavaşlayabilir.
- ✓ Gelişimde kritik dönemler vardır.
- ✓ Gelişim genel olarak benzerlikler gösterse de, bireye özel olarak değişiklikler gösterir.

İnsanın gelişim alanları, farklı kaynaklarda farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. En yaygın kabul gören Bloom sınıflandırması, eğitim çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bloom sınıflandırmasına göre insanın gelişim alanları bilişsel, duyuşsal ve motor gelişim olarak belirlenmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalarla bu gelişim alanına fiziksel gelişim alanı da eklenerek “Yenilenmiş Bloom Sınıflaması” olarak tanımlanmıştır (Karaca, 2022).

Bilişsel gelişim, zihinsel aktivitelerin değişimini içeren alandır. İnsanın çevreyi algılama, öğrenme, hafıza geliştirme, hayat etme, muhakeme etme, analiz ve sentez yapma, zihin – beden uyumunu sağlama gibi aktiviteleri kapsar. Bilişsel süreçler, bilgi edinme, analitik düşünme, hatırlama, okuma ve yazma gibi zihinsel işlemlerle dünyayı ve çevresini anlamlandırma sürecidir (Shulman ve Capone, 2010). Bilişsel süreçte gelişim dönemine bağlı olarak bazı şemalar gelişir. Örneğin bir bebeğin bilişsel düzeyinde nesnelere ağızına götürme şeması bulunur ve ağırlıklı olarak görülür. Yaşla birlikte bilişsel şemalar da zenginleşir ve bilişsel olarak ilerlemeye devam eder (Gençtürk, 2022).

Duyuşsal gelişim, dışarıdan gelen uyarıcılara karşı bireyin verdiği tepkileri içerir. Hoşlanma, üzülme, sevinme, heyecanlanma, şaşırma, gülme gibi duygu durumlarını ifade eder (Özer ve Özer, 2009). Duygular bazen açıkça ifade edilebilecek kadar açık bazen de açıkça fark edilemeyen ancak davranışları yönlendiren bir biçimde arka planda etkili olurlar. Duyuşsal alan tamamen bireyin hissettikleri ile ilgilidir (Gençtürk, 2022).

Fiziksel gelişim, bedendeki tüm organların yapısal büyümesini ve değişimini içerir. Fiziksel gelişim, bebeklik ve ergenlik dönemlerinde en hızlı diğer dönemlerde ise görece daha yavaş olmaktadır. Fiziksel gelişim üzerinde kalıtım, çevre, beslenme ve hareket düzeyi etkili olur. Motor gelişim ise fiziksel gelişimden farklı olarak bireyin hareketleriyle ilgili değişimleri içerir (Payne ve Isaac, 2008).

Motor Gelişim

Motor gelişim, bireyin büyük ve küçük kas gelişimindeki değişimi ifade eder. Büyük kas hareketleri içine baş, kol, bacak, gövde girerken, küçük kas hareketleri içine eller, parmaklar, dil dudak gibi daha küçük kas hareketleri girmektedir. Hareket anlamına gelen “motor” kelimesi ise bireyin kaslarını, ses tellerini ve eklemlerini bilinçli olarak kullanmasını ifade eder (Akçınar ve Tokcan, 2022).

Motor gelişiminde erken çocukluk en önemli dönemdir. Bu dönemde kazanılan beceriler yaşamın sonraki yıllarındaki hareket potansiyelinin belirlenmesinde ve fiziksel gelişimin sağlıklı olmasında oldukça kritik ve önemli bir rol oynar (Özyürek, vd. 2015). Her bir gelişim dönemi, sonraki dönem için bir altyapı oluşturur. Gelişim ilk bebeklik yıllarında reflektif hareketlerle başlar, kısa bir süre sonra kasların istemli olarak kullanıldığı dönem gelir. Çocuğun motor gelişimi, basitten karmaşığa doğru ilerler (Gallahue vd. 2014). Motor becerileri; kas, zaman, çevre ve işlev göz önüne alınarak farklı şekillerde sınıflandırmalar yapılmıştır (Gallahue vd, 2014);

Kullanılan kasın büyüklüğüne ve genişliğine göre sınıflama;

- ✓ Büyük kas hareketleri (kaba motor hareketler); koşma, atma, zıplama, yakalama
- ✓ Küçük kas hareketleri (ince motor beceriler); yazı yazma, resim yapma, bilgisayar kullanma, örgü örme, el işleri.

Hareketlerin gerçekleştirildiği zaman dizinine göre sınıflama;

- ✓ Kesik beceriler; bir etkinlikte başı sonu ve belli olan zaman içinde sürdürülen hareketler.

- ✓ Seri beceriler; bir etkinlik içinde tekrarlı olarak yapılan hareketler.
- ✓ Devamlı beceriler; bisiklet sürme gibi sürekli tekrarlanan hareketler.

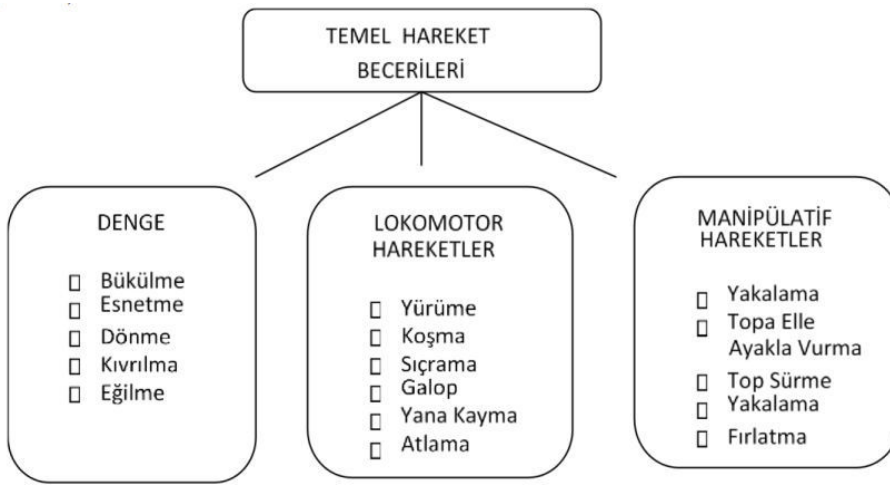
Hareketin çevresel özelliklerine göre sınıflama;

- ✓ Açık; koşulların sürekli değiştiği, kişinin değil ortamın dinamiğine göre harekete zorlayan yakan top gibi ikili ya da grup aktiviteleri.
- ✓ Kapalı; etkinlik içinde hareketin durumuna kişinin kendi isteği ile karar verdiği, istediği zaman başlattığı ve bitirdiği beceriler. Dart atma, hedefe top fırlatma gibi hareketler.

Hareketlerin işlevine göre sınıflama;

- ✓ Yer değiştirme becerileri (yürüme, zıplama, koşma vb.),
- ✓ Nesne kontrolü gerektiren beceriler (top atma, tutma, topa nesne ile vurma vb.)
- ✓ Dengeleme becerileri; dengede yürüme, dengede durma, tek ayak üzerinde durma gibi hareketler.

Gallahue ve Donnelly (2003), motor gelişim kapsamında hareketleri; dengeleme, lokomotor ve manipülatif olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır Şekil 1, motor gelişim altındaki kategorileri ve ilgili hareketleri göstermektedir (Aydın, 2019).



Şekil 1: Temel Hareket Becerileri.

Kaynak: Aydın, E. (2019). "8-10 Yaş Grubu Farklı Spor Branşlarında Aktif Spor Yapan Öğrencilerin Kaba Motor Becerilerinin Karşılaştırılması". Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Kaba motor beceri

Kaba motor becerileri, insanın kol, bacak, gövde gibi bütün vücudun hareketini sağlayan büyük kaslarının hareket düzeyini ifade eder. Yürümek, yüzmek, koşmak, atlamak gibi hareketleri kapsar. Günlük yaşamın devam ettirilmesinde çok önemlidir. Kaba motor becerinin iyileşmesi için büyük kas hareketlerini tekrarlı biçimde çalıştırmak gerekir. Kaba motor gelişimi destekleyici hareketler için yapılan önerileri aşağıdaki gibi derlenmiştir (Aksoy ve Karakaş Aksoy, 2022);

- ✓ Emekleme
- ✓ Bisiklet sürme
- ✓ Başını dik tutma
- ✓ Okul öncesi dönemde yardımsız yürüme
- ✓ Sırtüstü yatarken kendini kaldırma
- ✓ Yüzüstü yatarken dizlerini karnına çekme
- ✓ Sıçrama
- ✓ Merdiven inme çıkma
- ✓ Yüzüstü yatarken göğsünü kaldırma, karnını ileri doğru süreme
- ✓ Sırtüstü yatarken ayaklarını havaya dikme

İnce motor beceri

İnce motor becerileri, insanın el, parmaklar, dudaklar gibi vücudun minik hareketlerinin yapılmasını sağlayan küçük kasların gelişim düzeyini ifade eder. Küçük kaslar büyük kaslara göre daha zor gelişir. Doğumdan sonraki ilk iki yılda kaba motor beceriler daha hızlı gelişirken, ince motor becerilerin gelişimi iki yaşından sonra hızlanır. Dolayısıyla iki yaşından sonra çocuğun kendi özbakımını yapması teşvik edilebilir. Kıyafet giyinme ve çıkarma, düğme ilikleme ve açma, ayakkabısını bağlama ince motor gelişimine önemli düzeyde katkı sağlayan hareketlerdir (Mulazımoğlu Ballı ve Hürmeriç Altunsöz, 2022). İnce motor gelişimi destekleyici hareketler için yapılan önerileri aşağıdaki gibi derlenmiştir (Aksoy ve Karakaş Aksoy, 2022);

- ✓ Kalem tutma
- ✓ Kitap sayfası çevirme
- ✓ El ve ayaklarla oynama
- ✓ Nesne atma ve tutma
- ✓ El ayak bileklerini çevirme
- ✓ Kapı kolunu çevirerek kapı açma
- ✓ Kule yapma
- ✓ Vidalı kapakları açma
- ✓ İki nesneyi birbirine vurma
- ✓ Kutuları boşaltma
- ✓ Yemek yerken çatal bıçak kullanma

Lokomotor Beceri

Lokomotor beceriler, vücudun bir noktadan diğer noktaya doğru zemin üzerinde yaptığı yer değiştirme hareketini ifade eder. Lokomotor becerinin eksiksiz yapılabilmesi için dengede durma becerisinin iyileştirilmesi gerekir. Tırmanma, atlama, koşma, seksek gibi hareketler lokomotor becerilere örnek olarak gösterilebilir. Nono lokomotor beceriler ise eğilme, bükülme, sallanma gibi yer çekimine karşı dengede durma gerektiren hareketleri ifade eder (Winnick, 2005).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, okul öncesi ve ilkököl öğrencilerinin kaba motor, lokomotor ve toplu becerilerinin ölçülmesi ve gelişimsel farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında İzmir-İli Menderes İlçesinde bulunan bir ilkökölde okuyan toplam 141 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Anasınıfı ve ilkököl kademelerinde eğitim gören öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi kapsamında geliştirilmiş bir dizi hareketin sonrasında kaba motor becerilerine etkisi incelenmektedir. Bu çalışma ile 5-11 yaş aralığındaki çocukların fiziksel hareketlerle meydana gelen motor becerileri gelişiminin Beden Eğitimi ve Oyun derslerinin içeriğini düzenlenmesinde ve güncellenmesinde de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, bir ilkökoldaki anasınıfı ve ilkököl öğrencilerinin belirli hareketlerden oluşan beden eğitimi dersi programının uygulandıktan sonra lokomotor, kaba motor ve toplu becerilerin ölçülmesi ve aynı eğitim kademesi arasındaki gelişim farklılıklarını belirlemek amacıyla tarama modelinde kesitsel bir yöntemle tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi; “İzmir İli Menderes İlçesindeki MEB’e bağlı resmi bir devlet ilkökölünde bulunan sınıflar arasında kaba motor gelişim ortalamaları arasındaki farklılıklar nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- ✓ Ana sınıfı öğrencilerinin lokomotor, kaba motor ve toplu beceri puanları nelerdir?
- ✓ İlkokul birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin lokomotor, kaba motor ve toplu beceri puanları nelerdir?
- ✓ İlkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin lokomotor, kaba motor ve toplu beceri puanları nelerdir?
- ✓ İlkokul üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerinin lokomotor, kaba motor ve toplu beceri puanları nelerdir?
- ✓ İlkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerinin lokomotor, kaba motor ve toplu beceri puanları nelerdir?
- ✓ Anasınıfı, ilkököl birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin kaba motor ortalamaları arasındaki farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, bir ilkokuldaki anasınıfları ve ilkokul öğrencilerinin belirli hareketlerden oluşan beden eğitimi dersi programının uygulandıktan sonra lokomotor, kaba motor ve toplu becerilerin ölçülmesi ve aynı eğitiminin kademeler arasındaki gelişim farklılıklarını belirlemek amacıyla tarama modelinde kesitsel bir yöntemle tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmadaki çalışma grubu, 2022- 2023 eğitim ve öğretim yılında İzmir ili Menderes ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulun öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için seçilen ilkokulda okuyan 21'i anaokulu, 28'i 1. sınıf, 28'i 2. sınıf, 30'u 3. sınıf ve 34'ü 4. sınıf düzeyindeki toplam 141 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu öğrencilere yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgileri.

Düzye	N	%
Okul Öncesi	21	14,9
1. Sınıf	28	19,9
2. Sınıf	28	19,9
3. Sınıf	30	21,2
4. Sınıf	34	24,1
Toplam	141	100

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin motor beceri düzeylerini belirlemek üzere Webster & Ulrich (2017) tarafından geliştirilen Test of Gross Motor Development III (TGMD III) testi uygulanmıştır. Bu test 3-10 yaş arasındaki çocukların kaba motor becerilerini ölçmek üzere tasarlanmıştır (Gençtürk, 2022).

TGMD III testi ile 13 temel motor becerisi ölçülmektedir. Testin içinde lokomotor ve obje kontrol olmak üzere iki alt test bulunmaktadır. Lokomotor becerileri testinde; koşu, galop, sek sek, atlama, durarak uzun atlama ve kayma becerileri belirlemeye yönelik ifadeler vardır. Kaba motor beceri testinde ise; duran topa sopayla vuruş, diğer elden bırakılarak yerden gelen topa tek el forehand vuruş, top sürme, ayakla vuruş, yakalama, top fırlatma ve duvara çarptırma becerilerine yönelik ifadeler vardır. Bu ifadeler öğrencinin hareketi yapabilme durumuna göre gözlemci tarafından 1 ve 0 ile işaretlenmektedir. Burada "1" sayısı başarılı durumu, "0" sayısı başarısız durumu temsil etmektedir. Ardından öğrencinin aldığı puanlar, alt testlerde ve tamamında ayrı ayrı toplanarak öğrencinin kaba motor becerilerine yönelik gelişim düzeyi belirlenmektedir (Aydın, 2019).

Verilerin Toplanması ve Analizi

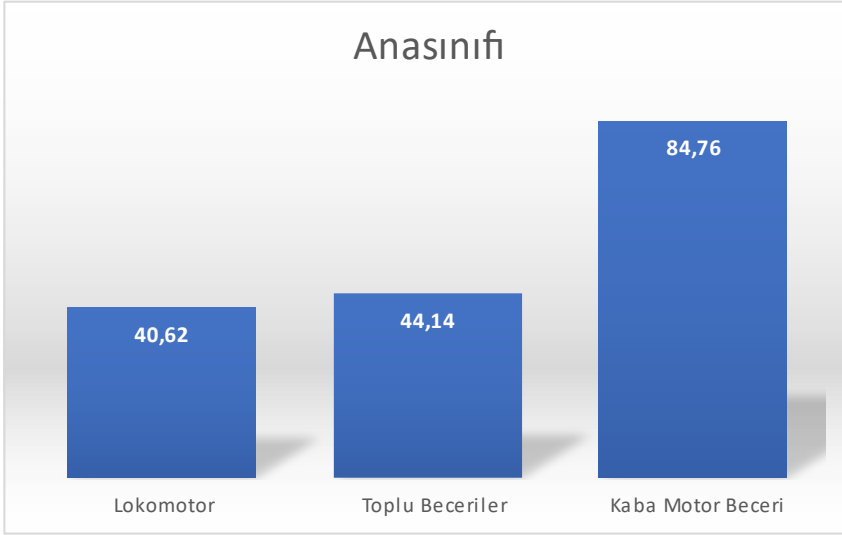
Araştırma öncesinde, yapılacak çalışmalar için Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Etik Kurulu kararı ile okuldan, velilerden, MEB'den ve valilikten gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere beden eğitimi derslerinde yapılacak hareketler uygulama öncesinde video olarak izletilmiş, ardından derslerde gösterip-yaptırma tekniği ile her hareket istasyonlar halinde aşama aşama aktarılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere TGMD III testi uygulamaya başlamadan önce bir kere, uygulama sürecinde 1 kere ve uygulama sonrasında 1 kere olmak üzere uygulanarak istatistik veriler toplanmıştır. Her bir hareket iki kere tekrarlanmış ve harekete yönelik motor becerideki performans kriterleri başarılı ya da başarısız biçiminde işaretlenmiştir. Elde edilen veriler yaşa ve sınıf düzeyine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş, bulgular sonuçlarda yorumlanmıştır. Araştırma tarama modelinde kesitsel bir yöntemle tasarlanmıştır. Öğrencilere beden eğitimi derslerinde yapılacak hareketler uygulama öncesinde video olarak izletilmiş, ardından derslerde gösterip-yaptırma tekniği ile her hareket istasyonlar halinde aşama aşama aktarılmıştır.

BULGULAR

Anasınıfları Düzeyi için Gelişim Bulguları

Araştırmaya katılan anasınıfları öğrencilerinin lokomotor, toplu beceriler ve kaba motor becerilerine yönelik gelişmeleri Şekil 2'de verilmektedir.



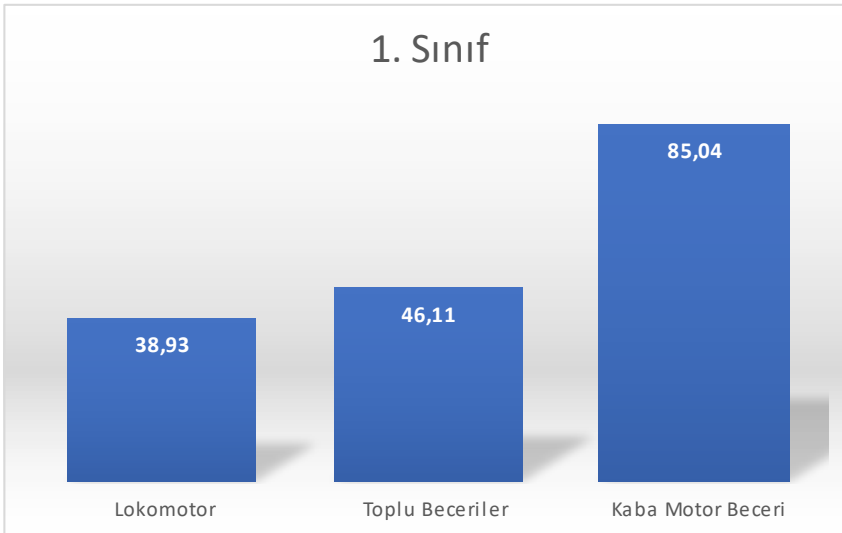
Şekil 2: Anasınıfı Öğrencilerine Ait Lokomotor, Toplu Ve Kaba Motor Beceri Puanları.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Anasınıfı öğrencilerinin lokomotor beceri puanları (40,62), toplu beceri puanları (44,14) ve kaba motor beceri puanları (84,76) olarak belirlenmiştir.

İlkokul Birinci Sınıf Düzeyi için Gelişim Bulguları

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin lokomotor, toplu beceriler ve kaba motor becerilerine yönelik gelişmeleri Şekil 3'te verilmektedir.



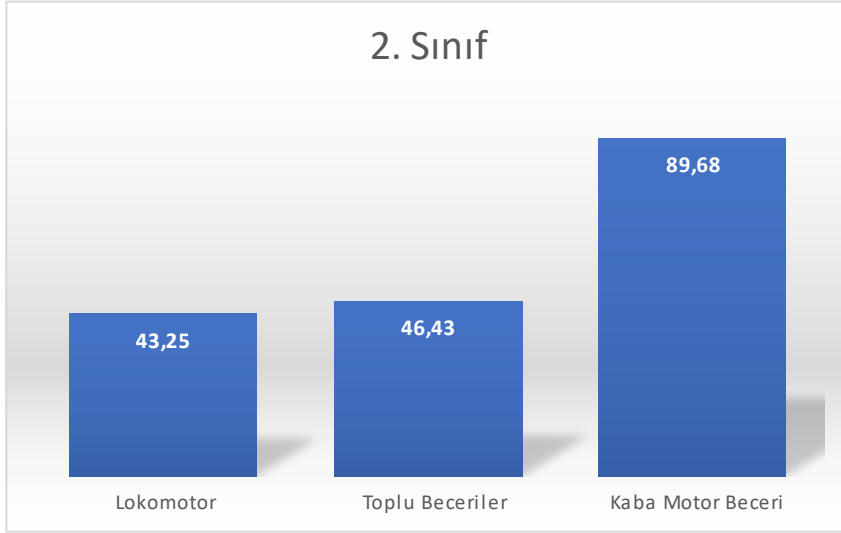
Şekil 3: İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerine Ait Lokomotor, Toplu Ve Kaba Motor Beceri Puanları.

Kaynak: Yazar Tarafından Üretilmiştir.

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin lokomotor beceri puanları (38,93), toplu beceri puanları (46,11) ve kaba motor beceri puanları (85,04) olarak belirlenmiştir.

İlkokul İkinci Sınıf Düzeyi için Gelişim Bulguları

Araştırmaya katılan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin lokomotor, toplu beceriler ve kaba motor becerilerine yönelik gelişmeleri Şekil 4'te verilmektedir.



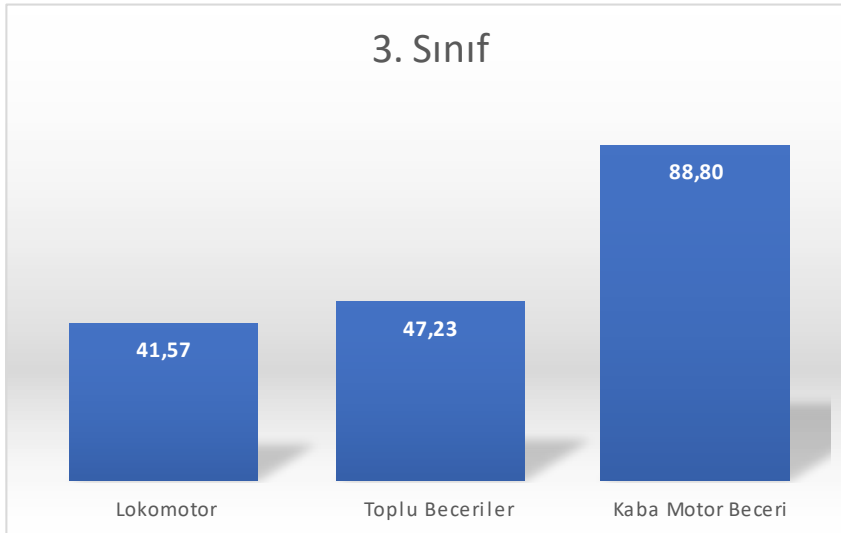
Şekil 4: İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Lokomotor, Toplu Ve Kaba Motor Beceri Puanları.

Kaynak: Yazar Tarafından Üretilmiştir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin lokomotor beceri puanları (43,25), toplu beceri puanları (46,43) ve kaba motor beceri puanları (89,68) olarak belirlenmiştir.

İlkokul Üçüncü Sınıf Düzeyi için Gelişim Bulguları

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin lokomotor, toplu beceriler ve kaba motor becerilerine yönelik gelişmeleri Şekil 5'te verilmektedir.



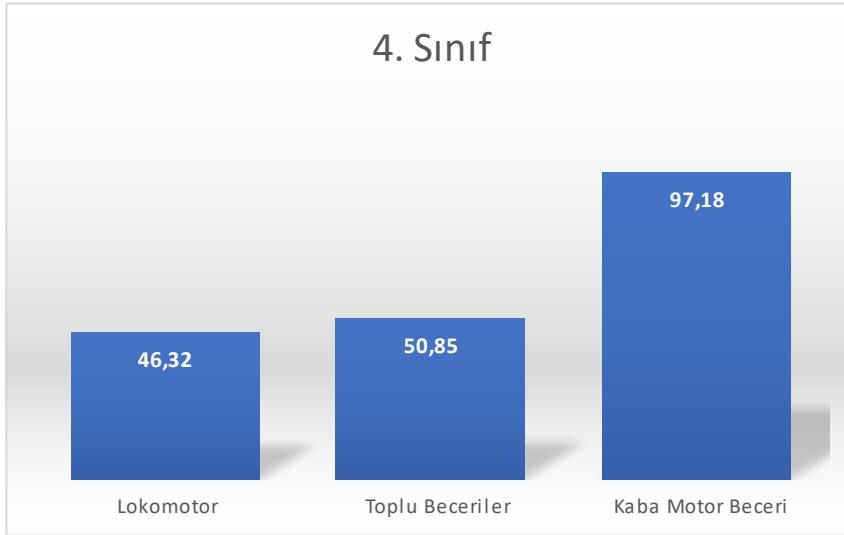
Şekil 5: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Lokomotor, Toplu Ve Kaba Motor Beceri Puanları.

Kaynak: Yazar Tarafından Üretilmiştir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin lokomotor beceri puanları (41,57), toplu beceri puanları (47,23) ve kaba motor beceri puanları (88,80) olarak belirlenmiştir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyi için Gelişim Bulguları

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin lokomotor, toplu beceriler ve kaba motor becerilerine yönelik gelişmeleri Şekil 6'da verilmektedir.



Şekil 6: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Lokomotor, Toplu Ve Kaba Motor Beceri Puanları.

Kaynak: Yazar Tarafından Üretilmiştir.

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin lokomotor beceri puanları (46,32), toplu beceri puanları (50,85) ve kaba motor beceri puanları (97,18) olarak belirlenmiştir.

Tüm Kademeler için Gelişim Bulguları

Araştırmaya katılan anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin yapılan uygulamalar sonucunda aldıkları lokomotor, toplu ve kaba motor becerilerine yönelik gelişmelerini gösteren ortalama puanları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Tüm Kademelerin Lokomotor, Toplu Ve Kaba Motor Ortalama Toplam Puanları.

Kademeler	Lokomotor Beceri Puanları	Toplu Beceri Puanları	Kaba Motor Beceri Puanları
Okul Öncesi	40,62	44,14	84,76
1. Sınıf	38,93	46,11	85,04
2. Sınıf	43,25	46,43	89,68
3. Sınıf	42,57	47,23	88,80
4. Sınıf	46,32	50,85	97,18

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 2’ye göre, yapılan bedensel uygulamalar sonucunda ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lokomotor puanları, toplu beceri puanları ve kaba motor becerilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğu ve 4. Sınıf öğrencilerinin kaba motor beceri düzeylerinin daha hızlı gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

SONUÇLAR

Bu araştırmada, okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin kaba motor, lokomotor ve toplu becerilerinin ölçülmesi ve gelişimsel farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde kesitsel bir yöntemle tasarlanmıştır. Bu amaçla 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında İzmir-İli Menderes İlçesinde bulunan bir ilkokulda okuyan toplam 141 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerden 21’i 21 anaokulu, 28’i 1. sınıf, 28’i 2. sınıf, 30’u 3. sınıf ve 34’ü 4. sınıf düzeyindedir.

Öğrencilere beden eğitimi derslerinde yapılacak hareketler uygulama öncesinde video olarak izletilmiş, ardından derslerde gösterip-yaptırma tekniği ile her hareket istasyonlar halinde aşama aşama aktarılmıştır. Öğrencilerin motor beceri düzeylerini belirlemek üzere Test of Gross Motor Development III (TGMD III) testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere TGMD III testi uygulamaya başlamadan önce bir kere, uygulama sürecinde 1 kere ve uygulama sonrasında 1 kere olmak üzere uygulanarak istatistik veriler toplanmıştır. Her bir hareket iki kere tekrarlanmış ve harekete yönelik motor becerideki performans kriterleri başarılı ya da başarısız biçiminde işaretlenmiştir. Sınıf uygulamaları süresince her bir hareket için istasyonlar oluşturulmuş, tüm öğrencilerin diğer arkadaşlarının hareketi gerçekleştirmesi sürecinde izlemesi ve dikkat etmesi gereken noktalarla ilgili olarak bilgilendirilmesine özen gösterilmiştir.

Elde edilen veriler yaşa ve sınıf düzeyine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada yapılan bedensel uygulamalar sonucunda ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin lokomotor puanları, toplu beceri puanları ve kaba motor becerilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğu ve 4. Sınıf öğrencilerinin kaba motor beceri düzeylerinin daha hızlı gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak sınıf düzeyi ile kaba motor beceri gelişim düzeyinin paralel olarak arttığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçınar, S. T, & Tokcan, M. (2022). Psikomotor gelişim testleri” Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları 2021(II): 109.
- Aksoy, A. B., & Karakaş Aksoy, M. (2022). 0-36 aylık çocukların gelişimlerini desteklemek için çevrimiçi kaynaklardaki ebeveynlere yönelik önerilerin incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 11(3): 468-478.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., & Hilgard, E.R. (1995). Psikolojiye giriş, (Çev. Kemal Atalay- Mustafa Atalay-Aysun Yavuz), İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, E. (2019). “8-10 yaş grubu farklı spor branşlarında aktif spor yapan öğrencilerin kaba motor becerilerinin karşılaştırılması”. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Böke, H, Güllü, M. & Kış, A. (2020). Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi: meta analiz. Journal of History School, 45, 1159-1173.
- Gallahue D, Ozmun J, Goodway J. (2014). Motor Gelişimi Anlamak. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gallahue D.L. & Donnelly F.C. (2003). Developmental physical education for all children movement skill acquisition. Human Kinetics, Champaign.
- Gençtürk, B. (2022). “Kaba motor gelişim testi-3’ün (tgmd-3) türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirliği”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Karaca, Ş. (2022). “Bilim çocuk dergisi'ndeki etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mulazımoğlu Ballı, O. & Hürmeriç Altunsöz, İ. (2022). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki motor beceri uygulamaları. Spor Bilimleri Dergisi, 33 (1): 1-19.
- Özer, D.S. & Özer, K. (2009). Çocuklarda motor gelişim. Ankara: Nobel.
- Özyalvaç, N.T. (2010). “Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya anadolu lisesi örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Bedge, Z, & Yavuz, N.F. (2015). Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor. International Journal of Science CultureandSport, (3), 479–479.
- Payne, V.P. & Isaacs, L.D. (2008). Human motor development: a lifespan approach. Mountain View, CA: Mayfield.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shulman B.B., & Capone N.C. (2010). Language development, foundations processes and clinical applications. LLC: Jones and Bartlett Publisherrs.
- Tamer K. & Pular A. (2001). Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Winnick J.P. (2005). Adapted Physical Education and Sports. London: Human Kinetics.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, S.H. (2019). “Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.



Okulöncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teacher's Opinions On The Status Of Learning Centers in Preschool Classes

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların serbest oyuna yönelik gereksinimlerini karşılayan alanların durumunu okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla incelemektir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Samsun-Çarşamba ilçesindeki müstakil anaokullarında ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama formunun güvenilirliği için önceden yapılan görüşmeler ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analiz yöntemleri ile görüşme verileri çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu yetersizliğin nedenleri arasında öğrenme merkezi alanının yetersizliği, merkezlerdeki materyal eksikliği ve öğretmenlerin merkezleri etkin kullanma gerekliliği yer almaktadır. Öğrenme merkezlerinin özellikle öz bakım becerileri, dil, zihinsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine de bu merkezlerin katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, erkek çocukların blok, kız çocukların ise dramatik oyun merkezini tercih ettiğini ifade etmiştir.

Okul öncesi sınıflardaki öğrenme merkezlerini etkin hale getirmek için daha fazla materyal temini, güncel ve çeşitli materyallerin sağlanması, fiziksel şartların iyileştirilmesi, sınıf büyüklüğü düzenlemeleri, geçici ve güncel merkezlerin oluşturulması, sınıf mevcudunun optimal seviyede tutulması, sürdürülebilir ve dönüştürülebilir ürünlerin kullanılması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim Kurumları, Öğretmen, Öğrenme Merkezleri

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the situation of the areas that meet the needs of children for free play in the preschool period from the perspective of preschool teachers. The research includes preschool teachers working in independent kindergartens and primary schools in Samsun-Çarşamba district in the 2020-2021 academic year. Semi-structured interview technique was used as data collection method. For the reliability of the data collection form, pre-interviews and pilot application were carried out. Interview data were analyzed with qualitative data analysis methods.

According to the results of the research, most of the participating teachers stated that the learning centers in their classrooms are insufficient. Among the reasons for this inadequacy are the inadequacy of the learning center area, the lack of materials in the centers and the necessity of teachers to use the centers effectively. It has been stated that learning centers especially contribute to the areas of self-care skills, language, mental and social-emotional development. In addition, it was emphasized that these centers contributed to the students' learning by doing and experiencing. The majority of the teachers participating in the research stated that boys prefer the block and girls prefer the dramatic play center.

In order to activate the learning centers in the pre-school classrooms, suggestions such as providing more materials, providing up-to-date and various materials, improving physical conditions, class size arrangements, establishing temporary and current centers, keeping the class size at an optimal level, and using sustainable and recyclable products were presented.

Keywords: Preschool Educational Institutions, Teacher, Learning Centers

GİRİŞ

İnsan yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönemdeki bütün tecrübeler kişinin ileriki yaşamına tesir eder. Okul öncesi dönemde pozitif tecrübeler yaşayan çocuklar okula, eğitime, kendine ve öğrenmeye yönelik olarak pozitif tutumlar geliştirir. Çocuğun yaşadığı olumsuz deneyimler ise bütün eğitim-öğretim hayatını olumsuz etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi eğitim sürecinde olumsuz deneyimler yaşayan bireyde öz güven eksikliği, eğitim öğretim ve eğitim öğretim sonrası hayatında başarı sergilediği ve akranlarına göre daha çok davranış problemi gösterdiği bilinmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Ramazan Tanrıkulu¹
Esra Dağdaş²
Fatma Kızıroğlu³

How to Cite This Article

Tanrıkulu, R., Dağdaş, E. & Kızıroğlu, F. (2023).

“Okulöncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4094-4111. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70038>

Arrival: 13 May 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı., MEB, Samsun, Türkiye

² Müdür Yardımcısı., MEB, Samsun, Türkiye

³ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

Doğumdan ilkokula başlayana kadar geçen çocukluk dönemini de içine alan, bu dönem çocuklarının kişisel özelliklerine ve gelişimsel seviyelerine uygun ve zengin uyaran imkanlarını içeren, çocukların bütün gelişimlerini yaşadığı toplumun kültürel, manevi değerleri ve özellikleri doğrultusunda yönlendiren süreç okul öncesi eğitimidir (Oğuzkan ve Oral, 2007).

Çocukların beyin gelişiminin ve buna bağlı olarak saptık bağlantı düzeylerinin en hızlı ve en fazla geliştiği dönem okul öncesi dönemdir. Çocuğun beyin gelişimi dil gelişimi, zihinsel gelişimi, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimi için okul öncesi dönem güçlü bir temel oluşturur. Çocuklar gelişim sürecine baktığımızda ilkokul çağına kadar geçen ilk altı yıl çok hızlıdır ve çocuklar çok çabuk büyüyerek gelişim gösterirler Bu süreçte çocuğun, kendi potansiyelinin farkına varması ve topluma yararlı olabilecek üretken bir bireyi olabilmesinin önü de açılmış olur. Çocuğun keşfederek öğrenebilmesi ve bunları hangi hızla yapabileceği çevresinin destek olarak imkan sunmasıyla yakından ilgilidir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde dil gelişimi, fiziksel ve zihinsel gelişim ile birlikte sosyal-duygusal gelişimde önemlidir. Çocuklar ilk aylarından itibaren doğadaki nesnelere farklı isimlerinin olduğunu anlarlar ve öğrenirler. Bu dönem çocukların kavramsal ayırt etme niteliği ile anlama ve ilişimsel ayırt etme niteliğini kazanmasını sağlar (Poyraz, 1999; akt. Gül, 2011). Çocuklar daha konuşmaya başlamadıkları ilk dönemlerde yetişkinlerin konuşurken kullandıkları kelimelerin anlamlarını bilmeden de onlarla iletişim kurarak anlatmak istediklerini ve amaçlarını anlayabilirler. Bu durum ilk anlama ve duygusal düzeydedir (Robert ve Owens, 2001; akt. Gül, 2011). Çocuklar yetişkinlerin kullandığı dili gerçek anlamda anlama düzeyi sekinci aylardadır. Ancak sözcük üretmeye birinci aydan itibaren başlarlar (Fazlıoğlu, 2009; akt. Gül, 2011). Dört yaşına ulaştıklarında, bileşik kelimeleri tek cümlede kullanabilirler. Beş yaşına geldiklerinde ise, duygu ve düşüncelerini ifade ederek karmaşık dili etkili kullanabilirler. Çocukların kelime hazneleri okul öncesi dönemde yaklaşık olarak iki bin civarındadır (Zembar, 1999; akt. Gül, 2011). Geliştirdiği bu kelime hazinesi ile çocuk etkili bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade ederek çevresi ile etkili bir iletişim kurar (Güven ve Bal, 2000).

Okul öncesinde, çevre ve uyarıcı zenginliği çocuğun zihinsel deneyimlerini çeşitlendiricidir. Zihinsel gelişimin, önemli ölçüde okul öncesi yıllarda oluştuğu sanılmaktadır. Çocuğun duyularının gelişimi ve algılama gücünü artırabilmek için okul öncesi dönemde öğrenim yaşantısına dönük etkinliklere yer verilmelidir. Böylece akıl yürütme sürecinde de çocuğa yardımcı olunur (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Çocukların yaratıcı problem çözme becerisini geliştirerek etkin bir eğitim öğretim ortamının sağlanabileceği öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Eğitim ortamları öğrenme merkezlerini de ihtiva edecek biçimde oluşturulmalıdır (MEB 2013). Müstakil ana okulu ve diğer kurumların bünyesinde açılan ana sınıflarında nitelikli bir eğitim ortamının oluşturulması için bilgisayar, drama, fen, müzik ve sanat atölyeleri ile, kitap, blok, kum merkezlerinin bulunması önerilirken, kitap, blok ve drama atölyelerinin kesinlikle bulunması gerekir. Çocukların ilgi alanı ve gereksinimlerini dikkate alan öğretmen sınıf fiziki şartları ile eğitim araçlarının çeşitliliğini de dikkate alarak atölye ve merkezleri dönüşümlü olarak düzenleyebilir. Çocukların ilgi, alan ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim öğretim merkezleri öğretimin daha aktif olmasını sağlar. Çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıklarının dikkate alınması da daha etkili ve faydalı bir eğitim ortamının oluşmasını sağlar. Söz konusu merkezlerdeki materyallerin değiştirilmesi, etkinliklere göre dönüştürülmesi çocukların ilgi ve dikkatini çekerek daha nitelikli öğrenme ortamı hazırlanmasını sağlar (MEB, 2016). Okul öncesinde bulunan eğitim merkezleri çocuklara; deneme, uygulama, fark etme, problem çözme, bağımsız öğrenme, paylaşım ve uygulama becerisi kazanma fırsatı verir (MEB, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim öğretim programları doğrultusunda oluşturulması öğrenme merkezleri ile ilgili bu merkezlerde görev yapan öğretmen görüşlerini tespit etmek, bu merkezlerin nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmen görüşlerine göre öğrenme merkezlerinin çocukların eğitimine katkıları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklar (kızlar ve erkekler) sınıfta en çok hangi öğrenme merkezlerini kullanmaktadır?
4. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerine ilişkin yaşanan sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?
5. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerini daha etkin hale getirmek için neler yapılmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Bir okul öncesi eğitim kurumunda fiziksel ortamı ile düzenini öğrenme merkezleri oluşturur. Okul öncesi eğitim kurumunun çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte düzenlenmiş olması önemlidir. Uygun bir şekilde düzenlenmiş alanlar çocukların öğrenmelerine destek olacağı gibi problem çözme becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. İyi düzenlenmiş eğitim alanları, eğitim izlencelerinin başarıya ulaşmasında büyük bir yere sahiptir. Bu izlencelerin amacına uygun şekilde planlanıp uygulanması için eğitim öğretim ortamlarının bu merkezleri içine alarak yapılması önemlidir (MEB, 2013).

Araştırmada, okul öncesi eğitimin öneminin arttığı günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ortamının ne durumda olduğunu tespit etmek amacıyla bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınıp konuya ilişkin çözüm yolları aranmıştır. Ayrıca bu alanda çalışan öğretmenlere de yardımcı kaynak ve materyal olabilmesi amacıyla da önemlidir.

Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okulöncesi eğitimin ne olduğuna dair literatür tarandığında çok sayıda farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Bu tanımlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim; eylül ayının sonunda 36-68 ayını tamamlayan çocukların eğitimleri için açılan okul olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019). Başka bir ifadeyle, 0-6 yaş grubu çocuklarının fiziksel, zihinsel, duygusal ve öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik belirli plan ve program doğrultusunda yapılan eğitimidir (Oktay, 1983).

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumdan ilkökula başlama yaşına kadar olan dönemde, bilişsel, duygusal, sosyal, dil ve motor becerilerinin gelişimini destekleyen ve temel eğitim altyapısını oluşturan bir eğitim sürecidir. Bu dönemdeki eğitim, çocukların öğrenme isteği ve merakını teşvik ederek, bireysel farklılıkları dikkate alır ve bütüncül bir yaklaşım benimser. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların sağlıklı ve dengeli bir gelişim göstermelerini sağlamak, bilişsel yeteneklerini desteklemek, dil becerilerini geliştirmek, özgüvenlerini artırmak, sosyal ilişkiler kurabilme becerilerini kazandırmak, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmek, özbakım becerilerini kazandırmak ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmektir. (Zembat, 1992; akt. Seven, 2016; Gülaçtı ve Tümkaya, 2014).

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bilişsel Gelişim: Okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel yeteneklerini ve bilişsel süreçlerini desteklemeyi amaçlar. Matematiksel kavramlar, dil ve iletişim becerileri, görsel algı, problem çözme ve mantıksal düşünme gibi alanlarda çocukların gelişimini teşvik eder.
2. Dil Gelişimi: Dil becerileri okul öncesi dönemde hızla gelişir. Okul öncesi eğitim, çocukların konuşma, dinleme, anlama, kelime dağarcığı genişletme ve iletişim kurma becerilerini destekler. Bu dönemde doğru telaffuz, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı gibi temel dil becerileri oluşturulur.
3. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal ilişkiler kurma, işbirliği yapma, paylaşma, empati ve duygusal farkındalık gibi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu sayede çocuklar, grup içinde uyumlu bir şekilde davranma ve duygusal ihtiyaçlarını ifade etme becerilerini kazanırlar.
4. Motor Gelişim: Okul öncesi eğitim, çocukların motor becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Gross motor becerileri (büyük kas gruplarının kullanımıyla gerçekleştirilen hareketler) ve fine motor becerileri (küçük kas gruplarının kullanımıyla gerçekleştirilen hassas hareketler) desteklenir. Bu, çocukların fiziksel aktivitelere katılma, koordinasyon becerilerini geliştirme ve el becerilerini kazanma sürecini içerir.
5. Yaratıcılık ve Hayal Gücü: Okul öncesi eğitim, çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü destekler. Resim yapma, müzik dinleme ve yapma, drama, hikaye anlatma gibi etkinlikler aracılığıyla çocukların kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.
6. Özbakım Becerileri: Okul öncesi eğitim, çocuklara günlük yaşam becerilerini kazandırmayı hedefler. Giyinme, yemek yeme, tuvalet alışkanlıkları, kişisel temizlik gibi özbakım becerileri çocuklara öğretilir. Bu beceriler, çocukların bağımsızlık ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak.
7. Öğrenme İsteği ve Merakı: Okul öncesi eğitim, çocukların öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder. Çocukların doğal merak duygusunu destekler, onları keşfetmeye teşvik eder ve öğrenmeye olan ilgilerini artırır. Bu sayede çocuklar, öğrenmeyi bir keyif ve tatmin kaynağı olarak algılayabilirler.

8. **Özgüven ve Bağımsızlık:** Okul öncesi eğitim, çocukların özgüvenlerini artırarak kendi yeteneklerine güvenmelerini sağlar. Etkinliklere katılmak, sorumluluk almak, kararlar vermekte özgür olmak gibi deneyimler çocukların bağımsızlık duygusunu güçlendirir. Bu da çocukların kendi başlarına problem çözebilme ve başarılarından dolayı gurur duyma yeteneklerini geliştirir.

9. **Çeşitlilik ve Hoşgörü:** Okul öncesi eğitim, çocukların farklı kültürleri, değerleri ve perspektifleri tanımalarını ve kabul etmelerini sağlar. Çeşitli etkinlikler ve etkileşimler aracılığıyla çocuklar, farklılıklara saygı duyma, hoşgörü ve empati gibi değerleri öğrenirler. Bu da kültürel çeşitlilikle uyumlu bir şekilde yaşamayı teşvik eder.

10. **Hazırlık ve Gelecek Okul Başarısı:** Okul öncesi eğitim, çocukları ilkökula hazırlamak amacıyla temel bir eğitim altyapısı oluşturur. Okul öncesi eğitim, çocukların temel becerileri kazanmalarını, öğrenme alışkanlıklarını geliştirmelerini ve okula geçiş sürecinde uyum sağlamalarını destekler. Bu, çocukların gelecekteki akademik başarıları için güçlü bir temel oluşturur.

11. **Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmalarını sağlamaktır**

Bu temel amaçlar, okul öncesi eğitimin çocukların genel gelişimine katkıda bulunmayı ve onları yaşam boyu öğrenmeye yönlendirmeyi hedefler. Okul öncesi eğitim, çocukların potansiyellerini keşfetmelerini, sosyal becerilerini geliştirmelerini, özgüvenlerini artırmalarını ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini destekleyen önemli bir aşamadır (MEB, 2013)..

Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

1. **Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması:** Okul öncesi eğitim, çocukların bireysel özelliklerini ve farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirir ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun şekilde planlama yapar.

2. **Bütüncül ve Bireysel Gelişimin Desteklenmesi:** Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve özbakım becerilerinin entegre bir şekilde desteklenmesini hedefler. Her alanın gelişimi birbirini etkiler ve tüm gelişim alanlarının bir arada ele alınması önemsenir.

3. **Oyun Temelli Öğrenme:** Oyun, okul öncesi eğitimin merkezi bir bileşenidir. Oyun aracılığıyla çocuklar deneyimlerini keşfeder, sosyal becerilerini geliştirir, problem çözme yeteneklerini kullanır ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarırlar. Oyun, çocukların öğrenmeyi keyifli ve anlamlı hale getiren bir süreçtir.

4. **İşbirliği ve İletişim:** Okul öncesi eğitimde işbirliği ve iletişim, çocuklar, aileler ve eğitimciler arasında aktif olarak teşvik edilir. Aileler, çocuğun eğitimine katılım sağlamak ve bilgi paylaşımında bulunmak için desteklenir. Öğretmenler, ailelerle düzenli iletişim kurar ve çocuğun gelişimini izler.

5. **Doğal ve Gerçek Hayat Deneyimleri:** Okul öncesi eğitim, çocukların günlük yaşamı, doğal çevreyi ve sosyal çevrelerini kullanarak öğrenmelerini destekler. Gerçek yaşam deneyimleri, çocukların öğrenmeyi somut ve anlamlı hale getirir. Okul öncesi eğitim, etkinlikleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek çocukların uygulamalı beceriler kazanmasını sağlar.

6. **Duygusal Güvenlik ve Öz-Bağımsızlık:** Okul öncesi eğitimde çocukların duygusal güvenliği ön plandadır. Sıcak, destekleyici ve güven veren bir ortam sağlanarak çocukların özgüvenlerini geliştirmeleri ve risk alarak yeni deneyimler yaşamaları teşvik edilir. Ayrıca, çocukların özbakım becerilerini kazanmaları ve kendi kendilerine başarılı olmaları desteklenir.

7. **Sürekli Değerlendirme ve İyileştirme:** Okul öncesi eğitimde sürekli değerlendirme süreci uygulanır. Çocukların gelişimini izlemek, ilerlemelerini takip etmek ve ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli değerlendirme araçları kullanılır. Bu değerlendirmeler, öğretim sürecini yönlendirmek, müfredatı uyarlamak ve çocuğun bireysel öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Ayrıca, okul öncesi eğitim programları ve uygulamaları sürekli olarak gözden geçirilir ve iyileştirme sürecine tabi tutulur. Araştırmaların ve güncel bilimsel bulguların ışığında programlar ve yöntemler güncellenir, en iyi uygulamalar benimsenir ve eğitim kalitesi sürekli olarak artırılır. Bu şekilde, okul öncesi eğitim sürekli olarak gelişmeye açık bir alan olmayı sürdürür (MEB, 2016).

Okul Öncesi Eğitimin Günümüzdeki Önemi

Çocuğun sağlıklı gelişimini destekleyebilmesi ve olumlu bir öğrenme tutumunu benimseyebilmesi için, nitelikli bilişsel uyarıcılar, zengin dil etkileşimleri ve olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin aktarıldığı ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hedefe ancak sağlıklı aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim yoluyla ulaşılabilir (MEB, 2013).

Eğitimin amaçlarından biri hatta en önemlisi, bireyin toplumsal açıdan gelişmesine destek olarak bireyin bulunduğu ortama uyumunu sağlamaktır. Okul öncesi dönemde bu ahengi ortaya koyabilecek zeminin atılması da gereklidir (MEB, 1993).

Şehir yaşamının getirmiş olduğu karmaşık ve sıkışık düzeni, oyun alanlarının yetersizliği ve çalışan ebeveyn sayısının giderek artıyor olması okul öncesi kurumlarının önemini artırmıştır. Bu kurumlar iş hayatında bulunan ebeveynlerin mesuliyetlerini yüklenerek hem çocukların güvenliğini sağlar hem de onlara iyi bir alan oluşturarak olumsuz şartlarda zarar görmelerinin önüne geçer. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasındaki gelişim farklılıklarını inceleyen araştırmalar, okul öncesi eğitim alan çocukların lehine olan sonuçları göstererek, okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, çocukların gelişimi, ihtiyaçları ve öğrenme süreçleri gibi konularda yapılan çalışmaları içermekte ve okul öncesi eğitimin, çocukların sağlıklı gelişimi ve başarılı bir eğitim yaşamı için kritik bir rol oynadığını desteklemektedir (Yılmaz, 1999).

Ayrıca okul öncesi eğitimi, çocuğu ilkökula hazırlamakta önemli bir yere sahiptir. Çocuğun, duygusal ve sosyal yönden hazır bulunuşluğunun desteklenmesinin yanısıra, bilişsel yönden de zenginleştirilmesi okul öncesi eğitimin önemli faktörlerindedir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini, ortaya çıkarma (gerek dil, gerekse sanat etkinlikleri aracılığıyla) olanakları sağlanarak, kendisini anlamasına ve ortaya koymasına imkan tanınır. Böylece çocuğun konuşma becerisi güçlendirilerek kendine has tutumların temelini atılmasına fırsat verilir (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları

Eski Yunan döneminde, çocuk eğitimiyle ilgili temel bilgilerin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, Hint ve Çin medeniyetlerinde de çocuk eğitimine büyük önem verildiğine dair çeşitli ifadeler rastlanmaktadır. Hindistan'a ait en eski ve en değerli dini metinlerin, Veda adı verilen kitapların içerisinde bir araya getirildiği bilinmektedir. Bu kitaplarda, bazıları düzyazı ve bazıları şiirsel formda olan Upanişad adı verilen yazıtlarda eğitimle ilgili sözler yer almaktadır (Işım, 1976).

Günümüzde farklı ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitim programları, müfredatları, modelleri ve yaklaşımları incelendiğinde, bu yaklaşımların sistemli bazı görüş ve kuramlara dayandığı gözlemlenir. Bu programlar genellikle oyun temelli öğrenme, yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, çocuk merkezli yaklaşım ve öğretmen merkezli yaklaşım gibi kavramlara vurgu yapmaktadır. (Dudley-Marling, 2004; akt. Temel ve İmir, 2010). Çocukların gelişim süreçleri ve ihtiyaçları göz önüne alındığında farklı okul öncesi eğitimi program yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Wall, Litjens ve Taguma, 2015; akt. Temel ve İmir, 2010).

High / Scope Yaklaşımı

High/Scope Yaklaşımı, okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan bir eğitim modelidir. Bu yaklaşım, çocukların aktif katılımını teşvik eden, oyun temelli ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamını benimser. High/Scope Yaklaşımı, çocukların bireysel ilgi ve hedeflerini gerçekleştirdikleri zaman en iyi şekilde öğreneceklerine inanır.

Bu yaklaşımın temel ilkeleri, çocukların kendi öğrenme süreçlerinin aktif sorumluları olduğunu vurgular. High/Scope programında, düzenli bir günlük program takip edilir ve etkinlikler çocukların ilgi ve hareketlerine dayanır. Aynı zamanda, çocuklar grup çalışmalarına teşvik edilir ve sınıftaki sorunlar çocuklarla birlikte tartışılarak çözüm yolları bulunur.

High/Scope Yaklaşımı, çocukların bağımsızlık duygularını geliştirmeyi hedefler. Bu nedenle, kullanılan materyaller genellikle ucuz, çok amaçlı ve geri dönüştürülebilir niteliktedir. Programın başlangıcında, az sayıda öğrenme merkezi ve materyal hazırlanırken, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda merkez ve materyal sayısı artırılır. Böylece, çocuklar öğrenme deneyimlerini kendi ilgi alanlarına göre şekillendirebilirler.

High/Scope Yaklaşımı, çocukların aktif katılımını teşvik etmesi, öğrenme sürecini onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi ve bireysel gelişimlerini desteklemesi nedeniyle okul öncesi eğitimde tercih edilen bir yöntemdir. Bu yaklaşım, çocukların özgüvenlerini, sosyal becerilerini ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmayı amaçlar. Ayrıca, High/Scope Yaklaşımı çocukların problem çözme becerilerini geliştirirken, öz-yönetim yeteneklerini de desteklemektedir. Bu yaklaşım, çocukların öğrenme deneyimlerini etkin bir şekilde yönlendirirken, öğretmenlerin de rehberlik rolünü vurgular. High/Scope Yaklaşımı, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini desteklerken, öğrenme sürecinde keyifli ve etkileşimli bir ortamın oluşturulmasına önem verir. Öğretmenler, çocukların ilgi ve yeteneklerini gözlemleyerek onların öğrenme ihtiyaçlarını belirler ve uygun etkinlikler sunar. Aynı zamanda, çocukların öğrenme ilerlemelerini

değerlendirir ve bu bilgiyi öğrenme sürecini iyileştirmek için kullanır. High/Scope Yaklaşımı, çocukların öğrenme sürecinde aktif rol almalarını teşvik ederken, aynı zamanda ailelerle işbirliği içinde çalışmayı da önemser. Aileler, çocukların öğrenme deneyimlerine katkıda bulunmak için bilgilendirilir ve desteklenir. Böylece, çocukların eğitimleri hem okul hem de aile ortamında bir bütünlük içinde ilerler. Sonuç olarak, High/Scope Yaklaşımı, çocukların bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, özgüvenlerini artırmalarını, sosyal becerilerini güçlendirmelerini ve öğrenme meraklarını sürdürmelerini destekleyen bir okul öncesi eğitim modelidir. Bu yaklaşım, çocukların kendilerini keşfetmelerine, öğrenme deneyimlerini yönlendirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerinin aktif sorumlusu olmalarına olanak sağlar (Sevinç, 2005, Büyükkaragöz, 1994, 224).

Montessori Yaklaşımı

Montessori Yaklaşımı, çocuk merkezli bir eğitim modelidir ve İtalyan doktor ve eğitimci Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların doğal meraklarını keşfetmelerine, bağımsızlık kazanmalarına ve kendilerini kendi hızlarında geliştirmelerine odaklanır. Montessori eğitim ortamı, özenle hazırlanmış materyallerle donatılmıştır ve çocukların keşfetmelerini, deneyimlemelerini ve öğrenmelerini teşvik eder. Materyaller, çocukların duyuşsal, motor beceri ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Çocuklar, materyalleri kullanarak kendi kendilerine keşfeder, öğrenir ve deneyimler. Montessori Yaklaşımı, çocukların özgürlüğüne ve bağımsızlığına büyük önem verir. Çocuklar, kendi ilgi ve tercihlerine göre çalışma alanlarını seçerler ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirler. Bu yaklaşım, çocukların iç motivasyonlarını ve öz-yönetim becerilerini geliştirirken, öğretmenler de gözlem yapar, rehberlik eder ve çocukların ihtiyaçlarına uygun destek sağlar. Montessori Yaklaşımı, çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de önem verir. Çocuklar, birlikte çalışma ve paylaşma gibi sosyal becerileri geliştirmek için işbirliği içinde çalışırlar. Aynı zamanda, bu yaklaşım, çocukların özgüvenlerini ve sorumluluk duygularını artırmak için günlük yaşam becerilerini öğretmeyi hedefler. Montessori eğitiminde, öğretmenler çocukları bireysel olarak tanır ve onların ilgi alanlarını, güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alır. Bu şekilde, çocukların öğrenme deneyimleri kişiselleştirilir ve onların potansiyellerini maksimum düzeyde ortaya çıkarır. Montessori Yaklaşımı, dünya genelinde yaygın olarak uygulanan bir eğitim modelidir ve çocukların bütünsel gelişimini destekleyen birçok fayda sağladığı düşünülmektedir. Bu yaklaşım, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, meraklarını, yaratıcılıklarını ve özgüvenlerini besler (Aytaç, 1981; Al, Sarı ve Kahya, 2012; akt. Koçak Sazlı, 2019).

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Yaklaşımı, İtalya'nın Reggio Emilia şehrinde geliştirilmiş bir okul öncesi eğitim modelidir. Bu yaklaşım, çocukların yaratıcılıklarını, keşif yeteneklerini ve kendilerini ifade etme becerilerini desteklemeyi amaçlar. Çocukların aktif öğrenme sürecine katılımını teşvik eder. Çocuklar, kendi ilgi alanlarına ve meraklarına dayalı projeler ve aktivitelerle öğrenme deneyimlerini şekillendirirler. Öğretmenler, çocukların fikirlerini ve düşüncelerini önemser, onları dinler ve destekler. Bu şekilde, çocuklar kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirken, öğretmenler de rehberlik eder ve onların keşfetme yolculuklarında destek olurlar. Çocukların görsel sanatlar, müzik, drama ve diğer ifade biçimleri aracılığıyla kendilerini ifade etmelerini teşvik eder. Çocukların projeleri ve çalışmaları, sergilenerek ve paylaşılarak toplumun bir parçası haline getirilir. Bu şekilde, çocuklar kendi özgünlüklerini ve başarılarını takdir etme fırsatı bulurlar. Çevrenin çocuklar için üçüncü bir öğretmen olduğunu vurgular. Öğrenme ortamları, çocukların keşfetmelerini, deneyimlemelerini ve etkileşimde bulunmalarını teşvik eden açık ve düzenli bir şekilde düzenlenir. Materyaller çeşitlilik sunar ve çocukların hayal güçlerini ve problem çözme yeteneklerini destekler. Bu yaklaşım, ailelerin aktif bir şekilde çocukların eğitimine katılmasını teşvik eder. Aileler, çocukların projelerine ve öğrenme deneyimlerine katkıda bulunur, onları destekler ve bilgi paylaşımında bulunurlar. Okul ve aile arasında güçlü bir işbirliği ve iletişim sağlanarak çocukların bütünsel gelişimine katkıda bulunulur (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Temel ve Dere, 1999).

Açık Eğitim Yaklaşımı

Açık Eğitim Yaklaşımı, öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını temel alan bir eğitim modelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin özgürce keşfetmelerine, sorgulamalarına ve kendi öğrenme yolculuklarını yönlendirmelerine olanak tanır. Öğrencilerin çevrelerindeki dünya ile etkileşim kurmalarını teşvik eder. Öğrencilerin bireysel ve grup projeleri yoluyla gerçek yaşam deneyimleri edinmeleri, kendi ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapmaları ve öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaları önemlidir. Bu şekilde, öğrenciler bilgiyi somut bir şekilde deneyimleyerek daha derin bir anlayış geliştirirler. Öğretmenin rolünü rehberlik eden bir rol olarak tanımlar. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olur, kaynaklar ve materyaller sunar, projelerin yönetimini destekler ve öğrencilerin ilerlemesini

değerlendirir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerine ve yönlendirmelerine olanak tanıyan bir ortam oluştururlar. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme sürecinde aktif katılım sağlama, kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve öz değerlendirme yapma fırsatı verir. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk alırken özgüvenlerini artırır. Açık Eğitim Yaklaşımı ayrıca sosyal ve kültürel çeşitliliğe önem verir. Öğrencilerin farklı düşünceleri, deneyimleri ve bakış açıları paylaşımları teşvik edilir. Böylelikle, öğrenciler arasında karşılıklı anlayış, empati ve saygı geliştirilir. Sonuç olarak, Açık Eğitim Yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı öğrenme deneyimleri sunan bir eğitim modelidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Ortam Özellikleri

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri bu kurumlarda verilen eğitimin niteliğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Bu kurumlarda bulunan mekanlar bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Bu eğitim kurumlarını özellikleri bakımından iç ve dış mekan olarak ele almak gerekmektedir.

İç Mekan Özellikleri

Giriş: Okulun ön girişinde, çocukların binaya giriş ve çıkışları için sundurmalı ve korumalı bir kapı yer almalıdır. Böyle bir kapı çocukların yağmurlu ve karlı havalarda giriş ve çıkışlarında korunmalarına yardımcı olur. Girişte çocukların ailelerini, ailelerinde çocuklarını bekleyebileceği bir alan bulunmalıdır. Binaya giriş kısmı güzel görünümlü olacak şekilde düzenlenmeli ve oyun odasına doğrudan geçiş şeklinde olmalıdır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

Yemekhane/ Mutfak: Sağlık kurallarına uygun olarak öğrenci sayısına göre ihtiyacı karşılayabilecek büyüklükte bir mutfak olmalıdır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001). Yeterince büyük olmayan yemek odasında her grup ayrı saatlerde bu alanı kullanabilir (MEB 2015). Yemekhane aydınlık ve ferah olmakla birlikte havalandırılması da kolay olmalıdır. Yemek sonrasında çocukların ellerini yıkayabilmeleri için yakınlarda lavabo olmalı ve güzel havalarda dışarıda yemek yiyebilmek için bahçeye doğru açılan bir kapısı da olmalıdır. L şeklindeki mutfaklar kullanışlı olmakla birlikte U şeklindeki mutfak daha verimlidir. Mutfakta tehlike riski oluşturabilecek tablolara dikkat edilmesi büyük önem taşımaktadır. Temizlik ve hijyene mutfakta önem vermek gerekir. Mutfakta pedallı küçük çöp kovası kullanılmalı ve bu kova dolduğunda çöp poşeti bağlanarak mutfak dışında bulunan büyük çöp kovasına boşaltılmalıdır (MEB, 2013).

Lavabo ve Tuvaletler: Okulda bulunan tuvalet ve lavabolar çocukların sayısına ve boylarına uygun olmalıdır. Oyun odasından tuvalet ve lavabolar kolayca ulaşılabilir. (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001: s. 32). Zeminler kaymayan ve temizlemesi kolay malzemeden yapılmış olmalıdır. Okul öncesi kurumlarında çalışan personellerin kullanabileceği kadın ve erkekler için ayrı tuvaletlerle lavabo yer almalıdır. Ayrıca bu kurumlarda tuvaletlerin yeterli miktarda olmasına da özen gösterilmelidir (MEB, 2015).

Oyun Odası: Okul öncesi eğitim kurumlarında ihtiyaç duyulan ve en fazla kullanılan alan olması nedeniyle önemli bir yer tutmaktadır. Oyun odalarının boyut, kullanım kapasitesi ve etkinlik türüne göre ayarlanması gerekmektedir (Weelhousen, K, 1999; akt. Baran, Yılmaz, Yıldırım, 2007). Oyun odası, alanın genişliği ve kullanım kapasitesi doğrultusunda planlanmalı ve gereksiz alan kaplayan malzemelere yer verilmemelidir. Oyun odalarının kurumun ışık alan ve havalandırılması kolay alanlarında bulunması önemlidir. Çocukların bireysel ve grup olarak oynayabilmelerine olanak sunacak biçimde düzenlenmeleri gereklidir. Bu alandaki araç ve gereçlerin çocukların isteklerine göre kolaylıkla istenilen yere taşınabilecek biçimde olması da önemlidir. Oyun odalarında çocuğun hareket alanının 2-3 m² boyutunda olacak şekilde tasarlanması gerekir (MEB, 2013).

Sınıf: Okulda en fazla zaman geçirilen ve çocukların gelişimlerine destek sunan bölümdür. Binadaki sınıf sayısı çocuk sayısına göre düzenlenir. Sınıfların aydınlatması çok önemlidir. Çok ışık ve az ışık aynı derecede yorucu ve zararlıdır. Işıklandırmaya duvar ve eşyalar için seçilen boyanın rengi ile de yardım edilebilir. Masa, sandalye gibi eşyalar yere tutturulmamalı, çocukların çeşitli gruplaşmalarına, bazen de yalnız oyun oynamalarına imkan vermelidir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve çok yönlü oyuna ortam hazırlamak için öğretmen sınıfı birçok bölümlere ayırabilmelidir. Bunlar blok merkezi, dramatik oyun, kitap, sanat, masa oyuncakları, kukla, müzik, doğa merkezi olabilir. Oyuncak raflarının çocukların boylarına göre olması onların istediklerini kolayca almalarını sağlar; bu da çocuklarda bağımsızlığın gelişmesine yardım eden önemli bir etkidir. Sınıfta ilgi köşeleri, oyuncak dolaplar, masa ve sandalye gibi gerekli eşyalar yerleştirildikten sonra ortada çocukların rahat hareket etmelerine, yağışlı havalarda açık havaya çıkamadıkları zaman oyun oynamalarına imkan tanıyacak geniş bir yere ihtiyaç vardır (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Sınıf düzenlemesini çocukların rahat hareket edebilmeleri için uygun bir biçimde planlamak gerekmektedir. Çocukların kişisel eşyaları ulaşımı kolay olan dolaplara koyulmalıdır. Bütün eşyalar belirli bir yer ve düzen içinde olmalıdır. Okul ve sınıf ortamında yapılan bütün düzenleme ve detaylar çocuklara yönelik planlanmalı ve oluşturulmalıdır. Bu tür ortamlarda çocuklar kendi işlerini yapabildiklerinden özgüvenleri artmakta ve kendilerini daha güzel ifade edebilmektedirler.

Dış Mekan Özellikleri

İç mekan tasarımında olduğu gibi dış mekanda da gerekli itina gösterilmelidir. Çocukların ihtiyaç ve beklentilerine yönelik bahçe düzenlemesi yapılmalıdır. Anaokullarında bahçe genişliği, mevcut okul binasının alanının iki katı olmalı ve çocukların koşma, oynama, zıplama ve yuvarlanma gibi hareketleri rahatça yapabilmelerine olanak vermelidir. Bahçe çocuklara deneyip, yaparak öğrenmelerine imkan verecek biçimde olmalıdır (MEB, 2013).

Okul öncesi kurumlarının önemli alanlarından bahçe ve güvenliği ile açık hava oyunları çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir. Buna bağlı olarak da bahçe düzenlemesi ve donatımı önemlidir. Çocukların güzel vakit geçirebileceği çimenli alanlar, bisikletleriyle tur atabilecekleri sert yüzeyli yollar ve kum havuzu yer almalıdır. Ayrıca çocukların ilgilerini çekerek bahçeyi daha çekici kılacağından bu alanlarda ağaçların bulunmasına da özen gösterilmelidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Bahçenin bakımı önemsenmeli ve taşlar, çukurlar, su birikintileri ve çöplerden arındırılmalıdır. Bahçedeki bitkiler, çocuklar için zararlı olabilecekleri açısından gözden geçirilmeli ve temizlenmelidir. Çocukların ihtiyaç duyduklarında kullanabilecekleri bir çeşme bahçede bulunmalıdır. (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Merkezleri

Çocukların kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için değişik ayırma malzemeleriyle bölünerek küçük gruplar şeklinde karşılıklı alışverişte bulunup ilgilerini vererek zaman geçirebilecekleri alanlara öğrenme merkezi denilmektedir. Çocuklar istedikleri şekilde yaşantılarda bulunarak hareket ettikleri alanlarda daha iyi gelişerek yeteneklerini ortaya çıkarabilirler (MEB, 2016).

Öğrenme merkezlerine sınıfta niteliklerine göre yer verilmelidir. Örnek verecek olursak hareketli oyunların oynandığı blok merkezini kitap merkezinin bulunduğu alandan imkan dahilinde uzak bir yere yapılması değişik ilgi alanlarında yer alan çocuklara ferahlık verecek böylelikle sınıf düzeninin sağlanmasını da doğrudan destekleyecektir (MEB, 2013).

Merkezler oluşturulurken, çocukların olası tehlikelere karşı uzak olmalarına ve oyunları esnasındaki imkanlardan iyi bir şekilde faydalanmasına özen gösterilmelidir. Merkezleri düzenlerken nitelikleri ve oyun esnasında öğretmenin etkinliği görebileceği şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Merkezlerde çocukların rahat oyun kurabilmeleri, etkinlikleri esnasında dikkatlerinin kaybolmaması ve gürültü dolayısıyla rahatsız olmamaları adına niteliklerine göre ayrı alanlarda olmalıdır. Ayırma işlemini gerçekleştirirken paravan ve iki oyuncak dolabı sırt sırta koyarak oluşturulabilir. Oyun alanını dikkatli bir şekilde kullanmak için çocukların hareket alanını sınırlamamak ve oyun alanını daraltmamak gerekir (Oğuzkan, Tezcan ve Özgör, 1981).

Öğretmen belirli gün ve haftalarda seçilen konulara uygun olarak geçici merkezlerde oluşturabilir. Örneğin, Ağız ve Diş Sağlığı Haftası'nda, bu etkinliklerde kullanabileceğimiz araç ve gereçlerden geçici merkez yapılabilir. Ayrıca çocukların yaşam deneyimlerini özgürce oluşturarak uygulayabileceği şekilde değişik merkezler de yapılabilir (MEB, 2016).

Öğrenme merkezi düzenlenirken, çevremizdeki artık materyallerden, gerçek hayatta kullandığımız araç gereç ve kaynak kişilerden yararlanılmalı, aile ile sosyal çevrenin desteği alınmalıdır. Bu merkezler hem bireysel hem de grup olarak etkinlik yapmaya da imkan sunmalıdır. Eğitim ortamları çocukların güvenli hissederek etkinliklerini yapmalarına imkan vermeli ve tehdit oluşturabilecek alanlardan da arındırılmış olmalıdır (MEB, 2002).

Sanat Merkezi

Çocukların önceki tecrübe ve öğrendiklerinin ışığında düşünce ve kendilerine özgü yapıtlar yapabilmelerine imkan tanımak için, değişik materyalleri kullanarak araştırmalar yapıp tecrübe kazanabileceği alandır. Çocukların bunları yaparken güzelduyu ve elle yapabilme yetenekleri ilerlemiş olur. Okulun başladığı ilk zamanlarda ve yaş gruplarına göre ayarlanmış gereçlerle başlanarak çocukların maharetleri arttıkça gereçlerinde buna göre değiştirilmesine önem verilmelidir. Çocuklar tarafından hazırlanan yapıtların onların boyunda olan bir alanda kendileri tarafından tanıtılmasına da dikkat edilmelidir (MEB, 2013). Sanat merkezinde yoğurma maddeleri, kağıt işleri, boya çalışmaları ve artık malzemeler ile çalışmalar yapılmalıdır.

Müzik Merkezi

Çocukların müzikle alakalı bilgi ve maharetlerini geliştirebilmek amacıyla yeni deneyimler edinmelerine yardımcı olabilmek için düzenlenen bir alandır. Bu kurumlarda müzik merkezine yer verilmesiyle, çocukların erken yaştan itibaren müzik eğitimiyle alakalı kişisel olarak malumat ve deneyimler geliştirerek müzikle ilgili bir kültür oluşturabilmeleri desteklenecektir. Müzik merkezinde bulundurulan araç gereçlerin öğretmen ve çocuk tarafından kullanılması ritim duygusu ile işitsel algının gelişimini sağlayacağından mühim bir yere sahiptir. Müzik merkezinde bulunan materyaller aracılığıyla çocuklar zihinsel, dil, bedensel, sosyal-duygusal açıdan deneyim kazanmaya yönelik faaliyetlerde bulunacaklardır. Öğretmen, öğrencileriyle (örneğin, küçük plastik su şişesinden marakas yapımı gibi) farklı materyalleri yapmaya da dikkat etmelidir (MEB, 2016). Bu merkezde, televizyon, teyp, radio, ses kutusu, çelik üçgen, davul, tef, çingirak, zil, darbuka, tahta kaşıklar ve çalgılar gibi materyallere de yer verilmelidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Fen Merkezi

Bu merkezde olması gerekli materyallerle etkinlik yapılması bilişsel olarak çocukların dikkatlerini çekerek çevresindeki uyaranlara karşı duyarlı hale getirip bu alanda bulunan araç gereçleri de kullanarak maharetlerinin artmasına yardımcı olacaktır. Bireyler, gözleme, araştırma, soru sorabilme ve maharetlerine katkıda bulunabilmeyi bu araç gereçler sayesinde öğrenmektedirler. Bu merkezde çocukların ilgisini çekebilecek araç gereçlerle, duyularını geliştirebilecekleri materyallere yer verilmelidir. Ayrıca büyüteç, miknatis, ayna, sayı şablonları, boncuklar, ölçme çubukları, cetveller, çeşitli bitkiler ve saat gibi araçlar da bu merkezde bulundurulmalıdır. Fen merkezinde kum ve su alanına da yer vermek için çeşitli plastik oyuncakların bulundurulması gerekir (Aral ve diğerleri, 2001).

Kitap Merkezi

Çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamayı ve dil ile iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan bu öğrenme merkezi, ferah, iyi aydınlatılmış ve sessiz bir ortama sahip olmalıdır. Kitap merkezi, çocukların basılı materyallere (kitap, dergi vb.) erişebilecekleri bir alan olarak kullanılmalı ve kitaplara kolaylıkla ulaşılabilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2013).

Blok Merkezi

Yaşanılan alanda bulunan değişik büyüklük, biçim ve nitelikteki materyalleri değerlendirerek aralarındaki ilişkinin farkına varıp değişik türde gereçleri de kullanarak yeteneklerini kullanabilmelerine fırsat veren alandır. Blok merkezi, büyük bir alanda düzenlenmelidir. Çocuklar sürekli devinim halinde olacağından gürültü oluşabileceği düşünülerek görece sakin olunacak yerlerden mesafeli bir alanda bulunmalıdır (MEB, 2016).

Dramatik Oyun Merkezi

Simgesel fikirlerin ilerlemesini besleyen dramatik oyun merkezi, bireyin değişik üstlencelere girmesine, tahminlerde bulunabilmesine ve gündelik hayatta karşılaşılan hadiselerle şahısları birdenbire canlandırabilmesine fırsat veren materyallerle donatılmalıdır (MEB, 2013). Bu alan, çocukların severek zaman geçirdikleri, hayal güçlerini istedikleri gibi kullandıkları ve kendilerini ifade ederek duygularını paylaştıkları merkezdir. Bu merkezde çocuklar büyüklere ait aksesuar ve kıyafetlerle oynamaktan büyük keyif alırlar. Çocukların oyunlarında kullanabileceği takılar, kıyafetler, ayakkabılar, çantalar vb. materyaller bu merkezde bulundurulmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Koçak Sazlı (2019), “Anasınıfı ve Bağımsız Anaokullarında Bulunan Öğrenme Merkezlerinin Öğretmen Görüşlerine ve Gözleme Dayalı Olarak İncelenmesi” amacıyla yaptığı çalışmada İstanbul’un Küçükçekmece İlçesindeki anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarından oluşan sınıf ve buralarda görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle görüşme yapmıştır. Yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarına bakılarak öğrenme merkezlerinin halen hedeflenen düzeyde olmadığı, sınıf içi uygulamalar konusunda bir çok eksiklik olduğu ifade edilmiştir. Gerek imkanlar gerekse öğretmenlerin bu konudaki bilgi birikimlerinin artırılması gerekmektedir. Bağımsız anaokulu ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfı olarak iki ayrı kurum olarak bakıldığında ise küçük farklar olsa da özellikler genel olarak benzerlik göstermiştir.

Oya, Arslan Çiftçi ve Tezel (2018), “Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesini” amaçlayan çalışmada anaokullarında bulunan okul öncesi sınıfı ve bu kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapmıştır. Yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarına bakıldığında, öğrenme merkezlerinin ve bu merkezlerdeki materyallerin yeterli sayı ve çeşitte olmadığı; çocukların en çok blok ve dramatik oyun

merkezini kullandıkları; fen ve doğa, müzik ve kitap merkezinin en az kullanılan merkezler olduğu; kız çocuklarının en çok dramatik oyun merkezi ve sanat merkezinde, erkek çocuklarının ise en çok blok merkezinde zaman geçirdikleri görülmüştür. Bu bulguların öncülüğünde, merkezlerin çocukların gereksinim ve alakalarına göre düzenlenmesi, esnek ve uyarlanabilir olması, merkezlerde 2-4 haftada bir yeni malzemelere yer verilmesi, fen ve doğa ve matematik merkezlerine alan oluşturulması, doğal çevre ve geri dönüşüm malzemelerinden faydalanılması ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılı olmayan oyuncak ve malzemelere özendirilmesi önerilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir,

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması niteliğindedir. Olgubilim, nitel araştırma yöntemlerinden olup yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003; akt. Onat Kocabıyık, 2016). Bu çalışmada, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun İli Çarşamba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitiminin uygulandığı sınıflarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Öğretmenlerin 17'si kadın 3'ü erkektir. Öğretmenlerden 7'sinin 6-10 yıl arası, 8'inin 11-15 yıl arası, 3'ünün 16-20 yıl arası ve 2'sinin 21 yıldan fazla hizmet süresi vardır. Öğretmenlerin 17'si lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur.

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler

Öğretmenlere ilişkin bilgiler		f
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	3
Öğretmenlikteki hizmet süresi	5 yıl ve daha az	-
	6-10 yıl arası	7
	11-15 yıl arası	8
	16-20 yıl arası	3
	21 yıl ve üzeri	2
Öğrenim durumu	Lisans mezunu	17
	Yüksek lisans mezunu	3

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, daha önceden hazırlanan beş adet sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplardan meydana gelmektedir. Katılımcılara sorulacak olan sorular hazırlanmış ve uzman görüşüyle görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı belirlenmiştir.

İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları), ikinci bölümde ise okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşleri kapsamında sorulara yer verilmiştir. Form öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini öğrenmek amacıyla toplam beş adet yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

- 1- Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 2- Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların eğitimine katkıları nelerdir?
- 3- Çocuklar (kızlar ve erkekler) sınıfta en çok hangi öğrenme merkezlerini kullanmaktadır?
- 4- Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerine ilişkin yaşanan sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?
- 5- Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerini daha etkin hale getirmek için neler yapılmalıdır?

Verilerin Toplanması

Nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşleri konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile 20 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerden hareketle temalar oluşturulmuş ve temalar kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori ile ilgili doğrudan katılımcıların görüşleri, olduğu şekilde ifade edilip yorumlanmıştır. Görüşme esnasında verilen cevaplar olduğu gibi muhafaza edilmiştir. Gizliliği korumak için katılımcı öğretmenlere (Ö1,Ö2...) şeklinde kısaltmalar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar bu bölümde yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda sunulmuştur.

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan 20 öğretmenle yapılan görüşmede ilk olarak “Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” diye sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı	n
1.	Sınıftaki öğrenme merkezleri yeterli	Ö5, Ö9, Ö10, Ö19	4
2.	Sınıftaki öğrenme merkezi sayısı yetersiz	Ö3, Ö4, Ö8, Ö15, Ö16	5
3.	Sınıfta öğrenme merkezinin içinde bulunduğu alan yetersiz	Ö1, Ö11, Ö12, Ö18	4
4.	Sınıftaki öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller yetersiz	Ö2, Ö17, Ö20	3
6.	Öğretmenler merkezlerin kullanılabilirliğini etkin hale getirmelidir	Ö6, Ö7, Ö13, Ö14	4

Tablo 2 incelendiğinde, sınıftaki öğrenme merkezlerinin yeterli olduğunu söyleyen öğretmen sayısı 4, sınıftaki öğrenme merkezlerinin sayısını yetersiz bulan öğretmen sayısı 5, sınıftaki öğrenme merkezinin içinde bulunduğu alanı yetersiz bulan öğretmen sayısı 4, sınıftaki öğrenme merkezlerinde bulunan materyalleri yetersiz bulan öğretmen sayısı 3 ve öğretmenler merkezlerin kullanılabilirliğini etkin hale getirmelidir yönünde cevap veren öğretmen sayısı 4’dür. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1: “Sınıfların fiziki şartlarından dolayı yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Ö2: “Öğrenme merkezlerinde yeteri kadar materyal olduğunda merkezler yeterlidir.”

Ö3: “Anasınıfında çalışıyorum. Yetersiz.”

Ö4: “Yeterli değil.”

Ö5: “Okul olarak imkânlarımızın iyi durumda olması, fiziki anlamda yeterli olması gibi önemli noktalarda eksiklik yaşamadığımız için yeterli düzeyde merkez oluşturup aktif kullanımını sağlayabiliyorum. Bununla birlikte daha doğayla iç içe merkezler hazırlamak isterken aksilik yaşanabilmekte. Mevcut durumunun kalabalık olması gibi nedenlerle bu tarz merkezlerin uygulanabilirliği azalmakta.”

Ö6: “Öğrenme merkezleri oluşturuluyor ama tam işlevsel kullanılmıyor. Öğrenme merkezindeki materyaller zaman zaman değiştirilerek daha etkin hale getirilebilir. Öğretmenin gayret ve çabasına bağlı olarak işlevselliği değişken. Bazı öğretmenler maddi imkân yoksa yapamam diye düşünüyor, bazı öğretmenler kendi çaba ve gayretleriyle de merkezleri etkin hale getiriyor.”

Ö8: “Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Fakat ekleme yapmak yerine değişiklik yapılmalı.”

Ö9: “Öğrenme merkezleri yeterliliği çocukların sayısı ilgisi ve gelişimlerine göre belirlenir. Merkezlerin büyüklüğü sayısı ve materyallerin yeterli olması gerekir. Günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri de barındıran esnekliğe izin veren taşınabilir nitelikte olmalıdır. Okul öncesi kurumlarda her türlü malzeme biraz hayal gücüyle merkezlerde kullanılabilirliğinden bu konuda eksiklik yaşadığını düşünmemektedirim.”

Ö10: “Çevremdeki anasınıfları ile karşılaştırdığımda benim okulumda oyuncaklar olsun, materyaller olsun öğrenme merkezine ayrılmış mekân olsun yeterli buluyorum.”

Ö11: “Sınıfların daha geniş olması gerekir.”

Ö12: “Merkez sistemi gerçekten sınıf içinde çocukların gözlemlenmesi ve kontrolü açısından çok güzel bir uygulama. Ancak uygulama konusunda sınıf ortamının yetersizliği ve malzeme açısından bazen uygulamakta zorluk çekilebiliyor.”

Ö13: “Öğrenme merkezleri öğretmenin ve öğrencinin ilgi ve tercihleri doğrultusunda yeterli seviyeye getirilebilmektedir. Merkezlerin yeterli konuma getirilmesi öğretmenin sınıf içi eğitimi farklılaştırmasına ve programı çeşitlendirmesine bağlı olarak artabilmektedir.”

Ö14: “Merkezlerin etkin hale getirilmesi için öğretmenlerin merkezlerin kullanılabilirliğini değişim ve dönüşümünü sağlaması gerekir.”

Ö15: “Desteklenebilir.”

Ö16: “Merkezleri yeterli bulmuyorum.”

Ö18: “Sınıfın büyüklüğüne göre yapıldığı takdirde yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ö19: “Yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ö20: “Merkez oluşturmanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak materyallerin yeterli olmadığını düşünüyorum” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin, Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Çocukların Eğitimine Katkıları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı	n
1.	Bilişsel alan	Ö1, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	5
2.	Sosyal duygusal alan	Ö3, Ö5, Ö17	3
3.	Dil alanı	Ö2, Ö10	2
4.	Yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlar	Ö7, Ö9, Ö14, Ö19, Ö20	5
5.	Tüm gelişim alanlarına katkı sağlar	Ö6, Ö18	2
6.	Olumlu yönde katkı sağlar	Ö4	1
7.	Öğretmenin rehberlik ve performansına bağlı olarak katkı sağlar	Ö8, Ö13	2

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme merkezlerinin çocukların eğitimine katkılarının neler olabileceği sorusuna 5 öğretmen bilişsel alanda, 3 öğretmen sosyal- duygusal alanda, 2 öğretmen dil alanında daha etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2’si gelişim alanlarının hepsine katkı sağladığını, 1 öğretmen olumlu yönde katkısı olduğunu söylerken, 2 öğretmende öğretmenin rehberlik ve performansına bağlı olarak katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 5’i de öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1: “Çocukların gelişimlerini desteklediğini, görsel ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.”

Ö2: “Öğrenme merkezleri çocukların kendilerini ifade etmeleri konusunda katkıları vardır.”

Ö3: “Çocukların kendilerini ve yeteneklerini keşfedebilmesi açısından oldukça önemli.”

Ö4: “Olumlu yönde.”

Ö5: “Merkezler, çocukların daha belli sınırlar içinde kendilerine özgür alanlar bulmalarına yardımcı oluyorlar. Günlük hayatta karşılarına çıkacak yaşamsal becerileri kazanmakta daha pratik bir uygulama alanı bulmuş oluyorlar. Sosyal hayat içinde insanlar arasındaki iletişimin en büyük gerekliliklerinden olan sabır, saygı, nezaket, hoş görümlü olma, hakkına rıza gösterme gibi önemli değerleri öğrenmiş oluyorlar. Kurallı ve düzenli olmayı öğreniyorlar. Daha gerçekçi yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat buluyorlar.”

Ö6: “Öğrenme merkezleri çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve psikomotor alanlarında gelişim sağlamaktadır.”

Ö7: “Yaparak yaşayarak öğreniyor.”

Ö8: “Öğretmenin performansına bağlı olarak katkı sağlayabiliyor.”

Ö9: “Merkezler düzenlenirken çocukların düzenlediği ya da düzenlemeye yardımcı olduğunda daha çok öğrenme odaklı olduğunu düşünüyorum. Yaparak yaşayarak kullanılan, öğrenme odaklı, dikkat çekici, eğlenceli ve esnek kullanılan merkezler çocuğun eğitimine büyük katkı sağlar.”

Ö10: “İsteği doğrultusunda olduğu için rahatlıyor. Öğretmen çocuğun ilgi alanını keşfetme seçeneklerini arttırmış oluyor. Çocuğun her alanda iletişim kurma becerisi olumlu şekilde gelişiyor. Çocuk kendisinin yapabildikleri ve yapamadıkları konusunda farkındalık oluşturuyor. Hazır bulunuşluk, kavrama, öğrenme gerçekleşiyor.”

Ö12: “Öğrenme merkezleri çocukların düşünüp planlama ve uygulama konusunda onlara fırsat tanıdığını düşünüyorum. Birbirlerinden öğrenme, otokontrol ve birçok alanda çocuğa katkı sağladığını düşünüyorum.”

Ö13: “Öğrencilerin öğrenme alanı merkezlerdir. Sınıf içinde öğretmen bu merkezlerin aktif kullanılmasına rehberlik eden kişidir. Öğretmenin rehberliğinde merkezlere yönlendirilen öğrenciler bireysel ve grup çalışmalarını bu alanlarda gerçekleştirmektedir. Öğretmenin aktif rolü bu merkezleri öğrenme alanı haline getirmektedir.”

Ö14: “Yaşayarak ve yaparak öğrenmenin kalıcılığı destekleniyor.”

Ö15: “Görsel ve somutlaştırma ve öğretim ve eğitimi bütünlüğüdür.”

Ö16: “Merkezler çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığından çocukların öğrenme sürecine katkı sağlar. Örnek verecek olursak matematik merkezinde sayılar panosunu hazırladığımızda görsel olarak öğrencinin ilgisini çeker. Sayıları öğrenme becerisi artar.”

Ö17: “Çocukları kendi başlarına öğrenmelerine olanak sağlıyor. İsteyerek öğrenme gerçekleştiriyorlar daha kalıcı öğrenme oluyor. Öğrenmeyi öğreniyorlar.”

Ö18: “Problem çözme, dil gelişimi, kavram gelişimi, büyük küçük motor kas gelişimi, belli alanlarda yaratıcılıklarını geliştirmeleri gibi faydaları olduğunu düşünüyorum.”

Ö19: “Çocukların oyunlar aracılığıyla yaparak ve canlandırarak öğrendiklerini ve bu anlamda merkezlerin önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö20: “Gerçek hayatta gördüklerini bu alanlarda canlandırabiliyorlar” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere 3. olarak “Çocuklar (kızlar ve erkekler) sınıfta en çok hangi öğrenme merkezlerini kullanmaktadır?” diye sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Çocuklar (Kızlar Ve Erkekler) Sınıfta En Çok Hangi Öğrenme Merkezlerini Kullanmaktadır? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Merkezler	Öğretmen Görüşleri			
	Kız Öğrenciler	n	Erkek Öğrenciler	n
Dramatik Oyun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15	8
Kitap	Ö5, Ö9, Ö17, Ö18, Ö20	5		
Sanat	Ö9, Ö13, Ö18	3		
Müzik	Ö15, Ö17	2	Ö10, Ö15	2
Fen ve Doğa	Ö15	1	Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20	5
Blok	Ö3	1	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	11
Eğitici Oyuncak, Akıl Oyunları-Masa Oyunları			Ö5, Ö17, Ö18	3
Diğer	Ö6, Ö12			2

Tablo 4’e göre, öğretmenlerden 11’i erkek çocuklar tarafından sürekli tercih edilen öğrenme merkezi olarak blok merkezini, 8’i dramatik oyun merkezini, 5’i fen ve doğa merkezini, 3’ü eğitici oyuncak-akıl oyunlarını ve 2’si de müzik merkezini kullandıklarını söylemiştir. Aynı soruya öğretmenlerden 18’i kız çocuklar tarafından sürekli tercih edilen öğrenme merkezi olarak dramatik oyun merkezini, 5’i kitap merkezini, 3’ü sanat merkezini, 2’si müzik merkezini, 1’i fen ve doğa merkezini ve 1’i de blok merkezini kullandıklarını söylemiştir. Görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında kız çocuklar tarafından sürekli tercih edilen merkez dramatik oyun, erkek öğrenciler tarafından seçilen merkez ise blok merkezidir.

Ayrıca tablo 4’de “diğer” olarak belirtilen bölümde; “Çocuklarda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm merkezlerde oynaması sağlanmalıdır (Ö6).” ve “Aslında merkezleri uygun materyallerle çocuklara

sunduğumuzda bütün çocukların dikkatini toplayabiliyoruz. Böyle bir ayırım yapabilmek için merkezlerin doğru kullanımının olmaması gerekiyor (Ö12).” demişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1: “Dramatik oyun merkezlerinde çokça zaman geçirdiklerini gözlemliyorum.”

Ö2: “Kız çocukları çeşitlilik göstermekle birlikte dramatik oyun merkezinde, erkek çocukları blok ve dramatik oyun merkezini daha çok tercih etmektedirler.”

Ö3: “Kızlar dramatik oyun, blok; erkekler blok ve dramatik oyun.”

Ö4: “Evcilik.”

Ö5: “Kız öğrenciler daha çok dramatik oyun merkezi ve kitap merkezini; Erkek öğrenciler ise blok merkezi ve eğitici oyuncak merkezlerini tercih ediyorlar.”

Ö7: “Dramatik oyun merkezi.”

Ö8: “Oyun.”

Ö9: “Kızlar daha çok dramatik oyun, sanat ve kitap merkezi kullanmakta. Erkekler fen, blok, dramatik oyun merkezlerini kullanmakta. Bu yaş çocukları tüm merkezleri daha çok ortak kullanmayı tercih ediyor.”

Ö10: “Kızlar evcilik merkezi, erkekler fen ve doğa, müzik merkezlerini seçiyor. Kızlar tüm merkezlerde oyunu seçtikleri de sık sık görülüyor.”

Ö11: “Erkek öğrenciler daha çok blok merkezinde oynarken kız öğrenciler dramatik oyun merkezlerini tercih etmektedirler.”

Ö13: “Kız öğrenciler daha çok evcilik ve sanat merkezlerinde oynamayı tercih ederken erkek öğrenciler çoğunlukla blok merkezinde ve fen doğa merkezinde oynamayı tercih etmektedir. Merkezlerde cinsiyetçi bir ayırımın yapılması merkezlerin aktif kullanılmasının önüne geçebilmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrencileri, merkezleri aktif kullanmaya yönlendirmesi ve öğrencilere rehberlik yapması gerekmektedir.”

Ö14: “Evcilik ve blok merkezleri”

Ö15: “Oyun, müzik, fen ve matematik atölyelerini.”

Ö16: “Kızlar dramatik oyun merkezini kullanıyor, erkek öğrenciler ise blok merkezini kullanıyor.”

Ö17: “Kızlar müzik, kitap okuma, evcilik köşelerini daha sık kullanıyor. Erkekler akıl oyunları araç hayvanların bulunduğu alanlarda zaman geçirmeyi seviyor.”

Ö18: “Kızlar; dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, Erkekler; blok merkezi, masa oyuncakları merkezini tercih ediyorlar.”

Ö19: “Kızlar dramatik oyun, erkekler blok merkezi.”

Ö20: “Kızlar genellikle kitap ve evcilik yani dramatik oyun erkek öğrencilerimiz daha çok blok ve fen merkezi” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 5: Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerine İlişkin Yaşanan Sorunlar Var mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı	n
1.	Fiziki şartlar uygun değil	Ö1, Ö3, Ö16, Ö19, Ö20	5
2.	Materyal eksikliği vardır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö15, Ö16	7
3.	Sorun yoktur	Ö4, Ö8, Ö11	3
4.	Sınıflarda öğrenci mevcudu fazladır	Ö3, Ö5, Ö10	3
5.	Merkezler birbirine yakın, öğrenciler birbirlerini rahatsız edebiliyorlar	Ö18	1
6.	Öğretmen merkez kullanımında öğrencileri teşvik ve rehberlik edebilmelidir	Ö9, Ö13, Ö17	3
7.	Diğer	Ö12, Ö14	2

Tablo 5’de görüldüğü gibi Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerine ilişkin yaşanan sorunlar daha çok fiziki şartların uygun olmayışı, materyal eksikliğinin olması, sınıflarda öğrenci mevcudunun fazla olması, merkezlerin birbirine yakın olması nedeniyle öğrencilerin birbirlerini rahatsız edebiliyor olması şeklinde görülmektedir. Bunların yanı sıra 3 öğretmende sorun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca “Çocukların öğrenme merkezlerini kullanma konusunda sıra beklemede bazen sorun yaşanabiliyor (Ö12).” ve “Olmaması gereken ile var olan durum arasında belirgin fark bulunmaktadır. Merkezlerin yeterince etkin kullanılmaması veya merkezlerin sadece ad olarak sınıfın bir köşesinde bulunması yaşanan bir sorundur. Öğrencinin öğrenme alanı merkezlerdir. Ancak sınıflarımızda öğretmenlerin öğretici rol alması öğrenciyi merkezlerden uzak tutmaktadır.

Öğretmelerin rehber konumuna geçip merkezlerin hayat bulması, etkin eğitimin sürdürülebilmesi için gerekli bir durumdur (Ö14).” demiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1: “Sınıfların fiziki şartlarının çoğunlukla uygun olmaması ve materyallerin yeterli olmaması.”

Ö2: “Vardır. Genellikle materyal eksikliği sorunları olabiliyor.”

Ö3: “Sınıfların güvenlik önlemleri alınmış bir şekilde yeterli fiziksel koşullar ile materyallerin sağlanamamasından ve öğrenci mevcudunun fazla olmasından dolayı merkezlere bölünememesi.”

Ö4: “Hayır yok.”

Ö5: “Sınıfların kalabalık (20 ve üstü) olması merkezlerde zaman zaman yığılmaya bu nedenle de kaosa sebebiyet vermekte. Çocukların eski okul yaşantılarında böyle bir düzenlemeyle karşılaşmamış olmalarında merkez uygulamasına alışmakta zorluk çıkarmakta.”

Ö7: “Materyal eksikliği.”

Ö10: “Çocuk sayısı 10’den fazla olduğunda oyuncak, mekân (çadır) paylaşamama durumları oluyor.”

Ö13: “Olması gereken ile var olan durum arasında belirgin fark bulunmaktadır. Merkezlerin yeterince etkin kullanılmaması veya merkezlerin sadece ad olarak sınıfın bir köşesinde bulunması yaşanan bir sorundur. Öğrencinin öğrenme alanı merkezlerdir. Ancak sınıflarımızda öğretmenlerin öğretici rol alması öğrenciyi merkezlerden uzak tutmaktadır. Öğretmelerin rehber konumuna geçip merkezlerin hayat bulması, etkin eğitimin sürdürülebilmesi için gerekli bir durumdur.”

Ö15: “Öğrenme merkezleri zenginleştirilebilir.”

Ö16: “Öğrenme merkezleri sınıfın fiziki yapısına uygun olarak hazırlanıyor. Sınıf metrekare olarak yetersiz ise bazı merkezler hazırlanamıyor. Ya da merkezlere bazı malzemeler tedarik edilemediğinden koyulamıyor.”

Ö17: “Okulların mali yapısı itibari ile daha zengin olması sağlanabilir. Öğretmenler rehberlik etmezse merkezler verimli kullanılamıyor.”

Ö19: “Sınıfların yeterince büyük olmaması” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 6: Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Daha Etkin Hale Getirmek İçin Neler Yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı	n
1.	Fiziki şartlar iyileştirilmeli, sınıf yeterince büyük olmalı	Ö1, Ö16, Ö18	3
2.	Materyal sağlanmalı ve materyaller güncel tutularak zenginleştirilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	13
3.	Sınıf mevcutları kalabalık olmamalı	Ö3, Ö9, Ö18	3
4.	Geçici ve güncel merkezler oluşturulmalı	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	5
5.	Sürdürülebilir ve dönüştürülebilir ürün sağlanmalı	Ö13, Ö14	2
6.	Öğrencilerle birlikte hazırlanmalıdır	Ö13	1
7.	Günlük hayatta kullandığımız bilgiler ve ürünlerle desteklenebilmelidir	Ö5, Ö15	2
8.	Stajyer ve personel desteği sağlanmalıdır	Ö3	1
9.	İç ve dış mekanda düzenlenmelidir	Ö9	1
10.	Öğretmenler öğrencilere rehberlik yaparak yönlendirme yapmalıdır	Ö11, Ö16	2

Tablo 6’da görüldüğü gibi Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerini etkin hale getirmek için daha çok materyal sağlanmalı ve materyaller güncel tutularak zenginleştirilmeli, fiziki şartlar iyileştirilmeli, sınıf yeterince büyük olmalı, geçici ve güncel merkezler oluşturulmalı, sınıf mevcutları kalabalık olmamalı, sürdürülebilir ve dönüştürülebilir ürün sağlanmalı, günlük hayatta kullandığımız bilgi ve ürünlerle desteklenebilmeli, öğrencilerle birlikte hazırlanmalı, öğretmenler öğrencilere rehberlik yaparak yönlendirme yapmalı, stajyer ve personel desteği sağlanmalı ve iç-dış mekanda merkezlere yer verilmelidir görüşleri ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1: “Fiziki şartların iyileştirilmesi, öğrencilere bunu en iyi şekilde anlatabilmek, merkezlerin amacına hizmet eden materyaller sağlayabilmek olduğunu düşünüyorum.”

Ö2: “Daha etkin kullanmak için yıl içerisinde materyal desteklemesi yapılabilir. Geçici öğrenme merkezleri oluşturularak daha etkin hale getirilebilir.”

Ö3: “Öncelikle sınıf mevcutlarının azaltılmalı, yeterli donanım ve materyal sağlanması. Ayrıca stajyer ya da yardımcı personelle desteklenmesi.”

Ö4: “Bol zengin içerikli malzeme kullanılmalı.”

Ö5: “Günlük, haftalık, aylık yeniden düzenlemeler yaparak aktif merkezler oluşturulabilir. Belirli gün ve haftalara ait küçük geçici merkezler oluşturulabilir. Merkezlerdeki materyaller güncellenerek canlılık kazandırılabilir. Merkezler oluşturulurken plastik oyuncaklar yerine günlük hayatta kullanılan eşyalar seçilerek dikkat çekilebilir. Sınıfın potansiyeline, çocukların ilgi, merak ve becerilerine göre merkezler oluşturulabilir.”

Ö6: “Sınıflardaki öğrenme merkezlerinin bir yıl boyunca sabit şekilde bırakılmamalı. Materyaller belli aralıklarla değiştirilmeli. Merkezlerdeki materyaller zenginleştirilmeli Merkezler oluşturulurken çocuğunda fikri alınarak kendi düzenledikleri bir ortamda kendilerini daha değerli hissetmeleri sağlanmalı.”

Ö7: “Sürekli güncellemek.”

Ö8: “Değişiklik yapılmalı.”

Ö9: “Çocuklar özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket ettikleri ortamlarda daha iyi gelişir, beceri kazanır. Merkezlerin iç mekanda olduğu kadar dış mekanlarda da düzenlenmelidir. Sınıf mevcudu belli bir sayıda tutulmalıdır ki yoğun sınıflarda merkezlerin kullanımı zorlaşabilmektedir.

Ö10: “Oyuncak çeşitliliği ve sayının artırılması gerekir.”

Ö11: “Değişik merkezlere çocukları yönlendirmeleri gerekir.”

Ö12: “Yeterli donanım ve yeterli materyaller sağlanmalı.”

Ö13: “Öğrenme merkezlerini daha etkin hale getirmek için hazır ürün kullanmak yerine dönüştürülebilir ve sürdürülebilir materyalleri tercih etmek önemlidir. Ayrıca öğrencinin ilgisini çekebilecek, yaratıcılığı destekleyecek materyallerin belirlenmesi öğrencinin görüşleri ile şekillendirilmeli, merkezler öğrenciler ile hazırlanmalıdır. Öğrenci bazlı hazırlanan merkezler daha kullanışlı olmaktadır.”

Ö14: “Dönüştürülebilir materyallerle desteklenebilir.”

Ö15: “Günlük plan içerisinde daha çok yer verilebilir çocuğun günlük hayattaki bilgileri ile pekiştirilip öğrenmedeki devamlılığı sağlanmalıdır.”

Ö16: “Öncelikle metrekare olarak daha büyük sınıflar olmalı. Öğrenme merkezleri birbirinden ayrı ve bağımsız olmalı. Merkezlerde olması gereken malzemeler doğru tespit edilmeli ve her malzeme ait olduğu merkeze konulmalı. Ders saatinde öğrenciler merkezlere dağıtılmalı ve belli merkezlere olan yığılma ve kalabalığın önüne geçilmelidir.”

Ö17: “Merkezlerde bulunan materyaller. Güncel kalmalıdır. Her şeyin geliştiği değiştiği gibi. Merkezlerinde değişime ayak uydurması gerekir. Dünyada çocuklara sadece rehberlik ederek uygun öğrenme merkezleriyle çocukların eğitim aldığı başarılı eğitim sistemleri mevcuttur. İnsanları robotik destekli oyuncaklara geçtiği dönemde çocuklara kuleden başka bir şey yapamadıkları bloklara mecbur bırakılmıyız.”

Ö18: “Sınıfın fiziksel özellikleri dikkate alınmalıdır. Sınıf yeterli büyüklüğe sahip olmalıdır. Yine yeterli miktarda araç -gereç bulunmalıdır. Çocuk sayısı dikkate alınmalı. Kolay taşınabilir malzemeler kullanılabilir.”

Ö19: “Yeteri kadar alan oluşturulmalı ve çocukların ilgilerini çekecek materyallerle zenginleştirilmelidir.”

Ö20: “Materyal olarak daha çok zenginleştirmek gerekiyor” biçiminde ifade edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda sonuç ve öneriler bu bölümde ele alınmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin yeterliğine yönelik görüşlerinde ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir.

Sonuç

1. Yapılan bu araştırmaya göre, öğretmenlerin çoğu sınıfındaki öğrenme merkezlerinin yeterliğine ilişkin olumsuz cevap vermiş ve sebep olarak öğrenme merkezinin içinde bulunduğu alanın yetersiz olduğunu, öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin merkezlerin kullanılabilirliğini etkin hale getirmelerinin gerektiğini belirttiği görülmüştür. Ayrıca sınıfındaki öğrenme merkezlerinin yeterli olduğu yönünde cevap veren öğretmenlerinde olduğu görülmüştür.

2. Araştırma sonucuna göre, öğrenme merkezlerinin çocukların eğitimine katkılarının zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi ve öz bakım becerileri alanlarında olduğu yönündedir. Ayrıca merkezlerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkısının olduğu yönünde görüş belitenlerin olduğu da görülmüştür. Bunun

yanı sıra öğretmenin rehberlik ve performansına bağlı olarak öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacağı da ortaya çıkan sonuçlardandır.

3. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu erkek çocuklar tarafından sürekli tercih edilen öğrenme merkezinin blok, kız çocuklar tarafından tercih edilen öğrenme merkezinin de dramatik oyun merkezinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca erkek çocuklar tarafından blok merkezinden sonra en çok tercih edilen merkezler sırayla dramatik oyun, fen ve doğa, eğitici oyuncak-akıl oyunları ve müzik merkeziyken, kız öğrenciler tarafından dramatik oyun merkezinden sonra sırayla kitap, sanat, müzik, fen ve doğa merkezi ile blok merkezlerinin olduğu görülmüştür. Bunun yanısıra kız erkek ayrımı gözetmeksizin çocukların tüm merkezlerde oynamalarının sağlanması yönünde görüşler olduğu da görülmüştür.

4. Yapılan bu araştırmaya göre, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerine ilişkin yaşanan sorunların daha çok fiziki şartların uygun olmayışından kaynaklandığı, materyal eksikliğinin bulunduğu, sınıflarda öğrenci mevcudunun fazla olması nedeniyle etkin ve verimli kullanılmadığı ve merkezlerin birbirine yakın olması nedeniyle öğrencilerin birbirlerini rahatsız edebiliyor olması şeklinde görülmüştür. Bunun yanısıra sorun olmadığı yönünde görüşlerin olduğu da görülmüştür. Ayrıca çocukların öğrenme merkezlerini kullanırken sıra beklemede bazen sorunlar yaşayabildiği yönünde ifadenin olduğu da görülmüştür.

5. Görüşmeye katılan öğretmenlere göre, okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerini etkin hale getirmek için daha çok materyal sağlanması, materyallerin güncel tutularak zenginleştirilmesi, fiziki şartların iyileştirilmesi, sınıfların yeterince büyük olması, geçici ve güncel merkezlerin oluşturulması, sınıf mevcudlarının kalabalık olmaması, sürdürülebilir ve dönüştürülebilir ürünlerin sağlanması, merkezlerin günlük hayatta kullandığımız bilgi ve ürünlerle desteklenebilmesi, öğrencilerle birlikte hazırlanması, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yaparak yönlendirme yapması, stajyer-personel desteği sağlanması ve iç-dış mekanda merkezlere yer verilmesi gerektiği de ortaya çıkan sonuçlardandır.

Öneriler

Yapılan araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yönelik önerilere bu bölümde yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Sınıfta bulunan merkezleri uzun süre sabit kullanmak yerine geçici ve güncel merkezler oluşturulup, dönüştürülebilir kullanarak çocukların zengin yaşantılar kazanmalarına yardımcı olunabilir.
2. Kız ve erkek çocukların tüm merkezlerde vakit geçirmelerini sağlamak için öğrenme merkezleri ile ilgili sorumluluklar verilerek hem dikkatleri hem de ilgileri bu merkezlere çekilebilir.
3. Öğrenme merkezlerini oluştururken blok ve dramatik oyun merkezi gibi hareketli ve gürültülü çalışmayı gerekli kılan merkezlerle, daha sakin çalışmayı gerekli kılan kitap merkezi gibi yerler birbirlerinden ayrılabilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M.C. (2001). Okul öncesi eğitimi 1, İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.
- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M.C. (2000). Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları, İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.
- Aytaç, K. (1981). Çağdaş eğitim akımları, Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Baran, M., Yılmaz, A., Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 27-44.
- Büyükkaragöz, S. (1994). “Okul öncesi eğitim programlarında yeni yaklaşım: Proje ve Türkiye’deki uygulamalar”. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara.
- Gül, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Gülaçtı, F. ve Tümkaya, S. (2014). Erken çocukluk eğitimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). Dil gelişimi ve eğitimi, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Işım, M. A. (1976). Upanişadlar, “Tanrının soluğu”, İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Koçak Sazlı, E. (2019). Anasınıfı ve bağımsız anaokullarında bulunan öğrenme merkezlerinin öğretmen görüşlerine ve gözleme dayalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (1993). Okulöncesi eğitim komisyon raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği. 27-29 Eylül Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1993). 14. Milli Eğitim Şurası, “Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması”, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). Okul öncesi eğitim programı, İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.
- MEB. (2013). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında fiziksel özellikler ve personel. Kasım 14, 2020 tarihinde http://ismek.ist: http://ismek.ist/files/ismekOrg/ file/2014_ hbo_ program_ modulleri/.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Mayıs 18, 2020 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr: https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2015).Çocuk gelişimi ve eğitimi erken çocukluk eğitimi kurumları. Kasım 14, 2020 tarihinde <file:///C:/Users/HP/Desktop/ tezim/Tez/alan%20yazi%20 taramalarım pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı. Kasım 07, 2020 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_ modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete Tarihi: 10.07.2019. Sayısı: 30827.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2002). Orta dereceli kız teknik öğretim okulları okul öncesi eğitimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2007). Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ş., Tezcan, E., Tür, G., Demirel, Ö. (1981).Yaratıcı çocuk etkinlikleri ve eğitici oyuncaklar, İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Kasım 07, 2020 tarihinde <http://egitimvebilim.ted. org.tr/index.php> adresinden alındı.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 55-66.
- Oya, R., Arslan Çiftçi, H., Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı, 2 (2), 213-233.
- Poyraz, H., Dere, H. (2001). Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2016). Okul öncesi eğitime giriş, Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2005). Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar I, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Temel, F., İmir, H. M. (2010). Erken çocukluk eğitimde yaklaşımlar ve programlar. Kasım 08, 2020 tarihinde http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/ kitap/cocukgelisimilisans_ ao/erkencocuklukeyvp.pdf adresinden alındı.
- Temel, Z. F., Dere, H. (1999). Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar, İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.
- Yılmaz, N. (1999). Anaokulu öğretmeninin rehber kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.



Etkili Okulun Oluşmasında Öğretmenlerin Etkin İletişim Becerileri

Effective Communication Skills Of Teachers in Formation of Effective School

ÖZET

Bu çalışma, etkili okul oluşturulmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkin iletişim becerilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma, nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş olup araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve okul yöneticileri (485 öğretmen) oluşturmaktadır. Örneklemeye ise basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 200 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğin sonuçlarını değerlendirmek için öncelikle katılımcıların demografik faktörleri hakkında bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin etkili okul oluşumunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkin iletişim becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla ifadelerle verdikleri yanıtların ortalamaları betimsel istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Verilen yanıtların demografik faktörlere göre değişimini belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü anova analizi yapılmıştır. İletişim Becerileri Ölçeği'ndeki ifadelerle verilen yanıtların genel olarak değerlendirildiğinde, çalışanların başkalarına iltifat ettiklerinde içten olduklarını, biriyle konuşurken rahatsız edecek kadar yakın olmadıklarını, konuşma yaparken beden dilleri ile sözlerinin uyumlu olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Ancak yaşadıkları olayların duygusal yansımalarını söz ve beden diliyle ifade etmede yetersiz olduklarını ve düşüncelerini ifade ederken anlaşılır olmada yetersiz olduklarına inandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, İletişim Becerisi

ABSTRACT

This study aims to determine the effective communication skills of school administrators and teachers in creating effective schools. This study was carried out using the relational survey model, which is a quantitative research method, and the universe of the research consists of teachers and school administrators (485 teachers) working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Ankara province Mamak district. In the sampling, 200 teachers selected by simple random sampling method were included. "Communication Skills Scale" developed by Korkut Owen and Bugay (2014) was used as data collection tool. In order to evaluate the results of the scale applied, firstly, findings about the demographic factors of the participants were obtained. In order to determine the teachers' views on effective communication skills of school administrators and teachers in effective school formation, the averages of their responses to the statements were determined using descriptive statistics. T-test and one-way anova analysis were performed to determine the variation of the answers given according to demographic factors. When the answers given to the statements in the Communication Skills Scale are evaluated in general, it is revealed that the employees are sincere when they compliment others, they are not close enough to bother when talking to someone, and they believe that their body language and words are compatible while speaking. However, it shows that they are insufficient in expressing the emotional reflections of the events they have experienced with verbal and body language, and they believe that they are insufficient in being intelligible when expressing their thoughts.

Keywords: School, Teacher, Communication Skill

GİRİŞ

İnsan ihtiyaçları sınırsız, kendi başına yaşayamayacak sosyal bir varlıktır. Birçok ihtiyaçlarından birisi ve en temel olanı da iletişimdir. En temel ihtiyaçlarını bile karşılamak için insan başka insanlarla iletişim kurmak zorundadır. İnsanların belli bir konudaki düşüncelerini, hissettiklerini, bilgi ve tecrübelerini her türlü iletişim kanallarını kullanarak birbirleriyle paylaşma şekillerine iletişim denilebilir. Göndericiden alıcıya bilgi aktarımı olayını iletişim olarak tarif etmektedir. Bu bağlamda toplum içinde bilginin paylaşımının, insanın kendisini ve çevresini daha iyi tanıyabilmesinin iletişim ile oluşacağını ifade etmektedir. Toplumu birlikte tutan, insanların birbirleriyle anlaşmasını ve birbirlerine bağlanmalarını sağlayan hatta eşyayı ve hayatımızda olan her şeyi birbirine bağlayan birlikteliği sağlayan temel etkeni iletişim olarak tanımlanmaktadır (Güngör, 2013: 122).

Hüseyin Arslan¹
Bahtiyar Tozlu²
Serkan Koç³
Kadir Yiğit⁴

How to Cite This Article

Arslan, H., Tozlu, B., Koç, S. & Yiğit, K. (2023). "Etkili Okulun Oluşmasında Öğretmenlerin Etkin İletişim Becerileri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4112-4128. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70182>

Arrival: 20 May 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Türkiye

³ Müdür, MEB, Samsun, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Türkiye

İletişim, iletilmek istenen mesajın herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması için konuşma, yazı ve görsel materyaller kullanılarak karşı tarafa iletilmesi, alınması veya yorumlanarak anlama ve anlaşılma olayının yaşanmasıdır. İletişim, gönderici ve alıcı arasında birbirlerini anlamaya yönelik gerçekleşen bilgilerin ve duyguların iki taraf içinde paylaşılmasıdır. İki tarafın anlatılmak isteneni birbirlerine anlatmaları veya doğru anlamaları süreci olarak da tanımlanabilir. Aynı zamanda iletişim, insanların dışarıya yansıttıkları duyguları, düşünceleri, hisleri ve bir konu hakkındaki görüş ve bilgilerini açıklama ve bu görüş ve bilgilerini alışverişleridir (Dicleli ve Akkaya, 2000)

Sınıf ortamında etkili iletişimin sağlanması öğretmenin iletişime açık ve iletişim becerisini etkin kullanabilmesi ölçüsünde olacaktır. Öğretmenin sınıfta etkili bir eğitim sunabilmesi, öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmesine bağlıdır. Etkili bir iletişim, dersin nitelikli bir şekilde işlenmesini ve öğrencilerin dersi ilgiyle dinlemelerini sağlar. Ayrıca, sınıf içinde gerçekleşen davranışlar ve etkileşimlerin dersin hedefleri ve amacıyla uyumlu olması, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilmeleri için öğretmenin sorumluluğundadır (Selçuk, 2014: 77).

Eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşmak için etkili iletişim becerileri vazgeçilmezdir. Etkili iletişim, öncelikle öğretmenin iletişim becerileri konusundaki yetkinliğiyle uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Öğretmenin öğrenciyle etkili iletişimi kurması, eğitimi başarılı kılmaktadır. Sınıfta farklı algılar ve düşünce düzeylerine sahip öğrenciler bulunduğundan, çok yönlü iletişimlerin gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, etkili eğitim-öğretim süreci, sınıfta iletişim süreçlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasıyla sağlanmaktadır. (Yalçın, 2018: 75).

Öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanması, etkili sınıf yönetimiyle gerçekleştirilebilmektedir. Aksi takdirde, istenen davranışları öğrencilere benimsetmek zorlu bir süreç haline gelir. (Terzi, 2002). Sınıfta iletişim becerilerini çok iyi kullanan eğitimci, öğrencilerini daha iyi tanıyacak ve onların sorunlarının farkına varıp sorunlarına çözüm yolları bulacaktır. Eğitsel amaçlara çeşitli araçlar kullanılarak ulaşılır. Bunlardan en önemlisi etkili iletişimdir. Ayrıca bilgi ve yaşantılar iletişimin gücü ile paylaşılmış olur (Güçlü, 2001). Etkileşimi güçlü bir sınıfta öğretmen sınıfa daha hâkim olur ve sınıfı yönetmek öğretmen için daha kolay ve zevkli hale gelir. İyi bir sınıf yönetimi için etkili iletişim becerilerinin kullanılması öğretmen açısından bir zorunluluktur. Sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin verimliliğini artırmaya çalışan eylemlerdir. Bu eylemler, önceden disipline dayanan öğretmenin sınıfta hâkim olmasını sağlayacak disiplinler bütünü iken; günümüzde öğrenmeyi-öğretmeyi sağlayıcı, rehberlik ve yardımlaşma ortamı oluşturulmaya yönelik faaliyetler bütünü haline dönüşmüştür (Ceyhan 2006).

İnsanların iletişim boyutları çok farklı olduğundan; öğretmen okul bahçesine girerken, koridorda yürürken, sınıfa girerken ve sınıf içinde vs. bütün hareketleri öğrenciler tarafından izlenmektedir. Öğretmenin ses tonu, bakışı, hareketleri kısacası jest ve mimikleri eğitim-öğretimin kalitesini olumlu-olumsuz fazlasıyla etkilemektedir. Eğitimin yaygınlaşması, son 200 yılda insanlığın gelişimini hızlandıran önemli olaylardan bir tanesidir. Yaygınlaşan eğitim, yanında eğitsel açıdan birçok eksikliği de beraberinde getirmiştir. Ancak bu eksiklikler, eğitim yöntemleri veya eğitim teknolojileri gibi kurumsal yollarla çözülebildiği gibi, eğitimcilerin davranış, tutum, becerileriyle de minimize edilebilmektedir. Söz konusu becerilerden biri de iletişim becerisidir. Eğitim sürecindeki iletişimi başlatan ve bitiren ögenin öğretmen olması nedeniyle, öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerisi eğitimin kalitesi açısından büyük öneme sahiptir. Öğretmenler, çalışma hayatına başlamadan önce alanlarında donanımlı olabilmelerini sağlayacak yüksek öğrenim almakta ve çalışma hayatına başladıktan sonra da birtakım hizmet içi eğitimler ile kişisel gelişimlerine devam etmektedirler. Öğretmenlerin sahip olduğu bu donanım, öz yeterlik inançlarını beslemektedir. Okul müdürlüğü için en önemli dışa dönük becerilerden olan iletişim becerisi ile öğretmenliğin eğitim sistemi içindeki kapasitesini arttıracak çıkarımlar yapılmasını sağlayabilir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini verebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin bir kısmını lisans eğitimleri sırasında, bir kısmını ise tecrübe ederek almaktadır. Bu tecrübe hem kendi öğrencilik dönemlerinden hem de aktif olarak öğretmenlik yaptıkları dönemlerden kaynağını almaktadır. Edinilen bilgi ve beceriler sonrası, öğretmenin işini yapması için gerekli özelliklerden biri de edinilmiş bilgi ve becerileri kullanmaya olan inanç olarak adlandırılan öz yeterlik inancıdır. Ayrıca, öz yeterlik inancı hem öğretmenlerin edinilmiş bilgi ve becerilerini kullanmaları için hem de yeni bilgi, beceri ve teknolojilere erişebilmeleri için etkili bir araçtır (Dicleli ve Akkaya, 2000).

Son yıllarda, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bazı uygulamaların yaygınlaşması gözlemlenmektedir. İnsanlar, iletişim becerilerini geliştirmek için bazen ilgili yayınları okuyarak ve anlayarak, bazen de bu bilgileri günlük yaşamlarında uygulayarak ilerleme kaydedebilmektedirler. Dökmen (2006), iletişim becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan eğitim yöntemlerini modelden, didaktik ve yaşantısal öğrenme olarak

belirtmiştir. Didaktik öğrenme, öğretmenin etkin bir rol oynadığı ortamlarda yeni bilgilerin sunulması, keşfedilmesi veya mevcut bilgilerin değiştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen öğrenme süreçleridir. Yaşantısal öğrenme (yaşantıyla rol oynama), bireylerin kendi yaşantılarından dersler çıkarması, bilgileri öğrenmesi ve öğrendikleri bilgileri değerlendirmesini içermektedir (Güngör, 2013: 122).

Literatür incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik bilgi düzeyleri ve bu becerileri kullanabilmelerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar sınırlıdır (Alaca, Kirman-Bilgin & Er-Nas, 2021). Pianta, Steinberg ve Rollins (1995) yaptıkları araştırmalarında etkili iletişim becerisine sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin okula uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (akt: Çuhadar, Özgür, Akgün & Gündüz, 2014, s. 296). Benzer şekilde Baker (2006) bir çalışmada öğretmenin sahip olduğu etkili iletişim becerisinin, öğrencinin akademik başarısının artmasına katkı sağladığından bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenin etkili bir iletişim becerisine sahip olması öğrencinin okulunu sevmesini ve sınıf içi faaliyetlerine katılımının artmasını da sağlamaktadır (Justice, Cottone, Mashburn & Rimm Kaufman, 2008). Öğrenme sürecindeki bilgi alışverişinin etkili olması öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerle ilişkilidir (Tutkun ve Gür-Doğan, 2012). Sınıf içinde gerçekleşen iletişimin özellikleri öğrencilerin benlik gelişimini ve başarısını etkilemektedir (Baykara-Pehlivan, 2005). Dolayısıyla sınıf ortamında etkili bir iletişim gerçekleştirmek için, iletişim sürecinin iyi bir şekilde yürütülmesi gerekir (Çiftçi ve Taşkaya, 2010).

Araştırma problemi: etkili okulun oluşmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı etkili okulun oluşmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkin bir iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Belirtilen genel amaç altında araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

- ✓ Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Okullar eğitim öğretim yuvası olarak bireyler ve toplumlar için hayati bir önem arz etmektedir. Ancak dünya ölçeğinde değişime uyum sağlayamayan okullar, giderek etkisi olmayan bir ol almaya başlamaktadır. Bu çalışma, yapılan araştırmaların sistematik bir şekilde incelenerek, okulların etkililik seviyesine etki eden değişkenlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, yöneticilerin ve öğretmenlerin etkisi olmayan eğitim öğretim yuvası okulları etkili bir eğitim ortamına dönüştürebilmeleri için hangi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda kılavuzluk yapan bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi, bireysel olarak gelişimine katkı sağlayabilecek veriler sunabilirken, iletişim becerilerinin incelenmesi, mesleki gelişim açısından da fayda sağlayacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İletişim Kavramı

İletişim kavramının tanımıyla ilgili 4500'ün üzerinde bir sayı ifade edilmektedir. Herkesçe bilinen ancak çok az kişi tarafından layıkıyla açıklanabilen insani bir aktivite olarak tanımlanmıştır (Küçükbeziç, 2008: 77). İletişimin insanlık için bir zorunluluk olduğunu belirten Erdoğan (2011), iletişim kavramının tanımlanmasında bir cümle ya da bir paragrafın yetersiz olduğunu, iletişimin tanımında egemen bir tavrın olduğunu öne sürmüş ve bu bağlamda egemen tavra göre iletişimin dört temel amacı olduğunu vurgulamıştır: "Eğlendirme, enformasyon verme, ikna etme, duyuları harekete geçirme.". Bu amaçlarda olumsuz tabirler olmadığı altını çizen Erdoğan (2011), iletişimi net bir şekilde tanımlamaktan ziyade, anlamlandırarak açıklamak gerektiğini belirtmiş ve buna ilaveten iletişime nedensel, amaçsal ve işlevsel, bağlamsal, araçsal, türsel, stilistik (tarz), üretimsel ve sorumluluk açılarından bakılması gerektiğini dile getirmiştir (Selçuk, 2014). Görüldüğü gibi

iletişimin tanımlanması konusunda farklı bakış açıları mevcuttur. Bu nedenle, iletişimin tanımlanmasında genel ve kapsayıcı ifadeler ya da iletişimin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgilerin olması ve bunun tezin konusu ile bütünleştirilerek sunulması, hem okuyucu açısından hem de akademik açıdan iletişimin tez içerisindeki rolünün anlaşılmasında daha doğru bir yol olacaktır.

İletişim, genel bir anlamda duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin çeşitli yöntemlerle başkalarına aktarılması ve haberleşme sürecini ifade eden bir kavramdır (Selçuk, 2014). İletişim süreç olarak tanımlandığında; Birtakım semboller, kelimeler veya hareketler ile mesajı kodlayan kaynak, iletişimi başlatan taraf olarak, mesajı sözlü, sözsüz ya da yazılı kanallar vasıtasıyla alıcıya yönlendirir, alıcı ise kanallar vasıtasıyla gelen kodlanmış mesajı çözer ve karşılığında, kaynağa bir tepkide bulunarak geribildirimde bulunur, geribildirim sayesinde kaynak, gönderdiği mesajın ulaştığına ve anlaşıldığına dair bir çıkarım yaparak iletişim adı verilen süreci tamamlamış olur (Selçuk, 2014).

İletişim Süreci

İletişim süreci, kaynak, kanal, mesaj, alıcı ve geribildirim olmak üzere temelde beş unsurdan oluşmaktadır. Bu kavramların literatürdeki genel anlamdaki açıklamaları:

- ✓ Kaynak, iletişimi başlatan taraf,
- ✓ Mesaj, ulaştırılmak istenen duygu, düşünce, talep, emir gibi ifadeler,
- ✓ Kanal, mesajın ulaştırılması için kullanılan yol, yöntem, araç,
- ✓ Alıcı, kaynağın mesajı ulaştırmak istediği taraf,
- ✓ Geribildirim, alıcının kaynağın gönderdiği mesajı algıladığı haliyle verdiği tepki (Erdoğan, 2011: 121).

Küçükbezirci iletişim süreci ile öğretim sürecini ilişkilendirmiş ve bu açıdan tüm iletişim sürecini açıklanmıştır. İletişim sürecini başlatan kaynak, öğretmen ile özdeşleştirilmiştir. Öğretmenin öğrencilere aktardığı bilgi, beceri, davranış gibi eğitsel içerikler, iletişimin mesaj ögesi ile benzer özellikler göstermektedir. İletişimde mesajı yollamak için kullanılan kanallar olan sözlü ve sözsüz iletişim kanalları, öğretmenin de öğrencilere ulaşmak için kullandığı öğretim araç ve yöntemleridir. Kaynaktan yani öğretmenden gelen mesaja tepki vermesi gereken taraf alıcı yani öğrencidir. Son olarak geribildirim (dönüt) bulunmaktadır. Öğretmenin aktardıklarının öğrencilere ulaşip ulaşmadığının tespiti, ulaştıysa anlaşılma durumuna dair öğrenciden gelen tepkiler, yanıtlar, jest ve mimikler ile geribildirim alınabilecek ve böylece öğretmen mesajın ulaşip anlaşıldığına dair bir yargıya varabilecektir (Küçükbezirci, 2008: 77).

İletişim Türleri

Erdoğan (2011) iletişimin farklı şekillerde kategorize edilebileceğini belirtmiştir. İletişimin araçsallığı bakımından iki temel türü olduğunu ileri sürmüştür:

- ✓ Teknoloji İle Aracılanmamış İletişim: Bireyin duyu organlarıyla kurabildiği, tamamen yağay bir icat kullanmadan doğal yollarla yapılan iletişim türüdür. Örneğin, sözlü iletişim, işaret etme, gösterme gibi yollar.
- ✓ Teknoloji İle Aracılanmış İletişim: İnsanlık tarafından icat edilmiş ve iletişim amacıyla kullanılacak her türlü teknolojik alet ile kurulabilen iletişim türüdür. Örneğin, televizyon, kitap, gazete, fotoğraf, resim, internet gibi yollar (Erdoğan, 2011).

İletişime katılan kişi sayısına göre dört farklı tür olduğu belirtilmiştir (Selçuk, 2014):

- ✓ İçsel İletişim: Bireylerin kendisiyle kurduğu iletişim türüdür. Bunun içinde günlük yazmak, kendi kendine konuşmak bulunmaktadır.
- ✓ Kişilerarası İletişim: İki veya daha fazla kişinin birbiri ile kurdukları iletişim türüdür. Yüz yüze konuşma ve sözsüz iletişim biçimlerinin de dahil olduğu bir iletişimdir.
- ✓ Grup İletişimi: Amaçlı ve sıklıkla bir araya gelen grupların iletişimidir. Örneğin, iş yerindeki iletişim, okuldaki iletişim, arkadaş çevresi ile olan iletişim.
- ✓ Kitle İletişim: Sayısal olarak net bir sayıya ulaşamayan, iletişim araçları ile büyük kitlelerin ortak bir şekilde erişebildiği iletişim türüdür. Televizyon, internet gibi kitle iletişim araçları yolu ile yapılan iletişim ve telefon, posta gibi sınırlı sayıda kişinin katıldığı ama kümülatif anlamda milyonların kullandığı iletişim olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır.

Bu noktaya kadar verilen iletişim türlerine ek olarak sunulabilecek ve farklı bakış açılarını yansıtan ve modern iletişim için önemli olduğunu düşünülen bazı iletişim türleri aralarında bağ bulunmadan verilecektir. Ekstra-kişisel iletişim, yani insan olmayan ile iletişim olarak adlandırılan, modern toplumun sosyalleşmesi açısından bakıldığında çok önemli bir iletişim türüdür. İletişim için gerekli görülen karşılıklı mesaj gönderme-alma durumu bu türün bazı alt aldığımızda, bilgisayarda yazı yazmak, evin kedisine sevgi sözcükleri söylemek iletişim kapsamına girebilir. Bu iletişim türünün alt kategorilerine baktığımızda, hayvanlarla iletişim, bitkilerle iletişim, canlı olmayan somut maddelerle iletişim, bilgisayar gibi makinelerle iletişim, telepati, soyut varlıklarla iletişim (yaratıcı ile iletişim, ruh çağırma, büyü, düşünceleri okuma gibi kavramlar), extraterrestrial iletişim (dünya dışı varlıklarla iletişim) göze çarpmaktadır. Bu noktada bu alt kategorileri birkaç örnek ile açıklamak daha yararlı olacaktır. Extraterrestrial iletişime, Carl Sagan ve Frank Drake tarafından tasarlanan 1970'li yıllarda Pioneer 10 ve 11 uzay araçları uzaya gönderilen, içerisinden dünya ile ilgili bilgilerin bulunduğu plakalar örnek verilebilir. Soyut varlıklarla iletişim, Tanrıya dua etmek veya ruh çağırma girişimi gibi bazı metafizik aktivitelerde bulunmak örnek verilebilir. Telepati, pozitif enerji göndermek gibi örneklendirilebilir. Günümüzde iPhone sahiplerinin 'Siri' adı verilen yapay zeka ile iletişimi, bilgisayar gibi makinelerle iletişime örnektir. Ayağını sehpaye çarpan birinin, sehpaye küfür etmesi, canlı olmayan maddelerle iletişime örnek verilebilir (Erdoğan, 2011: 66).

İletişimin Önemi

İletişimin önemini anlayabilmek için iletişime neden ihtiyaç duyulduğunun anlaşılması gerekmektedir. İnsanların iletişim kurma nedenleri aşağıda sunulmuştur:

- ✓ Hayatta kalmak için,
- ✓ Diğer insanlarla işbirliğinde bulunmak için,
- ✓ Kişisel ihtiyaçlarımızı tatmin etmek için,
- ✓ Diğer insanlarla ilişki kurmak ve sürdürmek için,
- ✓ Diğer insanları ikna etmek için,
- ✓ Diğer insanlar üzerinde güç kazanmak için,
- ✓ Diğer insanları manipüle edebilmek için,
- ✓ Bulduğumuz topluluk veya kurumu bir arada tutabilmek için,
- ✓ Bilgi almak ve bilgi vermek için,
- ✓ Deneyimlerimiz üzerinden dünyadaki yaşamımıza anlam kazandırabilmek için,
- ✓ Yaratıcılığımızı, hayal gücümüzü gösterebilmek, kendimizi başkalarına ifade edebilmek için.

Bütün bunların dışında daha birçok neden sıralanabilir ancak bu durumda kategorilerin nicelikleri ve nitelikleri doğru orantılı şekilde düşecektir. İnsanların iletişim kurma nedenleri dört temel başlıkta sunulabilir; kişisel ihtiyaçlar, sosyal amaçlar, ekonomik gereklilikler ve sanatsal anlatım. İletişim kurma nedenleri olarak verilen dört temel başlık üzerinden gidilecek olursa;

İletişim önemlidir, çünkü insanın kişisel ihtiyaçlarını karşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu kimi zaman insanın çevresiyle sosyal bağlar kurması ile olabilirken, kimi zaman da elde etmek istenilen maddi ya da manevi bir şeye yönelmek ve onu elde etmek olabilir. İnsanın duygusal ihtiyaçlarını gidermesi için veya fizyolojik ihtiyaçlarını gidermesi için iletişim kurması gerekebilmektedir. Belki de iletişimin en önemli ama nispeten en az kullanılan fonksiyonu olan insanın kendini ifade etmesi de yine kişisel ihtiyaçları biridir (Yalçın, 2018: 121).

İletişim önemlidir, çünkü sosyal amaçlara ulaşmak için çok etkili bir araçtır. Sosyal statü kazanmak, insanları veya olayları manipüle etmek, güç elde etmek, birlik ve beraberliği güçlendirmek, ikna etmek ya da işbirliğinde bulunmak için sahip olunması ve kullanılması gereken iletişim, bu sayede modern dünyanın en önemli kavramlarından da biri haline gelmiştir.

İletişim Becerisi

Sağlıklı iletişim kurabilmek için çeşitli becerilere sahip olmak gerekmektedir. İletişim becerilerine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı teoriler, iletişim becerilerini sözel olmayan ve sözel olan mesajlara duyarlılık, etkili dinleme ve etkili bir şekilde tepki verme şeklinde üç ana başlık altında toplarken, diğer teoriler ise "etkili dinleme ve etkili (sözlü veya sözsüz) tepki vermenin" temelini oluşturduğu ve bu iki temel başlık üzerine kurulan diğer iletişim faktörlerini de içeren bir yaklaşım benimsemektedir (Egan, 2002: 43). Bu

araştırmada kullanılacak olan iletişim becerileri ölçeğinin bilimsel temeli, Egan'ın "etkili dinleme ve etkili (sözlü veya sözsüz) tepki verme" odaklı iletişim becerileri modeli tarafından sağlanmaktadır.

Etkili dinleme fiziksel ve psikolojik olarak iki boyuta sahiptir. Dinleyicinin konuşmacıya yüzü dönük durması, göz teması kurma fiziksel boyutu oluştururken, söylenenleri ya da bedensel tepkileri dinlemenin ötesinde altında anlamları aramak, anlamaya çalışmak ise psikolojik boyutu oluşturmaktadır. Etkili tepki vermenin içerisinde, soru sormak, konuşmanın devamına yönelik geribildirimde bulunmak, bedensel ve duygusal tepkiler vermek gibi birçok davranış bulunmaktadır (Egan, 2002).

İletişim Becerisi ve Öğretmenlik

İletişim insanları birbirine bağladığı gibi, öğretmen ile öğrenciyi de birbirine bağlamaktadır. Egan tarafından öne sürülen, etkili olarak dinleme ve etkili bir şekilde tepki verme olarak özetlenebilecek iletişim becerilerinin iki ögesi de öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen başlattığı iletişimin sonucunda öğrenciden etkili bir dinleme ve etkili tepki verme talep eder. Bu sayede aktardıklarının karşı tarafa ne kadar ulaştığını, ne kadar doğru anlaşıldığını anlayıp, eğitim ve öğretim görevine devam edebilir. Bu döngü eğitim sürecinin de işleyişini oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim döngüsünün devamı için öğretmenin iletişim becerisinin iyi düzeyde olması gerekmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin iletişim kurmayı gözlemleme ve taklit etme imkânı buldukları önemli figürlerden biri olan öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yüksek olması, öğrencilerin iletişim becerilerine de katkıda bulunacaktır.

Etkili İletişim Nedir?

Etkili iletişim, her iki tarafın da karşısındakini yargılamadan, önyargısız ve tarafsız bir şekilde iletişim engellerine takılmadan iletişim kurmalarını ve empati yeteneklerini kullanarak karşısındakinin duygularını anlamaya çalışmalarını ifade eder. İletişim süreçlerinde, insanlar genellikle bilinçli veya bilinçsiz olarak yanlış anlamalara yol açabilecek davranışlar sergilediklerinden dolayı etkili iletişim ortamı oluşturulamamaktadır. Etkili iletişim için etkili konuşma ve etkili dinleme becerilerine sahip olmak oldukça önemlidir (Öztürk, 2019).

İnsanoğlu var olduğu sürece iletişim kaçınılmaz olacaktır. İletişimden beklenen kaynak ve alıcıların birbirlerini iyi anlayabilmelerinden geçmektedir. İletişimde ortak bir dil ve konu seçilmesiyle etkili iletişim başlayacaktır. Etkili iletişimde, kaynağın rolü büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle iletişimi başlatan kişi, sevilen, saygı duyulan, fiziksel görünümüne özen gösteren, empati yeteneği olan ve yüksek eğitim seviyesine sahip biri olmalıdır (Gürüz ve Temel Eğinli, 2017: 57).

İletişimde bulunan kişilerin ilgi ve ihtiyaçları aynı olması beklenir. İlgi ve ihtiyaçları aynı olan insanlar aynı amaç doğrultusunda fikir üreteceklerinden ihtiyaçları aynı olduğundan birbirlerini daha iyi anlayacaklardır. Bu da beraberinde etkili iletişimin oluşmasını sağlayacaktır. İletişimdeki insanların anlatmak istenilenin her iki tarafta da aynı anlam ve yargı oluşmasıyla ayrıca her iki tarafın da beklentilerini karşılamasıyla etkili iletişim gerçekleşir (Güngör, 2013). Etkili iletişimde amaç kendi doğru bildiklerimizi, tabularımızı karşı tarafa benimsetmeye zorlamaktan çok onu anlamaya mesajımıza sunacağı katkıları keşfetmeye çalışmak olmalıdır. Karşımızdakini önce anlayıp sonra da kendimizi anlaşılma yönüne dönük çabalar etkili iletişimi oluşturur (Yüksel, 2009).

Etkili iletişimin unsurlarından olan etkili konuşma becerisine sahip olabilmek için insanın çaba göstermesi bu konuda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Adeta sözün sanata dönüştürülmesi ile etkili konuşma sonradan öğrenilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Düşünceleri etkili bir şekilde sözlü ifadelerle dökebilmek öncelikle bilgi birikimine sahip olmaktan geçer (Erdem, 2016). Yazılı, sözlü, sözsüz her türlü iletişim türlerinin etkili bir biçimde kullanılması ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılması, aynı zamanda etkili bir dinleyici olma yetisiyle birleştiğinde, çeşitli ortamlarda etkili iletişim becerisinin kullanılması anlamına gelir. (Yalçın, 2018: 122). Bir ortamda insanlar varsa iletişim de kesinlikle var demektir. İletişim toplumsal yapının devamlılığını sağlar. İnsanların kendilerini anlatabilmeleri için iletişim şarttır. İletişimi etkili kullanmak bir bakıma karşısındaki kişiyi etkilemek anlamına gelmektedir (İdil, 2009). Kendi özelliklerini bilen insanın anlayışı ve algısı kuvvetlidir. Bu yönüyle de sosyal yaşamında da başarılı ilişkiler kurmasını bilir, ortama daha uyum sağlayabilir. Sağlıklı bir iletişim sonucunda her iki tarafın amacına ulaşmasıyla da etkili iletişim meydana gelmiş olur.

Etkili iletişimde birey karşısındaki kişiyi anladığını ortaya koymak için mesajı bir de kendisi anladığı şekilde geri bildirimlerde bulunur. Konuşanın duygu, söz ve davranışlarını tanımlayarak kavrar ve ona yansıtılarda bulunur. Bütün bunlar etkili iletişim becerilerinin unsurlarındandır. Etkili iletişimin başarılı olabilmesi için iletişimde yer alan her iki tarafın da iletişime açık ve istekli olması gerekmektedir. Bir konu hakkında bilgi paylaşımı yapılacağı zaman, her iki tarafın da zaman, mekân ve duygusal olarak bu konuya çözüm bulmak için ortak bir şekilde iletişime açık olması ve bu konuya önem vermesi, etkili iletişim açısından son derece önemlidir (Güngör, 2013).

Etkili iletişimin temeli kişinin kendi özelliklerini iyi bilmesi, öz yönetim ve öz denetimini iyi yapabilmesi, davranışlarının farkında olması ve öz güven sahibi olmasından geçer. Etkili iletişimin boyutlardan biri de karşıdaki muhatabı dikkate almak onunla iletişimde bulunurken samimi ve içten davranmaktır. İletişim bir ayna gibi sizin karşıya yansıttığınız tavır başkaları tarafından size aynı şekilde yansıtacaktır. İyi bir iletişim için karşı tarafı iyi tanımak, beden dilini doğru algılayabilmek ve bunları doğru bir şekilde değerlendirip yorumlayabilmek gerekir. Sosyal bir varlık olan ve toplum içinde yaşama zorunluluğu bulunan insanın yaşadığı toplumda mutlu olabilmesinin ön şartı çevresiyle etkili iletişim kurmasıyla olacaktır. Ortak bir yaşam alanında olan insanların birbirlerini iyi anlayabilmeleri için etkili iletişimin payı büyüktür. İletişimin etkili kullanılmadığı yerlerde yalnızlık, mutsuzluk beraberinde de kin, nefret görülmeye başlar (Paksoy ve Acar, 2001: 33).

Cüceloğlu' na (2002) göre etkili iletişim için gerekli olan unsurlar şunlardır:

- Bireyin kendine özgü özelliklerinin farkında olması ve değerli bir varlık olduğuna kendisini inandırması,
- Diğer bireyleri de olduğu gibi görebilmesi,
- Bireylerin kendi problemlerini çözmek için kendilerine güvenmeleri gerektiği,
- Yapmacık hareket ve tavırlardan kaçınıp doğal görünebilmesi,
- İç düşünce ve duygularıyla dışarıya yansıttığı davranışların tutarlı olması,
- Empati yeteneğinin gelişmiş olması ve empatiyi iletişimlerde sık sık kullanabilmesi.

Örgütsel İletişim

İnsan; tek başına yaşayabilecek bir varlık değildir. İnsan sosyal bir varlıktır. İhtiyaçları fazlasıyla çeşitli olduğundan (sosyal, psikolojik, biyolojik, vs.) ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir arada yaşamak zorunda olmuştur. Bunun sonucunda da belirli kurallar ve süreçlere bağlı kalarak bir arada yaşarlar. Bir arada yaşayan insan topluluklarında zamanla ortak örf, adet, kültür, dini inanış ve yaşam tarzları oluşmaya başlamıştır. Ortak yaşam alanlarında oluşan çeşitli gruplarda da zamanla ortak bir dil olan örgütsel iletişim becerileri ortaya çıkmıştır. Örgütler insanların ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilmek için oluşmuşlardır. İlk örgütler aslında insanların tek başına yapamayacağı faaliyetlerin fark edilmesi ile yardımlaşma kültürünün gelişmesiyle örgütler oluşmuştur (Eskiyörük, 2015: 54).

İletişim, insanlar arasında anlayış ve duygusal etkileşimi mümkün kılarken, kurum içinde de her an zorunlu olduğu kurum içi iletişim aracılığıyla kurumun faaliyetlerinin sürdürülmesi, işlerin devam ettirilmesi ve insanların birlikteliğinin sağlanması için vazgeçilmez bir olgu olarak kabul edilmektedir. Ancak günümüzde iletişim sadece insanlar arası iletişim değil gruplar, örgütler ve toplumlar arası ilişkiler seviyesinde iletişimler yapılmaktadır. İletişim artık birey düzeyinden örgüt içi ve örgütler arası iletişimlerde ister istemez kullanılmak zorunda ve niteliklerinin önemi daha da ağır basmaktadır. Teknolojik gelişmelerin de hızla gelişmesiyle dünya iletişim boyutunda o derece hızlanmış ki teknolojiye oranla dünya iletişim boyutunda küçülmüştür. Her bilgi her an hızlı bir şekilde bütün dünyaya aynı anda ulaşabilmektedir (Erkuş ve Günlü, 2009: 45).

Bu yüzden örgütsel iletişimin önemi biraz daha önemsenmektedir. İletişim olgusunun asıl amacı örgüt içinde dağınık ve karmaşık gibi görünen kişiler arası ilişkilerin örgütsel ve bireysel istek ve ihtiyaçlarının aynı amaç ve hedefler gözetilerek dengeli bir şekilde sürdürülebilmesidir.

İnsanların bulunduğu kuruluşlara hızla değişen ve gelişen dünyada daha sıkı bağlanmak zorunda kalmışlardır. İnsanlar ihtiyaçlarını tek başına karşılayabilecek bir varlık olmadığı için örgütsel çabalarla karşılanabilecek ihtiyaçların fazlalığından dolayı buna paralel olarak örgütlerin sayısı ve çeşitliliği artmıştır. Büyük örgütlerden en küçük örgütlere kadar ihtiyaçlar doğrultusunda örgütler oluşmuştur. Örgütler, insanların ihtiyaçları doğrultusunda sürekli değişikliğe uğrar. Bütün örgütler içinde buldukları sosyal yapıdan bağımsız olamazlar onlara ayak uydurmak zorundadırlar. Ayrıca örgütler sürekli toplumla ve kendi üyeleri ile etkileşimlerini iletişim sayesinde kurarlar. Örgütsel iletişim örgütün amaçlarını yerine getirmek için etkin bir şekilde kullanılır. Örgüt içi iletişim kanallarının iyi kullanılmaması bireyler arası etkileşimi en aza indireceğinden örgüt de amaçlarında başarılı olamayacaktır (Eskiyörük, 2015: 121).

Örgütsel iletişim, örgütün kendi iç mekanizmasının ve dışarıya yansıtacağı itibarının sağlanması ve devamı için tüm iletişim kanallarının etkin bir biçimde kullanılmasıyla sağlanır. Örgütsel iletişimin etkili kullanımı örgütün içinde otokontrolün sağlanmasına, iç dinamiklerine ve dışarıyla iletişimin etkili olmasına katkı sunmaktadır. Örgütsel iletişim, örgüt içinde kullanılan sözlü veya sözsüz mesajların o örgütte oluşmuş ortak dil ile gönderilmesi ve alınması sürecidir. Örgütü oluşturan üyelerini birbirine bağlayan ortak amaçların

gerçekleşmesi, örgütün dışarı ile etkileşimini sağlaması ve örgütün devamını sağlayan süreçlere örgütsel iletişim denir (Paksoy ve Acar, 2001).

Söz konusu iletişim her örgütün yapısına göre farklılaşmaktadır. Bireyler davranışlarını örgütün yapısına göre ayarlar, olaylar karşısında o örgütün iletişim türüne göre hareket ederler. Her örgütün içinde bulunduğu sektör, çevre, yönetim tarzı ve çalışan ilişkileri gibi değişkenler nedeniyle kendi örgüt içi iletişim tarzları farklıdır. İletişim bireyler arası olduğu gibi örgüt içinde de çok yoğun bir şekilde kullanılan bir yapıya sahiptir. Örgüt içindeki bireysel iletişimlerin etkili kullanılmasıyla örgüt çalışanları birbirlerini daha iyi anlayacak çalışma sistemi daha düzenli hale gelecektir. Bireysel iletişimlerin etkili kullanılmasıyla bireyler daha mutlu olacak bu sayede de mutluluk başarıyı başarı örgütte de iş doyumunu getirecektir. Örgüt içindeki çalışanların iş paylaşımının yapılması, işlerin ne zaman ve ne şekilde yapılacağı gibi meseleler iletişimin etkili kullanılması ile sağlanmaktadır (Gürüz ve Temel Eğinli, 2017: 57). Her şeyin net ve açık şekilde açıklandığı birbirlerini iyi tanıyan ve anlayan örgüt içindeki çalışanlar içinde bulunduğu örgütü benimser, benmerkezci değil örgüt için çalışma azmini kendisinde hisseder. Aynı zamanda örgüt içindeki etkili iletişim örgüt liderine de örgütteki insanlara daha kolay ulaşabilmesine ve iş veya görev yaptırma konusunda elini güçlendirecektir. Kısacası örgütteki başarı ve mutluluk bireyler arası iletişimin etkili kullanılmasıyla sağlanacaktır.

Etkili Okul

Etkili okul ve öğretim liderliği birbirinden ayrı düşünülemez iki konudur. Etkili okul araştırmaları mutlaka müdürlerin liderlik stilleri ile bağlantılı olmuştur. Güçlü öğretim liderine sahip olmak, etkili okulların ortak özelliği sayılmıştır. Diğer bir deyişle, etkili okullar için belirlenen özelliklerin birçoğu, etkili okulların yanı sıra tanınmış okul müdürlerinin özellikleri olarak da kabul edilen açık bir örgüt misyonu, iyi koordine edilmiş eğitim programı, denetim süreçleri ve öğrenmeyi teşvik eden bir örgüt iklimi gibi özellikler, öğretim lideri tarafından gerçekleştirilmesi gereken görevler olarak yer almaktadır (Paksoy ve Acar, 2001). Çoğu araştırmada, okul müdürlerinin etkili okullar için kilit bir rol üstlendikleri sıklıkla vurgulanmaktadır.

Dezavantajlı okullarda yapılan nitel verilerin ortaya koyduğu bulgular, etkili okul liderlerinin, sıra dışı bir eğitimle öğrenciler için neler sağlayabileceğine dair bir vizyon oluşturduklarını, bir öğrenme kültüründe sürekli sorgulama ve uzmanlık rolünü üstlendiklerini, okul hedeflerine ulaşma konusunda beklentilerini çalışanlara açıkça ifade ettiklerini, öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentilerini ortaya koyduklarını, öğrencilerin gerçek performansları aracılığıyla belirlenen ihtiyaçlarına acil cevap verdiklerini, öğretmen işbirliğinin desteklendiği örgütsel bir yapı kurduklarını, öğrenen öğretmenler için destekleyici bir iklim sağladıklarını, sınıf ortamlarında sürekli görünür olduklarını, liderliği dağıttıklarını ve sorumlulukları paylaştıklarını, öğretmenleri öğrencilerin öğrenmelerinin sorumlusu ve çıktılarının sahibi olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Eskiyörük, 2015).

Okul liderlerinin etkili müdür olabilmeleri için eğitimsel liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okul liderleri eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlamak, izlemek ve izlemek için zaman ve enerjilerinin çoğunu harcamalıdır. Okul yöneticisi, okulu geliştiren ve yeniden tasarlayan, okul yapısının devamlılığını sağlayan, öğrenme kültürünü ve iklimini koruyan ve aynı zamanda okulun tüm unsurlarından hukuken sorumlu olan bir yöneticidir (Ağca, 2009),

İlgili Araştırmalar

Bulut (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin iletişim becerileri ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Köleşoğlu (2009) ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerileri ve liderlik özelliklerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca iletişim memnuniyeti alt boyutu ile liderlik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, ast-üst etkileşimi ile liderlik özellikleri arasında amaç tutarlılığı ve insiyatif tanıma dışındaki tüm alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Ağca (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin algılarının, öğrencilerinin aynı konuya ilişkin algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Binici (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise yaratıcı drama ve düz anlatım yöntemlerinin iletişim becerileri üzerindeki etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin öğretmenlerin iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarını geliştirdiği, düz anlatım yönteminin ise sadece zihinsel alt boyutu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Uğurlu (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasındaki bağlantı öğrenci sevgisi bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu iki değişkenin birlikte öğrenci sevgisini artırdığı saptanmıştır.

Kayhan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerisiyle çatışma yönetimi stratejileri alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerisi algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiş ve bu algıların eğitim kademesi ve hizmet yılı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinin yüksek düzeyde olduğu, çatışma yönetimi stratejileri algıları arasında kademeye bağlı olarak bütünlendirme alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli adı verilen bir nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları genellikle diğer araştırmalara kıyasla daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardır ve katılımcıların bir konu veya olaya ilişkin görüşleri ile beceri, yetenek, tutum, ilgi gibi özelliklerin belirlenmesine yöneliktir (Baltacı, 2018: 259).

Tarama modelleri geçmişte yaşanmış ya da halen var olan bir durumu, araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay açısından olduğu gibi kendi şartları içinde betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır yapabilmektedir (Baltacı, 2018: 259).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır ve evrende toplam 485 öğretmen bulunmaktadır. Örneklemine ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi bilgiler toplanmıştır. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde%
20-29 yaş	50	25,0
30-39 yaş	62	31,0
40-49 yaş	48	24,0
50 ve üzeri	40	20,0
Total	200	100,0

Katılımcıların yaşlarına ilişkin yanıtlar; 20-29 yaş arası %25 (50), 30-39 yaş arası %31 (62), 40-49 yaş arası %24 (48), 50 ve üstü %20 (40) olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada, katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Bulgulara göre, çalışmaya en yüksek katılım oranı 30-39 yaş aralığındaki katılımcılardan gelmiştir. En düşük katılım oranı ise 50 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılardan oluşmuştur.

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde%
Erkek	120	60,0
Kadın	80	40,0
Total	200	100,0

Ankete katılan kişilerin %60'ını (120) erkek, %40'ını (80) kadın katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan erkek katılımcı sayısının kadın katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine dair bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 3: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde
1-5 yıl	46	23,0
6-10 yıl	49	24,5
11-15 yıl	65	32,5
16 yıl ve üzeri	40	20,0
Total	200	100,0

Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %23'ünü (46) 1-5 yıl arası, %24,5'i (49) 6-10 yıl arası, %32,5'i (32,5) 11-15 yıl arası ve %20'sini (40) 16 yıl ve

üstü süre ile görev yaptıkları belirtilmiştir. Çalışmaya en fazla katılımın 11-15 yıl arası kıdem yılına sahip katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaya en az katılımın sağlandığı kıdem yılının ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmüştür.

Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 4: Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde
Evli	138	69,0
Bekar	62	31,0
Total	200	100,0

Medeni durumlarıyla ilgili olarak ise katılımcıların %69'unun (138) evli %31'inin (62) olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca çalışmaya en çok evli öğretmenler katılırken en az katılım bekar öğretmenlerden olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma nicel bir yöntem kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu amaçla, çalışmada anket kullanılacaktır. İletişim becerilerini ölçmek için Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, açıklayıcı faktör analizi uygulanarak, KMO değeri (.84) ve Barlett Küresellik Testi [$\chi^2= 12227.031$; $p<0.1$] ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı (.88) olarak bulunmuştur. İletişim Becerileri Ölçeği, 25 ifade ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır:

- ✓ Temel beceriler ve kendini ifade etme
- ✓ İletişime özen gösterme
- ✓ İlişki kurmaya isteklilik
- ✓ Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim
- ✓ İletişim ilkelerine uyma

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, süre kısıtı nedeniyle, anketlerin bir kısmının elden diğer kısmının internet aracılığı ile toplanması şeklinde ilerlemiştir. Verileri toplayacağımız katılımcılara gerekli bilgi verilmiş ve kendilerinden gerekli izinler alınarak, gönüllü katılım sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, araştırmanın problemine kuramsal veya pratik açıdan çözüm önerileri sunacak şekilde işlenmiş ve SPSS programında analiz edilmiştir. İfadeye verilen cevapların ortalama ve standart sapmaları belirlenerek betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ankette 5'li Likert tipi ölçeklendirme kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel hesaplamaları SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile ilgili demografik değişkenlere göre t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için farklılaşma durumu t-testi ile, kıdem ve yaş değişkenleri için farklılaşma durumu ANOVA analizi ile test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma için toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Katılımcıların toplam 25 ifadeye verdikleri cevaplar her bir ifadeye ilişkin ortalama ve standart sapmalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeğine Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	N	Ort.	Ss
1. İnsanları oldukları gibi kabul ederim.	200	3,88	1,078
2. Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	200	2,53	1,070
3. Başkalarını önyargısız dinlerim.	200	3,20	,692
4. Yaşadığım olaylardaki duygularımı sözlerimle ve beden dilimle başkalarına iletebilirim.	200	2,36	1,303
5. Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	200	2,59	1,342
6. Birisi ile iletişim içindeyken sakın bir ses tonuyla konuşurum.	200	3,63	1,179
7. İnsanlara yakın ilgi duyarım.	200	3,40	1,089
8. Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatabilirim.	200	2,49	,946
9. İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	200	4,14	,951
10. Konuşurken söylediklerimle beden dilimin uyuşmasına dikkate derim	200	4,28	,672
11. Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım	200	3,02	,719
12. Konuşmaları dinlerken, içerikle yüz ifadesinin ya da beden duruşunun uyumuna dikkat ederim.	200	3,86	1,203
13. Benimle herhangi bir konuda konuşmayı istemeyen birisini konuşmaya zorlamam	200	3,82	1,187
14. Başkalarına içtenlikle iltifat ederim.	200	4,35	,663
15. Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim	200	3,88	,850
16. Birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm	200	4,35	,663
17. Duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim.	200	3,88	,850
18. Birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilirim.	200	3,88	,761
19. Yüz yüze olmasak da konuştuğum kişinin duygusunu ses tonundan anlayabilirim.	200	2,55	1,359
20. Düşüncelerimi sözel olarak ifade edebilirim	200	3,99	,767
21. Birisiyle konuşurken ona yanıt vermeden önce onu doğru anlayıp anlamadığımı yoklarım.	200	3,88	1,078
22. Yazışırken seçilen sözcüklerin de önemli olduğunu aklımda tutarım.	200	2,53	1,070
23. Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.	200	3,20	,692
24. Birisine bir öneride bulunmadan önce, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	200	3,88	1,078
25. Eğer karşımdakinin işine yarayacaksa yaşadığım benzer deneyimleri onunla paylaşıyorum.	200	2,54	1,070

İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadelere verilen cevapların ortalamaları incelenmiş, en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip 3'er ifade değerlendirilerek yorumlanmıştır. Ölçekte yer alan en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin "Başkalarına içtenlikle iltifat ederim." ($\bar{X}=4,35$) olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip diğer ifadeler sırasıyla "Birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm." ($\bar{X}=4,35$) ve "Konuşurken söylediklerimle beden dilimin uyuşmasına dikkate derim." ($\bar{X}=4,28$) ifadeleridir.

İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadelere verilen en düşük ortalamaya sahip ifadenin "Yaşadığım olaylardaki duygularımı sözlerimle ve beden dilimle başkalarına iletebilirim." ($\bar{X}=2,36$) olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip diğer ifadeler sırasıyla "Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatabilirim." ($\bar{X}=2,49$) ve "Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim." ($\bar{X}=2,53$) ifadeleridir.

İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadelere verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışanlar genel olarak başkalarına iltifat ederken içtenlikle ettiklerini, biri ile konuşurken rahatsız edecek yakınlıkta bulunmadıklarını, konuşma yaparken beden dili ile sözlerinin uyumlu olduklarına inanmaktadırlar.

Fakat yaşadıkları olayların vermiş olduğu duyguları söz ve beden dili olarak yansıtmada konusunda yeterli olmadıklarını, ayrıca düşüncelerini ifade ederken anlaşılır olma konusunda yeterli olmadıklarına inanmaktadırlar.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi katılımcıların iletişim becerileri cinsiyete göre değişmekte midir? şeklinde belirlenmiş olup;

Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup İstatistiği		Cinsiyet	n	X	s	t	p
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Erkek	120	2,6877	,91101	,149	,882	
	Kadın	80	2,6667	,92496			
İletişime özen gösterme	Erkek	120	2,9646	,95090	-,005	,996	
	Kadın	80	2,9653	,91066			
İlişki kurmaya isteklilik	Erkek	120	2,6821	1,05326	1,319	,189	
	Kadın	80	2,4763	,96220			
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	Erkek	120	3,5323	,95864	,942	,348	
	Kadın	80	3,3966	,90759			
İletişim ilkelerine uyma	Erkek	120	3,5066	,86321	,350	,726	
	Kadın	80	3,4589	,90999			

Katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık tüm boyutlar için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre iletişim becerileri ölçeğinde verdikleri cevapların ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermemiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermediği görülmeye rağmen Temel beceriler ve kendini ifade etme boyutunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamaya ($\bar{X}=2,68$) sahip olduğu görülmektedir. İletişime özen gösterme boyutunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek ($\bar{X}=2,965$) bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlişki kurmaya isteklilik boyutunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek ($\bar{X}=2,68$) bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamaya ($\bar{X}=3,53$) sahip olduğu görülmektedir. İletişim ilkelerine uyma boyutunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek bir ($\bar{X}=3,50$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi katılımcıların iletişim becerileri medeni duruma göre değişmekte midir? şeklinde belirlenmiş olup;

Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup İstatistiği		Medeni Durum	n	X	s	t	p
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Evli	138	2,6908	,92123	,158	,874	
	Bekar	62	2,6684	,91400			
İletişime özen gösterme	Evli	138	2,9761	,98231	,140	,889	
	Bekar	62	2,9560	,89209			
İlişki kurmaya isteklilik	Evli	138	2,5711	,99530	-,225	,822	
	Bekar	62	2,6063	1,03737			
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	Evli	138	3,4962	,86425	,302	,763	
	Bekar	62	3,4526	,99383			
İletişim ilkelerine uyma	Evli	138	3,5444	,85262	,782	,435	
	Bekar	62	3,4382	,90651			

Katılımcıların medeni durumlarına göre boyutlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tüm faktörler için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Katılımcıların medeni durumlarına göre iletişim becerileri ölçeğinde verdikleri cevapların ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri evli ya da bekar olma durumlarına göre değişiklik göstermemiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri evli ya da bekar olma durumlarına göre değişiklik göstermediği görülmeye rağmen Temel beceriler ve kendini ifade etme boyutunda evli katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamaya ($\bar{X}=2,69$) sahip olduğu görülmektedir. İletişime özen gösterme boyutunda evli katılımcıların bekar katılımcılara göre daha yüksek ($\bar{X}=2,97$) bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İlişki kurmaya isteklilik boyutunda bekar katılımcıların evli katılımcılara göre daha yüksek ($\bar{X}=2,60$) bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutunda evli katılımcıların bekar katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamaya ($\bar{X}=3,49$) sahip olduğu görülmektedir. İletişim ilkelerine uyma boyutunda evli katılımcıların bekar katılımcılara göre daha yüksek bir ($\bar{X}=3,49$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi katılımcıların iletişim becerileri mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin örgüt iklimi algısı açısından anlamlı bir farklılık Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ($p < 0,05$) boyutunda görülmüştür. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere diğer boyutlar için %95 güven aralığında $p > 0,05$ 'tir. Öğretmenleri mesleki kıdem sürelerinin uzun ya da kısa olmasına göre örgüt iklimi algısı değişmemektedir. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	p
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Gruplar arası	,029	3	,015	,017	,983
	Grup içi	142,170	196	,846		
	Toplam	142,199	200			
İletişime özen gösterme	Gruplar arası	,542	3	,271	,311	,733
	Grup içi	146,652	196	,873		
	Toplam	147,194	200			
İlişki kurmaya isteklilik	Gruplar arası	,989	3	,495	,476	,622
	Grup içi	174,516	196	1,039		
	Toplam	175,505	200			
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	Gruplar arası	6,096	3	3,048	3,585	,030
	Grup içi	142,846	196	,850		
	Toplam	148,943	200			
İletişim ilkelerine uyma	Gruplar arası	3,135	3	1,567	2,039	,133
	Grup içi	129,110	196	,769		
	Toplam	132,245	200			

İletişim becerisi Ölçeğinin Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkı anlamak için post hoc testlerinden Tukey testi incelenmiştir. 0-5 yıl çalışanlar ile 11 yıl ve üstü çalışanlar arasında Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim konusunda verilen cevapların ortalamalarında farklılık görülmüştür. 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi 11 yıl ve üzeri çalışanların iletişim becerileri düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri arttıkça iletişim becerileri düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri mesleki kıdemlerine göre Temel beceriler ve kendini ifade etme İlişki kurmaya isteklilik, İletişime özen gösterme, İletişim ilkelerine uyma boyutunda farklılık göstermemiştir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi katılımcıların iletişim becerileri yaşlarına göre değişmekte midir?

Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Yaşlarına Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	p
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Gruplar arası	,367	3	,122	,144	,933
	Grup içi	141,832	196	,849		
	Toplam	142,199	200			
İletişime özen gösterme	Gruplar arası	,563	3	,188	,214	,887
	Grup içi	146,631	196	,878		
	Toplam	147,194	200			
İlişki kurmaya isteklilik	Gruplar arası	1,770	3	,590	,567	,637
	Grup içi	173,735	196	1,040		
	Toplam	175,505	200			
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	Gruplar arası	,534	3	,178	,200	,896
	Grup içi	148,409	196	,889		
	Toplam	148,943	200			
İletişim ilkelerine uyma	Gruplar arası	2,334	3	,778	1,000	,394
	Grup içi	129,911	196	,778		
	Toplam	132,245	200			

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere tüm boyutlar için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Öğretmenlerin yaşlarının genç ya da daha ileri olmasına göre iletişim becerileri düzeyi değişmemektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri katılımcı yaşlarına göre Temel beceriler ve kendini ifade etme, İletişime özen gösterme, Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, İlişki kurmaya isteklilik, İletişim ilkelerine uyma boyutunda farklılık göstermemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Birinci alt probleme ait sonuçlar

İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadelere verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışanlar genel olarak başkalarına iltifat ederken içtenlikle ettiklerini, biri ile konuşurken rahatsız edecek yakınlıkta bulunmadıklarını, konuşma yaparken beden dili ile sözlerinin uyumlu olduklarına inanmaktadırlar.

Fakat yaşadıkları olayların vermiş olduğu duyguları söz ve beden dili olarak yansıtmada konusunda yeterli olmadıklarını, ayrıca düşüncelerini ifade ederken anlaşılır olma konusunda yeterli olmadıklarına inanmaktadırlar.

İkinci alt probleme ait sonuçlar

Katılımcıların cinsiyetlerine göre iletişim becerileri ölçeğinde verdikleri cevapların ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Üçüncü alt probleme ait sonuçlar

Katılımcıların medeni durumlarına göre iletişim becerileri ölçeğinde verdikleri cevapların ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dördüncü alt probleme ait sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin örgüt iklimi algısıyla ilgili olarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık, Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutunda gözlemlenmiştir. 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi, 11 yıl ve üzeri çalışanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Beşinci alt probleme ait sonuçlar

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tartışma

Birinci alt probleme ait tartışma

Girgin ve Demir (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, İstanbul Bağcılar ilçesindeki meslek liselerinde görev yapan 307 öğretmen üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilmiş ve meslek lisesi öğretmenlerinin iletişim algısının genel olarak "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sadece medeni durum değişkeninin anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

İkinci alt probleme ait tartışma

Katılımcıların cinsiyetlerine bağlı olarak iletişim becerileri ölçeğinde verdikleri cevapların ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlik gibi pek çok meslekte olduğu gibi, iletişim düzeyinin kadınlar tarafından erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, evlilik durumu, mesleği isteyerek seçme, sosyo-ekonomik faktörler gibi etkenlerin iletişim düzeyini etkilediği belirtilmektedir (Yurdakoş, 2018; Tavlı ve Ünsal, 2016).

Üçüncü alt probleme ait tartışma

Katılımcıların medeni durumlarına göre iletişim becerileri ölçeğinde verdikleri cevapların ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Altınok (2009) çalışmalarında, öğretmenlerinin algılanan iletişim, gözlemlenen öğretme davranışı ve yıpratma arasındaki ilişkilerde medeni durumlarının önemli rolü olduğunu rapor etmiştir.

Dördüncü alt probleme ait tartışma

Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutunda ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. İletişim becerileri, 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyinin, 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Şanlı (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin algılanan iletişim düzeylerini inceleyen çalışmada, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Beşinci alt probleme ait tartışma

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, Altınok (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, iletişimin öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyerek, iş ve iş çevresi ile ilgili iletişim becerileri kaynaklarından 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla etkilendiği belirtilmiştir.

Öneriler

1- Yapılan bu çalışmada verilmiş olan cevaplara bakıldığında iletişim düzeylerinin orta seviyede olduğu ifade edilebilir. Yöneticilerin eğitim ve öğretim devamlılığı için ellerinden gelen gayreti gösterdiği bununla birlikte ailelerin eğitime verecekleri önemin artması sonucu daha bilinçli ve saygılı çocuklar yetiştirmeleri ile birlikte eğitimde daha fazla yol kat edilerek kendileri üzerinde oluşan stresin azalacağı görülmektedir.

2- Bu süreçte okul yöneticilerinin öğretmenlere her türlü destek ve yardımı göstererek oluşan iletişim problemleri karşısında çözüm önerileri sunmaları öğretmenlerin iletişimlerini artıracaktır.

KAYNAKÇA

Alaca, M. B., Kirman-Bilgin, A., & Er-Nas, S. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının iletişim becerisini kullanma durumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 603-621.

Ağca, G. (2009). *İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerileri (Bolu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Baker, S. B., and Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention*. Indiana, Merrill Publishing Company.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.

Binici, B. (2010). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Mesleki Çalışmalarda (Seminer Dönemi) Yaratıcı Drama Uygulamasının Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 443-452.

Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çiftçi, E. G., & Altınova, H. H. (2012). Sosyal Hizmet Eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2). 133-149.

Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F., & Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.

Dimbleby, R., and Burton, G. (2020). *More than words: An introduction to communication* (Third Edition). London, Routledge.

Egan, G. (1994). *Psikolojik danışmaya giriş*. (Çev. Akkoyun F.), Ankara, Form Ofset.

Egan, G. (2002). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (7th ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Erdem F., İşbaşı, Ö.J., (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (1): 33-57.

Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak* (4. Baskı). Ankara, Pozitif Matbaacılık

- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak* (4. Baskı). Ankara, Pozitif Matbaacılık.
- Erkuş, A ve Günlü, E. (2009) *İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişim Düzeyinin Çalışanların İş Performansına Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, Bahar: 7-24, 2009.
- Eskiyörük, D. (2015). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Girgin, S. ve Demir, T. (2017). “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İletişime İlişkin Algıları”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(56), 555-572
- Güngör, N. (2013). *İletişim, Kuramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2017). *Kişilerarası iletişim bilgiler-etkiler- engeller*. (6. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8-284.
- İdil, Z. (2009). *İlköğretim 1. kademe düzeyinde 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişimin öğrenci davranışı üzerindeki etkileri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Justice, L. M., Cottnoe, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Köleşoğlu, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Liderlik Özellikleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyoğlu İlköğretim Okullarında Bir Uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Küçükbezirci, Y. (2008). *İletişim stratejilerinin öğretime uygulanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Küçükbezirci, Y. (2008). *İletişim stratejilerinin öğretime uygulanması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness. *Schooling*, 1 (1), 1-10.
- Öztürk, R. (2019). *İlköğretim Dönemindeki Çocuklarla Etkili İletişim Yolları Üzerine Bir Analiz*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Paksoy, M., ve Acar, A. C. (2001). *İletişim ve İletişim Modelleri. Örgütsel İletişim*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 533. (Editör: İ. Özalp). Eskişehir.
- Selçuk, A. (2014). *Türkçe Sözlük*. Konya: Karatay Yayınları
- Selçuk, A. (2014). *Türkçe Sözlük*. Konya: Karatay Yayınları.
- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin İletişim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 385-396.
- Tavlı, F. Ve Ünsal, G. (2016). Fabrika Çalışanlarının İletişim Tutumlarının Değerlendirilmesi. *G.O.P. Taksim E.A.H. Jaren*, 2(1), 9-15.
- Tutkun, Ö. F., & Gür-Erdoğan, D. (2012). Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 414-424.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin İletişim Becerisi Ve Empatik Eğilim Davranışlarının Çocuk Sevmeye Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 2013, 51-61
- Vural, Z. B. (2012). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yurdakoş, E. (2018). Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 385-396.

Yüksel, A. H. (2009). *Din hizmetlerinde iletişim ve halkla ilişkiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.



Okul Müdürlerinin Denetim Rollerine İlgili 2016-2021 Yılları Arasında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Graduate Thesis Written Between 2016-2021 on the Audit Role of School Principals

ÖZET

Okul müdürlerinin literatürde tanımlanmış pek çok denetim rolü vardır. Bu tez projesi, okul müdürlerinin denetim rollerini ele alan tez çalışmalarının son beş yılda hangi yönde yoğunlaştığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Ulusal Tez Merkezi'nde 2016-2021 yılları arasında yayımlanmış tezler veri tabanında "denetim", "denetim rolü" "okul müdürü", "yönetici" gibi anahtar kelimeleriyle taranarak araştırılmıştır. Yapılan tarama sonucunda okul müdürlerinin denetim rolüyle ilgili son beş yılda 24 tez belirlenmiştir. Bu tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın 2019 yılında yoğunlaştığı ve çalışmaların yıllara düzenli dağılmadığı belirlenmiştir. Tezlerde ağırlıklı olarak nicel yöntemin ve tarama modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Genellikle örnekleme öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, örnekleme sayı aralığının 1-100 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin en fazla ders denetimine yönelik araştırma yürütüldüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul Müdürü, Yöneticiler, Denetim Rolü, Doküman İncelemesi

ABSTRACT

School principals have many supervisory roles defined in the literature. This thesis project aims to determine in which direction the thesis studies on the supervisory roles of school principals have concentrated in the last five years. For this purpose, theses published in the National Thesis Center between the years of 2016-2021 and were searched in the database with keywords such as "supervision", "supervision role", "school principal", "administrator". As a result of the screening, 24 theses related to the supervisory role of school principals have been determined in the last five years. When the distribution of these theses by years is examined, it has been determined that the most studies were concentrated in 2019 and the studies were not regularly distributed over the years. It has been determined that the quantitative method and the screening model are mainly used in the theses. Generally, it is seen that the opinions of the teachers are taken in the sample, and the sample number range is concentrated between 1-100. In the studies, it was determined that school principals mostly conducted research on course supervision.

Keywords: School, School Principal, Administrators, Supervision Role, Document Review

GİRİŞ

Denetim, örgüt faaliyetlerinin örgüt hedeflerine, kurallara ve ilkelerine uygun olarak yürütüldüğünün araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Temiz, 2018). Denetim, mutlaka her örgütte yapılan faaliyetlerin olması gerektiği gibi olup olmadığını kontrol etmeye yarayan bir süreçtir (Hazar, 2021). Eğitimde denetimin, 1642 yılında Amerika'da ilk defa devlet okullarının kurulmasıyla birlikte oluşturulan "Massachusetts Okul Yasası" ile ortaya çıktığı belirtilmektedir. Eğitimin eğitim kurumlarında verilmesi, eğitim yönetimi ve denetimi alanının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Buran, 2018). Eğitimde denetim, eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Eğitimde denetimin amacı, eğitim etkinliklerinin performansının belirlenmesi, geliştirilmesi ve daha iyi bir eğitim etkililiğine ulaşmak için yeni yolların araştırılmasıdır. Çünkü okullar, nitelikli eğitimle öğrencilerin ve dolayısıyla toplumun gelişimine katkı sağlamaktır (Yılmaz, 2004).

Denetim yapılan örgütün yapısı, amaçları ve işleyişi denetimin türünü belirler. Eğitim kurumlarındaki denetim türleri farklı yaklaşımlara göre ayrılabilir (Buran, 2018; Karakış, 2019); niteliğine göre; klasik denetim; modern denetim, değerlendirme alanına göre; kurumsal denetim ve ders denetimi; amacına göre; ders denetimi, kurum denetimi, sınav denetimi; denetmenin görevlendirme şekline göre; genel denetim ve özel denetim; denetmen sayısına göre; bireysel denetim, grupla denetim; gören alan müfettiş sayısına göre; bireysel denetim ve grup denetimi; hizmetin devamlılığına göre; aralıklı denetim ve sürekli denetim; verilen görevlere göre; iç denetim ve dış denetim.

Eğitim kurumlarında denetim, yönetimin ayrılmaz bir parçasıdır. Denetim ile yapılan işin niteliği ortaya çıkar. Denetimle, yapılan işlerin biçimi ve süresi, sürecin nasıl yönetildiği konusundaki eksikler ve yanlışlar kontrol edilir (Gökçe, 2009). Okullarda, denetim rolü büyük oranda müdürlerin üzerindedir. Okul müdürlerinin

Bahar İçier¹

How to Cite This Article

İçier, B. (2023). "Okul Müdürlerinin Denetim Rollerine İlgili 2016-2021 Yılları Arasında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4129-4134. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70270>

Arrival: 24 May 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Manisa, Türkiye

denetim rolleri temel olarak kurumsal ve ders denetimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Hazar, 2021). Denetim modelleri ise farklı literatür kaynaklarında aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Gökçe, 2009; Buran, 2018; Hazar, 2021; İş, 2021); bilimsel denetim; farklılaştırılmış denetim; gelişimsel denetim; kliniksel denetim; öğretimsel denetim; sanatsal denetim; meslektaş etkileşimli denetim; mentorluk.

Eğitim denetimine önem veren Finlandiya, İngiltere, Avusturya gibi Avrupa ülkelerinde 1990'lı yıllardan itibaren öğretimsel denetim okul müdürlerinin sorumlulukları içinde tanımlanmıştır. ABD'de okul müdürü olmak için kliniksel denetim sertifikası alma koşulu getirilmiştir. Denetimin eksikliği ya da yetersizliği, kurumun durağan, başarısız, düzensiz olmasına yol açar (Temiz, 2018; İş, 2018).

Resmî eğitim kurumlarında sürdürülen rehberlik ve denetleme görevi, 24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile değişerek müfettişlerden okul müdürlerine aktarılmıştır. Böylece okul müdürleri, okul içinde kurumsal denetimler, ders denetimi, okul personelinin denetimi ve rehberliğinden de sorumlu olmaya başlamıştır (Yiğit, 2019). Yapılan bu köklü değişiklikler eğitimin niteliğine ve kalitesine etki etmeye başlamıştır. Son yıllarda, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili mevzuatta farklı görev ve sorumlulukların tanımlanması, okul müdürlerinin farklı denetim rolleriyle ilgili yetkinliklerini ve bu denetim rollerinin diğer değişkenlere nasıl etki ettiğini araştırma gereği ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmanın amacı, son beş yılda üniversitelerin lisansüstü düzeyinde, okul müdürlerinin denetim rollerine yönelik çalışmaları inceleyerek, literatürdeki çalışma yoğunluğunu ve yapılan çalışmaların ne yönde ilerlediğini belirlemektir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yeterince çalışmanın var olup olmadığı, farkındalık düzeyi ve eksikliklerin belirlenmesi sonraki çalışmalara karar vermek açısından önemli bir problemdir. Bu nedenle bu çalışmada okul müdürleriyle ilgili olarak yapılan tezlerin doküman incelemesi yapılarak sonraki çalışmalara bir yol haritası oluşturmak ve literatürdeki boşluklara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıtlar aranacaktır. 2016-2021 yılları arasında okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin yapılan çalışmaların;

- ✓ İncelenen tez araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
- ✓ İncelenen tez araştırmalarının araştırma yöntemine ve desenine/modeline göre dağılımı nedir?
- ✓ İncelenen tez araştırmalarının örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nedir?
- ✓ İncelenen tez araştırmalarının örneklem/çalışma sayısına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ İncelenen tez araştırmalarının ele alınan denetim türüne göre dağılımı nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu tez projesi, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili tezleri değerlendirmek amacıyla doküman incelemesi ile tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, belirli bir konuyla ilgili elde edilen veriyi bir çerçeve içinde incelemek, ayrıştırmak, sınıflandırmak, düzene sokmak ve değerlendirip anlamlı bir sonuç elde etmek üzere kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. İlgili tezlerin bulunmasında "okul", "müdür", "denetim" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Arama 2016-2021 yılları ile sınırlandırılmıştır. İncelemeye alınan okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili tezlerin künye ve kodları Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu araştırma;

- ✓ 2016-2021 yılları ile sınırlıdır.
- ✓ Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan tezlerle sınırlıdır.
- ✓ Başlıklarda aranan anahtar kelimelerle sınırlıdır.
- ✓ Okul müdürlerinin denetim rolleri ile sınırlıdır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Tezlerin Künyeleri Ve Kodları.

Kod	Yazar	Kod	Yazar	Kod	Yazar	Kod	Yazar	Kod	Yazar
A1	Hazar 202	A6	Yılmaz 2020	A11	Karakış 2019	A16	Marangoz 2019	A21	Temiz 2018
A2	İş 2021	A7	Demirbaş 2020	A12	Özdemir 2019	A17	Uzun 2019	A22	Demirci 2017
A3	Kaya 2021	A8	Güngör 2020	A13	Sarıca 2019	A18	Yeşil 2019	A23	Çelenk 2016
A4	Kel 2020	A9	Özdemir 2020	A14	Yiğit 2019	A19	Buran 2018	A24	Duygukuloğlu 2016
A5	Türkoğlu 2020	A10	Tunç 2020	A15	Kirpici 2019	A20	Kurtar 2018		

Verilerin Analizi

Veri tabanlarından derlenen tezler, Excel dokümanında yazar soyadı, başlık, tarih, araştırma deseni, yöntemi, örneklem, örneklem sayısı ve içerik sütunlarında araştırmaya atanan kodlarla işlenmiştir. Ardından doküman incelemesi yöntemine uygun olarak araştırmaların yıllara göre dağılımı, yönteme göre dağılımı, örnekleme göre dağılımı ve incelenen değişkenlere göre dağılımı belirlenerek listelenmiş, veriyi anlamlı hale getirmeyi sağlayan anlamlı kategoriler oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur.

BULGULAR

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına ait bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı.

Yıl	Kodlar	Frekans
2021	A1, A2, A3	3
2020	A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	7
2019	A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18	8
2018	A19, A20, A21	3
2017	A22	1
2016	A23, A24	2

Tablo 2’ye göre, okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin en çok çalışma 2019 yılında (8 tez) yapılmıştır. Ardından 2020 yılında 7 tez yürütülmüştür. Diğer yıllarda ise sayı 1 ile 3 arasında değişmektedir.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve desene ait bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3: Tezlerin Yöntemi Ve Desenine Göre Dağılımı.

Desen	Model	Kodlar	Frekans
Nitel	Derinlemesine Mülakat	A4, A6, A17	3
	Fenomenoloji	A14, A16	2
	Durum Çalışması	A10, A15, A19	3
Nicel	Tarama	A1, A11, A15, A18, A20, A21 A22, A23, A24	9
	İlişkisel tarama	A3, A5, A7, A9, A12, A13	6
Karma	Nicel +nitel	A2, A8, A15	3

Tablo 3’e göre, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda nitel yöntem 8 tezde, nicel yöntem 15 tezde, nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem 3 tezde kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda derinlemesine mülakat deseni 3 tezde, durum çalışması 3 tezde fenomenoloji deseni 2 tezde kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanan çalışmalarda ise tarama yöntemi 9 tezde ve ilişkisel tarama yöntemi 6 tezde kullanılmıştır. Tüm çalışmalar içinde tarama yönteminin en çok kullanılan araştırma modelidir.

Tezlerde Kullanılan Örneklem

Okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda görüşü alınan hedef çalışma grubu ya da örnekleme ait bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4: Tezlerin Örneklemine Göre Dağılımı.

Örneklem Türü	Kodlar	Frekans
Öğretmen	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A18, A20, A21, A22, A24	17
Okul Müdürü	A6, A14, A19	3
Öğretmen ve Okul Müdürü	A4, A8, A16, A17, A23	5
Müfettiş	A2	1

Tablo 4’e göre, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda örneklem ve çalışma gruplarında 17 tezde en fazla öğretmen görüşü alındığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin görüşüne başvuru 3 tez hem okul müdürü hem öğretmenlerin görüşüne başvuru 5 tez, sadece müfettişlerin görüşü alınan 1 tez bulunmaktadır.

Tezlerde Kullanılan Örneklem Sayı Aralıkları

Okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda görüşü alınan hedef çalışma grubu ya da örneklem sayısına ait bulgular Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5: Tezlerde Örneklem Sayısı Dağılımı.

Örneklem Aralığı	Kodlar	Frekans
0-100	A2, A4, A6, A10, A14, A15, A16, A17, A19	9
101-500	A3, A7, A8, A18, A20, A21, A22, A24	8
501-1000	A2, A9, A12, A13	4
1001 ve üzeri	A1, A5, A11	3

Tablo 5'e göre, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda örneklem ve çalışma gruplarının sayı aralığı 9 tezde 1-100 arasında, 8 tezde 101-500 arasında, 4 tezde 501-1000 aralığında ve 3 tezde 1000 üzerindedir.

Tezlerde İncelenen Değişkene İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda görüşü alınan hedef çalışma grubu ya da örneklem sayısına ait bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Tezlerde Değişkene İlişkin Bulgu Dağılımı.

Denetim Rolü	Kodlar	Frekans
Ders Denetimi	A3, A4, A7, A8, A9, A10, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A22, A23, A24	15
Genel/ Kurumsal	A1, A2, A5, A6, A11, A12, A14, A20, A21	9

Tablo 6'ya göre, okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan denetim rolü, 15 teze en fazla ders denetimine yöneliktir. Genel anlamda denetim rollerini içeren 9 tez bulunmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin literatürde tanımlanmış pek çok denetim rolü vardır. Bu tez projesi, okul müdürlerinin denetim rollerini ele alan tez çalışmalarının son beş yılda hangi yönde yoğunlaştığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Ulusal Tez Merkezi'nde 2016-2021 yılları arasında yayınlanmış tezler veri tabanında "denetim", "denetim rolü" "okul müdürü", "yönetici" gibi anahtar kelimeleriyle taranarak araştırılmıştır. Yapılan tarama sonucunda okul müdürlerinin denetim rolüyle ilgili son beş yılda 24 tez belirlenmiştir.

Bu tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın 2019 (8 tez) ve 2020 yılında (7 yıl) yoğunlaştığı belirlenmiştir. Diğer yıllarda ise sayı 1 ile 3 arasında değişmektedir. Tezlerde kullanılan yöntem ve desen incelendiğinde ise 15 teze nicel yöntemin ağırlıklı olarak kullanıldığı, nitel yöntemin ise 8 teze daha az kullanıldığı, karma yöntemin ise 3 teze kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerde kullanılan nicel modelin ise tarama yönteminde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Benzer yöntemlerin kullanılması çalışmaların karşılaştırılması açısından faydalı olmakla birlikte, Yıldırım ve Şimşek (2008) aktardığı araştırma yöntemleri göz önüne alındığında farklı yöntemlerin farklı bakış açılarının geliştirilmesine olanak sağlayacağı söylenebilir. Genellikle örneklemde öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, örneklem sayı aralığının 9 teze 1-100 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışma ve örneklem sayıları, meta-sentez ve meta-analiz gibi daha derin çalışmaların yapılmasına olanak vermektedir (Çalık ve Sözbilir 2014).

Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin en fazla ders denetimine yönelik araştırma yürütüldüğü belirlenmiştir. Diğer tezlerde genel olarak okul müdürlerinin denetim rollerine yönelik görüşler alınmıştır. Örneğin Hazar (2021), öğretmenlere okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin çok genel soruları, görev ve sorumluluklarını yapma düzeyinde sormuştur ancak özel bir denetim rolüne yönelik bir belirleme yapmamıştır. İş (2021), okul müdürlerinin denetim rollerini, nicel yöntemle araştırırken kullandığı ölçek boyutlarına göre, "otorite odaklı denetim, gelişim odaklı denetim, işlemsel denetim, sosyal ağdaşım temelli denetim" gibi farklı boyutlardaki yetkinliklerini araştırmıştır. Nitel desende ise okul müdürünün bu boyutlardan hangisinin ağırlıklı olduğunu, okul müdürünün hangi yaklaşımı benimsemesini istediklerini sormuştur. Yılmaz (2020), yaptığı nitel araştırmada, okul müdürlerini denetim rollerine yönelik bakış açılarını, yeterliliklerini, okul içinde ve dışındaki denetim alanları, paydaşlarla ilişkilerinde gördükleri eksiklikler, rehberlik aşaması, önerileri gibi farklı açılardan yaklaşmıştır. Sonuç olarak, yapılan araştırmalara daha bütünsel bakış açılarıyla yaklaşmanın ve düzenlemeler yapılmasının gerekliliği söylenebilir.

Okul müdürlerinin denetim rollerini ele alan lisansüstü tezlerin doküman incelemesi sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Okul müdürlerinin denetim rolleriyle ilgili çalışmalar arttırılabilir.
- ✓ Okul müdürlerinin denetim rollerin konu alan tezlerin farklı yöntem ve desenlerde çalışarak farklı boyutlarıyla ele alınması sağlanabilir.

- ✓ Meta analiz ve meta sentez gibi yöntemlerle bu çalışma derinleştirilebilir.
- ✓ Okul müdürleri, müfettişler, öğrenciler gibi farklı çalışma grupları ve örneklem ile çalışmalar genişletilebilir.
- ✓ Okul müdürlerinin farklı denetim rollerine ilişkin farklı değişkenlerle ilişkilerini konu alan çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Burak, E. (2018). “Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, M ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri, “Eğitim ve Bilim”, 39(174), 33-38
- Çelenk, S. (2016). "Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki: Siirt ili örneği", Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Demirbaş, A. (2020). “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Demirci, S.N. (2017). “Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Deniz, Duykuluoğlu, A. (2016). “Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (2020). “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okul müdürlerince denetimine ilişkin tarafların görüşlerinin değerlendirilmesi” (Kilis-Gaziantep örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Hazar, S. (2021). “Okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- İş, E. (2021). “Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakış, H.G. (2019). “Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kaya, İ.G. (2021). “Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyine etkisi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kel, M.A. (2020). “Maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim sürecindeki eğitim denetimine ilişkin görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kipici, K. (2019). “Ortaokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kurtar, K. (2018). “İlkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Edirne ili örneği).” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Marangoz, S. (2019). “Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).” İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, İ. (2020). “Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ders denetim yeterliklerine etkisi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, V. (2019). “Okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişki.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sarıca, P.A. (2019). “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile denetim stiline ilişkin öğretmen algıları.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Temiz, S. (2018). “Okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği).” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tunç, Z. (2020). “Müfettiş ve müdürlerin ders denetimi uygulamalarının çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, N.A. (2020). “Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme durumları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uzun, O.N. (2019). “Okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerinin hesap verebilirlik çerçevesinde incelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yeşil, D. (2018). “Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, K. (2004). “Sanatsal Denetim”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 292-311.
- Yılmaz, M. (2020). “Eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan bazı sorunlar: Diyarbakır ili örneği.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, M. (2019). “Okul öncesi eğitimde rehberlik ve denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Önemi

The Importance Of Repeated Reading Method In Solving Reading Difficulties

ÖZET

Okuma insan yaşamında geçmişten günümüze önemli bir yere sahip olmuştur. Okuma becerisine sahip ve bu beceriyi etkili bir şekilde kullanabilen kişiler öğrenim hayatlarında, mesleki ve gündelik hayatlarında başarılı olabilirler. Okuma öğrenciler tarafından ilkökul düzeyinde öğrenilmektedir. Fakat bazı öğrenciler okumayı öğrenmekte zorluk çekmekte ve okumayı öğrenememektedir. Okumayı öğrenmekte zorluk çeken öğrencilerde ise zamanla çaresizlik duygusu gelişebilmektedir. Ülkemizde birçok okulda bu tarz çocuklara rastlanabileceği tahmin edilmektedir. Okumakta güçlük çeken bu çocuklar incelendiğinde herhangi bir tanılanmış zekâ problemi olmamasına rağmen okuma faaliyetinde akranlarından geri kalmış oldukları söylenebilir. Okuma güçlüğü probleminin kaynağını ise tek bir sebebe indirgemek oldukça güçtür. Okuma güçlüğü tek bir faktörden kaynaklanabileceği gibi birden fazla faktörden de kaynaklanabilir. Okuma güçlüğüne neden olan faktörler fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal ve eğitimsel faktörler olarak sıralanabilir. Okuma güçlüğü problemi ile uğraşan çocuklar genel olarak kelimeleri tanımakta zorluk çekmekte, akıcı okuyamamakta, okuma esnasında sesli okuma hataları yapmakta ve okuduklarını tam olarak anlayamamaktadırlar. Bu durum karşısında aileler ve çocuğun öğretmeni ne yapacağını tam olarak bilememekte ve çocuğu içinde bulunduğu bu durum ile yalnız bırakabilmektedirler. Oysa öğretmenlerin bu tarz güçlük çeken çocuklar için okumada faydalanabilecekleri birçok yöntem mevcuttur. Bu araştırmada okumada güçlük çeken öğrencilerin tedavi sürecinde kullanılabilecek yöntemlerden biri olan tekrarlı okuma yöntemi incelenmiştir. Yapılan çalışma derleme araştırma olup ulaşılan sonuçların alana katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Güçlüğü, Tekrarlı Okuma Yöntemi

ABSTRACT

Reading has had an important place in human life from past to present. People who have reading skills and can use this skill effectively can be successful in their educational, professional and daily lives. Reading is learned by students at primary school level. However, some students have difficulty in learning to read and cannot learn to read. Students who have difficulty learning to read may develop a sense of helplessness over time. It is estimated that such children can be found in many schools in our country. When these children with reading difficulties are examined, it can be said that although they do not have any diagnosed intelligence problems, they are behind their peers in reading activities. It is very difficult to reduce the source of reading difficulties to a single cause. Reading difficulties can be caused by a single factor or multiple factors. The factors that cause reading difficulties can be listed as physical, cognitive, social emotional and educational factors. Children with reading difficulties generally have difficulty recognizing words, cannot read fluently, make reading aloud errors during reading and cannot fully understand what they read. In this situation, parents and the child's teacher do not know exactly what to do and may leave the child alone with this situation. However, there are many methods that teachers can utilize for children with such difficulties in reading. In this study, the repeated reading method, which is one of the methods that can be used in the treatment process of students with reading difficulties, was examined. The study is a review research and it is estimated that the results obtained will contribute to the field.

Keywords: Reading, Reading Power, Repeated Reading Method

GİRİŞ

Okuma öğrencilerin ilkökulda kazandıkları ve hayatı boyunca kullandıkları bir beceri olarak ifade edilebilir. Özbay'a göre (2009), okuma duyu organlarını kullanarak algılanmış olan sembol ve işaretlerin zihinsel bir süreçten geçirilerek anlamlandırılması faaliyeti olarak ifade edilmektedir. Okuma eylemin gerçekleştirilmesinin öncelikli amacı kişinin okuduğunu anlaması olmalıdır. Okuduğunu anlama metinde yer alan bilgilerin okuyucu tarafından zihinsel bir işleme tutulması sonucunda yeni öğrenmelerin meydana getirilmesi süreci olarak tanımlanabilir.

Cihat Çolak¹
Muammer Yılmaz²

How to Cite This Article

Çolak, C. & Yılmaz, M. (2023). "Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Önemi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4135-4142. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70360>

Arrival: 30 May 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., MEB, Bartın, Türkiye

² Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, Türkiye



Akyol'a (2005) göre okuma faaliyetinin meydana gelebilmesi için okuyan birey öncelikle sözcükleri tanımalıdır. Eğer kelimelerin tanınmasında bir güçlük yaşanırsa cümleler, paragraflar bununla beraber okunan metnin anlaşılması da güç olacak ve okuma faaliyeti işlevselliğini yitirecek düzeye gelecektir. Kelimeleri tanımakta zorlanan çocuk vaktini kelime tanımaya harcayacak bunun sonucunda ise okumadaki acıcılık kaybolup okuma hataları yapılabilecek ve çocuk okuduğunu anlamayacak düzeye gelebilecektir.

Çocukların eğitim sistemine girmesiyle birlikte çevresi tarafından genel olarak ona en çok sorulan soruların başında 'okumayı öğrendin mi?' sorusu gelmektedir. Okumayı öğrenmekte zorluk yaşayan ya da öğrenemeyen çocuklar için bu soruya cevap vermenin zor olacağı düşünülmektedir. Okumada zorluk yaşayan çocuklar ise akranlarının okuyabilmesi kendisinin okunamaması durumunda arkadaşları tarafından dışlanıp eğlence konusu haline gelebilmektedir. Öğrencilerden öğretmenler ve çevresi tarafından beklenen kendi seviyesine uygun bir şekilde okuyabilmesi, okuma sırasında anlamı etkileyecek hatalar yapmaması ve okuduklarını anlamaları olmalıdır. Fakat okumada zorluk yaşayan çocuklar öğretmenlerin ve çevrenin bu isteklerine tam olarak cevap verememektedir. Çocuğun yaşadığı bu problem karşısında aile ve öğretmen ne yapacağını tam olarak bilmemekte ve çocuğu bu durumu ile çocuğu baş başa bırakmak zorunda kalabilmektedir.

Yılmaz (2021) yapmış olduğu tanımda okuma güçlüğünü; çocuğun okuma faaliyetini yerine getirmesinde fiziksel ve zihinsel engeli olmamasına karşın okuma becerisinde yaşlıların seviyesinin altında olması durumu olarak tanımlamaktadır. Bu durumda olan çocuklar için öğretmenler ve aileler tarafından uygulanabilecek birçok yöntem mevcuttur.

Okuma güçlüğünün tedavi edilmesinde tekrarlı okuma yöntemi öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilecek gayet etkili bir yöntem olarak ifade edilebilir. Bu araştırma ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tedavi edilmesinde kullanılan tekrarlı okuma yöntemi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı tekrarlı okuma yönteminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin tedavisi sürecindeki öneminin incelenmesidir.

OKUMA

Geçmişten günümüze insan yaşamının hemen hemen her alanında kendine yer bulan okuma faaliyeti insan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilebilir. Kişilerin yaşadıkları dünyaya ve içinde buldukları çevreye bakış tarzlarına yön veren okuma faaliyeti kişilerin hayatları süresince kullandıkları bir öğrenme aracı olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2006). Akyol'a (2005) göre ise okuyucunun ön bilgilerinin harekete geçtiği yazan ve okuyan arasında bağlantının kurulduğu belli bir amaç uğruna gerçekleştirilen anlam kurma faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Okuma faaliyetinin gerçekleştirilmesindeki temel hedef kişinin okuduklarını anlaması olmalıdır. Bu hedef doğrultusunda okuma faaliyeti gerçekleştiremeyen kişilerin yapmış oldukları okuma faaliyetinin seslendirmeden ileriye gidemeyeceği söylenebilir.

Anderson, Hilbet, Scottand Wilkinson'a (1985) göre okuma faaliyetinin bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler şu şekilde ifade edilebilir: Okuma faaliyeti hayat boyu devam eder ve belli bir motivasyon ile gerçekleştirilir, okuma anlam yapılandırma faaliyetidir, okuma stratejik bir şekilde gerçekleştirilir ve son olarak okuma faaliyeti akıcı olmalıdır.

Okuma eylemi yalnızca kelimelerin tanınması ve seslendirilmesi seviyesinde düşünülmemelidir. Bu seviyenin ileri seviyelere çıkarılması gerekmektedir. Bu gereklilik için içine girdiğinde ise karşımıza akıcı okuma becerisi gelmektedir (Bilge, 2015). Yılmaz'a (2021) göre akıcı okuma kişinin okuduğu metni hızlı, doğru, seri, noktalama işaretlerine uyararak ve ses tonlamasına dikkat edilerek okuması faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. çocuklar ikinci sınıfı tamamlayıp üçüncü sınıfa başladığında akıcı bir şekilde okuma faaliyetini gerçekleştiriyor olmalıdır. Çocuklar üçüncü sınıfta olmalarına rağmen kelime tanımada zorluk yaşıyor, ters çevirme hataları yapıyor, okuma faaliyetini gerçekleştirirken sıkıntılar yaşıyor ve okumaktan keyif almıyorsa çocuk için okuma güçlüğü yaşıyor diyebiliriz (Yılmaz, 2019).

Okuma Türleri

Okunacak metnin türüne ve okuma faaliyetinin gerçekleştirilmesinin amacına göre çeşitli okuma türleri mevcuttur. Bu türler şu şekilde sıralanabilir:

Serbest okuma: Okuyucunun zamanını boşa harcamamak için yaptığı, fazla dikkat gerektirmeyen, okumanın yüzeysel yapıldığı okuma alışkanlığı ve okuma kültürünün gelişmesine katkı sağlayan okuma türü olarak ifade edilebilir (Aytaş, 2005).

Hızlı Okuma: Belirli bir süre içinde daha çok sözcük okuma ve anlama işi olarak ifade edilebilir (Özbay 2009). Hızlı okuma her ne kadar belirli bir sürede okunan kelime sayısının fazla olması durumu olarak algılansa da bu okuma türünde dikkat edilmesi gereken önemli faktörler okumanın anlaşılması ve okumadan alınan verimdir. (Kayalan, 2002). Kişilerin hızlı okuyabilmeleri için kelime tanımada zorluk yaşamaması ve akıcı bir şekilde okuyor pozisyonda olmaları gerekmektedir. Bu becerileri elde etmemiş çocuklara hızlı okuma çalışması yaptırılmasının çocuklara bir katkı vermeyeceği söylenebilir (Yılmaz, 2021). Altıncı sınıf çocuklar için bu okuma türünde çalışmalar yapılması için uygun bir düzey olarak düşünülebilir (Akyol, 2006).

Eleştirel Okuma: Okuyucunun metni okurken okudukları hakkında düşünüp, doğrular ve yanlışlar üzerine tarafsız bir değerlendirmede bulunduğu okuma türü olarak ifade edilebilir. Özdemir (2002) okuyucunun okudukları üzerine kafa yorarak, değerlendirmede bulunması, kendi değer yargılarına ulaşabilmesi ve bu durumu sorgulayabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Göz Atarak Okuma: Okunan metin ile alakalı genel bir düşünme elde etmek aynı zamanda metnin ana hatlarını anlamak maksadıyla gerçekleştirilen okuma türü olarak tanımlanabilir.

Güdümlü Okuma: Öğretmen tarafından etkinlik öncesi seçilip okunan ve hazırlık yapılan, etkinlik esnasında öğretmen tarafından açıklamalar gerçekleştirilerek soru cevap yönteminin uygulandığı okuma türü olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2021). Okuma faaliyeti tamamlandıktan sonra çocukların yazarın amacına ulaşım ulaşıp ulaşımadığı tespit edilir (Aytaş, 2005).

Sessiz Okuma: Okuyucunun okuma faaliyetini gerçekleştirirken dudaklarını hareket ettirmeden, fısıltı yapmadan, başını çeşitli yönlerde hareket ettirmeden yalnızca göz ve zihin ile yapılan okuma olarak tanımlanabilir (Demirel, 2006). Sessiz okumaya akıcı ve hızlı bir şekilde okuma gerektiren durumlarda ve sesli okuma becerisi kazanıldıktan sonra başvurulmalıdır. Sessiz okumaya ikinci sınıfta başlanılmalı ve öğrenciler sınıf atladıkça sessiz okuma etkinliklerine daha çok yer verilmelidir (Yılmaz, 2021).

Sesli Okuma: Duyu organları ile algılanan kelime veya kelime gruplarının zihinsel süzgeçten geçirilmesi sonucunda konuşma faaliyetinin gerçekleşmesine yardımcı organlar yardımıyla seslendirilmesi olarak tanımlanabilir (Güneş, 1997). Öğrenciler sesli okuma faaliyetini gerçekleştirirken bazı hatalar yapabilirler. Yılmaz (2006) sesli okuma sırasında yapılan hataları 7 grupta toplamıştır. Bunlar: Tekrar hatası, atlama hatası, ekleme hatası, ters çevirme hatası, duraklama hatası, telaffuz hatası ve yanlış okuma hatasıdır.

Sesli Okuma Hataları

Atlama Hatası: Kişini okuma faaliyetini gerçekleştirirken sözcükleri tümünü, heceleri veya sözcük gruplara okumadan geçmesi ile meydana gelen hata türüdür (Yılmaz, 2019).

Ekleme Hatası: Okuyan kişinin okuduğu metinde yer alan kelime veya hecelere kendisinin yaptığı eklemeler ile seslendirme işine devam etmesi sonucu yaptığı hata türü olarak ifade edilebilir. Okuyucunun yaptığı bu eklemeler okunan metne akıcılık katıyor, okunan metnin anlamını etkilemiyor ve az sayıda gerçekleştiriliyor ise bu durum sorun olarak görülmeyebilir. Fakat anlamın bozulduğu ve eklemelerin sayısının arttığı durumlarda bu durum sorun olarak algılanmalıdır (Akyol, 2005).

Tekrar Hatası: Okuyan kişinin okuma esnasında kelime, kelime grubu veya cümleyi başa dönerek yeniden okuması durumu olarak ifade edilebilir (Salvia ve Ysseldyke, 1978).

Ters Çevirme Hatası: Bu tür okuma hatası yapan okuyucu harflerin, hecelerin ve sözcüklerin tamamını okuma yönünün zıttı yönünde okuyarak okuma faaliyetini gerçekleştirir. Bu tarz okuma süreklilik arz ediyor ve hatanın sebebi okuyucunun sağlıkla ilgili bir probleminden kaynaklanıyor ise disleksi rahatsızlığından şüphelenilmeli ve bir uzmana danışılmalıdır (Yılmaz, 2021).

Telaffuz Hatası: Okuyucunun okuma sırasında okuduğu kelimeyi doğru bir şekilde seslendirememesinden kaynaklı meydana gelen hata türü olarak ifade edilebilir.

Duraklama Hatası: Okuyucunun okuma sırasında bir sözcüğü okurken belli bir süre okumayı sürdürememesi durumu olarak ifade edilebilir. Bekleme süresi 2 saniye olarak ifade edilmiştir (Dechant, 1968; akt. Yılmaz, 2019).

Yanlış Okuma Hatası: Okuma sırasında okuyucunun kelimeyi doğru olarak okuyamaması durumu olarak tanımlanabilir.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ

Okuma becerilerinin kazanılması sürecinde bazı öğrenciler kendi sınıf düzeylerine uygun performans gösteremezler ve okuma faaliyetini gerçekleştirme sürecinde problemler yaşarlar. Literatür tarandığında

kelime ve harflerin seslendirilmesi sırasında yaşanan zorluklar olarak okuma güçlüğü kavramının ifade edildiğini görebiliriz (Şahin ve Akoğlu, 2011). Yılmaz'a (2021) göre okuma güçlüğü kişinin okuma faaliyetini yerine getirmesi sürecinde okumasına karşı fiziksel ve zekâ yönünden bir sıkıntı yaşamamasına rağmen yaşatlarına göre geride kalması durumu olarak ifade edilmektedir. Razon (1982) ise okuma güçlüğü okuma düzeyi, akranlarının okuma düzeyinden ve sahip olduğu zekâ düzeyinden aşağı seviyede olan sözcükleri tanımakta ve zihnine geçirmekte zorlanan kişilerin yaşadıkları zorluklar olarak tanımlamaktadır. Okuma güçlüğü ile ilgili tanımlara bakıldığı zaman; öğrencinin okuma faaliyetini yerine getiremediği, okuma esnasında hatalar yaptığı, akranlarının düzeyinde ve hızında okuma faaliyetini gerçekleştiremediği, akıcı bir şekilde okuyamadığı, okuduklarını anlamada ve kelime tanımada problemler yaşadığı, zekâ ve fiziksel yönden ise normal bireyler oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Okuma da zorluk yaşayan öğrencilerin içinde buldukları bu durum eğitim öğretim hayatlarını, ilerde yapmak istediği mesleği kısaca tüm hayatını negatif yönde etkileyebilir. Öğrencilerin eğitimlerine başladıkları ilk yıllarda okumada zorluk yaşayan ya da okuma faaliyetini gerçekleştiremeyen her çocuk belirlenmelidir. Erken tanı okumada güçlük yaşayan çocuklar için önemli bir durumdur (Clark, 2007). Okuma güçlüğü yaşayan çocukların bu problemi giderilemezse bu durum hayat boyu devam edebilir. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan çocuklar erken teşhis edilmeli ve okuma güçlüğü giderici etkinliklere hemen geçilmelidir (Rasinski, 2003).

Okuma sorunu yaşayan öğrencilerin aileleri çocuklarının yaşadığı bu problemten rahatsız olmakta ve öğretmenlerden destek istemektedir. Öğretmenler ise bu tür öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almalarının gerekli olduğunu düşünmekte ve aileleri Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirmektedir. Oysa Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bu tür öğrencilere zekâ testi uygulamakta ve bu testten IQ puanı 90 altı alan çocuklara kaynaştırma eğitimi vermektedir (Yılmaz, 2019). Durum böyle olunca bu sorunla mücadele eden öğrenci, veli ve öğretmen ne yapacağını tam olarak bilememekte ve çocuğu içinde bulunduğu bu durumla baş başa bırakmaktadır. Çocuklar ise okuma güçlüğü aşma konusunda başarısız görünmektedir. Bu sorunla mücadele eden çocuklardan başarıya ulaşanlar ise bu konuda uzman kişilerle özel olarak çalışarak bu sorunu aşmışlardır (Özsoy, 1998).

Okuma Güçlüğüne Neden Olan Faktörler

Okuma güçlüğü problemi yaşayan bir öğrencinin bu problemi yaşamasının altında yatan nedeni net olarak söyleyebilmek oldukça zordur. Okuma güçlüğü birçok nedenden kaynaklanabilir. Anne baba tutumları, çocuğun okula ve okumaya karşı tavrı, yetersiz çevre koşulları, çocuğun fiziksel veya nörolojik açıdan yaşadığı problemler okuma güçlüğüne etki edebilecek problemler olarak ifade edilebilir. Carroll, sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin yetersiz olması durumunun çocukların okuma ve yazma faaliyetlerini kazanmalarında başarısız olmalarına sebep olduğunu ifade etmektedir (Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002). Yılmaz (2006) okuma güçlüğüne sebep olabilecek etkenleri 3 ayrı kategoriye ayırmıştır. Bunlar özetle şu şekilde ifade edilebilir:

1.Fiziksel Faktörler: Görme, işitme ve konuşma ile alakalı problemler okuma güçlüğüne neden olan fiziksel faktörler olarak söylenebilir.

2.Bilişsel Faktörler: Her insan birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Önemli olan nokta algılama ve düşünme becerileri farklı olan insanların nasıl anlayabildiklerinin farkında olabilmektir (Yılmaz, 2019). Okuma güçlüğü problemi yaşayan çocukların nasıl ve hangi yollarla öğrendikleri tespit edilmeli ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmalıdır.

3.Sosyal Duygusal ve Eğitsel Faktörler: Okuma faaliyetini gerçekleştirmede güçlük çeken çocukların bu sorunu yaşamalarına sebep olan faktörler incelendiğinde fiziksel ve bilişsel faktörlerin yanında duygusal yönden yıpranma, olumsuz tutum ve düşünme, çöküntü durumu ve buna benzer psikolojik problemler de karşımıza çıkmaktadır (Özdoğan, 1997). Olumsuz aile tutumları, çocuğun okumaya karşı tavrı, sosyal ve çevresel yoksunluk, istenilen eğitim ortamının sağlanamaması gibi durumlar da okumayı olumsuz açıdan etkileyen faktörler olarak sıralanabilir.

Okuma Güçlüğüne Sahip Çocukların Özellikleri

Rayner ve Pollatsek (1989) okumada güçlük yaşayan öğrencileri IQ seviyelerine ve kendilerinden beklenen okuma düzeylerine göre 3 farklı sınıfa incelemiştir.

1.Zayıf Okuyucular: Kendisinden beklenen okuma seviyesinin 1-2 yıl gerisinde olup IQ seviyesi normal olan okuyucular.

2.*Disleksi Okuyucular:* Kendisinden beklenen okuma seviyesinin en az ve daha fazla yıl gerisinde olup IQ seviyesi normal olan okuyucular.

3.*Geri Kalmış Okuyucular:* Kendisinden beklenen okuma seviyesinin gerisinde olup IQ seviyesi 80 olan okuyucular.

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin sergiledikleri bazı özellikler mevcuttur. Okumada güçlük yaşayan bireylerin sergiledikleri bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Orton, Larue, Ensley ve Stenmark,1925; akt. Yurdakul, 2014).

- 1.Sesleri, heceleri ve sözcükleri öğrenme ve hatırlamada zorluk yaşarlar.
- 2.Ses ve sayıların bazılarını ters şekilde ifade edebilirler. (b-d, 6,9 vs.)
- 3.Harflerin noktalı olup olmama durumunu karıştırabilirler. (o-ö, u-ü vs.)
4. Okuma esnasında kelimeleri istemsizce okumadan geçebilirler.
- 5.Konuşma faaliyetini gerçekleştirirken konuşmanın anlamını bozmayacak kelimeleri seçmede sıkıntılar yaşayabilirler.
6. Yazı yazarken sıkıntılar yaşarlar.

Okuma güçlüğü ile mücadele eden bu çocuklar genel olarak kendilerini yalnız ve çaresiz hissederler, içe kapanırlar, derslerinde olumsuzluklarla karşılaşabilirler, okumayı sevmezler, okuma faaliyetleri seslendirme yapmaktan öteye geçemez, sesli okumada çoğu kez hata yaparlar ve bunun sonucunda okuduklarını anlamazlar, akıcı okuyamazlar, akranları tarafından hedef gösterilerek eğlence konusu olabilirler.

Zekâ yönünden bir problemi olmayan bu çocukların durumu hemen teşhis edilmeli ve gerekli tedbirler alınarak tedavi edilmelidir. Öğretmenlerimiz bu tür çalışmalar için kendilerini geliştirebilirler. Öğretmenlerin bu tür tedaviye ihtiyaç duyan çocuklar ile çalışabilecekleri birçok yöntem mevcuttur. Bu yöntemler; Çoklu Duyusal Yöntem, Orton-Gillingham Yöntemi, Fernald Yöntemi, Kelime Tekrar Tekniği, Eşli Okuma Yöntemi, Koro Halinde Okuma Yöntemi, Okuma Tiyatrosu Yöntemi, Tekrarlı Okuma Yöntemi.

İçinde bulunan durum ve çocuğun ihtiyacı göz önünde bulundurularak öğretmen, çocuk açısından faydalı olacağını düşündüğü bir yöntemi seçerek okuma güçlüğünü giderebilecek çalışmalara başlayabilir.

TEKRARLI OKUMA YÖNTEMİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜ GİDERMEDEKİ ÖNEMİ

Tekrarlı okuma yöntemi okuyucunun metni sesli olarak bir yetişkine okuduğu yetişkinin okuyucunun yapmış olduğu hatalara dönüt verdiği ve hedeflenen seviyeye ulaşmaya kadar okumanın tekrar edildiği bir yöntem olarak tanımlanabilir (Therrien, 2004). Okumada güçlük yaşayan bireylerin kelime tanımada zorluk yaşadıkları okuma sırasında vakitlerini kelimeyi tanımak için harcadıkları bunun sonucunda ise akıcı okuyamadıkları ve olduklarını anlayamadıkları ifade edilebilir. Yılmaz (2006) ise yetişkin eşliğinde akıcı okumanın sağlanması için sözcüklerin birkaç defa tekrar edilerek okunması şeklinde ifade etmiştir. Defalarca okunan kelime veya metin okuyan tarafından belli bir zaman sonra çok rahat bir şekilde okunacaktır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Okumada zorluk yaşayan bireylerin sıklıkla başvurduğu bu yöntem okuma faaliyetinin gerçekleştiği sıralarda tanınması zor kelimelerin tanınmasına yardımcı olur (Gevrek, 2018). Okumanın geliştirilmesi için başvuru olan bu yöntem okumada zorluk yaşayan bireylerin yanında normal okuyan öğrenciler tarafından da kullanılabilir (Samuels, 1997).

Rashotte ve Torgesen (1985) yapmış oldukları araştırma neticesinde tekrarlı okumanın okumada sorun yaşayan kişilerin doğru bir şekilde okumasına katkı sağladığı ve okuma hızını yarı yarıya arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Sinderal, Monda ve O'Shea (1990), gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda tekrarlı okuma yönteminin akıcı şekilde okumanın sağlanmasında gayet faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Weinstein ve Cooke (1992) yaptıkları çalışmada çocukların okumalarında %62 oranında gelişme olduğu ve okuduklarını anlamada %58 oranında artış sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Samuels (1997) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada tekrarlı okumaların okumada zorluk çeken çocukların okuma hızlarını attırdıklarını ve okuma sırasında yapmış olduğu hataları azalttığı sonucuna varmıştır. Landa ve Barbeta (2009) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılanların tekrarlı okumalar ile okumada akıcılık kazanmış olduklarını, okuma esnasında yaptıkları hataları azalttıklarını ve okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayısında artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tekrarlı Okuma Yönteminin Uygulama Aşamaları

- 1.Yetişkin eşliğinde okuma güçlüğü yaşayan kişi metin içinde yer alan kelimeleri yetişkinin ona okumasının ardından kelimelere bakarak tekrarlı olarak üç defa okur.

- 2.Kelime üç defa tekrar edildikten sonra bir sonraki kelimeye geçilir.
- 3.Metnin sonuna kadar bu şekilde okumaya devam edilir.
- 4.Metnin yukarıdaki şekilde okunması tamamlandıktan sonra okuyucudan metni sesli olarak okuması istenir.
- 5.Sesli okuma yapılırken okuyucunun yaptığı hatalar hemen düzeltilir.
- 6.Metnin okuyucu tarafından tamamı okunduktan sonra yetişkinin metin ile alakalı önceden hazırladığı okuduğunu anlama soruları okuyucuya sorulur.

Tekrarlı okuma yöntemi okumada güçlük yaşayan öğrenciler için uygun ve bir o kadar da önemli bir uygulama olarak ifade edilebilir. Çünkü okumada zorlanan öğrenciler için doğru okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme temel hedeftir. Bu hedefe ulaşmak için öğrenci ihtiyaçları ön plana alınmaktadır (Brutten, Richardson ve Mangel, 1973). Tekrarlı okuma yönteminin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Uygulanması sırasında üzerinde durulması gereken yerler ise okuma faaliyetine kısa ve basit metinler ile başlanması, okuyucunun gelişiminin takip edilmesi ve okuyucuya gelişimi ile alakalı bilgilendirmeler yapılması olarak söylenebilir (Akyol, 2006). Çocuklara verilen metinlerin zorluk düzeyleri ise zamanla arttırılmalı, öğrenci istemediği ve sıkıldığı zaman yönteme ara verilmeli ve aile desteği alınmalıdır. Aile desteği konusunda öğretmen ailelere yöntemi anlatmalıdır (Yılmaz, 2019).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sistemi içerisinde okuma güçlüğü problemi ile uğraşan birçok öğrencinin var olduğu tahmin edilmektedir. Bu öğrenciler okumayı öğrenmekte zorluk yaşamaktadırlar. Okumayı öğrenseler bile bu faaliyeti istenilen şekilde yerine getirmekte, akıcı okumada, okuduğunu anlamada sorunlar yaşamakta ve okuma esnasında birçok hata gerçekleştirmektedirler. Okumada zorluk yaşayan bu öğrenciler bu becerileri yerine getiremedikleri zaman kendilerini çaresiz ve kötü hissetmekte ve çevresi tarafından alay konusu olabilmektedirler. Çocukların derslerine giren öğretmenler ve çocukların aileleri ise çocukların bu durumu karşısında ne yapacaklarını tam olarak bilememektedirler. Belli bir süre sonra ise aileler ve öğretmenler bu duruma alışmakta ve bu durumu çaresizce kabul ederek çocuklarını yeteri kadar çalışmamakla, dersleriyle ilgilenmemekle veya tembellikle suçlamakta bu durumla çocuğu karşı karşıya ve yalnız bırakmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda ise çeşitli yöntemlerin işe konulmasıyla okuma güçlüğü probleminin tedavi edilebileceği belirtilmektedir. Bu yöntemlerden biri olan tekrarlı okuma yöntemi ile çalışan Yılmaz (2006), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okuma sırasında 7 farklı okuma hatası yaptıklarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda ise tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma hatalarını azaltıp okuma hızlarını arttırdığını, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Savaiano ve Hatton (2013) yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma yönteminin görmede zorluk yaşayan çocukları üstünde pratik bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Dowhower (1987) tamamladığı çalışmada tekrarlı okumanın okumayı geliştirdiği, okuma sırasında yapılan yanlışları azalttığı, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle ilköğretim kademesinde öğretmenlerimiz bu yöntemi işe koyarak çocuklarda var olan bu problemin çözümüne katkı sağlayarak çocukların istenilen düzeyde okuma faaliyetini gerçekleştirmelerine, akıcı okumalarına, okuma sırasında gerçekleştirdikleri okuma hatalarını azaltmalarına ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olabilirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan elde edilen bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- 1.Öğretmenlere okuma güçlüğü tedavisi için yöntemlerden biri olan tekrarlı okuma yöntemine ilişkin uzmanlar tarafından eğitim verilebilir.
- 2.Yüksek Öğretim Kurumu, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim öğrencilerine okuma güçlüğü tedavisi için ders ekleyebilir.
- 3.Öğretmenler tarafından ailelere eğitici ve bilgilendirici faaliyetle düzenlenebilir
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) özel bir program hazırlayabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4),1690-1700. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19822/212236>

- Aktaş, E. & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi/The effect of reading fluency strategies reading comprehension skills and reading motivation in the 4th grade Turkish lessons. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1),85-114.
- Anderson, R. Hiebert, E., Scott, J. & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation or readers:The report of the commssion on reading*. Washinton, DC: National Institte of Education.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4),461-470. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. The Partnership for Reading.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Brutten, S., Richarson, S. & Mangel, C. (1973). *Something's wrong with my child*. New York: Harcourt Brace and Jovanovitch Inc.
- Clark, N. M. (2007). *Investigating the relationship of in-class tutoring using focused reading strategies and the reading comprehension of struggling readers* (Unpublished doctoral dissertation), Capella University, Capella.
- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1),20-33.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406
- Gevrek, İ. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Joshi, M., Dahlgren, M. & Gooden, R. B. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals Of Dyslexsia*, (52), 229-242.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Kartepe Yayınları.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Landa, K. & Barbeta, P. (2009). The effects of repeated readings on reading abilities of english language learners with specific learning disabilities, Plakhotnik, M. S., Nielsen, S. M. and Pane, D. M. (Ed.), *Proceedingsoft the eighth annual college of education & GSN research conference* (s. 69-79), Florida International University, Miami.
- Rasinski, T. V. & Hoffman, J. V. (2003). Theory and research into practice oral reading in the school literacy curriculum. *Reanding Research Quarterly*, 38, 510-522
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated readings and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. E. (1978). *Assesment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readins. *The Reading Teacher*, 50,376-381.

- Savaiano M. E., Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, Mart-Nisan*, 93-106.
- Sinderal, P. T., Monda, L. E. & O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instruction and mastery level readers. *Journal of Educational Research, 83*, 220-226.
- Şahin, S. & Akoğlu, G. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, Baykoç, N. (Ed.), *Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde, (s. 253-270), Eğiten Kitap, Ankara.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *A Metaanalysis. Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.
- Weinstein, G. and Cooke, N. L. (1992). The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly, 15*, 21-28.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi, Yılmaz, M. (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde, (s. 81-112), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi Yayınları.
- Yurdakul, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



Paulo Freire'nin Eleştirel Eğitim Felsefesi Anlayışında Öğretmenin Rolü ve Özellikleri*

The Role and Characteristics of the Teacher in Paulo Freire's Understanding of Critical Education Philosophy

ÖZET

Eğitim, insanlık tarihinde üzerinde en çok düşünülen konulardan biri olmuştur. Bilim insanları, düşünürler, eğitimciler kendilerine göre geliştirdikleri birçok "eğitim" tanımı ortaya koymuşlardır. Bunların ortak vurgusu, eğitimin, bireyde kendi yaşantıları yoluyla istedik davranış değişikliği meydana getirme süreci olmasıdır. İnsan, kendisinin de bir parçası olduğu evrenin sırlarını çözmeye çalışırken kullandığı çeşitli disiplinlerin yanında felsefeyi de sürekli kullanmıştır. Kaynağını bilgelik sevgisinden alan felsefe ve eğitim her zaman iç içe olmuştur. Felsefe ve eğitimi birleştiren temel unsur insan ögesidir. Felsefe, insan düşüncesinin bir ürünüdür ve insan bu ürün aracılığıyla eğitilir. Eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğunu tartışan, onu belirleyen faaliyetleri ve eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümleyen bir felsefe disiplini. Eğitim felsefesinin tıpkı felsefedeki gibi analitik, eleştirel ve normatif yönleri vardır. Eleştirel eğitim felsefesi, 20.yüzyılda hem klasik eğitim felsefesine hem de analitik eğitim felsefesine yönelik bir tepki olarak ortaya çıkmış ve aynı zamanda onların bir sentezi olan yeni bir eğitim felsefesi akımıdır. Eleştirel eğitim felsefesinin (eleştirel pedagoji) en önde gelen isimlerinden biri olan Paulo Freire, eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik teorik olduğu kadar çok önemli pratik katkılar da ortaya koymuştur. Bu çalışmada Paulo Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi anlayışına göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten bir öğretmenin rolü ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eleştirel Eğitim Felsefesi, Paulo Freire, Öğretmen.

ABSTRACT

Education has been one of the most considered issues in human history. Scientists, thinkers and educators have put forward many definitions of "education" that they have developed according to themselves. Their common emphasis is that education is the process of bringing about desired behavioral change in individuals through their own experiences. Man has always used philosophy as well as various disciplines he uses while trying to solve the secrets of the universe of which he is a part. Philosophy and education, which derive their source from the love of wisdom, have always been intertwined. The basic element that unites philosophy and education is the human element. Philosophy is a product of human thought and man is educated through this product. Philosophy of education is a philosophy discipline that discusses what education is, questions and analyzes the activities that determine it and the concepts that make up the field of education. Philosophy of education has analytical, critical and normative aspects just like philosophy. Critical education philosophy is a new educational philosophy movement that emerged as a reaction to both classical education philosophy and analytical education philosophy in the 20th century and is also a synthesis of them. Paulo Freire, one of the leading figures of the philosophy of critical education (critical pedagogy), has made very important practical contributions to education and training activities as well as theoretical. In this study, the role of a teacher who carries out education and training activities according to Paulo Freire's understanding of critical education philosophy and what characteristics he should have are emphasized. For this purpose, the document analysis method, one of the qualitative research models, was used in the study.

Keywords: Philosophy of Education, Critical Education Philosophy, Paulo Freire, Teacher

GİRİŞ

Eğitim, birçok eğitimci tarafından, benimsenen psikolojik yaklaşıma ve felsefi bakış açısına göre değişik biçimlerde tanımlansa da eğitim alanında en fazla kullanılan tanım, tarih boyunca yapılan eğitim tanımlarını incelemiş ve onların ortak yönlerini bulmuş Ertürk'e aittir. Ertürk, eğitimi, bireyin davranışlarında kendi

Nilgün Aydın¹ 
Sema Önal² 

How to Cite This Article
Aydın, N. & Önal, S. (2023).
"Paulo Freire'nin Eleştirel
Eğitim Felsefesi Anlayışında
Öğretmenin Rolü ve
Özellikleri", International
Social Mentality and
Researcher Thinkers Journal,
(Issn:2630-631X) 9(74):
4143-4154. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70363>

Arrival: 30 May 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

* Bu makale "Eleştirel Pedagoji Bağlamında Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Felsefesi Anlayışlarında Eğitim Kurumlarının İşlevi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve ISTANBUL International Modern Scientific Research Congress-V, on July 9-11, 2023 at Istanbul, TÜRKİYE kongresinde sunulan "The Role and Characteristics of the Teacher in Paulo Freire's Understanding of Critical Education Philosophy" isimli bildirinin genişletilmiş halidir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye

² Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kırıkkale, Türkiye

yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1998: 12).

Günümüzde önemini hissettiren felsefe dallarından biri de eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, genel çerçevede eğitimi, felsefi yöntemlerle konu alan bir felsefe dalı olarak tanımlanabilir. O, eğitimin nasıl olması gerektiğini tartışan, onu ortaya koyan faaliyetleri ve eğitim alanını oluşturan kavramları sorgulayarak çözümleyen felsefe disiplini olarak anlaşılır. Eğitim felsefesi, eğitimi belirleyen temel etkenler üzerinde yoğunlaşırken bir yandan da eğitimin amaçlarını ele alır. Bunların en başında öğrenci, öğretmen, öğretim içeriği, eğitim faaliyetleri ve amaçları, eğitimle kazandırılan değerler ve tutumlar gelir. Dolayısıyla felsefenin epistemolojik, ontolojik, etik ve siyaset felsefesi türünden teorik ve pratik dalları olduğu gibi, eğitim felsefesinin de epistemolojik, ontolojik, etik ve politik boyutları vardır.

Eğitim süreci içerisinde öğretmenlerle öğrenciler arasında kurulan eğitim ilişkisi, eğitim felsefesinin ontolojisini oluşturur. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılan bilişsel davranışlar yoluyla öğretilen bilgi, bu kapsamda gündeme gelen öğrenme kuramları, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri, onun epistemolojik boyutunu belirler. Gerçek eğitimi ve öğretimi ideoloji empoze etmekten ayıran ölçütlerin ne olması gerektiği ile ilgili tartışmalar ise genel hatlarıyla eğitim felsefesinin etik boyutunu ortaya koyar (Cevizci, 2015: 189,190).

Eleştirel eğitim felsefesi, yirminci yüzyılda hem klasik eğitim felsefesine hem de analitik eğitim felsefesine yönelik bir tepkiyle ortaya çıkan yeni bir eğitim felsefesi alanını ifade eder. O, bu iki eğitim felsefesi anlayışına radikal bir tepkiyle ortaya çıkmış olsa da onların bir sentezi şeklindedir. Eleştirel yaklaşım, eğitim bağlamında oluşan “yanlış bilinci” ortadan kaldırma, yürürlükteki eğitim anlayışının hem gerçek yüzünü hem de arka planını ortaya koyma amacındadır (Cevizci, 2016: 201). Eleştirel eğitim felsefesinin özgün karşılığı olan eleştirel pedagoji, öncelikle insan yetiştirmenin ve eğitimin zor ve karmaşık bir süreç olduğunu ve kendi içinde oldukça kompleks olan bu faaliyetin yirminci yüzyılda yaşanan birçok küresel boyuttaki olaylar ve politik gelişmelerin ardından derin bir kriz içinde olduğunu kabul eder. Eleştirel pedagoji söz konusu eğitim krizinin, her ne kadar sanayileşme sonrası dünyada yaşanan sosyal ve politik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkmış gibi görünse de kökeninde Aydınlanma'nın araçsal akılcılığının bulunduğunu kabul eder. Doğaya hâkim olmak için kullanılan aklın toplumu baskı altına alma durumuna geldiğini savunan eleştirel pedagoji, günümüzde eğitim denildiğinde sadece meslek eğitiminin anlaşılmasının nedeni olarak teknik veya araçsal rasyonalite anlayışının, sömürü üzerinden gelişen kapitalizme özgü üretim biçiminin bulunduğunu söyler (Cevizci, 2016: 201-203).

Eleştirel eğitim kuramı olarak da tanımlanan eleştirel pedagoji, okulları hem tarihsel bağlamda hem de içinde buldukları sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği, baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak ele alıp inceler. Eleştirel pedagoji, muhafazakâr ve liberal eğitimcilerin eğitim ile ilgili savundukları pozitivist, tarihten kopuk ve politikadan arınmış analizlere karşı önemli bazı karşıt görüşler ileri sürmüşlerdir. Eleştirel kuramcılar, okulların nasıl işlediğini anlamamızda temel olarak güç ve politika merkezli bir bakış açısı benimserler ve okullaşma, devletin ve eğitimin siyasal ekonomisi, metinlerin neyi temsil ettikleri ve öğrenci öznelliği gibi konulara eleştirel açıdan yaklaşarak çeşitli çalışmalar ortaya koymuşlardır (Ozan, 2019: 124).

Eleştirel pedagoji alanında öne çıkan isimlerin özellikle öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki rolü ve işlevi ile ilgili çalışmalarına rastlanmamakla birlikte devlet okullarındaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin genel özellikleri üzerinde durdukları ve bu eğitme sürecinin nasıl bir birey ve toplum yarattığını eleştirel bir analizle ortaya koydukları görülmüştür. Aşağıda bunlardan bazılarının düşüncelerine kısaca yer verilmiştir.

Marx ve Engels'e göre eğitim, üretici iş ile birleştirilerek sadece kuramsal ve ezbere dayalı olan öğretime dayanmamalıdır. Bu şekilde zihinsel ve bedensel iş ayrımı ortadan kalkacak, kuram ile uygulama birleşerek insanın çok yönlü gelişimi sağlanacaktır. Louis Althusser, eğitimi kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak ele alır ve eğitimin modern kapitalist toplumlarda bir ideolojik kurum haline geldiğini savunur. Althusser'e göre toplumun üst yapı kurumlarının tümü devletin birer parçasıdır (Demirtaş, 2014: 102).

Samuel Bowles ve Herbert Gintis, okulların ekonomik rolleri üzerinde durarak okulların hiyerarşik toplumsal ilişkiler tarafından istila edildiğini ve bunun otoriteye boyun eğme olduğunu öne sürmüşlerdir. Pierre Bourdieu, ev ve okul arasındaki ilişkileri odak noktası olarak alır. Okulların toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri bir kuşaktan diğere aktarması ile ilgilenmiştir (Tezcan, 1993: 21,28).

Michael W. Apple, eleştirel pedagojinin önemli bir temsilcisi olarak, özellikle “herkes için eğitim” sağlanması kavramının anlamı üzerine yoğunlaşmış ve örtük program ve öğretmenlerin rolü üzerinde durmuştur. Apple'a göre okullar, sadece eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara

dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulamaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir. Bir devlet aygıtı olarak okullar, sermaye birikimi ve meşruiyet için gerekli koşulların yaratılmasında önemli roller üstlenir (Demirtaş, 2014: 111,114).

Eleştirel pedagojinin önde gelen isimlerinden olan Henry A. Giroux da devlet okullarına eleştirel yaklaşmaktadır. Ona göre tamamen modernist olan devlet okulları, uzun yıllardır Descartes'in akılcılık, ilerleme ve tarih geleneğinden beslenen ahlaki, politik ve sosyal teknolojileri kullanmaktadır. Okul müfredatındaki bilgi ve otorite, farklılıkları yok etmek için olmasa da onları emeğin kültürel ve sosyal ayrımları içinde eritecek biçimde şekillenmiştir. Sınıfsal, ırksal ve cinsel ayrımlar okul müfredatında ya görmezden gelinmektedir ya da tarih ve kültürün doğrusal ve tek tip egemenleri tarafından eritilmiştir. Grioux'a göre devlet okullarını şekillendiren düzenleme, izin verme ve yola getirme uygulaması farklılık ve belirsizlik korkusu üzerine inşa edilir (Giroux, 2007: 44,45).

Nicos Poulantzas'a göre okullar kapitalist toplumda toplumsal sınıfların yeniden üretiminde rol oynarlar ve mevcut toplumsal ilişkilerin sürdürülmesini sağlarlar. Okulların kapitalist toplumdaki işlevi ideoloji yaratmak değil yaratılan ideolojiyi bireylere aktarmaktır. Okullar ideoloji yayan birer aygıttır. Okullarda otoriteye boyun eğmenin temelleri oluşturulur (Demirtaş, 2014: 109).

Joel Spring, okullarda uygulanan örtük ya da açık programla öğrencilerin kontrol edilebilen makineler hâline getirilmeye çalışıldığını eleştirmekte ve çocukların kolay kontrol edilebilen verimli makineler olarak değil özgür ve hayattan zevk alan bireyler olarak yetiştirilmesini savunmuştur (Demirtaş, 2014: 111).

Eleştirel eğitim felsefesinin en önemli isimlerinden biri olan Paulo Freire (1921-1997), yirminci yüzyılın ortalarında Brezilya'da yetişkinler için okuma-yazma programlarını yürütürken, özellikle eğitim yöntemlerini bilinçlenme süreci (conscientização) kavramıyla birleştiren bir perspektif geliştirmiştir. Geliştirdiği eğitim yöntemini ilk olarak 1959'da Brezilya'daki Recife Üniversitesi'nde yazdığı doktora tezinde ortaya koymuştur. Aynı üniversitede tarih ve eğitim felsefesi profesörü olarak çalışırken öğretme yöntemleri Brezilya'nın bütün kuzey doğu kesiminde uygulamaya konulmuştur. Freire'nin eğitim çalışması, Güney Amerika toplumunun sorunlarıyla ilgili bir kaygıdan geliştirse de bir hümanizm tanımı ve bir eğitim yöntemi olarak evrensel bir yapıya sahiptir. Bu yöntem, tüm toplumlardaki insanlara ve her yaş grubuna uygulanabilir özelliktedir (Spring, 1997: 52,65).

Literatür taramasında Paulo Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi (eleştirel pedagoji) anlayışıyla ilgili çeşitli makale ve tezler rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, Freire'nin eğitim felsefesinin genel özelliklerini ortaya koyan kavram ve uygulamaların incelendiği ve bunların açıklanması sırasında öğretmenlerin bazı özelliklerinden bahsedildiği görülmüştür. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: “Eğitim Felsefesinde Eğitimin Amacı ve Öğretmenin Rolü: Freire Çerçevesinde Özgürlüğün Praksisi ve Bankacı Eğitim Modelinin Kritiği” (Arı, 2021), “Eleştirel Pedagoji Bağlamında Paulo Freire'nin Eğitim Anlayışı” (Aybar, 2022), “Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışları Ekseninde Radikal Eğitim Eleştirisi Üzerine Bir Araştırma” (Yıldırım, 2010), “Paulo Freire ve Eğitim Felsefesi” (Aydın ve Akto, 2021), “Paulo Freire'de Öğretme Eyleminin Etik Doğası” (Kantarıcı Bingöl, 2023).

Bu çalışmanın amacı, Freire'nin, eleştirel bir bakış açısına ve bilince sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecindeki rolü ve özellikleri ile ilgili düşüncelerini ortaya koymaktır. Literatürde Freire'nin özellikle bu konudaki düşüncelerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre bu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerle birlikte de kullanılabilir (Turgut, 2014: 239). Balcı (2022)'ya göre doküman kaynakları birincil ve ikincil kaynaklar olarak sınıflandırılmıştır. Birincil dokümanlar, kişinin kendisi tarafından yazılırken; ikincil dokümanlarsa başkaları tarafından yazılanlardır (Balcı, 2022: 80). Bu çalışmada, Paulo Freire tarafından yazılmış olan ve bu makalenin amacına uygun bilgilerin bulunduğu *Ezilenlerin Pedagojisi, Özgürlüğün Pedagojisi, Eleştirel Bilinç İçin Eğitim, Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler ve Umudun Pedagojisi* isimli birincil doküman kaynakları kullanılmıştır. Bu makalenin amacını oluşturan Freire'nin eleştirel bilince sahip öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki rolü ve özellikleri ile ilgili bilgiler içerik analizi ile belirlenip ortaya konulmuştur.

FREIRE'DE EĞİTİMİN AMACI ve İNSANİ BİR EYLEM OLARAK ÖĞRETMEK

Sadece bir eğitim teorisyeni değil aynı zamanda bir entelektüel olarak da Freire, hayatını tamamen ezilenlere, dışlananlara ve eğitim hakkını kullanmaktan alıkonanlara yardım ederek geçirmiştir. Freire'nin eğitimle ilgili düşünceleri ve kuramları oldukça tutarlıdır. O, öncelikle eğitimin amacının ne olduğunu sorgular ve öğretmen

öğrenci ilişkisinde nelerin öğretildiği üzerinde durur. Freire’de eğitim, bir amaç olmayıp sadece bir araçtır. Freire, eğitimi politik bir araç olarak değerlendirir ve onun öncelikle özgür ve adil bir toplum için bir araç olduğunu, yani eğitimin bireylerin özgürleşmesi amacına hizmet etmesi gerektiğini ifade eder.

Freire, eğitimin bilinçlendirme, özgürleştirme ve insanileştirme amaçlarını, insan anlayışına ve insan doğasıyla ilgili görüşlerine dayandırır. İnsanların doğal ve sosyal çevreleriyle kendi eylemleri üzerinde düşünebildiklerini, kendilerini ve çevrelerini değiştirme eylemi içinde olabildiklerini söyler. Freire, eğitimin sadece özgürleşme için değil insanları baskı altında tutmak için de olabileceği kanaatindedir. Belli bir eğitim sisteminden geçen her insan o sistemin etkisi altında şekillenir ve dönüştürülür. Freire, savunuculuğunu yaptığı ve özgürleştirici olduğunu ileri sürdüğü eğitim anlayışı ile baskıcı yapıların gizlenmesine katkıda bulunan klasik eğitim anlayışı arasında bir karşıtlık ilişkisi kurar (Cevizci, 2016: 220). Eleştirdiği geleneksel eğitim modelinin baskıcı ve otoriter olduğunu belirten Freire, onun toplumdaki egemen grupların tahakkümünü devam ettirme amacına hizmet ettiğini savunur.

Freire, “eğitimin bilgi aktarımı değil, diyalog halindeki öznelere bilme ve düşünme sürecinde karşılaşmasıdır” der. Dolayısıyla eğitim, iletişim ve diyalog gerektirir. Ona göre diyaloga ayrılan zaman israf edilmiş sayılamaz. Diyalog, problemleri sunar, eleştirirken de insanlara gerçekliğin hakiki dönüştürücü öznelere olarak kendi gerçeklikleri içindeki yerlerini verir. Herhangi bir durumdaki diyalog, içinde doğduğu ve içinde eylediği somut gerçekliği daha iyi anlamak, açıklamak ve dönüştürmek için bilgiyle problemlenmiş bir karşılaşma gerektirir.

Freire’nin diyalogcu eğitim yaklaşımında öğretmenin rolü önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini bazı noktalara çekerken bunu problemlenerek yapmalıdır. Freire göre öğretmenler bunu yapmama nedeni olarak, sıklıkla belli bir zaman içinde tamamlanması gereken ders programlarını öne sürerler. Dolayısıyla bu öğretmenler, problemlenme için boşa harcanacak zamanlarının olmadığını düşünürler. Genç insanlar anlatılan içeriği edilgen olarak almak ve sonra tekrar etmek için ezberlemek zorunda kalırlar. Diyalog ise problem olarak görülecek olan içeriğe bağlı değildir. Her şey problem olarak sunulabilir. Freire, eğitimcinin rolünün, eğitilenleri bilgiyle doldurmak olmadığını belirterek daha ziyade eğitimci ile eğitilen arasındaki diyalog ilişkileri üzerinden her ikisini de yeni bir düşünme tarzına yöneltmek olduğunu söyler. Okullarda fizik veya matematikte en iyi öğrenciler, formülleri ezberleyenler değil formüllerin sebebinin farkında olanlardır. Öğrenciler öğretmenlerin verdiği içerikleri ne kadar basitçe ve uysallıkla alırlarsa o kadar az düşünen ve ezberleyen bireye dönüşürler. Örneğin en iyi felsefe öğrencisi, Platon, Marks ya da Kant’ın fikirleri hakkında eleştirel düşünen ve düşünme riskini alandır. Hiçbir filozof ve bilimci, problemlere meydan okumadan ve bu meydan okumalarla yüzleşmeden bilimsel bilgisini geliştiremez ya da sistematize edemez (Freire, 2021: 150,151).

Freire’ye göre eleştirel öğretmenlik dediğimiz şeye temel olan bilgi türlerinden ilki ve öğretmenler açısından vazgeçilmez olan öğretmek, bilgi aktarmak değil, bilginin üretimi veya inşası için imkân yaratmaktır. Tüm öğretmen ve öğrenciler, aynı olmamakla birlikte, eğitime görevini yerine getiren kişi öğrettikçe yeniden biçimlenir ve öğretilen kişi de süreç içinde kendini biçimlendirir. Bu anlamda öğretmek, bilgi veya içerik aktarmak olmadığı gibi yaratıcı bir öznenin, bir maddeye şekil, tarz veya ruh verdiği faaliyet de değildir. Freire, “*Özgürlüğün Pedagojisi*” isimli eserinde, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak şunları söyler: “*Öğrenmeden öğretmek mümkün değildir. Biri diğerini gerekli kılar ve her ikisinde de öznelere farklılıklarına rağmen nesne gibi görülerek eğitilmesi mümkün değildir. Öğretme eylemi sırasında öğreten öğrenirken aynı zamanda öğrenen de öğrenme eylemi sürecinde öğreten konumunda olur. Öğretmek ancak insanın tarihsel tamamlanmamışlığı bağlamında mümkündür. Tamamlanmamışlık, insanlık durumunun bir gereğidir. Yaşamın olduğu her alanda tamamlanmamışlık da vardır. Sadece insan bu tamamlanmamışlığın bilincindedir. İnsan, toplumsal ve tarihsel olarak öğretmeyi mümkün kılan şeyin öğrenme olduğunun farkındadır. Öğrenen kişinin öğretilen şeyi yeniden yaratmaya ve yeniden üretmeye muktedir olmadığı bir öğretme söz konusu olamaz. Özünde öğrenme deneyiminden doğmayan bir öğretme, kimse tarafından da öğrenilemez*” (Freire, 2019a: 68-70,96).

Freire’ye göre öğrenme ve eğitilme ihtiyacı, tamamlanmamışlığa dair bilinçten gelir ve bu bilince gömülmüş olmamız, daimî bir arayış ve meraklı bir sorgulama hareketine sebep olur. Öğretme becerimizin kaynağı olan öğrenme becerimiz, nesnenin bilgisini kavrama becerisine sahip olduğumuzu gösterir. Nesnenin yüzeysel yönlerinin sadece mekanik olarak ezberlenmesi gerçek bir öğrenme olamaz. Nesne ile kurulan böyle bir ilişki, öğrenen kişiyi, birtakım içerikleri transfer eden edilgen bir araç haline getirir ve bu sözde öğrenme, nesnenin bilgisine katılarak onu inşa etmek anlamına gelen eleştirel epistemolojik merakın reddi anlamına gelir (Freire, 2019a: 111).

Freire'ye göre insan, öğrenme becerisini ne kadar eleştirel kullanırsa, bilinecek nesnenin tümüyle kavranmasını mümkün kılacak “epistemolojik merakı” inşa etme ve geliştirme becerisi de o oranda artar. Ona göre epistemolojik merakı bu şekilde anlamak, bir taraftan, eğitimde “bankacılık modeli”ni eleştirmemizi ve reddetmemizi, diğer taraftan hem öğrenenin hem de öğretmenin yaratıcılığını öldüren bu modele rağmen öğrenenlerin yerinde saymaya mahkûm olmadıklarını görmemizi sağlar. Öğrenenler, aldıkları eğitim sayesinde değil, öğrenme sürecinin doğası sayesinde otoriterliği ve bu bankacı eğitim modelinin epistemolojik kusurlarını aşabilirler. Önemli olan, öğrenenlerin, “bankacı eğitim modeli” praksisine maruz kalmış olsalar da bu modele karşı bağımsızlık kazanabilmek için meraklarını körükleyen ve risk alma, serüvene atılma duygularını tetikleyen direniş ateşini canlı tutmalarıdır. Böylece, öğrenme sürecinin kıyas, tekrar, gözlem, inatçı şüphe ve merak gibi unsurlara sahip olan yaratıcı gücü, sahte eğitimin olumsuz etkilerini silebilir (Freire, 2019a: 71).

Freire, “öğretme eyleminin, öğrenciye nesnenin bilgisini aktarmak değil, öğrencinin öğrenmesini ve öğrendiği şeyi aktarabilmesini sağlamaktır” der. Bu nedenle öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinin parçası olan şüphelerine, endişelerine ve yetersizliklerine kulak vermeli yani dinlemelidir. Freire'ye göre bir öğretmen öğrenciyi merakının üzerine gitmeye ve merakını analiz etmeye ne kadar teşvik ederse o kadar iyi bir öğretmen olur. Dinlemek de ancak farklı olana saygı duymakla mümkün olur.

Söyleyecek bir sözü olanlar, kendisini dinleyenleri de konuşmaya ve yanıt vermeye cesaretlendirmeyi görev edinmelidirler diyen Freire, öğretmenlerin kendilerini gerçeğin sahibi gibi görmelerini ve bu şekilde zamanlarını boşa harcamalarını dayanılmaz bir durum olarak görür. Böylesi otoriter bir tutum, dinleyen kişinin zamanının da konuşana ait olduğunu var sayar. Dolayısıyla konuşmacı, dinlemenin var olduğu bir alanda değil, sahte ve sessiz bir alanda konuşmuş olur (Freire, 2019a: 155).

Freire'ye göre insani bir eylem olarak eğitimin yönlendirici bir eğilimi vardır. Siyasi olmanın eğitimin özünde var olduğunu ve eğitimde tarafsızlığın imkânsız olduğunu belirten Freire, eğitimin siyasi doğasının temelinde insanın eğitilebilirliğinin yattığını söyler. Eğitilebilirlik ise insanlık durumunun tamamlanmamışlığına ve bizim bunun bilincinde olmamıza dayanır. Ona göre eğer eğitim özünde, siyasi olmasaydı bu dünya gerçek anlamda bir insan dünyası olamazdı (Freire, 2019a: 151).

DOĞRU DÜŞÜNEBİLMEK, ARAŞTIRMA YAPMAK ve METODOLOJİK TITİZLİK

Freire'ye göre doğru düşünebilen kişi, düşündüğü, bazen yanlış bile olsa, doğru düşünebilmeyi öğretebilecek tek kişidir. Çünkü doğru düşünebilmenin şartlarından biri, insanın, bildiğini sandığı şeylerden çok emin olmamayı başarabilmesidir. Doğru düşünebilen bir eğitimci, öğrencilerine, dünyadaki var oluşumuzun güzelliğini yani dünyaya müdahale etmeye ve dünyayı tanımaya yetkin tarihsel varlıklar olduğumuzu öğretebilir. Böyle bir eğitimci, yeni bir bilginin, bir zamanlar yeni olsa da şimdi eskimiş olan bir bilginin yerini aldığını ve yeni bir şafak söktüğünde bu yeni bilginin de aşılmasının mümkün olduğunu gösterebilir. Mevcut bilgilerin öğrenildiği-öğretildiği uğrak ile henüz var olmayanın keşfedildiği uğrak öğretme, öğrenme ve araştırma aşamalarına denk düşer (Freire, 2019a: 74).

Freire, doğru düşünebilme sorumluluğunun öğretmene dolayısıyla okula ait olduğunu söyler. Bu sorumlulukla toplumsal olarak inşa edilen halk bilgisine hem saygı duymak hem de öğrencilerle bu bilgi türlerinin mantığını bağlamları içinde tartışmak gerekir. Öğretmen açısından doğru düşünebilme, sağduyu bilgisini aşma sürecinde, bu sağduyu bilgisine de saygı duymaktır. Bir öğretmenin, öğrencinin yaratıcı kapasitesine saygı duyması ve bu kapasiteyi harekete geçirmesi de gerekir. Ayrıca eğitimci ve öğretmenler öğrencilerin eleştirel bilincine saygı duymalıdır. Bir okul müfredatı için temel kabul edilen bilgiler ile öğrencilerin bireysel tecrübelerinden gelen bilgiler arasında bağ kurulmalıdır. Pragmatik ve gerici bir eğitimci, muhtemelen, bunlar arasında bağ olmadığını söyleyecektir. Ayrıca okulun görevinin, öğrencilere, öğrenilir öğrenilmez kendiliğinden işlevsel hale gelecek konu paketlerini öğretmek ve aktarmak olduğunu da ileri sürecektir (Freire, 2019a: 76).

Freire'ye göre doğru düşünebilmeyi başaran kişi için somut eyleme dönüşmeyen sözler değersizdir ya da pek az değerlidir. Ona göre doğru düşünmek, aynı zamanda doğruyu yapmak demektir. Örneğin öğretmenin doğru düşünebildiğini sanması ancak öğrencileriyle üstenci bir dille konuşması mantığa aykırıdır. Doğru düşünebilme çabasındaki öğretmen, bu tutumu yeri geldikçe değil bir varoluş tarzı olarak benimsemeli ve bu tutumuna sağlam bir temel arayışında ciddi olmalıdır. Doğru düşünebilmenin ayrılmaz parçası, yüce gönüllüktür. Yüce gönüllülük, birine kızgın olma hakkını ortadan kaldırmamakla birlikte, bu hakkı kinizmden veya ayarsız hiddetten ayıran şeydir (Freire, 2019a: 80).

Doğru düşünebilme ve eğitimi sadece bilgi aktarmak olmadığını bilmek, zahmetli ve zor bir iştir diyen Freire, bunun zaman zaman başkalarıyla birlikte ve zaman zaman da kendimiz için taşımak zorunda

olduğumuz bir yük olduğunu söyler. Zordur çünkü yüzeysel ve tutarsız olmaktan ve her şeyi basitleştirmekten kaçınabilmek için sürekli kontrollü olmayı gerektirir. Doğru düşünebilmenin ayrılmaz bir unsuru olan tevazuyla yaşamak ve hatalarımızı kabul edip başkalarını yüceltirken kendimizi alçaltacağımız bir zeminde durmak zordur. Bir doğru düşünebilme iklimi yaratmanın şaşmaz bir formülünün olmadığını söyleyen Freire, ancak disiplinsiz veya plansız bir ortamda böyle bir iklimin gelişebileceğini sanmanın da doğru düşünebilmenin inkârı olduğunu ifade eder. Ona göre metodolojik kesinlik olmadan doğru düşünebilme de olmaz (Freire, 2019a: 93).

Doğru düşünebilen kişi, doğru düşünebilme olmadan eleştirel bir pratik olmayacağını da bilir. Doğru düşünebilmenin içinde saklı olan eleştirel eğitim, “yapmak” ile “yapmak üzerine düşünmek” arasında dinamik ve diyalektik bir hareket içerir. Öğretmen adaylarının, doğru düşünebilmenin, öğretmenlerin yardımcı kitaplarında yazmadığını, iktidarı işgal eden entelektüellerin bu beceriyi kitaplara almadığını, daha öğretmenlik eğitimleri sırasında anlamaları gerekmektedir. Doğal merakı aşan bir doğru düşünebilme becerisi, öğrenci ve öğretmenin iletişimi ile üretilmelidir. Öğretmen adaylarının devam eden eğitim süreçlerindeki kritik uğrak, kendi pratikleri üzerine eleştirel düşünebilmektir. Bugünün ya da dünyanın pratikleri üzerine eleştirel düşünmek, yarının pratiklerinin geliştirilmesini mümkün kılar. Eleştirel düşünme için şart olan teorik söylemin pratikte de uygulanabilecek kadar somut olması gerekir. Adaletsizlik, sadakatsizlik, sevgisizlik sömürü ve ihlaller karşısındaki haklı öfkeleri ifade etme imkânı tanımayan eğitim, duyguların ifade edilebilmesinde oynadığı dolaylı rolü görmüyor demektir (Freire, 2019a: 84,85).

Doğru düşünebilen, anlama pratiğini insani bir özne gibi tatbik eden bir eğitimci, tutarlı olmak istiyorsa, iletişime girdiği öğrenciyi iletilen şeye dair kendi anlayışını ortaya koymaya zorlamalıdır diyen Freire’ye göre anlaşılabilirliğin söz konusu olabilmesi için iletişimin karşılıklı olması yani diyaloga dayanması gerekir. Bu nedenle doğru düşünebilme, polemikle değil diyalogla ilgilidir (Freire, 2019a: 82,83).

Freire’ye göre araştırma yapmadan öğretmek ve öğretmeden araştırma yapmak diye bir şey mümkün değildir. Biri diğerinin bedeninde yaşar. Öğretirken incelemeye ve araştırmaya devam edilir. Freire, “*Özgürlüğün Pedagojisi*” isimli eserinde bunu “*öğretirim, çünkü incelerim, soru sorarım, sorgulamaya kendimi teslim ederim. Araştırırım çünkü bir şeylerin farkına varırım ve bu şeylere önem atfederim. Böylece müdahale etmiş olurum ve müdahale ederken de hem başkalarını hem de kendimi eğitirim. Neleri henüz bilmediğimi öğrenmek ve keşfettiklerimi aktarıp duyurmak için araştırma yaparım*” şeklinde açıklar (Freire, 2019a: 75).

Demokratik görüşlere ve duruşa sahip bir eğitimci, eğitim praksi içinde, eleştireliliği, merakı ve öğrencinin özerkliğini savunmak zorundadır diyen Freire’ye göre eğitimin temel işlevlerinden biri, öğrencinin öğrenme sürecini benimsemesini sağlayacak ve öğrenilen nesnelere bilinebilir kılacak bir metodolojik titizlik verebilmektir. Ona göre öğretilen nesneye veya o nesnenin içeriğine yüzeysel olarak temas edip geçen “bankacı eğitim modeli”nde böyle bir metodolojik titizliğin yeri yoktur. Eğitim, nesneyle veya nesnenin içeriğiyle yüzeysel veya dışsallaştırılmış bir temasa indirgenemez; eğitim, eleştirel eğitimin mümkün olacağı şartların üretimine kadar gitmelidir. Eleştirel eğitimin mümkün olabilmesi için öğretme ile öğrenmenin bir arada olacağı bir bağlam zorunludur ve bu bağlam; yaratıcılığın sınırlarını zorlayan, araştırmaya inanan ve cüretkâr bir tevazu ile serüvene atılabilen titiz bir metodolojik merak bağlamıdır. Bu şartlarda yürütülecek bir eleştirel öğrenme faaliyetinin içindeki kişiler, öğretmenlerinin de sürekli yeni bilgiler edindiğini görür. Gerçek bir öğrenme bağlamında öğrenen konumunda olanlar sürekli bir dönüşüm içinde olur (Freire, 2019a: 72; Freire, 2021: 70-72).

ÖĞRENCİNİN ÖZERKLİĞİNE SAYGI DUYMA ve SAĞDUYULU OLMA

Freire, herkesin özerkliğine ve itibarına saygı duymanın birine yapacağımız bir iyilik değil, etik bir zorunluluk olduğunu söyler. Öğrencinin farklı estetik, dilbilimsel ve sözdizimsel ifadeler halinde ortaya çıkan merakına saygı duymayan, makul sorgulamaları geçiştirmek için sık sık ironiye başvuran, öğrencinin eğitim deneyiminde saygı çerçevesinde var olmayan bir öğretmen, insanlık durumunun temel etik ilkelerini ihlal etmiş olur. Saygı eksikliği, doğru düşünmeden de bir kopuş olarak görülebilir. Öğrencinin özerkliğine ve kimliğine saygı duymam gerektiğini bilmek, bu bilgiyle tutarlı olacak bir pratik gerektirir (Freire, 2019a: 103).

Freire, sağduyulu bir öğretmenin görevini yerine getirirken bir öğrencinin ödevini şekilci gerekçelerle reddetmemesi gerektiğini söyler. Ona göre öğretmenin sınıftayken aldığı kararlar, yürüttüğü faaliyetler, ödevler ve öğrenciler için belirlediği hedefler yoluyla otoritesini kullanırken, bunun otoriterliğe kayıp kaymadığını ona söyleyecek olan şeyin sağduyu olduğunu ifade eder. Öğrencinin özerkliğine, itibarına ve kimliğine saygı duyarak pratikte de bununla tutarlı tavırlar geliştirmek gerektiğini bilmek, öğretmenlik mesleğinin gereğidir. Freire’ye göre bir öğretmen, okulun; öğrencilerin, velilerin ve onların mensup olduğu toplulukların sosyokültürel-ekonomik şartlarından soyutlanamayacağı bir alan olduğunu öncelikle sağduyusuyla kavrar. Ona göre bir öğretmen, öğrencilerinin içinde buldukları şartları dikkate almadan ve

okula taşıdıkları bilginin önemini anlamadan öğrencinin özsaygısına ve kimliğine saygı duyamaz. Freire, “*bir öğretmen olarak kendi pratiklerimin metodolojik kesinliği arttıkça, öğrencinin doğal bilgisine daha fazla saygı duyarım çünkü bu bilgi, öğrencinin epistemolojik merakının daha eleştirel bir bilimsel bilgi üretme yolundaki başlangıç noktasıdır*” der (Freire, 2019a: 102-106).

Freire’ye göre öğrencinin özerkliğine, özsaygısına ve kimliğine saygı duymayı sağlayan bilgi türünü pratiğe dökmek için şart olan tutum ve erdemler, söylediklerimizle yaptıklarımız arasındaki farkı azaltmak üzere kendimize dayattığımız yapıcı çabaların sonucunda oluşur. Söylem ile eylem arasındaki farkın kapatılması, öğretmenlerde mutlaka bulunması gereken bir erdemdir. Bir öğretmen ayrımcılık yapıyorsa, baskıcı davranıyorsa, kibirli ve alay eder gibi konuşuyorsa, görevlerini ihmal ediyorsa, haksızlık ve adaletsizliği kınamada sorumsuzca davranıyorsa öğrencinin özsaygısına saygı duymasından bahsedilemez (Freire, 2019b: 123,145).

Öğretme alanı sürekli okunması, yorumlanması ve yazılması gereken bir metin gibidir diyen Freire, bu alanın karşılıklı kullanımı sırasında öğretmen ile öğrenci arasındaki dayanışma ne kadar fazlaysa demokratik öğrenme olanaklarının da o kadar fazla olacağını söyler. Bir öğretmen öğrencilerine kendi analiz etme, kıyaslama, değerlendirme, karar alma, vazgeçme, adil davranma, adaleti sağlama ve siyasi bir varoluşa sahip olma becerilerini de aktarmalıdır. Eğer açık fikirli ve demokratik bir öğretmenlik pratiği yönünde karar alınmışsa bunun gerici, otoriter, seçkinci tutum ve tavırları dışarıda bıraktığı açıktır (Freire, 2019a: 138). Dolayısıyla bir öğretmen hiçbir şart altında bir öğrenciye ayrımcılık yapamaz.

Eğitimde rol oynayan herkese saygı duyulması gerektiğini söyleyen Freire’ye göre ister kamusal ister özel okullarda olsun idareciler öğretmenlere, öğretmenler ve öğrenciler idarecilere ve birbirlerine saygı duymalıdır. Ona göre otoriter entelektüeller arasında, öğrencilerindeki eleştirel meraka, serüven duygusuna saygı duyan birine denk gelmek zordur. Yine bunların öğrencilerinin sağlam bir özerklik inşa etmesine bilerek katkıda buldukları da nadirdir. Edilgen olmaya alışmış öğrencilerine ders konularını genel hatlarıyla yüklemekte ısrar ederler ve öğrencilerini konuların özünü öğrenmeye zorlamazlar (Freire, 2019b: 135-140).

ELEŞTİREL OLMA ve ETİK DAVRANMA BECERİSİ

Freire, eğitimin, bir öğrenciye beceri ve yetkinlik kazandırmaktan çok daha fazlası olduğunda ısrar eder. Öğretmenler ve öğretmen adayları, mutlaka etik sorumluluğa sahip olmalıdır. Öğretmenlik eğitimi asla bir talim-terbiye anlayışına indirgenmemeli; öğretmenlerin mesleğe teknik olarak hazırlanmasının çok ötesine geçerek kaynağını insan etiğinin tarihselliğinden almalıdır. O, bu etik anlayışında, evrensel bir insan etiğinden, ideolojik söylem türünü mahkûm etmekten korkmayan bir etikten bahsetmektedir. Bu etik; emek sömürsünü, söylentiye gerçeğe ve gerçeği de söylentiye çeviren manipülasyonları mahkûm etmekten korkmayan, hazırlıksız yakalananın kapana kısıldığı, zayıfın ve savunmasızın yok olup gideceği fikrinin yayılmasını mahkûm etmekten korkmayan, insanın tutmaya hiç te niyetli olmadığı sözler vermesini ve yalanın hayatta kalmak için adeta vaz geçilmez hale gelmesini mahkûm eden, sadece keyif almak için yapılan haysiyet cellatlığını ve insanlar arası dayanışma ütopyasının parçalanmasını mahkûm eden bir etikdir (Freire, 2019a: 61,62).

Freire, bahsettiği bu etiğin seçkinci bir püritenliğin riyakâr saptırmaları yüzünden ihanet ve ihmal edilen ve ırk, cinsiyet ve sınıf temelli ayrımcılıklarla küçük düşürülen bir etik olduğunu söyler. O, öğretmenlik mesleğinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan bu etik için ister çocuklarla ve gençlerle ister yetişkinlerle çalışılsın mutlaka mücadele edilmesi gerektiğini söyler. Bu etik için mücadele etmenin en iyi yolu da öğretmenin mesleğini icra ederken, öğrencileriyle kurduğu ilişkilerde, öğrettiği konuları ele alma şeklinde ve farklı fikirlere sahip düşünürlerden alıntılar yaparak bu etiği yaşamasıdır. Şu veya bu düşünürün pedagoji teorisine katılmıyor olabilirim; bu durumda yapmam gereken, öğrencilerime söz konusu teoriye katılmadığımı söylemektir. Bir düşünürü eleştirirken yapmamam gereken şey ise öğrencilere yalan söylemektir. Freire’ye göre öğretmenlerin etik eğitimi sağlam olmalı ve mesleki pratikler ile etik arasında uçurum olmamalıdır. Öğretmen tevazu ve sabırla her yönden kendisini mesleğine adamalıdır (Freire, 2019a: 63,64). Bu, öğrencilerin, sınıftaki gündelik öğrenme ortamında doğan sorun ve konuların anlaşılmasında, yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Freire, etik zemininde kalmanın en büyük zorluklarından birinin evrensel bir insan etiğini korumak için elimizden geleni yaparken riyakâr bir ahlakçılığa da düşmemeye çalışmak olduğunu söyler. Sahte sofuların ahlakçılığını maskeleyen başka işe yaramayan böyle bir etiği insana yaraşır şekilde reddetmek, etik zeminde kalabilmek için sürdürdüğümüz mücadelenin bir parçasıdır. Freire, insan etiği kavramını, insanı kendinin dışına çıkmaya ve kendini aşmaya çağıran ontolojik eğitimle aynı anlamda kullanmaktadır. Varoluşumuzdan söz ederken de “a priori” var olmayıp toplumsal ve tarihsel olarak inşa edilmiş olan bir şeyi kastetmektedir. Ona göre dünya üzerindeki varlığımız, “var” olmaktan çok daha ötedir, bir “mevcudiyet”tir.

Bu, kendi üzerine düşünebilen, var olduğunu bilen, yaptıklarına müdahale edebilen, onları dönüştürebilen, onlar üzerine konuşabilen ama aynı zamanda akıl yürütebilen, kıyaslayabilen, değerlendirebilen, değer biçebilen, karar alabilen ve hayal edebilen bir mevcudiyettir. İnsan, dünya üzerinde bilinç sahibi bir varlık olduğundan dolayı dünyadaki eylemlerinin etik sorumluluğundan kaçamaz. Eğer ben genetik, kültürel ve sınıfsal bir determinizmin ürünüsem, hareketlerimden sorumlu tutulamam ve böyle bir durumda da etikten söz edilemez (Freire, 2019a: 65).

Freire'ye göre bir öğretmen her şeyi bilen insan değildir. Bu nedenle öğrencinin sorduğu bir soruyu bilmediğinde cevabını öğrenip onu bilgilendireceğini belirtebilir. Yanlış bir cevap vermek ya da bilmediğini örtbas etmek için laf kalabalıklığı yapmak etik açıdan kabul edilemez. Ancak öğrencilere doğruyu söylemiş olmak için sürekli bilmediğini söylemek zorunda da kalmamalıdır. Öğretme bütüncül bir pratiktir. Ders anlatmak öğretmenin etik olarak da duyarlı olması demektir. Öğretme pratiğinin güzelliği, öğretmen ile öğrenciyi birleştiren bir bütünlük tutkusundan kaynaklanır ve bu tutku temelini etik sorumluluktan alır (Freire, 2019a: 137).

Freire “*Özgürlüğün Pedagojisi*” adlı eserinde eleştirel bilince sahip olan öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralar (Freire, 2019a: 75-178):

- ✓ Öğretmek sadece bilgi aktarmak değildir ve öğretmen her şeyi bilen de değildir.
- ✓ İnsanın tamamlanmamışlığının farkındadır.
- ✓ Doğru düşünmenin mantığını bilir ve izler.
- ✓ Tüm kültürel kimliklere saygı duyar ve ırk, cinsiyet ve inanç ayrımcılığına yönelmez.
- ✓ Eleştirel özbilince sahiptir ve eleştirel bilincin gelişmesine çalışır.
- ✓ Sağduyu sahibidir ve eğitimin politik bir eylem olduğunu bilir.
- ✓ Sorumluluk sahibi olarak farklılıklara açıktır ve öğrencinin özerkliğine saygı duyar.
- ✓ İnsanın etik ve estetik bir varlık olduğunu bilir ve bir rol model olarak örnek teşkil eder.
- ✓ Gerçekliği kavrama becerisi yüksektir ve öğretirken aynı zamanda öğrenendir.
- ✓ Ayrımcılık ve adaletsizlik karşısında susmaz ve eğitimcilerin hakları için mücadele eder.
- ✓ Öğrencilerin kıyaslama, seçim yapma hakkına saygı duyar ve neşe, umut aşlamaya çalışır.
- ✓ Öğretmenin ve öğrenmenin sürekli bir merak gerektirdiğini bilir, kinik ve hareketsizleştirici kaderciliği reddeder.
- ✓ Mesleki yeterlilik, özgüven ve cömertlik sahibidir, sınırlarını bilir ancak bu sınırları aşmaya çalışır.
- ✓ Mesleğine kendisini adayarak öğrenme ve öğretmeyi insani bir eylem olarak görür.
- ✓ Demokratik bir zihniyete sahip olarak özgürlük ve otorite dengesini iyi kurar.
- ✓ Eğitim sürecinde rol alan herkese saygı duyar ve diyaloga açıktır.
- ✓ Eğitimin dünyaya bir müdahale biçimi olduğunun farkındadır ve tarihselliğin önemini kavrayarak tarihin sonu tezine karşıdır.

Eğitim ne toplumsal dönüşümün tartışmasız aracı ne de sırf iktidardakiler böyle buyurdu diye statükonun devamlılığının bir aracıdır. Eleştirel düşünen bir öğretmen, verdiği dersin bütün ülkeyi dönüştüreceğini sanmamalı ancak derslerin, bir şeyleri değiştirmenin mümkün olduğunu göstermesi ve böylece siyasi-pedagojik görevin önemli olduğu kanaatini güçlendirmesi de mümkündür. Tutarlı ve demokratik, yetkin, yaşam dolu ve daha iyi bir dünya umudu olan, mücadele etme ve farklı olana saygı duyma becerisini kanıtlamış bir öğretmen, okuldaki varlığının birçok andan sadece biri olduğunu bilir ve dünyanın içinde bulunduğu hali değiştirmenin en iyi yolunun tutarlı yaşamak olduğunun farkındadır (Freire, 2019a: 162).

Doğal merak, kendini eleştiriye tabi tutarak epistemolojik meraka dönüşür ve daha büyük bir metodolojik titizlikle bilme sürecinin nesnesini içselleştirir. Yaşam deneyiminin bütününde mevcut bir olgu olan merak, toplumsal ve tarihsel olarak sürekli yeniden inşa edilir. Çünkü doğal merak, kendiliğinden eleştirel merak haline gelmez. Bu nedenle ilerici eğitim praksisinin en önemli işlevlerinden biri eleştirel, gözü pek bir merakı teşvik etmektir. Bizi, günümüzün teknolojik dünyasını ele geçiren aşırı akılcılıktan koruyacak olan da bu meraktır. Bu, teknolojinin ve bilimin değerini azaltan sahte hümanizmi onaylamak anlamına gelmemektedir.

Aksine bu ne teknolojiye tapan ne de teknolojiyi şeytanlaştıran, dengeli bir duruştur. Yani teknolojiye eleştirel bir mantıkla yaklaşanların duruşudur (Freire, 2019a: 77).

Freire'ye göre doğal meraktan eleştirel meraka giden zaruri sürece, estetik taktirle baş başa giden katı bir etik formasyon eşlik etmeli ve güzellik ile saygınlık el ele olmalıdır. Eğitim praksişi, püriten ahlakçılık tuzağına düşmeyeyim derken, saygınlığın ve saflığın değerini taktir etme görevinden uzaklaşmamalıdır. Bu praksis, inşa ve takip etmemiz gereken hakiki yoldan uzaklaşmamıza neden olacak kolaycı çözümlerin daimî bir eleştirmeni olmalıdır. İnsan, dönüşebildiği için etik bir varlıktır. Dönüşmenin şartı, var olmanın da şartıdır. İnsanlık durumunu etikten kopmuş olarak düşünmek mümkün değildir. Çünkü etikten kopmak veya etiği dışarda tutmak, biz insanlar için bir ihlal anlamına gelmektedir. Eğitim deneyimini basit bir teknik meseleye indirgemek, bu deneyimin özünde insani olan insanı biçimlendirme becerisini zayıflatmak demektir. İnsan olmaya birazcık bile saygımız olsa, konu anlatımı ile öğrencinin ahlaki formasyonunu birbirinden ayırmayız (Freire, 2019a: 78).

Freire bir eğitimcinin kendisini, alanındaki konuları iyi ve doğru bir şekilde öğretmeye hazır hissetmeden öğretmen olamayacağını ve eğitim pratiğini de sadece konu anlatımına indirgememesi gerektiğini ifade eder. Ayrıca asıl önemli olanın, öğretmenin bu konuları öğretirken benimsediği etik duruş olduğunu söyler. Freire'ye göre bu duruş, titizliğe sadakat, mükemmele ulaşma çabası ve bir tevazu ortaya çıkaran yeterli mesleki eğitimden oluşur. Öğretmenin söylediklerinde, yazdıklarında ve yaptıklarında tutarlı olması en az ders anlatımı kadar önemlidir (Freire, 2019a: 144).

ÖĞRETME FAALİYETİNDE NEŞE, UMUT ve MERAK

Öğretme faaliyeti açısından temel olan neşe ile umut arasında yakın bir ilişki vardır. Umut, öğretmenle öğrencilerin paylaştığı bir duygu: birlikte öğrenme ve öğretme, birlikte sabırlı olma ve sabırsızlık duyma, birlikte bir şeyler üretme ve neşemizin yeşermesini önleyen engellere birlikte direnme umudu. Umut insanlık durumunun temel bir bileşenidir. Tamamlanmamışlığımız bağlamında umut hem doğal ve mümkün hem de gerekli bir duygudur. Yeni olandan korkmayan, adaletsizlik karşısında üzülen, ayrımcılık yüzünden incinen, suçların cezasız kalmaması için mücadele eden ve kinik ve hareketsizleştirici kaderciliği reddeden açık fikirli bir insanın eleştirel bir umutla dolu olmaması büyük bir çelişki olur (Freire, 2019a: 114).

Öğrencinin merakını boğan otoriter veya paternalist tutumlara sahip bir eğitimci, sonuçta kendi merakını da köreltmış olur. Çalışılabilir gerçek demokratik ve pedagojik ortam, öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenerek ilerlediği ve bir özgürlük ifadesi olarak merakın, zorunlu olarak sürekli yeniden belirlenen sınırlarla kısıtlandığı bir ortamdır. Öğrenci bu sınırları etik zemininde anlamlandırmalıdır. Ancak merakım bana ötekinin dünyasını istila etme ve bu dünyadaki sınırları yok etme hakkını vermez. Freire, bir öğretmenin şunları bilmesi gerektiğini söyler: merakın varoluşuma kattığı enerjiyle harekete geçirilmeden, rahatsız edilmeden, zorlanmadan ne öğrenebilirim ne de öğretebilirim. Eğer merakım ehlileştirilirse bilgi nesnelere belli yönlerine ilişkin mekanik bir ezber düzeyine erişebilirim ancak nesnenin gerçek kavrayışına asla erişemem. Soruyu teşvik etmek ve sorular üzerinde eleştirel düşünmek merakın temelidir. Aksi halde elimizdeki tek şey, öğretmenin açıklamaları karşısında öğrencilerin edilgen kalması ve gerçekte merak edilmeyen sorulara cevap verilmesi olacaktır (Freire, 2019a: 126,127).

Freire'ye göre bu anlamda iyi öğretmen, konuşurken öğrenciyi kendi düşünce sürecinin içine çekmeyi başaran öğretmendir. O zaman derslikler sadece insanların bir araya geldiği yerler olmaktan çıkarak bir mücadele alanı haline gelir. Mücadele ortamında ise öğrenci yorulur ama uyuklamaz. Yorulur, çünkü öğretmenin düşüncelerinin geliş gidişlerine eşlik eder ve öğretmenin durakladığı, şüpheye düştüğü, kararsız kaldığı yerlerde merakla gözlerini açar. Öğretmen, dinamik bir ders ortamı yaratmak için yöntemler geliştirmeden önce tüm bu sürecin temelini merak olduğunu bilmeli ve bununla barışık olmalıdır. Bir merakın peşinden gitmek, nesneye ilişkin olarak daha eleştirel ve metodolojik olarak daha titiz bir merak geliştirmeyi sağlar. Anlık, doğal merak ne kadar yoğunlaşırsa o derece epistemolojik merak olur. Eleştirel eğitim pratiğinin temellerinden biri anlık merakın gelişerek epistemolojik meraka dönüşmesinin bir gereklilik olduğunu vurgulamaktır (Freire, 2019a: 128-130).

Öğrencilerin iyiliği için çalışmak yaşamın kendisine açık olmak ve yaşam sevinci duymakla ilgilidir. Bunun, tam olarak içselleştirildiğinde, insanın bir an nazik ve anlayışlı olurken bir an da sert ve yargılayıcı olabilen tuhaf bir tipe dönüşmesine engel olacak dengeli bir sevinç olması gerekir. Öğrenmeden ayrı düşünülmemeyen bir öğretme pratiği, doğası gereği eğlenceli bir deneyimdir. Sorgulama sürecinde ve öğretme pratiğinde metodolojik olarak ne kadar titiz olursam, o kadar neşeli ve umut dolu biri olurum. Öğretme ve öğrenme; arayış, güzellik ve neşe olmadan mümkün olmaz. Eğitime, öğrenciye ve öğretmene saygısızlık duyarlılığımızı azaltan bir durum yaratır ve öğretmenlik yaparken duyulan sevince de zarar verir (Freire, 2019a: 179).

BANKACI EĞİTİM MODELİNDE ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİ

Freire'ye göre okul içinde veya dışında, herhangi düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, bu ilişkinin temel olarak "anlatı" niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelere (öğrenciler) oluşur. Anlatılan şeyler ister değerler ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Eğitim, anlatım hastalığından mustarıdır (Freire, 2016: 57).

Anlatı, öğrencilerin anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Dahası öğrenciler, öğretmen tarafından doldurulması gereken kaplara dönüşür. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıkça, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir. Böylece eğitim bir "tasarruf yatırımı" edimi haline gelir. Öğrenciler "yatırım nesnelere", öğretmen ise yatırımcıdır. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahvilleri çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu "bankacı" eğitim modelidir. Bu yanlış yoldaki sistemde yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu nedeniyle insanlar rafa kaldırılır. Çünkü kendileri araştırmadan, praksis olmaksızın insanlar insani olamazlar. Bilgi ancak buluş yoluyla, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla peşinden koşmalarıyla meydana gelir (Freire, 2016: 58,59).

Freire bankacı eğitim modelini eleştirdiği "*Ezilenlerin Pedagojisi*" adlı eserinde bu modelde bilginin, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağan olduğunu ifade eder. Ona göre başkalarını mutlak bilgisiz saymak, eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunu inkâr edilmesidir. Bankacı eğitim modelinde öğretmen kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerçekleştirir. Bu durumu eleştiren Freire'ye göre eğitim çalışması, öğretmen-öğrenci çelişkisini çözümlenmekle işe başlamalıdır. Her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır. Bu çözümün bankacı modelde bulunmadığını ifade eden Freire'ye göre bankacı eğitim çelişkiyi sürdürür ve hatta bir bütün olarak ezen topluma ayna tutan aşağıda verilen davranış ve uygulamalar yoluyla çelişkiyi körükler (Freire, 2016: 59,60):

- ✓ Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır
- ✓ Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şeyi bilmez
- ✓ Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür
- ✓ Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler
- ✓ Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulur
- ✓ Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyar
- ✓ Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamındadır
- ✓ Öğretmen müfredatı seçer ve öğrenciler buna uyar
- ✓ Öğretmen bilginin otoritesini kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer
- ✓ Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedir

ÖZGÜVEN, MESLEKİ YETERLİLİK ve CÖMERTLİK

Freire'ye göre öğrencilerin özgür olmasını sağlayabilecek sağlam ve demokratik bir öğretmenlik için gereken özelliklerden biri de kendine güven duygusudur. Bu özgüven; öğrencinin özgürlüğüne ve özerkliğine saygı duymayı, görüşlerini tartışabilmeyi hem kendini hem de eski görüşlerini gözden geçirmeye açık olmayı gerektirir. Özgüvenli bir otorite aşılanmış öğretmenler her fırsatta otoriteden söz etmezler. Öğretmenin kendi meşruiyetine özgüveni varsa, kimseye "*sen kiminle konuştuğunun farkında mısın?*" şeklinde bir soru sormayacaktır. Öğretmene aşılanan özgüvenli otorite, mesleki olarak yeterli olmaktan kaynaklanan özgüven anlamına da gelir. Freire'ye göre mesleki yeterlilik olmadan bir öğretmenin otorite sahibi olduğundan bahsedilemez. Kendi eğitimini ciddiye almayan, çalışmayan, gelişmeleri takip etmek için çaba sarf etmeyen öğretmenin, sınıftaki faaliyetleri koordine edecek ahlaki otoritesi olamaz. Mesleki yetersizlik öğretmenin meşru otoritesini yerle bir eder (Freire, 2019a: 133).

Freire'ye göre sınıf içi özgürlük bağlamında gerçek bir otorite için vazgeçilmez olan bir özellik de cömertliktir. Dar görüşlü olmak, ikiyüzlülük ve kibir otoritenin öğrenciyi şekillendirebilme gücünü zayıflatır. Pedagojik alanı özgün bir eğitim deneyimine dönüştüren şey; adil, ciddi, mütevazı ve cömert ilişkilerden doğan ve hem öğretmenin otoritesinin hem de öğrencinin özgürlüğünün etik bir zemine oturduğu saygı

iklimidir. Freire, katı emirler vererek öğrenciden yaratıcılık beklenemeyeceğini ve bu tutumun da öğrencinin macera duygusunu körelteceğini söyler (Freire, 2019a: 134).

Freire, eğer bir birey veya öğretmen düşüncelerinin tek doğru olduğunu düşünüyorsa ve eleştiriye açık değilse kendisinden farklı düşünenleri de dinlemesinin mümkün olmadığını söyler. Ona göre bu da ancak mütevazı olmakla mümkündür. Freire'ye göre sevgi dolu cömert bir kalp, başkalarına saygı, hoşgörü, tevazu, hayattan zevk alma, yeni olana açık olma, mücadelede kararlılık, belirlenimciliği reddetme, umut ve eşitliğe açıklık gibi birtakım nitelik ve erdemler olmadan ilerici bir pedagojik pratik mümkün değildir. Ona göre tüm bunlar da bilimsel ve teknik aklın tek başına başaramayacağı şeylerdir (Freire, 2019a: 159,160).

SONUÇ

Freire'ye göre eğitim sürekli bir idrak edimidir ve eğitimciler hiçbir zaman tekrar edilen mekanik açıklamalarla kendilerini bürokratlaştıramazlar. "Teknik yardım" olarak eğitim kavramlaştırması, eğitilenleri uyuşturur, onları dünyanın karşısında eleştirelilikten yoksun ve naif bırakır. Freire'ye göre eğer eğitim, bilinebilir bir nesnenin aracılık ettiği, eğitimcinin sürekli olarak bilme eylemini yeniden inşa ettiği bilme/öğrenme sürecindeki özneler arasındaki ilişkiyse, o zaman problem tanımlayıcı olmak zorundadır. Eğitimcinin görevi, kendilerine aracılık eden içeriği eğitilenlere problem olarak sunmaktır. Dolayısıyla Freire'ye göre bir öğretmenin gerçek rolü, öğrenciye sunduğu malzemelerle onun nesneyi kavramasını sağlamaktır.

Freire'ye göre somut praksis içinde ortaya çıkabilen bilinçlenme ve eğitim hiçbir zaman tarafsız değildir. Tarafsız olmaktan söz edenler tarafsızlığı kendi yararlarına kullanma haklarını kaybetmekten korkanlardır. Bir birey olarak eğitimcinin bilinçlenme sürecinde seçeneklere sahip olma hakkı vardır. Eğitimcinin sahip olmadığı şey ise bunları empoze etme hakkıdır. Freire, empoze etmenin manipüle etmek olduğunu ve bu durumda da bilinçlenmeden söz edilemeyeceğini söyler. Bu tür eğitimciler iletişim kurmak yerine sadece bildirimler yayınlar. Freire'ye göre bu eğitimciler hiçbir zaman gerçek bir bilgi kuramsal ilişki kuramazlar çünkü bilgi kuramsal ilişki manipülasyonu engeller.

Freire, hiç kimsenin her şeyi bilemeyeceği gibi öğretmenlerin de her şeyi bilmesinin mümkün olmadığını ancak az bildiğini bilen eğitimcinin daha fazlasını bilmeye hazır olduğunu söyler. Ona göre insanlar tarihsel varlıklar olarak sürekli bir keşif eylemi içerisinde bilgilerini yeniden oluştururlar. Yeni bilgiler eski bilgilerden doğar ve o da daha önceki bilgilerden doğmuştur. Freire'nin bankacı eğitim modelinde öğreten için bilgi, içeriklerin boş bilinçlere depolanması eyleminin sonucudur. Depolayan yani öğretmen ne kadar aktif, kendisine bilgi depolanan ise ne kadar edilgen ise o kadar fazla öğrenme olacaktır. Freire bu geleneksel yaklaşımı eleştirir ve bu tür açıklamaların bilginin tarihsel-sosyolojik koşullarını bilmemekten kaynaklandığını ifade eder.

Freire, baskıcı ve otoriter toplum düzenine uygun düşen geleneksel eğitim anlayışına "bankacı eğitim anlayışı" adını verir ve onun mevcut düzenin daha adil ve demokratik bir düzen doğrultusunda katkıda bulunmak ya da insanları özgürleştirmek gibi bir amacının olmadığını öne sürer. Freire bankacı eğitim anlayışının hayattan kopuk teorik bilgileri insan zihnine doldurmak suretiyle onu sosyal dünyaya yabancılaştırdığını vurgular. Bankacı eğitim, insanları uyarlanan ve etki altına alınan varlıklar olarak görür. Freire'ye göre öğrenciler kendilerine yüklenen malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa dünyayı dönüştürmek için gerekli olan eleştirel bilinçten o kadar uzaklaşırlar ve kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar kapsamlı bir şekilde kabul ederlerse gerçekliği görmeleri de o ölçüde zor ve eksik olur.

Freire'ye göre derslerin iyi ya da kötü anlatılmasından bağımsız olarak, insani bir deneyim olan eğitimin dünyaya müdahale etmenin bir yolu olması, bir yandan egemen ideolojiyi yeniden üretir diğer yandan da bu ideolojinin maskesinin düşürülmesine yardımcı olur. Ona göre eğitimin, diyalektik doğası sebebiyle, bu ikisinden sadece birinin olması mümkün değildir. Eğitim, asla, egemen ideolojinin yeniden üretilmesinde veya sorgulanmasında tarafsız olmamış veya buna kayıtsız kalmamıştır. Egemen sınıfların perspektifinden bakıldığında, elbette eğitim, gerçekleri gizleyen, sınıfları hareketsizleştiren bir pratik olmalıdır. Freire, mesleğimin benden nerede durduğumla ilgili bir tanım talep ettiğini, etik olmayan bir davranıştan vazgeçmemi gerektirdiğini anlayamıyorsam öğretmen olamam der.

Freire'ye göre eğitimcinin görevi, sadece içeriğin aktarılması değil "doğru düşünme"nin öğretilmesinde de istikrarlı olmaktır. Cümle ve fikirlerin ritmik tekrarından yana olan eğitimcilerin, hiçbir zaman, gerçek anlamda "eleştirel" bir bakış açısına sahip öğretmenler olamayacakları açıktır. Ona göre her şeyi ezberleyen, metnin kölesi olan, risk almaktan korkan, ezberlediklerini tekrar eder gibi konuşan entelektüeller, okudukları şeyler ile dünyada, ülkelerinde veya yaşadıkları bölgelerde yaşananlar arasında somut bağlar kuramazlar. Okuduklarını kelimesi kelimesine tekrar ederler ancak nadiren kıymetli bir şeyler öğretebilirler. Diyalektik

düşünceyi en doğru şekilde anlatırlar ancak kendi düşünceleri mekaniktir. Freire'ye göre bu tür eğitimciler, gerçek dünyayla bağı kopmuş, idealize edilmiş ve verilerden ibaret bir dünyada yaşarlar.

Freire'ye göre öğrencilerin, birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimleri yoluyla kendilerini düşünen, yaratıcı, iletişim kuran, dönüştüren ve kendilerini "özne" olarak görebilen kişiler olarak kabul etme deneyimini yaşayacakları koşulları yaratmak, eleştirel öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Ona göre öğretme eylemini icra etmenin önemli ölçüde etik bir temeli vardır. Öğretmen insanüstü bir varlık değildir, ancak onun dürüst olması, doğru ve adil olana dair net duruşunun olması beklenir.

Açık fikirli öğretmenlerin, öğretme sanatının insani doğasına uygun bir bilgi geliştirerek bunun sonuçlarının farkında olması gerektiğini belirten Freire, açık fikirli bir öğretmenin insana dair herhangi bir şeyi de görmezden gelemeyeceğini söyler. Bunda öğretmenin hangi yaş gruplarıyla çalıştığının da bir önemi yoktur. Öğretmenin işi çocuk, genç ya da yetişkin fark etmeksizin insanlardır. Bu insanlar daima bir arayış, oluşum, değişim ve gelişim halindedir. Ayrıca onlar, hayatlarına yeni bir yön veren ve daha iyi insanlar haline gelmeye çalışanlardır. Öğretmenlik, düşüleri ve umutları sürekli yeniden şekillenen, zaman zaman gözü pek olabilen insanlarla çalışılan bir meslektir.

Öğretmeyi bilmek, bilginin inşası ve üretimi için imkân yaratmaktır diyen Freire, öğretmenin sınıfa girdiği zaman yeni fikirlere, sorulara ve öğrencilerin hem merakına hem de çekingenliklerine açık olması gerektiğini belirtir. Ona göre eleştirel görüşlere sahip bir öğretmen, değişime ve farklılıklara açık, sorumluluk sahibi bir anlayışa sahip olmalıdır. Bir öğretmen bilgiyi, sadece aktarma değil öğretme görevi açısından da eleştirel ve öğrenmeye hevesli bir özne olduğunun bilincinde olmalıdır. Öğretmen eğitimciliğin ontolojik, siyasi ve epistemolojik temellerine ilişkin kuramsal ayrıntılarla yetinemez. Öğretmenlik mesleğine dair söylenen teorik açıklamaların somutta ve pratikte de karşılığı olmalıdır. Öğretmen bilgiyi inşa ederken pratikte ve somutta bu inşanın bir parçası olmalı ve öğrenciyi de bunun bir parçası yapmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arı, M. B. (2021). Eğitim felsefesinde eğitimin amacı ve öğretmenin rolü: Freire çerçevesinde özgürlüğün praksi ve bankacı eğitim modelinin kritiği. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aybar, Ö. (2022). Eleştirel pedagoji bağlamında Paulo Freire'nin eğitim anlayışı. Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.
- Aydın, M., & Akto, A. (2021). Paulo Freire ve eğitim felsefesi. Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi, 13(3).
- Balcı, A. (2022). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (16 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2015). Felsefe. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). Eğitim felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.
- Demirtaş, H. (2014). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Dü.) içinde, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme (10. b.). Ankara: Meteksan Yayınevi.
- Freire, P. (2016). Ezilenlerin pedagojisi. (D. Hattatoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019a). Özgürlüğün pedagojisi. (G. K. Gevinç, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019b). Kültür işçileri olarak öğretmenler. (Ç. Sümer, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2021). Eleştirel bilinç için eğitim. (D. Hattatoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. A. (2007). Eleştirel pedagoji ve liberalizm. (B. Baysal, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Kantarıcı Bingöl, Z. (2023). Paulo Freire'de öğretme eyleminin etik doğası. Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi, 9 (19), 178-192.
- Ozan, C. (2019). Batı düşünürlerinin eğitim düşünceleri ve eleştirel pedagoji. R. Y. Kınal (Dü.) içinde, Eğitim felsefesi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Spring, J. (1997). Özgür eğitim. (A. Ekmekçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Dü.) içinde, Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2010). Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışları ekseninde radikal eğitim eleştirisi üzerine bir araştırma. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.



Sanatla Terapi Teknikleri ile Yapılan Grup Uygulamasının Bireylerin Travma Sonrası Biliş ve Aleksitimi Düzeylerine Etkisi *

The Effect of Group Practice with Art Therapy Techniques on Individuals' Post Traumatic Cognition and Alexithymia Levels

ÖZET

Bu çalışmada, sanatla terapi tekniklerinin bireylerin travma sonrası biliş ve aleksitimi düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Kırklareli ilinde yaşayan 18-50 yaş aralığındaki bireyler arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 30 kişi (15 kişi deney grubunda 15 kişi kontrol grubunda) oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubuna sanat terapisi uygulanmış olup kontrol grubuna ise sadece psiko-eğitim verilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında Travma Sonrası Bilişler Ölçeği ve Toronto Aleksimi Ölçeğini içeren bir anket formu kullanılarak katılımcıların ön test ve son test düzeylerine ilişkin veri toplanmıştır. Elde edilen verilerle SPSS v25 yazılımı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen ANCOVA analizleri sonucunda, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası olumsuz bilişleri azaltmada anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Çalışmanın, sanatla terapi tekniklerinin travma sonrası olumsuz bilişleri azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olması ile alana katkı sağladığı ve psikoterapi süreçlerinde sanatla terapinin önemini ortaya koyduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sanatla Terapi, Travma Sonrası Biliş, Aleksitimi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the effects of art therapy techniques on individuals' post-traumatic cognition and alexithymia levels. The study was carried out in a quasi-experimental design with pretest and posttest control groups. The sample of the study consists of 30 people (15 in the experimental group and 15 in the control group) selected by simple random sampling method among individuals between the ages of 18-50 living in Kırklareli. In the study, art therapy was applied to the experimental group, and only psycho-education was given to the control group. Before and after the application, data on the pretest and posttest levels of the participants were collected by using a questionnaire including the Post Traumatic Cognition Scale and the Toronto Aleximia Scale. Analyzes were carried out using SPSS v25 software with the obtained data. As a result of the ANCOVA analyzes performed in the study, it was determined that the group application of art therapy techniques had a significant effect on reducing post-traumatic negative cognitions. On the other hand, it was determined that group practice of art therapy techniques did not have a significant effect on alexithymia. It has been seen that the study contributes to the field with art therapy techniques having a significant effect on reducing post-traumatic negative cognitions and reveals the importance of art therapy in psychotherapy processes.

Keywords: Art Therapy, Post Traumatic Cognition, Alexithymia

GİRİŞ

Sanat, ilkel zamanlardan günümüze kadar bireylerin kendilerini ifade etmede kullandıkları önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatın iyileştirici yanı da aynı şekilde ilkel zamanlardan beri bilinmekte ve o zamanlardan itibaren sanattan iyileştirici olarak fayda sağlanmaktadır. Sanatla terapi, en genel anlamda bireylerin bilinç dışında yer alan duygu ve düşüncelerini sanat aracılığıyla dışa vurmasıdır (Tunçer-Şahin, 2015). Sanatla terapide, sanatın resim, müzik, dans, sinema gibi farklı dallarından yararlanılarak somut ve yaratıcı bir ürün meydana getirilir, danışanın duygu ve düşüncelerini bu ürün aracılığıyla dile getirmesi beklenmektedir. Sanatla terapide sanat, bireyin kendisini ifade etmesi ve terapist ile iletişim kurmasını sağlamak adına bir yol olarak kullanılır ve genel anlamda bireyin iç görü ve yaratıcılığının artmasını amaç edinir (Pekcan, 2019).

Sanatla terapi, bireylerin yarattıkları somut ürünlerden yararlanarak içgörü kazanma, kendini gözlemleme, anlama ve anlamlandırma süreçlerini bireylere yaşatarak bireylerin bilinçli bir benlik oluşturmalarına katkı sağlaması bakımından oldukça önemli bir terapi yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydemir, 2011;

Ayşe Dilhan Bektaş¹
Bahar Akoğlu²

How to Cite This Article
Bektaş, A. D. & Akoğlu, B. (2023). "Sanatla Terapi Teknikleri ile Yapılan Grup Uygulamasının Bireylerin Travma Sonrası Biliş ve Aleksitimi Düzeylerine Etkisi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4155-4163.
DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70855>

Arrival: 01 June 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Schaverien ve Killick, 1997). Özellikle travmatik yaşantılar sonrasında bireylerin olumsuz duygu ve düşünceleri sıklıkla barındırdıkları ancak bunları kelimeler aracılığıyla ifade etmede çoğu zaman zorlandıkları görülmektedir. Bu noktada sanatın sembolik ve özgür oluşu devreye girerek ifade etmeyi kolaylaştırır ve bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerini yansıtmalarına yardımcı olur (Tunçer-Şahin, 2015). Sanatla terapi psikolojik, gelişimsel, mental, nörolojik ve davranışsal birçok alanda kullanılan bir yaklaşımdır (Özbey, 2009). Sanatla terapi sayesinde bireylerde, bilinç dışlarında yer alan duygu ve düşüncelerden arınarak rahatlama, iç dünyalarını keşfetme, kendilerini tanıma, iyi hissetme, gündelik işlerde işlevsellik kazanma gibi kazanımlar oluştuğunu söylemek mümkündür (Tunçer-Şahin, 2015). Alanyazın incelendiğinde, özellikle klinik örnekleme şizofreni ve kişilik bozukluğu tanısı olan hastalarda, sanatla terapi uygulamalarının kendilik algısı, özsaygı, kişilerarası iletişim (Slayton, D'Archer ve Kaplan, 2010) ile pozitif; motivasyon eksikliği, iç kapanma, iletişim güçlüğü (Malchiodi, 2011) ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalarda ise duygusal boşalma, duygu düzenleme (Eren, 1998), yaşam kalitesi, bilinçli farkındalık, benlik saygısı (Demir, 2017; Özcan, 2012) ile pozitif; öfke, kaygı, depresyon, stres (Demir ve Yıldırım, 2017; Özcan, 2012), travma sonrası stres bozukluğu (Aydemir, 2011) ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bireylerin gündelik hayatlarında iletişim kurma ihtiyacını karşılama en önemli faktörlerden biri duygular olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer insanlarla iletişim kurma sürecinde bireylerin duygularını fark etmesi ve karşı tarafa aktarması önem taşımaktadır. Duygularını bilen ve onların farkında olan kişiler kendilerini de daha iyi tanımakta ve bu doğrultuda da sağlıklı ve anlamlı bir yaşam sürdürmektedirler. Duygularının farkında olup ifade edilmesi insanların yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle duygusal sorunlarla doğrudan bağlantılı olan aleksitimi kavramının da incelenmesi ve bilinmesi oldukça önemlidir (Koçak, 2002).

Aleksitimi ilk olarak psikosomatik yakınmaların açıklanmasında kullanılmıştır. Fakat bugün bakıldığında yapılan çalışmalarda yalnızca psikosomatik yakınmaları olan bireylerde değil aynı zamanda depresyon (Honkalampi ve diğerleri, 2000), travma sonrası stres bozukluğu (Krystal ve diğerleri, 1986), yeme bozukluğu (Taylor ve diğerleri, 1996) gibi farklı psikolojik sorunları bulunan; fibromiyalji sendromu (Güleç ve diğerleri, 2004) gibi fiziksel rahatsızlıkları bulunan ve aynı zamanda da klinik örneklem dışında kalan, normal olarak isimlendirilen, sağlıklı kişilerde de görülebildiği ifade edilmektedir (Koçak, 2002). Aleksitimi sorunu yaşayan bireylerde görülen bazı ortak özellikler olduğu belirtilmektedir. Bu özellikler; duyguları tanıma, ayırt etme ve ifade etmede güçlük yaşama, düşlemede ve hayal kurmada zorluk çekme, işlemsel düşünme ve dış merkezli bilişsel yapı olarak açıklanmaktadır (Lesser, 1981; Taylor, Bagby ve Parker, 1991). Genel olarak bakıldığında aleksitimi sorunu yaşayan kişilerin en temel özelliklerinin düşünce ve duygularını birbirinden ayırt etme, bu ikisi arasında bağ kurma, fiziksel semtom ve duygularını birbirinden ayırt etme, bu ikisi arasında bağ kurma ve tüm bunları karşı tarafa aktarmada zorlanma olduğu bilinmektedir (Koçak, 2002). Bu noktada sanatla terapi uygulamalarının aleksitimi sorunu yaşayan bireyler üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Travmatik bir deneyim sonuçları itibariyle, kişi için hayati önemdeki konuları tehdit ederek, varlığının en derin bölümünü etkiler. Travmatik bir deneyimin sonuçları ölümcül olabileceği gibi, böyle bir deneyim ciddi şekilde sağlığa zarar verebilir ya da kişinin sosyal varlığını, ait olma hakkını, mesleki statüsü gibi birçok alanı olumsuz şekillerde etkileyebilir (Ruppert, 2011). Travmatik bir yaşantının, travmanın doğasına özgü çeşitli nedenlerle, bireylerin hayata dair bilişsel inanç ve varsayımlarını ciddi şekilde etkilediğine yönelik birçok yaklaşım alanda mevcuttur (Ehlers ve Clark, 2000; Foa ve diğerleri, 1999; Herman, 2019; Janoff-Bulman, 1992). Şema teorilerinden destek alan yaklaşımlara göre, travmatik bir deneyim sonrası inançlar, genellikle kişide var olan kendine ve dünyaya yönelik mevcut varsayımlarla tutarsızdır. Ehlers ve Clark (2000) tarafından öne sürülen travma sonrası bilişsel modele göre, kişilerin deneyimlediği travmatik yaşantı sonrası psikolojik sıkıntılar, kişilerin olumsuz bilişsel değerlendirmeleri ve travmatik hafızanın zihinde işleme sürecindeki sorunlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre travma sonrası kişi tarafından geliştirilen, kendi benliğine yönelik yetersizlik ve suçluluk gibi düşünceler ile diğerlerinin güvensiz ve kötücül olduğuna dair düşünceler, travma sonrası psikolojik sağlığı ve kişinin hayat kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Travma sonrası bilişsel süreçlere odaklanan yaklaşımlar bilişsel değerlendirmelerin yanında, kişinin güvenlik ihtiyacını zedelemekte olan içsel ve dışsal tehdit duygusuyla karakterize travmatik bir anının, anısal belleğe işleme sürecindeki bireysel farklılıklara da vurgu yapmaktadır (Ehlers ve Clark, 2000). Ehlers ve Clark (2000, 2008), travmatik anının anısal belleğe işlenmemesine bağlı olarak bu anının, süregelen tehdit duygusu olarak istemsiz olarak yeniden deneyimlenme şeklinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Dolayısıyla, sağlıklı bir şekilde işlenememiş olumsuz bilişsel yapılar duygusal süreçleri de doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Yaşanan içsel ya da dışsal olaya yönelik bilişsel değerlendirmeler sonucunda, bir duygunun hissedilip hissedilmeyeceği, eğer hissedilecekse hangi duygunun hissedileceği belirlenir (Joorman, Yoon ve Siemer, 2010; Siemer, Mauss ve Gross, 2007). Buna göre, “hiçbir yer güvenli değil”, “başka insanlara güvenmiyorum” ya da “kötü şeyleri hak ediyorum” gibi travma sonrası çeşitli olumsuz bilişlerin duygu yönetme becerilerini olumsuz yönde etkilerken, olumsuz duygular ile de ilişkili olması beklendiği bir

durumdur. Dolayısıyla travma sonrası olumsuz bilişlerin, kişinin travma sonrası duygu yönetebilme becerileri ve duygulanım süreçlerinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda sanatla terapi yöntemlerinin bireylerin bilişsel süreçlerine olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasından hareketle sanatla terapinin travma yaşayan bireylerin bilişleri ve aleksitimi düzeyleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, sanatla terapi tekniklerinin bireylerin travma sonrası biliş ve aleksitimi düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmektedir:

1. Sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası bilişler üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sanatla terapi tekniklerinin bireylerin travma sonrası biliş ve aleksitimi düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılmasını amaçlayan bu çalışma, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmada bağımsız değişkenin (sanatla terapi uygulamaları) bağımlı değişkenler (travma sonrası biliş ve aleksitimi düzeyi) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubuna sanat terapisi uygulanmış olup kontrol grubuna ise sadece psiko-egitim verilmiştir. Toplam 10 oturum olarak gerçekleştirilen sanatla terapi kapsamında duyguların ifade edildiği resimler ve yazılar aracılığıyla katılımcıların iç dünyalarını keşfettiği ve kendileriyle ilgili farkındalık geliştirdiği uygulamalar yapılmıştır.

Örneklem

Araştırma evreni 2022 yılında Kırklareli ilinde yaşayan 18-50 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. Örneklemi Kırklareli ilinde basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 30 kişi (15 kişi deney grubunda 15 kişi kontrol grubunda) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrasında sunulan anket formu ile ön test ve son test verileri toplanmıştır. Söz konusu anket formu çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Anket formunda demografik sorular, Travma Sonrası Bilişler Ölçeği ve Toronto Aleksimi Ölçeği yer almaktadır.

Travma Sonrası Bilişler Ölçeği

Travma Sonrası Bilişler Ölçeği, Foa vd. (1999) tarafından geliştirilmiş ve Yetkiner (2010) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Toplam 36 madde bulunan ölçek “Kişinin Kendisiyle İlgili Olumsuz Bilişler”, “Dünyayla İlgili Olumsuz Bilişler” ve “Kendini Suçlama” olmak üzere üç boyut içermektedir. Ölçek yedili Likert tipindedir (“1=Kesinlikle Katılmıyorum”; “7=Kesinlikle Katılıyorum”). Ölçekten alınan toplam puan travmatik yaşantıya ilişkin hatalı bilişlerin yoğunluğunu yansıtmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,97$ olduğu bildirilmiştir (Yetkiner, 2010).

Toronto Aleksimi Ölçeği

Toronto Aleksimi Ölçeği, Bagby vd. (1994) tarafından geliştirilmiş ve Güleç vd. (2009) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Toplam 20 madde bulunan ölçek “Duyguları Tanımada Zorluk”, “Duyguları İfade Etmede Zorluk” ve “Dışsal Odaklı Düşünme” olmak üzere üç boyut içermektedir. Ölçek beşli Likert tipindedir (“1=Hiçbir zaman”; “5=Her zaman”). Ölçekten alınan toplam puan aleksitimi düzeyini yansıtmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,78$ olduğu bildirilmiştir (Güleç vd., 2009).

Analiz Yöntemi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS v25 yazılımı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarını incelemek üzere frekans analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Sanatla terapi tekniklerinin bireylerin travma sonrası biliş ve aleksitimi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ANCOVA analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada ANCOVA analizi kullanılmasının sebebi, ortak değişkenden (ön test ölçümleri) kaynaklı değişimleri bağımlı değişkenden (son test ölçümleri) çıkarmak ve sonra da bağımlı değişkenden (son test ölçümleri) değişiminin bağımsız değişkenden (sanatla terapi) kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamaktır.

BULGULAR**Demografik İstatistikler**

Çalışmaya 15'i deney ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 kişi katılım göstermiştir. Katılımcıların demografik özelliklerinin gruplara göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya eşit sayıda kadın ve erkek katılım göstermiştir (n=15; %50). Bunun yanında, örneklemin çoğunluğu 29-39 yaş aralığında (n=13; %43,3), evli (n=14; %46,7), üniversite mezunu (n=13; %43,3), çalışan (n=21; %70,0), orta gelirli (n=14; %46,7), ailesiyle yaşayan (n=26; %86,7), tıbbi rahatsızlığı olmayan (n=22; %73,3), psikolojik rahatsızlığı olmayan (n=16; %53,3), sigara kullanan (n=20; %66,7), çevresinde kendisini destekleyen insanlar olan (n=28; %93,3) ve ailesinden güven verici destekleyici tutum gören (n=14; %46,7) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Diğer taraftan, katılımcıların tüm demografik özelliklerinin gruplara göre dağılımının anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) tespit edilmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun benzer sosyo-demografik özelliklerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik İstatistikleri

Değişken	Kategori	Deney		Kontrol		Toplam		p	Değişken	Kategori	Deney		Kontrol		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%				n	%	n	%			
Yaş	18-28	2	13,3	3	20,0	5	16,7	,870 ^b	Tıbbi rahatsızlık	Var	5	33,3	3	20,0	8	26,7	,682 ^b
	29-39	7	46,7	6	40,0	13	43,3			Yok	10	66,7	12	80,0	22	73,3	
	40-50	6	40,0	6	40,0	12	40,0		Psikolojik rahatsızlık durumu	Evet	3	20,0	5	33,3	8	26,7	,564 ^b
Cinsiyet	Kadın	7	46,7	8	53,3	15	50,0	,715 ^a	Kiminle yaşıyor	Hayır	8	53,3	8	53,3	16	53,3	,732 ^b
	Erkek	8	53,3	7	46,7	15	50,0			Bilmiyorum	4	26,7	2	13,3	6	20,0	
Medeni durum	Evli	6	40,0	8	53,3	14	46,7	,501 ^b		Sosyal destek	Aile ile	12	80,0	14	93,3	26	
	İlişkisi var	4	26,7	1	6,7	5	16,7		Var		13	86,7	15	100	28	93,3	
	İlişkisi yok	3	20,0	5	33,3	8	26,7		Yok		2	13,3	0	0,0	2	6,7	
	Boşanmış	2	13,3	1	6,7	3	10,0		Son iki haftada yaşanan olumsuz olay	Aile içi sorunlar	7	46,7	7	46,7	14	46,7	,257 ^b
Eğitim düzeyi	İlkokul	4	26,7	1	6,7	5	16,7	,092 ^b		Ailede ekonomik sıkıntı	3	20,0	1	6,7	4	13,3	
	Lise	5	33,3	2	13,3	7	23,3			Bir yakınımız ölümü	2	13,3	0	0,0	2	6,7	
	Üniversite	3	20,0	10	66,7	13	43,3			Doğal afetlere maruziyet	3	20,0	2	13,3	5	16,7	
Çalışma durumu	Çalışıyor	11	73,3	10	66,7	21	70,0	,999 ^b	Aile tutumu	Yok.	0	0,0	1	6,7	1	3,3	,876 ^b
	Çalışmıyor	4	26,7	5	33,3	9	30,0			Sağlık sorunu/sakatlanma	0	0,0	3	20,0	3	10,0	
Gelir durumu	Düşük	2	13,3	0	0,0	2	6,7	,464 ^b	Tartışma	Tartışma	0	0,0	1	6,7	1	3,3	
	Orta	5	33,3	9	60,0	14	46,7			Güven Verici Destekçi	Güven Verici Destekçi	6	40,0	8	53,3	14	46,7
	İyi	7	46,7	5	33,3	12	40,0				İlgisiz/Kayıtsız	7	46,7	5	33,3	12	40,0
	Çok İyi	1	6,7	1	6,7	2	6,7				Otoriter/Baskıcı	2	13,3	2	13,3	4	13,3
Sigara kullanma	Evet	12	80,0	8	53,3	20	66,7	,245 ^a	Toplam		15	100	15	100	30	100	-
	Hayır	3	20,0	7	46,7	10	33,3										

^aKi-Kare Testi; ^bFisher Exact Testi

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Güvenilirlik Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Travma Sonrası Bilişler Ölçeği ve Toronto Aleksimi Ölçeğinin ön test ve son test güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0 ile 1 arasında değerler alabildiği ve 0,60-0,80 arasındaki değerlerin kabul edilebilir güvenilirliği gösterirken, bu değer 0,80'in üzerinde olmasının ise söz konusu ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çerçevede Tablo 2'de yer alan güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, Toronto Aleksitimi Ölçeğinin güvenilir, Travma Sonrası Bilişler Ölçeğinin ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek	Ön Test	Son Test
Travma Sonrası Bilişler Ölçeği	,958	,902
Toronto Aleksimi Ölçeği	,652	,761

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Sanatla Terapi Teknikleri Grup Uygulamasının Travma Sonrası Bilişler Üzerindeki Etkisi

Çalışmanın birinci araştırma sorusu "Sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası bilişler üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?" şeklindedir. Bu kapsamda, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası bilişlere etkisini incelemek için ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. ANCOVA analizi yapılmadan önce bazı varsayımların karşılandığını belirlemek gerekmektedir. Bu varsayımlardan birisi bağımlı değişkenin (son test) normal dağılım göstermesidir. Verilerin normal dağılıma uyduğunun kabul edilebilmesi için hem çarpıklık hem de basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Analiz sonucunda travma sonrası bilişler son testinin hem çarpıklık

(-0,458) hem de basıklık (-0,142) katsayılarının anılan değerler arasında olduğu görülmüştür. Bu çerçevede verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer varsayıma göre bağımlı değişken (son test) bağımsız değişkenle (sanatla terapi) ilişkili değilken, ortak değişken (ön test) ile doğrusal bir ilişki içinde olmalı ve bu iki değişken arasındaki korelasyon 0,30'dan yüksek olmalıdır. Bu varsayımın incelenmesi için Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, bağımlı değişken (son test) ile bağımsız değişken (sanatla terapi) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bunun yanında, bağımlı değişken (son test) ile ortak değişken (ön test) arasında anlamlı ve pozitif bir doğrusal ilişki olduğu ve bu iki değişken arasındaki korelasyonun 0,30'dan yüksek olduğu görülmüştür ($r=0,536$; $p<0,01$). Bu çerçevede doğrusallık varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer varsayım, ortak değişken (ön test) ve bağımlı değişken (son test) arasındaki ilişkinin gücü ve yönünün her grupta benzer olması gerektiğidir. Bu durum gruplarda regresyon homojenliği olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonucunda regresyon homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir ($F=2,293$; $p>0,05$). Son varsayıma göre ise grupların varyansı eşit olmalıdır. Başka bir ifadeyle varyansların homojenliği sağlanmalıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizlerde varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir ($F=0,001$; $p>0,05$).

Tüm bu varsayımların sağlanmasının ardından sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası bilişler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonucu Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların travma sonrası bilişler ön test düzeyleri kontrol edildiğinde, son test düzeylerinin kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=10,828$; $p<0,01$). Modelde, katılımcıların travma sonrası bilişler ön test düzeyleri kontrol edildiğinde, son test düzeylerinin ortalamasının kontrol grubu için 102,714 olduğu, deney grubu için ise 81,352 olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların travma sonrası bilişler ön test düzeyleri kontrol edildiğinde, deney grubunun sanatla terapi teknikleri grup uygulaması sonrasındaki travmatik yaşantıya ilişkin olumsuz biliş düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası bilişler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Sanatla Terapi Teknikleri Grup Uygulamasının Travma Sonrası Bilişlere Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	3220,123	2	1610,062	5,414	,011
Kesişim	12439,630	1	12439,630	41,833	,000
Travma Sonrası Bilişler Ön Testi	200,090	1	200,090	,673	,419
Sanatla Terapi	3220,001	1	3220,001	10,828	,003
Hata	8028,844	27	297,365		
Toplam	265353,000	30			
Düzeltilmiş Toplam	11248,967	29			

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Sanatla Terapi Teknikleri Grup Uygulamasının Aleksitimi Üzerindeki Etkisi

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu "Sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerine anlamlı bir etkisi var mıdır?" şeklindedir. Bu kapsamda, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerindeki etkisini incelemek üzere ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. ANCOVA analizi yapılmadan önce bazı varsayımların karşılandığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu varsayımlardan birisi bağımlı değişkenin (son test) normal dağılım göstermesidir. Verilerin normal dağılıma uyduğunun kabul edilebilmesi için hem çarpıklık hem de basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Analiz sonucunda aleksitimi son testinin hem çarpıklık (-0,389) hem de basıklık (1,398) katsayılarının anılan değerler arasında olduğu görülmüştür. Bu çerçevede verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer varsayıma göre bağımlı değişken (son test) bağımsız değişkenle (sanatla terapi) ilişkili değilken, ortak değişken (ön test) ile doğrusal bir ilişki içinde olmalı ve bu iki değişken arasındaki korelasyon 0,30'dan yüksek olmalıdır. Bu varsayımın incelenmesi için Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, bağımlı değişken (son test) ile bağımsız değişken (sanatla terapi) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bunun yanında, bağımlı değişken (son test) ile ortak değişken (ön test) arasında anlamlı ve pozitif bir doğrusal ilişki olduğu ve bu iki değişken arasındaki korelasyonun 0,30'dan yüksek olduğu görülmüştür ($r=0,464$; $p<0,01$). Bu çerçevede doğrusallık varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer varsayım, ortak değişken (ön test) ve bağımlı değişken (son test) arasındaki ilişkinin gücü ve yönünün her grupta benzer olması gerektiğidir. Bu durum gruplarda regresyon homojenliği olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonucunda regresyon homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir ($F=1,521$; $p>0,05$). Son varsayıma göre ise grupların varyansı eşit olmalıdır. Başka

bir ifadeyle varyansların homojenliği sağlanmalıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizlerde varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir ($F=0,007$; $p>0,05$).

Tüm bu varsayımların sağlandığının görülmesinin ardından sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonucu Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların aleksitimi ön test düzeyleri kontrol edildiğinde, son test düzeylerinin kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=0,417$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4: Sanatla Terapi Teknikleri Grup Uygulamasının Aleksitimi Üzerindeki Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Düzeltilmiş Model	35,064	2	17,532	,220	,804
Kesişim	1287,154	1	1287,154	16,137	,000
Aleksitimi Ön Testi	,930	1	,930	,012	,915
Sanatla Terapi	33,280	1	33,280	,417	,524
Hata	2153,603	27	79,763		
Toplam	100802,000	30			
Düzeltilmiş Toplam	2188,667	29			

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

TARTIŞMA

Çalışmada öncelikle sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası bilişler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonucunda, katılımcıların travma sonrası bilişler ön test düzeyleri kontrol edildiğinde, deney grubunun sanatla terapi teknikleri grup uygulaması sonrasındaki travmatik yaşantıya ilişkin olumsuz biliş düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası olumsuz bilişleri azaltmada anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Özellikle travmatik yaşantılar sonrasında bireylerin olumsuz duygu ve düşünceleri sıklıkla barındırdıkları görülmektedir. Sanat terapisinin, bireylerin bu olumsuz duygu ve düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Tunçer-Şahin, 2015). Sanatla terapinin, duygusal çatışmaları uzlaştırma, farkındalığı artırma, kaygıyı azaltma, yıkıcı duygular ve travmalardan rahatlamayı sağlama, problemlere çözüm imkanı yaratma, gerçeğe yöneltme, sosyal becerileri geliştirme ve öz-saygıyı artırma anlamında önemli katkıları olduğu ifade edilmektedir (Çakmak vd., 2020). Sanatla terapi, bireylere içgörü kazanma, kendini gözlemeleme, anlama ve anlamlandırma süreçlerini yaşatarak bilinçli bir benlik oluşturmalarına ve olumsuz bilişler yerine daha olumlu ve iyileştirici düşünceler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Aydemir, 2011; Schaverien ve Killick, 1997). Sanatla terapi sayesinde bireyler, bilinç dışlarında yer alan duygu ve düşüncelerden arınarak rahatlama, iç dünyalarını keşfetme, kendilerini tanıma, iyi hissetme, gündelik işlerde işlevsellik kazanma gibi kazanımlar elde edebilmektedir (Tunçer-Şahin, 2015). Sanat terapisinin, düşünce, duygu ve davranışlarıyla çevrelerinin ortak diline yabancılaşan ve kendi iç dünyalarına kapanan bireylerde, diğerlerinin duygusal ifadelerini tanıma, kendi duygularını fark etme ve ifade etme ile uygun tepkiler gösterme konusunda katkı sağladığı belirtilmektedir (Demir, 2022). Duyguların boşaltılması ve kontrolü için uygun bir yöntem olan sanat terapisi, bireylerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanımakta ve başa çıkma becerilerine katkı sağlamaktadır. İnsanlar kabullenmekte zorlandıkları deneyimleri sanat terapisi yoluyla kabul edebilmektedirler. Sanat terapisi bireylerin bilişsel, fiziksel ve zihinsel iyilik halinin artmasına katkı sağlamaktadır (Khadar vd., 2013). Bunun yanında sanatla terapi, katılımcıların dikkatini yaratıcı süreç odaklamalarını sağlayarak, zihinsel meşguliyet yaratıp travma sonrası olumsuz düşüncelerin geçici olarak geri plana atılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, sanatla terapinin grup ortamında uygulanması, destekleyici bir atmosfer yaratarak katılımcıların travma deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlayabilir. Bu destekleyici ortam, bilişsel iyileşme sürecini teşvik edebilir ve olumsuz bilişlerin azalmasına katkıda bulunabilir. Bu gibi nedenlerle, sanatla terapinin travma sonrası olumsuz bilişleri azalttığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

Söz konusu bulgunun literatürle de uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin, Demir vd. (2019) tarafından yaşları 18-22 arasında değişen öğrencilerle yürütülen çalışmada da sanatla terapi programının, katılımcıların travma sonrası bilişlerini azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Gümüş Demir ve Demir (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sanat terapisi programına katılan yaşlı bireylerin pozitif duygulanım ve öz anlayış düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Sanat terapisi temelli uygulamaların duygusal farkındalık, yapıcı duygu düzenleme ve iyileşme sürecinde etkili olduğu belirtilmektedir (Haeyen vd., 2015). Bu kapsamda sanat terapisinin travma sonrası tedavilerde sıklıkla kullanıldığı vurgulanmaktadır (Çakmak vd., 2020). McCaffrey vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sanat terapisine katılan bireylerin yalnızlık

duyguları ve depresif belirtilerinde azaltma olduğu görülmüştür. Kim (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sanat terapisinin depresyon düzeyini azaltma ile öznel mutluluk ve kişilerarası ilişkileri iyileştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Literatürde sanat terapisi uygulamalarının olumlu ruh halini ve bilişsel sağlığı artırdığı, stres ve depresyon düzeyini azalttığı sonuçlarına ulaşılan birçok çalışma bulunmaktadır (Babouchkina ve Robbins, 2015; Drake ve Hodge, 2015; Eaton ve Tieber, 2017; Lee vd., 2019).

Çalışmada ayrıca sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonucunda, katılımcıların aleksitimi ön test düzeyleri kontrol edildiğinde, son test düzeylerinin kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Literatürde aleksitimi sorunu yaşayan bireylerde görülen bazı ortak özellikler olduğu belirtilmektedir. Bu özellikler; duyguları tanıma, ayırt etme ve ifade etmede güçlük yaşama, düşlemde ve hayal kurmada zorluk çekme, işlemsel düşünme ve dış merkezli bilişsel yapı olarak açıklanmaktadır (Lesser, 1981; Taylor, Bagby ve Parker, 1991). Bunun yanında, özellikle travmatik yaşantılar sonrasında bireylerin olumsuz duygu ve düşünceleri sıklıkla barındırdıkları ancak bunları kelimeler aracılığıyla ifade etmede çoğu zaman zorlandıkları görülmektedir (Tunçer-Şahin, 2015). Bastırılmış düşünce ve duyguların ise sözden çok görsel sembollerle sanat aracılığıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir. Çok yönlü bir etkileşim sağlayan sanatla kullanılan semboller, belirli bir kişiye ya da ortama karşı duygularını ifade edemeyen bireylerin çok fazla baskı hissetmeden duygularının ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca sanat terapisi aracılığıyla bireyler ifade edemedikleri kötü olma ve suçluluk duygularıyla yüzleşerek duygusal boşalma sağlayabilmektedir (Demir, 2022). Özetle sanat, sembolik ve özgür olma nitelikleriyle ifade etmeyi kolaylaştırmakta ve bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtmalarına yardımcı olmaktadır (Tunçer-Şahin, 2015). Bu bağlamda sanatla terapi tekniklerinin aleksitimi azaltması beklenebilir. Literatürde de bu beklentiyi destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Günay (2017) tarafından şizofreni hastalarından oluşan bir örneklem ile yürütülen çalışmada sanat terapisi uygulamasının katılımcıların pozitif ve negatif belirtileri ile aleksitimi düzeyini azaltıcı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nan ve Ho (2017) tarafından majör depresyon tanısı alan bireylerden oluşan bir örneklemle yürütülen çalışmada sanat terapisi programının sonunda katılımcıların aleksitimi düzeylerinde azalma tespit edilmiştir. Demir (2022) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen bir diğer çalışmada da farkındalık temelli bilişsel terapi ve sanat terapisinin aleksitimi düzeylerini düşürmede etkili olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmada sanatla terapi tekniklerinin aleksitimi azalttığı yönünde bulguya ulaşamamasının nedenlerinden birisinin yöntemsel farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun bir diğer olası açıklaması sanat terapisi uygulama süresinin kısa olmasına dayandırılabilir. Daha uzun vadeli programlarla da benzer sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, çalışmalar arasındaki bağlam farklılıklarının da bulguların farklılaşmasına yol açmış olabileceği değerlendirilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sanatla terapi tekniklerinin bireylerin travma sonrası biliş ve aleksitimi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının travma sonrası olumsuz bilişleri azaltmada anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın, sanatla terapi tekniklerinin travma sonrası olumsuz bilişleri azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarak alana katkı sağladığı ve psikoterapi süreçlerinde sanatla terapinin önemini vurguladığı değerlendirilmektedir. Diğer taraftan, sanatla terapi teknikleri grup uygulamasının aleksitimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç çalışmanın bağlamsal faktörlerine atfedilmekte ve literatürdeki kavramsal açıklamalar ve benzer çalışma bulgularına dayanarak sanat terapisinin aleksitimini azaltılmasında da önemli bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın küçük bir örneklemle yürütülmüş olması önemli bir sınırlılıktır. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılması önerilmektedir. Bunun yanında, hiçbir uygulamaya katılmamış olan benzer sosyodemografik özelliklerdeki bir kontrol grubuyla çalışma gerçekleştirilebilir. Klinik bir grupla çalışılabilir. Ayrıca üç gruba farklı psikoterapi ekleriyle aynı sanat terapi teknikleri uygulanıp, oturumlar sonrasında bir karşılaştırma yapılabilir. Diğer taraftan bu çalışma ölçüm araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda, bu çalışmada kullanılan ölçeklerin yanı sıra, farklı psikolojik ölçüm araçlarının kullanılması da önerilmektedir. Çalışmada sanat terapisi uygulama süresi 10 oturum ile sınırlandırılmıştır. Sanatla terapinin etkisinin tam olarak ortaya çıkarılabilmesi için boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca sanat terapisinin aleksitimi üzerindeki etkisini daha iyi

anlamak için aleksitimi ile ilişkili diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulduğu çalışmalar yapılabilir. Örneğin, kişilik özellikleri, yaşam olayları ve diğer psikolojik değişkenlerin etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydemir, D. (2011). Sanatın Terapötik (Tedavi Edici) Süreçlerdeki Rolü ve Çocuk Resimlerini Çözümleme Yöntemlerine Katkısı, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Babouchkina, A., & Robbins, S. J. (2015). Reducing negative mood through mandala creation: A randomized controlled trial. *Art Therapy*, 32(1), 34-39.
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Çakmak, Ö., Biçer, İ., & Demir, H. (2020). Sağlıkta sanat terapisi kullanımı: Literatür taraması. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12-21.
- Demir, V. (2017). Dışavurumcu sanat terapisinin psikolojik belirtiler ile bilişsel işlevlere etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7, 575-598.
- Demir, V. (2022). The effect of art therapy and mindfulness based cognitive therapy program on the levels of alexithymia of individuals. *Asya Studies*, 6(22), 237-248.
- Demir, V., & Yıldırım, B. (2016). İleri Ergenlikte Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Dışavurumcu Sanat Terapisinin Etkililiği, 8. Ulusal Anksiyete Kongresi, 02-06 Mart 2016, Psikiyatri Bilimleri ve Araştırma Derneği, Antalya.
- Demir, V., Demir, A., Algedik, P., & Ataseven, E. (2019). Travma sonrası bilişleri azaltmaya yönelik sanatla terapi programının etkisi. *International Journal of Social Science*, 2(1), 74-89.
- Drake, J. E., & Hodge, A. (2015). Drawing versus writing: The role of preference in regulating short-term affect. *Art Therapy*, 32(1), 27-33.
- Eaton, J., & Tieber, C. (2017). The effects of coloring on anxiety, mood, and perseverance. *Art Therapy*, 34(1), 42-46.
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319-345.
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2008). Post-traumatic stress disorder: The development of effective psychological treatments. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(sup47), 11-18.
- Eren, N. (1998). Psikotik ve Borderline Hasta Gruplarında Sanatla Psikoterapi Sürecinin İncelenmesi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Foa, E. B., Ehlers, A., Clark, D. M., Tolin, D. F., & Orsillo, S. M. (1999). The posttraumatic cognitions inventory (PTCI): Development and validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 303-314.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 19(3), 214-220.
- Güleç, H., Sayar, K., Topbaş, M., Karkucak, M., & Ak, İ. (2004) Fibromiyalji sendromu olan kadınlarda aleksitimi ve öfke. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(3), 191-198.
- Gümüş Demir, Z., & Demir, V. (2022). Investigation of the effects of art therapy on self-compassion, mood and cognitive functioning levels in the elderly. *International Journal of Social Science*, 6(25), 96-120.
- Günay, C. (2017). Şizofreni Hastalarında Sanat Terapi Uygulamasının Pozitif ve Negatif Belirtiler ile Aleksitimi Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haeyen, S., Van Hooren, S., & Hutschemaekers, G. (2015). Perceived effects of art therapy in the treatment of personality disorders, cluster B/C: A qualitative study. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 1-10.
- Herman, J. L. (2019). Travma ve İyileşme: Şiddetin Sonuçları Ev İçi İstismardan Siyasi Teröre, Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Honkalampi, K., Hintikka, J., Saarinen, P., Lehtonen, J., & Viinamäki, H. (2000). Is alexithymia a permanent feature in depressed patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69(6), 303-308.

- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered Assumptions: Towards A New Psychology of Trauma*, Free Press, New York.
- Khadar, M. G., Babapour, J., & Sabourimoghaddam, H. (2013). The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of oppositional defiant disorder (ODD) in elementary school boys. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1872-1878.
- Kim, G. H. (2021). Effects of collective art therapy on the depression, communication, self-efficacy, and the subjective happiness of the elderly with dementia. *Industry Promotion Research*, 6(4), 59-68.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 183-212.
- Krystal, J. H., Giller, E. L., & Cicchetti, D. V. (1986). Assessment of alexithymia in posttraumatic stress disorder and somatic illness: introduction of a reliable measure. *Psychosomatic Medicine*, 48(1), 84-94.
- Lee, R., Wong, J., Shoon, W. L., Gandhi, M., Lei, F., Kua, E. H., ... & Mahendran, R. (2019). Art therapy for the prevention of cognitive decline. *The Arts in Psychotherapy*, 64, 20-25.
- Lesser, I. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine*, 43(6), 531-543.
- Malchiodi, C. A. (2011). *Handbook of Art Therapy*, Guilford Press, New York.
- McCaffrey, R., Liehr, P., Gregersen, T., & Nishioka, R. (2011). Garden walking and art therapy for depression in older adults: a pilot study. *Research in Gerontological Nursing*, 4(4), 237-242.
- Özbeç, Ç. (2009). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Özcan, H. (2012). *Sanat Terapisi Çalışmasının Kanser Hastası Çocukların Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pekcan, G. (2019). *Şizofreni Spektrumuna Sahip Hastalarda Sanat Terapisi Uygulamasının Kendilik Algısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ruppert, F. (2011). *Travma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları*, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Schaverien, J., & Killick, K. (1997). *Art Psychotherapy and Psychosis*, Routledge, London.
- Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation—Different emotions: How appraisals shape our emotion. *Emotion*, 7(3), 592-600.
- Slayton, S. C., D'Archer, J., & Kaplan, F. (2010). Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of findings. *Art Therapy*, 27(3), 108-118.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. (1991). Alexithymia construct, a potential paradigm for psychosomatic medicine. *The Academy of Psychosomatic Medicine*, 32(2), 153-163.
- Taylor, G. J., Parker, J. D. A., Bagby, R. M., & Bourke, M. P. (1996). Relationships between alexithymia and psychological characteristics associated with eating disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(6), 561-568.
- Tunçer-Şahin, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının Engellilerin Eğitiminde Sanatla Terapi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetkiner, D. Y. (2010). *Travma Sonrası Bilişler Ölçeği (Posttraumatic Cognitions Inventory) Türkçe Uyarlama ve Üniversite Öğrencileri Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.



İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Durumları ve Eğitimin Niteliğine Etkisi

Primary School Teachers' Use of Information Technologies and Its Effect on the Quality of Education

ÖZET

İlkokul dönemindeki eğitim öğretim faaliyetlerinin verimini etkileyen faktörlerden biri öğretmenlerin nitelikleri, diğeri ise çağımız gereği bilişim teknolojilerinin öğretim hizmetlerinde kullanılmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım durumlarını ve bu durumun eğitim kalitesine etkisini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "fenomenoloji" deseninden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir örnekleme" yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde görev yapan 12 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı kademelerde öğrencisi olan ve farklı sosyo-ekonomik şartları taşıması için yarısı merkez okullarda, diğer yarısı da köy okullarında görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak bireysel yüz yüze görüşmelerle toplanmış, katılımcıların beklentileri, ihtiyaçları, deneyimleri ve yaşadıkları zorluklar ele alınmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sosyo-ekonomik şartlardaki okullarda farklı teknolojik imkanlara sahip ilkokul öğretmenlerin eğitim ortamında bilişim teknolojilerini kullanımının eğitimin niteliğine kayda değer bir etkisi olduğu, kalıcı ve etkili öğrenmeyi, motivasyon ve güdülenmeyi, verimliliği artırdığı, zaman tasarrufu sağladığı, öğrenciyi aktif hale getirdiği, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı, öğretmen görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu, olumsuz etkilerinin ise okul dışındaki kontrolsüz kullanımdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenleri bilişim teknolojileri kullanımını konusunda tecrübe/pratik eksikliğinden dolayı kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemektedir. Gerek yüz yüze veya uzaktan alınan hizmet içi eğitimlerle, gerek kendi kişisel meraklarıyla bilişim teknolojilerini, eğitim amaçlı, belli bir düzeyde kullanım becerisi gösterebilirler; çalışma hayatında yeterli kadar zaman ayırmamak, motivasyonun düşük olması, isteksizlik, teknolojik altyapıya sahip olmama gibi nedenlerle edindikleri tecrübe ve bilgi birikiminin zamanla güncelliğini yitirdiği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Eğitimi, İlkokul Öğretmenleri, Bilişim Teknolojileri

ABSTRACT

Information technologies by classroom teachers and the effect of this situation on the quality of education. In the research, the "phenomenology" pattern, one of the qualitative research methods, was used. The study group of this research, which was carried out with the "easily accessible sampling" method, which is one of the purposive sampling methods, consists of 12 primary school teachers working in the Gölbaşı district of Ankara. The data of the research were collected through individual face-to-face interviews using a semi-structured open-ended interview form, and the expectations, needs, experiences and difficulties of the participants were discussed. As a result of the research, the use of information technologies in the educational environment of primary school teachers with different technological opportunities in schools with different socio-economic conditions has a significant effect on the quality of education, it increases permanent and effective learning, motivation and motivation, productivity, saves time, activates the student, and enables access to information. It has been concluded that the teachers' opinions are generally positive, and the negative effects are caused by uncontrolled use outside the school. Primary school teachers do not consider themselves fully competent due to their lack of experience/practice in the use of information technologies.

Keywords: Primary Education, Primary School Teachers, Information Technologies

GİRİŞ

Eğitim sistemindeki tüm değişiklik ve yenilikler, sistemin en önemli parçalarından biri olan öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir. Öğrenciler teknoloji araçlarını etkili bir şekilde kullanırken öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlamaları gerekmektedir (Aksoy, 2003). Uyum sürecini hızlandırmada şüphesiz ki eğitim ortamı önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), tüm eğitim faaliyetlerinde Bilişim Teknolojilerinin aktif kullanımının hem bir gereklilik hem de bir fırsat olduğunu vurgulamıştır (UNESCO, 2009). Buna dayanarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanımına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış ve 1990'lı ve 2000'li yıllardan itibaren, uygun maliyetli, çok yönlü ve kolay erişilebilir araçlar sunması nedeniyle BT'nin okullara entegrasyonu önemli ölçüde hızlanmıştır (Mouza, 2002, akt. Baydaş, Gedik ve Göktaş, 2013). Türkiye'de okullarda yazılım, donanım ve BT - İnternet bileşenlerinin entegrasyonuna yönelik birçok proje hayata geçirilmiştir. Bu amaçla özellikle 1998 yılından sonra teknik altyapı ve gerekli iş kaynakları, internet erişim projesi, e-öğrenme portalı,

Kübra İnce¹
Ahmet Refik Döner²

How to Cite This Article

İnce, K. & Döner, A. R. (2023). "İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Durumları ve Eğitimin Niteliğine Etkisi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4164-4177. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71083>

Arrival: 14 June 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

*Bu çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden Türetilmiştir.

¹ Müdür Yardımcısı, Uzman Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Fizik Bölümü, Kocaeli, Türkiye

e-okul gibi projelere yönelik çalışmalar eklenmiştir. Bu doğrultuda çalışmaların devam etmesi ile Kasım 2010'dan itibaren FATİH projesinin (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) hedefi, bilişim teknolojilerinin derslerde eskisinden daha etkin kullanılmasıdır. Bu proje kapsamında tüm okullara çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamerası, tüm sınıflara etkileşimli tahta ve kablolu internet bağlantısı, her öğretmen ve öğrenciye donanım ve yazılımı kaldırarak birer tablet bilgisayar verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2023).

Öğrenme ve öğretme uygulamalarının özellikleri gün geçtikçe değişen teknolojiye göre yeniden yapılanmaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden biri de Kagerman'ın ilk olarak 2011 yılında gündeme getirdiği “Endüstri 4.0” kavramıdır. Bu kavram ile sanayi, endüstri, teknoloji, bilişim araçları vb. alanlar yeniden tasarlanmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan bu gelişme, öğrenme ve öğretme süreçlerini de etkilememesi mümkün değildir (Yazıcı ve Düzükaya, 2016).

Günümüzde ülkeler eğitim politikalarını “Endüstri 4.0” kavramının içeriğindeki yeniliklere göre planlamaktadırlar. MEB tarafından açıklanan 2023 Vizyon Belgesi'nde; “Endüstri 4.0”ın önemine dikkat çekilmekte ve temel amaç “Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı çocuklar yetiştirmektir” şeklinde ortaya konulmaktadır (MEB, 2019).

Dijital çağda öğrenme ve öğretme üzerine Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Yaratıcılığı vurgulayarak ve ilham vererek öğrencilerin yüz yüze ve sanal ortamlarda öğrenmesini kolaylaştırmak.
2. Dijital çağa uygun öğrenme deneyimleri ve değerlendirmeler tasarlayıp geliştirmek.
3. Dijital vatandaşlığı ve beraberinde gelen sorumluluğu destekleyerek bu konuda rol model olmak.
4. Mesleki gelişim ve liderlik konusunda kendini geliştirmek için çabalamak (ISTE, 2015).

Belirtilen bu yeterlilikler, öğretmenlerin gelişen teknolojinin eğitime yansıtılması konusunda ne yapmaları gerektiği ile ilgili yön belirlemektedir. Eğitim sistemi içinde öğretmen ve teknoloji iki temel faktördür. Öğrenciler üzerinde bu iki faktör önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin hem teknolojiye hakim olması hem de öğrencilere teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi öğretmesi beklenmektedir (Koç, 2004). Ancak öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde bilişim teknolojilerini aktif kullanabilmek için gerekli olan eğitimi gerek üniversite eğitimi döneminde gerekse mesleğe başladıktan sonraki süreçte almadıkları bilinmektedir (Erdemir, Bakırcı ve Erduran 2009). Yapılan araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenler de, hızla değişen, yenilenen teknolojiyi takip edemediklerini ve göreve başlamadan önce aldıkları eğitimde de teknoloji kullanımıyla ilgili yeterli düzeye ulaşamadıklarını belirtmişlerdir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu 2003). Bu durumda değişen ve gelişen teknolojiyi öğretmenlerin takip etmesi var olan bilgi ve tecrübesini kendi imkanları ile artırması beklenmektedir. Sonuç olarak, eğitim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı konusu sürekli gündeme gelmiş ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde kullanılan her türlü teknoloji yerini bilişim teknolojilerine bırakmıştır. Tüm bu gelişmelerin merkezinde yer alan, kendisinden her türlü bilişim teknolojisini eğitim öğretimde kullanması beklenen öğretmenler ise, araştırmamızın baş rolünü oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin ana ve olmazsa olmaz unsuru olan öğretmenlik, toplumun gelişimini her açıdan etkileyebilecek mesleklerden biridir. Öğretmen; öğrenci denilen hammaddeyi ele alarak, önceden belirlenmiş hedeflere göre eğitim programları uygulayan kişidir (Gürbütürk ve Genç, 2004). İlkokul öğretmenleri, yaş grubu dolayısıyla öğrencileri ilk şekillendiren, onları geleceğe yönlendiren, eğitimin temelini oluşturan kişileridir. Bu bağlamda teknolojiyi kullanarak dijital içeriğe dayalı beceriler üreten ilkökul öğretmenleri günümüz eğitim anlayışının önemli bir parçası olacaktır. Öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerini değişen sosyo-ekonomik şartlara göre ne kadar etkin kullandıkları, kendilerine biçilen rolü ne derece uygulayabildikleri, buldukları okullarda yeterli altyapı ve donanımın varlığı, eğitimde bilişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterlilik seviyeleri, nasıl bir bakış açısına sahip oldukları, teknoloji kullanımının eğitimin niteliğine yansımalarının ortaya çıkarılması açısından cevaplanması gereken önemli sorulardır. Bu çalışmada, eğitim sisteminin önemli bir kısmını oluşturan öğretmenlerin değişen sistem karşısında, yukarıda belirtilen sorulara yönelik durumları incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Teknolojiyi eğitime uyarlamının nedenleri vardır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı bireysel ve kalıcı öğrenme, bilginin hızla yayılması, fırsat eşitliği gibi avantajlar sunmaktadır (İşman, 2002). Öğrenme etkinliklerinin birden fazla duyu organına hitap etmesinin öğrenmede ne kadar etkili olduğu bilinmektedir

(Boydak, 2001). Ancak tüm öğrencilerin aynı şekilde öğrenmesi beklenemez. Araç gereç kullanımı, daha fazla duyuyu harekete geçirdiğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur. Bazı öğrenciler dinleyerek, bazı öğrenciler okuyarak, görerek, bazısı yaparak yaşayarak öğrenir. Bu nedenle, öğretimde araçların kullanımı, her öğrenci için bir öğrenme ortamı sağlamak açısından önemlidir. Ancak öğretimde teknoloji kullanımı öğrencilerin özgüvenlerini artırmakta ve bilişsel becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Heafner, 2004, akt. Zafer Ar, 2016). Uluslararası olarak düşünürsek, içinde yaşadığımız mevcut bilgi çağında, nitelikli bir iş gücü ayrıca bir önem kazanmaktadır (Okay, 2009). Okulların amacının çağdaş insan yetiştirmek olduğu da göz önüne alındığında, okullarda teknoloji kullanımı çağın teknolojilerine yabancı olmayan öğrenciler yetiştirmek için de önemlidir (Turan, 2002).

Okullarda kaliteli eğitim bilişim altyapısının var olması ile mümkündür. Bu altyapıda BT ile ilgili donanımlar oluşturulmalı ve kullanıcıları eğitilmelidir (Karslı, Gündüz, Titrek ve Hamedoğlu 2001). Bu nedenle bu çalışma, bu donanımların oluşturulduğu veya internet altyapısı yeterli olmayan okullarda öğretmenlerin kullanım düzeylerinin ortaya çıkarılması, yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimlerin nedenlerinin olası çözümlerin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu süreç sürekli yeni araştırmalarla güncellenerek, gelişimi takip edilmelidir. Eğitim sistemindeki değişikliklerin başlıca destekleyicisi olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda güncel bilgiler ve değişik bakış açıları elde edilerek buna göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu nedenle, bu çalışma işlevseldir. Ayrıca araştırmanın son bölümünde eğitimin niteliğine etkisi de belirlenerek, etkili ve kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilmesi için önemli olan teknolojik altyapının artırılması ders materyallerinin geliştirilebilmesi ve öğretmenlere fikir vermesi açısından da bu araştırma önem kazanmaktadır. Uygulamadaki aksamaların sebeplerini ortadan kaldıracak güncellemelerin yapılmasında yol gösterici olması ümit edilmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilişim Teknolojileri Kavramı

Bilişim Teknolojisini; bilgiyi oluşturma, toplama, biriktirme, işleme, yeniden elde etme, dağıtma, depolama ve onlara yardımcı olacak araçlar olarak tanımlayabiliriz. Önemli olan araç gereçler değil, insan faktörü ve teknolojiyi oluşturmak için belirlenen hedeflerdir. Karmaşık ve mücadele gerektiren bir dünyanın üyesi olarak insanlar, yaşamak ve hayatta kalmak için önemli nitelik ve içerikte bilgiye sahip olma ihtiyacı içerisinde. Çünkü insanoğlunun bu ihtiyacını karşılamının en büyük sorunu bilgiyi elde etmek, paylaşmak ve depolamaktır. Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesinin temel nedeni budur (Akkoyunlu, 1996).

Bilgi teknolojilerinin, toplumlar üzerinde büyük bir etkisi vardır. Teknolojiler yaygınlaştıkça ve kullanılabilir hale geldikçe değişim kaçınılmaz hale gelmektedir. Bireylerin eğitimi toplumun ihtiyaçları doğrultusunda planlanarak bilgi çağına uygun, bilgi toplumuna özgü özellikler dikkate alınarak verilmelidir. Bilgi ve iletişim teknolojisi, bireyler arasında farklı iletişim araçlarını kullanan tüm teknolojileri ve bilgiye erişimi sağlayan sistemleri içermektedir (Vural, 2006).

Eğitim ve Teknoloji İlişkisi

Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi deneyimleri yoluyla kasıtlı ve arzu edilen bir davranış değişikliği yaratma sürecidir (Alkan, Deryakulu, Şimşek, 1997). Eğitimin amacı, davranış ve becerilerin geliştirilmesi, bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasıdır. Bu amaca öğrenme-öğretme ortamlarında ulaşılır (Çilenti, 1988).

Teknoloji; insanlara işlerini hızlı ve rahat bir şekilde yapma kolaylığı sağlayan; etkili, yüksek kaliteli ve karmaşık ürünlerin oluşturulmasında aktif rol oynayan bir sistem olarak tanımlanabilir (Ergin, 1998). Teknoloji hayatın her alanında etkin ve bir role sahiptir. Teknolojik araçlar her geçen gün kendini revize etmekte ve teknoloji hem eğitim öğretim ortamlarında hem de günlük hayatta kullanılmaktadır.

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ortaya koyduğu bilim ve teknoloji ile ölçülmektedir. Günümüzde modern olmanın, gelişmiş ülke olarak değerlendirilmenin şartlarından biri de teknolojidir. Çünkü teknoloji, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının daha kolay karşılanmasını mümkün kılmaktadır. Sonuç olarak, teknoloji alanında gelişmiş ve çağı yakından takip edebilen toplumlar, daha yüksek kültür ve refah seviyelerine sahiptir. Bu yüksek kültür düzeyi eğitimle elde edilebilir. Bu nedenle eğitim gibi önemli bir konuya teknolojiden güç alan aydınlık ve yenilikçi bir boyut kazandırılmakta, böylece kaliteli insanın yetişmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2004).

Teknolojinin gelişmesi çeşitli alanlar için yeni fırsatları beraberinde getirmektedir. Bu yeni teknolojik fırsatlardan yararlanmak, eğitim ve teknoloji arasında bir ilişki yaratır. Bu bağlamda eğitim ve teknoloji ilişkisini eğitim, ekonomi ve kültür bakış açısından incelemek mümkündür. Teknolojinin eğitimde uygulanması ya da teknolojinin eğitim alanında gelişmesinden yararlanmanın yolu, eğitim ve teknoloji

arasındaki ilişkinin eğitimsel yönünü oluşturmaktadır. Teknoloji için ihtiyaç duyulan iş gücünü artırmaya yönelik eğitim, aynı zamanda eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkinin finansal yönüdür. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte getirdiği teknolojik ortamın kendine özgü bir yaşam görüşüne, değerler sistemine ve toplumsal yapıya sahip olması doğaldır. Dolayısıyla böyle bir kültürel ortam için gerekli genel eğitimin sağlanması, dolayısıyla eğitim ve teknoloji arasında kültürel bir boyuttur. Teknoloji böylece eğitimi üç şekilde etkiler. Bunlar teknolojik ortamda yaşayan insanlara gerekli genel becerilerin kazandırılması, gerekli niteliklere sahip iş gücünün yetiştirilmesi ve teknolojik imkanlardan yararlanılması boyutundadır (Alkan, 2005).

Okullar, bilgiyi en iyi şekilde kullanabilen ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde gelişmiş kişileri hedeflemelidir. Okullarda bilgi toplumu insan tipinin yetiştirilmesi için gerekli okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Okullar, geleceğin aydın insanlarını yetiştirmek, ülkelerin geleceğine yön vermek, vizyonu gerçekleştirmek ve sürekliliğini sağlamakla yükümlü kurumlardır (Akar, 2003).

Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojisi, bir davranış değişikliği veya başka bir öğrenme çıktısı elde etmek için kaynaklar olsun ya da olmasın ortaya koyulan herhangi bir çabayı ifade eder (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı 2004). Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi benzer kavramlardır. Eğitim teknolojisi “ne” ve “niçin” soruları ile ilgilenirken, öğretim teknolojisi “nasıl” ile ilgilenir (Kaya, 2006, Lortoğlu, 2008). Öğrenmede kullanılan tüm

araçlar öğretim teknolojisi olarak tanımlanır. Bu süreçte öğretim teknolojilerini kullanan öğretmenler, öğrencilerin çevrelerinden, eğitim durumlarından, cinsiyetlerinden, yaşlarından, ekonomik durumlarından, psikolojik durumlarından ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Diğer bir deyişle, bu sürecin öğrenen merkezli olması ve materyallerin onların ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiği savunulmuştur (Boyras, 2008).

Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojisi, hedefli ve planlı öğretimi oluşturan unsurları etkili ve verimli bir şekilde dağıtmayı amaçlamaktadır (Doğdu ve Arslan, 1993). Eğitim teknolojisi öğrenmenin tüm yönlerini etkileyen etmenleri sistematik olarak analiz eder, kişisel deneyim, bilgi, yöntem, teknik, araçlardan faydalanarak çözümler geliştirir, uygular ve değerlendirir (Alkan, 1998). Başlangıçta, eğitim teknolojisinin önemi sadece sınıf ortamında kullanılan araçlarla sınırlıyken günümüzde ortam, konum, teknik sistem, disiplin vb. birçok alanda geniş bir eğitim alanını kapsamaktadır. Eğitim teknolojisi eğitimin teorik ilkelerinden uygulanmasına (çevre, yöntem, teknoloji, öğrenme durumları) ve bunların değerlendirilmesi, eğitim etkinliklerini kapsar ve eğitim uygulamalarında bütüncül bir yaklaşım benimser (Usun, 2000). Eğitim teknolojisi, öğrenmenin tüm yönlerini ele alırken, öğretim teknolojisi planlanan müfredat alanlarını ele alır.

Eğitim teknolojilerinin hedefleri şunlardır;

1. Geniş kitlelere eğitim hizmeti sunmak,
2. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkinleştirilmesi,
3. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kişiselleştirilmesi,
4. Öğrenme ve öğretme ile sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin organizasyonu,
5. Aktif öğrenme stratejilerini uygulayan eğitim kurumları ile birlikte oluşturmak,
6. Eğitim programlarının sürekliliği sağlanır,
7. Öğrencilerin yetenekleri dahilinde öğrenme sürecini belirler (Alım, 2007).

Yukarıdakilere dayalı eğitim teknolojisinin temel amaçları göz önüne alındığında, sıralanan hedeflerin eğitim ortamında öğrenci ve öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırarak eğitim etkinliklerinin etkili ve kalıcı olmasına yardımcı olabileceği ifade edilmektedir. Bilişim teknolojisi, öğrenci unsurunu ortadan kaldırmayı değil öğrencilerin işlerini kolaylaştırması, zamandan tasarruf sağlaması ve aynı zamanda onlara daha fazla öğrenme fırsatı vermesi açısından önemlidir. Kısacası kullanılan teknolojik materyallerin eğitime, öğretmene ve öğrenciye ayrı ayrı faydaları bulunmaktadır. Eğitim teknolojisinde kullanılan materyallerin eğitime sağladığı faydalar şu şekildedir:

Öğrenme ortamlarının eğitim teknolojileriyle birlikte kullanılması öğrenmeyi zenginleştirir, derse olan ilgi süresini uzatır, öğrenmeyi kalıcı hale getirir ve motive eder, kavramları pekiştirir. Öğretmenler bilgi teknolojilerini öğretimde etkin bir şekilde kullanabildikleri ölçüde eğitimin etkililiği artar (Odabaşı, 1998). Eğitim sisteminde teknolojinin etkili ve verimli kullanılması için öğretmenlerin teknoloji anlayışı ve teknolojik

araçlara yönelik tutumları eğitim ortamında önemlidir (Bindak ve Çelik, 2006). Bu bağlamda teknolojiye ilgisi olan, gündemi takip ederek kendisi geliştiren öğretmen fark yaratmaktadır.

Eğitim Teknolojilerinin öğretmenlere sağladığı yararları düşünecek olursak; kısa vadede ders programının oluşturulmasında avantaj sağlarken, uzun vade de ise öğretim programının sistemleştirilmesinde, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde öğretmene faydalı olmaktadır. Öğretmen işlenen konularda eksik kalan kısımları teknolojik materyallerle tamamlamakta aynı zamanda resmi evrak, etkinlik, çalışma kağıdı hazırlayarak öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Eğitim teknolojilerinin bir diğer avantajı görsel materyallerden derslerde verimli bir şekilde faydalanabilme , öğretmenlere hız ve kolaylık sağlaması, zamanı verimli kullanabilme, anlatılan bilgileri arşivleyip tekrar kullanabilme imkanı sağlamasıdır (Gülcü, 2014).

Ayrıca öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesinde bilgisayar destekli programlar kullanıldığında güvenilirlik katsayısı yüksek bir değerlendirme yapılabilmesi de öğretmen açısından son derece faydalıdır.

Eğitim Teknolojisinin öğrencilere sağladığı yararlar ise; öğrenme sürecinde kullanılan araç-gereçler öğrenmeyi sağlayan duyu organ sayısını artırarak daha kalıcı öğrenmeye neden olur. Ayrıca çoklu öğrenme ortamı oluşturarak öğrencinin algılama yelpazesini artırır. Materyaller, öğrencilerde duygusal bir tepki uyandıran ve onları öğrenmeye motive eden mükemmel görsel özelliklere sahiptir. Araç gereç kullanımı, öğrenciler için benzersiz öğrenme fırsatları sağladığı için eğitime avantaj sağlamaktadır (Şahin, Arslan ve Namlı, 2019). Değişen teknoloji, yeni dünya düzeni ve küresel ekonomik koşullar dikkate alınarak öğrencilerin teknolojik araçlar ve kapsamlı içerik ile bu düzene uyum sağlamasına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda öğrencilere yaşam boyu öğrenme felsefesi aşılanabilir. Öğrenme süresinin sınırsız olması ve istenilen her yerden bilgiye erişimin tamamen öğrencinin imkanları dahilinde olması, öğrencinin hayal gününü arttırdığı gibi başarısını da önemli ölçüde artırmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, fenomenolojik desen kullanılarak ilkökul öğretmenlerin bilgi teknolojisi kullanım durumları ve eğitimin niteliğine etkisi konusunda görüşler alınmıştır. Fenomenolojik tasarım hem bir araştırma yaklaşımı hem de felsefi bir bakış açıdır. İnsanların deneyimlerini incelemek ve bu deneyimlerin doğasına ilişkin betimlemelerin geliştirilmesi söz konusudur (Creswell 2016 akt. Şahin, 2019). Araştırmada amaçlı örnekleme metodlarından "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" türü kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, hızlılık ve pratikliği birleştiren bir yöntem olarak bilinmektedir. Bu yöntem için yakın ve ulaşılabilir bir durum seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme amaçla araştırmaya hız ve pratik kazandırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada katılımcı grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında resmi ilkökullarda aktif olarak çalışmakta, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunlarından. Mevcut araştırmaya farklı kademelerde öğrencisi olan toplam 12 öğretmen katılmıştır. Örneklemin yarısı sosyo-ekonomik şartların farklı olması açısından Gölbaşı ilçe merkezinde, diğer yarısı köy okulunda birleştirilmiş sınıfta eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 9'u kadın ve 3'ü erkektir. Görüşme kaydı yapılan öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutularak raporlaştırılırken kodlamalar yapılmıştır.(K1,K2,K3...)

Tablo1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kategoriler	Değişkenler	Frekans(f)	Katılımcılar
Cinsiyet	Erkek	3	K2,K3,K11
	Kadın	9	K1,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K12
Öğretmen kıdem yılı	0-10 yıl	0	
	11-15 yıl	4	K5,K6,K9,K12
	16 yıl ve üstü	8	K1,K2,K3,K4,K7,K8,K10,K11
Eğitim Düzeyi	Lisans	12	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12
	Yüksek Lisans	0	
Teknoloji Konusunda Eğitim Alma Durumu	Evet	9	K1,K2,K3,K4,K5,K7,K7,K10,K12
	Hayır	3	K6,K9,K11
Evde bilgisayar internet kullanım durumu	Evet	11	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K12
	Hayır	1	K11
Okulda internet altyapısı olma durumu	Evet	8	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K8,K9
	Hayır	4	K7,K8,K10,K11,K12
Görev yapılan okulun konumu	Köy	6	K7,K8,K9,K10,K11,K12
	Merkez	6	K1,K2,K3,K4,K5,K6

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yönteminin doğası gereği araştırmada sadece gönüllü öğretmenlerden alınan veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, insanların bakış açılarını, duygularını ve algılarını oluşturmada oldukça etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerin amacı, katılımcının olguları anlamlandırmasını ve yorumlamasını sağlamaktır (Kuş, 2007). Bu nedenle araştırmacılar, araştırma konusuna ilişkin kendi kişisel bakış açılarını inceleyebilme ve bireysel görüşmeler sayesinde daha ayrıntılı veri toplama fırsatına sahip olmaktadır.

Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, kapsam geçerliliğini sağlamak adına Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzman bir akademisyene danışılarak içerik ve soru sayısı konusunda revizyon yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri, ikinci bölümde bilişim teknolojilerine bakış açıları, ne kadar etkin ve ne amaçla kullanıldığı, nasıl deneyimlerinin olduğu, kendilerini yeterli görüp görmedikleri ve BT' nin eğitimin niteliğine etkisi ana başlıkları altında toplanmıştır. Görüşmelerde açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Düzenlenen formun son hali ekte sunulmuştur.

Verilerin Toplaması

Katılımcılara görüşme öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış bir bilgilendirme metni verilmiş ve okumaları istenmiştir. Daha sonra araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Önceden randevu alınarak çalıştıkları okulda sakin bir odada yüz yüze ortalama 45-50 dakika görüşme yapılarak ses kaydı alınmıştır. Katılımcılara tek tek sorular sorulmuş ve ayrıntılı olarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmacı düşüncelerini ifade ederken geçen detaylı soruları not etmiş, bahsi geçmeyen konularla ilgili alternatif sorular sorulmuş ve katılımcılardan ilgili konularda görüş belirtmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların kişisel verilerinin gizli tutulacağını ve çalışma sırasında elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını teyit etmiştir. Bu amaçla araştırmacı ile katılımcılar arasında "Araştırmacı Taahhüt ve Katılımcı ve İzin Formu" imzalanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, konuyla ilgili metnin/söylevin içeriğini yansıtan kelime gruplarını kullanarak araştırmacı tarafından belirlenen kurallar dahilinde sistemli bir şekilde özetleme, sınıflandırma ve kod oluşturma tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Kayıt altına alınan görüşmeler, kulaklık ile dinlenerek bilgisayar ortamında yazılmıştır. Aktarma yapılırken herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşme, "K1, K2, K3..." şeklinde kodlanarak yazılmıştır. Sorulara verilen cevaplar gruplara ayrılmış, sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler, kodlarıyla birlikte tablolaştırılmıştır. Tablolarda sıklık ve katılımcı kodlarına da yer verilmiştir.

BULGU VE TARTIŞMALAR

Bu bölümde bulgular ve bulguları desteklemek amacıyla öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşü kodlanarak ifade edilmiştir. Görüşmeler sonrasında dijital ortama aktarılan veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmesi sonucunda ana temalara ve ilişkili kodlara ulaşılmıştır.

Değişen Sosyo-Ekonomik Şartlara Göre İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Ne Kadar Etkin Kullandığına İlişkin Bulgular

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcılardan 7 öğretmenin internet ve akıllı tahtaya erişimi varken 5 öğretmenin ise köy okulunda yeterli donanımı bulunmamaktadır. Ayrıca köy okulu öğretmenlerinin tamamı birleştirilmiş sınıf okutmaktadır.

Tablo:2 İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Ne Kadar Etkin Kullandığına İlişkin Görüşler

Kodlar	Frekans(f)	Katılımcılar
İnternet altyapısı olmadığı için yeterince kullanamıyorum.	2	K8, K10
Etkin bir şekilde ve sık kullanıyorum.	7	K2, K3, K4, K7, K9, K11, K12
Birleştirilmiş sınıf olduğu için az kullanıyorum.	2	K8, K10
Gerektiği kadar kullanıyorum.	4	K1, K5, K6, K10

Katılımcı ilkökul öğretmenlerine "Bilişim Teknolojileri araçlarını ne kadar etkin kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltmiştir. Elde edilen bulgular kodlanarak Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 öğretmenin etkin bir şekilde bilişim teknolojilerini kullandığı, 2 öğretmenin köy okulunda donanım eksikliği ve birleştirilmiş sınıf olması nedeniyle yeterince kullanamadığı, 4 öğretmenin ise sadece gerektiğinde kullandığı görülmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri (Tablo1)'de verildiği üzere 5 köy öğretmenin çalıştığı okulda internet altyapısı yoktur ve yeterli donanıma sahip değildir. Teknoloji kullanım düzeyine yönelik öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K2 : “Çalışma arkadaşlarımla kıyasladığım zaman ortalamanın üzerinde olduğumu düşünüyorum. Etkin bir biçimde hemen hemen her derste kullanıyorum.”

K8 : “Köy okulunda internet problemimiz olduğu için etkin bir şekilde kullanamıyorum. Sınıflarda bilgisayarımız ve akıllı tahtamız olmadığından telefon veya kişisel bilgisayarımı kullanıyorum. Birleştirilmiş sınıf olması nedeniyle 3.ve 4.sınıf yaş grubu aynı sınıfta okuyorlar. Bu nedenle yeterince kullandığımı söyleyemem.”

K3 : “Bilişim teknolojilerini hem özel hayatımızda hem derslerde sık sık kullanıyoruz. Günümüzdeki hemen hemen her şey bilişim teknolojilerinin içerisinde yer alıyor. Hatta derslerimizde müfredatımız bilişim teknolojilerinden uzak hazırlanıyor diye düşünüyorum. Eskiden bilişim teknolojileri yokken insanlar nasıl yaşıyormuş bilemiyorum, tabiki okulda çok etkin şekilde kullanıyorum.”

K10: “Sınıfımda çoğunlukla kullanmaya çalışıyorum ama akıllı tahtamız yok. Köy okulu olduğumuz için yazıcılardan, tarayıcılardan, masaüstü bilgisayardan yardım almaya çalışıyorum. Gerektiği kadar diyebiliriz .”

K4 : “Bilişim teknolojilerinden akıllı tahtayı kullanmadan ders işlemeyi düşünemiyorum. Sabah geldiğimden açıyor, bütün derslerde kullanıyoruz. Sene başında bütün yayınnevlerine üye olup z kitapları indirdim. Konuyu anlattıktan sonra çocuklar ne kadar çok örnek görürse o kadar kolay öğreniyor. Ders saatinin tamamında etkin bir şekilde kullanıyorum diyebilirim.”

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, yaşanan yer, çevre ve imkanlar dahilinde köy, ilçe merkezi, il merkezi arasında şartlar değişkenlik göstermektedir. Teknolojiyi etkin kullanma durumunu etkileyen en önemli unsur altyapı ve teknolojik donanımın var olmasıdır. Köy okullarından bir okul hariç olmak üzere diğerleri günümüzün gelişmiş teknolojisinde rağmen halen internet altyapısından yoksundur. Birleştirilmiş sınıf gerçeği de eklendiğinde öğretmenlerin kendi sınırlı interneti ve kişisel laptopları ile öğrencilere görsel materyal sağlayarak kalıcı öğrenmeyi hedeflemektedir. Yeterli altyapıya sahip 7 öğretmenin ise etkin bir şekilde teknolojiden faydalandığı görülmektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımındaki Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar ile ilk defa ne zaman tanıştıkları, bilgisayar kullanımı konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları, kendilerini bilişim teknolojileri kullanımı konusunda yeterli hissedip hissetmedikleri konularında öğretmenlere sorulmuş olan soruların yanıtları tablolştırılmıştır.

Tablo 3: İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerinde Yeterlilik Seviyesine İlişkin Görüşler

Kodlar	Frekans(f)	Katılımcılar
Üniversitede eğitim aldım.	1	K11
Özel olarak ilgi duyuyorum.	1	K3
MEB kurslarına katıldım.	4	K2,K4,K8,K10
Özel kursa gittim.	1	K2
Meslek hayatında öğrendim.	1	K3
Tam anlamıyla yeterli değilim.	5	K6,K9,K10,K11,K12
Meslekte yetecek kadar biliyorum.	2	K4,K8
Hiç yeterli görmüyorum.	5	K1,K2,K3,K5,K7

Yukarıdaki tabloda 5 öğretmenin teknoloji kullanımı konusunda kendisini hiç yeterli görmediği, 5 öğretmenin tam anlamıyla yeterli görmediği görülmektedir. Yani katılımcıların çoğunluğun kendisini yetersiz hissettiğini destekleyen ifadeler şu şekildedir:

K11:” Bilişim teknolojileri konusunda kendimi yeterli görmüyorum, işin aslı geride görüyorum.”

K8: “16 yıldır köy okulunda çalıştığım için ister istemez merkez okullara göre her konuda bir adım geride olduğumuzu düşünüyorum.

”K5:“Söz konusu Web 2.0 araçları, arttırılmış gerçeklik uygulamaları, program hazırlama ve uyarlamaları ise kendimi yeterli görmüyorum. Zira meslek hayatım boyunca fiziksel imkanları birbirinden farklı okullarda çalıştım. Akıllı tahta ile tanışmam henüz iki yılını doldurmadı. Kullanımı konusunda bilgim olmadığı ve herhangi bir destek almadığımdan sürece adapte olmak biraz uzun sürdü. Bunun dışında diz üstü bilgisayar, yazıcı ve telefon gibi diğer teknolojileri yeterli şekilde kullandığımı düşünüyorum.”

K7: “Hayır yeterli görmüyorum kendimi bu konuda daha fazla geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.”

K2: “Bilişim teknolojileri öyle bir şey ki bugün en iyi bilensinizdir yarın yeni bir program çıkar ki eğer buna yatkın değilseniz ve programı araştırmadıysanız bilmiyorsunuz demektir. Günden güne bilişim teknolojileri kullanımı konusunda kendimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Kendimi teknolojiye yatkın ve iyi bir yerde görüyorum.”

K9 : “Ben hiçbir zaman oldum demem, oldum demek öldüm demektir. Kendimi her zaman geliştirmek isterim. Tam anlamıyla yeterli değilim diye düşünüyorum. Bilişim konusunda kendi çabalarımınla, arkadaş çevrem, eşim, dostum aracılığıyla öğrendim, kursa gitmedim. Uzaktan eğitime de zamanım olmadığı için başvuramadım. Tam anlamıyla kendimi yeterli görmüyorum.”

Katılımcılardan bir tanesi üniversitede eğitim aldığını, diğeri teknolojiyi meslek hayatında aktif olarak kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan 4’ü MEB’in uzaktan veya yüz yüze eğitimlerine katılarak, 1 öğretmen özel kurs alarak, 2 öğretmenin ise meslek hayatında deneme yanılma yoluyla öğrendiğini belirten katılımcı görüşleri şu şekildedir;

K10: “Çok yeterli değilim. 97 senesinde kursa gitmişim. Öğretmen olduktan sonra eğitimler aldık. Tayinle çok şehir gezdim, her kursa katılmaya çalıştım. Sertifikalarım var.”

K4: “Altı haftalık bir eğitim gördük. Okulda kendi ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar bilgim var. Hizmet içi eğitimler aldım. Kendi başıma yazılı sınavı, sunum hazırlayacak seviyem var. Bir çok kişiye kıyasla kendimi yeterli görüyorum.”

K3: “Bilişim teknolojilerine özel olarak ilgi duyan bir insanım. Bilgisayar çıktığından beri ilgileniyordum. Bilişim teknolojileri konularında araştırmalar gayet etkin ve yeterli bir şekilde kullanıyorum. Bu nedenle yeterli olduğumu düşünebilirim. İnternet teknolojileri, photoshop kullanımı gibi çeşitli kurslara gidip sertifikalar aldım. Önceden zaten biliyordum yani herhangi bir eksiklik hissetmedim şu ana kadar.”

Aktarılan ifadeler incelendiğinde, katılımcıların üniversitede veya meslek hayatına başladıktan sonra MEB’in eğitimleri, kişisel merak, araştırma ve ihtiyaç gibi nedenlerle kendilerini geliştirdikleri ancak bunların şu anki mevcut sistemde kendilerinden beklenen teknoloji kullanımını seviyesini karşılayacak düzeyde olmadığı görülmektedir. Teknoloji çağında olmamız ve bu konuda eğitiminin temelini atan eğitimcilerin kendilerini yetersiz hissetmesi eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımının Eğitimin Niteliğine Etkileri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere eğitimde teknoloji kullanımının giderek arttığı, bu konudaki düşünceleri, eğitime olumlu etkilerinin neler olduğu ve teknoloji kullanımının eğitimin niteliğine kayda değer bir etkisinin olup olmadığı sorularak verilen yanıtlardan oluşturulan kodlar tablolştırılmıştır.

Tablo 4: İlkokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanımının Eğitimin Niteliğine Etkisine İlişkin Görüşler

Kodlar	Frekans(f)	Katılımcılar
Zaman tasarrufu sağlıyor.	3	K3, K7, K11
İlgi ve dikkat seviyesini artırıyor.	7	K2, K4, K6, K8, K9, K10, K11
Öğrenmeyi kalıcı hale getiriyor.	5	K1, K5, K7, K8, K9
Kontrolsüz kullanımının zararları var.	5	K2, K8, K3, K9, K4
Eğitime kayda değer bir etkisi var.	11	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11
Çocukları asosyalleştiriyor.	5	K1, K3, K5, K8, K9
İçerik konusunda çok faydalı.	2	K4, K9
Öğrenciyi aktif hale getiriyor.	2	K4, K9
Eğlenerek öğreniyorlar.	2	K4, K9
Bilgiye kolay ulaşıyor	3	K1, K2, K3
Birleştirilmiş sınıfta olumlu etkisi var	3	K8, K10, K11

Yukarıdaki tablodaki kodlar incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamı bilişim teknolojileri kullanımının derse anlamlı bir katkısı olduğunu düşünmektedir. “Eğitime kayda değer etkisi vardır” kodunu “İlgi ve dikkat seviyesini artırıyor” kodu takip etmektedir. Bu da ilkökul yaş grubunun derse dikkatini çekme ve ilgiyi sağlamada teknolojinin önemini vurgulamaktadır. Eğitime kayda değer etkisi olduğunu ve derse dikkat çekme konusundaki katkısını ifade eden katılımcılar;

K4: “Derste teknoloji kullanım anlamlı bir fark yaratıyor. Öğretmenlerin tekrar tekrar eğitim almaları gerekiyor. Bakıyorum hala eski sistemdeki gibi tahtaya yazılanı çocuk geçirsin şeklinde düşünülüyor. Ellerinde derya deniz varken çocuklarla eğlenebiliyorsun. 54 yaşına gireceğim o kadar çok eğleniyorum ki ders yaparken. Çocuklarla oyun oynuyorum onlar zannediyor ki oyun oynuyoruz aslında bilinç altında öğreniyorlar.”

K11: “Dersin verimli işlenmesinde teknolojinin anlamlı katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin dikkatini çekecek teknolojik aletler de kullanılabilir birtakım materyaller sunmak gerekiyor. Yoksa hemen derse başladığımız zaman yine mi hoca konuşuyor orada diyebiliyor öğrenci, teknolojiyi düzgün kullanmak burada belirleyici oluyor bence.”

K8: “Dersin işlenmesinde bilişim teknolojilerinin anlamlı katkısı kesinlikle oluyor. Mesela ben önce telefondan yada bilgisayardan açıp izletiyorum. Daha sonra üzerinde konuşuyoruz. İlkokulda görsellik önemli, bazı kavramları hiç bilmiyorlar gösterince de unutmuyorlar. Görsellerden sonra üzerinden geçiyorum. Bu şekilde çocuklar kolay kavlıyor, anlamlı bir farklılık var yani.”

K10: “Teknolojiyi derste kullanmanın kayda değer etkisi olduğunu düşünüyorum. Hiç görmedikleri şeyleri izledikleri için görsel ve animasyonlar sınıf ortamında çok dikkat çekiyor.

K2: “Derste bilişim teknolojileri kullanımı eğitimde çok fark ediyor. Şu anda bulunduğum okulda akıllı tahta var. İleride il içi tayin ile başka okula gidecek olduğumda ilk bakacağım nokta yakınlığı, personeli, öğrenci sayısından ziyade sınıfta akıllı tahta olup olmaması benim için artık bir kıstas oldu. Kesinlikle çok büyük fark yaratıyor.”

K5 : “Kullanılan kaynak sağlam, güvenilir ve seviyeye uygun ise teknolojinin eğitime olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 5’e göre 6 katılımcı kontrolsüz kullanımın zararları olduğunu düşünmekte ancak okulda eğitim amaçlı ve kontrollü kullanıldığı, evde ise daha çok telefon, tablet veya bilgisayarın oyun amaçlı ve kontrolsüz kullanıldığı konusunda fikir birliği yaptıkları dikkat çekmektedir.

K4 “Bu nesil özellikle teknoloji çocukları oldukları için dikkat problemi yaşıyor. Derste on dakika bile dikkatini toplayamıyor. Her şeyi çok çabuk hazmedip sıkılabiliyor. Okul dışında genellikle denetimsiz olduğu için olumsuz etkisi var ama okul içerisinde eğer kontrollü bir şekilde dikkatlerini çekecek görselleri bulursanız zararı yok.”

K8: “Evde annelerinin telefonundan oyun oynayan çok öğrencimiz var. Hatta veliler bizden uyarmamızı istiyor. Oynadıkları oyunlar ne kadar zararlı, çocuklar derse odaklanamıyor.”

K9: Okul dışında zararlarını hissediyoruz ama okulda eğitim amaçlı kullanıldığı için herhangi bir zararı olduğunu düşünmüyorum.”

Tabloya göre 5 katılımcı teknoloji kullanımının öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini, 2 katılımcı çocukların eğlenerek öğrendiklerini, 2 katılımcı da öğrenciyi aktif hale getirdiğini ifade etmektedir.

K7:” Teknolojinin olumlu yanı çocuğun bütün duyularına hitap ederek anlamlı öğrenmeyi sağlamasıdır. Bilgiler daha kalıcı olur. Öğretmene ve öğrenciye zamandan tasarruf sağlar. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini daha çok kullanmasını sağlar “

K9: “Okulda gayet olumlu bir şekilde ilerliyoruz dersin kazanımına faydası oluyor hem öğretmene kolaylık öğrenciye de eğlenceli hale getiriyor kesinlikle öğretmeni de yormuyor öğrenci de eğlenerek oyunla öğreniyor.”

K4: “Teknoloji öğrenciyi daha etkin hale getiriyor. Sıraya girip yarışıyorlar, ders daha heyecanlı geçiyor. Öğrencilerin derse ilgisi artıyor. Dokunmak, temas derse katılımı olumlu yönde etkiliyor. Bu şekilde derse odaklanabiliyorlar, dalıp gitmiyorlar.”

Bunların dışında teknoloji kullanımının öğrencileri asosyalleştirdiğini düşünen 5 katılımcı ise şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir;

K8: “Teknolojinin olumsuz etkisi olarak; çocuklar kendisini ifade etmekte zorlanıyor, asosyalleşiyor, sürekli soru soruyor, oyun kuramıyorlar. Kendisi düzgün cümle kuramıyor, hikaye yazamıyor.”

K9: “Öğrencilerim köy yerinde bile sokağa çıkmaz oldular. Evlerinde bilgisayarla online oyunlar oynuyor ,çocukluğunu da yaşayamamış oluyorlar. Hareketsiz kaldıkları için kilo alıyor, obeziteye doğru gidiyorlar.”

K3: “Öğrencilerimiz ilgilendiği teknolojik alanla ilgili konuşacak birisini bulamazsa kendi içine kapanıyor ve sosyalleşme oranı azalıyor.”

K5:”Eğitimde teknoloji kullanımında iyi niyetle başlayan kontrolsüz kullanım çocukların yalnızlaşmasına, sosyal ortamdaki kopmasına, bir süre sonra da kendini değersiz hissetmesine kadar gidebilir. Bu sebeple sadece eğitim alanında değil her alanda hedef dışı kullanımın önüne geçmek fiziken, ruhen ve zihnen sağlıklı nesiller yetiştirebilmek adına bir devlet politikası haline gelmelidir.”

Katılımcıların 3’ünün görüşünden yola çıkarak eğitimde teknoloji kullanımının öğretmene ve öğrenciye zaman tasarrufu sağladığı, 2 katılımcının içerik sağlamada, 3 katılımcının ise bilgiye hızlı ulaşma konusunda öğretmene katkısı olduğu ifade edilmektedir.

K3: "Öğretmen açısından çok faydası var anında bilgiye ulaşıyorsunuz. Kağıt israfı olmuyor, yormuyor. İstedığınız ekranı istediğiniz zaman açabiliyorsunuz, bir araştırma yapılacaksa anında buluyorsunuz."

K7: "Eğitime teknoloji öğretmene ve öğrenciye zamandan tasarruf sağlar. Öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini daha çok kullanabilir. Teknolojiye ilgisi olan çocukların derse katılımını artırır."

K1: "İnternet sayesinde bilgilere hızlı ve kolayca ulaşabiliyoruz. Farklı öğrenme stillerini kullanabilme imkanımız olması öğrencilerimiz için büyük avantaj sağlıyor. Öğrencilerimizin öğrenme seviyeleri arttığı gibi kalıcı öğrenmeyi de sağlamaktadır."

K3: "Öğrencilerin sınırsız bilgiye erişim imkanları var. Nasıl arayacağını, ne arayacağını öğretirsek eğer o zaman teknolojiden faydalı bir şekilde yararlanacakları için ilerideki hayatlarında büyük kolaylık sağlamış oluruz diye düşünüyorum."

Bunların dışında 3 katılımcı birleştirilmiş sınıfta teknoloji kullanımının olumlu etkisi olduğunu dile getirmiştir.

K8: "2,3 ve 4. kademe öğrencilerini aynı sınıfta okuttuğum için problem oluyor. Mesela Türkçe derslerinde telefonda hikaye anlatımları açıyorum, bazen sesli dinletiyorum. Matematik dersinde oyunlarda çıktı alıyorum. Kelime bulmaca, su doku gibi eğitici oyunları bir kademeye dağıtıp, onlar yaparken diğer kademeye başka ders anlatıyorum."

K10: "Köy okulu olduğumuz için akıllı tahtamız yok. Yazıcıdan, tarayıcıdan, masaüstü bilgisayardan yardım almaya çalışıyorum. Birleştirmiş sınıf okuttuğumuz için bir kademeyi okuturken diğer kademeye görsel açıp onlar izlerken diğerlerine de dersimizi anlatatabiliriz."

K11: "Çalıştığım okulda akıllı tahta ve internet alt yapısı bulunmuyor ama biz şöyle bir şey geliştirdik; özellikle 3 ve 4. sınıflarda bazı konuları bilgisayar üzerinden anlatmam gerekiyor. 4. sınıfta bir öğrencim, 3. sınıfta iki öğrencim var. Laptopu okula götürüyorum bazen google forms' tan bazen internetten faydalaniyorum. Mesela Ay tutulması konusu işlenecek, 4. sınıfta bir görsel sunmam gerekiyor google formlardan yararlanıyorum. 1. sınıflarda Türkçe dersinde "e" sesini öğretirken internetten ses yardımı almak için laptopu kullanıyorum."

Birleştirilmiş sınıf okutan köy öğretmenleri teknolojik araçlardan daha çok bilgisayar, akıllı telefon, hoparlör ve yazıcıyı kullandıklarını ifade edilmektedir. Sınıfta farklı kademeler olmasından dolayı ders işlerken büyük kolaylık sağladığı, bir grup görseli izlerken diğer gruba ders anlatılmasına imkan sağladığından eğitimin niteliğine katkısının olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

SONUÇ

Katılımcı ilkökul öğretmenlerinin sosyo-ekonomik şartlara göre internet altyapısı olmayan köylerde görev yapan öğretmenler okuldaki sınırlı internet veya kişisel imkanları ile akıllı tahta olmamasına rağmen laptop, akıllı telefon, yazıcı, tarayıcı gibi cihazları kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerinde yeteri kadar teknolojiden faydalanamazken diğer öğretmenler ise internet altyapısı ve akıllı tahta kullanarak teknolojiden etkin ve sık bir şekilde faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan 4'ü gerektiği kadar kullandığını, ikisi köy okulunda internet altyapısı olmadığı için yeterince kullanmadığını, diğer ikisi ise yine köy okulunda birleştirilmiş sınıf okuttuğu için az kullandığını ifade etmiştir. Özbek (2020) araştırmasında, il merkezinde yaşayanların köy veya kasabada yaşayanlara göre dezavantajlı iken ilçe merkezinde yaşayanlar orta grubu oluşturmuş ve il merkezinde ikamet edenler ise avantajlı grup olmuşlardır. Şehir merkezinde imkânların fazlalığı nedeniyle ilçe ve köye göre teknolojik altyapının gelişmiş olması teknolojiye erişimin daha kolay olmasından kaynaklanmaktadır. Zira şehir hayatı bu yönüyle teknolojik aletlere ulaşma, bunları kullanma ve sahip olmada önemli avantajlar sağlamasından dolayı tercih ve cazibe merkezi özelliğini taşıdığı sonucuna varmıştır.

Öğretmenin görev yaptığı okulun teknolojik imkanlarının olumlu ya da olumsuz etkileri görülmektedir. Bunun dışında öğretmenin okuttuğu sınıfta farklı kademelerin olması da (birleştirilmiş sınıf) eğitimin planlamasını etkilemektedir. Aynı sınıfta farklı kademeden öğrencilerle konu işlerken öğretmen diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma noktasında teknolojiden faydalanamamaktadır.

İlkokul öğretmenleri bilişim teknolojileri kullanımı konusunda tecrübe ve pratik eksikliğinden dolayı kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemektedir. Gerek yüz yüze veya uzaktan alınan hizmet içi eğitimlerle, gerek kendi kişisel meraklarıyla bilişim teknolojilerini, eğitim amaçlı, belli bir düzeyde kullanım becerisi gösterebilirler dahi; yeteri kadar zaman ayırmamak, motivasyonun düşük olması, isteksizlik, teknolojik altyapıya sahip olmama gibi nedenlerle edindikleri tecrübe ve bilgi birikimi zamanla körelmekte ve güncelliğini yitirmektedir. Bu sonuç; Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmadaki bulgularla da benzerlik göstermektedir. Bu çalışma, ilkökul öğretmenlerinin BİT'i etkili kullanabilme konusunda önemli

ölçüde eksiklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şahin (2000), 304 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında, katılımcıların istenilen nitelikte eğitim teknolojilerinden yararlanamadıklarını ifade etmiştir. Eğitim teknolojisi kullanımının hedeflenen düzeyde olmamasının nedeni olarak, müfredatın dijital eğitim anlayışına göre uyarlanmamış olması, müfettişlerin yeterli derecede rehberlik etmeyişi, araç-gereçlere ulaşmanın zorluğu ve MEB'in ilgili birimlerinin hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz oluşu vurgulanmıştır.

Görüşmeden elde edilen verilerden yola çıkılarak, okullarda görev yapan ilkököl öğretmenlerin eğitim ortamında bilişim teknolojilerini kullanımının eğitimin niteliğine kayda değer bir etkisi olduğu, kalıcı ve etkili öğrenmeyi, motivasyon ve güdülenmeyi, verimliliği artırdığı ve öğretmen görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür olumlu fikirlere sahip olmalarını sağlayan durumlar, kullanılan araç gereçler zamandan tasarruf sağlamakta ve öğrencilerin dikkatini çekmede büyük katkı sağlamaktadır. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da teknolojinin verimli kullanılması gerektiği konusunda öğretmenlerin neredeyse tamamının hemfikir olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılardan internet altyapısı olanlar çoğunlukla akıllı tahtayı kullanarak, olmayanlar ise masaüstü bilgisayar, laptop, akıllı telefon, yazıcı, tarayıcı, fotokopi makinesi gibi araçlardan faydalanarak sağladıkları görsel materyallerin eğitimde kullanıldığında; öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı, eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği, öğrencinin aktif katılımını sağladığı, bilgiye ve eğitim içeriğine hızlı ulaşma imkanı verdiği görülmektedir. Benzer sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Yavuz ve Coşkun (2008) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ve teknolojik materyalleri aktif kullanmaları sonucunda öğrencilerde başarıyı artırdığı sonucuna varmıştır. Saban (2009) tarafından yapılan benzer bir çalışma, bilgi teknolojisinin öğretimi daha kolay ve eğlenceli hale getirdiğini, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğrenmede kalıcılığı sağladığını belirtmektedir. Eryılmaz ve Salman (2014) ise bilgi teknolojisinin öğrencilerin derslere olan ilgisini artırdığını ve e-içeriğin öğretimi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bulgular gözden geçirildiğinde öğretmenler, duruma ilişkin çoğunlukla olumlu olan görüşlerine rağmen sınıfta bilgi teknolojisi kullanımının olumsuz etkileri olabileceğine dikkat çekmektedir. Bilgi teknolojisinin kullanılabilirliği noktasında, hız, işlevsellik, rahatlık ve erişilebilirlik gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Şahin (2014) tarafından yapılan ve bilişim teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, bilişim teknolojisinin bilgi ve içerik yönetimi ile idari işlerde kolaylık getirdiği, zaman ve emeği azalttığı belirtilmiştir. Zararlı etkilerinin ise genellikle bilişim teknolojilerinin aşırı kullanımından dolayı öğrencileri asosyalleştirdiğinden, içine kapanma, algılamada güçlük çekme, çocukluğunu yaşayamama, obezite ya da kendini değersiz hissetmeye doğru gidebileceğinden söz edilmektedir. Zararlı etkilerin çoğunlukla okul dışında oraya çıktığı, teknolojik cihazlarının oyun amacıyla ve uzun süreli kullanıldığı ancak bilinçli kullanım ve denetim yoluyla kontrol edilebileceği vurgulanmaktadır. Balkı ve Saban (2009) tarafından yapılan bir araştırma da benzer sonuçlar vermiş, bilgi teknolojilerinin eğitim sürecinde kullanımının faydalarının yanında aşırı kullanımının dezavantajları olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğretmenlerin teknolojinin olumsuz etkilerinden daha çok olumlu etkilerini göz önüne aldıkları, bilişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanmaya çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin zengin ve erişilebilir içeriğe, kaliteli yazılımlara, kullanımı kolay teknik araçlara, hızlı ADSL bağlantılarına ve teknolojiyi daha etkin kullanmak için gerekli eğitimlere ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayaş (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkili kullanma konusunda eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Bilgi teknolojilerinin eğitim uygulamalarında kullanımı planlı olmayıp bireysel düzeyde kalmaktadır. Sistemik ve organize edilmiş bir teknoloji kullanım politikası bulunmamaktadır.

ÖNERİLER

Ülkemizin geleceği olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde en önemli katkısı olan, eğitimin temelini oluşturan, her bir öğrencisine şekil veren ilkököl öğretmenlerinin öncelikle güncel kalabilmek için teknik gelişmelerin yakından takip edilmesini ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesini sağlamalıyız. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarını eğitim tekniklerinin kullanımı ve materyal tasarımı konusunda eğitmeli, günümüz koşullarına ve branşlarına uygun eğitimler vermelidir.

Okul idarecilerinin de teknoloji eğitimlerinden yararlanması sağlamalı ve bunun için planlamalar yapılmalı, kurslar açmalıdır. MEB'e bağlı birimler eğitim teknolojisi ile ilgili birimleri aktif hale getirip, öğretmenlerin yetersiz kaldığı alanlarda yüz yüze ve uzaktan çalışma yapmalı, başlangıç seviyesinde teknoloji kullanımı eğitimi zorunlu hale getirilerek eğitim sonrasında değerlendirme sınavını geçen öğretmenin sertifika alması sağlanmalıdır.

Hızla gelişen teknoloji koşullarına uygun olarak okullardaki teknolojik araç-gereç donanımı düzenli takip edilip, hem bakanlık hem de üniversiteler tarafından yeni çıkan teknolojik uygulamaların kullanımına yönelik

tanıtım etkinlikleri yapılmalı; desteklenmeli, altyapısı olmayan yada yetersiz olan okullar için ödenek ayrılarak teknolojik imkanları iyileştirilmeli, internetsiz okul kalmamalı, okullarda mevcut olan teknolojik materyallerin de kullanımı noktasında öğretmenlerin teşvik edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde yapılmıştır. Farklı okullarda benzer araştırmaların yapılması, öğretmenlerin sınıfta bilgi teknolojisi kullanımı hakkında daha ayrıntılı bilgi sağlayacaktır. Aynı konunun öğrenciler ve veliler tarafından nasıl algılandığını ve öğrencilerin ve velilerin sınıfta bilgi teknolojisinin kullanımı hakkında ne düşündükleri araştırılabilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin BT kullanımını sınıfta verimli bulup bulmadıkları ve BT' nin derslerde nasıl daha etkili olabileceği gibi soruların yanıtlarını bulmak için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, Ö. (2003). Bilgi Toplumu Sürecinde İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri (Ankara ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlilikleri ile Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Akkoyunlu, B.,Kurbanoglu, S.(2003).Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur yazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 1-10.
- Aksoy, H. H. 2003). Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, (4), 4-23.
- Alım, M. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) Dersinin Önemi ve Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler*. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17). <https://doi.org/10.17295/dcd.57581>
- Alkan, C. (1998). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık, 17-25.
- Alkan, C.,Deryakulu, D., Şimşek, N. (1997). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık, 1725.
- Alkan, C. (2005). Eğitim teknolojisi. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Balkı, E. ve Saban, A. (2009). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Algı ve Uygulamaları: Özel Esentepe İlköğretim Okulu Örneği, 8(3): 771-781.
- Baydaş, Ö., Gedik, N., & Göktepe, Y. (2013). *Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanımı: 2005-2011 Yıllarının Karşılaştırılması*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 41-54.
- Bindak, R., Çelik, C. (2006). *Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(22), 38-47.
- Boydak, A. (2001). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boyraz, Z.(2008). Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Teknolojisinin Eğitim-Öğretim Kalitesine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2017; aktaran Şahin ,2019). Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Yargıcı Matbaası, 25-32.
- Demirel, Ö. Seferoğlu S. ve Yağcı E. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirer, V. ve Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine Yönelik Görüşlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1):26-46.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2018). *Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Hakkındaki Düşünceleri ve Bunu Kullanma Durumları*. *"Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 88-100.
- Doğdu, S., Arslan, Z. (1993). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basım Evi, 27-35.

- Erdemir, N., Bakırcı, H., Eydurur, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi-İletişim*. Anı Yayınevi, Ankara.
- Eryılmaz, S.,& Salman, Ş. (2014). *Fatih Projesi Kapsamında Yer Alan Öğretmen ve Öğrencilerin Projeden Beklentileri ve Bilişim Teknolojileri Kullanımına Karşı Algıları. Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 46-63.
- Gülcü, İ. (2014). Etkileşimli Tahta Kullanımının Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Akademik Bilişim Konferansı*, 5(07).
- Gürbüzürk, O.,& Genç, S. Z. (2004). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 127-134.
- Heafner, T. (2004, aktaran Zafer Ar, 2016). Öğrencileri Sosyal Bilgiler Öğrenmeye Motive Etmek İçin Teknolojiyi Kullanmak. *Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Güncel Konular*, 42-53.
- İşman,A.(2002). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri. *Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1303-6521.
- Karasar, Ş. (2004). *Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri- İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim*.
- Kayaduman, H.,Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 11, 123-129.
- Karlı, M. D., Gündüz, H. B., Titrek, O., & Hamedoğlu, M. A. (2001). Eğitim Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmalarını Engelleyen Nedenler. (5),20-29.
- Koç, M. (2004). Temel Kavramlar Öğretim Hedefleri Ve Araç Seçimi. R. Yıldız, A.M. Sümbül, M. Koç, İ. Halis, & R. Yıldız (Dü.) içinde, *Öğretim Teknojileri ve Materyal Geliştirme* (s. 5). Ankara: Atlas Kitabevi
- Koçak,Ö. (2013). *FATİH Projesi Kapsamındaki LCD Panel Etkileşimli Tahta Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları (Erzincan İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, E.(2007). *Nicel-nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. 2. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık
- MEB (2011).19 Nisan 2023 tarihinde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH). (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden alındı.
- MEB (2012) . Fatih Projesi Web Sayfası: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Vizyon Belgesi, syf.74,75
- Mouza,C.(2002,aktaran Baydaş, Gedik ve Göktaş, 2013). Learning toteachwithnewtechnology: Implicationsforprofessionaldevelopment. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), 272-289.
- Odabaşı, F. (1998). Bilgisayar Destekli Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, (1), 1-5.
- Özbek, Y. (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital İçerik ve Teknolojiyi Kullanma Becerileri.”Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdilek, O.(2002). *İnternet ve Hukuk*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(4), 1799-1822.
- Polat, S. & Özcan, A. (2014). Akıllı Tahta Kullanımıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Rıdvan, C. A. N.Sülun, O. ,Böçkün, M.,& Duman, H. G. (2023).Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2): 439-455
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

- Şengür, S., & Anagun, S. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri ve Eğitimde Web 2.0 Uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(2), 128-150.
- Simsar, Kadim (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Durumları ve Bunun Öğretime Etkisi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14).
- Şahin, A. (2019). *Eğitimde Bilişim Teknolojisi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Metafor Çalışması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 121-159.
- Şahin, M. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Sürecinde Eğitim Teknolojileri ve Uygulamalarına İlişkin Etkinlikleri Yerine Getirirken Karşılaştıkları Problemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şahin, M. C. & Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Turan, S. (2002). *Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(30), 271-281.
- Uçar, M. (1999). *İlköğretimde Ders Araç-Gereçlerinin Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(17).
- Usun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık, 41-52.
- Vural Akıncı, B. (2006). *Bilgi İletişim Teknolojileri ve Yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Yavuz, S., & Coşkun, E. A. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 276-286.
- Yazıcı, E., Düzgaya, H. (2016). *Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır mı? Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7 (13), 49-88
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.



Dünya Ağrısı ve Uyuyan Adam Romanlarında Weltschmerz Durumu¹

Weltschmerz In Ayfer Tunç's Dünya Ağrısı And Georges Perec's Uyuyan Adam

ÖZET

Bu çalışmada, özellikle Alman edebiyatında sıklıkla kullanılan bir kavram olan Weltschmerz mefhumu üzerinden, edebiyatımızdan Ayfer Tunç'un *Dünya Ağrısı* ve Fransız edebiyatından Georges Perec'in *Uyuyan Adam* adlı eserleri ele alınmıştır. Çalışmada, Alman filozof Arthur Schopenhauer'in görüşlerinden yararlandığı için felsefeye dayalı inceleme yöntemi tercih edilmiştir.

Antik dönemden itibaren insanlığın karşı karşıya geldiği kötümser düşünce, pek çok filozof ve sanatçıyı meşgul etmiştir. Çalışmada Herakleitos'tan Schopenhauer'e kadarki tarihsel süreçte, kötümserlik düşüncesinin gelişimi ana hatlarıyla ele alınmış ve özellikle 18. ve 19.'yy.da bu düşüncenin kavramsal dışavurumu olan Weltschmerz'e değinilmiştir. Dilimize 'dünya ağrısı' olarak aktarılması mümkün olan bu kavram çeşitli tanım ve yönleriyle ele alınarak, seçilen edebi metinlerin çözümlenmesinde kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan edebi metinlerden ilki Fransız yazar Georges Perec'in *Uyuyan Adam* adlı eseridir. Bu eserde, ismi belirtilmeyen yirmi beş yaşındaki bir karakterin kendi yaşamına ve topluma dönük sorgulamaları öne çıkmaktadır. Bir diğer edebi eserse, Ayfer Tunç'un *Dünya Ağrısı* adlı romanıdır. Bu romanda, doğup büyüdüğü ve uzaklaşmak istediği halde kaçamadığı kentte mahsur kalan Mürşit'in hikâyesi anlatılmıştır.

Çalışmada, her iki esere yansıyan yaşamdan duyulan mutsuzluk, Weltschmerz kavramı ve bu kavramın nitelikleriyle ele alınmış, karakterlerin dünya ağrısı çekmelerinin nedenleri biyografik, felsefi ve toplumsal etmenler ışığında açıklanmaya gayret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Weltschmerz, Ayfer Tunç, Georges Perec, Schopenhauer, Apati.

ABSTRACT

In this study, Ayfer Tunç's *Dünya Ağrısı* from our literature and Georges Perec's *Uyuyan Adam* from French literature are discussed, especially through the concept of Weltschmerz, a concept that is frequently used in German literature. In the study, since the views of the German philosopher Arthur Schopenhauer were used, the philosophical analysis method was preferred.

The pessimistic thought that humanity has faced since ancient times has occupied many philosophers and artists. In the study, the development of the idea of pessimism in the historical process from Heraclitus to Schopenhauer is discussed with the main lines and especially in the 18th and 19th centuries, Weltschmerz, the conceptual expression of this thought, is mentioned. This concept, which can be transferred to our language as 'world pain', has been used in the analysis of selected literary texts by considering various definitions and aspects.

The first of the literary texts used in the study is the *Sleeping Man* by the French writer Georges Perec. In this work, the questions of an unnamed twenty-five-year-old character about his own life and society come to the fore. Another literary work is Ayfer Tunç's novel *Dünya Pain*. In this novel, the story of Mürşit, who is stuck in the city where he was born and grew up and could not escape even though he wanted to get away, is told.

In the study, the unhappiness felt from life reflected in both works has been handled with the concept of Weltschmerz and the characteristics of this concept, and the reasons for the characters' suffering from the world have been tried to be explained in the light of biographical, philosophical and social factors.

Keywords: Weltschmerz, Ayfer Tunç, Georges Perec, Schopenhauer, Apathia

GİRİŞ VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada, edebiyatımızdan Ayfer Tunç'un *Dünya Ağrısı* adlı eseriyle, Fransız yazar Georges Perec'in *Uyuyan Adam* adlı romanı Weltschmerz kavramı üzerinden okunmaya çalışılacaktır. Kötümser düşüncenin 18. ve 19. yüzyıldaki kavramsal karşılığı olarak da düşünülebilecek Weltschmerz kavramı üzerinden edebi metinler ele alınacak ve romanlardaki ana karakterlerin içine düştükleri psikolojik durumun nedenleri, felsefi temelleri üzerinde durulacaktır. Çalışmada felsefeye dayalı inceleme yönteminden yararlanılacaktır.

¹ Bu makale, 26-27 Mayıs 2023 tarihlerinde Dokuz Eylül Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat bölümü tarafından düzenlenen "5. İzmir Karşılaştırmalı Edebiyat Günleri: Edebiyat ve Hastalık" adlı etkinlikte gerçekleştirilen sözlü sunumun genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

² Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, Eskişehir, Türkiye

Veysel Lidar²

How to Cite This Article

Lidar, V. (2023). "Dünya Ağrısı ve Uyuyan Adam Romanlarında Weltschmerz Durumu", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 9(74): 4178-4188. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70688>

Arrival: 16 June 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Weltschmerz, karakteristik olarak izole edilmişlik ve yalnızlık hissiyle karakterize olmuştur. Weltschmerz, gerçeğin ideali yansıtmadığı düşüncesinden doğmaktadır. Pek çok Weltschmerzler –dünya ağrısı çekenler anlamına gelmektedir-, izolasyondan kurtulmaya çalışır, içinde buldukları dünyanın sürekli bir tekrarla kendisini gerçekleştirdiğini, dünyaya dâhil olmada en önemli rehberin fikirleri olduğunu fakat yine fikirlerinin/düşüncelerinin sınırladığı/oluşturduğu dünyaya mahkûm edildiklerini düşünürler (Cowen, 1967: 348-350). Weltschmerz kavramı olarak ‘dünya ağrısı’ anlamına gelmektedir ve kötülük ve çilenin birdenbire ortaya çıkmasıyla/fark edilmesiyle doğan ve yaşamdan bıkkınlık ve mutsuzluk olarak açıklanması mümkün olan bir kavramdır (Beiser, 2016:1). Weltschmerz kavramı, yaklaşık 1814’ten 1840’a kadarki geç dönem Aydınlanma düşüncesinin karakteristik unsurlarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Weltschmerz, Almanca yazar Georg Büchner, Christian Dietrich Grabbe ve Nikolaus Lenau gibi yazarlarla birlikte, Alfred de Musset, Giacomo Leopardi, Michail Lermontov ve Alexander Puşkin gibi Avrupalı entelektüeller tarafından da kullanılan bir kavramdır. Lord Byron kavramın İngiliz dili ve düşüncesinde eşdeğeri olmadığı için ‘disgust of life’ ve ‘spleen’ (yaşamdan iğrenme ve bunalım) olarak aktarmıştır (Sickendiek, 2018:254).

Dilimizde ağrı anlamına gelen “schmerz” kelimesinin İngilizcedeki karşılığı ‘pain’dır. Sakatlık, hastalık, kaygı, korku, keder sonucunda ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel bir unsur olan ‘pain’ kelimesinin etimolojik kökeni ise Yunancadaki ‘poine’ kavramına dayanır ve anlamı ‘cezalandırma’ demektir. Ağrı duymak, bu nedenle yaşıyor olmaktan dolayı cezalandırılmak anlamına gelir. Bu düşünceye göre insanlar acıyla birlikte yaşamın kıvılcımının iç içe olduğu, ölümle yaşamın, yükselişle düşüşlerin, mutlulukla hüznün, kahkahalarla gözyaşlarının bir aradalığında yaşamaktadır (Rudnick, 2000:155). Rose’a göre, Weltschmerz, bireyin idealleriyle çevresel gerçekliği arasındaki keskin kontrastın doğurduğu ruhsal durumdur ve bu durum, bireyin her iki gerçeklikle de uzlaşımını imkânsız hale getirir (Rose, 1924:5). Ayrıca Romantikler, Weltschmerz’i tasvir etmek için ‘Ich-schmerz’ kavramını da kullanmıştır (Furst, 1969: 97-98). Weltschmerz, genel tanımıyla bireyin kendisine yabancı bir çevrede hissetmesi durumu olarak düşünülebilir (Miller, 1979:3).

Weltschmerz kavramını tanımlama gayretine giren Braun’a göre Weltschmerz, ahlaki ve fiziksel kötülük ve varoluşun sefaleti karşısında, hissedilen normalin üstündeki hassasiyetin poetik dışavurumudur. Weltschmerz genellikle bir isteksizlik, bir tür acı verici duygusal duruma yatkınlık olarak karakterize edilmiştir. Yine Braun’a göre Weltschmerz bir çatışmanın ve değişim sürecinin sembolüdür. Weltschmerz tüm geleneksel otoriteden, bireyin araştırma, yenilik ve dehadan kurtuluş mücadelesi olarak açıklanmıştır. Ona göre Weltschmerz’den muzdarip olanlar, çağın modern bilimsel gelişmelerine damga vuran disiplinlerden uzak kalanlardır (Braun, 1905:1-6).

Weltschmerz, pek çok farklı tanımlamaya konu olabilecek bir kavramdır. Kavram, nihilizmin kısıtlı bir kopyası/formudur ve genel olarak ideal değerlerin –söz gelimi etik ve ontolojik- fiziksel dünyayla bağdaştırılamaması durumudur. Bu kavram, Sturm und Drang ve Romantiklerden önce neredeyse bilinmemektedir. Sturm und Drang’ın temsilcileri manevi gerçeklerle fiziki gerçeklerin arzulan sentezini yakaladıklarını düşünürlerken, Romantikler böyle bir sentezin mümkün olmadığını savunmuşlardır (Cowen, 1967:349). Alman edebiyatında Sturm und Drang, Das junge Deutschland ve erken dönem Naturalizmi, genel hatlarıyla genç neslin kendilerinden önceki nesle karşı isyanı olarak görülmüştür (Koopmann,1970:1). Genç nesil hedeflerine ulaşmak için her şeyi denemişse de, hedefleri daima başardıklarının ötesinde olmuştur. Weltschmerz kavramının kaynağını bu idealist düşünceyle, dış dünya arasındaki zıtlıkta bulmak mümkündür. Dönemin genç yazarları, amaçlarını gerçekleştirebilmek için statükoyla mücadele etmek zorunda olduğunu anlamıştır (Miller, 1979:2).

Weltschmerz’i açıklamaya çalışan pek çok yaklaşım, kavramın, Aydınlanmayla birlikte dünyanın merkezine insan aklını yerleştirme demek olan ‘experimentum medietatis’le ilintili olduğu görüşündedir. Bağımsız bir düzenin sağladığı güvenlik hissi yok olmuştur çünkü dünya odaklılık, herkesi kapsayan güvenlik duygusunun yerini almada yetersiz kalmıştır. Güven duygusunun kaybı, değer, merkezden kopuşun gerçekleşmesi ‘bozulmamış dünya’ düşüncesine son vermiş ve insanları yıkıma ya da en azından dünyanın geleceğine yönelik eleştirel bir bakışa sevk etmiştir (Rudnick, 2000:164-165).

19. yy’ın başında ‘Weltschmerz’ kavramını ilk kez kullanan kişi yazar Jean Paul’dur. Jean Paul hacimli romanı Titan’da, Roquairol’un kişiliğinde yaşamın mekaniklik olarak anlaşılması ve buna göre yaşanması durumunda başarısızlığa uğranılacağını çünkü kalbe ve duyguya yer bırakılmadığını göstermek istemiştir. Bu eserde Roquairol’un yaşadığı ‘Weltschmerz’ karşılıksız aşktan ötürüdür. Roquairol’un yaşadığı Weltschmerz salt onun kişisel çilesini ve yaşam deneyimini yansıttığı, onunla kısıtlı kaldığı için yüzeysel bir yapıdadır. Pek çok ulus edebiyatı ve yazarda karşımıza çıkan Weltschmerz olgusunun öncü belki de öncü eseri Goethe’ye aittir. Goethe’nin *Die Leiden des jungen Werthers* adlı romanı, henüz Weltschmerz kavramı ortaya çıkmadan önce, 1774 yılında yazılmış olmasına karşın, Weltschmerz’i en iyi gösteren/örneklendiren eser olarak ifade edilmektedir (Rudnick, 2000:158-160).

1860'lardan 19.yy'ın sonuna kadar, pesimist düşüncenin koyu bulutları Almanya'nın üzerine çökmüştür. Kötümser düşünce sadece aristokratik kesim üzerinde değil, orta sınıf arasında, üniversite öğrencileri içinde, fabrika işçilerinde ve hatta lise öğrencilerinde görülmüştür. Kötümserlik bir moda haline gelmiş, şehirlerin temel konusu ve edebiyat toplantılarının teması olmuştur. Bu dönemde insanların melankolisini ifade için pek çok aforizma ve şiirler antolojisi yayımlanmıştır. Almanların bu ruh hali için kullandıkları tabir Weltschmerz'dir. Bu ruh halinin kaynağı 1830'lara, geç romantik döneme ve Jean Paul, Heinrich Heine, N.Lenau, Georg Büchner, C.D. Grabbe ve K.L. Immerman'ın eserlerine kadar götürülebilir. 1860'larla birlikte kavram, ironik ve hatta aşağılayıcı bir şekilde kötülük ve çileden aşırı etkilenme ya da kötülük ve çileye karşı aşırı hassas olmakla ilişkilendirilmiştir. Fakat yine 1860'larda kelime daha geniş kapsamlı ve daha ciddi bir anlamla ele alınmaya başlamıştır. Bu son kavrayışla birlikte kelime sadece bir yazarın kişisel ruh halini değil, zihnin genel durumunu, çağın genel ruhunu ve Zeitgeist'i ifade eder hale gelmiştir (Beiser, 2016: 1).

Weltschmerz durumunun kaynağı konusunda net bir uzlaşma yoktur. Kavramın oluşumunun arkasında doğrudan bir sosyal ya da tarihi neden yok gibidir. Geniş bir çerçeveden ele alındığında, Almanya için 19. yüzyılın ikinci yarısı mutlu olarak nitelendirilebilecek bir dönemdir. Henüz 20. yy.'ın kâbusları yaşanmamış ve 19.yy.'ın ilk yarısındaki bozgunlar geride kalmıştır (1830-1848 Devrimleri). 1870'te Fransızlar Prusyalılar tarafından mağlup edilmiş, 1871'de Versailles'da II. Reich ilan edilmiştir. Ulus birliği rüyası gerçekleşmiştir. Ekonomideki problemlere karşın, yüzyılın ikinci yarısında ekonomik ve sosyal alanda önemli ilerlemeler yaşanmıştır. Orta sınıf ve işçi sınıfının yaşam standartları görece yükselmiş, yeni bilimsel gelişmeler ve teknolojik atılımlar gerçekleşmiştir. Böyle bir sosyolojik zemini olan 19. yy.'ın ikinci yarısında Weltschmerz duygusunun neden öne çıktığı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Örneğin Fischer ve Meyer, kötümserlik düşüncesinin yükselişini 1848 Devrimi'nin başarısızlığının yarattığı hayal kırıklığına bağlamıştır. Fakat bu açıklama başka düşünürler tarafından pek benimsenmemiştir. Karşıt görüşteki düşünürlere göre, devrimin başarısızlığının yarattığı hayal kırıklığı 1850'lerde zirve yapmışken, kötümser düşünce daha sonraki on yılda popüler olmuştur. Kötümser düşünce 1870'lerde, sosyal, ekonomik ve politik ilerlemelerin gerçekleştiği dönemde ağırlık kazanmıştır (a.g.e. 1-2).

Weltschmerz durumunun ortaya çıkışında potansiyel olarak etkilediği düşünülen unsur ekonomi temellidir. 1873'te iflas ve devamında gelen ve 1874-1895 yılları arasında hissedilen 'büyük depresyon' Weltschmerz'in nedeni olarak ele alınabilir. Bu ekonomik sorunun toplum üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı muhakkaktır. Pek çokları için dönemin yaşadığı kültürel çaresizliğin temel kaynağı bu ekonomik durumdur. Buna karşın, Zeitgeist'a göre önemli olan bu ekonomik meseleler, kötümser düşüncenin tek kaynağı olarak görülemez. Söz konusu ekonomik gelişmeler kötümserliğin gelişimini/yayılmını açıklamanın en iyi gerekçelerindedir ama karamsarlığın doğuşuna bakıldığında 1860 ve 1870'lerin öncesine gitmek gereklidir. Her ne kadar politik ve ekonomik olaylarla kötümser düşünce arasında açık bir ilişki bulunamasa da, dönemin 'sosyal sorun'uyla (Sozialfrage) yani ekonomik ve politik endişeleriyle ilintisi olduğu düşünülebilir. 'Sosyal sorun' nüfusun beklenti ve ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı, işçi ve köylülerin şartlarının nasıl düzeltileceği ve acılarının, sorunlarının nasıl hafifletilebileceğidir. 1830'lardan itibaren, bu sorun Almanya'daki politik tartışmaların odağındadır ve her ne kadar onlarla çözülmese de 1830 ve 1848 Devrimleri'nin nedenleridir. Sosyal sorunlara politik bir çözümün geleceğine inanmayan ve çile ve kötülüğün insan doğasında ve koşulunda kalıcı olduğunu düşünen kişiler kötümser bir ruh haline bürünmüşlerdir (a.g.e.3).

19.yy'ın ikinci yarısında, dönemin düşünürleri kötümserlikle kendi içinde buldukları ruh hali –Weltschmerz olarak tanımlamak mümkündür- arasında bir ayırım yapmışlardır. Onlara göre daha önceki dönemlerde görülen kötümser tavrı, kendi çağlarının 'modern kötümserlik' adını verdikleri durumu birbirinden farklıdır. Modern kötümser tavır onlara göre felsefi ya da sistemlidir. Kötümserlik dünyanın pek çok yerinde mümkün bir duygu durumuyken, onların yaşadığı bir ruh halinden çok daha ötedir. Almanya için 19. yy'ı, karamsarlığın, Weltschmerz'in çağı olarak görmek mümkündür. 19.yy.'ın yarısı boyunca, kötümserlik sorunsalı Alman felsefesini domine etmiştir. 19. yy. Almanya'sında, felsefi açıdan yapılan kötümserlik tartışmalarında dikkate değer bir uzlaşma söz konusudur. Kötümserliğin iddiası, yaşamın yaşanmaya değmeyeceği, hiçliğin varlıktan daha iyi olduğu, varolmanın varolmaktan daha kötü olduğudur. Filozoflar genel olarak Sofokles'in *Oedipus Kolonos'ta* adlı eserinde karamsarlığın kusursuz dışavurumunu bulduklarını savunurlar. (a.g.e. 3-4). Sophokles anılan eserinde *en güzel kader hiç doğmamış olmaktadır, buna en yakın olanı doğduktan hemen sonra ölmektedir* olarak çevrilmesi mümkün ifadeler kullanmıştır (Sophokles, 2010, 45). Kötümserler iki açıdan bu karanlık ve mutsuz edici teze ulaşmışlardır denilebilir. Onlara göre yaşam mutluluk verici nedenlerle yaşamaya değmez çünkü yaşamın kendisi mutluluktan çok çile ve işkence vermektedir. Düşünsel açıdan bakıldığında yine yaşam, yaşamaya değmeyecektir çünkü insan ahlaki, politik ve estetik fikirler açısından, yani yaşama fikir veren düşüncelerde başarılı olamayacak ve gelişim kaydedemeyecektir (Breiser, 2016:4).

Kötümserlik halinin felsefi geçmişi Antik Yunan'a dek uzanmaktadır. Antik Yunan filozofu Anaksimandros, bireysel yaşamın faniliği ve savunmasızlığından dert yanmış, bireyle toplumun amaç ve gücünün farklılığını algılamıştır. Herakleitos, zayıflığı ve kendini koruma ve içsel kuvvet nedeniyle kızgın bir melankolik olarak nitelenmiştir. Antik dönem yazarları, insan yaşamının lanetli bir şey olduğunu unutmamışlardır. Yaşamı, kötülüklerin en büyüğü olarak görmüşlerdir. Sokrates fiziksel sağlığa, ruhsal ve ahlaki sağlıktan daha az değer vermiştir. Platon'un 'Mağara Alegorisi' bile insanın Tanrının bir kuklası olduğu gerçeğini ve insanın dünyanın gerçek alımlanışını görmekten aciz olduğunu göstermektedir. Antik Yunan filozofları her ne kadar acı ve çileden şikâyet etseler de, yaşamın bunaltıcı ağırlığından kurtulmayı da düşünmüşlerdir. Horatius'un 'carpe diem'i ve sonraki yüzyıllarda Rabelais'nin 'Ne arzuluyorsan onu yap' aforizması, hayata dair geliştirilen iyimser ifadenin tezahürleridir. 19. yy.'ın hızlı gerçekleşen bilimsel ve teknolojik hamleleri, sanatçılar ve filozoflar arasında kültüre ve hayata bakışın olumludan olumsuzuza evrilmesine neden olmuştur. Günlük yaşamda bilim ve teknolojinin etkisi ve gelişimi, nesillerdir kutsal kabul edilen değerlerin acılı yitimlerine neden olmuştur. Yunanlılardan farklı olarak, bu kez kötümserlik, kolayca iyimser bir tavırla ya da çaresiz bir 'anı yaşama' düşüncesiyle bertaraf edilememiştir (Rudnick, 2000:156-158).

Kötülük problemi, 19.yy'dan önce de felsefenin gündemine gelmiş bir sorundur. Şüphesiz ki Orta Çağ'dan ve Hristiyanlıktan beri kötülük problemi filozoflar ve teologların ana sorgulama alanlarından biridir fakat bu sorun daima dini ya da teolojik biçimde ele alınmıştır. Bu bakış açısına göre 'her şeye gücü yeten, her şeyi bilen ve iyiliksever bir Tanrı varsa neden kötülük var' sorusuyla konuya yaklaşılmıştır. Orta Çağda filozof ve teologlar kötülük probleminden haberdardır ve bu soruya tatmin edici bir yanıt verdiklerini iddia etmişlerdir. Onlara göre bu dünyada her ne kadar kötülük ve çile varsa da, hayat hâlâ yaşamaya değerdir. Yine onlara göre cennetteki kurtuluş vaadi, bu dünyadaki yaşamı katlanılır kılmaktadır. Bu dünya, öbür dünya için bir sınama alanıdır ve hiçbir ruhun ne kadar acınası durumda olursa olsun intihar etmeye hakkı yoktur. Orta Çağ filozof ve teologları hiçbir zaman bu dünyada kötülüğün ve çilenin olmadığını iddia etmemişlerdir, onlara göre bu unsurlar gerçek kurtuluş için geçerlidir. Tanrı inancı Orta çağın bu yanıtlarına bağlı olarak uzunca bir müddet inandırıcılığını korumuştur. Fakat Almanya'da 19.yy'ın ortalarından itibaren Tanrı inancı zayıflamaya başlamış, çökmenin eşiğine gelmiştir. Bu süreçte Tanrı inancının ölümünü kesinleştiren ve kaçınılmaz hale getiren etmenler öne çıkmıştır. Kant'ın Tanrı'nın varlığına yönelik geleneksel kanıtlara eleştirel yaklaşımı, içgüdüsel olanın akıl açısından zayıflığını göstermiştir. Strauss, Bauer ve Baer'in İncil'in kutsallığına duyulan güveni baltalayan eleştirileri, Vogt, Moleschott ve Büchner'in dünyaya, insanın kaynağına/kökenine ve ruhun tinsel yapısına getirdikleri materyalist eleştiri, Feuerbach'ın dini insani güçlerin bir uhrevi olana aktarımı olarak açıklayan antropolojisi bu etmenlerin başında gelir. 1850'lerde gerçekleşen bu düşünsel yaklaşımların ardından 1860'lar Tanrı inancı açısından daha büyük problemler doğurmuştur. Bu on yıllık süreçte Darwinizm Almanya'da tanınır olmuş ve kısa bir zaman sonra resmi bilim haline gelmiştir. Türlerin kaynağını doğaya dönük bir açıdan ele alan Darwinizm, Tanrı inancının son sığınağını da yok etmiştir. Tüm bu nedenlerle 19.yy'ın sonları Tanrı inancının ölümüne mahkûm edildiği bir dönemdir. Nietzsche 1880'lerde Tanrı'nın ölümünü dile getirdiğinde, aslında uzunca bir süredir gerçekleşmekte olan bir eyleme dikkatleri çekmekten öte bir şey yapmamıştır (a.g.e. 5-7).

Antik Yunan'dan itibaren tartışılan kötülük problemini tekrar keşfeden ve felsefesinin merkezine koyan kişi Arthur Schopenhauer'dir. Arthur Schopenhauer kötümserliği kişisel bir tutumdan metafiziğe ve dünya görüşüne dönüştüren, kötümserliği sistemli bir felsefe haline getiren kişidir. Schopenhauer tek başına kalmış bir kötümser filozof olmamakla birlikte, ondan sonra gelen tüm filozoflar doğrudan ya da dolaylı olarak Schopenhauer'in mirasçısıdır. Schopenhauer kötümserliğin 19. yy.'daki ruhani lideridir (a.g.e.13).

Schopenhauer bu probleme varoluş muamması(das Rätsel des Dasein) adını vermiştir. Onun bu muammasını anlayabilmek için, kavrama yüklediği pratik ve etik öneme değinmek gerekir. Varoluşun radikal rastlantısallığı, dünyanın rastlantısallığından daha önemlidir. Ona göre biz içinde bulunduğumuz dünyada yaşamayı istediyssek, var olmamayı da seçebilir, intiharla yaşamımızı sonlandırabiliriz. Varoluş muamması, dünyadaki kötülük ve çilelere karşı karşıya yaşamamızla açıklanır. Dünyada pek çok kötülük, pek çok zorluk vardır ve var olmamış olmak daha iyi görünmektedir. Bu ikilik şu soruyu doğurur: varoluşun değeri nedir, hayat yaşamaya değer mi değmez mi? Schopenhauer'in varoluş muamması, 'Hamlet sorusu' olarak adlandırabileceğimiz 'olmak ya da olmamak'la açıklanabilir. Bu soru Schopenhauer'e göre dünyada kötülüğün varlığı ve çilenin kaçınılmazlığı gibi iki temel gerçek üzerinden ortaya çıkmıştır. Schopenhauer, insanın varoluşuyla ilgili soru ve yanıt denemelerine farklı bir pencereden bakmıştır. Ona göre ne bir Tanrı, ne de insanın yaradılış ya da varoluşunun arkasında bir plan ya da amaç vardır. Buna göre Schopenhauer yaşamın değerini sorguladığında, bu sorgulamayı seküler ve ateist bir çıkış noktasından başlatır. Ona göre artık tüm bu çilelere, kötülüğe rağmen bir lütuf veya arınma yoktur. Eğer çilelerden insanları kurtaracak bir Tanrı yoksa ve iyiliğin kötülük karşısında galip gelmesini sağlayacak bir Tanrı yoksa, varoluş problemi yeni bir biçim kazanır. 'Mutluluktan çok çile, iyilikten çok kötülük varsa ve bunların karşılığında bir ödül ya da arınma söz

konusu değilse hayat gerçekten yaşamaya değer mi?’ sorusu kaçınılmaz olarak gündeme gelir. Schopenhauer’e göre kötülüğün varlığı en büyük muammadır. Fakat bu muammanın nedeni kötülüğün Tanrı’nın varlığını şüpheli hale getirmesi değil, varoluşun kendisi şüpheli duruma sokmasıdır. Schopenhauer’e göre varoluş Tanrı tarafından yaratılmadıysa da, kötülük ve çile varoluşun en önemli lekeleridir. Schopenhauer felsefesinde en yüksek iyinin ne olduğu, insanlık için en iyi yaşamın ne olduğu, insanın yaşamında iyiyi elde edemeyeceği, tutkunun doğasının ne olduğu, aşk, iş, sanat gibi yaşam tatlarının insanı kurtarıp kurtarmadığı ve insan yaşamında, yaşamı değerli kılan ve çile ve kötülüğe direnmeyi sağlayan değerler var mı gibi sorular vardır (a.g.e. 16-18).

Schopenhauer’e göre dünyanın kendisi kötüdür. Buna bağlı olarak da dünyanın her köşesinde acı ve umutsuzluğun hüküm sürmesi söz konusudur. Dünyanın kötülüğünün ve dünyaya acı ve umutsuzluğun egemen oluşunun anlaşılmasının önündeki engel Schopenhauer’e göre teologların çabası ve modern dönemin iyimserliğidir. Teologlar dünya ve insan hayatının anlamını iyi olduğuna inandıkları bir plan ya da amaca bağlamışlardır. Gerçekte yapabildikleriyse insanların ruh dünyalarına iyi temenniler yerleştirebilmekten ibarettir. İyimser filozoflarsa, insan yaşamını devam ettirme eğiliminin dışında, yaşamın nihai bir amacı, bir anlamı, peşinden koşulmaya değer bir tarafı olduğunu iddia ederler. Schopenhauer’e göre ise içinde yaşadığımız dünya bu iddiaları destekleyecek hiçbir kanıt sunmaz. İyimser filozofların dünyada hakiki ve pozitif iyiler olduğunu, bunların kötülere ve kötülüğe baskın çıktığını iddia etmeleri temeli olmayan bir yaklaşımdır. Schopenhauer’in felsefesinde tam ve mutlak itki yalnızca arzu ya da iradenin eksiksiz bir biçimde doyurulmasından oluşur, oysa arzu da zamanın kendisi gibi sonsuz ve sınırsız olup, hiçbir şekilde doyurulamaz. Schopenhauer’e göre tam anlamıyla tatmin olmuş bir irade tasavvurunda elde edilebilecek şey, sadece bütün arzuların yatışmış olduğu, en küçük bir çabayla dahi ilişkisi olmayan mutlak bir faaliyetsizlik halidir. Schopenhauer modern insanın büyük bir yanılsamayla sadece şeylerin hakiki doğasıyla ilgili gerçekleri saklamakla kalmayıp, kendisini de gizlediği inancındadır. Schopenhauer’e göre, varoluşumuz düzen ve amaçtan yoksun bulunan dünyanın temelindeki kör bir güç olarak iradenin yaşam isteğinin, onun insan şeklinde nesnelleşmesinin bir sonucudur. Acı ve mutsuzluk, iradenin nesnelleşmesinin kaçınılmaz bir neticesi olmak durumundadır. İki acıklı insani hal, arzu, istek veya ihtiyaç ile sıkıntı ya da tatminsizlik arasında sıkışıp kalan veya salınıp duran bireyin acı ve mutsuzluğu, düşünce işe karışıp, bilgi de arttıkça daha yoğun hale gelir. İnsan çektiği acı ve mutsuzluğun bilincine vardığı ölçüde daha çok acı çekmeye başlar. Onun acıları ve mutsuzluğu, yine hayvandan farklı olarak, ihtiyaç ve arzuları gelişip çeşitlendiği oranda artar, hatta o oranda pekişir. Kesin sonuçlu ya da mutlak bir tatminden söz edilemeyeceğine, şu ya da bu ölçüde bir tatmin, yeni istek ve arzuların doğuşu, yepyeni çaba ve koşuşturmaların bir başlangıcı olduğuna göre Schopenhauer, acı ve mutsuzluğun bir sonu ve ölçüsü olmadığına inanır. Böylesi bir durumda, Schopenhauer’e göre intihar çözüm olamaz. O, her yönüyle insanın içini karartan bu gibi tablodan, estetik ve etiğe dayalı bir çözüm ya da çıkış temin etmeye çalışır. İstemenin ve boş yere çabalamanın kısır döngüsünden, acı ve mutsuzluktan çıkış yolunu, sanatta ve ahlakta bulur (Cevizci, 2019:926-928).

Schopenhauer’in kötümserlik felsefesinden derin izler taşıyan Weltschmerz, çaresizlik, yenilgi ve melankoliyle açıklanan bir kavram, bireyin duygularını deneyimlemesiyle ilgili bir durumdur. Bununla birlikte yukarıda sayılan faktörlerden hiçbiri Weltschmerz’in nedenlerine katkı yapmamıştır, bu unsurlar ancak Weltschmerz’in semptomatik dışavurumlarıdır. Yapılması gereken şeyse bireyin böylesi bir ruh haline girmesine neden olan etmenleri belirlemektir. Weltschmerz’in ortaya çıkmasında ruhsal kökenli etmenler olmalıdır. Bu etmenlerin duygusal ve psikolojik temelleri olmalıdır. Birbiriyle etkileşim halinde olan bu faktörler, bireyin psiko-sosyal çevresiyle birlikte, böylesi bir duygusal tepkinin hazırlayıcısı haline gelmektedir. Weltschmerz’in duygusal dışavurumları ya bireyler arası uyarıcılarla ya da sosyolojik özne uyarıcılarıyla ortaya çıkmaktadır. Bu gibi uyarıcı odaklı durumlarda, bir ruhsal kökenli uyarıcı öncülük kazanır ve duygusal tepkilere öncülük eder, bu da Weltschmerz’i doğurur (Axelrod, 2016:9).

Freud, *Mourning and Melancholia* adlı makalesinde, melankolinin ayırt edici özelliklerini belirtmiştir. Bu makaleye göre acı verici bir keyifsizlik, dış dünyaya dönük ilginin kesilmesi, sevgi hissini kaybı, aktivitenin kısıtlılığı, kendini suçlamaya ve kendine hakaret etmeye kadar varacak olan kendine yönelik olumlu duygularda azalma ve cezalandırılacağına yönelik bir beklenti hissine giriş melankolinin temel özellikleri olarak belirtilmiştir (Freud, 1957:244). Freud’dan çok önce de Emil Kraepelin eseri *Manic Depressive Insanity and Paranoia*’da, melankoliyi derin bir depresyon, içe kapanış ve ilgisizlik duygusu, kararsızlık, günaha aldaniş ve yaşamdan duyulan bıkkınlık olarak açıklamıştır (Kraepelin, 1921:79). Freud ve Kraepelin’in dile getirdiği tüm bu unsurlar melankolinin temsili etkileridir. Bu tepkiler, etki altındaki ya da duygusal yoğunluktaki bireyin bir obje ya da hedef kaybından, son kertede bir uyarandan kaynaklanmıştır. Gerçek ya da tasarı halindeki, bireysel ya da toplumsal temelli bu hedeften uzaklaşma, bireyi melankolinin yaşanmasına uygun hale getiren faktörlerdir (Axelrod, 2016:10-11).

Freud yukarda anılan makalesinde, melankolinin sevilen bir obje, hedefin yitimiyle de ilintili bir reaksiyon olabileceği iddiasını dile getirir (Freud, 1957:245). Freud'un düşüncesinden hareketle, obje kaybı iddiası, objenin de ötesinde açıklanabilir. Buna göre kaybedilen şeyin mutlaka bir insan ya da belirgin bir imaj olmasına gerek yoktur, kaybedilen soyut bir unsur, örneğin özgürlük, aşk veya bir amaç da olabilir (Axelrod:2016:11). Freud'a göre melankolinin, ölüm neticesinde yaşanan bir kaybın, hastalığın doğmasına neden olabilmesi, bir ilişkiye karşı beslenen sevgi ya da nefret duygusuyla hakaret, ihmal edilme ve hayal kırıklığına uğramanın da bu kaybı doğurabilmesi veya var olan belirsizliği daha da içinden çıkılmaz bir hale getirebilmesi mümkündür. Melankolide kendini gösteren unsur; kişinin kendi kendine eziyet etmesi, sadist dürtülerin tatmin edilmesi ve nesneye duyulan nefretin bireyin kendisine yönelmesidir (Freud, 1957:251).

ESER İNCELEMELERİ

Weltschmerz kavramı ve durumuna yönelik verilen bilgiler ışığında, seçilen edebi eserler incelenecektir. Çalışmada ele alınan eserlere bakıldığında Weltschmerz kavramının farklı şekillerde tezahür ettiği görülmektedir. Ayfer Tunç'un romanında Weltschmerz kavramı eserin adını oluşturmaktayken, Georges Perec'in *Uyuyan Adam* romanında Weltschmerz, kendisini apati olarak göstermiştir denilebilir. Apati kavramı pek çok araştırmacı tarafından Weltschmerz kavramıyla bağlantılı olarak açıklanmıştır. Batle ve Robledo, Weltschmerz'in apatiyi ve ruhsal depresyonu da aşan bir şekilde, gerçek yaşamla idealize edilen yaşam arasındaki karşılaştırmadan doğduğunu belirtmiştir (Batle ve Robledo, 2017:1399). Yine Bailey de, Weltschmerz'in dünyada olmaktan duyulan sıkıntı, gerçeklikle idealin karşılaştırmasından kaynaklanan apati ya da ruhsal depresyon olduğunu dile getirmiştir (Bailey, 2019:99). Apati, bireyin çevresine karşı geliştirdiği duygusuzluk, hissizlik, ilgisizlik olarak nitelendirilmesi mümkün olan bir psikolojik rahatsızlıktır (Bhatia, 2009:27). Bu açıdan düşünüldüğünde *Dünya Ağrısı* ve *Uyuyan Adam*'da Weltschmerz ve ona bağlı olarak kendisini gösteren apati durumu söz konusudur.

Apati, kökleri Antik Yunan'a dayanan bir kavramdır. Antik Yunan felsefesinde Stoacıların etik anlayışında öne çıkan apathia kavramı, insanın değiştiremeyeceği şeyler için mücadele etmemesini, akıldışı ya da akla dayanmayan unsurlardan yaşamını arındırmasını ve bunun neticesinde duygusuzluk haline ulaşabilmesini içerir. Apati geliştirebilen insan Stoacılara göre bilge insandır ve dinginlik, huzur ve mutluluğa kavuşan kişidir. Epiktetos, apati geliştiren insanın zaruri ihtiyaçları dışında isteklerini yok etmeli ve etkisiz kılmalıdır. Arzularından vazgeçen insan aklına yaklaşacaktır (Cevzici, 2019:152-154).

Ayfer Tunç'un 2014 yılında yayımlanan romanı *Dünya Ağrısı*'nda babasının hastalığı sonucu istemediği halde ondan kalan oteli işletmek durumunda kalan Mürşit'in hikâyesi anlatılmaktadır. Felsefe okumak için İstanbul'a giden fakat babasının çok kısa bir zaman sonra felç geçirmesi nedeniyle doğup büyüdüğü küçük ve sevimsiz şehre dönen Mürşit, kendisine kalan otelden ve yaşamakta olduğu hayattan hiç memnun değildir. İşlettiği otele gelen Madenci sayesinde sıkışmış hissettiği şehirdeki yaşamı bir nebze de olsa düzelmiş fakat içinde bulunduğu çevre ile hayal ettikleri arasındaki mukayese onu mutsuz bir birey haline getirmiştir.

Weltschmerz temel itibarıyla hayal edilenle yaşanan arasındaki büyük farklılıktan doğan bir duygu durumu olarak ifade edilmektedir. Mürşit de tam olarak böyle bir farklılığın mağdurudur. Üniversitede felsefe bölümünü kazanmış fakat babasının hastalığı neticesinde okulu bitirmeden şehre dönmek ve otelin işletmesini yürütmek durumunda kalmıştır. Her ne kadar ilk zamanlar babasının iyileşeceğine ve idealindeki yaşama kavuşacağını düşünse de bu mümkün olmamış, şehre hapsolmuştur (s.81). Kendi deyimiyle hayatına mecburiyetle şekil vermiştir:

Acı bir geçmiş doldu içine. Üniversiteyi kazandığını öğrendiği gün, suçluluk hissini yerini hiç iyileşmeyen, derin bir kırılganlığın aldığı tek gündü. O günden başka böyle narin bir yerinden kırıldığını hiç hatırlamıyor. Postacı felsefeye girdiğini gösteren kâğıdı getirdiğinde, babasının yüzünde beliren anlatılamaz derinlikteki hayal kırıklığıyla başlayan o sonuçsuz yolculuğun acısı hiç dinmedi (Tunç, 2018:67).

Mürşit'in şehirde ve idealinden uzak olan yaşamdaki tutsaklığı eserde de dile getirilmiştir:

(...) Hem atalet onun karakteriydi. Bunca yıldır gidememişti, gideceği de yoktu. Bir ömürdür öylece duruyordu, olduğu yerde durup buharlaşarak yok olmayı bekliyordu (Tunç, 2018:88-89).

Eserde Mürşit'in yaşadığı hoşnutsuzluk ve kendisini mahkûm hissedışı şu satırlarda öne çıkmıştır:

(...) beni bu dar hayata onlar mahkûm etti. İçimdeki şeyi öldürdüler. Onlar dediği sadece karısı ve çocukları değil, onu saran her şey, ev, otel, diğer insanlar, şehir, dağlar hatta hava. (...) Hayatının tamamı, hatta varlığının öncesi bile ailesine yaptığı bir haksızlık gibi görünüyor gözüne. Böyle zamanlarda içinin ağrısına dayanamıyor (...) (Tunç, 2018: 22-23).

Mürşit'in içinde bulunduğu şartlardan duyduğu hoşnutsuzluk eserde sürekli olarak kendisini göstermektedir. Eserde yer alan:

Karanlık bir bulut gelip hayatlarının tepesine oturdu, yıllardır gitmiyor. Ama ne karısı ne çocukları görüyor bunu. Göremezler de. Çünkü bulut değil aslında, Mürşit'in bunalan, kararmış ruhunun bir yansıması (Tunç, 2018:20).

cümleleri de, Mürşit'in Weltschmerz'in tanımlarında yer aldığı şekliyle, içinde bulunduğu yaşamla, idealinde şekillendirdiği yaşam arasındaki mesafenin büyüklüğü kanıtlar niteliktedir.

Mürşit için gerçekte ideal olan arasındaki ayrımın büyüklüğü, çevresine ve özellikle ailesine karşı geliştirdiği öfkenin sebebidir. Kendisini evine ve eşine yabancı, çocuklarına karşı ilgisiz ve özellikle hastalanarak kendisini bu yaşama mecbur kılan babasına karşı öfkeli olarak nitelendirir (Tunç,2018:11).

Mürşit, zorunlulukları nedeniyle otelden, evden ve şehirden uzaklaşmamaktadır. Kendi ifadesiyle her sabah alıp başını gitmek niyetiyle uyanıp ancak iki yüz metre gidebilen, gecelerini puslu ve soğuk bir gökyüzünün altında, kederinden ölecek bir madenciyle rakı içerek geçiren ve kendi ölümünü hayal ederek zamanını tüketen bir adam olduğundan ve ruhunun çoktan kanser olup ölemediğinden bahsetmektedir (Tunç, 2018:23). Ona göre yaşamı sadece dağınık değil aynı zamanda amaçsızdır (28).

Weltschmerzler için asıl dönüm noktası değiştiremeyeceğini anladığı unsurlar üzerinden hüznü duymamak ve kabulleniş yaşamaktır. Stoa felsefesinde de kastedilen bir duygu durumu olan bu kabulleniş, Mürşit için aslında apatik bir tavra doğru evrilmenin yollarını açmıştır. Eserde bu durumu şu şekilde belirtilmiştir: *Bir gün ansızın yazgısının bu şehri çevreleyen dağların arasında sonunu beklemek olduğunu anladı, anlayınca da her şeye boşverdi* (Tunç,2018:34).

Stoacıların mutluluğa erişme yolu olarak öne sürdükleri apatik durum, Mürşit için yaşadığı dünyadan kaynaklanan bir hissizliğe ve yabancılaşmaya yerine bırakmıştır:

Garip bir şey oldu, mutluluğa ve sevince dair zaten pek kuvvetli olmayan duygularımı kaybetti birden. Kendini gezegenin dışına düşmüş, kaybolmuş gibi hissetti. Sanki evine çok uzaktan, dünyanın dışında bir yerden bakıyordu; bu aşırı sevinci, tuhaf heyecanı anlayamıyordu. Mutluluğu yaşama yeteneği olmayan, insan formunda bir yabancı madde olduğunu düşündü o an. Buruşturulmuş bir kâğıt, kurumuş bir odun parçası, paslanmış işlemeyen bir motor gibi bir şey, böyle ruhsuz, hissiz, hareketsiz (Tunç, 2018:34-35).

Mürşit'in Weltschmerz'den doğan eylemsizliği, eserde çokça işlenmiştir. Yaşamı, aralarındaki mesafe iki yüz metre olan ev ve otel arasında geçen Mürşit, nadiren meyhaneye ya da restorana gitmektedir. Bulduğu şehrin dışına çıkmaz, otelin çevresindeki esnafla sohbet etmez ve yaşamının büyük bir bölümünü hiçbir şey yapmadan geçirir:

Mürşit için otuz küsur yıldır her gün, hiçbir şey olmadan, hiçbir şey yapmadan geçiyor. Bazen hayatımı altüst eden şeyler oluyor ama çoğunlukla bir şey olmuyor. Düşünüyorum, suçluluk hissinin dışında omuzlarını ezen şey doğuştan ataleti, yıllardır hiçbir şey yapmadan öylece oturmanın yorgunluğu (Tunç, 2018:52).

Mürşit'in içinde bulunduğu dünyayla, idealinde yarattığı dünya arasındaki farklılık onun dünya ağrısı çekmesine neden olmuştur. İçinde bulunduğu dünyanın en önemli kuşatıcısı olan şehir, onun için çocukluğunda yaptığı bir eylemin mekânı olduğu için ayrıca geride bırakılmalıdır. Şehre geri dönmek zorunda kalmasından sonra, hafızasının derinlerine attığı o anı, yeniden yüze çıkmış ve onun dünya ağrısı çekmesinin nedenlerinden biri haline gelmiştir. Weltschmerz, çalışmanın ilk bölümlerinde de değinildiği gibi, genel olarak bir etmeden dolayı oluşmaktadır. Mürşit, böyle bir anının varlığını kitabın henüz başlarında dışı vurmuştur:

Yıllar önce unuttuğu bir sebebi vardı aslında, bu ağrıya hafızasının dehlizlerine gömdüğü günahının neden olduğunu belli belirsiz hissediyordu; ama kırk yıldır hatırlamamak için elinden geleni yapıyordu, sızlayan içini kurcalamıyordu, kurcalarsa ruhundaki çıban patlayacak, zaten zor dayandığı dünya tümünden irine batacak (Tunç, 2018:63).

Mürşit'in içindeki dünya ağrısını körükleyen, oluşmasına neden olan şey eserin sonunda ortaya çıkmıştır. Mürşit, otelde çalışmak istemediğini ifade etmesi nedeniyle babası tarafından otele girişinin yasaklandığı bir gün, kendi oğluna tecavüz ettiği iddia edilen bir hamala karşı gerçekleştirilen linçe katılmış ve bu esnada, hamalın gözüne sivri bir taş atarak adamın kör olmasına sebep olmuştur (Tunç,2018:311-315).

Mürşit, tipik bir Weltschmerzler olarak yaşamın anlamını sorgulamak yerine yaşamın bir amacı olmadığı görüşünü savunmaktadır. Schopenhauer'in de görüşlerinde ifade ettiği şekliyle amaçsız olan bu dünyada,

Mürşit'e göre yaşamının nedenini bireyin kendisi uydurmaktadır ve yaşamak, 'hayat denen bu şeyi sürdürebilmek için sebep yaratmaktır' (Tunç, 2018: 105).

Mürşit, çevresiyle uyumlu olamadığı gibi, insanlarla da iletişim kurmak istememektedir. Özellikle yaşadığı şehir ve şehir esnafından oluşan dar muhit ondaki yalnızlık duygusunu daha da arttırmakta, insanlarla arasına koyduğu mesafeyi açmaktadır:

(...) Mürşit onun gitmesinden hoşlanmıyor aslında ama kendi giderse kalabalığa girmesi, selam vermesi, az çok konuşması, dinlemesi, alttan alması lazım. Bütün bunlar gözünde öyle büyüyor ki, ister istemez Özgür'e havale ediyor işi.

İnsana değmeden yaşanmıyor, insanoğlu insansız bir hayat bulamadı. Gerçi Avrupa'da, Amerika'da çok buldular diye düşünüyor (...) (Tunç, 2018:144).

Mürşit, içinde yaşadığı hayatın ve dünyanın kendisi için bir anlamı olmadığını, yaşamdan bir beklentisi kalmadığını pek çok kez dile getirmektedir. Eserde yer alan *benim hiçbir tarakta bezim yok, benim bu dünyada bezim de, tarağım da yok. Dünya çöküyor zaten, çekirdeğindeki cehenneme varmamıza bir adım kaldı* (s.187) ifadeleri de onun ruh halini aktarmaktadır.

Eşine ve çocuklarına karşı ilgili bir eş ve baba olamamanın mutsuzluğunu sürekli içinde taşıyan Mürşit'in ağzından kendi sorununun ne olduğu ifade edilmiştir. Mürşit *Derdim dünya Şükran. Dünya bende ağrı yapıyor* (s.219) cümlesiyle kendi ruh halini ve mutsuzluğunu açıklamıştır. Eserin devamında Mürşit, kitapçıdan aldığı bir kitapta kendi ruh halinin tanımına rastlamıştır:

Erkut'tan aldığı kitabı cebinden çıkardı. Okumaya başladı.

İçindeki yumrunun adına rastladı birden:

Weltschmerz ya da dünya ağrısı (Tunç, 2018:226).

Eserde Mürşit, içinde bulunduğu şehrin ve daha geniş ölçekte dünyanın bizatihi kendisinin ağrı yaptığını yine dile getirmiştir: *Burada dünya ağrısını dindirecek bir yer var mı? Dünyada dünya ağrısını dindirecek bir yer var mı? Yok. Dünyanın kendisi ağrı* (Tunç, 2018:237).

Genel olarak Ayfer Tunç'un romanında hayal ettiği gibi felsefe eğitimi alamayan, doğup büyüdüğü şehirden uzaklaşamayan ve en önemlisi işlediği ilk günahı kaçamayan Mürşit'in işletmek durumunda kaldığı otelle, yürüttüğü evliliği ve sığ çevresiyle olan ilişkisi ve yaşadığı hayal kırıklığının tezahürleri aktarılmıştır. Krause'nin de belirttiği gibi eserde gerek kadın gerekse erkek tüm karakterlerin sessizliği, yaşadığı hayal kırıklıkları Weltschmerz kavramıyla açıklanabilir düzeydedir. Karakterlerin tamamı bir üst otoriteye – ki eser genelinde babaya- karşı çıkmadıkları ya da onun yüzünden hayallerine kavuşamadıkları için suskunluğa bürünmüş ve bir anlamda olumsuz mahiyette konuşma eylemi gerçekleştirmişlerdir (Krause, 2017:162-163).

Çalışma dâhilinde ele alınan bir diğer eser Fransız yazar Georges Perec'in *Uyuyan Adam* adlı romanıdır. Romanda ismi belirtilmeyen bir karakterin, çevresiyle, arkadaşlarıyla, ailesiyle ve genel olarak toplumla gündün güne ilişkisini kesmesi ve dünyaya ve yaşadığı hayata yönelik geliştirdiği umursamaz tavır işlenmiştir. Perec'in *Uyuyan Adam* adlı eseri kendisinin tabiriyle yirmili yaşlardaki deneyimlerinden hareketle oluşturulmuş, otobiyografik göndermeleri olan bir romandır (Bellos, 1990:10).

Perec'in romanında henüz yirmi beş yaşında olan karakter, Paris'te kiraladığı odasından pek çıkmayan, kendisinde sürekli olarak bitkinlik, yorgunluk hisseden bir bireydir. Weltschmerz durumunun tezahürlerinden olan bu his eserde şöyle aktarılmıştır:

Önce sadece bir tür bıkkınlık, yorgunluk; kassız ve kemiksiz olmanın, alçı çuvalları ortasında bir alçı çuvalı olmanın boğucu ve yapışkan duygusuyla, sanki çok uzun süredir, saatlerdir, sinsi, uyusukluk veren, verdiği ağrı hafif ama dayanılmaz olan bir rahatsızlığın pençesine düştüğünü birden fark etmiş gibi (Perec, 2010:13).

Perec'in romanı isminden de anlaşılacağı gibi, eylemsizlikle kendisini var eden ve yaşamının büyük bir bölümünü uyuyarak geçiren bir karaktere sahiptir. Weltschmerz'e bağlı olarak geliştiği kaynaklarda gösterilen apati, roman karakterini temel olarak niteleyen sıfattır:

Daha sonra, sınav günün geliyor ve sen kalkmıyorsun. Önceden düşünülmüş bir hareket değil bu, bir hareket değil zaten, bir hareket yokluğu, yapmadığın bir hareket, yapmaktan kaçındığın hareketler (Perec, 2010:14).

Yine apatik bir kişilik göstergesi olarak çevresiyle iletişimine kesen, hiçbir eylemde bulunmamayı isteyen bir karakter şöyle aktarılmıştır:

Kollarını ensende birleştirip, dizlerini büküp, dar sedirinin üzerine uzanmış yatıyorsun. Tavana bakıyor, tavanda çatlaklar, kabarmalar, lekeler, süsler olduğunu keşfediyorsun. Ne kimseyi görme, ne de konuşma, düşünme, dışarı çıkma, yerinden kımıldama isteği duyuyorsun (Perec, 2010:16).

Karakter, odasında geçirdiği saatlerde, aslında neden kendisini çevresinden soyutladığını da anlatmaktadır. Eserde bireyin kendisinin önemli olduğuna yönelik kabulün yıkılmasından sonra girilen bir anlam krizinin emareleri görülmektedir:

Bir şeyler kırılıyordu, bir şeyler kırıldı. Kendini –nasıl demeli?- dayanıklı hissetmiyorsun artık: Sana bugüne kadar güç veren –öyle sanıyordun, öyle sanıyorsun-, yüreğini ısıtan şey, varoluş duygun, neredeyse önemli olduğun duygusu, dünyaya bağlanma, dünyada kalma duygusu eksikliğini hissettirmeye başlıyor (Perec, 2010: 16).

Karakter, Weltschmerz'in temel nedenini teşkil eden gerçeklikle ideal arasındaki sıkışmışlığında, önemli olduğuna inancını yitirmiş ve bu nedenle arzularından uzaklaşarak aklına yaklaşılmaya gayret etmiştir denilebilir. Odasındaki hareketsizliğini arzularını dizginlemek olarak görmek mümkündür: *yemeden, okumadan, neredeyse kımıldamadan odanda kalıyorsun* (Perec, 2010:17).

Perec'in roman karakteri de tıpkı Mürşit gibi harekete geçmeyi, yaşamını değiştirmeyi göze alamamaktadır. Mürşit gibi o da belleğinden kaçmaktadır: *yaşamının, harekete geçmenin, bir şey yapmanın pek sana göre olmadığını hissediyorsun; sadece sürüp gitmek istiyorsun, sadece bekleyişi ve unutuşu istiyorsun* (Perec, 2010:18).

Dünya Ağrısı romanında, Mürşit'i geçmişinden ve onu Weltschmerzler haline getiren anlarından uzaklaştıran unsur içkidir. Roman boyunca hemen her gece Mürşit'in unutmak için içtiği görülmektedir. Perec'in karakteri ise unutmak uyuyan ve böylelikle gerçekliğin dünyasından rüyalarına sığınan kişidir. Mürşit'in rüyaları genellikle onu huzursuz eden nitelikte olsalar da *Uyuyan Adam* için rüyalar güvenli bir sığınaktır: *açık kitabı yanına, sedirin üzerine bırakıyorsun. Uzaniyorsun. Ağırılık, uğultu, uyuşukluk. Kendini koyveriyorsun. Uykuya dalıyorsun* (Perec, 2010:21). *Uyuyan Adam* romanında uykunun bu kadar çok sığımlan bir liman oluşu, Freudyen bir okumayla ana rahmine dönüş isteğini çağrıştırmaktadır. Freud'a göre uyumak, doğum öncesi fiziksel evreye dönüş niteliği taşımaktadır. İstemsizce içine atıldığımız dünyayla ilişkimizin ancak uykuyla katlanılabilir bir hal olduğu yönündeki düşünce ve ana rahmini kayıtsızlığı uykuyu bir kaçış alanı haline getirmiştir (Freud, 1971:12). *Uyuyan Adam* romanındaki karakterin eserin büyük bölümünde uyuması, böylesi bir kayıtsızlığın ve dış dünyaya katlanamayışın tezahürü olarak okunabilir.

Uyuyan adam, eserin ilerleyen sayfalarında yaşamaktan duyduğu ağrıyı ve hoşnutsuzluğu dile getirmiştir. Ona göre insan türüne ait olmak beraberinde sağır edici ve dayanılmaz bir gürültüyü de beraberinde getirmektedir:

Yaşam denen bu kazan, bu fırın, bu ızgara, bu milyarlarca uyarı, kışkırtma, tembih, coşkunluk, bu bitmek bilmeyen baskı ortamı, bu sonsuz üretme, ezme, yutma, engelleri aşma, durmadan ve yeniden baştan başlama makinesi, senin değersiz varoluşunun her gününü, her saatini yönetmek isteyen bu yumuşak dehşet (Perec, 2010: 30-31).

Uyuyan Adam romanındaki karakter, içinde bulunduğu dünyanın hayallerindeki dünyadan farklı olması nedeniyle geliştirdiği apatik durumu, toplumun kendisine dikte ettiği bütün sıfatlardan kurtuluş amacı olarak görmektedir. Eylemsizliği artık değiştiremeyeceği bir dünyada onun için yapılması gerektirir:

Artık hiçbir şey istememek. Bekleyecek bir şey kalmayana kadar beklemek. Avare dolaşmak, uyumak. Kalabalıkların, sokakların seni sürüklemesine seyirci kalmak. (...) Zaman kaybetmek. Tüm tasarımlardan, sabırsızlıktan kurtulmak. Arzulamayan, gücenmeyen, isyan etmeyen biri olmak.

Önünde, zamanlar boyunca, kıpırtısız, bunalımsız, kargaşasız bir yaşam olacak: ne bir pürüz, ne bir dengesizlik. Dakikadan dakikaya, saatten saate, günden güne, mevsimden mevsime, hiç bitmeyecek olan bir şey başlayacak: bitkisel yaşamın, iptal edilmiş yaşamın (Perec, 2010:37).

Alıntıda Perec'in karakterinin arzularından, sitemlerden ve isyanlardan uzaklaşması, Stoacıların da belirttiği tüm akıldışı unsurlardan uzaklaşmak demektir. Karakter duygularından uzaklaşıp gerçekliği kabul ederek apatik bir tavır içine girmiştir. Karakterin gerçeklerle yüzleştikten sonra umut etmeyi, girişimde bulunmayı, başarmayı, direktmeyi unutması (s.40) gerektiğine dair vurgusu da bu tavrın devamıdır.

Weltschmerz'in emarelerinden biri de insanlarla iletişimi azaltmak, insanlardan uzaklaşma dürtüsü duymaktır. Mürşit'in 'insansız bir hayat' diyerek anlattığı tasarımı *Uyuyan Adam*'ın kahramanı kendi tercihleriyle geçerli kılmıştır:

(...) Dokunulmaz biri olarak, giysilerinin ağırbaşlı yıpranmışlığı, adımlarının yansızlığı tarafından korunarak sokaklarda geziniyorsun. Öğrenilmiş hareketleri yapıyorsun sadece. Ancak gerekli olan sözcükleri sarfediyorsun. (...) Parayı ödüyor, cebine koyuyor ve yerine geçerek yiyip içmeye koyluyorsun. (...) Lütfen, günaydın, teşekkür ederim, hoşçakalın demiyorsun hiç. Özür dilemiyorsun. Yolunu sormuyorsun (Perec, 2010:59).

Uyuyan Adam, hareketleri ve seçimleriyle kendisini tamamen dünyanın dışına konumlandırmıştır. Eserde geçtiği şekliyle o dünyanın adsız efendisidir, tarih onu etkilemeyecek, yağmuru bile hissetmeyecek, gecenin gelişini bile görmeyecektir (Perec, 2010:66).

Eserin sonunda roman kahramanı, yaşamın yok olmasını isteyecek kadar çevresine yabancılaşacaktır:

Artık sığınağın kalmadı. Korkuyorsun; yağmurun, saatlerin, araba selinin, yaşamın, insanların, dünyanın, her şeyin durmasını bekliyorsun; her şeyin yıkılmasını bekliyorsun (...) (Perec, 2010:91).

Görüldüğü üzere her iki eserde de dünyayla iletişimi bozulan, idealleriyle ya da yaşamak istedikleri hayatla gerçeklikleri arasındaki mesafenin her gün açıldığı iki karakterin yaşantıları aktarılmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak Ayfer Tunç'un romanına bakıldığında yazarın cumhuriyet tarihindeki önemli olaylara da göndermeler yaparak, ülkenin içinde bulunduğu durumu yansıtan bir bakış açısı oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. İstanbul'da felsefe okumak isteyen taşra gencinin, tekrar zorunlu taşraya dönüşü ve kabuğunu kıramaması onda bir dünya ağrısına yol açmıştır. Hayallerine kavuşamamanın verdiği ağrının, babasına duyduğu kinle ve elbette küçük bir çocukken aktörü olduğu linçle de doğrudan ilintisi vardır. Yaşadığı dünya ağrısı, onda iletişimsizlik, umursamazlık ve yabancılaşma yaratmış; ailesinden işine kadar çevresindeki pek çok unsurla olan alakasını yok etmiştir. Eser, Tunç'un poetikasına uygun bir şekilde toplumsal ve siyasal izleklerle birlikte, bir Anadolu şehrinin sıkıntısını sunmuştur. Tanpınar'ın tabiriyle kendinden başka bir şeyle meşgul olma fırsatını vermeyen Türkiye'de, kendisini gerçekleştirememiş bir zoraki otel işletmecisinin yakalandığı onulmaz ağrı anlatılmıştır.

Perec'in eserinde ise henüz yirmi beş yaşındaki isimsiz karakterin, aslında düşündüğü kadar önemli olmayışını anlamasıyla başlayan bir apati durumu söz konusudur. Hayalinde kendisini konumlandığı önemli kişilik, günden güne örselenmiş ve buna bağlı olarak insanlarla ve olaylarla ilişkisini sınırlandırmasıyla birlikte iletişime kapalı bir karaktere evrilmiştir. Onun için yapılması gereken tıpkı Mürşit'te olduğu gibi gerçekliklerden sakınmak için uykuya ya da uzun yürüyüşlere çıkmaktır. Mürşit için içki gerçekliğin yumuşatılması, katlanılabilir hale getirilmesinin koşuluyla, *Uyuyan Adam* romanında odasına sığınıp, uzun yürüyüşlerle insandan uzaklaşan bireyin hikâyesi vardır.

Almancada ortaya çıkan ama pek çok insan için geçerli olan Weltschmerz, eserlerde Paris'te yaşayan bir gencin ve Anadolu'nun ismi verilmeyen bir şehrinde yaşayan orta yaşlı bir adamın ruh halini yansıtmaları açısından en önemli temaların başında gelmektedir. Her iki karakter de hayal kırıklığı ve melankoli içinde, onlardan beklenildiği gibi yaşamayan bir kimliğe bürünmüşlerdir. Mürşit eser boyunca eşinin ve çocuklarının beklentilerini karşılayamadığını bildiğini aktarırken, onların beklediği rolü oynayamayacağını da bilir. *Uyuyan Adam*'da karakter arkadaşlarının kendisini ziyarete gelmelerini istemez, geldiklerinde onlara kapıyı açmaz çünkü artık o da eskisi gibi olamayacağını, aklı sayesinde gerçeğini gördüğünü düşünmektedir.

KAYNAKÇA

- Axelrod, M. (2016). *Poetics of Prose Literary Essays from Lermontov to Calvino*, Palgrave Macmillan, Switzerland.
- Bailey, C. (2019). "Praxis makes Perfect?", *BJPsych Bulletin*, Vol:43: 99-100.
- Batle, J. ve Robledo, M. A. (2018). "Systemic Crisis, Weltschmerz and Tourism: Meaning without Incense During Vacations", *Current Issues in Tourism*, 21(12): 1386-1405.
- Beiser, F. C. (2016). *Weltschmerz Pessimism in German Philosophy 1860-1900*, Oxford University Press, United Kingdom.
- Bellos, D. (1993). *Georges Perec A Life in Words*, Harvill, London.
- Bhatia, M.S.(2009). *Dictionary of Psychology and Allied Sciences*, New Age International Limited, New Delhi.
- Braun, W. A. (1905). *Types of Weltschmerz in German Poetry*, Macmillan, New York.

- Cevizci, A. (2019). *Felsefe Tarihi*, Say Yayınları, Ankara.
- Cowen, R. C. (1967). “Grabbe’s Don Juan and Faust and Büchner’s Dantons Tod: Epicureanism and Weltschmerz” *PMLA*, 82(5):342-351.
- Freud, S. (1957). *The Complete Psychological Works* Vol. XIV (trans. J. Strachey). The Hogarth Press, London.
- Freud, S. (1971). *A General Introduction to Psychoanalysis* (çev. Joan Riviere), Pocket, New York.
- Furst, L. (1969). *Romanticism in Perspective*, Macmillan, London.
- Kraepelin, E. (1921). *Manic Depressive Insanity and Paranoia* (trans. R. Mary Barclay), (edt. George M. Robertson). E.S. Livingston, Edinburgh.
- Krause, M. (2017). “The Screaming Silence of Female Characters in Ayfer Tunç’s Dünya Ağrısı”. *Monograf Edebiyat Eleştirisi Dergisi*, 7: 159-178.
- Koopmann, H. (1970). *Das junge Deutschland: Analyse seines Selbstverständnisses*, J.B. Metzler, Stuttgart.
- Miller, C. V. (1979). “Weltschmerz in the Writings of Carl Bleibtreu and Hermann Conradi” *Indiana University Department of Germanic Languages Doctor of Philosophy Dissertation*.
- Perec, G. (2010). *Uyuyan Adam* (çev. Sosi Dolanoğlu), Metis Yayınları, İstanbul.
- Rose, W. (1978). *From Goethe to Byron: The Development of Weltschmerz in German Literature*, Routledge, London.
- Rudnick, H. H. (2000). “Weltschmerz or the Pain of Living” (içinde) *Analecta Husserliana The Yearbook of Phenomenological Research Life Creative Mimesis of Emotion From Sorrow to Elation: Elegiac Virtuosity in Literature* (edt. Anna-Teresa Tymieniecka). Volume LXII, ss.155-166.
- Sickendiek, B. M. (2018). “Weltschmerz” (içinde) *Faust Handbuch Konstellationen-Diskurse-Medien* (edt. Carsten Rohde, Thorsten Valk ve Mathias Mayer), ss. 254-261, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Sofokles (2010). *Oidipus Kolonos’ta – Trakhisli Kadınlar* (çev. Furkan Akderin), Mitos Boyut, İstanbul.
- Tunç, A. (2018). *Dünya Ağrısı*, Can Yayınları, İstanbul.



24 Maddeli Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye Çevirisi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Translation of 24 Item Brief HEXACO Personality Inventory into Turkish and Examination of Its Psychometric

ÖZET

Kişilik envanteri olarak Altı Faktörlü Kişilik Modelini (HEXACO) kuramına dayalı olarak geliştirilmiş az sayıda ölçme aracı bulunmaktadır. Bu nedenle Altı Faktörlü Kişilik Modelini kullanan Türkçe kişilik envanterlerine fazlaca ihtiyaç duyulmaktadır. Daha önce 60 ve 100 maddeli iki form Türkçe'ye çevrilmiştir. Ancak Altı Faktörlü Kişilik Modelini kullanan ve tarama çalışmalarında kullanılmak üzere kısa süre içerisinde cevaplanabilen daha kısa bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri Türkçe'ye çevrilerek başlanmıştır. Daha sonra 24 maddelik ve 60 maddelik (kriter olarak alınan envanter) Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanterleri toplam 1237 kişiye (18-68 yaşları arasında 653 kadın ve 584 erkeğe) uygulanmıştır. 24 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktörlerinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları 0,27 (Uyumluluk) ile 0,51 (Dışadönüklük) arasında belirlenmiştir. Envanterin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre özgün ölçeğin altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ayrıca faktörler arasında da düşük düzeyde korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Kriter bağıntılı geçerlik çalışması sonuçlarına göre ise 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktör toplam puanları ile 60 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktör toplam puanları arasında ise 0,45 (Uyumluluk) ile 0,59 (Sorumluluk) arasında değişen korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Türkçe formun psikometrik özelliklerinin, çevirisi yapılan özgün forma benzer olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Altı Faktörlü Kişilik Modeli, Altı Faktörlü Kişilik Envanteri, Kısa Form, Güvenirlik, Geçerlik.

ABSTRACT

There are few measurement tools developed based on the Six-Factor Personality Model (HEXACO) theory as a personality inventory. For this reason, there is a great need for Turkish personality inventories using the Six-Factor Personality Model. Previously, two forms with 60 and 100 items were translated into Turkish. However, there is no shorter measurement tool that uses the Six-Factor Personality Model and can be answered in a short time to be used in screening studies. Therefore, in this study, it was aimed to translate the 24-item Brief HEXACO Personality Inventory into Turkish and to examine its psychometric properties. The study started by translating the 24-item Short Form Six Factor Personality Inventory into Turkish. Then, the Short Form Six Factor Personality Inventories with 24 items and 60 items (inventory taken as a criterion) were administered to 1237 individuals (653 women and 584 men between the ages of 18-68). The internal consistency reliability coefficients of the 24-item Brief HEXACO Personality Inventory factors ranged from 0.27 (Agreeableness) to 0.51 (Extraversion). The construct validity of the inventory was examined with confirmatory factor analysis and according to the results of the analysis, the six-factor structure of the original scale was confirmed. In addition, low correlation coefficients were determined between the factors. According to the results of the criterion-related validity, correlation coefficients ranging from 0.45 (Agreeableness) to 0.59 (Conscientiousness) were calculated between the 24-item Brief HEXACO Personality Inventory total scores and the 60-item Short Form Six-Factor Personality Inventory total scores. The results obtained showed that the psychometric properties of the Turkish form were similar to the original translated form.

Keywords: HEXACO model, Brief HEXACO Personality Inventory, Short Form, Reliability, Validity

GİRİŞ

Altı Faktörlü Kişilik Modeli (HEXACO Model) (Ashton ve Lee, 2005; 2009a) benzer diğer kişilik kuramları gibi psikolojik sözcük temelli (psycho-lexical) yaklaşımla oluşturulmuş (Ashton ve Lee, 2001; 2007), sonrasında yapı geçerliği birçok dilde ve kültürde desteklenmiş (Ashton ve ark., 2004; Lee ve Ashton, 2008) ve yaygın kabul gören Beş Faktör Modeline göre daha kapsamlı ve güçlü olduğu ifade edilmiştir (Ashton ve Lee, 2008b). 2000'li yılların başlarında ortaya konulan bu model yakın tarihli çalışmalarda daha fazla kabul görmüş gibi görünmektedir (Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Lee ve Ashton, 2018). HEXACO modelinin Beş Faktör Modelinden ayrılan yönü ise Beş Faktör Modelinde bağımsız bir faktör olarak karşılığı olmayan Dürüstlük-Alçak Gönüllülük faktörünün HEXACO Modeli'ne eklenmiş olmasıdır (Ashton ve Lee, 2019;

Arkun Tatar¹
Sami Çamkerten²

How to Cite This Article
Tatar, A. & Çamkerten, S.
(2023). "24 Maddeli Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye Çevirisi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4189-4197. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71131>

Arrival: 17 June 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye

² YL Öğrencisi, İstinye Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Ashton, Lee ve Son, 2000; Lee ve Ashton, 2004; Weller ve Tikir, 2011). Bir diğer farklılık ise HEXACO Modeli'nde yer alan Duygusal ve Uyumluluk faktörlerinin Beş Faktör Modeli'ndeki Duygusal Denge ve Uyumluluk faktörleri ile içerik açısından tam olarak örtüşmemesidir (Ashton ve Lee, 2019; Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Lee ve Ashton, 2006).

HEXACO Modeli'ndeki altı faktör içerikleri şu şekildedir. Dürüstlük-Alçak Gönüllülük faktörü yüksek ucuyla samimi, dürüst, sadık, alçak gönüllü, adil olmayı, düşük ucuyla, kendisiyle övünen, kendini büyük gören, sinisi, açgözlü, gösterişçi, iki yüzlü olmayı tanımlamaktadır (Ashton, 2018; Ashton ve Lee, 2008a; 2008c; Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Lee ve Ashton, 2012). Duygusal faktörü yüksek ucuyla, duygusal, duyarlı, korkulu, kolay duygulanıp içlenen, endişeli, hassas olmayı, düşük ucuyla, cesur, dayanıklı, bağımsız, kendinden emin, istikrarlı olmayı tanımlamaktadır (Ashton, 2018; Ashton ve Lee, 2008a; 2008c; Lee ve Ashton, 2012). HEXACO Duygusal faktörü, Beş Faktör Modeli'nin Duygusal Denge faktörünün aksine öfke ve düşmanlık gibi özellikleri içermemektedir (Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Ashton, Lee ve Goldberg, 2007; Lee ve Ashton, 2013). Dışadönüklük faktörü yüksek ucuyla cana yakın, canlı, dışadönük, girişken, konuşkan, neşeli, aktif olmayı, düşük ucuyla, utangaç, pasif, içedönük, içine kapanık, hislerini gizleyen, sessiz olmayı tanımlamaktadır (Ashton, 2018; Ashton ve Lee, 2008a; 2008c; Lee ve Ashton, 2004; 2012). Uyumluluk faktörü yüksek ucuyla, sabırlı, hoşgörülü, huzurlu, nazik, başkalarını incitmekten çekinen, yumuşak huylu olmayı, düşük ucuyla, aksi, kavgacı, inatçı, sinirli olmayı tanımlamaktadır (Ashton, 2018; Ashton ve Lee, 2008a; 2008c; Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Lee ve Ashton, 2012). Fakat HEXACO Uyumluluk faktörü, Beş Faktör Modeli'nde yer alan Uyumluluk faktörünün aksine duygusallığı içermemektedir (Ashton ve Lee, 2007). Sorumluluk faktörü yüksek ucuyla düzenli, disiplinli, özenli, titiz, dikkatli olmayı, düşük ucuyla, özensiz, ihmalkar, dikkatsiz, tembel, sorumsuz, dalgın olmayı tanımlamaktadır (Ashton, 2018; Ashton ve Lee, 2008a; 2008c; Lee ve Ashton, 2012). Deneyime Açıklık yüksek ucuyla, entelektüel, yaratıcı, yenilikçi, ironik olmayı, geleneksel olmamayı, düşük ucuyla, sığ / ayrıntıya inmeyen, yaratıcı olmamayı, geleneksel olmayı tanımlamaktadır (Ashton, 2018; Ashton ve Lee, 2008a; 2008c; Lee ve Ashton, 2004; 2012).

HEXACO Kişilik Envanteri uzun formu, altı faktör ve 24 alt boyuttan oluşmaktadır. Envanterin 192 (Alturizm alt boyutunu oluşturan sekiz maddesi ile 200 madde) maddelik formunun (Ashton, Lee ve de Vries, 2014; Lee ve Ashton, 2004) gözden geçirilmesiyle 96 (Alturizm alt boyutunu oluşturan dört maddesi ile 100 madde) maddelik gözden geçirilmiş versiyon uzun formu (Lee ve Ashton, 2018) elde edilmiştir. Ayrıca envanterin 60 maddelik (Ashton ve Lee, 2009b), 24 maddelik (de Vries, 2013) ve 18 maddelik (Olaru ve Jankowsky, 2022) üç ayrı kısa formu da vardır.

Kısa Form HEXACO Envanteri (Brief HEXACO Inventory, BHI) (de Vries, 2013) özgün formunun psikometrik özellikleri öğrencilerde ve genel örnekleme belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0,43-0,72 arasında bulunmuştur ve iki örneklem grubunda da Dışadönüklük faktörünün en yüksek iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı gösterdiği belirtilmiştir. Öğrenci grubunda ön test-son test güvenilirliği 0,71 (Dışadönüklük) ile 0,79 (Sorumluluk) arasında bulunmuştur. Kısa Form HEXACO Envanteri ile uzun form HEXACO Envanteri (HEXACO-PI-R) arasındaki uyum değerlerinin genel örnekleme 0,59-0,73 arasında, öğrenci örnekleminde ise 0,72-0,83 arasında ve ayırt edici geçerliğin ise genel örnekleme 0,15-0,21 arasında, öğrenci örnekleminde ise 0,17-0,32 arasında olduğu görülmüştür (de Vries, 2013).

Uzun form yerine kullanılan kısa formlar, az sayıda madde içerdiği için araştırma sürecinde birçok avantaj sağlamaktadır (Tatar, 2018b). Kısa formlar, kısıtlı zaman diliminde uygulama, birçok farklı yapının ölçüldüğü büyük ölçekli araştırmalarda kullanma, ağır vaka yüklerini kolaylaştırma, tarama amacıyla kullanma, maliyetten tasarruf etme, uygulama süresini kısaltma gibi nedenlerle tercih edilmektedir (Cole, Rabin, Smith ve Kaufman, 2004; de Vries, 2013; Donders, 1997; Mumpower, 1964; Smith, McCarthy ve Anderson, 2000; Tatar, 2018b). Söz konusu bu nedenler aynı zamanda kısa formların geliştirilme nedeni olarak da gösterilmektedir (Cole ve ark., 2004; Tatar, 2018b). Kısa form HEXACO Envanteri'nin görece düşük alfa değeri gösterdiği, fakat ön test-son test güvenilirliğinin, uyum geçerliğinin ve gözlemci formu ile öz-bildirim formu arasındaki uyumun yeterli düzeyde olduğu, uzun formuna kıyasla kısa formun geçerlik değerinde ise belirgin düzeyde düşüş olmadığı bildirilmiştir (de Vries, 2013). Ayrıca kısa form HEXACO envanterlerinin birçok çalışmada kullanıldığı görülmektedir (Bragg ve Bowling, 2018; Crosby, Durkee, Meston ve Buss, 2020; Dinic, 2018; Lalot, Zerhouni ve Pinelli, 2017; Marcus ve Roy, 2019; Mishra, Beshai, Wuth ve Refaie, 2019; Oostrom, Köbis, Ronay ve Cremers, 2017; Righetti, Gere, Hofmann, Visserman ve van Lange, 2016; Udayar, Fiori ve Bausseron, 2020; Udayar, Fiori, Thalmayer ve Rossier, 2018; Wu, Yuan ve Kou, 2020). Gözden geçirilmiş 60 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri (HEXACO-60-Tr) (Tatar, 2018a) daha önce Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çalışmada da yukarıda belirtilenler doğrultusunda altı faktörlü kişilik

modeli ile geliştirilen 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışmaya 18-68 (ort. = 26,49; s = 10,54) yaşları arasında 653 kadın (%52,8), 584 erkek (%47,2) olmak üzere toplam 1237 kişi katılmıştır. Katılımcıların, 964'ü bekar (%77,9), 246'sı evli (%19,9), 4'ü dul (%0,3), 22'si boşanmış (%1,8), 1'i medeni durumunu belirtmemiş (%0,1); 18'i ilkokul mezunu (%1,5), 25'i orta okul mezunu (%2,0), 172'si lise mezunu (%13,9), 1022'si üniversite öğrencisi ya da mezunu (%82,6); 135'i kötü ekonomik duruma sahip (%10,9), 737'si orta düzeyde ekonomik duruma sahip (%59,6), 284'ü iyi ekonomik duruma sahip (%23,0), 81'i ekonomik durumunu belirtmemiş (%6,5) kişilerden oluşmuştur.

Tüm katılımcıların 18-68 (ort. = 24,43; s = 8,33) yaşları arasında 349 kadın (%50,7), 340 erkek (%49,3) olmak üzere toplam 689'i kriter bağıntılı geçerlik çalışmasına katılmıştır.

Çeviri İşlemleri

Çalışmaya 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin (de Vries, 2013) Türkçe'ye çevrilmesiyle başlanmıştır. Envanter maddeleri, çeviri ve ters çeviri işlemleri için yapılan öneri doğrultusunda yürütülmüştür (Brislin, 1970; 1986).

Araç Gereç

Çalışmada 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü (HEXACO-24-Tr) Kişilik Envanteri'nin (de Vries, 2013) yanı sıra kriter bağıntılı geçerlik çalışması için gözden geçirilmiş 60 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri ve kısa bir sosyo-demografik bilgi formu da uygulanmıştır.

24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü (HEXACO-24-Tr) Kişilik Envanteri, 12'si ters yönlü (3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 20, 22, 24 numaralı maddeler) olmak üzere beşli Likert tipinde (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum) puanlanan 24 maddeden oluşmaktadır. Envanter her birinde 4 madde bulunan Dürüstlük-Alçak Gönüllülük (6, 12, 18, 24 numaralı maddeler), Duygusallık (5, 11, 17, 23 numaralı maddeler), Dışadönüklük (4, 10, 16, 22 numaralı maddeler), Uyumluluk (3, 9, 15, 21 numaralı maddeler), Sorumluluk (2, 8, 14, 20 numaralı maddeler), Deneyime Açıklık (1,7, 13, 19 numaralı maddeler) olmak üzere altı faktör içermektedir (de Vries, 2013).

60 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri, 29'u ters yönlü olmak üzere beşli Likert tipinde (1 = kesinlikle katılmıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum) puanlanan 60 maddeden oluşmaktadır. Envanter her birinde 10 madde bulunan Dürüstlük-Alçak Gönüllülük, Duygusallık, Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Deneyime Açıklık olmak üzere altı faktör içermektedir (Ashton, Lee, 2009b). Envanterin Türkçe formu için 0,58 ile 0,75 arasında iç tutarlılık ve 0,54 ile 0,81 arasında da test-tekrar test güvenirliliği katsayıları hesaplandığı bildirilmiştir (Tatar, 2018a).

Uygulama

Çalışmanın uygulaması, İstanbul, İzmir ve Manisa illerinde basılı form kullanılması yoluyla ve bireysel uygulamalarla yaklaşık üç aylık bir dönem içerisinde 2022 yılında yürütülmüştür. Çeviri envanterin uygulaması 3-5 dakika, kriter bağıntılı geçerlik çalışması için 60 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri ile birlikte yapılan uygulama ise 8-10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada, çevirisi yapılan envanterin faktörlerinin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, kriter bağıntılı geçerlik işlemi ve faktörler arası bağıntı hesaplaması için Pearson korelasyon analizi, yapı geçerliliği için Amos programı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile uyum iyiliği göstergelerinin hesaplanması ve tek yönlü varyans analiz ile de grup karşılaştırmaları yapılmıştır.

Sonuçlar

Çalışmada öncelikle altı faktörlü kişilik modelinde bazı faktörlerde cinsiyet ve yaş grubu farklılıkları bildirildiği için (Ashton ve Lee, 2016; García ve ark., 2022; Kawamoto, 2016; Lee ve Ashton, 2004; 2020) çeviri form envanterin, ayrı ayrı cinsiyet (kadın - erkek) ve yaş (24 yaş ve altı - 25 yaş ve üzeri) grupları ile tüm grup için faktör toplam puanlarına ilişkin betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır (Tablo 1). Daha sonra ise envanterin yine altı faktörü için tüm grupta iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları belirlenmiştir. Tüm grupta iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının 0,27 (Uyumluluk) ile 0,51 (Dışadönüklük) arasında değiştiği gözlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: 24 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Faktörleri için Betimleyici İstatistikler ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör adı	Kadın	Erkek	24 Yaş ve Altı	25 Yaş ve Üstü	Tüm Grup	Tüm Grup
	Ort. ± s	Ort. ± s.	Ort. ± s	Ort. ± s	Ort. ± s.	Alfa
	n = 653	n = 584	n = 841	n = 396	n = 1237	n = 1237
Dürüstlük-Alçak Gönüllülük	3,17 ± 0,79	2,96 ± 0,89	2,91 ± 0,83	3,41 ± 0,78	3,07 ± 0,85	0,45
Duygusallık	3,01 ± 0,69	2,59 ± 0,71	2,77 ± 0,74	2,89 ± 0,70	2,81 ± 0,73	0,36
Dışadönüklük	3,80 ± 0,71	3,76 ± 0,74	3,79 ± 0,73	3,76 ± 0,72	3,78 ± 0,73	0,51
Uyumluluk	2,75 ± 0,66	2,64 ± 0,67	2,68 ± 0,67	2,73 ± 0,66	2,70 ± 0,67	0,27
Sorumluluk	3,48 ± 0,73	3,42 ± 0,72	3,35 ± 0,72	3,66 ± 0,68	3,45 ± 0,72	0,42
Deneyime Açıklık	3,75 ± 0,63	3,76 ± 0,75	3,80 ± 0,66	3,64 ± 0,73	3,75 ± 0,69	0,41

Çalışmada daha sonra, 24 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi ile uyum göstergeleri hesaplanmıştır. Sonuçlara göre uyum iyiliği göstergesi olarak hesaplanan ve yaygın kullanılan, ki-kare / serbestlik derecesi oranı 2,35, İyi Uyum İndeksi (GFI) 0,954, Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI) 0,941, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0,944, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0,907, Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (RMR) 0,119, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) 0,033 olarak belirlenmiştir. Bu gösterge değerlerinin biri dışında (Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü) beklenen düzeyde iyi uyumu gösterdikleri görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2: 24 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Uyum İyiliği İstatistikleri

n	1237
Ki-kare	847,15***
Serbestlik derecesi	361
Ki-kare / serbestlik derecesi	2,35
İyi Uyum İndeksi (GFI)	0,95
Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI)	0,94
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,94
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,91
Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (RMR)	0,11
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,03

*** p < 0,001

Kriter bağımlı geçerlik işlemi olarak, 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktör toplam puanları ile gözden geçirilmiş 60 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktör toplam puanları arasında uyum katsayısı olarak korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Değerler, Dürüstlük-Alçak Gönüllülük faktörü için 0,55, Duygusallık faktörü için 0,63, Dışadönüklük faktörü için 0,61, Uyumluluk faktörü için 0,49, Sorumluluk faktörü için 0,59, Deneyime Açıklık faktörü için 0,48 olarak belirlenmiştir. Ayrıca 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktörleri arası korelasyon katsayıları da hesaplanmış ve değerlerin 0,00 (Dürüstlük-Alçak Gönüllülük ile Deneyime Açıklık) ile 0,30 (Dürüstlük-Alçak Gönüllülük ile Sorumluluk) arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3: 24 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri Faktörleri Arası ve 60 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri Faktörleri ile İlişki Düzeyleri

Faktörler (n = 1237)	60 Maddelik Altı Faktörlü Kişilik Envanteri Faktörleri (n = 689)	1	2	3	4	5
1-Dürüstlük-Alçak Gönüllülük	0,55					
2-Duygusallık	0,63	0,04				
3-Dışadönüklük	0,61	-0,11	-0,18			
4-Uyumluluk	0,49	0,16	0,11	-0,05		
5-Sorumluluk	0,59	0,30	-0,04	0,13	0,04	
6-Deneyime Açıklık	0,48	-0,00	-0,08	0,21	0,05	0,12

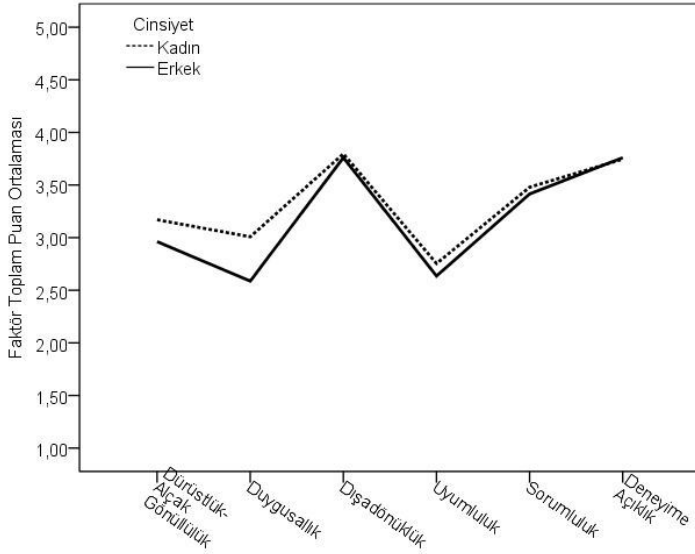
Çalışmada son işlem olarak 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri faktör toplam puanları açısından grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu işlem kapsamında HEXACO kişilik envanteri kısa ve uzun formları için belirtilen grup farklılıkları (Ashton ve Lee, 2016; García ve ark., 2022; Kawamoto, 2016; Lee ve Ashton, 2004; 2020) dikkate alınarak cinsiyet ve yaş karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 4: Cinsiyet Grupları için Faktör Toplam Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet Grupları		Yaş Grupları	
	F(1, 1235)	p	F(1, 1232)	p
Dürüstlük-Alçak Gönüllülük	18,84	0,000	102,92	0,000
Duygusallık	112,56	0,000	6,89	0,009
Dışadönüklük	0,79	0,374	0,499	0,485
Uyumluluk	9,76	0,002	1,56	0,212
Sorumluluk	2,45	0,118	51,38	0,000
Deneyime Açıklık	0,13	0,719	14,32	0,000

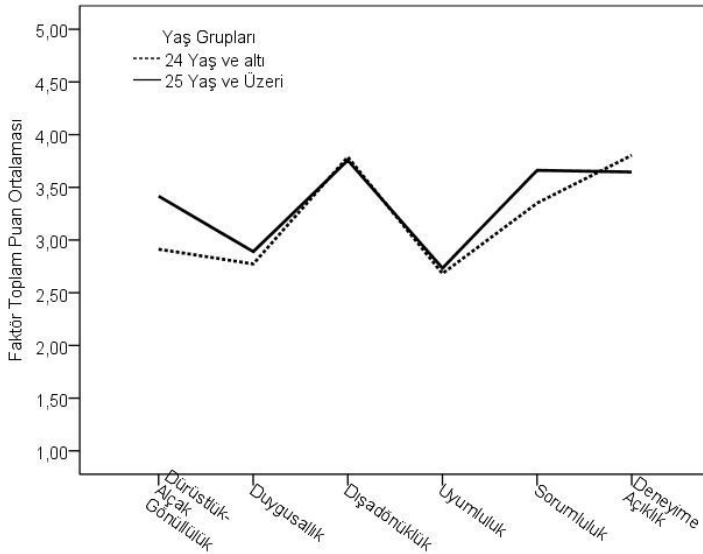
Sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre kadın ve erkek gruplarının Dürüstlük-Alçak Gönüllülük ($F(1, 1235) = 18,84; p < 0,001$), Duygusallık ($F(1, 1235) = 112,56; p < 0,001$) ve Uyumluluk ($F(1, 1235) = 9,76; p < 0,01$) faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık vardır. Farklılık gözlenen üç faktörde de kadın grubunun faktör toplam puan ortalaması erkek grubu ortalamasından daha yüksektir (Tablo 4, Şekil 1).



Şekil 1: Cinsiyet Grupları için Faktör Toplam Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

Yaş grupları açısından yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre de 24 yaş ve altında yer yalanlar ile 25 yaş ve üzeri olanların Dürüstlük-Alçak Gönüllülük ($F(1, 1232) = 102,92; p < 0,001$), Duygusalılık ($F(1, 1232) = 6,89; p < 0,01$), Sorumluluk ($F(1, 1232) = 51,38; p < 0,001$) ve Deneyime Açıklık ($F(1, 1232) = 14,32; p < 0,001$) faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Dürüstlük-Alçak Gönüllülük, Duygusalılık ve Sorumluluk faktörlerinde 25 yaş ve üzeri olanların faktör toplam puan ortalaması 24 yaş ve altında yer yalan grubun ortalamalarından daha yüksektir. Deneyime Açıklık faktöründe ise tersi bir durum olarak 24 yaş ve altında yer yalan grubun ortalaması 25 yaş ve üzeri olanların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 4, Şekil 2).



Şekil 2: Yaş Grupları için Faktör Toplam Puanlarının Karşılaştırma Sonuçları

TARTIŞMA

Kişiliği değerlendirmek için kullanılan kısa form ölçme araçlarının tanı koyma amacıyla kullanılması genel olarak savunulmamakla birlikte (Gogol ve ark., 2014; Tatar, 2018b; van der Zee, van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer, 2013) büyük katılımcılı kesitsel uygulama yöntemi kullanan araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Türkçe form olarak Beş Faktör Kişilik Modeline dayalı kısa ölçme araçları daha çok, ancak Altı Faktörlü Kişilik Modeli için kısa ölçme araçları ise henüz az sayıdadır. Bu nedenle bu çalışmada 24 Maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve psikometrik özelliklerinin özgün formu (de Vries, 2013) ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin hem özgün formunda hem de bu çalışmayla yürütülen çeviri formunda nispeten düşük alfa güvenilirlik katsayıları gözlenmiştir. Ancak faktörler için gözlenen alfa güvenilirlik katsayıları özgün form için de genel örnekleme 0,44 (Uyumluluk) ile 0,72 (Dışadönüklük), öğrenci örnekleme 0,53 (Uyumluluk) ile 0,69 (Dışadönüklük) ve 0,43 (Deneyime Açıklık) ile 0,63 (Dışadönüklük) arasında belirtilmiştir (de Vries, 2013). Kısa form HEXACO envanterlerinin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada ise 0,44 (Duygusalılık) ile 0,55 (Dışadönüklük) arasında alfa güvenilirlik katsayı değerleri verilmiştir (Julian, Novitsky, Lee ve Ashton, 2022). Bu nedenle envanter için gözlenen alfa güvenilirlik katsayılarının düşük oluşu bu çalışmada yürütülen çeviriden bağımsız gibi görünmektedir.

İç tutarlılık ölçüsü olarak alınan yaygın kullanılan yöntemle Cronbach Alfa katsayısı özellikle kişilik ölçümlerinde madde seçim yöntemine bağlı olarak geçerlilik üzerinde yansımaları neden olabilmektedir. Madde sayısına ve maddeler arası korelasyona bağlı olarak hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı ölçme aracının maddelerin tek boyutlu olma derecesini yansıtmaktadır. Oysa kişilik envanterinde bir faktör için geçerli olsa bile, maddeler, faktörün üst yapı bileşeni olması nedeniyle çok boyutlu bir yapıyı yansıtır. Bu nedenle güvenilirlik ölçüsü olarak düşük ya da yüksek olmasından bağımsız olarak alfa güvenilirlik katsayısının faktörün iç tutarlılığını yansıtması konusunda şüphe duymak gerekmektedir (de Vries, 2013; Sijtsma, 2009). Hem bu belirtilen nedenle hem de çevirisi yapılan formun kısa form (faktörlerin dört maddeden oluşması) olması nedeniyle Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı altı faktör için de özgün formda da, Türkçe'ye çevirisi yapılan formda da görece düşük düzeyde (0,27 (Uyumluluk) ile 0,51 (Dışadönüklük) arasında) gözlenmiştir. Ancak alfa güvenilirlik katsayısının düşük olması ölçme aracının geçerliliği konusunda zafiyet yaratmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada da öne çıkan nokta envanterin geçerliliğine ilişkin bulgular olmaktadır (de Vries, 2013).

Envanterin faktör yapısı, Türkçe konuşan genel bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Analizde faktörlerde yer alan maddelerin her birinin sadece kendi faktörüne yüklendiği model test edilmiştir. Elde edilen sonuç altı faktör için yapı geçerliliğini güçlü bir şekilde desteklemiştir. Bunun dışında kriter bağıntılı geçerlik işlemi olarak bir diğer kısa form ölçme aracı olarak alınan 60 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'yle olan korelasyonlarda envanterin geçerliliğine katkı sağlamıştır. İki ölçme aracının aynı faktör yapılarının 0,48 (Deneyime Açıklık) ile 0,63 (Duygusalılık) arasında değişen korelasyonlar gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen katsayılar, hem farklılığı hem de bütünüyle örtüşme göstermeyen benzerliği yansıtması açısından beklenen düzeylerde gerçekleşmiş görünmektedir.

Önceki çalışma sonuçlarında HEXACO kişilik envanteri kısa ve uzun formları için bazı faktör toplam puanlarında cinsiyet ve yaş grupları açısından grup farklılıkları olduğu bildirilmiştir (Ashton ve Lee, 2016; García ve ark., 2022; Kawamoto, 2016; Lee ve Ashton, 2004; 2020). Bu çalışmada da yine önceki çalışma sonuçlarıyla aynı doğrultuda olacak şekilde cinsiyet değişkeni açısından Dürüstlük-Alçak Gönüllülük, Duygusalılık ve Uyumluluk, yaş grupları açısından ise Dürüstlük-Alçak Gönüllülük, Duygusalılık, Sorumluluk ve Deneyime Açıklık faktör toplam puanlarında gruplar arası farklılıklar gözlenmiştir. Hangi faktörde hangi grubun hangi gruptan düşük ya da yüksek olduğu konusundaki teorik tartışma bir tarafta tutulduğunda bu çalışma açısından önemli olan noktayı, envanterin özgün form için (de Vries, 2013) elde edilenlere paralel sonuçlara ulaşılması oluşturmaktadır. Amaç çeviri formun geçerliliği için özgün forma benzer bulgular elde etmek olması nedeniyle de elde edilen benzer sonuçlar çeviri formun, özgün formdan farklı olmadığına kanıtı olarak çeviri form geçerliliğine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında yapılmamış olan test-tekrar test güvenilirliği hesaplamaları, ayırt edici geçerlik işlemleri, kısa form-uzun form benzerliği gibi envanterin psikometrik özelliklerini ortaya koyabilecek daha pek çok çalışmanın yürütülmesi mümkündür. Özellikle bir ölçme aracı için farklı çalışmalarla ortaya konulabilecek farklı geçerlik işlemlerinin sayısı ve çeşitliliği, sürece yayılmış olarak artırılabilir. Ancak bütün bu işlemler de bir (bu) çalışmanın konu alanını aşması nedeniyle sonraki çalışmaların konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuç modeli, özgün form için (de Vries, 2013) bildirilen sonuçlara benzer düzeydedir. Sonuç olarak, güvenilirlik hesaplamalarından, doğrulayıcı faktör analizi ve diğer işlemlerden elde edilen sonuçlar, genel olarak 24 maddelik Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe çevirisinin kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Ancak hem özgün formda hem de çevirisi yapılan formda faktörler için gözlenen görece düşük iç tutarlılık güvenilirliği, envanterin kullanımında dikkate alınmalıdır. Buna karşın (alternatif) faktör sayısına dayalı kişilik ölçümleri arasında bir tercih söz konusu olduğunda, altı faktörden oluşan yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analitik model uyumu, bu envanter lehine önemli düzeyde kanıt ve avantaj sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ashton, M. C. (2018). *Individual differences and personality* (3. ed). Academic Press.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2001). A theoretical basis for the major dimensions of personality. *European Journal of Personality*, 15(5), 327-353.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2005). Honesty-humility, the Big Five, and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 73(5), 1321-1354.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO Model of Personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 150-166.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008a). The HEXACO Model of Personality. In Boyle, G. J., Matthews, G., & Saklofske, D. H (Eds.), *The SAGE Handbook of personality theory and assessment: personality measurement and testing* (Vol. 2) (pp. 239-260). Sage Publications, Inc.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008b). The HEXACO Model of Personality structure and the importance of the H factor. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1952-1962.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008c). The prediction of Honesty-Humility-related criteria by the HEXACO and Five-Factor Models of Personality. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1216-1228.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2009a). An investigation of personality types within the HEXACO personality framework. *Journal of Individual Differences*, 30(4), 181-187.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2009b). The HEXACO-60: a short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 340-345.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2016). Age trends in HEXACO-PI-R self-reports. *Journal of Research in Personality*, 64, 102-111.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2019). How well do Big Five measures capture HEXACO scale variance?. *Journal of Personality Assessment*, 101(6), 567-573.
- Ashton, M. C., Lee, K., & de Vries, R. E. (2014). The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality factors: a review of research and theory. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 139-152.
- Ashton, M. C., Lee, K., & Goldberg, L. R. (2007). The IPIP-HEXACO scales: an alternative, public-domain measure of the personality constructs in the HEXACO model. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1515-1526.
- Ashton, M. C., Lee, K., & Son, C. (2000). Honesty as the sixth factor of personality: correlations with Machiavellianism, primary psychopathy, and social adroitness. *European Journal of Personality*, 14(4), 359-368.
- Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R. E., Di Blas, L., ... & De Raad, B. (2004). A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: solutions from psycholexical studies in seven languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 356-366.
- Bragg, C. B., & Bowling, N. A. (2018). Not all forms of misbehavior are created equal: differential personality facet-counterproductive work behavior relations. *International Journal of Selection and Assessment*, 26(1), 27-35.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Sage Publications, Inc.
- Cole, J. C., Rabin, A. S., Smith, T. L., & Kaufman, A. S. (2004). Development and validation of a Rasch-derived CES-D short form. *Psychological Assessment*, 16(4), 360-372.
- Crosby, C. L., Durkee, P. K., Meston, C. M., & Buss, D. M. (2020). Six dimensions of sexual disgust. *Personality and Individual Differences*, 156, 109714.
- de Vries, R. E. (2013). The 24-item Brief HEXACO Inventory (BHI). *Journal of Research in Personality*, 47(6), 871-880.

- Dinic, B. (2018). Comparison of three short six-factor personality instruments. *Primenjena Psihologija*, 11(2), 189-206.
- Donders, J. (1997). A short form of the WISC-III for clinical use. *Psychological Assessment*, 9(1), 15-20.
- García, L. F., Aluja, A., Rossier, J., Ostendorf, F., Glicksohn, J., Oumar, B., ... & Hansenne, M. (2022). Exploring the stability of HEXACO - 60 structure and the association of gender, age, and social position with personality traits across 18 countries. *Journal of Personality*, 90(2), 256-276.
- Gogol, K., Brunner, M., Goetz, T., Martin, R., Ugen, S., Keller, U., ... & Preckel, F. (2014). "My questionnaire is too long!" The assessments of motivational-affective constructs with three-item and single-item measures. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 188-205.
- Julian, A. M., Novitsky, C., Lee, K., & Ashton, M. C. (2022). Convergent validity of three brief six-factor measures of personality. *Personality and Individual Differences*, 188, 111436.
- Kawamoto, T. (2016). Cross-sectional age differences in the HEXACO personality: Results from a Japanese sample. *Journal of Research in Personality*, 62, 1-5.
- Lalot, F., Zerhouni, O., & Pinelli, M. (2017). "I wanna be the very best!" Agreeableness and perseverance predict sustained playing to pokémon go: a longitudinal study. *Games for Health Journal*, 6(5), 271-278.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2006). Further assessment of the HEXACO Personality Inventory: two new facet scales and an observer report form. *Psychological Assessment*, 18(2), 182-191.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2008). The HEXACO personality factors in the indigenous personality lexicons of English and 11 other languages. *Journal of Personality*, 76(5), 1001-1054.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2012). *The H factor of personality*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2013). Prediction of self-and observer report scores on HEXACO-60 and NEO-FFI scales. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 668-675.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2018). Psychometric properties of the HEXACO-100. *Assessment*, 25(5), 543-556.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2020). Sex differences in HEXACO personality characteristics across countries and ethnicities. *Journal of Personality*, 88(6), 1075-1090.
- Marcus, J., & Roy, J. (2019). In search of sustainable behaviour: the role of core values and personality traits. *Journal of Business Ethics*, 158(1), 63-79.
- Mishra, S., Beshai, S., Wuth, A., & Refaie, N. (2019). Risk and protective factors in problem gambling: an examination of psychological resilience. *International Gambling Studies*, 19(2), 241-264.
- Mumpower, D. L. (1964). The fallacy of the short form. *Journal of Clinical Psychology*, 20(1), 111-113.
- Olaru, G., & Jankowsky, K. (2022). The HEX-ACO-18: Developing an age-invariant HEXACO short scale using ant colony optimization. *Journal of Personality Assessment*, 104(4), 435-446.
- Oostrom, J. K., Köbis, N. C., Ronay, R., & Cremers, M. (2017). False consensus in situational judgment tests: what would others do?. *Journal of Research in Personality*, 71, 33-45.
- Righetti, F., Gere, J., Hofmann, W., Visserman, M. L., & Van Lange, P. A. (2016). The burden of empathy: partners' responses to divergence of interests in daily life. *Emotion*, 16(5), 684-690.
- Sijtsma, K. (2009). Reliability beyond theory and into practice. *Psychometrika*, 74, 169-173.
- Smith, G. T., McCarthy, D. M., & Anderson, K. G. (2000). On the sins of short-form development. *Psychological Assessment*, 12(1), 102-111.
- Tatar, A. (2018a). Gözden Geçirilmiş Uzun ve Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri (HEXACO-PI-R) Türkçe Formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 5-13.
- Tatar, A. (2018b). *Psikolojik testlerde kısa form geliştirme yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Udayar, S., Fiori, M., & Bausseron, E. (2020). Emotional intelligence and performance in a stressful task: the mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 156, 109790

- Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2018). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: the role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 135, 7-12.
- van der Zee, K., van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118-124.
- Weller, J. A., & Tikir, A. (2011). Predicting domain-specific risk taking with the HEXACO personality structure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 24(2), 180-201.
- Wu, J., Yuan, M., & Kou, Y. (2020). Disadvantaged early-life experience negatively predicts prosocial behavior: The roles of Honesty-Humility and dispositional trust among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 152, 109608.



Vosviewer ile Örtük Çağrışım Testi Üzerine Bibliyometrik Analiz ve Görsel Haritalama Bulguları

Bibliometric Analysis and Visual Mapping Findings On The Implicit Association Test With Vosviewer

ÖZET

Bu çalışmada Örtük Çağrışım Testi (ÖÇT) konusunda çalışılmış ve Web of Science veri tabanında bulunan araştırmalar bibliyometrik analiz ile incelenmiş, görselleştirme için ise VOSviewer programından faydalanılmıştır. Web of Science veri tabanının taranması sonucunda 3399 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu araştırmalar; yayımlandıkları tarih, yazarlarının kim olduğu, hangi bilim dallarında araştırma yapıldığı, yayın türleri, araştırma yapılan merkezler, anahtar kelimeler, araştırmanın yapıldığı ülkelere ilişkin parametrelere göre incelenmiştir. Yazarların, Üniversitelerin ve ülkelerin ilişkileri ise görsel haritalar ile sunulmuştur. Çalışmada en çok araştırma yapan ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve İngiltere olduğu bununla doğru orantılı olarak araştırma yapan kurumların da buralarda bulunduğu, 2007 yılından itibaren kayda değer bir artış olduğu, bu artışın yalnızca psikoloji alanında yapılan çalışmalardan oluşmadığı işletme, pazarlama alanlarında ve multidisipliner çalışmalarda da artış olduğu görülmektedir. Yapılan anahtar kelime analizinde kullanılan anahtar kelimelerin genel durumla orantılı olarak psikoloji kaynaklı örtük çağrışım testi, örtük tutum gibi kelimelerden oluştuğu fakat multidisipliner çalışmaların yaygınlaşmasıyla nöropazarlama, Elektroensefalogram (EEG), sanal Gerçeklik, yapay zekâ gibi kelimelerinde kullanılmaya başlandığını görebilmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Nöropazarlama, Örtük Çağrışım Testi, Örtük Biliş, Bibliyometrik Analiz, Vosviewer, Web of Science

ABSTRACT

In this study, the studies on the Implicit Association Test (OCT) in the Web of Science database were examined with bibliometric analysis, which is a qualitative research method. The VOSviewer program was used for visual mapping. As a result of scanning the Web of Science database, 3399 studies were reached. These researches; The date of publication, who the authors are, which branches of research are conducted, types of publications, research centers, keywords, and the countries where the research was conducted were examined. The relations of the authors, universities and countries are presented with visual maps. It is seen that there has been a significant increase since 2007, when the countries that made the most research in the study were the United States, Germany and England, and in direct proportion to this, there was an increase in the fields of business, marketing and multidisciplinary studies, as well as studies in the field of psychology. We can see that the keywords used in the keyword analysis are composed of words such as psychology-based implicit association test, implicit attitude in proportion to the general situation, but with the spread of multidisciplinary studies, it has begun to be used in words such as neuromarketing, Electroencefalogram (EEG), virtual reality, artificial intelligence.

Keywords: Neuromarketing, Implicit Association Test, Implicit Cognition, Bibliometric Analysis, Vosviewer, Web of Science.

GİRİŞ

Pazarlamanın yaşadığı değişim süreci tüketiciyi odağa almayı ve tüketiciyi farklı özellikleri ile anlamayı zorunlu kılmaktadır. Teknolojik gelişmelerin önümüze serdiği imkânların kullanılmaya başlamasıyla nöropazarlamanın yükselişi araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Nöropazarlama deneysel çalışmalarında araştırmacıların çoğunlukla EEG, Fonksiyonel Manyetik Rezonans (fMRI), Eye-Tracking gibi yöntemleri kullandığı gözlenmektedir. Bu yöntemleri sağladığı birçok avantaja rağmen uygulama zorluğu ve maliyet gibi dezavantajları bulunmaktadır. Bu dezavantajlar örneklem sayısını kısıtlamaktadır. Örtük Çağrışım Testi pazarlama akademisyenleri ve profesyonellerinin ilgi duyduğu tüketicinin farkındalığı dışında oluşan bilişsel süreçleri ölçebilme imkânını sunmaktadır. Teknolojik gelişmelerin sunduğu her zaman ve her yerden çevrim içi olabilme imkânı araştırmacıların daha fazla kişiye ulaşabilmesini sağlamaktadır. ÖÇT ise ulaşılan kişilerin ne düşündüğünü anlamamızı sağlayacak çalışmayı yürütmeye imkân verecek şekilde uygulama kolaylığına ve maliyet avantajına sahip bir teknik olarak görülmektedir.

Turgay Oyman¹

How to Cite This Article

Oyman, T. (2023).
“Vosviewer ile Örtük
Çağrışım Testi Üzerine
Bibliyometrik Analiz ve
Görsel Haritalama Bulguları”,
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(74): 4198-4210. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71235>

Arrival: 21 June 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Gümrük İşletme Bölümü, Iğdır, Türkiye

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ÖÇT'ye ilişkin birçok çalışma yapıldığı ancak bu çalışmaların son yıllarda büyük bir ivme kazandığı sadece psikoloji alanında değil diğer bilim alanlarında ve multidisipliner çalışmalarda da artış olduğu gözlenmektedir. Bibliyometrik analiz bir alanda çalışmaya başlayacak araştırmacıların literatürün organize edilerek bütüncül bir bakış açısı geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır. Önceki araştırmaların ve araştırmacıların neler yaptığının ve ilişkilerinin keşfedilmesi ÖÇT'nin multidisipliner çalışmalarda daha yaygın yer bulmasına yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada ÖÇT'ye ilişkin yapılan çalışmalar yayın yılları, yazarlar, çalışmanın yapıldığı disiplinler, yayın türleri, kurumlar ve ülkeler arası işbirlikleri açısından değerlendirilmiştir.

NÖROPAZARLAMA VE NÖROPAZARLAMADA KULLANILAN YÖNTEMLER

Pazarlama araştırmacıları geleneksel araştırma yöntemlerinde homoekonomikus olarak tanımlanan rasyonel karar aldığını düşündükleri ekonomik insanın tüketim kararlarını anlayabilmek için onlara ne istediğini sorarak kararlarını ve tercihlerini anlamaya çalışmışlardır. Fakat bu yaklaşımın açıklayamadığı birçok tüketim tercihi ve insanın akli kadar duyguları da olan bir varlık olduğunun kabulü, insanların neyi bildiğini, istediğini ve nasıl hissettiğini tam olarak bilemeyebileceği ya da ifade edemeyebileceğinin kabulü aynı zamanda tüketicilerin ayıplanma ya da dışlanma korkusuyla genelin dışında cevaplar vermekten kaçınabilecek olması pazarlama akademisyenlerini ve profesyonellerini tüketicilerin cevaplarındaki oluşabilecek bu farklılıkları elimine edebileceği çalışmalara yöneltmiştir (Erdemir ve Yavuz, 2016:13).

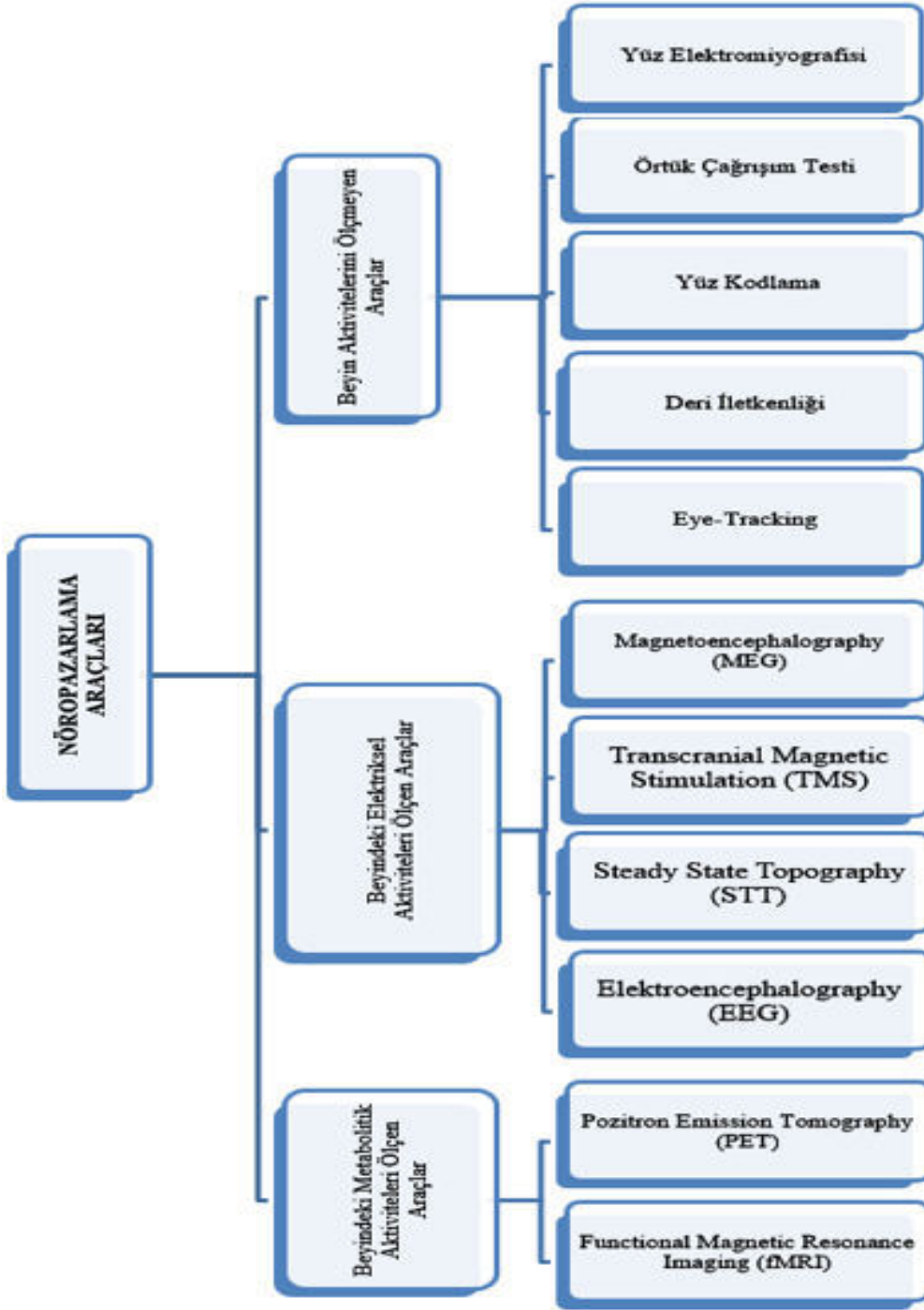
Nöropazarlama tüketicilerin ifade ettikleri cevaplar ile gerçek düşüncesi arasındaki farkı ortadan kaldırmaktadır (Ural, 2008:422). Nöropazarlama ile duygusal, dürtüsel ve beş duyu organının algıladığı uyarıcıların etkisiyle vermiş oldukları irrasyonel kararları da inceleyebildiğinden güçlü bir çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir (Yücel ve Çubuk, 2014:173).

Nöropazarlamanın temelleri David LEWIS'in 1984 yılında yayınladığı "Brain wave analysis" adlı makalesinde araştırmaya katılan gönüllülerin tüketim kararlarının sosyal, kültürel ve kişisel faktörlerin etkisinde olduğunu ve beyin faaliyetlerinin kaydedilmesini belirtmesine dayanmaktadır (Bayassova ve Kazan, 2016:74). Zaltman'ın 1999 yılında pazarlama çalışmasında fMRI kullandığını açıklaması pazarlama akademisyenlerinin dikkatini çekmiş ve nöropazarlama çalışmalarına ivme kazandırmıştır (Yücel ve Çubuk, 2013:174).

Nöropazarlamadan reklam etkinliği, marka bağlılığı, amblem oluşturma, ürün geliştirme, fiyatlandırma, eğlence, nöropolitik (siyaset) gibi alanlarda faydalanılmaktadır (Yücel ve Coşkun, 2018:161-162; Yücel vd., 2015).

Nörobilim ve psikofizyoloji nöropazarlamanın faydalandığı iki önemli çalışma alanıdır. Nörobilim sinir sisteminin fizyolojisini, biyokimyasını, sinir dokularının davranış ve öğrenme ile ilişkisini incelerken, psikofizyoloji insan beyni ile bedeni arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Ustaahmetoğlu, 2015:156-157).

Nöropazarlamanın faydalandığı yöntemler nörometrik, biyometrik ve psikometrik yöntemler veya beyindeki metabolitik aktiviteleri ölçen araçlar, beyindeki elektriksel aktiviteleri ölçen araçlar ve beyin aktivitelerini ölçmeyen araçlar olarak katagorize edilebilmektedir (Yücel, 2016:25).



Şekil 1. Nöropazarlamada Kullanılan Yöntemler

Kaynak: Olteanu (Bercea), 2012:2.

Örtük çağrışım testinin psikometrik ölçüm yöntemlerinden en sık kullanılanı olduğu ifade edilebilir.

ÖRTÜK ÇAĞRIŞIM TESTİ

Örtük Çağrışım Testinin altında yatan varsayım, tüm bireylerin bilinçli farkındalıklarının dışında bilişsel süreçlere sahip olduğudur. Bu durumda geleneksel yöntemler diye adlandırdığımız anket, odak grup görüşmesi gibi yöntemler hem farkındalığımız dışındaki bilişsel süreçleri ölçmemekte hem de sosyal konularda cevaplayıcının sosyal yansımalarını düşünmesine ve gerçek tutumlarını gizleme çabalarına karşı çaresiz kalmaktadır (James, 2018:32).

Örtük, psikolojik yayınlarda genellikle bellek, tutum, klişe, benlik saygısı, kimlik veya çağrışımından önce gelen bir sıfat olarak görülmektedir. Bu sıfat-isim çiftleri genellikle önceki sıfatın açık olduğu çiftlerle karşılaştırılır. Örtülü-açık karşıtlığı iki şekilde anlaşılmaktadır. Bunlardan birincisi bir yapıyı dolaylı (dolaylı olarak) ve doğrudan (açıkça) değerlendiren ölçümleri tanımlayarak, örtük ve açık olanı psikolojik ölçümlerin özellikleri olarak ele alır. İkincisi ise örtük ve açık olanı, otomatik veya bilinçsiz (örtük olarak) veya kontrollü veya

bilinçli bir şekilde (açıkça) işleyen olarak tasavvur edilebilecek zihinsel süreçlerin veya zihinsel temsillerin özellikleri olarak ele almaktadır. Zihinsel süreç/temsil anlayışının yaygın olarak hafıza yaratan olayların bilinçli olarak hatırlanması olmadan meydana gelen hafıza işlemlerini ortaya çıkarmak için dolaylı ölçümler kullanan hafıza çalışmalarından türetildiği ve etkili metodolojik makalelerde dolaylı ölçümleri bilinçsiz sürecin saf göstergeleri olarak ele almanın veya doğrudan ölçümleri bilinçli sürecin saf göstergeleri olarak ele almanın haklı olmadığına dair ikna edici (ve daha sonra çürütülmemiş) argümanlar sunmaları dikkate alındığında Örtülü terimi en iyi şekilde otomatik terimiyle eşanlamlı olarak anlaşılabilir (Greenwald vd., 2021:1162). Örtük ifadesi, bilinçli farkındalık ya da bireyin kontrolü dışında meydana gelen süreçleri tanımlamada kullanılır. Farkındalık ve kontrol, örtük tutumlar söz konusu olduğunda dikkat çeken iki husustur.

Farkındalık dendiğinde anlatılmak istenen tutuma yönelik bilinçli bir farkındalıktır. Bu farkındalık tutumun kaynağına ya da sonucuna yönelik olabilir. Açık ve örtük tutumları ayıran ikinci husus kontroldür. Daha önce değinildiği gibi katılımcılar sosyal olarak hassas sayılan ırk, din, hoşgörü gibi konularda olumsuz tutumlarını beyan etmeyerek sosyal kabul edilebilirliği ya da araştırmacının istediğini düşündüğü cevabı vermeyi seçebilir. Kişi kontrolünde olan duygu ve düşünceleri açıklamamayı seçerse açık ve örtük tutumlar arasında farklılık artacaktır. Bir kısım araştırmacılar örtük ölçümlerle beyan edilmeyen örtük tutumların anlaşılabilirliğini belirtmektedir.

Açık tutumlar bireylerin çeşitli düşünce süreçlerinden geçirek ifade ettikleri, bilinç düzeyinde farkında olunan tutumlardır. Bu durumda bireyin tutumla ilgili değerlendirme yapacak vaktinin, bilişsel kaynaklarının ve motivasyonun mevcudiyeti vardır ve bu süreçler kullanılarak açık tutumlardır ortaya konmaktadır. (Korkmaz, 2017:111-112).

Örtük ölçümler bir hedef nesneye yönelik otomatik çağrışımları değerlendirmeye izin verirken, açık ölçümler hem önerme bilgisini hem de onunla ilgili önerme yargılarını değerlendirmeye izin verir (Mosca vd., 2016:4).

ÖÇT, değerlendirici bir nitelik boyutuyla iki hedef kavramın farklı ilişkisini ölçer. Prosedür, hedef kavram kategorizasyonu ile başlar. Bu ilk adımda katılımcılar iki hedef kavramı temsil eden uyarımları kategorize eder. Bu ve sonraki sınıflandırmalar, bir hedef kavram için sol yanıt tuşuna, diğeri için sağ yanıt tuşuna basılarak gerçekleştirilir. İkinci adımda, nitelik boyutu da iki kategorili bir ayırım şeklinde tanıtılmakta ve katılımcılar hoş ve hoş olmayan kelimeleri kategorize etmektedir. Ayrıca, bu iki kategorizasyon görevi, hem hedef hem de özellik boyutu için uyarımların görüldüğü ikili bir kategorizasyon görevi oluşturmak üzere birleştirilir. Daha sonra, katılımcılar hedef kavramların kategorizasyonu için yanıt atamalarının tersini öğrenirler ve son olarak öznel kategorizasyonu ikinci ikili kategorizasyon görevinde bu ters çevrilmiş hedef kategorizasyonu ile birleştirilir. Hedef kavramlar, özellik boyutuyla farklı şekilde ilişkilendirilmişse, katılımcı, birleştirilmiş ikili kategorizasyon görevlerinden birini diğerinden önemli ölçüde daha kolay bulmalıdır. Bu zorluk farkının ölçüsü, hedef kavramlar ile nitelik boyutu arasındaki örtük ilişkinin ölçüsünü sağlar. Bu önlem genellikle ÖÇT etkisi olarak etiketlenir. Daha büyük ÖÇT etkilerinin, kategorizasyonu kolaylaştıran kavram eşleştirmeleri arasındaki bellekte daha güçlü otomatik çağrışımları yansıttığı varsayılmaktadır (Pavlović ve Marković, 2012:379).

Pazarlama akademisyenlerinin tüketiciyi daha iyi anlama, söylenmeyeni duyma, gösterilmeyeni görme istek ve çabaları sosyal ve kişilik psikologlarının üzerinde çalıştıkları Örtük Çağrışım Testine ilgi duyulmasına sebep olmaktadır.

BİBLİYOMETRİK ANALİZ

Dünyada eğitim düzeyinin yükselmesi, teknolojik gelişmelerin bilgiyi üretmeyi ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması herhangi bir bilim dalında ya da konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların çok büyük ama düzensiz literatürle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bibliyometrik analiz, araştırmacıların bu büyük ama karmaşık akademik literatüre geniş perspektiften bakabilmelerine yardımcı olur. Araştırmacılar ulaştıkları literatürün özelliklerini ve zamanla nasıl bir değişim gösterdiğini haritalarla görebilir. Bu yöntem sayesinde araştırma yapılan alanda çalışan diğer araştırmacıların, dergi, ülke ve araştırma merkezlerinin performansları, ilişkileri belirlenip değerlendirilebilir. Çalışılan alandaki önemli araştırmacıların kimler olduğu, önemli araştırmaların hangileri olduğu ve öncü araştırma merkezlerinin nereleri olduğu bunların nerelerde bulunduğu belirlenebilir. Çalışılan alanla ilgili yayın yapılabilecek dergilerin hangileri olduğu, konunun hangi yönleri ile incelendiği, multidisipliner çalışma imkânının olup olmadığına dair fikir verebilir. Bu analizle çalışma alanındaki yönelimin ve nasıl evrildiğini gösterebilir. Bibliyometrik analizle araştırmacı alanda çalışmamış yada çalışılmamış fakat artık çalışılabilecek konuların neler olabileceğini tanımlayabilir. (Donthu vd. 2021:286; Merigó ve Yang, 2017:38; Van Nunen vd., 2018:248).

Bibliyometrik analiz incelenen konuya ilişkin literatür, araştırmacılar, yayın evleri, anahtar kelime, ülke, araştırma merkezleri vb. parametreleri kullanarak yazarların işbirliklerini, diğer araştırmacıların faydalandıkları en gözde araştırmaların neler olduklarını, yapılan çalışmaların süreç içindeki gelişimini istatistiksel olarak analiz eder. Ortaya çıkan durumu haritalayarak görselleştirmektedir (Şimşir, 2021:14).

Birinci (2008) Science Citation Index (SCI) ve Chemical Abstractsta taranan Turkish Journal of Chemistry (TJC) dergisinde 1995-2007 yılları arasında yayınlanan 861 makaleyi bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemiştir. Dergiye yapılan atıfların 1996 yılından itibaren düzenli bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır (Birinci, 2008:348).

Siddique vd. (2023) nöropazarlama tekniklerinin, kilit alanlarının ve yayın eğilimlerinin neler olduğu sorusuna son 16 yılda Web of Science veri tabanının yer alan araştırmaları bibliyometrik analizle inceleyerek cevap aramaktadır. Çalışma sonucunda EEG'nin nöropazarlama çalışmalarında ağırlıklı olarak kullanılan bir araç olduğu, en fazla yayının Amerika'da yayımlandığı bulgularına ulaşmışlardır (Siddique vd., 2023:149).

Wölfel (2021) 16.684 atıf alan 446 makaleyi inceleyerek Örtük Çağrışım Testinin ortaya çıkışından sonra araştırmaların ana odağının örtük bellek ve örtük tutum konularına kaydığı bulgularını elde etmiştir (Wölfel, 2021:1).

Alsherif vd. (2021) 2021 yılına kadar olan son beş yıllık süreçte scopus veri tabanında yar alan nöropazarlama konulu 24 çalışmayı bibliyometrik analizle inceleyerek en yaygın beyin görüntülenme aracının EEG olduğu, fizyolojik araçlar içerisinde de en popüler olanların Eye-Tracking ve Galvanik Skin Respon (GSR) sonucuna varmışlardır (Alsherif vd., 2021:1).

Liu vd (2020) duygusal kelime işlenmesi üzerine CiteSpace yazılımı kullanarak bibliyometrik analiz gerçekleştirmişler. Son otuz yılda web of science taranan araştırmalarda ortak alıntılar ve ortaya çıkan kavramları incelemiştir. (Liu vd., 2020:353).

Keleş (2022) iç denetim konusundaki literatürü Scopus veri tabanında yer alan 1.089 çalışmayı VOSviewer programı aracılığı ile inceleyerek görsel ağ haritalarını oluşturarak incelemiştir (Keleş, 2022:42).

YÖNTEM

Bu çalışmada nöropazarlama tekniklerinden olan örtük çağrışım testini ele alan ve Web of Science veri tabanında yer alan araştırmalar ele alınmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bibliyometrik analiz ile elde edilen veriler VOSviewer programı ile görselleştirilmiştir. Araştırmanın verilerine 17 Şubat 2023 tarihinde Web of Science veri tabanının incelenmesiyle ulaşılmıştır. Veri tabanında tarama yapılırken tarihsel olarak sınırlamaya gidilmemiş olmasına rağmen verilerin Web of Science veri tabanında yer alan ve başlık olarak taranmış olması araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Veri tabanı tarama kriterleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

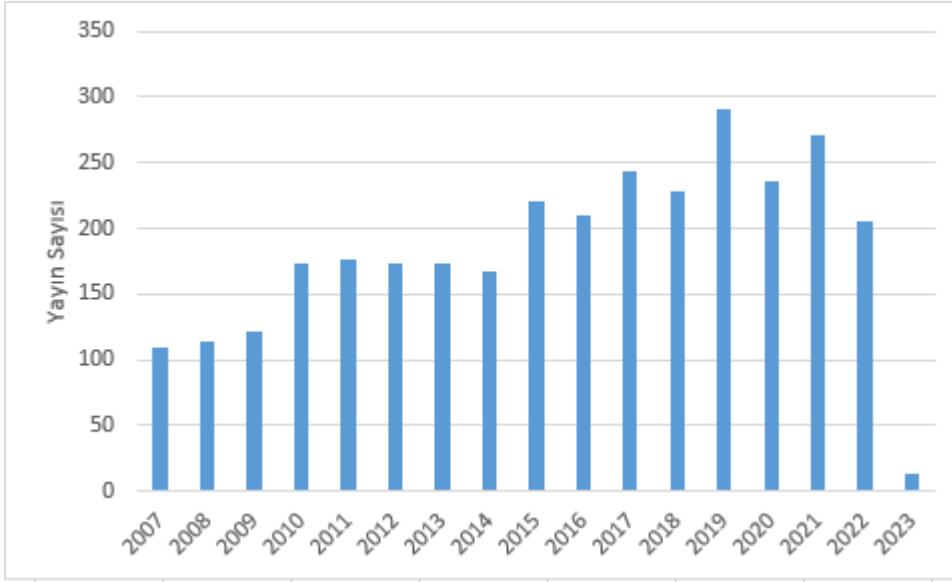
Tablo 1: Veri Tabanı Tarama Kriterleri

Veri Tabanı	Arama Kriteri	Arma Kelimeleri	Elde Edilen Veri Sayısı
Web Of Science	Documants All Fields	"Implicit Association Test"	3399

Tarama kriterlerini gösteren Tablo 1'e göre 3399 veri elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular bizleri yapılan araştırma sayısı, araştırmaların gerçekleştirildiği zaman aralıkları, araştırmaların frekans yoğunluğu, yayınlara yapılan atıf ve araştırmacı bilgileri, araştırmacıların gerçekleştirdikleri işbirlikleri, araştırmaların yayımlandığı dergiler ve yayın türü gibi alana yönelik kapsamlı bilgilere ulaşılmaktadır.

BULGULAR

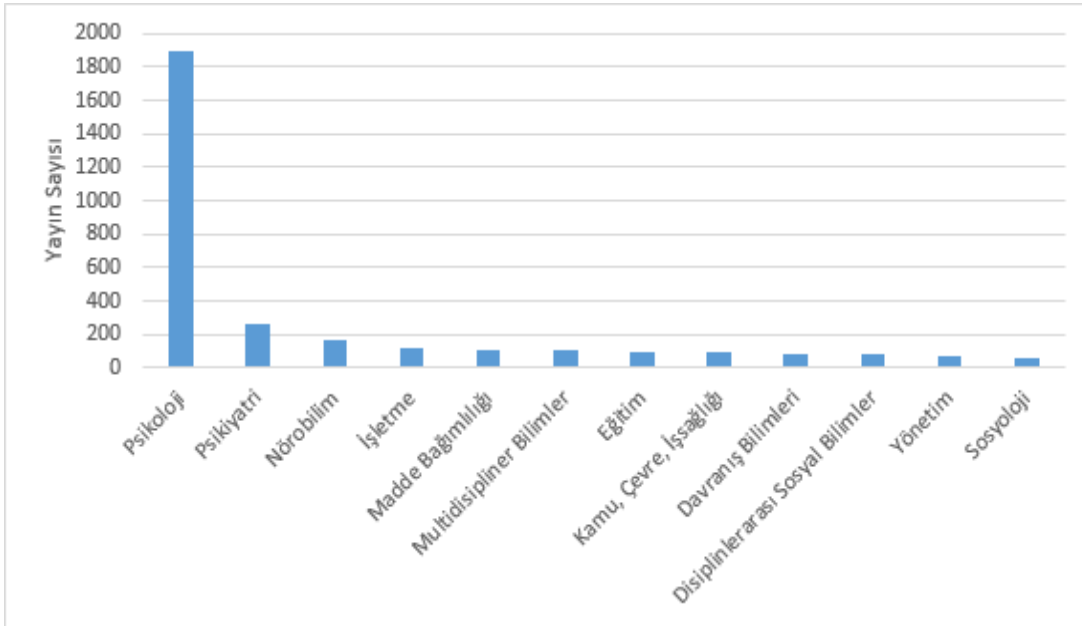
ÖÇT ile ilgili yayınların yıllara göre seyri Şekil 2'de gösterilmektedir. İlk yayının Greenwald ve arkadaşlarının örtük bilişi ölçmek üzere Örtük Çağrışım Testini geliştirdikleri 1998 yılına yayımlandığı ve bu yıldan itibaren yapılan araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir (Atakay, 2014:23).



Şekil 2. ÖÇT Çalışmalarının Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

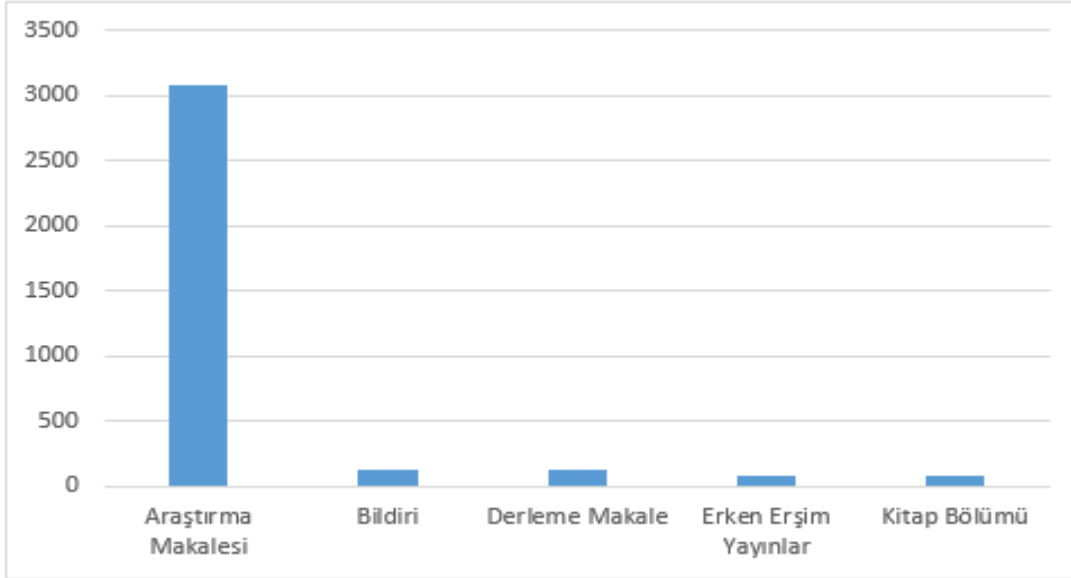
Yıllar itibariyle yayın sayılarında 2007 yılından itibaren kayda değer bir artış sergilendiği, 2015 yılı ve sonrasında ise bu artışın çok daha fazla arttığı görülmektedir. Yayın sayısının 2019 yılında 291'e ulaşarak en fazla yayın yapılan yıl olduğu görülmektedir.

ÖÇT konusu alt disiplinlerle beraber Wos tarafından 87 alanda kategorize edilmektedir. En fazla yayın yapılan 12 alan incelenerek Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3: ÖÇT Çalışmalarının Wos Kategorilerine Göre Dağılımı

ÖÇT'nin psikoloji biliminin çalışma alanı olmasının doğal sonucu olarak sosyal psikoloji, deneysel psikoloji, uygulamalı psikoloji gibi psikolojinin birçok alanında çalışmalara konu olarak 1890 çalışma ile en fazla araştırma yapılan alan olmuştur. Psikolojiyi 260 araştırma ile psikiyatri, 162 çalışma ile nörobilim izlemektedir. Sosyal bilimlerin alana ilgisinin arttığı 113 adet işletme alanında yapılan, 82 adet disiplinlerarası sosyal bilimler çalışması ile gözlenmektedir.



Şekil 4. ÖÇT Çalışmalarının Yayın Türlerine Göre Dağılımı

ÖÇT alanında yapılan çalışmaların yayın türleri Şekil 4'te verilmektedir. Buna göre 3087 yayımla araştırma makaleleri birinci sırada yer almaktadır. Bildiriler 131 yayımla ikinci sırada, derleme makaleler 122 yayımla üçüncü sırada, erken erişim yayınlar 88 yayımla dördüncü sırada ve 76 yayımla kitap bölümü beşinci sırada yer almaktadır.

Tablo 2. ÖÇT ile İlgili Araştırmaların Yazarlarına Göre Dağılımı

Yazar	Yayın Sayısı	Yazar	Yayın Sayısı
De Houwer, Jan.	61	Egloff, Boris	29
Wiers, Reinout	55	Teachman, Bethany A.	29
Greenwald, Anthony G.	55	De Jong, Peter	29
Nosek, Brian A.	52	Dovidio, John F.	28
Banaji, Mahzarin R.	44	Banase, Rainer	26

ÖÇT'ye ilgi duyan araştırmacılar arasında en fazla yayın yapan ilk on yazarlara ait veriler Tablo 2'de belirtilmektedir. Yayın sayısına göre değerlendirildiğinde Ghent Üniversitesin'de (Belçika) deneysel psikoloji alanında çalışmalar yürüten Jan De Houwer 61 araştırma ile ilk sırada bulunurken, ardından 55'er çalışma ile Amsterdam Üniversitesinden Reinout Wiers ve Vaşington Üniversitesinden Anthony G Greenwald ikinci sırayı, 52 çalışma ile Brian A. Nosek üçüncü, 44 çalışma ile Mahzarin R. Banaji dördüncü, 29'ar çalışma ile Boris Egloff, Bethany A. Teachman, Peter De Jong, beşinci, 28 John F. Dovidio, altıncı ve 26 çalışma ile Rainer Banase yedinci olarak takip etmektedir.

Tablo 3. ÖÇT ile İlgili Araştırmaların Yayımlandığı Kuruluşlara Göre Dağılımı

Kuruluş	Yayın Sayısı	Kuruluş	Yayın Sayısı
University of Washington	128	University of Washington Seattle	127
University of California System	126	Harvard University	111
University of Virginia	111	Ghent University	108

WOS veri tabanında araştırma yapılan kuruluşlara göre yapılan aramada 249 kurum listelenmiştir. En fazla yayın yapan ilk altı kuruma ait veriler Tablo 3'te belirtilmektedir. Yayın sayısına göre değerlendirildiğinde University of Washington 128 araştırma ile birinci, University of Washington Seattle 127 araştırma ile ikinci, University of California System 126 araştırma ile üçüncü, Harvard University ve University of Virginia 111'er araştırma ile dördüncü, Ghent University 108 araştırma ile beşinci sırada bulunmaktadır.

Tablo 4. ÖÇT ile İlgili Araştırmaların Yayımlandığı Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Yayın Sayısı	Ülke	Yayın Sayısı
Amerika Birleşik Devletleri	1.535	Avustralya	151
Almanya	526	Belçika	142
İngiltere	298	Fransa	102
Hollanda	283	İsviçre	87
Kanada	221	İspanya	85
Çin Halk Cumhuriyeti	205	Japonya	77
İtalya	201	İsrail	72

KAYNAKÇA

- Alsharif, A. H., Md Salleh, N. Z., Baharun, R., & Rami Hashem E, A. (2021). Neuromarketing Research In The Last Five Years: A Bibliometric Analysis. *Cogent Business & Management*, 8(1), 1978620.
- Atakay, C. (2014). Evli Çiftlerde Şiddeti Yordayan Etmenler: Partnerin Sadakatine İlişkin Açık ve Örtük Algılar ile Öfke Duygusu. Ankara Üniversitesi Sosya Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Bayassova, A., Kazan, H., (2016), Gerçek Eylem Olarak Nöropazarlama: Tüketici Davranışları Uygulaması, *International Journal of Social and Educational Sciences*, Cilt: 3,Sayı:5, Haziran, ISSN: 2148-8673, S:71-86.
- Birinci, H. G. (2008). Turkish Journal of Chemistry'nin Bibliyometrik Analizi. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 348-369.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., Lim, W. M. (2021). How To Conduct A Bibliometric Analysis: An Overview And Guidelines. *Journal of Business Research*. Cilt (133), s.285–296.
- Erdemir, K. Orhan, & Yavuz, Ö., (2016), Nöropazarlama'ya Giriş, Bilnet Matbaacılık ve Ambalaj San. A.Ş. İstanbul.
- Greenwald, A. G., Brendl, M., Cai, H., Cvencek, D., Dovidio, J. F., Friese, M., ... & Wiers, R. W. (2021). Best research practices for using the Implicit Association Test. *Behavior research methods*, 1-20.
- James, L. (2018). The stability of implicit racial bias in police officers. *Police Quarterly*, 21(1), 30-52.
- Keleş, D. (2022). İç Denetim Konusundaki Uluslararası Çalışmaların Görsel Ağ Haritalaması Destekli Bibliyometrik Analizi. *Uşak Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*. Cilt: (2), Sayı: (1), s.42-58.
- Korkmaz, L. (2017). Tutumlarımızın ne kadar farkındayız? Örtük tutumlar ve örtük ölçüm yöntemleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 109-127.
- Liu, J., Fan, L., & Yin, H. (2020). A Bibliometric Analysis on Cognitive Processing of Emotional Words. *Digital Scholarship in the Humanities*, 35(2), 353-365.
- Merigó, J.M., Yang, J.B. (2017). A Bibliometric Analysis of Operations Research and Management Science. *Omega* Cilt (73), s.37–48.
- Mosca, O., Dentale, F., Lauriola, M., & Leone, L. (2016). Applying the Implicit Association Test to measure intolerance of uncertainty. *Psychological Reports*, 119(1), 55-70.
- Olteanu (Bercea), M. Diana, (2012), Anatomy of Methodologies for Measuring Consumer Behavior in Neuromarketing Research, Conference: Conference: LCBR European Marketing Conference, At Munich, Volume: ISSN: 2190-7935.
- Pavlović, M., & Marković, S. (2012). Automatic processes in aesthetic judgment: Insights from the implicit association test. *Psihologija*, 45(4), 377-393.
- Siddique, J., Shamim, A., Nawaz, M., & Abid, M. F. (2023). The hope and hype of neuromarketing: a bibliometric analysis. *Journal of Contemporary Marketing Science*, 6(1), 1-21.
- Şimşir, İ. (2021). Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz. Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Basım, (Ed. Öztürk, O. Gürler, G.), s.7-31.
- Ural, T., (2008), Pazarlamada Yeni Yaklaşım: Nöropazarlama Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:17, Sayı:2,S:421-432.
- Ustaahmetoğlu, E. (2015), Satın Alma Niyeti Üzerinde Ürün Kıtık Mesajları, Algılanan Kalite ve Algılanan Değerin Etkisi, *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, Haziran, Cilt:7, Sayı:1, ss:157-177
- Wörfel, P. (2021). Unravelling the intellectual discourse of implicit consumer cognition: A bibliometric review. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 61, 101960.
- Yücel, A., Çubuk, F., (2013), Nöropazarlama ve Bilişçaltı Reklamcılık Yaklaşımlarının Karşılaştırılması, Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 2, S:172-183.
- Yücel, A., Çubuk, F., (2014), Bir Nöropazarlama Araştırmasının Deneysel Yolculuğu ve Araştırmanın İlk İpuçları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 2, S: 133-149.
- Yücel, A., Orhan, B. O., Yücel, N., Yılmaz A. S., Şimşek, A. İ., Çubuk, F. (2015), A Neuropolitic Experiment on State Leaders on the Grounds of Power, Charisma, Trust and Peaceability, The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings Harvard, USA

Yücel, N. (2016), Pazarlamada Yeni Bir Trend: Nöropazarlama Örnek Uygulamaları, Paradigma Akademi, İstanbul.

Yücel, A., Coşkun. P., (2018), Nöropazarlama Literatür İncelemesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, The Journal of International Social Sciences, Temmuz, Cilt:28, Sayı:2, ss: 157-177.



Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Hakkında Müdür Yardımcılarının Görüşleri

*Opinions of Assistant Principals About Technology Leadership Competencies of
School Principals*

ÖZET

Bu çalışmada müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölüme ayrılmış olup ilk bölümde yaş, cinsiyet vb kişisel bilgilere ait sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak hazırlanan ve katılımcıların okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerine yönelik görüşlerini tespit etmek için dört soru bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcıları Samsun İli Asarcık ilçesinde görevine devam eden ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen 22 adet müdür yardımcısından oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel içerik analizi yapılarak benzer cevaplar bir araya getirilmiş, tema ve kodlar şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcılar, okul müdürlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme, öğretmenlere rehberlik etme ve destekleme, yeniliklere açık olma, araştırma yapma ve gelişimi destekleme becerisine sahip olmalarını beklemektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin rolünün ve yetkinliklerinin önemi vurgulanarak, okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim ve destek sağlanması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise; okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerilerinin müdür yardımcıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin teknolojik liderlik özelliklerine sahip olmaları, çalışanların teknolojik yetkinliklerini artırma, teknolojik dönüşümü kolaylaştırma ve yenilikçi fikirleri teşvik etme konularında etkili bir rol oynamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürleri, çalışanlara teknolojik gelişmeleri tanıtmaları, eğitimlere yönlendirmesi ve onları teknoloji konusunda desteklemesi önerilmektedir. Bununla birlikte personelin gelişimine katkı sağlamak için seminerler düzenlemeli, teknolojik donanımlar hakkında bilgi ve yardım sağlamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Lider, Okul Müdürü, Öğretmen.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the technological leadership characteristics of school principals according to the perceptions of vice principals. The research was designed in accordance with the phenomenology design from qualitative research methods. For this purpose, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. The interview form consists of two parts and the first part includes questions about personal information such as age, gender, etc. In the second part, there are four questions prepared in accordance with the sub-objectives of the research to determine the participants' views on the technological competencies of school principals. The participants of the study consisted of 22 assistant principals who continue to work in Asarcık district of Samsun province and were determined by convenience sampling method. The data obtained as a result of the interviews were analyzed descriptively and similar answers were brought together and presented in tables as themes and codes. According to the findings of the study, the participants expect school principals to have the ability to follow technological developments, guide and support teachers, be open to innovations, conduct research and support development. In addition, the importance of the role and competencies of school principals was emphasized and it was concluded that training and support should be provided to improve the technological leadership skills of school principals. Another result obtained in the study reveals that the technological leadership skills of school principals have a significant impact on assistant principals. The technological leadership skills of school principals play an effective role in increasing the technological competencies of employees, facilitating technological transformation and encouraging innovative ideas. According to the results of the study, school principals are recommended to introduce technological developments to their employees, direct them to trainings and support them in technology. In addition, they should organize seminars to contribute to the development of the staff and provide information and assistance about technological equipment..

Keywords: Technology, Leader, School Principal, Teacher

GİRİŞ

Bugünün dünyasında, teknoloji çağı olarak adlandırılan dönemde, geleneksel eğitim hizmetleri güncel eğilimleri takip etmek zorundadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek için bilişim teknolojileri eğitim boyutuyla birleştirilerek uygulanması artık zorunlu hale gelmiştir (Bülbül ve Çuhadar, 2012). Bu

Fatma Elif Gevrek¹
Mücella Çebi²

How to Cite This Article
Gevrek, F. E. & Çebi, M. (2023). "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Hakkında Müdür Yardımcılarının Görüşleri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4211-4225. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71284>

Arrival: 24 June 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

değişim, bilişim teknolojilerindeki ilerlemelerin sonucunda kişilerin bilgi ve beceri düzeylerinin artmasıyla gerçekleşmektedir. Günümüzde, öğrenci kitlesi, günlük yaşamlarında saatlerce cep telefonları, bilgisayarlar, internet ve sosyal iletişim uygulamalarıyla etkileşim halindedir (Dinç, 2019). Bu nedenle, eğitim sisteminin teknoloji çağına ayak uydurabilmesi için güncelliğin sağlanması ve hedeflerinin çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir (Genç, 2000).

Eğitimin temel amaçlarından biri, yaratıcı düşünceye sahip ve yenilikçi bireyler yetiştirmektir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun kendilerini teknoloji kullanımı konusunda eksik hissettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı ve özel kuruluşların hizmet içi eğitim veya bireysel öğrenme çalışmalarıyla bu konuda destek vermelerini beklemektedirler (Öztaş, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim öğretim süreçlerinde teknolojinin daha etkin ve planlı bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla ülke genelinde çeşitli yatırımlar yapmakta ve projelerle okulların teknolojik altyapılarını geliştirmeye çalışmaktadır. Bu yatırımların gerçekleştirilirken MEB'in ana hedefi, okul yöneticilerinin eğitim faaliyetlerine rehberlik etmekle birlikte teknolojinin eğitimde kullanılması konusunda öncü ve bilgi sahibi olmalarının gerekliliğini göz önünde bulundurmaktadır (Eren, 2010).

Teknolojik ilerlemelerin dünya genelinde yaşanmasıyla birlikte, eğitim sistemi içerisinde teknolojinin kullanımı konusunda birçok proje ülkemizde de hayata geçirilmektedir. FATİH projesi, EBA, MEBBİS ve DYS gibi projeler bu kapsamda yer almaktadır. Bu projelerin temel hedefi, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin bilgiye en hızlı ve kolay şekilde erişebilmesini sağlamaktır (Kurt, 2019).

Teknolojinin eğitim öğretim süreçlerinde kullanılması ve "elektronik okul" kavramının oluşturulması için okul müdürlerine yeni sorumluluklar verilmiştir. Bu sorumluluklar arasında bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, teknoloji satın alımları, öğretmenlerin bu alanda eğitim almalarının teşvik edilmesi, bilgisayar eğitimi almış öğretmenlerin eğitim sistemine kazandırılması ve teknolojinin okul yönetiminde etkin bir şekilde kullanılması gibi görevler yer almaktadır (Turan, 2002).

Okullar, eğitim sisteminin en temel örgütsel yapısı olup, temel amacı eğitim ve öğretimdir. Bu amaç doğrultusunda okul müdürlerinin sorumlulukları arasında etkili bir öğretim faaliyeti gerçekleştirmek, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü sağlamak ve eğitim ortamlarını çağın gerekliliklerine uygun şekilde düzenlemek yer almaktadır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin görevi öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitim ortamlarını sağlamak ve bu konuda rehberlik yapmaktır (Ergişi, 2005).

Eğitim teknolojilerinin okullara sağlanması ve özellikle mevcutta bulunan teknolojilerin etkin kullanımıyla ilgili sorunların var olduğu ülkemizde, görüşme verilerine dayalı olarak hazırlanan bu çalışmanın MEB'in çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okullarda teknoloji uygulamasına yönelik programlarda okul müdürlerinin gerek duyduğu içeriğin oluşturulmasına yol göstereceği beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Samsun ili Asarcık ilçesinde görev yapan müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin nasıl olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır?

- ✓ Müdür yardımcılarının göre teknoloji liderliği kavramı ne anlam taşır?
- ✓ Müdür yardımcılarının göre okul müdürlerinde olması gereken teknolojik liderlik davranış özellikleri nelerdir?
- ✓ Müdür yardımcılarının, okulun ekonomik düzeyinin, müdürlerin teknolojik liderlik yeterliliklerine etkisi hakkında neler düşünmektedir?
- ✓ Müdür yardımcılarının, yazılım/donanım ile ilgili okulda yaşanan problemlerin çözümünde okul müdürlerinin yetkinlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Bu araştırma, okul müdürlerinin yönetim faaliyetleri esnasında kullandıkları liderlik özellikleriyle birlikte teknoloji yönetimi sürecinde kullandıkları teknoloji liderliği özelliklerinin nasıl olduğunu tespit etmek açısından önemlidir. Bunun yanı sıra müdür yardımcılarının eğitim öğretim süreçleri içerisinde yaşadıkları teknolojik problemlerin çözümünde okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi yönünden alanyazına katkı sağlayacaktır.

Teknoloji Kavramı

Teknoloji, Latince' de "techne" ve "logos" kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş, yapmak ve bilmek anlamına gelen bir kavramdır. İnsanların geçmişten günümüze kadar gelen süreçte elde ettiği bilgi birikimlerinin üretim yapabilme becerisine dönüştürülmesini ifade etmektedir. Teknoloji bir anda ortaya çıkmaktan ziyade, daha önceden yapılan çalışmaların üstüne koyarak geliştirilmesi şeklinde ilerler ve

birikimlerin üst üste konulması ile elde edilerek insanların günlük yaşantısını kolaylaştıran bir bilim dalıdır (Kurt, 2019, s. 6).

Teknoloji, bireylerin bilgi birikimleri ve düşünceleriyle tasarlayıp ortaya koydukları, diğer insanların kullanımına sundukları araç-gereçlerin genel adıdır (Yılmaz, 2016, s. 16). Teknoloji kavramı, Latince'de ustalık anlamına gelen "techne" ve bilgi anlamına gelen "logy" kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur. Bu nedenle, teknoloji birikimi, beceri ve deneyimleri sentezleyen bir kavramdır. Başka bir deyişle, bir ürünün veya hizmetin insanlar tarafından en faydalı şekilde kullanılabilmesi için gereken bilgi, beceri, araştırma, geliştirme ve büyüme kavramlarının bir araya gelmesidir (Adıgüzel, 2011, s. 18).

Çağdaş ve gelişmiş bir toplum olmanın genel simgesi teknolojiyi etkin ve verimli kullanmaktır. Bireyler ve toplumlar, teknoloji aracılığıyla gereksinimlerini daha kolay ve hızlı karşılamaktadırlar. Teknolojik gelişmelerini tamamlamış ve çağa uyum sağlamış toplumların yaşam ve kültür seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir (Varol, 2002, s. 6).

Teknoloji, bireylerin yaşadıkları sorunları çözerken ihtiyaçlarını da karşılayabilen, zamandan tasarruf etmesini sağlayan araçlar bütünü olarak ifade edilebilir. Zaman içerisinde hayatımızın her alanında ayrılmaz bir parça haline gelmesi nedeniyle teknolojinin doğru anlaşılması ve doğru kullanılması önem kazanmıştır (Güllü ve Faiz, 2022, s. 2626)

Eğitim Kavramı

Eğitim, insanların tüm yönleriyle geliştirilmesini ifade eder ve insanın doğasından kaynaklanan bir zorunluluktur. Geleneksel bakış açısına göre eğitim, bireylerin ortak amaçlar ve değerler etrafında bir araya gelerek toplumsal değerlere saygılı bir oluşumu amaçlayan bir süreçtir. Günümüzde ise milli ve uluslararası boyutlarıyla ele alınan bir sistem olarak görülmektedir. Eğitim sistemlerinin doğuşu ve uygulanması sürecinde bu boyutlar bir bütün olarak dikkate alınmalıdır (Şişman, 2021, s. 4).

Bireylerin davranışlarında, kendi istekleri ve yaşantıları yoluyla, isteyerek meydana gelen değişikliklerin tamamına eğitim denilmektedir (Ertürk, 2014, s. 12).

Eğitim, Göktürk Türkçesinde "iğitmek" sözcüğünden gelir ve besleyerek büyütme anlamına gelir (Yaman, 2016, s. 158). Bu tanımlama bize eğitimin doğumdan ölüme kadar geçecek bir süreç olduğunu anımsatır (Yavuz, 2016, s. 31).

Eğitim ile ilgili literatürde birçok tanımlama yapılmıştır. Eğitim kavramı genel tanımı itibarıyla kişilerin davranışlarının istenilen yöne evrilmesi şeklinde belirtilebilir.

Liderlik Kavramı

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren liderlik olgusu her zaman toplumda yer almıştır. Sosyal hayatın olduğu her yerde liderlik kavramının açığa çıkmaktadır (Akan ve diğerleri, 2014).

Liderlik, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli gelişim gösteren bir kavramdır. Genel olarak liderlik kavramının içerik ve anlam bakımından değişiklik göstermesi toplumsal değişimlerle ilgilidir. Toplumsal ihtiyaçların farklılaşması sonucu kişileri ortak bir amaç etrafında toplayan liderlerin nitelikleri sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Dinç, 2019, s. 13).

Baloğlu ve Karadağ (2009)' a göre liderlik herkes tarafından kabul görerek kesinleşmiş bir tanımlanamamıştır. Liderlerin kişisel özellikleri özelinde değerlendirilen bir kavramdır. Liderlik, güzellik kavramı gibi tarif edilmesi zor fakat gördüğümüzde farkına varıp tanıyabileceğimiz bir kavram olarak tanımlanabilir.

Özdemir (2014)'e göre liderlik toplulukların kendilerine belirledikleri hedeflere ulaşmak için grubun diğer üyelerine rehberlik ederek yol gösterme becerisidir.

Genç (2017), örgütsel yapıların sürekliliklerini sağlayabilmeleri için olmazsa olmazlardandır şeklinde liderlik kavramını tarif etmiştir.

Liderlik kavramıyla ilgili yapılan tanımlamaları incelediğimizde, ortak bir noktada birleşen tanım kişileri ortak amaçlar etrafında bir araya getirme ve bu amaçlara ulaşmak için gereken yetenek ve bilgiye sahip olma yeteneğidir (Eren E., 2015, s. 435).

Teknolojik Liderlik

Okul ortamında teknolojinin işlevsel şekilde kullanılması amacıyla ortaya konan davranışların bütününe teknolojik liderlik denilebilir. Teknoloji liderliği okul yöneticilerinin üzerindeki, okulun teknolojik alt

yapısının sağlanmasından bu teknolojilerin okul ortamında etkin ve verimli şekilde kullanılmasına kadar tüm işlemleri yapması sorumluluğu olarak açıklanabilir (Kurt, 2019).

Liderlik, eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı ve eğitime entegrasyonunda önemli bir rol oynayan bir kavramdır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yetkinliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Teknoloji liderliği standartları, bu kriterleri belirlemek amacıyla uluslararası düzeyde kabul görmüş ve eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımına rehberlik eden çalışmalara yer verilmiştir (Biçer & Koç, 2019, s. 28). Bir teknoloji lideri, örgütsel yapı içindeki insan kaynaklarını harekete geçirirken teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalı ve aynı zamanda paydaşların da teknolojiyi kullanmalarını sağlamalıdır (Can, 2003). Okul yöneticileri, teknoloji liderleri olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerini okul yönetimi süreçlerinde ve öğretmenlerin sınıflarında etkin bir şekilde kullanmalarını sağlama sorumluluğunu üstlenirken, belli yeterliliklere sahip olma gerekliliği ortaya çıkmıştır (Hacıfazlıoğlu ve diğerleri, 2011).

Ergişi'ye göre (2005), okul yöneticilerinin teknoloji liderliği sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için bilgi iletişim araçlarını tanımaya ve kullanmaya ilgi duymaları ve istekli olmaları gerekmektedir. Ancak okul yöneticilerinin teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları bazı sorunlara yol açmaktadır.

Can'a göre (2003), okul yöneticileri teknoloji liderleri olarak, sınıfların aydınlatılmasından, teknoloji kullanımında alınması gereken önlemlere, internetin yönetim ve öğretim amaçlarıyla kullanılmasına, eğitimde gelir ve fırsat eşitsizliğiyle mücadelede öğrencilere teknolojiye eşit erişim imkanı sağlanmasına kadar bir dizi konuda sorumluluk taşımaktadır.

Seferoğlu'na göre (2009), eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımıyla ilgili olarak okulun paydaşları olan okul yöneticileri ve öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, birinci derecede sorumluluk okul yöneticilerine aittir ve görevleri aşağıdaki şekildedir:

- ✓ Teknoloji ve eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak.
- ✓ Eğitim teknolojilerinin kullanımı için gerekli kaynakların mevcudiyetini tespit etmek.
- ✓ Eğitim ortamlarında bulunan teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmak ve bunların faydaları konusunda eğitimler düzenlemek.
- ✓ Eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili değerlendirmeler yapmak ve bu değerlendirmelerin tüm yönlerini açıklamak.
- ✓ Bu değerlendirmeler sonucunda eğitimde teknoloji kullanımı konusunda geliştirme çalışmalarını planlamak ve uygulamak.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilim) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar insanların sırlarını çözmek ve kendi algısıyla şekillendirdiği toplumsal sistemlere ait derinlikleri ortaya çıkarmak üzere kullanılan bilgi üretme yollarındandır (Özdemir, 2010). Araştırmanın temel noktası müdür yardımcılarının okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarını nasıl algıladıkları oluşturmaktadır. Bu kapsamda ele alınan ana kavram teknolojik liderlik kavramıdır. Bu araştırmada müdür yardımcılarının teknolojik liderlik kavramına ilişkin algıları, okul müdürlerinin sergiledikleri teknolojik liderlik davranışları, müdür yardımcılarının okul müdürlerinden bekledikleri teknolojik liderlik davranışlarının neler olduğu ve eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunların çözümünde okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerini derinlemesine anlamlandırabilmek amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun İli Asarcık ilçesinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan gönüllü katılım gerçekleştiren 22 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır (Baltacı, 2018). Araştırmaya katılımcıların ait demografik tanımlayıcı bilgiler Tablo 1 ile Tablo 4 arasında sunulmuştur.

TABLO 1: Branş Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Okul Türü	Anaokulu	2	9,09
	İlkokul	8	36,36
	Ortaokul	7	31,81
	Lise	5	22,72

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan müdür yardımcılarının 2’si anaokulu, 8’i ilkokul, 7’si ortaokul ve 5’i lisede görev yapmaktadırlar.

TABLO 2: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	45,45
	Erkek	12	54,54

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan müdür yardımcılarının 11’i kadın ve 12’si erkek yöneticidir.

TABLO 3: Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Medeni Durum	Evli	19	86,36
	Bekar	3	13,63

Tablo 3’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan müdür yardımcılarının 11’i evli, 1’i bekar öğretmendir.

TABLO 4: Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	6	27,27
	11-20 Yıl	12	54,54
	21-30 Yıl	3	13,63
	31 Yıl ve üzeri	1	4,54

Tablo 4’te görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 6’sı 1-10 Yıl, 12’si 11-20 Yıl, 3’ü 21-30 Yıl ve 1’i 31 yıl ve üzeri öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların görev yapılan okul türü, cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi vb. demografik bilgileri sorulmuş olup ikinci bölümünde ise katılımcı müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- ✓ Müdür yardımcılara göre teknoloji liderliği kavramı ne anlam taşır?
- ✓ Müdür yardımcılara göre okul müdürlerinde olması gereken teknolojik liderlik davranış özellikleri nelerdir?
- ✓ Müdür yardımcılarını, okulun ekonomik düzeyinin, müdürlerin teknolojik liderlik yeterliklerine etkisi hakkında neler düşünmektedir?
- ✓ Müdür yardımcılarının, yazılım/donanım ile ilgili okulda yaşanan problemlerin çözümünde okul müdürlerinin yetkinlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen müdür yardımcılarını ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında veri kaybının yaşanmaması için katılımcı müdür yardımcısının izni ile ses kaydı alınmış, veriler görüşme formuna eksiksiz olarak aktarıldıktan sonra katılımcının da bilgisi dahilinde ses kayıtları silinmiştir.

Belirlenen okullarda görev yapan katılımcı müdür yardımcılara araştırma konusu ile bilgi verildikten sonra randevu talep edilmiş, araştırmaya katılmak için gönüllü olan müdür yardımcılarını ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

BULGULAR

Bu araştırmada m¼d¼r yardımcılarının algılarına g¼re okul m¼d¼rlerinin teknolojik liderlik ¼zelliklerinin yeterliliklerini tespit etmek i¼in sorulan sorulara araştırmaya katılan ¼ğretmenler tarafından verilen cevaplar betimsel i¼erik analizi yapılmış, kategori eve temalara ayrılmıştır. Benzer ifadeler birleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak katılımcılara y¼neltilen ‘‘Teknolojik liderlik kavramı sizin i¼in ne anlam taşır?’’ sorusu ¼zerinde yapılan analiz sonu¼larına yer verilmiştir. Tablo 5 analiz sonu¼larını kategori, tema ve kodlar halinde g¼stermektedir.

TABLO 5: Katılımcıların Algılarına G¼re Teknoloji Liderliği Kavramına Y¼nelik Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Teknoloji Yetkinliği ve Kullanımı	Teknoloji ara¼larına h¼kim olma	2
	Donanım ve yazılım bilgisi	1
	Pratiklik ve etkinlik	1
Eğitim ve ¼ğretim	Teknolojiyi etkili kullanabilme	1
	¼ğretmenlerin teknoloji yetkinliği	1
¼nc¼l¼k ve Liderlik	Teknolojik yenilikleri takip etme	1
	¼nc¼ olma ve liderlik	1
Takip ve Gelecek ¼ng¼r¼s¼	Teknoloji ¼aęına uyum sağlama	3
	Destek ve iletişim	3
	Vizyon ve gelecek ¼ng¼r¼s¼	5
Toplam		19

Katılımcıların teknolojik liderlik kavramına y¼nelik algılarını belirlemek amacıyla y¼neltilen g¼r¼řmenin birinci sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5 ‘de g¼r¼ld¼ę¼ gibi 4 kategori altında toplanmış ve her kategoride i¼erisinde temalara ayrılmıştır. Katılımcıların Takip ve Gelecek ¼ng¼r¼s¼ kategorisinde en fazla g¼r¼ř belirttikleri Tablo 5 ‘deki verilerden anlaşılmaktadır. Katılımcıların Vizyon ve gelecek ¼ng¼r¼s¼ teması altında belirttikleri ifadelerden bazıları şu şekildedir;

‘‘Teknolojik liderlik, bir işletmenin ya da bir liderin, yeni teknolojileri takip etme, doğru teknolojileri se¼me, mevcut teknolojileri etkin bir şekilde kullanma ve teknolojik trendleri ¼ng¼r¼me yeteneğiyle ilişkilidir (K4), Teknolojinin getirdiği faydalara kayıtsız kalmayıp onları uygulamaya y¼nelik uygulamalar yapan lider olarak tanınıyorum (K6), Yenileşme ve değişime ayak uydurabilme becerisi (K16), Liderliğin teknolojik anlamda g¼sterilmesi, ¼nc¼ olunması (K20), Teknolojinin bir grup i¼inde etkili şekilde kullanılmasını sağlanmak (K22)’’

Destek ve iletişim teması altında toplanan katılımcı g¼r¼řleri şu şekildedir:

‘‘Gerek sınıfta ¼ğrencilerine gerekse meslek arkadaşlarına gerekli teknolojik desteğin sağlayan (K5), Teknoloji y¼n¼nden diğer bireylere yardımcı olmak (K14), Teknolojik ara¼ların kullanımına y¼nelik ¼ğretmenleri teşvik etme ve eğitim ve seminer gibi ihtiya¼ların karşılanmasını sağlamak (K17).’’

Teknoloji ¼aęına uyum sağlama teması altında toplanan katılımcı g¼r¼řleri (f=3) ise aşağıdaki gibidir:

‘‘Yeni d¼nya d¼zeninde s¼z sahibi olmak (K3), Teknoloji ¼aęına ayak uydurabilmek (K7), Teknoloji g¼ndemini takip ederek pratikliği kaybetmemektir. Bu da kişinin ekonomik g¼c¼ne dayanmaktadır (K11).’’

Teknoloji yetkinliği ve kullanımı kategorisi altında toplanan g¼r¼řlerde, katılımcıların teknoloji ara¼larını yetkin bir şekilde kullanma, bilgisayar ve donanım konusunda iyi olma, işlerin ilerlemesine pratiklik ve etkinlik sağlama gibi konulara odaklandıkları g¼r¼lmektedir.

‘‘Teknoloji ara¼ları yetkin kullanan lider (K1), Teknolojiyi bilen ve yeterli şekilde kullanabilen (K13), Bilgisayar ve donanım olarak iyi olması (K15), Işlerin ilerlemesine pratiklik ve etkinlik sağlar (K19).’’

Katılımcıların algılarına g¼re teknoloji liderliği kavramının ¼nc¼l¼k ve liderlik kategorisi altında toplandığı ve teknolojik yenilikleri takip etme, uygulama ve y¼netme konusunda ¼nc¼l¼k etme, teknolojik ara¼ların teknik donanımları i¼in liderlik yapma gibi ifadelerin ¼ne ¼ıktıęı g¼r¼lmektedir.

‘‘Teknolojik liderlik, bir organizasyonun ya da bireyin teknolojik yenilikleri takip etme, uygulama ve y¼netme konusunda ¼nc¼l¼k etmesi anlamına gelir (K4), Teknolojik ara¼ların teknik donanımları i¼in gerekli malzeme teminatından, kullanımına kadar bu konuda ¼nc¼ olabilmek, ihtiya¼ları belirlemesi ve giderilmesinde bir z¼mreye liderlik yapmak (K10).’’

Teknoloji liderliği kavramının eğitim öğretimle ilişkilendirildiği görülmektedir. Katılımcılar, teknolojiyi verimli kullanmanın ve çağın gerektirdiği teknolojiyi eğitimde kullanmanın önemine vurgu yapmaktadırlar:

“Teknolojiyi verimli kullanabilen bireyler, çağın gerektirdiği teknolojiyi eğitimde kullanılması (K2), Öğretmenlerin teknolojiyi öğretiminde yetkin olmaları (K9).”

Katılımcılar, teknolojik liderliği bir işletmenin veya liderin yeni teknolojileri takip etme, doğru teknolojileri seçme, mevcut teknolojileri etkin bir şekilde kullanma ve teknolojik trendleri öngörme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca, katılımcılar teknoloji liderinin destek ve iletişim becerilerine vurgu yapmakta ve diğer bireylere teknoloji konusunda yardımcı olmasını, öğretmenleri teşvik etmesini ve ihtiyaçların karşılanmasını sağlamasını beklemektedirler.

Katılımcıların algılarına göre teknolojik liderlik, teknolojik yenilikleri takip etme, gelecek öngörüsü, destek ve iletişim, teknoloji çağına uyum sağlama, teknoloji yetkinliği ve kullanımı gibi temalar etrafında şekillenmektedir. Teknoloji liderleri, bu beklentilere yanıt vererek yeni teknolojileri takip etmeli, öğretmenlere destek olmalı, iletişim becerilerini kullanmalı, teknoloji çağına uyum sağlamalı, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeli ve eğitim süreçlerinde teknolojiyi entegre etmelidirler.

Araştırmada katılımcılara ikinci sırada yöneltilen soru “Sizce okul müdürlerinde olması gereken teknolojik liderlik davranış özellikleri nelerdir?” olmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda betimsel analiz gerçekleştirilmiş, benzer cevaplar kodlanarak bir arada kategorize edilmiştir. Tablo 6 bu soru üzerinden yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

TABLO 6: Okul Müdürlerinde Olması Gereken Teknolojik Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Teknolojiyi takip etme ve güncel kalma	Yenilikleri takip etme	4
	Teknolojik gelişmeleri yakından takip etme	4
Öğretmenleri destekleme ve rehberlik etme	Öğretmenlere teknolojik gelişmeleri tanıtmaya	3
	Öğretmenlere rehberlik etme ve destekleme	4
Stratejik düşünme ve liderlik	Okulun teknoloji ihtiyaçlarını tespit etme ve karşılamada liderlik etme	3
	Teknolojiyi okulun uzun vadeli hedeflerine uygun şekilde kullanma	2
	Teknolojik gelişmeleri okula getirmede liderlik etme	1
İletişim ve iş birliği	Teknoloji konusunda paydaşlarla iletişim kurma	3
	Teknolojiyi okul içinde tüm paydaşlar arasında iş birliğiyle kullanma	1
	Teknolojiyi öğrencilere ve velilere açıklama ve teşvik etme	2
Toplam		27

Katılımcıların algılarına göre okul müdürlerinde olması gereken teknolojik liderlik özelliklerinin başında yenilikleri takip etme, teknolojik gelişmeleri yakından takip etme ve öğretmenlere rehberlik etme ve desteklemenin geldiği Tablo 6’ da görülmektedir. Bu doğrultuda teknolojiyi takip etme ve güncel kalma kategorisi altında görüşlerini belirten katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir.

“Yenilikleri takip eden güncel teknolojik kavramları bilen (K2), Yeniliklere açık bir müdür (K5), Yeniliğe açık, araştırma yapma, gelişimi destekleme, analiz yapma becerisi, olumlu örnekleri uygulama (K8), Olanaklar dahilinde kendini yenilemelidir (K11), Teknolojiyi yakından takip eden, okulunu teknolojik araçlarla donatan, öğretmenlerinin gelişimine katkı sağlayan (K1), Teknoloji gelişmeleri yakından takip etmesi ve personeline örnek olması (K12), Teknolojik gelişmeleri takip etmeli, yeniliklere gelişmelere açık olmalı ve bunu okulunda kullanmalı kullanmayı da teşvik edici davranışlarda bulunmalı (K13), Teknolojiye meraklıdır, dolayısıyla teknolojik gelişmeleri yakından takip eder (K21).”

Katılımcılar, müdürlerin yeniliklere açık olmasını, araştırma yapma ve gelişimi destekleme becerisine sahip olmalarını, olumlu örnekleri uygulamalarını ve kendilerini yenilemelerini beklemektedir. Ayrıca, teknolojiyi yakından takip eden, okulu teknolojik araçlarla donatan ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan müdürlerin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu bulgular, okul müdürlerinin teknolojik liderlik rollerini yerine getirmeleri ve öğretmenlere teknoloji konusunda rehberlik etmeleri gerektiğini göstermektedir. Müdürlerin teknolojiye meraklı, güncel gelişmeleri takip eden ve personeline örnek olan bireyler olmaları, öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirmeleri ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları için önemlidir.

Katılımcılar tarafından en çok tercih edilen bir diğer kategori ise öğretmenleri destekleme ve rehberlik etme kategorisidir. Bu konuyla ilgili müdür yardımcılarını şu görüşleri belirtmişlerdir.

“Öğretmenlere teknolojik gelişmeleri tanıtır, onlara rehberlik eder (K4), Teknolojik gelişmelere karşı eğitimlere yönlendirmesi (K20), Öğretmenlere teknolojik gelişmeleri tanıtmaya ve desteğini sağlama (K22), Teknolojiyi öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan (K1), Okul müdürleri, teknoloji konusunda

liderlik rolü üstlenmektedirler. Bu nedenle, bir okul müdüründe olması gereken teknolojik liderlik davranış özellikleri şunlardır... (K4), Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik araçların kullanımı konusunda onları teşvik etmeli ve rehberlik etmelidir (K13), Öğretmenlere teknolojik donanımlar hakkında eğitimler ve seminerler düzenlemesi, onları desteklemesi ve yol gösterici olması (K21).”

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, katılımcılar, okul müdürlerinden teknoloji konusunda liderlik rolü üstlenmelerini ve öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri teknolojik araçların kullanımı konusunda teşvik etmelerini, rehberlik etmelerini ve desteklemelerini beklemektedirler. Ayrıca, öğretmenlere teknolojik donanımlar hakkında eğitimler ve seminerler düzenlemek, onları desteklemek ve yol gösterici olmak da önemli bir beklentidir.

Araştırmaya katılan katılımcıların önemli bir kısmı da stratejik düşünme ve liderlik ile ilgili aşağıdaki ifadeleri dile getirmişlerdir:

“Okulun teknoloji ihtiyaçlarını tespit edip, bu ihtiyaçları karşılamak için projeler yürüten (K6), Okulun teknoloji ihtiyaçlarını belirleme, buna uygun projeler geliştirme ve uygulama (K10), Okulun teknolojik altyapısının güncel ve yeterli olmasını sağlama (K19), Teknolojiyi okulun uzun vadeli hedeflerine uygun bir şekilde kullanmak için liderlik etme (K4), Teknolojiyi okulun hedeflerine uygun bir şekilde kullanmaları (K9), Okula teknolojik gelişmeleri getirme konusunda liderlik yapması (K21).”

Bu ifadeler, araştırmadaki katılımcıların stratejik düşünme ve liderlik konularında önemli beklentileri olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinden okulun teknoloji ihtiyaçlarını tespit etmelerini, bu ihtiyaçları karşılamak için projeler yürütmelerini, teknolojik altyapının güncel ve yeterli olmasını sağlamalarını beklemektedir.

Ayrıca, katılımcılar okulun teknolojik gelişmeleri okulun uzun vadeli hedeflerine uygun bir şekilde kullanmalarını ve liderlik etmelerini talep etmektedir. Okul müdürlerinin teknolojiyi okulun hedeflerine uygun bir şekilde kullanmaları ve okula teknolojik gelişmeleri getirme konusunda liderlik yapmaları, öğretmenlerin stratejik düşünme ve liderlik becerilerine olan güvenlerini artıracakları söylenebilir.

Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinde olması gereken teknolojik liderlik özelliklerinin bir tanesi de iletişim ve iş birliğine önem vermesinin gerekliliğidir. Katılımcıların bu konuya yönelik verdikleri cevaplardan bazı örnekler şu şekildedir.

“Teknoloji konusunda paydaşlarla iletişim kurarak, onların görüşlerini alıp, ihtiyaçları doğrultusunda hareket eden (K4), Okul yöneticisi olarak, paydaşlarla etkin iletişim kurmalı, onları sürece dahil etmeli ve düzenli olarak bilgilendirmelisiniz (K17), Paydaşlarla işbirliği içinde teknolojiyi kullanma (K21), Öğretmenler ve diğer personel arasında işbirliği içinde teknolojiyi kullanma (K19), Teknolojiyi öğrencilere ve velilere açıklama, onları teşvik etme ve yönlendirme (K17), Öğrencilere ve velilere teknoloji kullanımının faydalarını anlatması, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları konusunda teşvik etmesi (K19).”

Katılımcıların, okul müdürlerinde iletişim ve iş birliği yeteneklerini önemseydiğini gösteren bu ifadeler, teknolojik liderliğin başarısı için paydaşlarla etkili iletişimin ve iş birliğinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmadaki katılımcılar, okul müdürlerinin teknoloji konusunda paydaşlarla iletişim kurmalarını ve onların görüşlerini alarak ihtiyaçlara yönelik hareket etmelerini beklemektedir. Ayrıca, okul müdürleri, paydaşlarla etkin iletişim kurmalı, onları sürece dahil etmeli ve düzenli olarak bilgilendirmelidir. Bu şekilde, paydaşlar arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği ağı oluşturulabilir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen üçüncü soru “Sizce okulun sosyo-ekonomik düzeyi/çevresi müdürlerin teknolojik liderlik yeterliklerini nasıl etkilemektedir?” olmuştur. Bu soruya verilen cevaplar analiz edilerek oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

TABLO 7: Okulun Sosyoekonomik Düzeyinin Okul Müdürlerin Teknolojik Yeterliklerine Etkisi

Temalar	Kategoriler	f
Okulun Sosyo-ekonomik düzeyi ve Çevresel Etkiler	Ekonomik Düzey ve Teknolojik İmkanlar	9
	Çevrenin Etkisi	6
Okul Müdürünün Özellikleri	Müdürün Rolü ve Yetkinlikleri	7
Toplam		22

Araştırmada görüşme formundaki üçüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar sonucunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Tablodaki bulgulara göre araştırmaya katılan müdür yardımcılarının verdikleri cevaplar arasında en çok tercih edilen ekonomik düzey ve teknolojik imkanları

şeklinde olmuştur. Bu doğrultuda görüşlerini belirten müdür yardımcılarının ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ekonomik imkanlar ne kadar iyiyse teknolojiye de ulaşmak o kadar kolaylaşır (K1), Okulun ekonomik düzeyi, müdürlerin teknolojik liderlik yeterliliklerini etkileyebilir çünkü okul bütçesi teknolojiye yatırım yapmayı mümkün kılmayabilir (K4), Ekonomi teknoloji için elbette gerekli olmakla beraber, teknolojiyi gerçekten okulunda görmek isteyen bir müdür bu durumun üstesinden her şekilde gelir diye düşünürüm (K5), Teknolojik donanımına sahip okulun imkanları dahilinde okul müdürü haliyle gelişime ayak uyduracak kendini geliştirecektir (K7), Ekonomi güç demektir. Ekonomisi güçlü bir okul teknoloji güncelliğini de takip edebilecek gelişen dünyada kendine yer bularak öne çıkacaktır (K11), Ekonomik düzeyi teknolojik araçların gelişmiş düzeyde sahip olunması olumlu düzeyde etkileyebilir (K15), doğru orantılı bir şekilde etkilenir, mesela ekonomik düzey attıkça teknolojik liderlik yapmak için olanaklar da artabilir (K19), Son derece etkilemektedir, çünkü teknolojinin ciddi bir maddi gideri vardır. Maddi yetersizliğin olduğu durumda okul müdürleri teknolojinin okula getirilmesini sağlayamaz (K21), Okulun ekonomik düzeyi bu konuda önemli bir etki yapar, kullanılacak teknolojik aletler için gerekli donanım olmazsa sadece fikirden öteye geçemez. Çevre de destekleyici olması anlamında etkilidir, ancak müdürün içsel motivasyonu yüksekse çevrenin olumsuz yaklaşımları caydırıcı bir etki oluşturmayacaktır (K22).”

Araştırmadaki bu bulgular, okulun sosyo ekonomik düzeyinin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik özelliklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Aynı soruya ekonomik çevrenin etkisi yönünde görüş belirten (f=6) katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

“Çevre ve imkanlar kapsamı kısıtlı olduğu sürece müdürlerin liderlikleri kısıtlanır (K2), Bölge desteği ve okulun teknoloji bütçesinin olması teknolojik liderlik yeterliliklerini olumlu etkileyecektir. (K9), Okulun bileşenleri çevrenin etkisi altındadır. Müdür, var olan yeterliliği artarak arttırabilir ya da uygulamasına izin verilmezse ivmeyi aşağı yönlü çekebilir (K10), Olumsuz yönde etkiler teknolojik liderlik yapabilmesi için çevre buna hazır olmalı, donanımlı olmalı, öğrencilerin ve velilerin ekonomik düzeyleri iyi olursa daha hızlı ve kolay bir şekilde yol alabilir (K13), Büyük ölçüde etkilemektedir. Okuldaki teknolojik imkanlar ile çocuğun evde gördüğü imkanlar arasında denge olmalı ki yönetici ya da öğretmenler teknolojik vizyonerlik yapıp teknolojiyi eğitime entegre edebilsin (K20), Okulun ekonomik düzeyi bu konuda önemli bir etki yapar. Kullanılacak teknolojik aletler için gerekli donanım olmazsa sadece fikirden öteye geçemez. Çevre de destekleyici olması anlamında etkilidir. Ancak müdürün içsel motivasyonu yüksekse çevrenin olumsuz yaklaşımları caydırıcı bir etki oluşturmayacaktır (K22).”

Bu bulgular, okuldaki teknolojik imkanların öğrencilerin evdeki imkanlarıyla dengeli olması gerektiği, yöneticilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre edebilmesi için çevrenin destekleyici olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadaki üçüncü soruya verilen cevaplardan birisi de okul müdürlerinin rolü ve yetkinlikleri şeklinde kategorize edilmiştir. Bu şekilde görüş belirten öğretmenlerin ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

“Bütün yönleriyle özelliklerini ortaya çıkarabilmeleri için önemli. (K3), Okulun bu alandaki ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit eden, bu ihtiyaçlara yönelik eğitim ortamını düzenlemelidir (K6), Büyük oranda etkilese bile her ekonomik düzeyde de mutlaka yapılabilecek çalışmalar vardır (K8), Bu tür sorunlar etkin olabilir fakat kişinin gelişiminde belirleyici olamaz (K12), Malum her şey paradan geçiyor ve ne kadar bilirsen bil, uygulamada sıkıntı yaşarsın (K16), Sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde teknolojik araçların yetersiz olması okul müdürlerinin de dolayısıyla bu konuda etkili olamamasına ve yetersiz olmasına sebep olur (K17), Ekonomik düzey önemli bir etken, fakat yapılan etkinlikler ile okul-aile birliğini aktif tutarak, aynı zamanda okul çevresinde maddi destek sağlayacak yapıları okula dahil ederek aşılabılır (K18).”

Araştırmada elde edilen bulgulara göre maddi kaynakların önemi üzerinde duran müdür yardımcıları, uygulamada sıkıntı yaşanabileceğini ve teknolojik araçların yetersizliğinin okul müdürlerinin etkisiz olmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, ekonomik düzeyin önemli bir faktör olduğu ancak okul-aile birliğini aktif tutarak ve maddi destek sağlayacak yapıları okula dahil ederek bu sorunların aşılabileceği belirtilmiştir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen son soru ise “Yazılım/donanım ile ilgili okulda yaşanan problemlerin çözümünde okul müdürünüzün yetkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” olmuştur. Bu soruya verilen cevaplar analiz edilerek oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

TABLO 8: Teknolojik Problemlerin Çözümünde Okul Müdürlerinin Yetkinliklerine Yönelik Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Okul Müdürünün Liderlik Özellikleri	Müdürün yetkinlikleri ve bilgi düzeyi	8
	Zaman yönetimi ve önceliklendirme	3
	Çözüm odaklılık	5
Problem Çözümünde Birliktelik	Personel desteği ve uzmanlık	4
	İş birliği ve destek	2
Toplam		22

Araştırma kapsamında dördüncü görüşme sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 8 ‘de sunulmuştur. Tablodaki veriler incelendiğinde katılımcıların en fazla ($f=8$) müdürün yetkinlikleri ve bilgi düzeyine yönelik cevap verdikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin okulda yaşanan teknolojik bir problem karşısındaki yetkinliğine yönelik olarak katılımcıların en fazla verdiği ikinci cevap ($f=5$) ise müdürlerin çözüm odaklı olmaları yönünde olmuştur. Müdürün yetkinlikleri ve bilgi düzeyine yönelik katılımcıların belirttikleri ifadelerden bazıları şu şekildedir.

“Hic yetkin olmadığını düşünüyorum. Gordugum en teknolojik olayı WhatsApp gruplarına gelen mesajları formatlamak (K5), Okul müdürünün teknolojik yetkinliği problemlerin çözümünü kolaylaştırır okuluna formator öğretmeni ile birlikte imkanları kullanarak sorunlara çözüm bulabilir (K1), Yazılım donanım ile ilgili okulda yaşanan sorunların çözümü ile ilgili Okul müdürümüzün yeterli düzeyde bilgi beceri ve donanıma sahip olduğunu düşünüyorum (K4), Maalesef bu konuda kişisel bilgi ve beceri oldukça düşük düzeyde. Ancak böyle olması problemlerle ilgilenmesine, yeterli donanıma sahip kişilere sorunları çözdümesine engel olmamaktadır (K8), Müdür konu hakkında bilgili olursa sorunların çözümünde de daha etken ve verimli olur (K12), Okul müdürüm yazılım donanım ile ilgili her türlü sıkıntıda en önde gelir her konuda yol göstericidir ve çözüm üretir asla sorunu ertelemes (K13), Çok fazla yeterli olmadığını bu alanda kendilerini geliştirmelerinin gerektiğini düşünüyorum (K19), Okul müdürümüzün bu anlamda yetkin olduğu düşünüyorum (K22).”

Bu verilere dayanarak, müdür yardımcılarının genel olarak müdürlerin teknolojik yetkinlikleri ve bilgi düzeyine odaklandıkları ve müdürlerin çözüm odaklı olmalarını bekledikleri sonucuna varabiliriz. Ancak, bazı müdür yardımcılarının müdürlerin teknolojik yetkinliklerinin düşük olduğunu düşünmekte ve gelişmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının verdikleri cevaplar doğrultusunda en fazla ortaya çıkan temalardan bir tanesi de çözüm odaklılık olmuştur. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcı ifadeleri şu şekildedir.

“Bilişime önem veren bir düşünce yapısına sahip olmalı. Yakınındaki problemlere ilk olarak kendisi müdahale edebilmeli (K3), Donanımsal sorunları okul müdürü yetkili birimler vasıtasıyla çözüm üretebilir (K7), Birçoğunu yetersiz görüyorum. Ancak yeni , genç müdürlerin daha donanımlı olduğunu probleme daha çözüm odaklı baktığını ve sorun giderdiğini düşünüyorum (K10), Çözüm yetersiz kalmaktadır. Bürokrasi yavaş ilerlediğinden dolayı herhangi bir sorun zamanında çözüme kavuşmamaktadır. Okul yönetimi becerikli ise kendi imkanları doğrultusunda sorunların üstesinden gelmektedir (K11), Bu konularda müdürün pek zamanı olmadığını düşünüyorum (K15).”

Bu bulgular, katılımcıların algılarına göre okul müdürlerinin birçoğunun yaşanan bir teknolojik problemin çözümünde çözüm odaklı olmadıklarını, göreve yeni başlayan genç yaştaki okul müdürlerin ise bu konuda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Problemin kaynağını tespit edip, sorunu ortadan kaldıracak çözümü gerçekleştirebilmek için okul müdürlerinin teknoloji konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği bulgulardan anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında, katılımcıların önemli bir kısmı da bu soruya personel desteği ve uzmanlık teması altında toplanabilecek nitelikte cevaplar vermişlerdir. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının bu soruya yönelik belirttikleri ifadeler şu şekildedir.

“Yetersiz görüyorum. Başka öğretmenlerden destek aldığını görüyorum (K9), Yeni nesil kadar çözüm üretmese de desteği yadsınamaz (K14), Okul müdürleri bu konuda bireysel anlamda yetersiz kaldıysa uzman kişiler tarafından bu konunun çözülmesi için aksiyon alınmalıdır (K17), Yazılım ve donanım konusunda eğer sorun üst düzey değilse anlık krizi ve sorunu gayet rahat çözebilir (K20).”

Bu bulgular, müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin teknolojik problemlerin çözümünde noktasında yetersiz kaldıklarını ve okuldaki bazı öğretmen ya da personelden bu sorunun çözümü için destek

aldıkları anlaşılmaktadır. Destek alınabilecek kişinin yaşanılan soruna yönelik uzmanlığı olan birisi olmasının önemini belirten öğretmenler, eğer sorun üst düzey bir problem değilse kısa vadede okul müdürlerinin de sorunu çözebildiklerini belirtmişlerdir.

SONUÇ

Bu araştırmanın sonuçları, müdür yardımcılarının teknolojik liderlik kavramına ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, katılımcıların teknolojik liderliği dört kategori altında değerlendirdikleri görülmektedir: Takip ve Gelecek Öngörüsü, Destek ve İletişim, Teknoloji Çağına Uyum Sağlama ve Teknoloji Yetkinliği ve Kullanımı.

Takip ve Gelecek Öngörüsü kategorisi altında, katılımcıların teknolojik liderliği yeni teknolojileri takip etme, doğru teknolojileri seçme, mevcut teknolojileri etkin bir şekilde kullanma ve teknolojik trendleri öngörme yeteneği olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu, katılımcıların teknoloji alanında güncel kalmayı ve değişimi öngörebilmeyi önemsediklerini göstermektedir.

Destek ve İletişim kategorisi altında, katılımcıların teknolojik liderliği diğer bireylere teknolojik destek sağlama, yardımcı olma ve teknoloji kullanımına yönelik teşviklerde bulunma olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu, katılımcıların teknoloji konusunda iş birliği ve iletişimi önemsediklerini ve diğer bireylere rehberlik etmeyi hedeflediklerini göstermektedir.

Teknoloji Çağına Uyum Sağlama kategorisi altında, katılımcıların teknoloji liderliğini yeni dünya düzenine uyum sağlama, teknoloji çağına ayak uydurma ve teknoloji gündemini takip etme olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu, katılımcıların değişen dünya koşullarına adapte olabilmeyi ve teknoloji gelişmelerini takip ederek pratikliklerini kaybetmemeyi önemsediklerini göstermektedir.

Teknoloji Yetkinliği ve Kullanımı kategorisi altında, katılımcıların teknoloji araçlarını etkin bir şekilde kullanma, bilgisayar ve donanım konusunda yetkin olma, işlerin ilerlemesi için pratiklik ve etkinlik sağlama gibi konulara odaklandıkları görülmektedir. Bu, katılımcıların teknolojik becerilerini geliştirme ve eğitim süreçlerinde teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma önemini vurgulamaktadır. Uygun (2023) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, okul müdürlerinin kendilerini her zaman ve her yerde kesintisiz internet bağlantısına sahip olma, açık kaynak teknolojilerinden yararlanabilme, akıllı cihazları ve teknolojiyi belirlenmiş olan amaca uygun bir şekilde kişiselleştirme gibi durumları dikkate alan bir liderlik türü şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Banoğlu (2011), Bostancı (2010) ve Dinç (2019) araştırmalarında okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine önemli ölçüde sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlar ve teknolojik liderlik özelliklerini bu çalışmaya benzerlik teşkil edecek şekilde tanımlamışlardır.

Ayrıca, katılımcıların teknoloji liderliği kavramını eğitim öğretimle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Teknolojinin verimli bir şekilde kullanılması ve çağın gerektirdiği teknolojinin eğitimde kullanılması konuları öne çıkmaktadır. Bu da, katılımcıların teknolojinin eğitim süreçlerindeki rolünü ve önemini fark ettiklerini göstermektedir.

Bu bulgular, katılımcıların teknolojik liderlik kavramına yönelik algılarının genel olarak teknolojiyi takip etme, destek sağlama, uyum sağlama ve yetkinlik odaklı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların teknolojik liderlik rollerini benimsemeleri ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları, eğitim süreçlerinin gelişimi ve öğrencilerin teknoloji becerilerinin artması açısından önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların okul müdürlerinde aradıkları teknolojik liderlik özelliklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, okul müdürlerinin teknolojik gelişmeleri takip etme, öğretmenlere rehberlik etme ve destekleme, yeniliklere açık olma, araştırma yapma ve gelişimi destekleme becerisine sahip olmalarını beklemektedir.

Teknolojiyi takip etme ve güncel kalma kategorisi altında, katılımcılar, okul müdürlerinin yenilikleri takip eden, teknolojik kavramları bilen, teknoloji gelişmelerini yakından takip eden ve okulu teknolojik araçlarla donatan bireyler olmalarını beklemektedir. Müdürlerin kendilerini yenilemeleri ve güncel gelişmeleri okula yansıtmaları, öğretmenlerin teknoloji becerilerini geliştirmeleri ve güncel teknolojileri etkin bir şekilde kullanmaları açısından önemlidir. Irmak (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını bazı zamanlarda gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öztaş (2013) ise okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin davranışları “kısmen” sergilediklerini düşünmektedirler.

Öğretmenleri destekleme ve rehberlik etme kategorisi altında, katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmenlere teknolojik gelişmeleri tanıtmaya, onlara rehberlik etmeye, eğitimlere yönlendirme, teknolojik donanımlar hakkında

eğitimler ve seminerler düzenleme gibi konularda destekleyici ve yol gösterici olmalarını beklemektedir. Müdürlerin öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri teknolojik araçların kullanımı konusunda teşvik edici ve rehberlik edici olmaları, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak açısından önemlidir.

Stratejik düşünme ve liderlik kategorisi altında, katılımcılar, okul müdürlerinin okulun teknoloji ihtiyaçlarını tespit etme, projeler geliştirme ve uygulama, teknolojik altyapının güncel ve yeterli olmasını sağlama, teknolojiyi okulun hedeflerine uygun bir şekilde kullanma konularında liderlik etmelerini beklemektedir. Müdürlerin stratejik düşünme becerilerini kullanarak okulun teknolojik hedeflerini belirlemeleri ve bu hedefler doğrultusunda teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları, okulun teknolojik gelişimini destekleyecektir. Sincar (2009)' a göre öğretmenler okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını kısmen sergilediklerini düşünmektedirler.

İletişim ve iş birliği kategorisi altında, katılımcılar, okul müdürlerinin paydaşlarla etkin iletişim kurma, onları sürece dahil etme, işbirliği içinde teknolojiyi kullanma, öğrencilere ve velilere teknoloji kullanımının faydalarını anlatma gibi becerilere sahip olmalarını beklemektedir. Müdürlerin paydaşlarla iletişim halinde olmaları ve iş birliği içinde çalışmaları, teknolojinin okul topluluğuna entegre edilmesi ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması için önemlidir.

Sonuç olarak, katılımcıların algılarına göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik özellikleri yenilikleri takip etme, teknolojik gelişmeleri yakından takip etme, öğretmenlere rehberlik etme ve destekleme, stratejik düşünme ve liderlik, iletişim ve iş birliği gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu becerilere sahip olan okul müdürleri, teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin teknoloji becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin teknolojiye entegrasyonu konularında önemli bir rol oynamaktadır.

Cantürk (2016)'ün araştırmasında okul yöneticilerinin, teknolojiyi etkin kullanarak örnek olan kişi görüşü katılımcılar tarafından en çok dile getirilen görüş olması bu çalışmayla benzer niteliktedir.

Bu çalışmadaki bulgular, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeteneklerini etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, ekonomik düzeyin teknolojiye erişimi ve teknolojik imkanları etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, okulun ekonomik imkanlarının gücüne bağlı olarak, okul müdürlerinin teknolojiyi takip etme, teknolojik donanım sağlama ve teknolojiyi okul hedeflerine uygun bir şekilde kullanma konularında daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıları aynı zamanda çevrenin ve öğrencilerin ekonomik düzeyinin de teknolojik liderlik üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Okulun çevresinin destekleyici olması ve öğrencilerin evdeki teknolojik imkanlarıyla okuldaki imkanların dengelemesi gerektiği vurgulanmıştır. Teknolojiyi yenileme ve okuluna adapte etme şeklindeki bu görüşler ISTE 2009 standartlarında yer alan yöneticiler yönetimi, öğretme ve öğrenmeyi destekleyen, birlikte çalışabilir teknoloji sistemleri de dahil olmak üzere güçlü bir teknolojik alt yapıyı kurar ve sürdürür yeterlilik maddesiyle uyumludur

Katılımcılar ayrıca okul müdürlerinin rolünün ve yetkinliklerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin, okuldaki teknoloji ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit etmeleri, eğitim ortamını bu ihtiyaçlara yönelik düzenlemeleri ve etkinliklerle okul-aile birliğini aktif tutarak maddi destek sağlamaları gerektiği belirtilmiştir. Bazı katılımcılar, her ekonomik düzeyde yapılacak çalışmalar olduğunu ve teknoloji liderliğinin kişinin gelişiminde belirleyici olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu bulguların ışığında, okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeteneklerini geliştirmek için sosyo-ekonomik düzeyin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varılabilir. Okulun ekonomik imkanlarının güçlendirilmesi, çevrenin destekleyici olması ve öğrencilerin teknolojik imkanlarının okuldaki imkanlarla dengelemesi, okul müdürlerinin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini artıracaktır. Ayrıca, okul müdürlerinin rolünün ve yetkinliklerinin önemi vurgulanarak, okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim ve destek sağlanması gerektiği sonucuna da ulaşılabılır.

Bu bulgular, okul yöneticileri ve karar vericiler için önemli bir rehberlik sağlamaktadır. Okulların teknolojik altyapısını güçlendirmek ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak için ekonomik kaynakların sağlanması, çevrenin desteği ve okul müdürlerinin liderlik yeteneklerinin geliştirilmesi önemli adımlardır. Böylece, öğrencilerin teknolojiye erişimi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları sağlanarak eğitimdeki teknolojik eşitsizlikler azaltılabilir. Cantürk (2016) okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilere teknolojik imkanlar sağlamalıdır şeklinde bir sonuç elde etmiştir. Bu sonuç bu çalışmayla benzer nitelik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar okul müdürlerinin teknolojik yetkinliklerini ve bilgi düzeyini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Müdürlerin çözüm odaklı olmalarını bekledikleri ve yaşanan teknolojik

problemlere aktif müdahale etmelerini istedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bazı katılımcılar müdürlerin teknolojik yetkinliklerinin düşük olduğunu düşündüklerini ve gelişmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan katılımcılar, müdürlerin çözüm odaklı olmadıklarını ve problemlerin giderilmesinde yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Yeni ve genç müdürlerin bu konuda daha başarılı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar müdürlerin zamanının kısıtlı olduğunu ve teknolojik konularla ilgilenmekte yetersiz kaldıklarını düşünmektedir.

Katılımcıların bir kısmı ise okul müdürlerinin teknolojik sorunların çözümünde personel desteği aldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle yazılım ve donanım konularında destek almanın önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, uzman kişilerden destek alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Beyaz (2014) ve Sincar (2009) araştırmalarında okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeleri okullarına yansıtarken insanı merkeze alan uygulamalar konusundaki hassasiyetlerinin ortalama düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada da insanı merkeze alan bir yapı ile teknolojik sorunların çözümünde okul müdürlerinin yetkinlikleriyle birlikte personel desteğinin öneminin ortaya çıkması benzer nitelik göstermektedir.

Bu bulgular, okul müdürlerinin teknolojik liderlik yetkinliklerinin geliştirilmesi ve teknolojik sorunların çözümünde aktif bir rol üstlenmeleri gerektiğini göstermektedir. Müdürlerin teknolojik yetkinliklerini artırmaları ve çözüm odaklı olmaları için eğitim ve destek sağlanması önemlidir. Ayrıca, müdürlerin personel desteği alabilecekleri bir yapı oluşturması ve uzman kişilerden yardım almasının etkili bir yöntem olabileceği görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak aşağıda maddeler halinde sunulan öneriler tavsiye edilmektedir;

Okul müdürleri, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeli ve güncel kavramları bilerek yeniliklere açık olmalıdır. Kendini sürekli olarak yenilemeli ve öğretmenlere güncel bilgileri aktararak onlara örnek olmalıdır.

Müdürler, personeline teknolojik gelişmeleri tanıtmalı, eğitimlere yönlendirmeli ve onları teknoloji konusunda desteklemelidir. Çalışanların gelişimine katkı sağlamak için seminerler düzenlemeli, teknolojik donanımlar hakkında bilgi ve yardım sağlamalıdır.

Okul müdürleri, okulun teknoloji ihtiyaçlarını tespit etmeli, buna yönelik projeler geliştirmeli ve uygulamalıdır. Teknolojik altyapının güncel ve yeterli olmasını sağlamak için liderlik etmelidir. Ayrıca, teknolojiyi okulun hedeflerine uygun bir şekilde kullanmak için stratejik düşünme becerisini göstermeli ve öğretmen ve müdür yardımcılara örnek olmalıdır.

Müdürler, paydaşlarla etkin iletişim kurmalı ve onları sürece dahil etmelidir. Öğretmenler, diğer personel ve velilerle işbirliği içinde teknolojiyi kullanmalıdır. Müdürler, öğrencilere ve velilere teknoloji kullanımının faydalarını anlatmalı, onları teşvik etmeli ve yönlendirmelidir.

Okul müdürleri, çalışanlara dijital vatandaşlık eğitimi, teknoloji kullanımı konusunda eğitimler ve kaynaklar sağlamalıdır. Çalışanların dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmelerine ve teknolojiyi etik ve güvenli bir şekilde kullanmalarına destek olmalıdır.

Okul müdürleri, çalışanların teknolojik liderlik becerilerini takip etmeli, ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş destek sağlamalı ve olumlu geri bildirimlerle motive etmelidir. Müdürlerin ilerlemeleri takip etmesi, gelişimlerine rehberlik etmesi ve başarılarına değer vermesi önemlidir.

Ekonomik kaynaklara erişimi artırma: Okul müdürleri, okulun ekonomik kaynaklarını artırmak için farklı stratejiler geliştirmelidir. Bunu yapmanın yollarından biri, fon sağlamak için yerel topluluk ve iş dünyasıyla iş birliği yapmaktır. Ayrıca, hibe ve destek programlarından yararlanma konusunda aktif olmalıdırlar.

Teknolojiye yatırım yapma stratejileri oluşturma: Okul müdürleri, teknolojiye yönelik bütçe tahsis etmek için önceliklendirme ve planlama yapmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak için doğru teknolojik araçları seçmek önemlidir. Ayrıca, uzun vadeli teknoloji stratejileri oluşturarak kaynakları verimli bir şekilde kullanmalıdırlar.

Teknoloji eğitimleri ve kaynakları sağlama: Okul müdürleri, öğretmenlere ve diğer personellere teknoloji eğitimleri ve kaynakları sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitimler, iç kaynaklardan veya harici uzmanlardan destek alınarak düzenlenebilir.

Çevresel destek ve işbirliği: Müdürler, çevredeki paydaşlarla işbirliği yapmalı ve teknoloji konusunda destek sağlayabilecek kaynakları araştırmalıdır. İş dünyası, yerel topluluk kuruluşları ve ebeveynler gibi paydaşlarla ortak projeler ve sponsorluklar geliştirmek, teknolojiye erişimi artırabilir.

İçsel motivasyonu güçlendirme: Okul müdürleri, teknolojiye olan inançlarını ve içsel motivasyonlarını güçlendirmelidir. Kendi liderlik becerilerini geliştirmek için kendilerini sürekli olarak yenilemeli ve güncel teknoloji trendlerini takip etmelidir. Aynı zamanda, öğretmenlere ve diğer personele teknoloji konusunda ilham verici bir rol model olmalıdır.

Okul-aile iş birliğini güçlendirme: Müdürler, okul-aile işbirliğini güçlendirmek için çeşitli stratejiler uygulamalıdır. Ebeveynlerin teknolojiye erişimi ve kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi, okulun teknoloji entegrasyonunu destekleyebilir. Ayrıca, velilerden gelen maddi destek ve bağışlar, okulun teknolojik kaynaklarını artırabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. (2011). *Teknolojinin Küreselleşmesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bıçer, F. S., & Koç, M. (2019). Okul Yöneticilerinin Ve Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlerinin Teknoloji Liderlik Yeterliliklerinin Karşılaştırılması. *Uluborlu Mesleki Bilimler Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Alguları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(23), 474-499.
- Can, T. (2003). Bolu Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Dinç, H. (2019). *Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri*. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. Ş. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojilerini Sağlama Ve Kullanmada Gösterdikleri Liderlik Davranışları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Kırıkkale İli Örneği)*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 375-386.
- Güllü, A., & Faiz, M. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Ve Teknoloji Okuryazarlığına Dair Görüşleri. *Milli Eğitim*, 51(235), 2625-2650.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 145-166.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin "Teknoloji Liderliği" Düzeylerine İlişkin Alguları*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin Lise Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Öztaş, A. (2013). *Resmi Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları. *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 403-410). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi. 04 13, 2023 tarihinde https://ab.org.tr/ab09/kitap/seferoglu_AB09.pdf adresinden alındı
- Şişman, M. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281.
- Uygun, P. (2023). *Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Alguları İle Medya Ve Teknoloji Kullanımı Tutumları Üzerine İlişkisel Bir Araştırma*. Maltepe Üniversitesi.
- Varol, N. (2002). Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları Ve Eğitimcilerin Rolü. *Akademik Bilişim Konferansları* (s. 6-8). Ankara: Seçkin Yayıncılık. 4 9, 2023 tarihinde <https://ab.org.tr/ab02/tammetin/41.doc> adresinden alındı
- Yavuz, D. (2016). Eğitimin Değerlerle Yeniden Tanımlanması. *Kafdağı*, 1(1), 29-39.
- Yılmaz, M. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi.



Zafer Lehimler Afişlerinde Optik Formların Yanılsamaları

Illusions of Optical Forms on Zafer Lehimler Posters

ÖZET

Afişler tasarımcılar tarafından üretilen, yorumlanan veya biçimlendirilen görsel, işlevsel, iletişimsel ve estetik amaçlı olan tasarım ürünleridir. Afiş, yalnızca bir mesaj, bilgi ileten ya da bir ürünü tanıtan araç değil, aynı zamanda görsel bir hareketin ve tasarımcının tarzının da göstergesidir. Afiş diğer görsel kültür öğeleri gibi toplumla etkileşim haline geçerken aynı zamanda bir tasarımsal bakış açısı da sunmaktadır. Bu bakış açıları ise afişi bir tüketim malzemesi olmaktan çıkarıp bir sanat eseri haline dönüştürmektedir. Afiş tasarımcıları bazen içinde buldukları toplum ve sanatsal alanlardan etkilenecekler bazen de kasıtlı olarak farklı formlara yönelim sağlayabilmektedirler. Bu yönelimlerin gerçekte mesajı iletmenin farklı yollarını bulma kaygısı olsa bile, tasarımcı mesajı verirken duyumsamaları da harekete geçirmektedir. Bu durum izleyiciyi duyumsamaları ile yorum yapmaya yönlendirmektedir. Afiş tasarımlarının yorumlanabilir olması ancak farklı bakış açılarıyla mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Zafer Lehimler'in afiş tasarımlarındaki optik formların yanılsamaları görsel örneklerle incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Afiş, Op art, Tasarımcı

ABSTRACT

Posters are visual, functional, communicative and aesthetic design products produced, interpreted or shaped by designers. The poster is not only a means of conveying a message, information or promoting a product, but also a visual movement and indicator of the designer's style. While the poster interacts with the society like other visual culture elements, it also offers a design perspective. These perspectives transform the poster from being a consumption material into a work of art. Poster designers are sometimes influenced by the society and artistic fields they are in, and sometimes they can deliberately lead to different forms. Even though these orientations are actually concerned with finding different ways to convey the message, the designer also activates the senses while giving the message. This situation directs the viewer to comment with their senses. Interpretation of poster designs is only possible with different perspectives. In this context, the illusions of optical forms in Zafer Lehimler's poster designs will be examined with visual examples in this study.

Keywords: Poster, Op art, Designer

GİRİŞ

İşitme ve görme gibi çeşitli duyuşsal deneyimlerimiz, illüzyona yol açan koşullar üzerinde etkili olabilir. Bu anlamda yanılsama, algımızı etkileyen ve organizmamızın fizyolojik ve psikolojik süreçlerinde var olan bir kavramdır. Görme algısı hem bir yanılsamadır hem de varoluşun pek çok alanında karşımıza çıkan bir gerçektir. Bununla birlikte, bir yanılsama fikri, görme yeteneğimizi fiziksel ve duyuşsal düzeyde farklı şekilde uyarır. Optik yanılsamalar fiziksel uyaranlara, görsel yanılsamalar ise beyin uyarımına bağlıdır. Bu durum nedeniyle araştırmanın optik ve görsel yanılsamaları iki farklı kategoride incelemesine karar verilmiştir. Sanatın tarihsel gelişimi içerisinde, sanatçıların somut ve soyut birçok ifadesinin görsel ve optik yanılsamayı yansıttığı kaydedilmiştir. Optik yanılsama fikri edebi ve sanat eserlerinde, özellikle "Op Art" hareketinde ortaya çıkmıştır. 1960'lardan beri izleyiciler, aralarında Victor Vasarely, Bridget Riley, Richard Anuszkiewicz ve Jean Pierre Yvaral'ın da bulunduğu çok sayıda sanatçının soyut resim ifadeleri sayesinde benzersiz görsel deneyimler yaşamışlardır. Basit geometrik şekillerin kullanıldığı sanat eseri, izleyicinin retinasını aşırı uyaran ve günlük modayı etkileyen bir göstergeye dönüşmüştür (Lehimler, 2015, s. 56). 1960'lı yıllarda Op art olarak bilinen olgu hem Amerika'da hem de Avrupa'da ön plana çıktı. Kısaca Op, bir görsel sanat eserinin titreşiyor veya titreşiyor gibi görünmesine neden olmak için optik öğeleri inceleyen ve kullanan bir soyut sanat biçimidir. Algısal psikolojideki çağdaş deneyler önemli bir etki sağladı ve 1965'te New York'taki Modern Sanat Müzesi "Duyarlı Göz" başlıklı hareket üzerine büyük bir sergi başlattığında, uluslararası ilgi alanında Op sanatına odaklandı. Yirminci yüzyıl sanatındaki çoğu hareketin aksine, Op, özellikle moda ve tasarım alanlarında popüler kültür üzerinde ani bir etkiye sahip oldu. Op sanatının başlıca savunucuları Victor Vasarely, Bridget Riley olmuştur (http://www.artoftheprint.com/artistpages/neal_reginald_h_squareoftwo.htm). Optik Sanat'ın kısaltması olan Op Art, 1965'te Duyarlı Göz adlı bir sergiyle popülerlik kazanan optik illüzyonlarla ilişkilendirilen bir soyut sanat tarzıdır. Tipik olarak Op

Kainat Özpolat¹

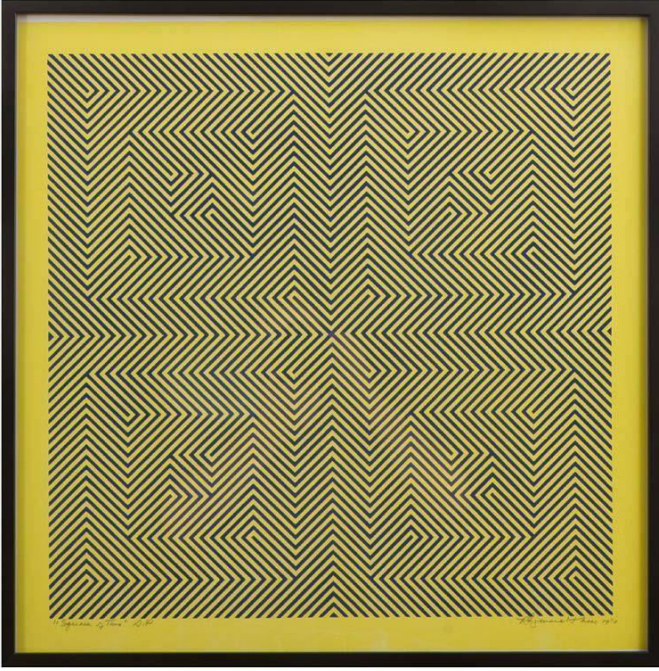
How to Cite This Article
Özpolat, K. (2023). "Zafer Lehimler Afişlerinde Optik Formların Yanılsamaları", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4226-4234. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71340>

Arrival: 27 June 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye

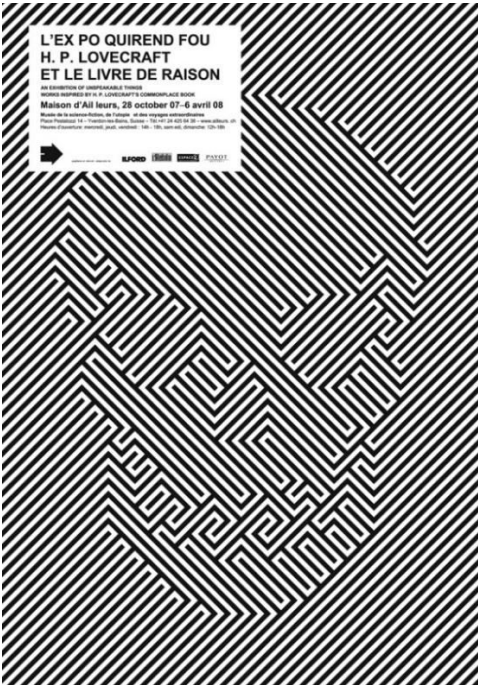
sanatçıları, örneğin gizli görüntüleri açığa çıkararak veya bir hareket hissi uyandırarak “gözleri kandıran” sanat eserleri yaratmak için basit geometrik şekiller ve oldukça zıt renkler kullanırlar (Tiffany, vd, 2012, s.607).



Şekil 1 Reginald H. Neal (1965) tarafından hazırlanan Square of Two.

Kaynak: http://www.artoftheprint.com/artistpages/neal_reginald_h_squareoftwo.html.

Reginald H. Neal'ın orijinal litografisi Square of Two, 1965 civarında New York'ta yüz baskıdan oluşan sınırlı sayıda yayınlandığı şekliyle düz dokuma kâğıda ve tam kenar boşluklarıyla basılmıştır. Bu izlenim, Associated American Artists of New York'un arşiv koleksiyonundan geliyor. Square of Two, Amerikalı sanatçı Reginald Neal tarafından yaratılan Op sanatının güzel, orijinal bir örneğidir.



Şekil 2 “H. P. Lovecraft” sergi afişi, Notter Vigne, 2007.

Kaynak: Tiffany, vd, 2012, s.607

Fransız tasarımcı Notter Vigne'nin Şekil 2'deki afiş tasarımı, optik yanılsama olarak nitelendirilebilecek örnek bir çalışmadır. Amerikalı korku yazarı Howard Phillips Lovecraft'ın "Common Space" kitabından esinlenen eserlerin yer aldığı serginin afişinde, siyah ve beyaz çizgiler arasındaki pozitif ve negatif oranı ile kafatası görüntüsü oluşturulmuştur. Optik bir yanılsama sonucu ilk bakışta belli olmayan bu görüntü, Gestalt'ın şekil ve zemin ilkesine dayalı olarak var olmayan bir görüntü gibi algılanmasını sağlar. Afişin yüzeyini ritmik bir

şekilde kaplayan çizgilerin siyah beyaz kontrastları, retinamızı güçlü bir şekilde uyaran ve beynimizde titreme, titreşim ve hareket izlenimi veren optik yanılsamaları çağrıştırır.

Görsel algılama organı gözdür. Görme, beynin uyarıcıları ve ışık kaynaklarından gelen görsel verileri değerlendirmesidir. Görsel algıyı etkileyen faktörler sayesinde farklı uyarıcılar anlamlı bir bütün olarak algılanabilir. Gestalt psikologları bu faktörleri incelemiştir. “Görsel algı ve yorumlama açısından; 20. yüzyılda geliştirilen en önemli psikolojik teorilerden biri, 1910’larda Max Wertheimer, Kurt Koffka ve Wolfgang Köhler tarafından geliştirilen Gestalt algı psikolojisidir” (Yüksel, 2014, s. 10). Gestalt algı psikolojisi, görsel uyarıcıların sınıflandırılmasını ve organizasyonunu araştırmıştır. Gestalt psikologlarına göre algı organizasyonu, tüm uyarıcıların bir araya gelmesiyle oluşan izlenimleri içermektedir (Solso, 2007, s. 715). 1900’lerde Alman ve Avusturyalı psikologlar tarafından tanıtılan "gestalt" kavramı, temel olarak insan gözünün görsel deneyimi nasıl organize ettiğini ve algıladığını araştırır. Gestalt, Almanca koymak, yerleştirmek ve düzenlemek anlamına gelen stellen fiilinden gelir. Gestalt teorisi hafızaya, öğrenmeye, algılamaya, hatırlamaya ve problem çözmeye yenilik getirmiştir. Organize bir bütünün öğrenilmesi ve hatırlanması, ilgisiz parçalara göre çok daha kolaydır. Gestalt teorisine göre problemi bir bütün olarak anlamak ve çözümünü bir bütün olarak bulmak hızlı ve orijinal keşiflere yol açmaktadır (Özpolat, 2013, s.6). Görsel algı, bilginin görsel olarak analiz edilmesini ve anlaşılmasını sağlar. Dolayısıyla görsel algı, bilgiyle şekillenen ve öğrenme arzusuyla depolanan hafıza gerektirir. Bir belleğe sahip olmak görsel bilgileri depolar. Beynimizin bu faaliyeti, tasarımcının bilgiyi sonsuz bir şekilde sentezleme ve gerektiğinde yeniden yapılandırma isteğini destekler.

YÖNTEM

Bu araştırma Türkiye’de grafik tasarımın gelişimine katkı sunan tasarımcı Zafer Lehimler’in afiş tasarımlarının optik yanılsama özelliğindeki çalışmalarını kapsamaktadır. Bu nedenle tasarımcının çalışmalarına yönelik yapılacak olan bu araştırmanın verilerini toplamak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin temel özelliği geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olmasıdır (Karasar, 2005). Araştırmada ayrıca doküman analizi yaklaşımı uygulanacaktır. Kayıtlı bilgilerin bulunduğu basılı, görsel, elektronik ve diğer türdeki her türlü belgenin analizi bu bilimsel yöntemle incelenmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü ve Oxford Sözlüğü’ne göre belge; bir şey hakkında bilgi veren veya herhangi bir şeyin delili veya ispatı olarak kullanılacak resmi makale, kitap veya elektronik dosya olarak tanımlanmaktadır. Türkçe konuşanlar doküman analizinden “doküman incelemesi” olarak söz etmektedirler. Doküman analizi, tüm yazılı ve elektronik materyallerin sistematik olarak incelenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir. Diğer nitel araştırma yöntemleri gibi, belge incelemesi de gerçekleri anlamak, ilgili kaygıları kavramak ve ampirik kanıtlar sunmak için verilerin analizine ve yorumlanmasına bağlıdır (Kıral, 2020, s.173).

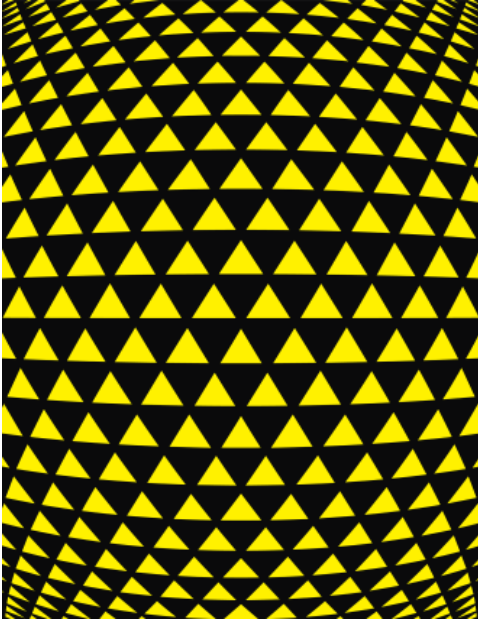
Bilgi ve belgeler niteliklerine ve içeriklerine göre sınıflandırılmalıdır. Metin tabanlı, görüntü tabanlı, işitsel tabanlı ve görsel-işitsel belgeler, çeşitli belge biçimleri arasındadır. diğer metin tabanlı kaynakların yanı sıra kitaplardan, raporlardan, sözlüklerden, raporlardan, günlüklerden metinler içerir. Haritalar, afişler ve fotoğraflar, resim içeren belgelere birkaç örnektir (Geray, 2006). Araştırmada tasarımcı Zafer Lehimler’in tasarımları incelenecektir.

TASARIMCI ZAFER LEHİMLER’İN OPTİK AFİŞLERİNİN İNCELENMESİ

Tasarımcı ve akademisyen Zafer Lehimler sanat hayatı boyunca Anadolu kültüründen etkilenmiştir. Tasarımcı üniversite eğitimi aldığı zamanlarda kendine has farklı bakış açıları geliştirmeye çalışan güçlü bir sanat kişiliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat hayatını şekillendiren eğitim hayatından itibaren afiş tasarımı üzerine birçok denemeler yapmıştır. Bu denemelerin en kapsamlı olanı optik yanılsama üzerine yapmış olduğu afişleridir. Sanat hayatı boyunca ulusal ve uluslararası sanat ve tasarım etkinliklerinde yer aldı ve ödüller kazandı. Grafik tasarımcılar meslek kuruluşu üyesi olan Zafer Lehimler, Atatürk Üniversitesi Grafik Sanatlar Bölümünde akademisyen olarak görev yapmaktadır.

Zafer Lehimler’in kendi ifadesiyle; “Afiş tasarımında kullanılan pek çok görsel üslup vardır. Bir afiş tasarımcısının temel görevi, vermek istediği mesajın etkisini görsel olarak etkili hale getirmektir. Renk ve biçim oyunlarının sunduğu seçenekler her ne kadar sınırsızmış gibi görünse de tasarımcılar, görsel iletişim ilkelerinin sınırladığı bir alan içinde hareket etmek zorunda kalmaktadır. Çünkü, görsel iletişimin temel kuralı izleyiciyle diyalog kurmaktır. Dolayısıyla, afiş yüzeyinde algılanabilen ve dikkat çeken görüntülerin yer alması bir tür ön koşuldur. Özgün bir söylem arayışı, bu gerçeği göz ardı etmemize engel olamaz. Optik

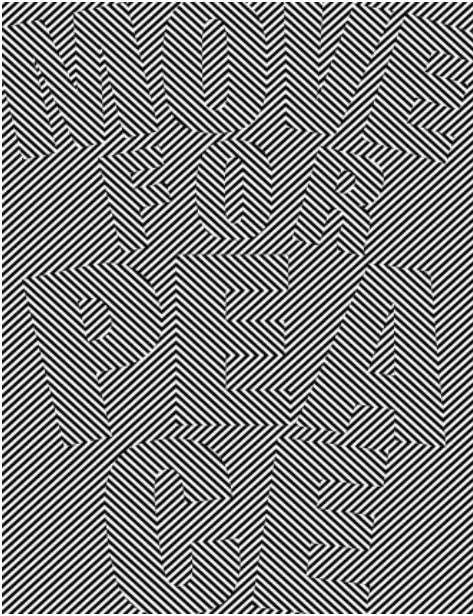
yanılsamalar ise bu açıdan farklı bir yere sahiptir ve afiş tasarımında çeşitli görsel etkiler yaratmak üzere kullanılabilen işlevsel bir yöntem olduğu söylenebilir” (Lehimler, 2015, s. 167).



Şekil 3 “Danger” sosyal içerikli afiş, Zafer Lehimler, 2013.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

Bu afiş tasarımının çizimi, insanların neden olduğu ve gezegenimizi yutan radyoaktiviteye benzersiz bir yanıt vermektedir. Optik illüzyon, üçgen şeklini tekrar tekrar kullanarak radyoaktif bir işaretle karıştırılabilecek bir görüntü oluşturmaktadır. Tasarımcı etkiyi artırmak ve bu radyo aktif oluşuma tepkisel bir yaklaşım sergilemektedir. Burada afiş tasarımının izleyici üzerinde tekrar ve hacimsel yapısıyla bir baskı oluşturduğu söylenebilir. Aynı zamanda tekrar eden şekillerin dünya izlenimi vermesi dünya ile tehlike kavramını etkileşime yönlendirmiştir.



Şekil 4 “Move for Peace” sosyal içerikli afiş, Zafer Lehimler, 2014.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

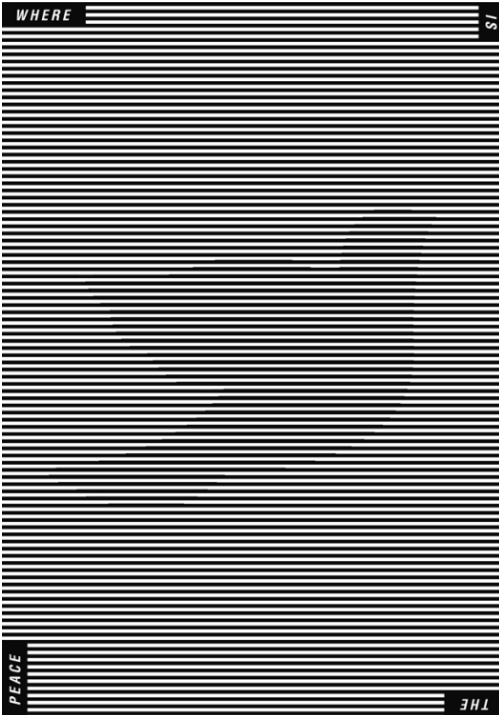
İnsanlar sosyal uyum istiyorlarsa harekete geçmelidir. Afiş tasarımında kullanılan optik yanılsama bu kavramı somutlaştırmaktadır. Optik yanılsamanın görsel dinamikleri olan çizgi ve siyah-beyaz değerler retinamızı aşırı uyularak titreşim ve hareket etkisi olarak beynimizde yaşanan hayali bir görüntüyü gösterir. Bu tür bir yanılsama, afişin arka planının doğrusal dokusu ve tipografide tekrar eden ters doğrusal yapısı tarafından sağlanır. Bu, afişin vurgusunu etkiler ve içeriğinin iletilmesine yardımcı olur. Barış için hareket kavramını tasarımcı görsel, tipografik ve optik bir üslupla izleyiciye ulaştırmıştır.



Şekil 5 “100 Years” unovis international poster contest, Zafer Lehimler, 2020.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

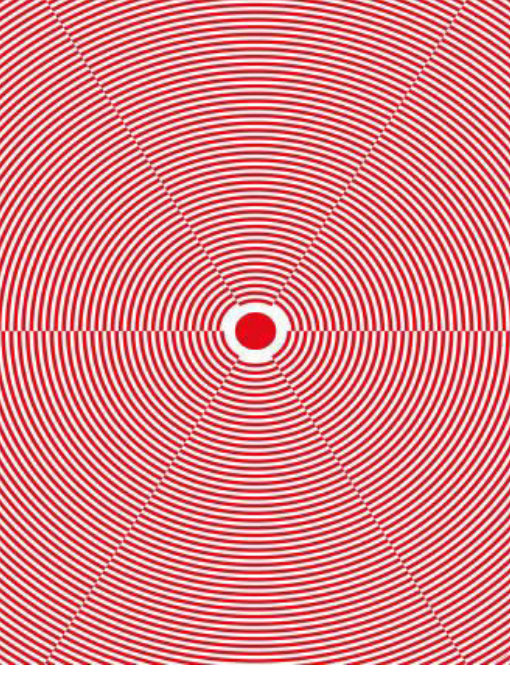
Afiş tasarımı yüz rakamının optik olarak yorumlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Afişin tüm yüzeyi kullanılmıştır. Tasarımcı bu çalışmasını da optik olarak yorumlamıştır. Renklerin seçimi de anlamla bağ kurma üzerine yapılmıştır. Kırmızı ve siyah rengin tasarıma hakim renkler olarak seçilmesi algıyı güçlü kılma yönü olarak görülebilir. “100 years” afiş tasarımı geçmiş ile bu gün arasında bir bağ kurma gibi algı yaratmaktadır. Bunun sebebi geride kalmış yüz yılın kökleriyle bu güne bağlı olması ve optik yorumlamayla birlikte geçmişin geleceğe devam ettiği vurgulanmıştır.



Şekil 6 “Peace” sosyal içerikli afiş, Zafer Lehimler, 2013.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

Barış afiş tasarımı, savaşın gezegen üzerindeki yıkıcı etkilerini durdurmak için müdahale etme fikrini somutlaştırmaktadır. Anlam, afişte uzaktan görülen ve optik bir yanılsamayla çözülen "Kuş" resminin etkisindedir. Bu bakış açısı, sosyal barış başarısızlığının doğrudan savaş zamanı yıkımıyla ilgili olduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Tasarımcı optik üslubun zirvesine çıkmıştır. Sadece çizgisel tekrarlar ve iki kelime ile anlamın bu kadar etkili olması ancak iyi bir form inşa etmekle mümkün olabilir. Tasarımcı bu çalışmada ne renk ile ne de karmaşık bir anlatım ile hareket etmemiştir. Zafer Lehimler’in bu tasarımı bu tarzdaki afişler için ders niteliği taşımaktadır.



Şekil 7 “Radiation” sosyal içerikli afiş, Zafer Lehimler, 2011.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

Yaşam gerçekten de radyasyon nedeniyle önemli ölçüde tehdit altındadır. Afiş tasarımında tasarımcının ifadesiyle 11 Mart 2011'de Japonya'da meydana gelen deprem, tsunami ve nükleer santral faciasına dikkat çekilmiştir. Afişte radyasyon kavramı, yaklaştıkça izleyicinin retinasını çalkalayan resim efektiyle ilişkilendirilmiştir. Yakından bakıldığında afişin görüntüsü izleyeni üzmektedir. Radyasyonun insanlar üzerinde benzer bir etkisi olduğuna inanılmaktadır. Radyasyon aktif bir bölgeye yaklaştığımızda artık bizi tehdit etmektedir. Bu tür bir görüş, optik illüzyona dayalı hareket algısı tarafından sağlanmaktadır. Tasarımcı çalışmasında kırmızı rengi kullanmıştır bu durum tehlike algısını güçlendirmektedir.



Şekil 8 “Scream” sosyal içerikli afiş, Zafer Lehimler, 2013.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

Edvard Munch'un “Çılgılık” eseri “Scream” sosyal içerikli afişe ilham kaynağı olmuştur. Ölümle ilgili bu afiş tasarımında, Dünya üzerindeki tüm yaşamı yok etme ve genetik mirasını yok etme potansiyeline sahip bombaların etkisine dikkat çekilmektedir. Afiş, çizginin tekrar eden şekli ile gözlemciye titreşim etkisinin nasıl hissedildiğini göstermektedir. Bu hayali temsil algıyı güçlendirmektedir. Tasarımcı özellikle seçtiği renkler ile mesajı etkili hale getirmiştir. Bu durum ölümün afiş yüzeyinde anlamlandırılmasına katkıda

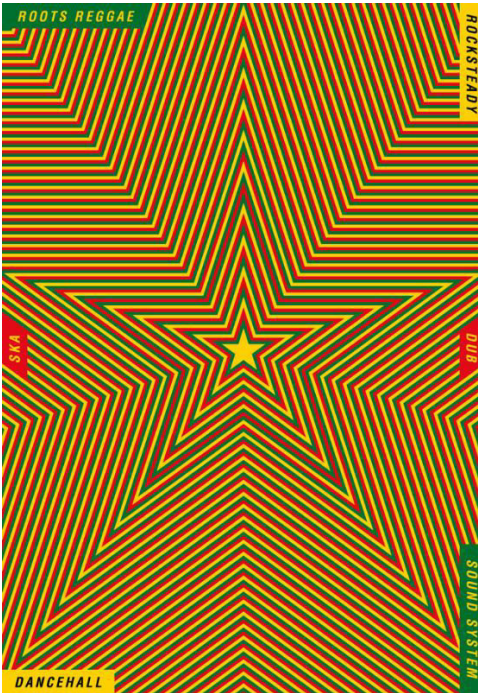
bulunmuştur. Zafer Lehimler stil olarak bazen geçmiş sanat eserlerinden ilham alarak o eserlerden hareketle etkili görsel anlatım biçimi ortaya çıkartmaktadır. Bu eserinde tasarımcı ifadeyi güçlü kılmanın yolu olarak tekrar eden çizgilerle izleyici üzerinde tam etki sağlamıştır.



Şekil 9 “Solidarity” sosyal içerikli afiş, Zafer Lehimler, 2012.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

Bu afiş, Grafist 16 kapsamında planlanan ve projenin açık Facebook sayfasından yayınlanan “Kalimera Mellon” afiş projesi için hazırlanmıştır. Yunanistan’ın ekonomik krizi ışığında, afişte tasarımcı dayanışmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Odak noktası olarak, afişte Yunan bayrağının artı simgesi tasvir edilmiştir. Aynı zamanda artı simgesi bir sarmalın içerisinde yer almaktadır. Bu durum afiş tasarımında farklı anlamlandırmaları da beraberinde getirmektedir. Ekonomik anlamda kuşatılmış artı simgesi ve orada yaşayan insanların çepeçevre sarılması bu olumsuzlukları güçlü bir biçimde anlatmaktadır. Afiş tasarımında tipografi kullanımı da bu sarmal yapıyı güçlü hale getirmiş diyebiliriz. Tasarımcı bu çalışmasında da optik anlatımı çok etkili bir biçimde kullanmıştır.



Şekil 10 “Star” kültürel afiş, Zafer Lehimler, 2012.

Kaynak: <http://www.afisarsivi.com/designer/profile13>

Afişin merkezinden çıkan yıldız şekli lineer yapısıyla beynimizde hareket algısına neden olan bir optik yanılsama yaratmaktadır. Müzik fikri bu optik illüzyonla ilişkilendirilmiştir. Bu afişin gösterildiği alanda reggae müziği çalarken afişin müzikle tempo tuttuğu görülmektedir. Afişin sarı, kırmızı ve yeşil renk şeması Jamaika'yı ima etmektedir. Afişin illüzyon etkisi, uzaktan sarı renkte görünen yıldız gösteren bir yapıdadır. Tasarımcı diğer çalışmalarında da zaman zaman kullandığı kompozisyon oluşumunu bu çalışmasında da yapmıştır. Araştırmada özellikle optik formların oluşumu çizgisel tekrara dayalı bir yapı olduğundan zaman zaman bu denemeleri başarıyla hayata geçirmiştir. Önce yapı üzerine bir inşa anlayışı oluştuğunu söyleyebiliriz. Yapı oluştuktan sonra anlamlandırma ve optik hareketlenme ustalıklı sağlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İletişim tasarımında optik yanılsama yaklaşımı kullanılarak yapılan tasarımların amacı, sanatsal anlatım tekniklerini kullanarak mesajı daha hızlı ve etkili bir şekilde iletmektir. Optik illüzyonun amacı aldatmak ve kafa karıştırmak olmakla birlikte nesnel olarak görülebilen görseller de sağlamaktır. Tasarımcılar, biçimlerin sadece retinaya düşen görüntülerle algılanmadığını, bilgiyle paralel olarak değiştiğini göz önünde bulundurarak, bilinç düzeyinde olmasa da genel ve özel olarak izleyicide çeşitli çağrışımlar ve ifadeler ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar.

Optik illüzyonlar mevcut olduğunda görsel mesaj daha güçlü hale gelmektedir. Bu, her afiş tasarımının içermesi gereken bir bileşendir. Optik yanılsamalarla oluşturulan görüntüler, zihnimize belli bir mesajı iletmek için gözlerimiz ve beynimiz arasındaki etkileşimi tersine çevirmeye çalışmaktadır. İzleyiciye bir mesaj vermek, afiş tasarımının temelini oluşturmaktadır. Afiş tasarımında optik illüzyonların kullanılması, iletilmekte olan mesajın etkisini artırmaya yönelik bir anlayıştır. Afiş tasarımında kullanılan optik illüzyonlar incelendiğinde, görselin aşırı uyarılmasından kaynaklanan illüzyonların ikisi arasında bağlantı kurmada daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tasarımcı ve akademisyen Zafer Lehimler optik anlamı oluşturmada etkili mesajlar üretmiştir. Günümüzde fark yaratan etkisi yüksek afişler tasarlamayı başaran ve izleyici üzerinde etki oluşturan bir tasarım üslubu ortaya koymuştur. Tasarımlarını bilimsel bir bakış açısıyla başlattığı ve görsel iletişim unsurlarını yalın bir biçimde tasarımlarına aktardığını söyleyebiliriz.

Tasarımcı bilimsel yaklaşımla durum değerlendirilmesi ve bir problem yaklaşımı ile afişi bilimsel bir probleme çözüm arayışı ile izleyiciye ulaştırmıştır. Grafik tasarım ürünü olan afiş tasarımlarını tüm duyu organlarını çalıştırarak anlatabilme durumu sadece iyi bir tasarım fikri oluşturma ile ortaya çıkabilir.

Tasarım fikri araştırma gerektiren bir süreç olduğu için tasarımcıların bir çoğunun kullanmadığı bir durumdur. İyi tasarım iyi bir fikir mutfağından çıktığında istenilen etkiyi hedef kitle üzerinde oluşturabilir. Bu açıklamaya en güzel örnek olarak Zafer lehimlerin afiş çalışmalarını gösterirsek abartmış olmayız.

Tasarımcı ve akademisyen Zafer Lehimler çalışmalarının grafik tasarım eğitimi alan öğrencilere ilgili derslerde gösterilip yorumlanması, yetiyecek tasarımcıların üsluplarının oturmasına kaynaklık edebileceği önerilmektedir. Türkiye ve dünyadaki farklı yaklaşımı grafik ürünlerinde sergileyen tasarımcıların araştırmacılar tarafından incelenmesi literatürün zenginleşmesi bakımından önerilir.

KAYNAKÇA

- Geray, H. (2006). Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanından örneklerle. Ankara: Siyasal.
- Karasar N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.
- Lehimler, Z. (2015). Afiş tasarımında optik yanılsama. (Tez No. 391309) [Sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul].
- Özpolat, K. (2013). Görsel İletişim Tasarımı Bağlamında Bir Eğitim Dergisi Tasarımı İçin Öneri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Solso, Robert L ve diğerleri, Çev. Ayşe Ayçiçeği- Dinn, Bilişsel Psikoloji, Bayrak Matbaacılık, İstanbul, 2007, 715 S.
- Tiffany C. Inglis, Stephen Inglis, Craig S. Kaplan, (2012) Op Art rendering with lines and curves. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2012.03.003>.

Yüksel, İ. (2014). Seramik Yüzeylerde Görsel Yanılsamalar. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Seramik ve Cam Tasarımı Anasanat Dalı. İzmir.

http://www.artoftheprint.com /artistpages/neal_reginald_h_squareoftwo.html

<http://www.afisarsivi.com/>

https://ars.els-cdn.com/content/image/1-s2.0-S0097849312000428-gr4_lrg.jpg



Paternalist Liderlik ve Okul Kültürü

Paternalistic Leadership and School Culture

ÖZET

Paternalist liderlik çalışanlarına babacan tavır gösteren liderlik yaklaşımını ifade etmektedir. Doğu toplumlarında toplumsal kültürün önemli bir parçası olan paternalizm anlayışı Türkiye’de etkin olan toplumsal kültür ile benzeşmektedir. Dolayısıyla bu kültürden etkilenen liderler paternalist davranışlar sergileyebileceklerdir. Bu çalışmanın amacı, paternalist liderlik yaklaşımını benimseyen okul müdürlerinin okul kültürü üzerindeki etkilerini, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan paternalist liderlik davranışları ve öğretmenlerin okul kültürü algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, öğretmenlerin paternalist liderlik algısı ile okul müdürüne güven düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Paternalist Liderlik, Okul Kültürü, Okul Müdürü, Öğretmen

ABSTRACT

Paternalistic leadership refers to the leadership approach that shows a paternalistic attitude to its employees. The understanding of paternalism, which is an important part of social culture in eastern societies, is similar to the active social culture in Turkey. Thereby, leaders affected by this culture will be able to exhibit paternalistic behaviors. The aim of this study is to examine the effects of school principals who adopt the paternalistic leadership approach on school culture, the paternalistic leadership behaviors of school principals perceived by teachers and whether teachers' perceptions of school culture differ according to demographic variables, the relationship between teachers' paternalistic leadership perception and the level of trust in the school principal.

Keywords: Paternalistic Leadership, School Culture, School Principal, Teacher

GİRİŞ

Kültür, geçmişten günümüze anlamı farklılık gösteren bir kavramdır. Geçmişte yerleşik hayat, toplum düzeni ve tarım anlamlarını içeren kültür kavramını çalışmalarında ilk kullanan Voltaire’dir. Ülkemizde ilk defa Ziya Gökalp yaşantımızın her alanını şekillendiren kültürü sistemli bir şekilde incelemiştir. Kültürün millî, medeniyetin milletler arası olduğunu ifade eden Gökalp, kültürü, "yalnız bir milletin dinî, ahlakî, hukuki, akli, estetik, lisanî, iktisadî ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür" şeklinde tarif eder. Bu kurumların toplamı, o toplumun kültürünü oluşturur (Gökalp, 1994; akt. Tutar ve Aktan, 2007).

Toplumun temelini oluşturan kültür, dinamik bir süreçte üyeleri tarafından yenilenir, gelişen ve koşullara göre şekillenerek bir sonraki nesillere aktarılır. Örgüt kültürü bilinçli ya da bilinçsiz şekilde ortaya konan bir takım varsayım, inanç ve değerler olarak tanımlanabilir. Her örgütün kendine özgü bir kültür anlayışı vardır.

Örgüt kültürü ile liderler arasında, örgüt kültürünün oluşması anlamında bir etkileşim vardır. Liderler örgüt kültürünün temelini oluştururlar. Liderin inandığı değerler, sahiplendiği ilkeler örgüt kültürüne yansır. Liderler örgütün yapısını oluştururlar. Bu yapı ile birlikte örgütün ekolünün oluşmasında, örgüte özgü sembollerin ve törenlerin oluşmasında önemli bir yer tutarlar.

Liderlik üzerinde en çok durulan, anlam yüklenmeye çalışılan ve geçmişten günümüze ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Liderliğe duyulan ihtiyaç gün geçtikçe daha artmaktadır. Liderlik kavramına farklı bakış açılarıyla yaklaşılmış, bilimsel araştırmaların başladığı 20. yüzyıldan itibaren birçok tanımlama yapılmıştır. Bennis bu durumu davranış bilimlerinde üstünde en çok durulan konu olmasına rağmen diğer konulardan daha az açıklanması nedeniyle ironik bulmuştur. Liderlik insanları etkileme sanatıdır. Bu etkileme gücü ile amaçlara ulaşma için yapılacak davranışlar gruba istekle yaptırılabilir. Ayrıca liderlik, tüm örgüt yapılarında karşılaşılan ve örgütü vizyonlarına ulaşmaları için etkileme ve güdüleme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Liderlik ile ilgili çok fazla tanım yapılması, bu tanımların çoğunlukla öznel olması liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına ve bu liderlik tarzları ile ilgili araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Bu liderlik tarzlarından birisi de paternalist liderliktir. Fransızca “paternalisme” sözcüğünden dilimize geçen paternalizm babacılık olarak tanımlanmıştır (TDK,2021). Paternalizm devletin vatandaşlarının ihtiyaçlarını karşılaması,

İlker Gedik ¹
Bedi Büyükleyla ²
Zehra Gedik ³

How to Cite This Article
Gedik, İ., Büyükleyla, B. & Gedik, Z. (2023). “Paternalist Liderlik ve Okul Kültürü”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4235-4242. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71351>

Arrival: 27 June 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

vatandaşlarını koruması ve onlara bir baba şefkati ile sahip çıkması anlayışını içermektedir. Paternalist toplumlarda ast ile üst arasındaki ilişki ebeveyn ve evlat arasındaki ilişkiye benzerdir (Köksal, 2011). Bu ilişkide üst astı için faydalı olacağına inandığı kararlar alırken, astından koşulsuz bir sadakat bekler. Bu sadakat kararları sorgulamadan kabul etmesini ve uygulamasını içerir. Daha çok Asya kültürlerinde geleneksel olan ailecilik anlayışına dayanan paternalist liderlik ile ilgili ilk çalışmalar Dr. Silin tarafından 1960'lı yıllarda yapılan araştırmalarda yer almıştır. Bu çalışmada Tayvan'daki işletme sahibi ve yöneticilerinin yönetim anlayışları ve tarzlarının Batı ülkelerindeki işletme sahibi ve yöneticilerinkinden daha farklı olduğu tespiti yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda yöneticilerin otorite merkezi olduğu, ahlaki ve öğretici liderlik yaptıklarını, ast-üst arasındaki ilişkiyi astlarıyla mesafeli olarak sürdürdüklerini gözlemlemiştir.

Liderlik ile ilgili yapılan son çalışmalarda kültürlerarası liderlik ön plana çıkmaya başlamıştır. Fakat yapılan araştırmalara konu olan liderlik yaklaşımlarının Batı kökenli olduğu, paternalist liderlik gibi Doğu kökenli liderlik tarzlarına çok az yer verildiği görülmüştür. Paternalist liderlerin çalışanlarını aile gibi görmesi, onların sorunlarına eğilmesi, tatlı-sert tutumu, otoriter yapısı, örgüt içinde aile ortamı oluşturması gibi özellikleri ile son yıllarda kültürümüz ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme sonucunda paternalist liderlik tarzına Türkiye'de de yapılan çalışmalarda yer verildiği ve bu liderlik tarzının yönetsel süreçlerde etkili bir araç olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Karabulut ve Aytemiz Seymen (2020), paternalist liderlik ve alt boyutları olan yardımsever ve ahlaki boyutlar ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptamıştır. Örgütsel özdeşleşme ile paternalist liderliğin alt boyutu olan otorite boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Algılanan yönetici desteği ile paternalist liderlik ve alt boyutları yardımsever ve ahlaki boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, otoriter boyutu ile anlamlı bir ilişkisi saptanamamıştır. Örgütsel özdeşleşme ve algılanan yönetici desteği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İş görenlerin, yönetici destek algısı arttıkça, örgütsel özdeşleşme düzeylerinin de artış göstereceği saptanmıştır (Karabulut ve Aytemiz Seymen, 2020). Örgütle olan özdeşleşme düzeylerinin artması iş görenlerin paternalist lider davranışlarını olumlu yönde değerlendirmesine ve benimsemesine bağlı olacaktır.

Özgenel ve Dursun (2020), yaptıkları araştırmalar sonucunda bürokratik kültür tutumları ile paternalist liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin pozitif yönde geliştiğini tespit etmişlerdir. Aynı araştırmalarda elde edilen bir diğer bulgu ise; destek, başarı ve görev kültürleri ile paternalist liderlerin tutumları arasında belirgin düzeyde bir ilişki bulunamadığıdır.

Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Alguları ile Demografik Değişkenler İlişkisi

Cerit ve diğerleri (2011) sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışı sergilemelerini istemelerine yönelik yaptıkları araştırma sonucunda, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışı sergilemelerini erkek öğretmenlerden daha çok istediklerini belirlemişlerdir. Yine aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışı sergileme isteklerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu Cerit (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaya konmuştur. Araştırmada kullanılan Tukey HSD testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin artmasının okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışı sergilemesine olan isteklerini de arttırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını isteme düzeylerinin arttığı ifade edilebilir (Cerit ve diğerleri, 2011).

Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011) öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin cinsiyet ve şu anki müdürle çalışma yılı değişkenleri üzerinden incelediklerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Arslan (2016) öğretmen cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin paternalist liderlik düzeyine yönelik görüşlerinin farklılaştığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderliğin yardımsever liderlik ve otoriter liderlik boyutlarındaki davranışlarını sergileme düzeylerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderliğin ahlaki liderlik boyutunu daha yüksek düzeyde kullandıkları ise kadın öğretmenler tarafından görüldüğü belirtilmektedir.

Öğretmenlerin şu anki müdürle çalışma değişkeni üzerinden aynı çalışma için yapılan araştırmada, okul müdürlerinin paternalist liderliğin yardımsever ve otoriter boyuta sahip olma üzerinde müdürle çalışma yılı üzerinde anlamlı bir farklılık görülmezken, yapılan Tukey testine göre çalışma yılı arttıkça okul müdürlerinin ahlaki boyuta sahip olmalarına ilişkin öğretmen görüşleri azalmaktadır.

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarından aile havası oluşturmaya ilişkin davranışının erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiklerini Saylık (2017) araştırmasında tespit etmiştir. Aynı çalışmada paternalist liderliğin alt boyutu olan hayırsever boyutuna ilişkin öğretmen algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürünün hayırsever boyutunu daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Yaş değişkeni ve şu anki müdürle çalışma yılı üzerinde yapılan çalışmada ise yaşlı öğretmenlerin okul müdürlerini daha çok hayırsever olarak nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Aynı çalışmada paternalist liderliğin otoriter boyutunda cinsiyet, yaş ve şu anki müdürle çalışma yılı değişkenleri üzerinde öğretmen algısı üzerinde anlamlı bir farkın görülmediği belirtilmektedir. Paternalist liderliğin müdahalecilik boyutu üzerinde elde edilen bulgularda cinsiyet faktörü ile aralarında anlamlı bir farklılık görüldüğü belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla müdahaleci bulurlar. Müdahalecilik boyutu ile yaş ve şu anki müdürle çalışma yılı değişkenleri arasında anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha paternalist lider olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu durum okul müdürlerinin çoğunlukla erkek olmaları ve hem cinsler arasında paternalistik müdahale ve davranışların ortaya çıkma sıklığı ve yoğunluğunun kadınlara kıyasla daha fazla olmasına ilişkindir (Saylık, 2017).

Dağlı ve Ağalday (2018) öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni üzerinde yaptıkları çalışmada paternalist liderliğin yardımsever alt boyutunda anlamlı bir fark belirlemişlerdir. Paternalist liderliğin alt boyutları ahlaki liderlik, otoriter liderlik ve çıkarıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algısı ile cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir fark saptanamamıştır. Okul müdürlerinin yardımseverlik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin paternalist liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre araştırmasını yapan Kılıç (2019) okul müdürlerinin birey düzeyindeki ilişkiler ve çalışanların iş dışındaki yaşamlarıyla ilgilenme boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinden birey düzeyindeki ilişkiler ve çalışanların iş dışındaki yaşamlarıyla ilgilenme isteklerinin fazla olduğunu ve erkek öğretmenlerin belirtilen boyutlarda okul müdürlerini paternalist lider olarak görme eğilimlerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin işyerinde aile ortamı, sadakat beklentisi ile hiyerarşik durum ve otorite boyutlarında cinsiyet değişkeni üzerinden anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anlamlı farklılığın tespit edilemediği boyutlarda okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

Aynı çalışmada mesleki kıdem değişkeni üzerinden sınıf öğretmenlerin paternalist liderlik algılarında çalışanların iş dışındaki yaşamlarıyla ilgilenme ve sadakat beklentisi boyutlarında farklılık tespit etmiştir. Mesleki kıdem artmasıyla okul müdürlerinden bu boyutlarda paternalist liderlik beklentisi yükselmektedir. Birey düzeyinde ilişkiler, işyerinde aile ortamı ile hiyerarşik durum ve otorite boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Anlamlı farkın tespit edilemediği bu boyutlarda mesleki kıdemi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin diğerlerine göre paternalist liderlik algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna erişilmiştir. Başka bir ifade ile mesleki kıdem ile paternalist liderlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu elde edilen bu bulgular doğrultusunda değerlendirilebilir (Kılıç, 2019:56).

Aktaş'a (2019) göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile cinsiyet, yaş ve aynı okulda çalışma yılı değişkenleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Aynı okulda çalışma yılı 1-5 yıl olanların, 6 yıl olanlara göre okul kültürü algıları çok az bir farkla yüksek bulunmuştur.

Özgenel ve Dursun (2020) okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan paternalist liderlik davranışları üzerinde yaş ve şu anki müdürle çalışma yılının öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını fakat cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık oluştuğunu tespit etmişlerdir.

Aynı çalışmada öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde yaptıkları incelemede erkek öğretmenlerin okul kültürü algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Erkek öğretmenlerin görev kültürü algılarının da bürokrasi, destek ve başarı alt boyutlarına göre kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özgenel ve Dursun, 2020).

Öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde yaş değişkeni üzerinde yapılan incelemede anlamlı bir farklılık oluştuğu Özgenel ve Dursun (2020) tarafından tespit edilmiştir. 51 yaş üstü öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul kültürü algılarının özellikle başarı kültürü ve görev kültürü algılarının diğer yaş grubundaki

öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algılarında şu anki müdürle çalışma yılının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Sarı (2021) okul müdürlerinin paternalist liderlik özelliklerini algılamada kadın ve erkek öğretmenlerin eş düzeyde olduğunu belirtmektedir. Buradan öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışı algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan araştırmada ise mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin diğerlerine göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin Paternalist Liderlik Algısı ile Okul Müdürüne Güven Düzeyi Arasındaki İlişki

Wu ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada otoriter liderlik davranışlarının güven duygusunu azaltabileceğini belirlemiştir. Otoriter liderlik davranışının lidere güvenin gelişmesine katkı sağlamadığı hatta olumsuz yönde etkilediği, çalışanlarda korku ve öfkeye neden olmasından dolayı otoriter liderlik ile lidere duyulan güven arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Otoriter liderlerin çalışanlarına saygı gösterme, fikirlerini dile getirme isteklerine izin verme olasılıkları daha düşük olduğu için çalışanlarda adaletsizlik algısının ortaya çıkacağını bulmuşlardır. Otoriter liderliğin, algılanan adaletsizlik duygusunun etkisiyle lidere olan güveni azaltabileceği ve iş performansı ile örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada yardımsever liderliğin etkileşimsel adalet algıları yoluyla lidere duyulan güven ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışanların denetim güvenini geliştirmesi üzerinde paternalist liderliğin yardımseverlik boyutunun etkili olduğu görülmektedir. Yardımsever liderlik davranışının çalışan algıları düzeyinde olumlu etkileri olduğu için liderlerin çalışanların ihtiyaçlarına duyarlılığı açısından liderin olumlu değerlendirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir.

Ahlaki liderlik davranışlarının lidere olan güveni olumlu yönde etkilediği ve çalışanlarda algılanan adalet duygusuna aracılık ettiği Wu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada tespit edilmiştir. Liderlerin ahlaki davranışları, liderlerin güvenilirliğinin ve dolayısıyla astlarının liderlere olan güveninin kritik belirleyicileridir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995; Rempel, Holmes ve Zanna, 1985; akt. Wu ve diğerleri, 2012).

Çıraklar ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada örgütsel özdeşleşme ve ahlaki liderlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını, ancak yardımsever liderlik ile pozitif, otokratik liderlik ile negatif anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Örgütsel güven değişkeni ile otokratik liderlik ilişkisinin negatif anlamlı olduğunu, yardımsever ve ahlaki liderlik ile pozitif anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Başka bir ifadeyle paternalist liderliğin ahlaki ve yardımsever boyutlarının güven üzerinde pozitif etkileri görülürken otokratik liderlik davranışlarının çalışanların liderlerine karşı duydukları güven algısına negatif yönde etkileri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş tatmini ve öğrencilere olan bağlılığın üzerinde müdüre duyulan güvenin olumlu etkileri olduğu Shi ve diğerleri (2020) tarafından belirtilmiştir. Aynı araştırma sonucunda paternalist liderliğin alt boyutu olan otoriter ve ahlaki liderliğin öğretmenlerin iş tatmini ve öğrencilere bağlılık üzerinde dolaylı yönden etkileri olduğu ve bu etkinin müdüre duyulan güvene aracılık ettiği elde edilen bulgular arasındadır. Otoriter liderliğin öğretmenlerin iş tatmini ve öğrencilere bağlılık üzerindeki etkilerinin olumsuz yönde olduğu, müdürlerin sergilediği otoriter davranışların öğretmenler üzerinde güven noktasında zafiyet oluşturabileceği belirtilmiştir.

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarından ahlaki davranış sergilemelerinin öğretmenlerin iş tatmini ve öğrencilere bağlılık üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu, müdüre duyulan güven ile ahlaki davranışlar arasında olumlu anlamda ilişki olduğu belirlenmiştir. Müdürün sergilediği ahlaki davranışların öğretmenler tarafından müdüre duyulan güveni arttırdığı görülmüştür.

Öğretmenlerin iş tatmini ile öğrencilere bağlılık üzerinde hayırsever liderlik davranışları arasında müdüre duyulan güvenin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ve bu etkinin araştırma sonucunda beklenmedik bir bulgu olduğu Shi ve diğerleri, (2020) tarafından açıklanmıştır.

Okçu ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve müdüre güven düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir. Paternalist liderliğin alt boyutları olan aile havası oluşturma ve hayırseverlik ile müdüre güven düzeyi pozitif yönlü ve orta düzeyli iken otoriter ve müdahalecilik alt boyutu ile müdüre güven düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Paternalist liderliğin yetersiz görme alt boyutu ile müdüre güven düzeyi arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Paternalist liderlik Konfüçyüs kültürüne dayanır, bu nedenle görünüşte paradoksal “kontrol” ve “bakım” aynı anda mevcut olabilir. Bu, bir ebeveynin çocuğuna davranış biçimine benzetilmiştir (Aycan, 2006; Farh ve Cheng, 2000; akt. Qian ve Walker, 2021).

Qian ve Walker’a (2021) göre; okul müdürlerinin popüler olmayan kararlar verirken bile öğretmenlerde güven duygusu oluşturmaları gerekir. Müdürlerin öğretim uzmanlıklarını geliştirdiklerinde paternalist lider olarak güvenilirliklerini arttırdıkları ve öğretmenlerle ilişkilerini bu güven üzerine kurmayı amaçladıkları belirtilmiştir. Araştırmada bütün müdürlerin öğretmenlerle iletişim kurmayı amaçladıkları fakat hepsinin bunu gerçekleştiremediği ve okul müdürlerinin davranışlarının olumlu ve tutarlı görülmesinin öğretmenlerde güven algısının oluşmasında etkili olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır.

SONUÇ

Astlar ile duygusal ilişkilerin kurulduğu, çalışanlara değer atfedildiği, çalışanlara aile üyesi rolü biçildiği ve o role uygun davranıldığı, özel yaşantılar için tavsiyelerde bulunduğu paternalist liderlik, yöneticilerin çalışanları ile aile büyüğü gibi ilgilendiği bir liderlik stildir. Paternalist liderler hiyerarşiye önem verirler ve çalışanlarından sadakat beklerler. Ülkemizde okul müdürlerinin paternalizm algısının yüksek olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Etkili ve sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasında okul müdürlerinin göstereceği liderlik davranışlarının etkili olacağı beklenmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerden hedeflere ulaşma yönündeki yüksek performans beklentisi için duygusal bağlılığı ve öğretmenlerin güven algılarını arttırmaları yoluyla birlikte hareket etme bilincini göstermelerini sağlamaları gerekir. Okul müdürlerinin paternalist tutumlarının öğretmenlerde örgütsel güveni artırması ve öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyini önemli ölçüde yükseltmesi yoluyla okul kültürünün oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan paternalist liderlik davranışlarının okul kültürünün bürokratik yanını olumlu yönde etkilerken destek, başarı ve görev kültürleri ile okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar da benzer sonuçları göstermektedir (Dursun, 2019; Karabulut ve Aytemiz Seymen, 2020; Özgenel ve Dursun, 2020). Kurşun (2019) tarafından yapılan meta-analiz çalışmalarının sonucunda 52 araştırmadan 49’unda pozitif anlamlı ilişki tespit edilmesi de araştırma bulgularını güçlendirmektedir. Ayrıca, paternalist liderliğin alt boyutları olan yardımsever ve ahlaki liderliğin örgüt kültürü ile özdeşleşme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve örgütlenme düzeyini arttırdığı yapılan araştırmalarda elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bulguyu güçlendiren örgütsel özdeşleşme ve algılanan yönetici desteği arasında pozitif ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır (Karabulut ve Aytemiz Seymen; 2020). Çeşitli araştırmalar sonucunda yöneticilerin paternalist liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışını (Şendoğdu ve Erdirencelebi, 2014), yöneticiden alınan doyumunu (Cerit, 2012) olumlu yönde etkilediği, işten ayrılma niyetlerini (Özer ve Yurdun, 2012) ise olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin ortaya koydukları paternalist liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturmada pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre paternalist liderlik davranışları algılarında anlamlı farklılık tespit edilmezken, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla okul müdürlerini paternalist lider olarak algıladıkları görülmüştür. Arslan (2016), Saylık (2017), Dağlı ve Ağalday (2018), Kılıç (2019) ile Özgenel ve Dursun’un, (2020) araştırmalarından elde edilen bulgular da araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Ancak Cerit ve diğerleri (2011) kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden daha çok paternalist liderlik davranışı sergilemelerini beklediklerini ve Sarı (2021) araştırmasında öğretmenlerin okul müdürünün paternalist liderlik özelliklerini algılamada kadın ve erkek öğretmenlerin eş düzeyde olduğunu belirtmektedir. Paternalist liderlerden daha fazla aile ortamı oluşturmaları ve kişisel hayata katılmasını bekleyen erkek öğretmenlerin, lider-izleyici arasındaki ilişkinin ebeveyn-evlat ilişkisine benzer özellikler göstermesini istedikleri söylenebilir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranış algılarında yaş değişkeninin mesleki kıdemine artmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını algılama düzeyleri ve okul müdürlerinin paternalist lider olması beklentileri artmaktadır. Cerit ve diğerleri (2011) ve Kılıç’ın (2019) araştırmaları elde edilen bulgular ile benzerlik gösterirken, Saylık (2017) yaşı daha büyük öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderliğin hayırsever boyutunu daha çok sergilediklerini ve okul müdürlerini olarak nitelendirdiklerini, paternalist liderliğin otoriter boyutunda ise anlamlı bir farkın görülmediğini belirtmektedir. Ancak, Özgenel ve Dursun (2020) okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan paternalist liderlik davranışlarının yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ve Sarı (2021) ise mesleki kıdemi az, yaşı daha küçük olan öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Şu

anki müdürle çalışma yılının okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını öğretmenlerin algılamasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Arslan (2016), Saylık (2017) ile Özgenel ve Dursun (2020) çalışmalarından elde edilen sonuçlar da benzerlikler göstermektedir.

Öğretmenlerin okul kültürüne algılama düzeyleri ile cinsiyet, yaş ve şu anki müdürle çalışma yılı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulguları benzer şekilde Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011) ve Aktaş'ın (2019) araştırmaları desteklemektedir. Özgenel ve Dursun (2020) şu anki müdürle çalışma yılının öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ancak cinsiyet ve yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık görüldüğünü tespit etmişlerdir. Erkek öğretmenlerin okul kültürü algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu özellikle görev kültürü algılarındaki bu yüksek düzeyin bürokrasi, destek ve başarı alt boyutlarına göre daha belirgin olduğunu Özgenel ve Dursun (2020) yaptıkları araştırmada tespit etmişlerdir. Yaş değişkeni üzerinde yaptıkları araştırmada ise 51 yaş üstü öğretmenlerin diğer yaş grubu öğretmenlerine göre okul kültürü algılarında pozitif yönde anlamlı bir farklılık oluştuğu, bu farkın görev kültürü ve başarı kültüründe belirgin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Liderin paternalist tutumlarından ahlaki ve yardımsever davranışlarının lidere olan güveni ve performans düzeyini arttırdığı, örgütsel vatandaşlık duygusunu güçlendirdiği ancak otoriterlik davranışlarının çalışanlarda adalet algısını ve lidere olan güveni azalttığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular Wu ve diğerleri (2012) ve Çıraklar ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla benzer özellikler göstermektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin ahlaki davranış sergilemelerinin iş tatmini ve öğrencilere bağlılığı güçlendirdiği, müdürün sergileyeceği ahlaki davranışların öğretmenlerin güven algı düzeyini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Shi ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar bulunurken, yardımsever liderliğin müdüre duyulan güven üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna erişmişlerdir. Örgütsel güven ve müdüre duyulan güven üzerinde paternalist liderlik davranışlarının etkisi incelendiğinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve müdürlerin öğretim uzmanlıklarının gelişmesinin öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini arttırabileceği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgular Okçu ve diğerleri (2020) ile Qian ve Walker'ın (2021) araştırmalarından elde ettiği sonuçlarla benzerdir. Okçu ve diğerleri (2020) paternalist liderliğin müdahaleci alt boyutu ile müdüre güven arasında anlamlı bir ilişki görülmediğini, yetersiz görme alt boyutu ile müdüre güven arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Alanyazına dayalı yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Kalıcı bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için okul müdürleri liderlik davranışlarını geliştirmelidir.

Paternalist liderliğin en önemli boyutlarından biri olan ve öğretmenlerin güven algısını oluşturan okul dışı zamanda da birlikte vakit geçirmedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle okul dışı zamanlarda da görüşmeleri, problemlerine destek olmaları, özel günlerine katılmaları önerilebilir.

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarıyla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında, okul kültürünün oluşmasına etki eden faktörler ile okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

Eğitim yöneticisinin paternalist liderlik ve okul kültürü temalı hizmet içi eğitim, seminer ve kurs olanakları sağlanabilir.

Paternalist liderlikle ilgili ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. ve Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi. 6(20), 1-11.

Aktaş, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, Ö. (2016). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J. M., Felfe, J. and Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: A cross-cultural investigation of prototypes. Journal of International Business Studies, 44, 962-969.

- Balçı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Paternalist liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 35-56.
- Cerit, Y., Özdemir, T. ve Akgün, N. (2011). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışı sergilemelerini istemeye yönelik görüşlerin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 87-99.
- Chan, S. C. H., Huang, X., Snape, E. and Lam, C. K. (2012). The Janus face of paternalistic leaders: Authoritarianism, benevolence, subordinates' organization-based self-esteem, and performance. *Journal of Organizational Behavior*. DOI: 10.1002/job.1797.
- Chou, W. J., Sibley, C. G., Liu, J. H., Lin, T. T. and Cheng, B. S. (2015). Paternalistic leadership profiles: A person-centered approach. *Group & Organization Management*, 1-26.
- Çalışkan, N. ve Özkoç, A. G. (2016). Örgütlerde paternalist liderlik algısına etki eden ulusal kültür boyutlarının belirlenmesi. *Journal of Yasar University*, 11(44), 240- 250.
- Çıraklar, N. H., Uçar, Z. Ve Sezgin, O. B. (2016). Paternalist liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi: Lidere güvenin aracılık rolü. *Research Journal of Business and Management*, 3(1), 73-87.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2018). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 518-534.
- Dursun, İ. E. (2019). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturmadaki etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.*
- Gerçek, M. (2018). Yöneticilerin babacan (paternalist) liderlik davranışlarının psikolojik sözleşme bağlamındaki beklentileri üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İBBF Dergisi*, 13(2), 101-118.
- Gürer, A. (2019). 21. Yüzyılda liderlik yaklaşımları. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- He, G., An, R. and Hewlin, P. F. (2019). Paternalistic leadership and employee well-being: A moderated mediation model. *Chinese Management Studies*, 13(3), 645-663.
- Karabulut, A. ve Aytemiz Seymen, O. (2020). Paternalist liderlik tarzı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde algılanan yönetici desteğinin aracılık etkisi. *Troyacademy International Journal of Social Sciences*. 5(2), 59-82.
- Karşu Cesur, D. (2015). Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya üniversitesi örneği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.*
- Karşu Cesur, D., Erkilet, A. ve Taylan, H. H. (2019). Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14(1), 87-116.
- Kılıç, E. (2019). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.*
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, E. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 101-122.
- Kurt, İ. (2013). Paternalist liderlik ile çalışanların işlerine yaratıcı katılım algıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik bir çalışma. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 321-330.
- Okçu, V., Ergül, H. F. ve Ekmen, F. (2020). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Path analiz çalışması). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 755-770.
- Özer, F. ve Yurdun, A. (2012). Birleşme/devir alma sürecini yaşayan örgütlerde paternalist liderlik tipinin işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 71-80.
- Özgenel, M. ve Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(4):284-302.

- Özgenel, M. ve Canuyası, R. (2021). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının örgütsel mutluluğa etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 14-31.
- Qian, H. and Walker, A. (2021). Building emotional principal–teacher relationships in Chinese schools: Reflecting on paternalistic leadership. *Asia-Pacific Edu Res.* <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00563-z>.
- Sarı, T. (2021). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Saylık, A. (2017). Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile hofstede'nin kültür boyutları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Saylık, A. ve Aydın, İ. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 273-300.
- Simitçioğlu, Y. (2009). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar (Bayrampaşa ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şendoğdu, A. A. ve Erdirençelebi, M. (2014). Paternalist liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 27:253-274.
- Türesin Tetik, H. ve Köse, S. (2015). Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(26), 29-56.
- Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.



Tekirdağ İli Çerkezköy İlçesindeki Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Seviyelerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Technological Pedagogical Content Knowledge Levels of Turkish Teachers in Çerkezköy District of Tekirdağ Province in Terms of Different Variables

ÖZET

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterliliklerini belirlemeyi ve bu yeterlilikler ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde görev yapan 111 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Direkci, Şimşek ve Ayvallı (2020) tarafından geliştirilen likert tipindeki "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veriler, SPSS-26 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular T Testi ve ANOVA testiyle değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin TPAB ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkçe öğretmenlerinin TPAB ölçeği ortalamalarının genel olarak yeterli ve çok yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, TPAB yeterlilikleri ile cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem arasında anlamlı farklar bulunurken, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı sonuçlar elde edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Eğitim, Pedagoji

ABSTRACT

This study aimed to determine the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competencies of Turkish language teachers and examine the relationship between these competencies and teachers' demographic characteristics. The study included a sample of 111 Turkish language teachers working in Çerkezköy, Tekirdağ during the 2022-2023 academic year. Data were collected using the "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" developed by Direkci, Şimşek, and Ayvallı (2020), which is a Likert-type scale. The collected data were analyzed using SPSS-26 software, and the findings were interpreted based on the results obtained from t-tests and ANOVA tests. The study found that Turkish language teachers' overall scores on the TPACK scale were generally sufficient and very sufficient. Significant differences were found in TPACK competencies based on gender, age, and years of teaching experience, while no significant differences were observed in terms of teaching experience.

Keywords: Technology, Education, Pedagogy

GİRİŞ

Günümüzde dünyaya gelen çocukların tam anlamıyla bir teknoloji yüzyılında doğduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki küçük yaştaki bebeklerin bile teknolojik aletlere tepki verdiğini ve çok küçük bir yaşta teknolojiyle bir arada yaşadığını görebilmekteyiz. Bu durum, toplumsal olarak teknolojiden kaçınmak yerine teknolojiyi yadsımadan ona uyum sağlamayı gerektirmektedir. Teknolojik aletleri ve gelişmeleri bizleri daha ileri götürecek bir araç olarak kullanmak temel amaçlardan bir tanesi olmalıdır. Özellikle eğitim öğretim süreçleri içerisinde teknolojik yeniliklerden fayda sağlamak son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen değişiklik ile bütün öğretim programlarında temel beceriler belirlenmiş, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi de bu temel beceriler arasında yer almıştır.

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini kullanırken planlama oluşturma, yerinde kullanma konusunda doğru tespitlerde bulunarak doğru kararlar verme, bu teknolojilerin kullanılması açısından gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içermektedir (Atalay, 2016).

Türkçe öğretim programında öğrenme ve öğretme süreçlerince öğretim stratejilerini zenginleştiren ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştiren bilgi ve iletişim teknolojilerinden olabildiğince

Mehmet Polat Bedir¹

How to Cite This Article

Bedir, M. P. (2023). "Tekirdağ İli Çerkezköy İlçesindeki Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Seviyelerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4243-4254. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71401>

Arrival: 30 June 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Tekirdağ, Türkiye

faaydalanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin veri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri; ders işlenirken görsel iletişim araçları, slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta ve EBA içeriklerinden faydalanılması ve dijital kaynakların özenle kullanılması konusunda açıklamalara yer verilmiştir. Aynı zamanda Türkçe Öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre belirlenen sekiz yetkinlikten biri “Dijital Yetkinlik” olarak tanımlanmıştır. Bireylerin iş hayatı ve günlük hayatta teknolojiyi eleştirel ve güvenli şekilde kullanabilmeleri ve bilgisayar kullanma konusunda temel becerilere sahip olabilmeleri hususunu açıklayan bu yetkinliğin Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılabilmesi için elbette öncelikle dersi işleyen Türkçe öğretmenin bu teknolojilere hâkim olması ve öğrencilere bu konuda rol model olması gerekir (MEB, 2017).

Günümüz dünyasında eğitim öğretim süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi sonucunda teknoloji kullanımına yönelik birçok model ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın konusu olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli teknolojinin eğitime entegrasyonu hususunda pedagoji odaklı bir modeldir. Pedagoji bilgisi, Alan bilgisi ve teknoloji bilgisinin ortaklaştığı noktadan doğan TPAB modeli, bu üç farklı alanın etkileşimini ön plana çıkarmaktadır (Yurdakul, 2011).

TPAB, teknolojik bilgi düzeyi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin kesişim noktasında bulunmakta ve hepsi birbiriyle bağlantılıdır. Bu bilgi alanlarının hepsi birbirlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin branşlarına yönelik sahip olmaları gereken temel bilgileri içeren alan bilgisi, sahip oldukları bilgiyi öğrencilere aktarabilme, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme süreçlerini içine alan pedagojik bilgi ve en temelinden ileri teknoloji olana kadar çeşitli araç ve gereçleri eğitim öğretim sürecinde kullanabilmesi ise teknolojik alan bilgisini gösterir. Bu üç alanın bir araya gelmesi ile de Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı ortaya çıkmıştır (Karasu, 2019).

Ülkemizde TPAB konusuyla ilgili yapılan çalışmalar çok eskiye dayanmamaktadır. Bu konuda öğretmenlere, öğretmen adaylarına, akademisyenlere yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Eğitim öğretim süreçlerinin bir parçası olarak görülen ve üzerine pek çok çalışma yapılan TPAB kavramının Türkçe eğitiminde de kullanılması kaçınılmazdır. Her branşın öğretmeni gibi Türkçe öğretmenlerinin de alan bilgisi ve pedagojik bilgi yanında yeterli teknolojik bilgi ile de donatılması Türkçe derslerinin de çağa ayak uydurması, ders sürecinin canlanması ve dersten alınan verimin artabilmesi açılarından faydalı olacaktır. Yani her alanda olduğu gibi Türkçe derslerinde de teknolojik materyallerin kullanımı ders sürecinde birçok katkı sağlayacaktır ve her Türkçe öğretmenin pedagoji bilgisinin yanında gerekli teknoloji bilgisine de sahip olması şarttır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu incelenecektir.

Bu çalışmada Tekirdağ İli Çerkezköy ilçesinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin ölçülmesi ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişim gösterip göstermediği Direkçi, Şimşek ve Ayvalli (2020) tarafından geliştirilen Türkçe öğretmenlerine yönelik TPAB ölçeği uygulanarak belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Tekirdağ İli Çerkezköy ilçesinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem değişkenlerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterlilik düzeylerinde anlamlı farklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesine uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmenlerinin TPAB düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin TPAB düzeylerinde;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Medeni durum
 - d. Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar var mıdır?

İlk çağlardan bugüne gelişimini düşündüğümüzde özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde teknolojiye meydana gelen ani gelişmeler insanoğlunun hayatına büyük oranlarda etki etmiştir. Ülkeler bilim ve teknolojiye verdikleri önemle büyüyüp gelişirken geri kalmış ülkeler üretmedikleri teknolojiyi mecburen satın alarak çağa ayak uydurmaya çalışmaktadır. İnsanın dünya serüvenini hızlandıran hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunan teknoloji ne olursa olsun artık hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu durumdan eğitim sisteminin etkilenmesi de kaçınılmazdır. Yaşadığımız COVID 19 salgını sürecinde de dijital eğitim yoluyla eğitim öğretim hayatı devam ettirilmeye çalışılırken teknolojinin aslında eğitim için ne denli önemli bir nimet olduğu anlaşılmıştır. Eğitimde teknolojik araç gereçlerin doğru kullanımı zamandan

tasarruf sağlarken öğrenme süreçlerine de elbette katkıda bulunmaktadır. Bu hususta Türkiye'nin aydınlık geleceği olan öğrencilerin ana dili olan Türkçeyi en iyi şekilde öğrenebilmeleri için de teknolojik kaynaklardan faydalanılması gerekir. Tabi bu durumda Türkçe öğretmenlerinin bu teknolojileri en etkin şekilde kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeleri de önemlidir. Öyle ki Bayburtlu (2020) tarafından yürütülen pandemi sürecinde dijital eğitimle gerçekleştirilmiş olan Türkçe derslerinin incelendiği çalışmada Türkçe öğretmenleri dijital içerikler oluşturabilmek için eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Modern ve başarılı bir Türkçe eğitimi verebilmek için öncelikle öğretmenlerin bu hususta iyi yetişmiş olmaları, gerekli alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin yanında teknolojik araçları Türkçenin öğretimi sürecine en doğru şekilde adapte edebilecekleri teknoloji bilgisine sahip olmaları gerekir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi olarak tanımlanan bu yeterliliğe Türkçe öğretmenlerinin de sahip olması gerekir. Alan yazında Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerine yönelik yeterince çalışma yapılmamış olduğu göz önünde tutularak Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerini ölçmeye yönelik yapılan bu çalışmanın daha sonraki süreçte yapılacak çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Geçmiş ile günümüz dünyasının arasında oluşan keskin farklılığın sebebi hiç şüphe yoktur ki teknolojik gelişmelerden kaynaklanmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde teknoloji kavramı; "Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi" şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2023).

İnsanlar süratle gelişen teknolojinin getirdiği bilgi yığınları arasından ihtiyaç duydukları ya da merak ettikleri konuları seçip faydalanmaktadır. Hizmet, eğitim, sağlık, sanayi ve ulaşım gibi insan hayatını birinci dereceden etkileyen sektörlerle birlikte teknolojik unsurlar yaşamın her noktasında insanların ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Özellikle insanların yaşama uyumunu kolaylaştırmak amacıyla eğitim öğretim süreçlerinde bilgiye hızla ulaşma ve en etkili şekilde aktarmayı kolaylaştıran teknolojik kaynaklar doğru şekilde kullanıldığı takdirde öğretmen ve öğrenciler adına çağın en önemli nimetleri arasında sayılabilir (Akıska, 2022).

Eğitim teknolojisi, sınıf ortamında oluşan disiplin sorunlarını yok etmekle kalmayıp, zamanı tasarruflu ve verimli kullanılmasını, kalıcı ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulmasını, bilgiye en hızlı ve etkin ulaşım kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede eğitim sisteminin hedeflediği bireylerin yetiştirilmesine olanak tanımaktadır (Kahraman, 2013, s. 20).

Eğitim öğretim sürecinin ana unsurlarından olan öğretmenler, teknolojik imkanları eğitim öğretim süreçlerinde etkili kullanabilmek amacıyla kendilerini geliştirememeleri durumunda, geleneksel bakış açısına sahip yöntem ve materyaller ile konuları öğrencilere aktarma konusunda bazı zorluklarla karşılaşabilirler. Öğrencilerin yaşamlarında yer alan ve sürekli etkileşim içerisinde buldukları teknolojik ürünlerin etkileriyle baş ederken bunları eğitim öğretim süreçlerinin hedeflerine uygun bir şekilde kullanabilmek bu sorunların en önemlilerinden birisi olarak görülmektedir (Aksoy, 2003; akt. Akıska, 2022).

Öğrencilerin anlama düzeylerine yönelik yapılan araştırmalar neticesinde geleneksel tarzda yöntemlerle yani teknolojik unsurlar olmaksızın gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin etkinliklere yeterli seviyede aktif katılım sağlamadıkları ve beklenen düzeyde öğrenmenin gerçekleştirilemediği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle geleneksel tarzda uygulanan eğitim yöntemlerine alternatif yöntemlerin geliştirilmesi gerekliliği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Eğitim ortamlarının donatımında teknolojik araç gereçlerin kullanılması süreci daha verimli ve etkili hale getirecektir (Kahraman, 2013, s. 16).

Eğitim süreçleri ve teknolojik unsurların etkileşim içerisinde olduğu günümüzde eğitim ortamında kullanılmayan ve teknolojik araç ve gereçlerin bulunmadığı öğretim anlayışı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu sebeple eğitim süreçlerinde bilgisayar teknolojileri ve benzeri teknolojik araçların kullanılması neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmekle yükümlü üniversitelerin eğitim fakültelerindeki eğitim süreçlerinde bilgisayar, internet vb teknolojik araçların kullanılarak uygulanmasına zemin hazırlayacak ortamlar geliştirilmelidir (Erdemir ve diğerleri, 2009).

Yakın gelecekte akademik düzeyde başarılı olabilecek kişilerin bilgiye ulaşma ve kullanma süreçlerinde teknolojik kaynakları etkin bir şekilde kullanma, kendi başına öğrenebilme ve problem çözebilme becerilerine sahip olacakları göz önüne alınırsa yaşam boyu öğrenmeyi kolay hale getiren teknolojik unsurlardan faydalanmaları gerekir. Bu sayede çağın gerekliliklerine ayak uydurabilsinler ve bilgi iletişim teknolojilerinden en üst seviyede faydalanabilsinler (Demirel, 2009).

Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Bir toplumun anadili o toplumu millet yapan en önemli unsurlardan bir tanesidir. İnsanlar öncelikle aile ve çevresinden öğrenmeye başladığı ana dil belli bir yaştan sonra okul ortamında sistemli ve kurallı bir şekilde öğrenilmeye devam etmektedir. İnsanların çevresini anlayabilmesi, çevresindeki kişilerle iletişim kurabilmesi, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, okuması, yazması, dinlemesi gibi hayatı öneme sahip beceriler ancak ana dili sayesinde gerçekleştirilir. Türkçe'nin anadil olarak yeterince ve doğru öğrenilmemesi durumunda, öğrencilik yaşamında matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler vb. diğer farklı derslerin anlaşılması kolay olmayacaktır. Bu bağlamda bu birey öğrencilik sonrası yaşamında bile toplumsal ilişkilerinde sorunlarla karşılaşacaktır. Bu durumun toplumun geneline yayıldığı düşünüldüğünde, o toplumun geleceği ile ilgili olumlu düşünmenin imkânı yoktur. Bu nedenle Türkçe'nin anadil olarak öğretimi süreciyle ilgili geliştirilen planlamalarda çok detaylı düşünülmeli, neyin, ne zaman ve nasıl öğretileceği iyi organize edilmelidir (Demir & Yapıcı, 2007).

Öğretmenler eğitim öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla ders içi etkinliklerde çeşitli materyallerden faydalanmaktadır. Türkçe öğretimi derslerini de daha renkli ve verimli kılmak adına çeşitli materyallerden faydalanılmalıdır. Derslerde kullanılan materyallerin seçimi; soyut kavramların somutlaştırılması, öğrencilerin dikkatlerini anlatılmak istenen konunun üzerinde toplanması, öğrenmenin yanında bir miktar eğlenceli ortam oluşturarak öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi, konunun hatırlanması sürecinde materyalin daha faydalı olması ve dersteki etkinliklerde zamandan tasarruf sağlanması durumları açısından çok önemlidir (Yıldız, 2020; akt. Akınska, 2022).

Ülkemizin eğitim sisteminde beceri odaklı yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulanmaya başlanmasıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerin edindikleri roller ve öğrenme ortamlarında değişiklikler meydana gelmiştir. Bilişim teknolojileri, zengin bir öğrenme ortamının gereği olarak öğrenciler ve öğretmenler tarafından eskiye oranla daha fazla kullanılmalıdır. Meydana gelen bu değişim ve gelişim sürecinin sorumluluğunu üstlenerek uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin teknolojiyi daha fazla kullanmaları gerekmektedir (Karadüz & Baytak, 2010).

Eğitim öğretim süreçlerinin teknoloji sayesinde etkili olabilmesi için süreç içerisinde tek başına bir araç olarak bulunması yeterli değildir. Verimli bir eğitim öğretim süreci, öğretmenlerin teknolojiyi doğru ve etkili bir şekilde öğretim içerikleriyle bütünleşik olarak kullanırlarsa sağlanabilir. Bu durumda öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçleri verimli kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir (Koehler & Mishra, 2005; akt. Dargut ve Çelik, 2014).

Öğrencileri, dili doğru kullanarak ve sesi sağlıklı üreterek insanlar arasında iletişim sağlamasına yönelik yetiştiren, zihin dünyalarındaki kelime hazinelerini geliştiren Türkçe derslerinde de öğretmenlerin teknolojiye yararlanarak birden fazla duyu organına hitap eden uygulamalı, aktif bir öğretim süreci sağlamaları önemlidir (Önkaş, 2008).

Liderlik Kavramı

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren liderlik olgusu her zaman toplumda yer almıştır. Sosyal hayatın olduğu her yerde liderlik kavramının açığa çıkmaktadır (Akan ve diğerleri, 2014).

Liderlik, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli gelişim gösteren bir kavramdır. Genel olarak liderlik kavramının içerik ve anlam bakımından değişiklik göstermesi toplumsal değişimlerle ilgilidir. Toplumsal ihtiyaçların farklılaşması sonucu kişileri ortak bir amaç etrafında toplayan liderlerin nitelikleri sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Dinç, 2019, s. 13).

Baloğlu ve Karadağ (2009)' a göre liderlik herkes tarafından kabul görerek kesinleşmiş bir tanım yapılamamıştır. Liderlerin kişisel özellikleri özelinde değerlendirilen bir kavramdır. Liderlik, güzellik kavramı gibi tarif edilmesi zor fakat gördüğümüzde farkına varıp tanıyabileceğimiz bir kavram olarak tanımlanabilir.

Özdemir (2014)'e göre liderlik toplulukların kendilerine belirledikleri hedeflere ulaşmak için grubun diğer üyelerine rehberlik ederek yol gösterme becerisidir.

Genç (2017), örgütsel yapıların sürekliliklerini sağlayabilmeleri için olmazsa olmazlardandır şeklinde liderlik kavramını tarif etmiştir.

Liderlik kavramıyla ilgili yapılan tanımlamaları incelediğimizde, ortak bir noktada birleşen tanım kişileri ortak amaçlar etrafında bir araya getirme ve bu amaçlara ulaşmak için gereken yetenek ve bilgiye sahip olma yeteneğidir (Eren E., 2015, s. 435).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve çeşitli bilgi alanları vardır. Teknolojinin eğitim hayatının bir parçası oluşu eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi türleri hakkında yapılan çalışmaları oldukça etkilemiştir. Kuramsal temeli Shulman tarafından atılarak kavramlaştırılan Pedagojik Alan Bilgisine teknolojinin eklenmesiyle ortaya çıkan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli ilk olarak Pierson (1999) tarafından tanımlanmakla beraber Koehler ve Mishra (2006) tarafından kavramlaştırılarak literatüre kazandırılmış bir bilgi türüdür (Akt. Karasu, 2019).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, pedagojik bilgi, alan bilgisi ve teknolojik bilgi türlerinin kesişim noktasında bulunmaktadır ve her üç bilgi türü ile etkileşim halindedir (Bilici, 2012). Aynı zamanda devingen bir denge içerisinde bulunan bu bilgi türlerini birbirinden ayrı düşünmek eğitim-öğretim sürecine zarar verecektir (Doğru ve Aydın, 2017).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin kavramlaştırılmasının ardından kısaltması konusunda bazı görüş ayrılıkları da yaşanmıştır. İlk olarak Technological Pedagogical Content Knowledge sözcüklerinin ilk harfleri dolayısıyla 'TPCK' şeklinde kısaltılmıştır. Daha sonra 9. Ulusal Teknoloji Liderlik Zirvesi'nde (9th Annual National Technology Leadership Summit) TPACK (tee-pack) olarak kısaltılmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da 'teknopedagojik bilgi, teknolojik pedagojik içerik bilgisi, pedagojik teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi' gibi adlandırmalarla kullanılmaktadır (Bilici, 2012).

Mishra ve Koehler (2009) tarafından 'Teknolojik Bilgi', 'Alan Bilgisi' ve 'Pedagojik Bilgi' olmak üzere üç temel bilgi türünün kesişimi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini (TPAB) oluşturmaktadır ve bu bilgi türlerinin ikişerli kesişim noktalarını oluşturan 'Pedagojik Alan Bilgisi', 'Teknolojik Alan Bilgisi', 'Teknolojik Pedagojik Bilgisi' olarak adlandırılmaktadır. Mishra ve Koehler (2006)'e göre herhangi bir alanda uzman olan kişinin alan bilgisi, teknolojide uzman bir kişinin teknoloji bilgisi ve bir öğretmende bulunan pedagojik bilgilerinden farklı olarak bu bilgi türlerinin birleşimi ve daha ötesinde olan bir bilgi türüdür (Bilici, 2012).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları, tarama modelidir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan 128 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise sample size calculator yöntemi ile %5 hata payı ve %95 güvenilirlik endeksine göre hesaplanarak belirlenen ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 111 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	68	61,3
	Erkek	43	38,7
Yaş	21-30	19	17,1
	31-40	60	54,1
	41 ve Üzeri Yıl	32	28,8
Medeni Durumu	Evli	78	70,3
	Bekar	33	29,7
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	40	36,0
	11-20 Yıl	52	46,8
	21 ve Üzeri Yıl	19	17,1

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcılardan 68 (%61,3) kişi kadın, 43 (%38,7) kişi erkektir. 21-30 yaş aralığında 19 (%17,1), 31-40 yaş aralığında 60 (%54,1), 41 ve üzeri yıl yaş aralığında 32 (%28,8) kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan 78 (%70,3) kişi evli, 33 (%29,7) kişi bekindir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde 1-10 yıl kıdeme sahip 40 (%36,0), 11-20 yıl kıdeme sahip 52 (%46,8), 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip 19 (%17,1) kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Direkci ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği"

kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcılara ait demografik bilgilere yönelik sorular yer almakta olup, ikinci bölümünde katılımcı Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla sorular yer almaktadır. Ölçek Teknoloji Destekli Pedagojik ve Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi ve Pedagoji Bilgisi olmak üzere 5 boyut ve 46 maddeden oluşan 5’li likert tipi cevaplar bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliklerine ait tanımlayıcı bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı Google Forms üzerinden anket şeklinde hazırlanarak sosyal medya aracılığı ile Tekirdağ ili Çerkez ilçesindeki resmi ortaokullarda görevli Türkçe öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan Türkçe öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verildikten sonra ölçek sorularını cevaplamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden elde edilen demografik bilgiler incelendiğinde 51 ve üzeri yaş grubunda sadece 1 katılımcı olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir veri elde edilemediğinden dolayı bir alt yaş grubu 41 ve üzeri şeklinde değiştirilerek bu katılımcının verileri bu gruba dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı bulgular olarak sayı, yüzde, minimum ve maksimum değerler, ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler açıklığı değerleri ile verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch ve Stevens, 2012). Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısına göre değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700’ün üzerinde olması ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010). İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda alt problemlere yönelik yapılan analiz sonuçları ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Değişken	n	Min	Max	Ortalama	SS	Medyan	Ç.A	Basıklık	Çarpıklık	Önbelirlenim
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	111	2,06	5,00	4,18	0,53	4,11	0,65	1,209	-0,634	0,958
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	111	2	5	4,27	0,48	4,09	0,64	2,737	-0,605	0,939
Teknoloji Bilgisi Boyutu	111	3	5	4,55	0,47	4,66	0,83	-0,108	-0,814	0,851
Alan Bilgisi Boyutu	111	2	5	3,91	0,63	4,00	0,86	-0,217	-0,222	0,875
Pedagoji Bilgisi Boyutu	111	2,2	5	4,27	0,54	4,20	0,80	1,669	-0,748	0,893
Ölçek Geneli	111	2,28	5	4,22	0,45	4,21	0,63	1,847	-0,628	0,972

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1-Çeyrek3)

Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği tanımlayıcı bulguları Tablo 2’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi alt boyutunun ortalamasının $4,18 \pm 0,53$, Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutunun ortalamasının $4,27 \pm 0,48$, Teknoloji Bilgisi alt boyutunun ortalamasının $4,55 \pm 0,47$, Alan Bilgisi alt boyutunun ortalamasının $3,91 \pm 0,63$, Pedagoji Bilgisi alt boyutunun ortalamasının $4,27 \pm 0,54$ ve Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ortalamasının $4,22 \pm 0,45$ olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre ölçek (0.972) ve alt boyutlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	Kadın	68	4,08	0,59	-2,733	0,007
	Erkek	43	4,33	0,39		
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	Kadın	68	4,22	0,53	-1,351	0,179
	Erkek	43	4,35	0,40		
Teknoloji Bilgisi Boyutu	Kadın	68	4,48	0,48	-1,946	0,054
	Erkek	43	4,65	0,42		
Alan Bilgisi Boyutu	Kadın	68	3,78	0,65	-2,795	0,006
	Erkek	43	4,11	0,54		
Pedagoji Bilgisi Boyutu	Kadın	68	4,23	0,57	-0,928	0,356
	Erkek	43	4,33	0,48		
Ölçek Geneli	Kadın	68	4,13	0,49	-2,398	0,018
	Erkek	43	4,34	0,36		

(p<0,05)

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 3'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi alt boyutunda, Alan Bilgisi alt boyutunda ve ölçek genelinde katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Teknoloji destekli pedagoji ve alan bilgisi alt boyutunda erkekler öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, Alan Bilgisi alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, ölçek genelinde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların Yaşlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Yaş	N	Ort	SS	F	p	Post Hoc Test
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	21-30 Yaş	19	4,11	0,58	0,195	0,823	
	31-40 Yaş	60	4,19	0,55			
	41 ve Üzeri Yaş	32	4,19	0,47			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	21-30 Yaş	19	4,22	0,48	0,574	0,565	
	31-40 Yaş	60	4,24	0,51			
	41 ve Üzeri Yaş	32	4,35	0,44			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	21-30 Yaş	19	4,39	0,48	1,350	0,263	
	31-40 Yaş	60	4,56	0,46			
	41 ve Üzeri Yaş	32	4,60	0,46			
Alan Bilgisi Boyutu	21-30 Yaş	19	3,54	0,77	5,112	0,008	1-3 P=0,008
	31-40 Yaş	60	3,92	0,60			
	41 ve Üzeri Yaş	32	4,10	0,52			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	21-30 Yaş	19	4,09	0,65	1,263	0,287	
	31-40 Yaş	60	4,29	0,52			
	41 ve Üzeri Yaş	32	4,33	0,48			
Ölçek Geneli	21-30 Yaş	19	4,08	0,50	1,150	0,320	
	31-40 Yaş	60	4,22	0,47			
	41 ve Üzeri Yaş	32	4,28	0,39			

(p<0,05)

Araştırmaya katılanların yaşlarına göre Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Alan Bilgisi alt boyutunda katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Alan bilgisi alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Testi uygulanmıştır. Post Hoc Testi sonuçlarına göre 21-30 yaş grubundaki katılımcı Türkçe öğretmenleri ile 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcı Türkçe öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5: Katılımcıların Medeni Durumuna Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	Evli	78	4,190	0,51	0,272	0,786
	Bekar	33	4,160	0,58		
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	Evli	78	4,304	0,49	0,987	0,326
	Bekar	33	4,203	0,47		
Teknoloji Bilgisi Boyutu	Evli	78	4,572	0,46	0,742	0,459
	Bekar	33	4,500	0,48		
Alan Bilgisi Boyutu	Evli	78	3,976	0,58	1,602	0,112
	Bekar	33	3,766	0,72		
Pedagoji Bilgisi Boyutu	Evli	78	4,297	0,55	0,812	0,419
	Bekar	33	4,206	0,50		
Ölçek Geneli	Evli	78	4,246	0,45	0,909	0,365
	Bekar	33	4,160	0,46		

(p<0,05)

Araştırmaya katılanların medeni durumuna göre Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinde ve alt boyutlarında katılımcıların medeni durumuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 6'da sunulmuştur

Tablo 6: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	Ort	SS	F	p	Post Hoc Test
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	1-10 Yıl	40	4,113	0,51	0,511	0,602	
	11-20 Yıl	52	4,217	0,57			
	21 ve Üzeri Yıl	19	4,249	0,48			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	1-10 Yıl	40	4,209	0,41	0,729	0,485	
	11-20 Yıl	52	4,290	0,55			
	21 ve Üzeri Yıl	19	4,368	0,44			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	1-10 Yıl	40	4,429	0,46	2,594	0,79	
	11-20 Yıl	52	4,650	0,45			
	21 ve Üzeri Yıl	19	4,535	0,48			
Alan Bilgisi Boyutu	1-10 Yıl	40	3,639	0,63	6,454	0,002	1-2 p=0,006 1-3 p=0,025
	11-20 Yıl	52	4,054	0,61			
	21 ve Üzeri Yıl	19	4,105	0,51			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	1-10 Yıl	40	4,175	0,52	0,972	0,382	
	11-20 Yıl	52	4,326	0,56			
	21 ve Üzeri Yıl	19	4,315	0,50			
Ölçek Geneli	1-10 Yıl	40	4,112	0,41	1,801	0,170	
	11-20 Yıl	52	4,278	0,49			
	21 ve Üzeri Yıl	19	4,292	0,40			

Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine göre Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 6'da sunulmuştur. Bu bulgulara göre Alan Bilgisi alt boyutunda katılımcıların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Alan Bilgisi alt boyutundaki anlamlı düzeydeki farklılığın hangi kıdem yılı grupları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Testi uygulanmıştır. Post Hoc Test sonuçlarına göre Alan Bilgisi alt boyutunda, 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ve 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırmada "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği"nin tanımlayıcı bulguları sunulmuştur. Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak teknoloji destekli pedagoji ve alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi konularında yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları gözlenmiştir. Bal ve Karademir (2013) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik bilgi konusunda kendilerini yüksek derecede yeterli gördükleri öte yandan teknolojik bilgi konusunda ise kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Bal (2012) ise tarih öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda tarih

öğretmenliği adaylarının pedagojik bilgi alt boyutunda kendilerini iyi düzeyde gördüklerini belirtmiştir. Chai, Koh ve Tsai (2010) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının algılarına göre teknolojik bilgi alt boyutu, pedagojik bilgi alt boyutu ve alan bilgisi alt boyutunun teknolojik pedagojik alan bilgisi için ön şart olarak belirtmişlerdir.

Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi alt boyutunun ortalaması $4,18 \pm 0,53$, Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutunun ortalaması $4,27 \pm 0,48$, Teknoloji Bilgisi alt boyutunun ortalaması $4,55 \pm 0,47$, Alan Bilgisi alt boyutunun ortalaması $3,91 \pm 0,63$, Pedagoji Bilgisi alt boyutunun ortalaması $4,27 \pm 0,54$ ve Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nin ortalaması $4,22 \pm 0,45$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili bilgi ve becerilerinin orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterdiği ve ölçeğin güvenilir olduğu Cronbach Alpha katsayısı (0,972) ile belirlenmiştir. Bu, ölçeğin ölçüm yapısının tutarlı olduğunu ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenleri arasında cinsiyete dayalı farklılıkların Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği üzerinde incelendiği belirtilmiştir. Tablo 4.2'de sunulan analiz bulgularına göre, Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi alt boyutunda, Alan Bilgisi alt boyutunda ve ölçek genelinde katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

Bu sonuçlara dayanarak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi alt boyutunda, Alan Bilgisi alt boyutunda ve ölçek genelinde daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, erkek öğretmenlerin teknoloji kullanımı, pedagoji ve alan bilgisi konularında daha yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduklarını işaret etmektedir. Bal ve Karademir (2013) 'de yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinden erkek olanların teknolojik bilgi konusunda kadın öğretmenlere göre daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Canbolat (2011) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğretmen adaylarının teknolojik bilgi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutlarındaki düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karasu (2019)'da çalışmasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden erkek öğretmenlerin teknopedagojik puan düzeylerinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Gömleksiz ve Fidan (2011) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet faktörünün teknolojik pedagojik alan bilgisi açısından anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzer nitelik göstermektedir.

Sonuç olarak, cinsiyetin Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Ancak, bu bulgular araştırmanın kısıtlamaları ve örneklemin sınırlamaları göz önüne alınarak yorumlanabilir.

Verilen bilgilere göre, Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre yapılan analizlerde, Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nde bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Tablo 4.3'te sunulan analiz bulgularına göre, Alan Bilgisi alt boyutunda katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

Bu bulgulara dayanarak, yaşın Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi üzerinde etkili olduğu sonucuna varabiliriz. Post Hoc Testi sonuçlarına göre, 21-30 yaş grubundaki katılımcı Türkçe öğretmenleri ile 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcı Türkçe öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık, yaşın alan bilgisi alt boyutunda performansı etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Kıyık (2016)'da sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmasında yaş değişkeninin teknolojik pedagojik bilgisini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Topçu (2020) ve Usta (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ise yaş değişkeninin öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Direkci (2022)'de Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşması bu çalışma ile farklılık oluşturmaktadır. Araştırmalarda elde edilen yaş değişkenine yönelik bu farklı sonuçların, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan kişilerin yaş dağılımıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların yaşlarının dağılımında genç veya yaşlı grupta yoğunluk oluşturması benzer sonuç verebilirken homojen bir sonuç oluşturması ise yaş faktörünün etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmasını sağlayabilir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisinde yaşa bağlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere yönelik öğretim stratejileri ve eğitim programlarının tasarlanmasında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Verilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre yapılan analizlerde Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nde veya alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgulara dayanarak, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumunun teknolojik pedagojik alan bilgisini etkilemediği sonucuna varabiliriz. Medeni durumun öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerine yönelik farklılıklar oluşturmadığı belirlenmiştir. İlgar (2007) ve Ekici (2018) ise yaptıkları çalışmalarda medeni durum değişkeninin öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinde anlamlı düzeyde değişiklikler meydana getirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Verilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapılan analizlerde Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nde Alan Bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Post Hoc Testi sonuçlarına göre, 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ve 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre Alan Bilgisi alt boyutunda daha düşük ortalama skorlara sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgulara dayanarak, mesleki kıdemin Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini etkileyebileceği sonucuna varabiliriz. Daha tecrübeli öğretmenlerin, mesleki kıdemlerinin artmasıyla birlikte Alan Bilgisi alt boyutunda daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim ve pratikteki uzmanlıklarının, teknolojik pedagojik alan bilgisini etkileyebileceğini göstermektedir. Bal ve Karademir (2013) yaptıkları çalışmalarında TPAB öz değerlendirmeyi kapsayacak şekilde kıdem yılının sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşması bu çalışmayla benzer nitelik göstermektedir.

ÖNERİLER

Verilen sonuçlara dayanarak, diğer araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Cinsiyet faktörünün, Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde etkili olduğunu gösteren bu bulgular, cinsiyetin dikkate alınması gereken önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda cinsiyetin yanı sıra diğer sosyo-demografik faktörlerin de incelenmesi önerilir. Örneğin, yaş, deneyim, eğitim düzeyi gibi faktörlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisini anlamak için daha kapsamlı analizler yapılabilir.

Cinsiyet farklılıkları göz önüne alınarak, Türkçe öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi eğitim programlarının tasarımında dikkate alınması önemlidir. Eğitim programları hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar sunmalıdır. Ayrıca, cinsiyet temelli eğitim farklılıklarını azaltmayı hedefleyen eğitim stratejileri ve materyalleri geliştirilebilir.

İlgili paydaşlar, Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi konusundaki ihtiyaçlarını belirlemek ve bu alanda sürekli profesyonel gelişim fırsatları sağlamak için iş birliği yapmalıdır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili bilgi ve becerilerini güncel tutmak için atölye çalışmaları, seminerler, eğitim programları ve mentorluk gibi destekler sunulabilir.

Araştırmacılar, ilgili alanda daha fazla çalışma yaparak Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi konusundaki farkındalığı ve yetkinliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilir. Ayrıca, cinsiyet farklılıklarının teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisini daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalar ve daha kapsamlı veri analizleri yapılabilir.

Eğitim programlarının tasarımında yaşa dayalı farklılıkları dikkate almak önemlidir. Farklı yaş gruplarındaki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçları ve beklentileri farklı olabilir. Bu nedenle, yaş gruplarına özel eğitim modülleri veya içerikleri oluşturmak, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, daha genç yaş gruplarındaki öğretmenlere temel teknoloji becerileri üzerine odaklanan eğitimler sunulabilirken, daha yaşlı öğretmenlere daha ileri düzeyde teknoloji entegrasyonu ve uygulama odaklı eğitimler verilebilir.

Mentorluk veya rehberlik programları yaşa dayalı farklılıkları göz önünde bulundurabilir. Daha deneyimli ve yaşlı öğretmenler, genç meslektaşlarına rehberlik ederek teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda destek olabilir. Mentorluk programları, bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederek farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında işbirliğini artırabilir.

Araştırmacılar, yaş faktörünü daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalar yapabilirler. Yaşın teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisi üzerine odaklanan derinlemesine görüşmeler veya odak grup çalışmaları yaparak, öğretmenlerin yaşa bağlı deneyimlerini ve zorluklarını daha iyi anlayabilirler. Bu bilgiler, eğitim programlarının ve politikalarının yaşa dayalı farklılıkları daha iyi ele almasına yardımcı olabilir.

Uygulayıcılar, yaşa dayalı farklılıkları dikkate alarak profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Eğitim kurumları veya öğretmen dernekleri, yaş gruplarına özel atölye çalışmaları, seminerler veya konferanslar düzenleyerek öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini güncel tutmalarını sağlayabilirler. Aynı zamanda, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını teşvik eden platformlar veya ağlar oluşturarak yaşa dayalı farklılıkları ele alabilirler.

Medeni durumun teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisi daha kapsamlı bir şekilde araştırılabilir. Bu çalışma, genel olarak medeni durumun etkisiz olduğunu göstermiştir, ancak daha büyük örneklem grupları veya farklı bölgelerde yapılan benzer çalışmalarla sonuçların doğrulanması önemlidir.

Medeni durumun yanı sıra diğer sosyoekonomik faktörlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini nasıl etkilediği incelenebilir. Örneğin, gelir düzeyi, eğitim düzeyi veya mesleki deneyim gibi faktörlerle ilişkisi araştırılabilir. Bu şekilde, Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini etkileyen diğer faktörler belirlenebilir ve ilgili politika ve eğitim stratejileri geliştirilebilir.

Medeni durumun etkisiz olduğu bulgusu, eşit fırsatlar ve eşit erişim sağlama gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırmacılar, eşitsizlikleri azaltmak için teknoloji entegrasyonu eğitimlerinin tüm öğretmenlere ulaşmasını sağlamak için çaba gösterebilirler. Öğretmenlere, teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmek için düşük maliyetli veya ücretsiz kaynaklara erişim sağlanabilir.

Medeni durumun etkisiz olduğu bulgusu, öğretmen eğitimi programlarının tasarımında da dikkate alınabilir. Eğitim kurumları, teknoloji entegrasyonu konusunda tüm öğretmenlere eşit derecede destek ve kaynaklar sağlayacak programlar geliştirebilirler. Bu programlar, teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmek için hedeflenmiş eğitimler, atölyeler veya profesyonel gelişim fırsatları içerebilir.

Öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi: Öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin mesleki kıdemini artmasıyla birlikte teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik farklı seviyelerde içerikler sunabilir. Daha deneyimli öğretmenlere yönelik ileri düzey teknoloji entegrasyonu eğitimleri ve pedagojik uygulama modelleri sunulabilir.

Mesleki gelişim fırsatları: Okul yönetimleri ve eğitim kurumları, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere yönelik teknoloji entegrasyonu ve pedagojik bilgi geliştirme fırsatları sunabilir. Çalıştaylar, seminerler, eğitim materyalleri ve mentorluk programları gibi kaynaklar, bu öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini güçlendirebilir.

Deneyim paylaşımı ve iş birliği: Daha deneyimli öğretmenler, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerle deneyimlerini paylaşabilir ve mentorluk rolleri üstlenebilir. Okullar, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere rehberlik etmesini sağlamak için yapılandırılmış iş birliği ve paylaşım programları oluşturabilir.

Araştırma ve yeniliklere erişim: Öğretmenlere, teknolojik pedagojik alan bilgisini güncel tutmak için araştırmalara, en iyi uygulamalara ve yeniliklere erişim sağlanmalıdır. Bu amaçla, öğretmenlere kaynak kitaplar, dergiler, çevrimiçi platformlar ve web seminerleri gibi bilgi kaynakları sunulabilir.

Öğretmen iş birliği ve takım çalışması: Okullar, teknoloji entegrasyonu konusunda öğretmenler arasında iş birliği ve takım çalışmasını teşvik edebilir. Birlikte projeler geliştirme, ders paylaşımı ve deneyimlerin paylaşılması gibi etkileşimli ve işbirlikçi çalışma ortamları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Akıska, T. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi. Akdeniz Üniversitesi.

Atalay, T. D. (2016). Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Durumlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 247-266.

Bal, M. S., Karademir, N. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Konusunda Öz Değerlendirme Seviyelerinin Belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 15-32

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.

- Bilici, S. C. (2012). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan*. Gazi Üniversitesi.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. (Ietc 2009) 9th. *International Education Technology Conference*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. <https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/a418d468-603a-49f5-a859-63f09f495db4/yasam-boyu-ogrenme-ve-teknoloji> adresinden alındı
- Direkci, B., Şimşek, B., & Ayvalli, M. (2020). Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'Nin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 272-291.
- Direkçi, B., Şimşek, B., & Ayvalli, M. (2020). Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'Nin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 272-291.
- Doğru, E., & Aydın, F. (2017). Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle İlgili Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 485-506. <https://doi.org/https://doi.org/10.7596/taksad.v6i2.686>
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti . *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Kahraman, E. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitim Ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Karadüz, A., & Baytak, A. (2010). Teknoloji Destekli Öğretimin Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri Tarafından Nasıl Algılandığının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(20), 7-29.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, F. (2019). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi (Tpub)Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Kıyık, D. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpub) Seviyelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- MEB. (2017). *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Meb Yayınları. 04 03, 2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160031_1-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_tYrkYe_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_4.pdf adresinden alındı
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Önkaş, N. A. (2008). Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Ve Kalıcı Öğrenme. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu (IETC)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877271.pdf> adresinden alındı
- TDK. (2023, 04 14). *Genel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Yılmaz, M. U. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi.
- Yurdakul, I. K. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.



Mecmûa-ı Eş'âr'da Muharrer Buhûrîzâde Mustafâ İtrî Besteleri ile Notası Günümüze Ulaşan Sâir Besteler*

Buhurizade Mustafa Itri Compositions Written in Mecmûa-ı Eş'âr with Other Compositions whose Notes Have Reached Present Day

ÖZET

Bu çalışmada, “T.Y. 5525” kütüphane numarası ile İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi arşivinde yer alan fakat herhangi bir mürettib/müntensih adıyla kayıtlı olmayan, günümüzde ise bazı akademik çalışmalarda Buhûrîzâde Mustafâ İtrî tarafından “mecmûatü'r-resâil” türünde bir mecmûa şeklinde tertib edildiği delilleriyle birlikte sunulan “*Mecmûa-ı Eş'âr*” isimli yazma eserde tahrîr edilmiş İtrî bestelerinin tamamı ile sâir bestekârların, notası günümüze ulaşan besteleri sunulmuştur. XVII. asrın son çeyreği ile XVIII. asrın başlarında tertib edilen 238 varaktan müteşekkil bu eser, XVI. ve XVII. asır şairlerinin şiirlerinden müteşekkil bir “Eş'âr Bölümü” ve XVII.asır mûsikîşinâslarının bestelerinden müteşekkil bir “Güfteler Bölümü”nü içermektedir. Bu yazma eser ayrıca XVII. asır müelliflerinden Kâtip Çelebi'nin *Mizânü'l-Hâk fi İhtiyâri'l-Ehakk* isimli mensûr eseri ile XVI. ve XVII. asırları idrak etmiş şair/müellif Veysi'nin *Vak'anâme-i Veysi (Hâb-nâme-i Veysi)* isimli mensûr eseriyle birlikte, yine Veysi'ye ait manzûm *Tevbe-nâme*'sini de hâvîdir. Akademik manada ilk kez Semire Oskay'ın 1948'de hazırladığı mezuniyet teziyle mürettibine dair herhangi bir bilgi verilmeksizin tanıtılan *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan İtrî'ye ait bestelerin ise yalnızca bir kısmı günümüz Türkçesine aktarılarak derlenmiştir. Bu tezde karşılaştığımız mecmûanın varak tertibi ve İtrî'ye ait eserlerin tasniflendirilmesine dâir bazı hatalar giderilmiştir. *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın bölümlerinin de kısaca tanıtıldığı bu makale çalışmasıyla ayrıca “klasik” mûsikî repertuarının şekillenmesinde etkin rolü olan İtrî'nin, bestelerinin tespitine dair yapılan tüm çalışmalar ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Müsîkîsi, Türk Müsîkîsi Repertuarı, *Mecmûa-ı Eş'âr*, İtrî Besteleri, XVII. Asra Ait Besteler.

ABSTRACT

In this study, the “Mecmûa-ı Eş'âr”, which is in the archive of the Rare Works Library of Istanbul University with the library number “T.Y. 5525”, but is not registered with any scribe name, is presented together with the evidences that it was copied as a “mixed journal” type of journal by Itri in some academic studies present day; all of the Itri compositions and, the compositions of other composers that have survived to the present day have also been compiled. Written in the last quarter of the 17th century and the beginning of the 18th century, this manuscript, consisting of 238 leaves, includes the “Poems Section” consisting of poems of 16th and 17th century poets and the “Lyrics Section” composed of 17th century musicians' compositions. *Mecmûa-ı Eş'âr* also, together with *Mizânü'l-Hâk* by Kâtip Çelebi, one of the 17th century authors, and *Vak'anâme-i Veysi*, one of the 16th - 17th century poets/authors, by Veysi, he also has his own verse *Tevbe-nâme*. Only partly of Itri's compositions were compiled by transferring them to present day's Turkish in *Mecmûa-ı Eş'âr*, which was introduced academically for the first time in the graduation thesis prepared by Semire Oskay in 1948, without giving any information about journal's scribe. In this thesis, some mistakes regarding the leaf arrangement of the journal and the classification of Itri's compositions have been corrected. In this article also, in which the parts of *Mecmûa-ı Eş'âr* are briefly introduced, all the studies on the determination of the compositions of Itri, who was active in the shaping of the “classical” music repertoire, were discussed.

Keywords: Turkish Music, Turkish Music Repertoire, *Mecmûa-ı Eş'âr*, Itri Compositions, Compositions of the 17th Century.

GİRİŞ

“Mecmûa”, Arapça “cem'an” mastarının müennes ism-i mef'ûlü olarak türetilmiş ve lügatlerde “cem edilmiş, tertip ve tanzim edilmiş yazılardan meydana getirilen eser” anlamına gelen bir kelime olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyât sahasında ise “bir veya birçok şahsa ait çeşitli hacim ve eşkâllerdeki dinî, lâ-dinî nesir ve manzûmların cem edilerek tertib edildiği yazma kitaplar” olarak tanımlanmaktadır. (Mütercim Âsım Efendi, 2013);(Şemseddîn Sâmî, 2015);(Uzun, 2003) Osmanlı'ya has muharrer kültür geleneği bünyesinde tertib edilen ve her biri birer kadim kaynak olarak önceki asırlarla günümüz arasında bir köprü vazifesine

* Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalında yapılmış “*Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)*” adlı Doktora Tezi çalışmasından türetilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Sivas, Türkiye

Fatih Tüysüz¹

How to Cite This Article
Tüysüz, F. (2023). “Mecmûa-ı Eş'âr'da Muharrer Buhûrîzâde Mustafâ İtrî Besteleri ile Notası Günümüze Ulaşan Sâir Besteler”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 9(74): 4255-4284. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71422>

Arrival: 01 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



sahip olmaları sebebiyle büyük bir önemi hâiz mecmûaların, mürettibinin ilgi duyduğu alanlardaki muhtelif konulardan derlenerek meydana getirildikleri, bu nedenle muhtevaları ve biçimleri açısından birçok türe sahip oldukları muhakkaktır. Mecmûaların ihtiva ettiği konular başta olmak üzere daha birçok özellikleri açısından ele alınarak tasnif edildikleri birçok akademik çalışmada, “şiiir mecmûası”, “güfte mecmûası”, “karma konulardan meydana gelen mecmûa”, “mecmûatü’r-resâil” vs. türlere ayrıldığı görülmektedir. (Kut, 1986);(Uzun, 2003);(Kılıç, 2012)

Mecmûaların türünün belirlenmesi, ihtiva ettikleri konuların yanı sıra mevcut olan emsallerinin muhtelif özelliklerinin kıyaslanması sonucunda tasniflendirilmelerini gerekli kılmaktadır. Fakat mecmûalara has bu muhtelif özellikler, müşterek bir şekilde birden fazla alt gruba dâhil edilebilir olmalarıyla birlikte, net bir şekilde bir tasnife tabi tutulmalarını da oldukça zorlaştırmaktadır. Ayrıca hangi türden muhtelif özelliklerinin bu tasniflendirmelerde rol oynayacağı da farklı bir sorun olarak belirlemektedir. (Gürbüz, 2012);(Kılıç, 2012) Bu açıklamalar çerçevesinde ihtiva ettiği konular başta olmak üzere, fizikî tertib özelliklerine de bu makale kapsamında yer verdiğimiz, son yıllarda yapılan bir doktora tezi çalışmasında (Tüysüz, 2023b) İtrî tarafından tertib edildiği tespit edilen *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın, ne türden bir mecmûa olduğuna değinmek oldukça büyük bir önem arz etmektedir. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi’nde “T.Y. 5525” numarasıyla kayıtlı mecmûanın cilt kapağı içerisinde her ne kadar “Mecmûa-ı Eş’âr” şeklinde dercedilmiş bir başlık bulunsa da eserin ihtiva ettiği konular incelendiğinde hem manzûm hem de mensûr olmak üzere bazı farklı formların birlikte tahrîr edildiği görülmektedir. Zira, Arapça kökenli bir kelime olan “eş’âr”, “şiiirler” manasına gelmektedir. (Musab Gültekin, 2016) Bu durumda, eserin cilt kapağında muharrer yukarıda mezkûr isim, *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın bir “şiiirler mecmûası” olmasını gerektiren bir algıya neden olmaktadır. Hâlbuki *Mecmûa-ı Eş’âr* incelendiğinde XVI. ve XVII. asır şiiirlerine ait şiiirlerden, Kâtip Çelebi’ye ait *Mizânü’l-Hâk fi İhtiyâri’l-Ehakk*, Veysi’nin *Vak’anâme-i Veysi (Hâb-nâme-i Veysi)* isimli mensûr eseriyle birlikte yine, Veysi’ye ait *Tevbe-nâme-i Veysi* isimli manzûm bir tevbe-nâmeden ve XVII. asır bestekârlarının bestelerine ait güftelerden müteşekkil bir eser olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple ihtiva ettiği karma konular açısından *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın türüne dair kesin bir kanaata sahip olmak adına, yalnız benzer muhtevaya sahip mecmûaların şekil, tür ve muhtevaları açısından değerlendirilerek elde edilen birkaç tasnif denemesini bu kısımda sunmayı elzem buluyoruz:

- ✓ Mecmûaların muhtelif özellikleri açısından beş farklı grupta değerlendirildiği tasnif denemeleri içerisinde, muhteva açısından da ilk tasnif denemesi olarak ulaştığımız Agâh Sırrı Levend’e ait çalışmada, *Türlü konulardaki risâlelerin bir araya getirilmesiyle meydana gelen mecmûalar*” şeklindeki ifade, (Levend, 1998) *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın muhtevası açısından türünü belirlemek adına çok büyük bir önem arz etmektedir.
- ✓ Mecmûa türlerinin beş isim altında ele alındığı Günay Kut’a ait tasnif denemesinde “*Karışık mecmûalar (Bu tür mecmûalar nazım-nesir karışık olabilir. Ayrıca Arapça, Türkçe ve Farsça gibi dillerde de yazılmış olabilir)*” (Kut, 1986) şeklinde yer alan ifade, *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın muhtevasına en uygun olan mecmûa türlerine işaret etmektedir. Nitekim, XVII. asır Osmanlı Türkçesi ile tertib edilen *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın 170b numaralı varağında Arapça bir güftenin yanı sıra muhtelif varaklarında birçok Farsça güfteye yer verilmesi de yukardaki ifadeyi destekler nitelikte bir özelliğe sahip olduğunu sarîh bir şekilde gözler önüne sermektedir.
- ✓ Mecmûalarla alakalı yukarıdakilere benzer tasnif denemeleri arasında en kapsamlı olanı ve mecmûa türlerinin beş ana başlık altında ele alındığı Atabey Kılıç’a ait tasnif denemesinde ise muhtelif özellikleri ve ihtiva ettikleri konular bakımından alt gruplara ayrılan yaklaşık 50 tür adının belirlendiği görülmektedir. Yukarıda da ifade ettiğimiz üzere, mecmûaların müşterek ve/veya muhtelif bazı özelliklere sahip olmaları, aynı anda birden çok alt grupta değerlendirilmelerine de sebep teşkil etmektedir. Bu durumda, ihtiva ettiği karma konular bakımından *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın, Kılıç’a ait mezkûr tasnif denemesinde belirlediği alt grupların birçoğu içerisinde değerlendirilebilir olmasına rağmen, bu çalışmada ifade edilen “*Karışık manzûm ve mensûr eserler mecmûaları*” (Kılıç, 2012) türünden bir mecmûa olarak değerlendirilmesi, kanaatimizce daha makul bir yaklaşım olarak görülmektedir.
- ✓ Nihayet, mecmûa türlerinin tasnifiyle alakalı müstakil bir tasnif denemesi bulunmasa da Mustafa Uzun, mecmûaların “mecmûa-i ed’iye, mecmûa-i fetâvâ, mecmûatü’r-resâil, mecmûa-i eş’âr, mecmûa-i tevârih, mecmûatü’l-ehâdis, mecmûa-i fevâid, mecmûatü’l-münşeât” gibi türlere ayrıldığını ifade etmektedir. Bu konuyla alakalı olarak Uzun’un: “*Bir müellifin çeşitli konulardaki yazılarının daha sonra başkaları tarafından bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş mecmûalara ‘mecmûatü’r-resâil’ denilmiştir.*” tanımıyla birlikte, mecmûatü’r-resâil türünden eserlerin aynı zamanda birer “külliyyât” olarak kabul edildikleri ve doğrudan konularını belirten bir başlıkla tertib edildikleri yönündeki ifadeleri de oldukça önem arz etmektedir. (Uzun, 2003) Bu bağlamda, mezkûr türler arasında özellikle “mecmûatü’r-resâil” türüne yer

vermesinin de *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın türünün belirlenmesinde ne denli önemli bir rol oynadığına dikkatleri çekmek istiyoruz.

Mecmûaların eşkâli, türleri ve ihtiva ettikleri konular bakımından değerlendirilmelerinin yapıldığı hem yukarıdaki tasnif denemeleri incelendiğinde hem de Osmanlı mecmûa geleneğinde karma muhtevaya sahip bu türden yazma kitapların “mecmûatü’r-resâil” olarak ifade edildikleri göz önünde bulundurulduğunda, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın türü hakkında en isabetli sonuca ulaşılmış oluyoruz. Bununla birlikte, yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bir çalışmada (Korkmaz, 2014) ise *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın isminin “Mecmûatü’r-Resâil” şeklinde kaydedildiğine rastlasak da mecmûanın hiçbir bölümünde böyle bir ismin/başlığın bulunmadığını zikrederim. Bu nedenle bizim kanaatimizce “mecmûatü’r-resâil” ibaresi ancak, eserin muhtevası bakımından türünü ifade eden bir “tür ismi” olarak ele alınmalıdır.

Yukarıdaki sunduğumuz derleme örneklerinden de sarfih bir şekilde muhtevası açısından “mecmûatü’r-resâil” türünde bir mecmûa olduğu anlaşılan *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan mensûr eserler ve XVI. ve XVII. asır şairlerine ait şiirleri kapsayan “eş'âr bölümü”den ziyade, bu makale çalışmasında üzerinde duracağımız esas bölüm, XVII. asır bestekârlarının bestelerini kapsayan “güfteler bölümü” olacaktır. Nitekim, güftelere ayrılan bu bölümdeki bestelerin çoğunluğunun pek tabiidir ki *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın aynı zamanda mürettibi de olan İtrî'ye ait olduğu görülmektedir. İtrî, kendi yaşadığı asırdan günümüze uzanan zaman zarfında birçok âlim, sanatkâr, mûsikîşinâs ve araştırmacı tarafından Osmanlı/Türk Mûsikîsi tarihinin en önemli bestekârlarından biri olarak kabul edilegelmiştir. (Salgar, 1982) Dolayısıyla Türk Mûsikîsi kültürüne miras olarak bıraktığı – ve her biri birer “klasik” olarak nitelendirilebileceğimiz- İtrî'ye ait eserler, hem XVII. asır Osmanlı/Türk Mûsikîsi tarihi bakımından oldukça önemli bir dönüm noktası hâline getirmesi hem de Türk Mûsikîsi repertuarını ne denli şekillendirdiği açısından oldukça büyük bir önemi hâizdir. Biz de bu öneme binaen, günümüz repertuar çalışmalarına katkı sağlaması maksadıyla İtrî tarafından tertib edilen yegâne mecmûada cemettiği kendisine ait eserleri derlemeye gayret ettik. Bu bağlamda, makalemizin Özet kısmında da ifade ettiğimiz üzere *Mecmûa-ı Eş'âr*, akademik manada ilk kez Semire Oskay tarafından İstanbul Üniversitesi bünyesinde 1948 yılında hazırlanan *İtrî ve Bestelediği Şiirler /Türkoloji Mezuniyet Tezi* isimli tezle mürettibine dair herhangi bir bilgi verilmeksizin tanıtılmış ve bu tezde, mecmûada yer alan İtrî'ye ait toplam 172 besteden yalnız 78'i günümüz Türkçesine aktararak derlenmiştir. Mezkûr tezde yine, hem mecmûanın varak numara tertibinde hem de İtrî'ye ait eserlerin tasniflenmesinde yapılan bazı hatalarla karşılaşmıştır. (Oskay, 1948) Bu makale kapsamında ise varak numaralandırmasındaki hatalar başta olmak üzere, zikrettiğimiz sâir hatalar giderilmiş; *Mecmûa-ı Eş'âr*'da tahrir edilen İtrî'ye ait eserlerin tamamı derlenmiş; bu eserlerden hangilerinin günümüze ulaştığı tespit edilerek, İtrî dışında *Mecmûa-ı Eş'âr*'da eserleri tahrir edilen bestekârların günümüze ulaşan besteleri sunulmuştur. Ayrıca, Fatih Tüysüz'e ait doktora tezinde (Tüysüz, 2021) ve *Mecmûa-ı Eş'âr*'ı tüm detaylarıyla incelediği bir makale çalışmasında (Tüysüz, 2023b), mecmûada ismi geçen usûllerin sayısı ile ilgili yapılan hata bu çalışmada telafi edilmiştir. Nihayet, geçmişten günümüze İtrî eserlerinin tespitine dair yapılan birçok çalışmaya değinilerek notası günümüze ulaşan İtrî eserlerinin derlendiği muhtelif repertuarlar/arşivler hakkında bilgilere de yer verilmiştir.

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın tertibi dâhilinde ana bölümlerine ve ihtiva ettiği mezkûr karma konulara çok kısa bir şekilde göz atarak çalışmamızın asıl çerçevesini teşkil eden eserlerin tasnifine geçelim:

MECMÛA-I EŞ'ÂR HAKKINDA GENEL BİLGİLER

İÜ Nadir Eserler Kütüphanesi'nde herhangi bir mürettib/müntensih adıyla kayıtlı olmayan ve “T.Y. 5525” arşiv numarasına sahip *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, son yıllarda yapılan bazı akademik çalışmalarda (Tüysüz, 2021);(Uslu, 2022);(Tüysüz, 2023b) Buhûrîzâde Mustafâ İtrî tarafından tertib edilen “mecmûatü’r-resâil” türünde bir eser olduğu yönünde bilgilere rastlanılmaktadır. Kayıtlı bulunduğu kütüphanede inceleme fırsatı bulamadığımız mezkûr mecmûada tahrir edilmiş İtrî bestelerinin tamamı ile sâir bestekârların yalnız notası günümüze ulaşan besteleri, mecmûanın oldukça net bir çözünürlüğe sahip dijital kopyası incelenerek bu makale bünyesinde sunulmuştur.

Mûsikî, edebiyât ve Osmanlı siyasal tarihiyle alakalı konuların müşterek bir şekilde yer verildiği *Mecmûa-ı Eş'âr*'da, XVI. ve XVII. asırda yaşamış şairlerin şiirlerinin tahrir edildiği bir “eş'âr bölümü” ve XVII. asır bestekârlarının bestelerine ait güftelerinin tahrir edildiği bir de “güfte bölümü” mevcuttur. Ayrıca, Kâtip Çelebi'nin *Mizânü'l-Hâk fi İhtiyârü'l-Ehakk* ve Veysi'nin *Vak'anâme-i Veysi (Hâb-nâme-i Veysi)* isimli iki mensûr eserinin yanı sıra yine Veysi'ye ait manzûm *Tevbe-nâme*'sinin de istinsâh edildiği *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın tertibi ile alakalı kısaca şu bilgileri verelim:

Eserin 1a numarasına sahip varağında “İstanbul Üniversitesi Kitap Sarayı” ibaresinin bulunduğu İstanbul Üniversitesi'ne ait bir kaşe bulunmaktadır. Bu kaşenin üzerine günümüz Türkçesiyle “T 5525” şeklinde el

yazısı ile yazılmış arşiv bilgilerini gösteren numara kayıtlıdır. Bu kaşenin hemen altında III. Sultan Selim'in (ö. 1808) tuğra şeklinde kütüphane mührü basılmış olup bu mührün ise hemen altında hatt-ı nesih ile Osmanlıca dercedilmiş "Mecmûa-ı Eş'âr ve Vak'a-nâme-i Veysî bi-Hatt-ı Nesih 16" şeklinde bir ibareye rastlanılmaktadır. Aynı zamanda eser, "Kütüphanê-i Hümâyûn" isminin dercedildiği Saray işi mahfazasında muhafaza edilmektedir. Bu durum, mecmuanın o dönemin padişahına ya da padişaha yakın ricâl-i devletten birine ithaf edilerek sunulmuş olabileceği ihtimalini de düşündürmektedir. III. Sultan Selim'e ait bu mührün, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın ricâl-i devlete sunulmak üzere tertîb edilmiş ve Kütüphanê-i Hümâyûn'a kabul edilecek kadar kıymetli bir eser olduğunun ispatı niteliğinde olduğu da muhakkaktır. Mezkûr mühürle alakalı bir başka açıdan bu konudaki görüşlerimizi belirtecek olursak; kendisi de bir bestekâr olan III. Sultan Selim'in saltanat sürdüğü döneme (1789-1807) kadar *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın farkında olunmadığı ve ancak kendi döneminde fark edilerek Kütüphanê-i Hümâyûn'a kazandırıldığı gibi bir ihtimal de belirginlik kazanmaktadır.

***Mecmûa-ı Eş'âr*'ın İç Tertîbi**

Mecmûa-ı Eş'âr'ın varak numaralarının, mecmuanın ilk defa tanıtıldığı bir tez çalışmasında (Oskay, 1948) hatalı bir şekilde verildiğine makalemizin ÖZET başlığı altında değinmiştik. Bu tez çalışmasında, mecmûa varaklarına numara atanırken art arda gelen iki varağın mükerrer olarak "72" şeklinde numaralandırıldığı, bu sebeple varaklara ait numaralandırma tertîbinin bozulduğu ve bu durumun mecmûaya ait toplam varak sayısının yanlış hesap edilmesine neden olduğu görülmektedir. Oskay'ın *Itrî*'ye ait bestelerin tahrîr edildiği varakları bu nedenle hatalı bir şekilde vermesi de aşikârdır. (Oskay, 1948) *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın bizim incelediğimiz dijital nüshasında ise İstanbul Üniversitesi'ne ait kütüphane kaşesi ve Saray mührünün yer aldığı varaktan itibaren, Arapça rakamlar ile 1'den başlatılan varak numaralarının 236a'da nihayetlendirilmek suretiyle hatasız bir şekilde numara atandığı görülmektedir. Bu durum bize, Oskay'ın tez çalışmasından sonraki zamanlarda varakların doğru bir şekilde numaralandırılmış olabileceği ihtimalini de düşündürmektedir. Nitekim hatasız olarak atanan bu varak numaralarına göre "1a" varağından itibaren eserin toplam varak sayısı 238 olarak hesaplanmaktadır. Bu varak tertîbine göre bestelerin nihayetlendirildiği varak "236b" numarasına sahip olmaktadır. 236b'yi izleyen ve varak numarası atanmayan 1,5 varakta herhangi bir hattın tahrîr edilmeyerek boş bırakıldığına rastlanılmaktadır. Mezkûr numaralandırma tertîbine göre ise boş bırakılan bu 1,5 varaktan sonra "238b"ye denk gelen varakta muharrer 3 rubâ'î ile *Mecmûa-ı Eş'âr* son bulmaktadır. 238b'yi takiben İstanbul Üniversitesi'ne ait kaşenin bulunduğu arka cildin iç kapağına ulaşılmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen bu hatanın tarafımızdan giderilmesi sonucunda ulaştığımız nihâyi varak tertîbine uygun bir şekilde *Mecmûa-ı Eş'âr*'a atıfta bulunulduğuna rastladığımız sâir makale çalışmaları da (Tetik Işık, 2013) bulunmaktadır. Şimdi, mezkûr hatasız varak numaralarını referans olarak *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki muhtelif konuların nasıl bir sıralamayla tertîb edildiğini ana hatlarıyla inceleyelim:

- ✓ 1b varağı itibariyle "Eş'âr Bölümü" başlamakta olup bu bölüm, çeşitli şairlere ait muhtelif nazım şekillerini ihtiva etmektedir. Eş'âr Bölümü, herhangi bir başlık olmaksızın başlamaktadır. 1b-6a varaklarında Ganîzâde Mehmed Nâdirî'ye (ö. 1627) ait kasîde şeklinde nazmettiği Mi'râciyye'si dercedilmiştir;
- ✓ 6b'de nihayete eren Nâdirî'ye ait kasidenin ardından 127b'ye kadar sâir şuarânın birçok manzûm şekilleriyle devam eden Eş'âr Bölümü'nün 10b-47a varaklarına ait derkenâr kısımlarında ise Kâtîp Çelebi'nin meşhur mensûr eseri olan Mîzânü'l-Hâk fi İhtiyâri'l-Ehakk dercedilmiştir;
- ✓ Şiirlere 127b'de Fehîm-i Kadîm'in (ö. 1647) bir kıt'ayı ara verilmektedir;
- ✓ 128a'da herhangi bir başlık tahrîr edilmeksizin dercedilmeye başlanan Veysî'nin mensûr eseri olan Vak'anâme-i Veysî (Hâb-nâme-i Veysî), 155a'da son bulmaktadır;
- ✓ 155a'dan itibaren ise Veysî'nin terkîb-i bend şeklinde nazmettiği 9 bendten müteşekkil Tevbe-nâme'siyle tekrar şiirlerin dercedilmeye başlandığı görülmektedir;
- ✓ Tevbe-nâme'yi takiben 158a'da muharrer şairi meçhul bir müfred beyitin ardından yine aynı varakta dercedilmeye başlanan Veysî'ye ait 5 bendlik bir tahmîs 158b'de son bulmaktadır. 158b ve 159a'da ise Cinânî'nin (ö. 1595) 5 bendten müteşekkil bir tahmîsi ile Eş'âr Bölümü bitmektedir;
- ✓ Eş'âr Bölümü'nü hemen takiben 159b'de *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın "Güfteler/Besteler Bölümü" başlamaktadır. 6'sı çeşitli burçlara hasredilen toplam 24 farklı makâmda fasıllar ve bu fasılların "semâiyyât bölümleri" altında, bazıları bestekârı ve bestelendiği usûl ile bazıları da yalnızca bestelendiği usûlün ismiyle başlıklandırılarak kendine has bir "fasıl düzeni" içerisinde bestelerin peş peşe sıralandığı bu bölüm, 236b'de bitmektedir;
- ✓ Nihayet, herhangi bir şiir, güfte vb. dercedilmeyerek boş bırakılan 3 varağı takiben, her biri "Rubâ'î" şeklinde başlıklandırılarak dercedilen 3 manzûmeyle birlikte *Mecmûa-ı Eş'âr*, 238b'de tamamlanmaktadır.

Mecmûanın arka cildinin iç kısmında ise ortasında “T. 5525” şeklinde elle yazılmış kütüphane arşiv/kayıt numarası bulunan İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi’ne ait kaşe yer almaktadır.

Eserin ihtiva ettiği muhtelif konuların nasıl bir sıralamayla tertib edildiğinin ana hatlarından sonra başlıca bölümlere göz atalım:

Eş’âr Bölümü

Bu bölümde oldukça fazla sayıda şiir bulunması ve bu çalışmanın gagesini açacak bir şekilde detaya girmek maksadıyla Eş’âr Bölümü’nde şiirlerine yer verilen şairlere ve nazım şekillerine, herhangi bir tasnif yapmaksızın göz atalım:

Mecmûa-ı Eş’âr’ın muhtelif nazım şekillerinden müteşekkil Eş’âr Bölümü’nde, XVI. ve XVII. asır suarâsından varak tertîbi sıralamasına göre şu isimler yer almaktadır:

- ✓ Nâdirî
- ✓ Ruhî-i Bağdâdî
- ✓ Bâkî
- ✓ Nef’î,
- ✓ Na’îlî
- ✓ Kemâl Paşazâde (İbn-i Kemâl)
- ✓ Cinânî, Fuzûlî
- ✓ Ulvî (Derzizâde / Terzizâde)
- ✓ Âzerî
- ✓ Hayâlî
- ✓ Fehîm (Fehîm-i Kadîm/Uncızâde)
- ✓ Veysî

Bu şairlere ait **216** şiirin yanı sıra, şairi meçhul ayrıca **4** şiire daha mecmûada yer almaktadır. **11** muhtelif nazım şeklinde tahrir edilen bu şiirlerin sayısı **220**’dir. Bu bölümde yer alan nazım şekillerinin sayıca dağılımı aşağıdaki gibi olup bu konuda detaylı tasniflerin yer aldığı akademik çalışmalar da (Tüysüz, 2021);(Tüysüz, 2023b) günümüzde mevcuttur:

Tablo 1: Eş’âr Bölümü’nde dercedilen nazım şekillerinin nicel dağılımı

NAZIM ŞEKİLLERİ	NAZIM ŞEKİLLERİNİN MECMÛADAKİ ADEDİ
TERCİ’-İ BEND	1
MUHAMMES	2
MURABBA’	2
RUBÂ’İ	2
TAHMÎS	4
TERKÎB-İ BEND	5
KIT’A	9
MÛSEDDES	9
MÛFRED BEYÎT	11
KASÎDE	21
GAZEL	154
TOPLAM NAZIM ŞEKLİ: 11	TOPLAM MANZÛME: 220

Yazar tarafından üretilmiştir.

Mecmûada Yer Alan Nesirler

Mecmûa-ı Eş’âr’ın yalnızca bir güfte mecmûası olmadığı ve önceki konularda bahsettiğimiz üzere, karma konulardan müteşekkil bir mecmûatü’r-resâil olduğu bahsinin daha net anlaşılması adına, ihtiva ettiği mensûr eserlerin muhtevasına çok kısa da olsa değinmeyi bu manada pek elzem buluyoruz:

Mîzânü’l-Hakk fî İhtiyâri’l-Ehakk

Kâtip Çelebi tarafından telif edilen ve Türk-İslâm literatüründe kısa ismiyle *Mîzânü’l-Hakk* olarak tanınan bu mensûr eser, benzer açıdan bir emsalinin de XVII. asır İstanbul’unda yaşandığı, “tekke ve medrese” zümresi arasında vuku’ bulan ve nerdeyse toplumsal bir kriz hâline gelen büyük çaplı bir çekişmenin, ifrata ve tefrite kaçmadan mutedil yollarla çözümünü sunmaktadır. Dinî ve ilmî tartışmaları “tarîk-ı burhân” şeklinde ifade

ettiği kendince yöntemlerle birlikte, akli ve şer'î ilimler çerçevesinde de yeniden ele alan Kâtip Çelebi, bu manada ayrıca kitlesel seviyede halka yansıyan her türden sosyolojik olumsuzlukların nedenlerine *Mizânü'l-Hakk* eseriyle inerek mevcut durumu eleştirel bir değerlendirmeye tâbi tutmaktadır. (Kâtip Çelebi, t.y.);(Tüysüz, 2021) Makalemizin konusuyla doğrudan alakalı olmasa da *Mecmûa-ı Eş'âr*'la ilgili ileriki zamanlarda yapılması muhtemel çalışmalarda mûsikî ve edebiyât konularının yer aldığı varakların, mensûr eserlerin istinsâh edildiği varaklardan ayırt edilmesi noktasında kolaylık sağlaması adına, mecmûada istinsah edilen *Mizânü'l-Hakk*'ın varak tertîbi dâhilinde ihtiva ettiği konuları şu şekilde sıralayabiliriz:

Tablo 2: *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki varak tertîbine göre *Mizânü'l-Hakk*'ın muhtevası

BÖLÜM İSMİ	VARAK NO.
Mukaddime Ulûm-i Akliyye Lüzûmu Beyânındadır	11b-13a
Bahs-i Evvel Hayât-ı Hazret Aleyhi's-Selâm'dur	13a-14b
Bahs-i Sâni Tegannîdedür	14b-16b
Bahs-i Sâlis Raks ve Devrdedür	16b-18a
Bahs-i Râbi ' Tasliye vü Tardiyededür	18a-19a
Bahs-i Hâmis Duhân Bahsidür	19a-22b
Bahs-i Sâdis Kahvededir	22b-23a
Bahs-i Sâbi ' Berş ve Afyon ve Sâyir Mükeyfîyyât İsti'mâlinedür	23a-24a
Bahs-i Sâmin Ebevey-i Râsûl-i Ekrem Sallallâhu 'Aleyhi ve Sellem'dedür	24a-26b
Bahs-i Tâsi ' İmân-ı Fir'avn Bahsidür	26b-28a
Bahs-i 'Aşır La'n-i Yezid Bahsidür	28a-30a
Bahs-i Hâdi ' 'Aşer La'n-i Bid'at Bahsidür	30a-31a
Bahs-i Sâni ' 'Aşer Ziyâret-i Kubûr Bahsidür	31a-32a
Bahs-i Sâlis ' 'Aşer Cemâ'atla Nevâfil Bahsidür	32a-33a
Bahs-i Râbi ' 'Aşer Musâfaha Bahsidür	33b-34a
Bahs-i Hâmis ' 'Aşer İnhinâ Bahsidür	34a-35b
Bahs-i Sâdis ' 'Aşer Emr-i bi'l-Ma'rûf Nehy-i 'ani'l-Münker Bahsidür	35b-36b
Bahs-i Sâbi ' 'Aşer Millet Bahsidür	36b-41a
Bahs-i Sâmin ' 'Aşer Rivet Bahsidür	41a-42b
Bahs-i Tâsi ' 'Aşer Ebû's-Su'ûd Efendi ile Birgili Muhammed Efendi Bahsidür	42b-44a
Bahs-i 'İşrîn Sivâsî Efendi ve Kâdi-zâde Efendi Bahsidür	44a-45b
[Hâtîme]	45b-47a

Yazar tarafından üretilmiştir.

Vak'a-nâme-i Veysî (Hâb-nâme-i Veysî)

Edebiyât sahasının “siyaset-nâme” türünde örneklerinden birisi olan ve “süslü nesir” üslubuyla telif edilen *Vak'a-nâme-i Veysî*, Veysî'nin tarihin geçmiş zamanlarında cereyan eden kimi siyâsî ve dinî vak'aları, “uyku ile uyanıklık arasında bir hâlde tahayyül etmesi” sonucunda telif etmesi nedeniyle nâm-ı diğer *Hâb-nâme Veysî* ismiyle de anılmaktadır. (Tüysüz, 2021) Bu rüyasında Veysî, İskender-i Zülkarneyn başta olmak üzere, daha önce saltanat süren padişahlar ve I. Ahmed'le (ö. 1617) bir mecliste bulunmakta, I. Ahmed ve İskender-i Zülkarneyn'nin ağzından bazı vak'aları misâl vererek topluma sirayet eden sosyolojik bozulmaları dile getirmektedir.(Altun, 2011) *Hâb-nâme Veysî*'de ismi geçen İskender-i Zülkarneyn'nin asıl kimliği ile ilgili muhtelif görüşler yer almaktadır ve Makedonya kralı Büyük İskender'in kadim edebî metinlerde bir süre sonra Kur'ân-ı Kerîm'de (Kur'ân-ı Kerîm-Kehf / 83-99) zikredilen Zü'l-Karneyn'in (a.s.) şahsına büründürülerek bu iki ismin karıştırıldığı yönünde bilgilere rastlanılmaktadır. (Ünver, 2000) Gözler önüne serdiği tarihî vak'alar nedeniyle aynı zamanda muhtasar bir “İslâm Tarihi” olma özelliğine de sahip *Vak'a-nâme-i Veysî*'nin (Altun, 2011), makalemizin konusuyla doğrudan alakalı olmasa da yine, *Mecmûa-ı Eş'âr*'la ilgili ileriki zamanlarda yapılması muhtemel çalışmalarda mûsikî ve edebiyât konularının yer aldığı varakların, mensûr eserlerin istinsâh edildiği varaklardan ayırt edilmesi noktasında kolaylık sağlaması adına, varak tertîbi dâhilinde ihtiva ettiği konuları şu şekilde sıralayabiliriz:

Tablo 3: *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki varak tertîbine göre *Hâb-nâme-i Veysî*'nin muhtevası

BÖLÜM İSMİ	VARAK NO.
[Mukaddime]	128a-131b
Der Hakk-ı Âdem Aleyhi's-Selâm	131b-132a
Der Hakk-ı Şit Aleyhi's-Selâm	132a-132b
Der Hakk-ı Nüh Necî Aleyhi's-Selâm	132b-133a
Der Hakk-ı Hüd Aleyhi's-Selâm	133a-134a
Der Hakk-ı Sâlih Aleyhi's-Selâm	134a-134b
Der Hakk-ı İbrâhîm Aleyhi's-Selâm	134b-135b
Der Hakk-ı Katl-i Nemrûd	135b-136b
Der Hakk-ı Fir'avn	136b-137a
[Der Hakk-ı Hazret-i Kelîmullâh Mûsâ Aleyhi's-Selâm]	137a-137b
Der Hakk-ı Buhtî'n-Nasr	138a-138b

Der Hakk-ı Zekerıyyâ ve Yahyâ Aleyhi's-Selâm	138b-139a
Der Hakk-ı 'İsâ Aleyhi's-Selâm	139a-140a
Der Zemân-ı Seyyidi'l-'Arab-ı ve'l-Acem-i Sallallâhu Aleyhi ve Sellem	140a-140b
Der Hilâfet-i Sıddîk-i Ekber Radıyallâhu 'Anh	140b-141a
Der Hilâfet-i 'Ömer Radıyallâhu 'Anh	141a-141b
Der Hakk-ı Hilâfet-i 'Osmân Radıyallâhu 'Anh	141b-142a
Der Hilâfet-i 'Alî Kerremallâhû Vecchêhu Radıyallâhu 'Anh	142a-142b
Der Hakk-ı Mu'âviye	142b-143a
Der Hakk-ı Şehâdet-i Emîri'l-Mü'minîn Hüseyin ve Zulm-ı Yezîd	143a-143b
Der Hakk-ı 'Abdü'l-Melik	143b-144b
Der Hakk-ı Haccâc-ı Zâlim	144b-145b
Der Hakk-ı Âl-i 'Abbâs	145b-146b
Der Hakk-ı Ebû Ca'feri'd-Devânîkî	146b-147a
Der Hakk-ı Mu'tasım 'Abbâsî ve Hile-i Vezîr	147a-151a
Der Hakk-ı Âl-i Fâtıma Der Mısır	151a-151b
Der Hakk-ı Muhammed Şâh-ı Hârzem	151b-152b
Der Hakk-ı Çerkesiyân Der Mısır	152b-153b
İtmâm-ı Risâle [Hâtıme]	153b-155a

Yazar tarafından üretilmiştir.

Güfteler Bölümü

Güfteler Bölümü'nde Yer Alan Makâm ve Fasıllar

Mecmûanın Güfteler Bölümü'nde, birçoğu Buhârîzâde Mustafâ İtrî ile aynı asırda yaşamış mûsikîşinâsların bestelerine ait güfteler yer almaktadır. Bu güftelerin ise 6'sının bazı burçlara hasredildiği toplam **24** muhtelif makâmda fasıllar altında dercedildiği görülmektedir. "Fasl-ı Nişâbü'r" dışında tüm fasılların nihayetinde o fasıla ait "Semâiyyât" eserleri de bulunmaktadır. Fasıllar, Hüseyinî makâmıyla başlamakta olup *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın varak tertibi içerisinde şu şekilde sıralanmaktadır:

Tablo 4: *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki varak tertibine göre 24 muhtelif makâma ait fasıllar (Tüysüz, 2021)

SIRA NO	VARAK NO	FASILLAR
1	159b-166b	FASL-I HÜSEYNÎ BURC-I AKREB'E MENSÛB TABİATI ÂBİDİR
-	167a-170b	Semâiyyât-ı Hüseyinî
2	171a-176a	FASL-I NEVÂ BURC-I DELV'E MENSÛB TABİATI HÂKİDİR
-	176b-178a	Semâiyyât-ı Nevâ
3	178b-181b	FASL-I UŞŞAK BURC-I HÛT'A MENSÛB TABİATI ÂBİDİR
-	181b-182b	Semâiyyât-ı Uşşak
4	183a-186b	FASL-I BAYÂTÎ
-	187a-188a	Semâiyyât-ı Bayâtî
5	188b-191a	FASL-I ARAZBÂR
-	191a-191b	Semâiyyât-ı Arazbâr
6	192a-194a	FASL-I SABÂ BURC-I SÛNBÛLE'YE MENSÛB TABİATI HÂKİDİR
-	194b-195a	Semâiyyât-ı Sabâ
7	195b-199a	FASL-I MAKÂM-I ACEM BURC-I CEVZÂ'YA MENSÛB TABİATI BÂDİDİR
-	199a-200a	Semâiyyât-ı Acem
8	200b-203b	FASL-I MAKÂM-I EVÇ BURC-I SEVR'E MENSÛB TABİATI HÂKİDİR
-	204a-204b	Semâiyyât-ı Evç
9	205a-207a	FASL-I MAKÂM-I İRÂK
-	207b	Semâiyyât-ı İrâk
10	208a-211a	FASL-I MAKÂM-I REHÂVÎ
-	211b-212b	Semâiyyât-ı Rehâvî
11	213a-213b	FASL-I RÂST
-	214a-214b	Semâiyyât-ı Râst
12	214b-217a	FASL-I MAKÂM-I MUHAYYER
-	217a-218a	Semâiyyât-ı Muhayyer
13	218a-218b	FASL-I HİSÂR
-	219a-219b	Semâiyyât-ı Hisâr
14	219b-222a	FASL-I MAKÂM-I SEGÂH
-	222a-222b	Semâiyyât-ı Segâh
15	223a-224b	FASL-I BÛSELİK
-	225a	Semâiyyât-ı Büselik
16	225b-226a	FASL-I MÂHÛR
-	226a	[Semâiyyât-ı Mâhûr] (Bu başlık, yazmada yer almamaktadır)
17	226b	FASL-I UZZÂL
-	227a	Semâiyyât-ı Uzzâl
18	227b-228b	FASL-I KÛRDÎ

-	228b	Semâiyyât-ı Kürdî
19	229a	FASL-I NÎŞÂBÛR (Bu fasla ait semâiyyât bölümü bulunmamaktadır)
20	229b-230b	FASL-I AŞİRÂN
-	231a	Semâiyyât-ı Aşîrân
21	231b	FASL-I NIKRÎZ
-	232a	Semâiyyât-ı Nikrîz
22	232b-233a	FASL-I BESTE-NİGÂR
-	233a	Semâiyyât-ı Beste-Nigâr
23	233b	FASL-I HİCÂZ
-	234a	[Semâiyyât-ı Hicâz] (Bu başlık, yazmada yer almamaktadır)
24	234b-235b	FASL-I MUHÂLİF-İRÂK
-	236a-236b	[Semâiyyât-ı Muhâlif-İrâk] (Bu başlık, yazmada yer almamaktadır)

Tabloda da sunulduğu üzere Fasl-ı Hüseyinî, Fasl-ı Nevâ, Fasl-ı Uşşâk, Fasl-ı Sabâ, Fasl-ı Acem ve Fasl-ı Evç şeklinde 6 makâma hasredilen burçların ve dört anâsırın günümüzdeki karşılıkları şu şekildedir: **Burc-ı Akreb:** Akrep Burcu; **Burc-ı Delv:** Kova Burcu; **Burc-ı Hût:** Balık Burcu; **Burc-ı Sünbüle:** Başak Burcu; **Burc-ı Cevzâ:** İkizler Burcu; **Burc-ı Sevr:** Boğa Burcu. **Âbî Tabiat:** Su Tabiatlı; **Hâkî Tabiat:** Toprak Tabiatlı; **Bâdî Tabiat:** Hava Tabiatlı. Yukarıda yer almayan dördüncü unsura ait tabiat türü ise “**Nârî Tabiat**” olup “Ateş Tabiatlı” manasına gelmektedir. (Kamiloğlu, 1998);(İnayet, 2014) Ayrıca Mâhûr, Hicâz ve Muhâlif-İrâk fasıllarına ait semâî formunda eserlerin başlatıldığı bölümlerde “Semâiyyât” başlığının kanaatimizce unutulmuş/sehven dercedilmediği fakat bu semâî eserlerin de diğer fasıllardaki tertîbe benzer bir şekilde tahrîr edildikleri görülmektedir.

Bu kısımda şu şekilde bir tespiti de yapmak büyük bir önemi hâizdir ki mecmûanın fasıl düzeni altında verilen bestelerin büyük bir çoğunluğu, bu fasıllara ait Semâiyyât bölümlerinde “semâî” ismiyle dercedilmiştir. XVII. asırda rastladığımız form/biçim ve usûller dikkate alındığında “semâî” tabirinin kanaatimizce mutlaka hem bir formu hem de bir usûlü temsilen kullanıldığı düşünülmelidir. Nitekim günümüzde de semâî formundaki eserlerin başlı başına müstakil bir form/biçim olarak nitelendirilmesi, bestelendikleri muhtelif mertebelerdeki semâî usûllerden ileri gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında ise terennümlere sahip güftelerden müteşekkil bestelerin “nakış semâî” formunda/biçiminde eserler olmaları da ihtimaller dâhilinde değerlendirilmelidir.

Güfteler Bölümü’nde Yer Alan Usûller

Güfteler Bölümü’nde ismi zikredilen usûllerin sayısı toplam 23’tür. Alfabetik olarak bu usûlleri şu şekilde sıralayabiliriz: Ber-efşân, Çenber, Darbeyn, Darb-ı Fetih, Devr-i Kebîr, Devr-i Revân, Düyek, Evfer, Evsat, Fahte, Fer’, Firençîn, Hafif, Hâvî, Muhammes, Nîm-devr, Remel, Sakîl, Semâî, Sofyan, Şarkî Devr-i Revânî, Türk-i Darb, Zencîr.

Fatih Tüysüz tarafından 2021’de hazırlanan *Buhûrîzâde Mustafâ Itrî’nin Mecmûa-ı Eş’âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)* isimli doktora tezinde ise bu 23 usûlün isimlerinin doğru bir şekilde verildiği fakat sehven bir fazla ilâve edilmek suretiyle 24 olarak sayıldığı görülmektedir. (Tüysüz, 2021) Tüysüz’e ait bir başka çalışmada da aynı hata gözden kaçırılarak mecmûada ismi zikredilen usûllerin sayısı yine 24 olarak sunulmuştur. (Tüysüz, 2023b)

Güfteler Bölümü’nde Yer Alan Bestekârlar

Mecmûa-ı Eş’âr’ın Güfteler Bölümü’nde eserlerine yer verilen bestekârların isimlerinden ziyade, genellikle lakaplarıyla/mahlaslarıyla kaydedildikleri görülmektedir. Mecmûada yer alan bu isim ve lakaplar/mahlaslar alfabetik olarak “Ahmed, A’mâ, A’mâ Neyzen, Azîm, Cüce, Çilingirzâde, Dedezâde, Dervîş Ali, Dervîş, Habîb Dedezâde, Habîbzâde, el-Hâcc Murâd, Hâcî Murâd, Hâfız, Hâfız Kömür, Hazînedâr, Hazînedâr Ahmed, Itrî, İbrahim A’mâ, İmâm, Kûçük/Kûçek İmâm, Kadrî, Muharrem, Müezzin Bekir Mustafâ Ağa, Müezzinbaşı Mustafâ Ağa, Müezzin Mustafâ, Nalçe, Na’lî, Na’lîçe, Na’nâ, Nâne Ahmed, Nazîm, Nevâyî, Osman Koca, Osman, Osman Efendi, Ömrî Bey, Peykânî, Post, Receb, Sarı Bâkî, Selânikî, Sengî, Sütçü Ali, Sütçüzâde ve Zekî olarak tespit edilmiştir.

Bu lakap/mahlas ve isimler muhtelif şekillerde muharrer olsalar da yaptığımız tetkikler neticesinde bazılarının aynı kişiye nispet edildikleri net bir şekilde görülmektedir. Toplamda 49 olan bu lakap/mahlas ve isimlerin geniş çaplı bir literatür taramasının ardından, yazımları farklı olmasına rağmen aynı kişiye hasredilenlerinin tespiti yapıldıktan sonra ise Itrî hâricinde mecmûada eserleri yer alan bestekârların sayısı 32 olarak belirlenmiştir. Bu bestekârların isimlerini alfabetik bir sıralamayla şu şekilde sıralayabiliriz: A’mâ İbrahim Çelebi, A’mâ Kadrî, Azîm, Baba Nevâyî, Cüce Ali Ağa, Çömlekçizâde Receb, Dedezâde, Dervîş Ali Şiruganî, Habîb Dedezâde, Hâfız Kömür, Hâfız Post, Hâzînedâr Ahmed Ağa, Kasımpaşalı Koca Osman, Kilisli Muharrem Ağa, Kûçük İmâm, Müezzin Bekir Mustafa, Müezzinbaşı Mustafa Ağa, Nâne Ahmed, Na’lçe Mehmed Efendi, Osman Efendi, Ömrî Bey, Peykânî, Sarı Bâkî, Selânikî Ahmed Ağa, Sütçü Ali, Sütçüzâde

İsâ, Şeştârî Murad Ağa, Şeyhzâde Ahmed, Taşçızâde Receb (Sengî), Yahyâ Nazîm, Zekî Halil Kadı Efendi, Zurnazen Ahmed.

Elbette ilerleyen zamanlarda -konuyla alakalı yeni kaynaklara ulaşıldığı takdirde- yapılacak muhtemel çalışmalar kapsamında, mezkûr muhtelif lakap/mahlas ve isimlerden aynı kişiye nispet edilenlerin sayısı arttıkça, **32** olarak belirlediğimiz bu sayı da azalacaktır.

Güfteler Bölümü'nde Yer Alan Besteler

Güfteler Bölümü'nde oldukça fazla besteye yer verilmesinden dolayı Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin besteleri hâricindeki sâir besteleri, çalışmamızın gâyesini aşacak oranda bir ayrıntıya girilmemesi sebebiyle fasıl, makâm, usûl ve mecmûada dercedildikleri varak tertîb bilgilerine göre tasnif edilmeksizin yalnız nicel veriler doğrultusunda belirtmeyi daha uygun gördük. İtrî hâricinde yukarıda isimleri mezkûr bestekârların besteleri, nicel manada şu sıralamaya sahiptir:

- ✓ Güfteler Bölümü'nde, İtrî'yi de dâhil ettiğimizde yukarıda mezkûr 49 lakabın/mahlasın, kaynak taramaları neticesinde bazılarının muhtelif şekillerde muharrer olmalarına rağmen aynı kişiye nispet edildiklerinden bahsetmiştik. Bu minvalde sayılarını 32 olarak belirlediğimiz bestekârlara ait, muhtelif 24 makâmda, muhtelif 23 usûl ile bestelenmiş ve muhtelif fasıl tertîpleri dâhilinde toplam 747 beste dercedilmiştir.
- ✓ En fazla beste İtrî'ye ait olup bu bestelerin sayısı 172 olarak tespit edilmiştir. Bu besteler çalışmamızın ileriki konu başlıkları bünyesinde çok detaylı bir şekilde tablolar içerisinde sunulmuştur.
- ✓ İtrî hâricinde mecmûada besteleri yer alan bestekârların eser sayılarını bir tablo içerisinde sıralayacak olursak:

Tablo 5: İtrî hâricinde bestekârlara ait bestelerin mecmuada sayıca dağılımı

İTRİ HÂRİCİNDE SÂİR BESTEKÂRLAR	BESTE SAYISI
Hâfız Post	104
Çömlekçizâde Receb	74
Küçük İmâm	43
Na'îce Mehmed Efendi	20
Yahyâ Nazîm	13
Taşçızâde Receb (Sengî)	13
Nâne Ahmed	10
Derviş Ali Şiruganî	9
A'mâ Kadrî	8
A'mâ İbrahim Çelebi	5
Kasımpaşalı Koca Osman	5
Dedezâde	4
Şeştârî Murad Ağa	4
Ömrî Bey	4
Zekî Halil Kadı Efendi	4
Hâzinedâr Ahmed Ağa	3
Kilisli Muharrem Ağa	3
Selânikî Ahmed Ağa	3
Habîb Dedezâde	2
Müezzinbaşı Mustafâ Ağa	2
Osman Efendi	2
Sütçüzâde İsâ	2
Şeyhzâde Ahmed	1
Zurnazen Ahmed	1
Azîm	1
Cüce Ali Ağa	1
Hâfız Kömür	1
Müezzin Bekir Mustafâ	1
Baba Nevâyî	1
Peykânî	1
Sarı Bâkî	1
Sütçü Ali	1
TOPLAM BESTE SAYISI	347

Yazar tarafından üretilmiştir.

- ✓ Mecmûa-1 Eş'âr'da bestekârlarını belirleyemediğimiz beste sayısı ise 228 olarak tespit edilmiştir.

- ✓ Güfteler Bölümü'nde güftelerin hemen akabinde, bir besteye ait güfte olup olmadıkları ile alakalı bir bilgiye ulaşamadığımız her biri “Rubâ’î” şeklinde başlığa sahip 238b’de muharrer 3 manzûme daha bulunmaktadır.

Tablo 6: Güfteler Bölümü'nde muharrer bestelerin tamamının nicel dağılımı (Rubâ’îler dâhil)

GÜFTELER BÖLÜMÜN'DE MUHARRER BESTELER	
İtrî'ye Ait Besteler	172
İtrî Hâricinde Muhtelif Bestekârlara Ait Besteler	347
Bestekârı Tespit Edilememiş Besteler	228
Bestelenip Bestelenmedikleri Belirlenemeyen Manzûmeler	3
TOPLAM BESTE SAYISI	747 + (3 Rubâ’î)

Yazar tarafından üretilmiştir.

Yukarıda yalnızca nicel veriler doğrultusunda sunduğumuz tüm bestelerin, daha ayrıntılı bir şekilde tasniflendiği akademik çalışmalar da (Tüysüz, 2021) mevcuttur.

MECMÛA-I EŞ'ÂR'DA MUHARRER İTRÎ BESTELERİ

Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer toplam 172 bestesi tespit edilmiştir. Daha detaylı bir listesini tablolar içerisinde ileriki konu başlıkları altında sunduğumuz bu bestelerin mecmûadaki fasıl tertibine göre makâm ve usûl dağılımı şu şekildedir:

Tablo 7: İtrî'ye ait bestelerinin *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın fasıl tertibi içerisinde makâm ve usûl dağılımı

İTRÎ BESTELERİNİN FASIL TERTİBİNE GÖRE MAKÂM VE USÛL DAĞILIMI		
FASIL	TERTİB SIRALAMASINA GÖRE USÛL DAĞILIMI	FASILDAKİ BESTE SAYISI
Hüseyî Faslı	4 Çenber 1 Darb-ı Fetih 2 Devr-i Revân 2 Hafif 5 Muhammes 1 “Nîm İtrî” başlıklı 2 Nîm-devr 2 Remel 8 Semâî 1 Zencîr	28
Nevâ Faslı	1 Çenber 1 Devr-i Kebîr 2 Devr-i Revân 1 Evfer 1 Hafif 1 Hâvî 3 Semâî 1 Zencîr ²	11
Uşşâk Faslı	1 Sakîl 1 Semâî	2
Bayâti Faslı	1 Ber-efşân 1 Darbeyn 1 Devr-i Revân 1 Evfer 1 Hâvî 3 Semâî	8
Arazbâr Faslı	1 “Beste-i İtrî” başlıklı 1 Çenber 1 Devr-i Revân 1 Evfer 1 Nîm-devr 1 Sakîl 3 Semâî	9
Sabâ Faslı	1 Ber-efşân 1 Çenber 1 Devr-i Kebîr 1 Devr-i Revân 3 Sakîl ³	11

² Bu fasla ait eserler arasında İtrî'ye ait toplam 13 eser kaydedilmiş fakat bu eserlerden 145 ve 146 güfte numaralarıyla tabloda verilen ve her ikisi de “Sakîl-i İtrî Sabâ” başlığına sahip bu eserler, Sabâ makâmındaki eserlerle birlikte sayılmıştır. Bu sebeple Nevâ makâmındaki eserlerin sayısı toplam 11 olarak tespit edilmiştir.

	4 Semâî	
Acem Faslı	1 Evfer 1 Firenkçîn 1 Remel 1 Sakîl 2 Semâî	6
Evç Faslı	1 Darbeyn 1 Devr-i Revân 1 Evsat 1 Nîm-devr 1 Sakîl 2 Semâî	7
Irâk Faslı	1 Evfer 1 Firenkçîn 2 Hafîf 1 Muhammes 1 Semâî	6
Rehâvî Faslı	2 Çenber 1 Devr-i Revân 1 Fahte 2 Hafîf 1 Muhammes 1 Remel 2 Sakîl 5 Semâî 1 Sofyân	16
Râst Faslı	1 Devr-i Kebîr 1 Evfer 1 Nîm-devr 1 Semâî	4
Muhayyer Faslı	1 Çenber 1 Devr-i Revân 1 Fahte 1 Semâî	4
Hisâr Faslı	1 Devr-i Kebîr 1 Evfer 1 Fer' 1 Muhammes 1 Sakîl 3 Semâî	8
Segâh Faslı	1 Çenber 1 Devr-i Kebîr 1 Evsat 1 Hafîf 1 "İtrî" başlıklı 2 Sakîl 2 Semâî 1 Zencîr	10
Bûselik Faslı	1 Devr-i Kebîr 1 Devr-i Revân 2 Hafîf 2 Sakîl 2 Semâî	8
Mâhûr Faslı	1 Ber-efşân 1 Çenber 1 Sakîl 2 Semâî	5
Uzzâl Faslı	1 Devr-i Kebîr 1 Nîm-devr 1 Semâî	3
Kürdî Faslı	1 Hâvî 1 Nîm-devr 1 Semâî	3
Nişâbûr Faslı	1 Çenber	1
Aşîrân Faslı	1 Evsat 1 Remel	2

³ Bu fasla ait eserler arasında esasen İtrî'ye ait Sabâ makâmında toplam 8 eser bulunmaktadır. Fakat Sabâ makâmında 2 eser, "Fasl-ı Nevâ" eserleri arasında kaydedilmiştir. Her ikisi de "Sakîl-i İtrî Sabâ" başlığına sahip 145 ve 146 güfte sıra numaralı bu eserler, Sabâ makâmı eserleri arasında sayılarak bu makâmdaki eser sayısı toplam 11 olarak tespit edilmiştir.

Nikrîz Faslı	1 Ber-efşân 1 Muhammes 1 Semâî	3
Beste-Nigâr Faslı	1 Fahte 1 Nîm-devr 1 Semâî	3
Hicâz Faslı	1 Fahte	1
Muhâlif-İrâk Faslı	1 Ber-efşân 1 Çenber 1 Devr-i Kebîr 1 Firenkçîn 1 Hafif 1 Nîm-devr 1 Remel 2 Sakîl 3 Semâî 1 Sofyân	13
TOPLAM BESTE SAYISI		172

Yazar tarafından üretilmiştir

Tablo 8. İtrî bestelerinde tercih edilen makâm ve usûllerin nicel dağılımı

İTRÎ BESTELERİNİN MAKÂM VE USÛLLERİNİN NİCEL DAĞILIMI			
MAKÂM	ADEDİ	USÛL	ADEDİ
Hüseynî	28	Semâî	50
Rehâvî	16	Sakîl	17
Muhâlif-İrâk	13	Çenber	14
Nevâ	11	Devr-i Revân	11
Sabâ	11	Hafif	11
Segâh	10	Muhammes	9
Arazbâr	9	Nîm-devr	9
Bayâtî	8	Devr-i Kebîr	8
Hisâr	8	Evfer	7
Bûselik	8	Remel	6
Evç	7	Ber-efşân	5
Acem	6	Fahte	4
İrâk	6	Zencîr	3
Mâhûr	5	Hâvî	3
Râst	4	Firenkçîn	3
Muhayyer	4	Evsât	3
Uzzâl	3	Darbeyn	2
Kürdî	3	Sofyân	2
Nikrîz	3	Darb-ı Fetih	1
Beste-Nigâr	3	Fer'	1
Uşşâk	2	"Nîm-İtrî" başlıklı	1
Aşîrân	2	"Beste-İtrî" başlıklı	1
Nişâbûr Faslı	1	"İtrî" başlıklı	1
Hicâz	1		
TOPLAM MAKÂM SAYISI	172	TOPLAM USÛL SAYISI	172

Yazar tarafından üretilmiştir.

Yukarıdaki tablolarda fasıl tertîbi altında yer alan İtrî bestelerinde tercih edilen makâm ve usûllerin nicel dağılımları görünmektedir. Güfteler Bölümü'nde muharrer İtrî bestelerinde, 6'sı bazı burçlara hasredilen **24** makâmın tamamı tercih edilmişken; mecmûada yer alan **23** usûlden Düyek, Şarkî Devr-i Revânî ve Türk-i Darb usûlleri hâricinde yukarıdaki tabloda isimleri verilen **20** usûlün tercih edildiği görülmektedir. İtrî'ye ait 172 eserden "Nîm İtrî", "Beste İtrî" ve "İtrî" başlıklarıyla muharrer **3** eserin ise bestelendikleri usûller belli değildir. Bu besteler, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın varak tertîbine göre şu sıralamayla tahrîr edilmiştir:

Tablo 9. İtrî bestelerin mecmûanın varak tertîbine göre tasnifi (Tüysüz, 2021);(Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

ESER SAYISI	VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	MAKÂM
1	159b	1	Çenber-i İtrî	Dili âvâre kılan fikr kadd-i dil-cûdur	Hüseynî
2	159b	3	Muhammes-i İtrî	Nâm u nişâne kalmadı fasl-ı bahârdan-	Hüseynî
3	159b	4	Muhammes-i İtrî	Nigâh-ı mesti mi tîr-i kazâ mıdır bilmem	Hüseynî
4	160a	8	Devr-i Revân-ı İtrî	Gam-ı hicrândan ey meh dil pür-âteş dîde deryâdır	Hüseynî
5	160b	13	Hâfif-i İtrî	Hicr-i la'lünden dem-â-dem gözyaşı mey-	Hüseynî

				gün olur	
6	162a	26	Devr-i Revân-ı Itrî	Derdimiz çok âşıkız sana giriftârız hele	Hüseynî
7	162a	28	Nîm Itrî	Şehâ dem beste-i aşka niyâz u nâz yek müşkil	Hüseynî
8	163b	37	Nîm-devr-i Itrî	Rakîb olmuş yine bu gerdiş gaddârı gördüm mü	Hüseynî
9	163b	38	Nîm-devr-i Itrî	Gerçi sen bu lebler ile halk-ı âlem cânısın	Hüseynî
10	164a	40	Çenber-i Itrî	Çıktı şahından bahârün sünbül-i müşgün demi	Hüseynî
11	164a	41	Zencir-i Itrî	Bahâr geldi yine deste câm alınmaz mı	Hüseynî
12	164b	45	Çenber-i Itrî	Peyâm-ı lutf-ı kim câna leb-i dil-dârdan geldi	Hüseynî
13	164b	46	Remel-i Itrî	Çâh-ı zekânın mihr-i dirahşâna değışmem	Hüseynî
14	164b	47	Muhammes Beste-i Itrî	Bezme ehline sâkî bugün mâde mi geldin	Hüseynî
15	165a	50	Remel-i Itrî el-Hakîr	Ey gül ruhunu âşika pühân niçin ettin	Hüseynî
16	165a	51	Muhammes-i Itrî	Dem-i visâl-i zuhûr-ı hat nigâra düşer	Hüseynî
17	165b	54	Muhammes Beste Itrî	Elem ermez nideyim âh o büyü şimşâda	Hüseynî
18	165b	56	Darb-ı Feth-i Itrî	Sirişk-i çeşm-i hûninem o âteş-i mevc-i deryâdır	Hüseynî
19	166a	59	Çenber-i Beste-i Itrî	Şeb-istân-ı gamım mezmünde enverim yoktur	Hüseynî
20	166b	62	Haffî-i Itrî	Gönlüm aldı al ile bir gözleri elâ yine	Hüseynî
21	167a	68	Semâî-i Itrî	Biz ki dem-beste iken nâle vü efgân ederiz	Hüseynî
22	167b	69	Semâî-i Itrî	Ne siper-i sipihriden geçmedi tîr-i âhımız	Hüseynî
23	167b	70	Semâî-i Itrî	Hemîşe gûş-ı cihân-ı pür etme nâle eyle	Hüseynî
24	169a	84	Semâî-i Itrî	Sahn-ı küy-ı dilrübâ kim secde-gâhımdır benim	Hüseynî
25	169a	86	Semâî-i Itrî	Nakd-ı kadem ez mahzen-i esrâr ber âmed	Hüseynî
26	169b	87	Semâî-i Itrî	Dili ne mâ'il-i zevk-ı visâl-i yâr edebildin	Hüseynî
27	169b	88	Semâî-i Itrî	Müş-gisâ-yı etti dimâg-ı bâdî geysülerine	Hüseynî
28	170b	93	Semâî Itrî	Çün nagme bahsen dil-geçti yâr şöd	Hüseynî
29	172b	112	Çenber-i Itrî	Katre katre eşk-i hasret itmede ter dâmenim	Nevâ
30	173b	118	Haffî-i Hakîr-i Itrî	Gamınla ülfetimiz var surûri neyleyelim	Nevâ
31	173b	119	Zencir-i Itrî	Nühüfte sûzişim eğlendi piç ü tâbımdan	Nevâ
32	174a	126	Hâvî Itrî	Cânlar fedâ muhabbet-i cânâna ser değil	Nevâ
33	174b	129	Devr-i Revân-ı Itrî	İzârın gül gül olmuş büsedden dil dâğdâğıdır	Nevâ
34	174b	130	Devr-i Revân-ı Itrî	Mest-i şevk olmak acep mi vasl-ı yâr eyyâmıdır	Nevâ
35	175b	139	Devr-i Kebîr-i Itrî	Olalı fit ile firûz-ı cân-ı şeb-âzerde sirâcımız	Nevâ
36	176a	144	Evfer-i Itrî	Koma çeşm ü dilin tîre dururken bezm-i dünyâda	Nevâ
37	176a	145	Sakîl-i Itrî Sabâ ⁴	Dilberle geldi nukl dahi nâb bir yere	[Sabâ]
38	176a	146	Sakîl-i Itrî Sabâ ⁵	Sabâ ağyardan pinhân gamım dildâra izhâr et	[Sabâ]
39	176b	148	Semâî Itrî	Hûn-ı dili mey gonce-i câm eyledi bülbül	Nevâ
40	177b	156	Semâî Itrî	Bildin mi sen de kendini ey bîvefâ nesin	Nevâ
41	178a	160	Semâî-i Itrî	Bezme-i nihân-ı aşkımız mahrem isteriz	Nevâ
42	180a	181	Sakîl-i Beste-i Itrî	Sâkî zamân-ı 'iş-i mey-i hoş-güvârdır	Uşşâk
43	181b	192	Semâî-i Itrî	Gönlüm ol gül'izâr ile açılır	Uşşâk
44	184a	213	Evfer-i Beste-i Itrî	Sensiz bu gönül câm-ı ziyâ-güsteri neyler	Bayâtî
45	184b	215	Hâvî Itrî	Zamân-ı hattı gelse yâr lutfun bî-kerân eyler	Bayâtî
46	184b	216	Ber-efşân-ı Beste-i Itrî	Şebnem gibi saçılınsın ko eşk-i firâvânım	Bayâtî
47	185a	219	Devr-i Revân-ı Itrî	Şehâ dür olalı senden işim âh u figân oldu	Bayâtî
48	186b	226	Darbeyn-i Itrî	Kıssa-i hicri n'ola etsem hikâyet bindebir	Bayâtî
49	187b	233	Semâî Itrî	Geh bana geh ol hançer-i bürrâna bakarsın	Bayâtî
50	188a	237	Semâî Itrî	Rencûr-ı hâr bülbül hem-derd-nâk-i gonca	Bayâtî

⁴ "Fasl-ı Nevâ" başlığı altında verilen bu esere, kaynak taramaları sonucu rastlanılmamış olup eserin başlığında geçen "Sabâ" kelimesinin, Sabâ makâmına izâfe edilmiş olması muhtemeldir. 146 güfte numaralı bir sonraki eserin ise kaynak taramaları sonucunda Devr-i Revân usûlünde, Sabâ makâmında ve yine Itrî tarafından bestelenmiş olduğu bilgilerine rastlanılmıştır. Bu sebeple eser, Sabâ makâmındaki eserler içerisinde değerlendirilmiştir.

⁵ "Fasl-ı Nevâ" başlığı altında verilen bu güftenin, kaynak taramaları sonucunda Devr-i Revân usûlünde, Sabâ makâmında ve yine Itrî tarafından bestelenmiş olduğu bilgilerine rastlanılmıştır. Bu sebeple eser, Sabâ makâmındaki eserler içerisinde değerlendirilmiştir. Bu bilgiler için bk. (Doğrusöz, 1993)

51	188a	238	Semâi Itrî	Gâhî geçer ol sîm-beden reh-güzerimden	Bayâtî
52	188b-189a	243	Evfer-i Itrî	Hasretinle tende kalmadı mecâl	Arazbâr
53	189b	245	Sakîl-i Beste-i Itrî	Niyetin eylediğin vadeyi incâze midir	Arazbâr
54	190a	251	Çenber-i Itrî	Arz-ı süz itmekte yâre eşk ü âhım bir midir	Arazbâr
55	190a	252	Beste-i Itrî	Firkat şebini âhım bir gün seher etmez mi	Arazbâr
56	191a	256	Devr-i Revân-ı Itrî	Olup teb-hâle rîz-i ârzü pâ-yı talep şimdi	Arazbâr
57	191a	257	Nîm-devr-i Itrî	Gam-ı hattıyla yârin niçe bir dil pür-melâl olsun	Arazbâr
58	191b	261	Semâi Itrî	Ümîd-i hâb âşika olmaz hayâlmiş	Arazbâr
59	191b	262	Şarkî Semâi Beste-i Itrî	Gönül mir'atini ettiydin mükedder	Arazbâr
60	191b	263	Semâi Itrî	Sîphre dūd-ı dil-i şu'le-bâr değmez mi	Arazbâr
61	192a-192b	268	Ber-efşân-ı Itrî	Çeşm-i pür-hûna hayâl-i la'li hem-demdir hele	Sabâ
62	193b	282	Devr-i Kebîr-i Itrî	Dil-zâr-ı etti şeydâ o hatt-ı gaddâr derler	Sabâ
63	193b	287	Çenber-i Itrî	İtâb-ı la'l-i nâbindan gönül pür-pîç ü tâb olmaz	Sabâ
64	194a	292	Sakîl-i Itrî	Dil-berle geldi mey ü nakl ü nâb bir yere	Sabâ
65	194a	293	Devr-i Revân-ı Itrî	Sabâ ağıyardan pinhân gamım dil-dâra izhâr et	Sabâ
66	194b	296	Semâi Itrî	Ruhsârın üzre tâze hattın müşk-bû mudur	Sabâ
67	194b	299	Semâi Itrî	Ol şeh-i hüsnün dilâ râz-ı nihânım kim bilir	Sabâ
68	195a	301	Semâi Itrî	Sînem ki tîr-i gamzene bir hîş nişânedir	Sabâ
69	195a	302	Semâi Itrî	Sûz-ı aşkınla kaçan-kim dilde âh u zâr olur	Sabâ
70	196a	312	Sakîl-i Itrî	Câm-ı şerâb la'l-i lebin müptelâsıdır	Acem
71	196a	313	Remel-i Itrî	Dil haste vü hem cânla müştâk-ı girişme	Acem
72	196b	316	Firenkçîn-i Beste-i Itrî	Göreliden ebrû-yı garranı garra garra değildir	Acem
73	196b	317	Evfer-i Itrî	Kâmet-i vasfını arz eylediler Tübâ'ya	Acem
74	200a	350	Semâi Itrî	Bâde-keş-i câm-ı nâz siyâhın midir	Acem
75	200a	351	Semâi Itrî	Esirgemek gerek ol âşık-ı dil-fikârı	Acem
76	200b	354	Evsat-ı Itrî	Ver handeye ruhsat leb-i gül-fâm görünsün	Evç
77	200b	360	Nîm-devr-i Itrî	Gidipbin nesîm eğlendi murg-ı nâme bir gelmez	Evç
78	201a	366	Darbeyn-i Itrî	Zülf-i cânân zîr-i destârından oldu âşikâr	Evç
79	201a	367	Devr-i Revân-ı Itrî	Ne dem ol şüh edip geşt-i gül-istân gösterir kendin	Evç
80	201b	368	Sakîl-i Beste-i Itrî	Olmam gilemend ol meh-i hâtr-şikenimden	Evç
81	204a	384	Semâi-i Itrî	Zevk-ı gam-ı dilde midir dâğda mı tende midir	Evç
82	204a	387	Semâi-i Itrî	Nîgeh-i ser-mest-i nâz u gamze-i hûn-hâr-ı âşufte	Evç
83	205a	394	Frenkî-Çîn-i Itrî	Ne gözde eşk dem-â-dem ne dilde zârım olaydı	Irâk
84	205a	399	Evfer-i Itrî	Nev-bahâr oldu dilin kârı cünûn etmektir	Irâk
85	205b	402	Hafîf-i Itrî	Âlemi açtı safâ verdi yine revnak-ı gül	Irâk
86	205b	406	Muhammes Beste-i Itrî	Âşık-ı miskîni durmaz çeşm-i cânân ağlatır	Irâk
87	207a	417	Hafîf-i Itrî	Dile zülfün gibi bir zill-ı himâyet düşmez	Irâk
88	207b	418	Semâi Itrî	Akıp hûn-ı sirişkim dîdeden seylâb olmuştur	Irâk
89	208a	425	Hafîf-i Itrî	Serimde dâğ-ı cünûnum bana piyâle yeter	Rehâvî
90	208a	426	Muhammes-i Itrî	Gül-i ruhun kand-i lebin gördükçe ey şüh cihân	Rehâvî
91	208a	428	Çenber-i Itrî	Baht uyansa hâbe varsa dîde-i bidârımız	Rehâvî
92	208b	434	Sakîl-i Beste-i Itrî	Sâkî dil-i sad-pâreme bir kez nazar eyle	Rehâvî
93	209a	441	Hafîf-i Itrî	Kendimi cânâ bilelden sîr-ı la'lin bendedir	Rehâvî
94	210a	448	Fahte-i Itrî	Rüyün gibi bir gül-şen-i ra'nâ bulunur mu	Rehâvî
95	210a	450	Sakîl-i Itrî	Âşık seni dünyâya gamın âleme vermez	Rehâvî
96	210a	451	Çenber-i Itrî	Atar elmâs-ı peykân-ı müje her-dem kemân	Rehâvî
97	210a	453	Remel-i Itrî	Görsem o tabîb-i cân-ı derdim diyeyim	Rehâvî
98	210b	460	Devr-i Revân-ı Itrî	O dil-kim ihtiyâr ile esîr-i zülf-i yâr olmaz	Rehâvî
99	210b-211a	462	Sofyân-ı Itrî	Âşık oldum bin cân ile	Rehâvî
100	211b	464	Semâi Itrî	Bülbül-âsâ bâğ-ı küy-ı yâr-ı seyrân eyledim	Rehâvî
101	211b	465	Semâi Itrî	Giryân giryân çu mey-revem der bâzâr	Rehâvî
102	211b	466	Semâi-i Itrî	Gözüm yaşın âhımla men etme bana hoştur	Rehâvî
103	212b	477	Semâi-i Itrî	Dil oldu tâze meftûn bir şüh-ı bî-vefâyâ	Rehâvî

104	212b	479	Semâi-i Itrî	Öpsem seni doyunca doyunca seni öpsem	Rehâvî
105	213a	480	Nîm-devr-i Itrî	Der-âgûş etmemek olmaz hâle-veş ol mâh-ı simâyı	Râst
106	213a	481	Devr-i Kebîr-i Itrî	Söylemez râz-ı leb-i la'lini mübhem ne tutar	Râst
107	213a	482	Evfer-i Itrî	Gördüm leb-i mey-günun mest-âneye düştüm	Râst
108	214a	494	Semâi-i Itrî	Benzim sararıp hazana döndü sensiz	Râst
109	214b	506	Fahte-i Itrî	Dil-ber dile dil dil-ber-i fettâna münâsîp	Muhayyer
110	215b	514	Çenber-i Itrî	Lâleler bezm-i çemende câm-ı işret gösterir	Muhayyer
111	216b	529	Devr-i Revân-ı Itrî	Bir sanem hicrinde kârî kimsenin zâr olmasın	Muhayyer
112	218a	542	Semâi-i Itrî	Ey dil sitem-i dehrden âzâd olamazsın	Muhayyer
113	218a	544	Sakîl-i Itrî	Ey âh dilin âteşin ikâde mi geldin	Hisâr
114	218a-218b	545	Muhammes-i Itrî	Mihr-i ruhunla dilde kimin taze dâğı var	Hisâr
115	218b	546	Devr-i Kebîr-i Itrî	Câm-ı la'lündür senin âyine rûy-ı enverin	Hisâr
116	218b	548	Nakş-ı Evfer-i Itrî	Ez gül-şen-i tû men kocâ revîm kocâ revîm	Hisâr
117	218b	549	Fer'-i Itrî	Aşkıyla hüsnün eyledi câ dilde dîdede	Hisâr
118	219a	550	Semâi Itrî	Sanman ki mugân zâhîde beymâne sunarlar	Hisâr
119	219a	551	Semâi Itrî	Gamzen dil-i âşık gibi mest-i ezeldir	Hisâr
120	219b	555	Semâi Itrî	Hadeng-i müjen deründe ciğerde çâkî-i hançer-i nigehinin	Hisâr
121	220a	560	Itrî	Fenâya verdi bülbül zâriyle gül-zârı duymazsın	Segâh
122	220a	563	Zencîr-i Itrî	Gönül esîr-i ser-i zülf-i yârdır şimdi	Segâh
123	220b	568	Sakîl-i Beste-i Itrî	Ol serv-i hoş-hurâm ki dâmen keşidedir	Segâh
124	221a	576	Çenber-i Itrî	O meclis kim sezâ-yı vasl-ı cânân olduğum yerdîr	Segâh
125	221b	582	Sakîl-i Itrî	Her katre ki rizân ola müjgân terimden	Segâh
126	221b	585	Hafîf-i Itrî	Rüşen gerekse hâne-i dil aks-i yârdan	Segâh
127	221b	586	Evsat-ı Itrî	Ne elem şâne gibi küşe-i dâmânında	Segâh
128	222a	588	Devr-i Kebîr-i Itrî	Hançer-i gamzeni kim hışm ile bürrân oluruz	Segâh
129	222b	595	Semâi Itrî	Gamın senin dil-i hûn-geştemi mekân edindir	Segâh
130	222b	598	Semâi Itrî	Metâ-ı derd ki nakd-ı revâna minnettir	Segâh
131	223a	602	Hafîf-i Itrî	Her gördüğü perîye gönül müptelâ olur	Büselik
132	224a	614	Sakîl-i Itrî	Bir gonce-dehen tıfl ile ülfet yenilendi	Büselik
133	224a	616	Sakîl-i Beste-i Itrî	Geh mevsim-i güldür düşüren zâra hezârı	Büselik
134	224a	617	Hafîf-i Itrî	Cism-i yârî pîrehan oldukça tenhâ koynuna	Büselik
135	224b	622	Devr-i Kebîr-i Itrî	Mest-i âşık mutrib ü sâkî ne nâz eyler bize	Büselik
136	224b	623	Devr-i Revân-ı Itrî	Âdemin aklın mı almaz goncenin ra'nâlığı	Büselik
137	225a	626	Semâi-i Itrî	Hâkîpây-ı yâre dahi mâcerâ söylenmedi	Büselik
138	225a	627	Semâi Itrî	Her dîdede bir sûret ile cilve-nümâsın	Büselik
139	225b	631	Çenber-i Itrî	Âşık oldum ben yine bir âfet-i meh-peykere	Mâhûr
140	226a	641	Sakîl-i Itrî	Zülf-i siyehin dâmen-i kühsârda gördüm	Mâhûr
141	226a	642	Ber-efşân-ı Itrî	Tutalım kurtula cân gamze-i hûn-rizinden	Mâhûr
142	226a	645	Semâi Itrî	Mâcerâsı gözümün eşk-i terinden zâhir	Mâhûr
143	226a	646	Semâi Itrî	Esîr-i aşk çekilmez kenâra dil-berden	Mâhûr
144	226b	648	Nîm-devr-i Itrî	Ruhun aks ile sahn-ı dîde bağ u gül-istânımdır	Uzzâl
145	226b	649	Devr-i Kebîr-i Beste-i Itrî	Kim düşürdü pâyıma ham gibi pür-cüş olmasam	Uzzâl
146	227a	658	Semâi-i Itrî	Dîdâr-ı yârî görse gönül bî-karâr olur	Uzzâl
147	227b	664	Hâvî Itrî	Esîr-i aşk-ı pâkem ben ki ümîd-i tabîp etmem	Kürdî
148	228b	673	Nîm-devr-i Itrî	Yâre gül-şende dedim bâde-i hamrâ görelim	Kürdî
149	228b	675	Semâi-i Itrî	Tâ bâ gam-ı aşk-ı tû hem âgûş şodım	Kürdî
150	229a	678	Çenber-i Itrî	Ney gibi her dem ki bezm-i vaslını bâd eylerim	Nîşâbûr
151	230b	694	Evsat-ı Itrî	Nice görenlerdir ki dil-tengiz mükedder hâlimiz	Aşîrân
152	230b	695	Remel-i Itrî	Bu fitne ki var gamze-i çeşm-i siyehinde	Aşîrân
153	231b	701	Ber-efşân-ı Itrî	Tutalım kurtula cân gamze-i hûn-rizinden	Nikrîz
154	231b	706	Muhammes-i Itrî	Cân-ı kullâb-ı ser-i zülfün çeker senden yana	Nikrîz
155	232a	709	Semâi-i Itrî	Mâcerâsı gözümün eşk-i terimden zâhir	Nikrîz
156	232b	713	Fahte Itrî	Bir âfet-i âşub-i cihânsın zâlim	Beste-Nigâr
157	233a	719	Nîm-devr-i Itrî	Cefâsı dehr-i pür-kahrın gam-ı aşka halel	Beste-Nigâr

				vermez	
158	233a	721	Semâi-i İtrî	Ey hûn-ı ciğer şîşe-i çeşm-i teri doldur	Beste-Nigâr
159	233b	723	Fahte-i İtrî	Bakmadı bâğa gönül yâr ile yâr olmayacak	Hicâz
160	234b	730	Hafif-i Beste-i İtrî	Dile zülfün gibi bir zill-i himâyet düşmez	Muhâlif-İrâk
161	234b	731	Çenber-i İtrî	Ciğer hûn-âbesi bezm-i gama sâkî müdâm olsun	Muhâlif-İrâk
162	234b	732	Sakîl-i İtrî	Senin gibi bana ihsân-ı çok bir pâdişâh olmaz	Muhâlif-İrâk
163	234b	733	Nîm-devr-i İtrî	Leb-i la'lin hayâl et kûşe-i uzlette bühân ol	Muhâlif-İrâk
164	234b	734	Remel-i İtrî	Bir kere yüzün görmeği dünyâya değişmem	Muhâlif-İrâk
165	235a	735	Sofyân-ı İtrî	Ahte vefâ eylemeden durmadın	Muhâlif-İrâk
166	235a	737	Sakîl-i İtrî	Esrâr-ı dili dilde nihân eyle olunca	Muhâlif-İrâk
167	235b	738	Devr-i Kebîr-i İtrî	Nice sabra yer kalır çün yer ede o yâr-ı dilde	Muhâlif-İrâk
168	235b	740	Firenkçin-i Beste-i İtrî	Bu fasl içindeki her kûşe oldu pür-gül ü lâle	Muhâlif-İrâk
169	235b	741	Ber-efşân-ı İtrî	Ey âşıkını öldürücü şâh-levendim	Muhâlif-İrâk
170	236a	742	Semâi İtrî	Nice bir ağlayayım dert ile her-gâh meded	Muhâlif-İrâk
171	236a	743	Semâi İtrî	İsterse söyünsin felekin meş'il-i mâhı	Muhâlif-İrâk
172	236a	746	Semâi Beste-i İtrî	Nev-rûz erişti bâğa şarâp istemez misin	Muhâlif-İrâk

Bu tasniflendirmeye birlikte şu tashihi yapmak da oldukça büyük bir önem arz etmektedir ki; Semire Oskay tarafından 1948 yılında hazırlanan yüksek lisans tezinde, *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer İtrî besteleri derlenmiş ancak, bizim 172 olarak tespit ettiğimiz İtrî bestelerinin mezkûr tezde yalnız 78'i sunulmuştur. Bu durumun yanı sıra İtrî'nin, her birinin güftesi şair Nef'î'ye ait toplam 3 eserine yer verilen mezkûr tezde, "Tûtî-i mu'cize-güyem ne desem lâf değil" isimli meşhur Yürük Semâi de *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer İtrî besteleri arasında gösterilmiştir. Elbette Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'ye ait bestelerden biri olmasına rağmen *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın Güfteler Bölümü'nde tahrîr edilmeyen bu beste, 221a'da muharrer olduğu Oskay tarafından belirtilerek İtrî eserlerine eklenmiştir. Nitekim, 221a'da muharrer olmayan bu güftenin/bestenin, mecmûanın Eş'âr Bölümü'nde Nef'î'ye ait gazeller arasında 69b'de "Nef'î" başlığıyla tahrîr edildiği görülmektedir. (Oskay, 1948);(Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

İtrî'ye ait bu 172 bestenin eser ismine göre alfabetik sıralaması ise şu şekildedir:

Tablo 10. İtrî bestelerin eser ismine göre alfabetik tasnifi

ESER SAYISI	VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	MAKÂM
1	224b	623	Devr-i Revân-ı İtrî	Âdemin aklın mı almaz goncenin ra'nâlığı	Büselik
2	235a	735	Sofyân-ı İtrî	Ahte vefâ eylemeden durmadın	Muhâlif-İrâk
3	207b	418	Semâi İtrî	Akıp hûn-ı sirişkim dîdeden seylâb olmuştur	İrâk
4	205b	402	Hafif-i İtrî	Âlemi açtı safâ verdi yine revnak-ı gül	İrâk
5	190a	251	Çenber-i İtrî	Arz-ı süz itmekte yâre eşk ü âhım bir midir	Arazbâr
6	225b	631	Çenber-i İtrî	Âşık oldum ben yine bir âfet-i meh-peykere	Mâhûr
7	210b-211a	462	Sofyân-ı İtrî	Âşık oldum bin cân ile	Rehâvî
8	210a	450	Sakîl-i İtrî	Âşık seni dünyâya gamın âleme vermez	Rehâvî
9	205b	406	Muhammes Beste-i İtrî	Âşık-ı miskîni durmaz çeşm-i cânân ağlatır	İrâk
10	218b	549	Fer'-i İtrî	Âşıkla hüsnün eyledi câ dilde dîdede	Hisâr
11	210a	451	Çenber-i İtrî	Atar elmâs-ı peykân-ı müje her-dem kemân	Rehâvî
12	200a	350	Semâi İtrî	Bâde-keş-i câm-ı nâz siyâhın mıdır	Acem
13	164a	41	Zencir-i İtrî	Bahâr geldi yine deste câm alınmaz mı	Hüseynî
14	208a	428	Çenber-i İtrî	Baht uyansa hâbe varsa dîde-i bidârimiz	Rehâvî
15	233b	723	Fahte-i İtrî	Bakmadı bâğa gönül yâr ile yâr olmayacak	Hicâz
16	214a	494	Semâi-i İtrî	Benzim sararıp hazana döndü sensiz	Râst
17	164b	47	Muhammes Beste-i İtrî	Bezm ehline sâkî bugün mâde mi geldin	Hüseynî
18	178a	160	Semâi-i İtrî	Bezm-i nihân-ı aşkımız mahrem isteriz	Nevâ
19	177b	156	Semâi İtrî	Bildin mi sen de kendini ey bîvefâ nesin	Nevâ
20	232b	713	Fahte İtrî	Bir âfet-i âşûb-i cihânsın zâlim	Beste-Nigâr
21	224a	614	Sakîl-i İtrî	Bir gonce-dehen tîfl ile ülfet yenilendi	Büselik
22	234b	734	Remel-i İtrî	Bir kere yüzün görmeği dünyâya değişmem	Muhâlif-İrâk
23	216b	529	Devr-i Revân-ı İtrî	Bir sanem hicrinde kârî kimsenin zâr olmasın	Muhayyer
24	167a	68	Semâi-i İtrî	Biz ki dem-beste iken nâle vü efgân ederiz	Hüseynî
25	235b	740	Firenkçin-i Beste-i İtrî	Bu fasl içindeki her kûşe oldu pür-gül ü lâle	Muhâlif-İrâk

26	230b	695	Remel-i İtrî	Bu fitne ki var gamze-i çeşm-i siyehinde	Aşîrân
27	211b	464	Semâi İtrî	Bülbül-âsâ bâğ-ı kûy-ı yâr-ı seyrân eyledim	Rehâvî
28	218b	546	Devr-i Kebîr-i İtrî	Câm-ı la'lündir senin âyine rûy-ı enverin	Hisâr
29	196a	312	Sakîl-i İtrî	Câm-ı şerâb la'l-i lebin müptelâsıdır	Acem
30	231b	706	Muhammes-i İtrî	Cân-ı kullâb-ı ser-i zülfün çeker senden yana	Nikrîz
31	174a	126	Hâvî İtrî	Cânlar fedâ muhabbet-i cânâna ser değil	Nevâ
32	233a	719	Nîm-devr-i İtrî	Cefâsı dehr-i pür-kahrın gam-ı aşka hâlel vermez	Beste-Nigâr
33	234b	731	Çenber-i İtrî	Çiğir hûn-âbesi bezm-i gama sâkî müdâm olsun	Muhâlif-İrâk
34	224a	617	Hafif-i İtrî	Cism-i yârî pîrehen oldukça tenhâ koynuna	Büselik
35	164b	46	Remel-i İtrî	Câh-ı zekânın mihr-i dîrahşâna değışmem	Hüseynî
36	192a- 192b	268	Ber-efşân-ı İtrî	Çeşm-i pür-hûna hayâl-i la'li hem-demdir hele	Sabâ
37	164a	40	Çenber-i İtrî	Çıktı şâhından bahârün sünbül-i müşğîn demi	Hüseynî
38	170b	93	Semâi İtrî	Çün nagme bahsen dil-geşt yâr şöd	Hüseynî
39	165a	51	Muhammes-i İtrî	Dem-i visâl-i zuhûr-ı hat nigâra düşer	Hüseynî
40	213a	480	Nîm-devr-i İtrî	Der-âğûş etmemek olmaz hâle-veş ol mâh-ı sîmâyı	Râst
41	162a	26	Devr-i Revân-ı İtrî	Derdimiz çok âşıkız sana giriftârız hele	Hüseynî
42	227a	658	Semâi-i İtrî	Dîdâr-ı yârî görse gönül bî-karâr olur	Uzzâl
43	196a	313	Remel-i İtrî	Dil haste vü hem cânla müştâk-ı girişme	Acem
44	212b	477	Semâi-i İtrî	Dil oldu tâze meftûn bir şûh-ı bî-vefâyâ	Rehâvî
45	214b	506	Fahte-i İtrî	Dil-ber dile dil dil-ber-i fettâna münâsip	Muhayyer
46	194a	292	Sakîl-i İtrî	Dil-berle geldi mey ü nakl ü nâb bir yere	Sabâ
47	176a	145	Sakîl-i İtrî Sabâ ⁶	Dilberle geldi nukl dahi nâb bir yere	[Sabâ]
48	207a	417	Hafif-i İtrî	Dile zülfün gibi bir zıll-ı himâyet düşmez	İrâk
49	234b	730	Hafif-i Beste-i İtrî	Dile zülfün gibi bir zıll-ı himâyet düşmez	Muhâlif-İrâk
50	159b	1	Çenber-i İtrî	Dili âvâre kılan fikr kadd-i dil-cûdur	Hüseynî
51	169b	87	Semâi-i İtrî	Dili ne mâ'il-i zevk-ı visâl-i yâr edebildin	Hüseynî
52	193b	282	Devr-i Kebîr-i İtrî	Dil-zâr-ı etti şeydâ o hatt-ı gaddâr derler	Sabâ
53	165b	54	Muhammes Beste İtrî	Elem ermez nideyim âh o bûyi şîmşâda	Hüseynî
54	200a	351	Semâi İtrî	Esirgemek gerek ol âşık-ı dil-fikârı	Acem
55	226a	646	Semâi İtrî	Esir-i aşk çekilmez kenâra dil-berden	Mâhûr
56	227b	664	Hâvî İtrî	Esîr-i aşk-ı pâkem ben ki ümîd-i tabîp etmem	Kürdî
57	235a	737	Sakîl-i İtrî	Esrâr-ı dili dilde nihân eyle olunca	Muhâlif-İrâk
58	218a	544	Sakîl-i İtrî	Ey âh dilin âteşin ikâde mi geldin	Hisâr
59	235b	741	Ber-efşân-ı İtrî	Ey âşkıncı öldürücü şâh-levendim	Muhâlif-İrâk
60	218a	542	Semâi-i İtrî	Ey dil sitem-i dehrden âzâd olamazsın	Muhayyer
61	165a	50	Remel-i İtrî el-Hakîr	Ey gül ruhunu âşika pünhân niçin ettin	Hüseynî
62	233a	721	Semâi-i İtrî	Ey hûn-ı çiğir şîşe-i çeşm-i teri doldur	Beste-Nigâr
63	218b	548	Nakş-ı Evfer-i İtrî	Ez gül-şen-i tû men kocâ revîm kocâ revîm	Hisâr
64	220a	560	İtrî	Fenâyâ verdi bülbül zârîyle gül-zârı duymazsın	Segâh
65	190a	252	Beste-i İtrî	Firkat şebini âhım bir gün seher etmez mi	Arazbâr
66	188a	238	Semâi İtrî	Gâhî geçer ol sîm-beden reh-güzerimden	Bayâtî
67	191a	257	Nîm-devr-i İtrî	Gam-ı hattıyla yârin niçe bir dil pür-melâl olsun	Arazbâr
68	160a	8	Devr-i Revân-ı İtrî	Gam-ı hicrândan ey meh dil pür-âteş dide deryâdır	Hüseynî
69	222b	595	Semâi İtrî	Gamın senin dil-i hûn-geştemi mekân edinir	Segâh
70	173b	118	Hafif-i Hakîr-i İtrî	Gamınla ülfetimiz var surûrî neyleyelim	Nevâ
71	219a	551	Semâi İtrî	Gamzen dil-i âşık gibi mest-i ezeldir	Hisâr
72	187b	233	Semâi İtrî	Geh bana geh ol hançer-i bürrâna bakarsın	Bayâtî
73	224a	616	Sakîl-i Beste-i İtrî	Geh mevsim-i güldür düşüren zâra hezârı	Büselik
74	163b	38	Nîm-devr-i İtrî	Gerçi sen bu lebler ile halk-ı âlem cânısın	Hüseynî
75	200b	360	Nîm-devr-i İtrî	Gidipbin nesim eğlendi murg-ı nâme bir gelmez	Evç
76	211b	465	Semâi İtrî	Giryân giryân çu mey-revem der bâzâr	Rehâvî
77	166b	62	Hafif-i İtrî	Gönlüm aldı al ile bir gözleri elâ yine	Hüseynî

⁶ “Fasl-ı Nevâ” başlığı altında verilen bu esere, kaynak taramaları sonucu rastlanılmamış olup eserin başlığında geçen “Sabâ” kelimesinin, Sabâ makâmına izâfe edilmiş olması muhtemeldir. 146 güfte numaralı bir sonraki eserin ise kaynak taramaları sonucunda Devr-i Revân usûlünde, Sabâ makâmında ve yine İtrî tarafından bestelenmiş olduğu bilgilerine rastlanılmıştır. Bu sebeple eser, Sabâ makâmındaki eserler içerisinde değerlendirilmiştir.

78	181b	192	Semâi-i Itrî	Gönlüm ol gül'izâr ile açılır	Uşşâk
79	220a	563	Zencir-i Itrî	Gönül esir-i ser-i zülf-i yârdır şimdi	Segâh
80	191b	262	Şarkî Semâi Beste-i Itrî	Gönül mir'atini ettiydin mükedder	Arazbâr
81	213a	482	Evfer-i Itrî	Gördüm leb-i mey-günun mest-âneye düştüm	Râst
82	196b	316	Firenkçin-i Beste-i Itrî	Göreliden ebrû-yı garrânı garra garra değildir	Acem
83	210a	453	Remel-i Itrî	Görsem o tabib-i cân-ı derdim diyeyim	Rehâvî
84	211b	466	Semâi-i Itrî	Gözüm yaşın âhımla men etme bana hoştur	Rehâvî
85	208a	426	Muhammes-i Itrî	Gül-i ruhun kand-i lebin gördükçe ey şüh cihân	Rehâvî
86	219b	555	Semâi Itrî	Hadeng-i müjen deründe ciğerde çâkî-i hançer-i nigehinin	Hisâr
87	225a	626	Semâi-i Itrî	Hâkipây-ı yâre dahi mâcerâ söylenmedi	Büselik
88	222a	588	Devr-i Kebir-i Itrî	Hançer-i gamzeni kim hışm ile bürrân oluruz	Segâh
89	188b-189a	243	Evfer-i Itrî	Hasretinle tende kalmadı mecâl	Arazbâr
90	167b	70	Semâi-i Itrî	Hemîşe gûş-ı cihân-ı pür etme nâle eyle	Hüseynî
91	225a	627	Semâi Itrî	Her dîdede bir sûret ile cilve-nümâsın	Büselik
92	223a	602	Hafif-i Itrî	Her gördüğü perîye gönül müptelâ olur	Büselik
93	221b	582	Sakîl-i Itrî	Her katre ki rîzân ola müjgân terimden	Segâh
94	160b	13	Hâfif-i Itrî	Hicr-i la'lünden dem-â-dem gözyaş mey-gün olur	Hüseynî
95	176b	148	Semâi Itrî	Hün-ı dili mey gonce-i câm eyledi bülbül	Nevâ
96	236a	743	Semâi Itrî	İsterse söyüsin felekin meş'il-i mâhı	Muhâlif-İrâk
97	193b	287	Çenber-i Itrî	İtâb-ı la'l-i nâbından gönül pür-pîç ü tâb olmaz	Sabâ
98	174b	129	Devr-i Revân-ı Itrî	İzârın gül olmuş büsedden dil dağdağındır	Nevâ
99	196b	317	Evfer-i Itrî	Kâmet-i vasfını arz eylediler Tübâ'ya	Acem
100	172b	112	Çenber-i Itrî	Katre katre eşk-i hasret itmede ter dâmenim	Nevâ
101	209a	441	Hafif-i Itrî	Kendimi cânâ bilelden sırr-ı la'lin bendedir	Rehâvî
102	186b	226	Darbeyn-i Itrî	Kıssa-i hicrî n'ola etsem hikâyet bindebir	Bayâtî
103	226b	649	Devr-i Kebir-i Beste-i Itrî	Kim düşürdü pâyıma ham gibi pür-cüş olmasam	Uzzâl
104	176a	144	Evfer-i Itrî	Koma çeşm ü dilin tîre dururken bezm-i dünyâda	Nevâ
105	215b	514	Çenber-i Itrî	Lâleler bezm-i cemende câm-ı işret gösterir	Muhayyer
106	234b	733	Nîm-devr-i Itrî	Leb-i la'lin hayâl et küşe-i uzlette bünhân ol	Muhâlif-İrâk
107	232a	709	Semâi-i Itrî	Mâcerâsı gözümün eşk-i terimden zâhir	Nikrîz
108	226a	645	Semâi Itrî	Mâcerâsı gözümün eşk-i terinden zâhir	Mâhûr
109	224b	622	Devr-i Kebir-i Itrî	Mest-i aşkız mutrib ü sâkî ne nâz eyler bize	Büselik
110	174b	130	Devr-i Revân-ı Itrî	Mest-i şevk olmak acep mi vasl-ı yâr eyyâmıdır	Nevâ
111	222b	598	Semâi Itrî	Metâ-ı derd ki nakd-ı revâna minnettir	Segâh
112	218a-218b	545	Muhammes-i Itrî	Mihr-i ruhunla dilde kimin taze dağı var	Hisâr
113	169b	88	Semâi-i Itrî	Müş-gisâ-yı etti dimâg-ı bâdî geysülerine	Hüseynî
114	169a	86	Semâi-i Itrî	Nakd-i kadem ez mahzen-i esrâr ber âmed	Hüseynî
115	159b	3	Muhammes-i Itrî	Nâm u nişâne kalmadı fasl-ı bahârdan-	Hüseynî
116	201a	367	Devr-i Revân-ı Itrî	Ne dem ol şüh edip geşt-i gül-istân gösterir kendin	Evç
117	221b	586	Evsat-ı Itrî	Ne elem şâne gibi küşe-i dâmânında	Segâh
118	205a	394	Frenkî-Çin-i Itrî	Ne gözde eşk dem-â-dem ne dilde zârım olaydı	İrâk
119	167b	69	Semâi-i Itrî	Ne siper-i sipihriden geçmedi tîr-i âhımız	Hüseynî
120	205a	399	Evfer-i Itrî	Nev-bahâr oldu dilin kârî cünûn etmektir	İrâk
121	236a	746	Semâi Beste-i Itrî	Nev-rûz erîştî bâğa şarâp istemez misin	Muhâlif-İrâk
122	229a	678	Çenber-i Itrî	Ney gibi her dem ki bezm-i vaslını bâd eylerim	Nişâbûr
123	236a	742	Semâi Itrî	Nice bir ağlayayım dert ile her-gâh meded	Muhâlif-İrâk
124	230b	694	Evsat-ı Itrî	Nice görenlerdir ki dil-tengiz mükedder hâlimiz	Aşîrân
125	235b	738	Devr-i Kebir-i Itrî	Nice sabra yer kalır çün yer ede o yâr-ı dilde	Muhâlif-İrâk
126	159b	4	Muhammes-i Itrî	Nigâh-ı mesti mi tîr-i kazâ mıdır bilmem	Hüseynî

127	204a	387	Semâi-i Itrî	Nigeh-i ser-mest-i nâz u gamze-i hûn-hâr-ı âşufte	Evç
128	189b	245	Sakîl-i Beste-i Itrî	Niyetin eylediğin vadeyi incâze midir	Arazbâr
129	173b	119	Zencîr-i Itrî	Nühüfte sûzişim eğlendi piç ü tâbımdan	Nevâ
130	210b	460	Devr-i Revân-ı Itrî	O dil-kim ihtiyâr ile esîr-i zülf-i yâr olmaz	Rehâvî
131	221a	576	Çenber-i Itrî	O meclis kim sezâ-yı vasl-ı cânân olduğum yerdîr	Segâh
132	220b	568	Sakîl-i Beste-i Itrî	Ol serv-i hoş-hırâm ki dâmen keşidedir	Segâh
133	194b	299	Semâi Itrî	Ol şeh-i hüsnün dilâ râz-ı nihânın kim bilir	Sabâ
134	175b	139	Devr-i Kebîr-i Itrî	Olalı fit ile firûz-ı cân-ı şeb-âzerde sirâcımız	Nevâ
135	201b	368	Sakîl-i Beste-i Itrî	Olmam gilemend ol meh-i hâtr-şikenimden	Evç
136	191a	256	Devr-i Revân-ı Itrî	Olup teb-hâle rîz-i ârzû pâ-yı talep şimdi	Arazbâr
137	212b	479	Semâi-i Itrî	Öpsem seni doyunca doyunca seni öpsem	Rehâvî
138	164b	45	Çenber-i Itrî	Peyâm-ı lutf-ı kim câna leb-i dil-dârdan geldî	Hüseynî
139	163b	37	Nîm-devr-i Itrî	Rakîb olmuş yine bu gerdiş gaddârı gördün mü	Hüseynî
140	188a	237	Semâi Itrî	Rencûr-ı hâr bülbül hem-derd-nâk-i gonca	Bayâtî
141	194b	296	Semâi Itrî	Ruhsârın üzre tâze hattın müşk-bû mudur	Sabâ
142	226b	648	Nîm-devr-i Itrî	Ruhun aks ile sahn-ı dîde bağ u gül-istânımdır	Uzzâl
143	221b	585	Hafif-i Itrî	Rûşen gerekse hâne-i dil aks-i yârdan	Segâh
144	210a	448	Fahte-i Itrî	Rûyün gibi bir gül-şen-i ra'nâ bulunur mu	Rehâvî
145	176a	146	Sakîl-i Itrî Sabâ ⁷	Sabâ ağyardan pinhân gamım dildâra izhâr et	[Sabâ]
146	194a	293	Devr-i Revân-ı Itrî	Sabâ ağyardan pinhân gamım dil-dâra izhâr et	Sabâ
147	169a	84	Semâi-i Itrî	Sahn-ı kûy-ı dilrübâ kim secde-gâhımdır benim	Hüseynî
148	208b	434	Sakîl-i Beste-i Itrî	Sâkî dil-i sad-pâreme bir kez nazar eyle	Rehâvî
149	180a	181	Sakîl-i Beste-i Itrî	Sâkî zamân-ı 'iş-i mey-i hôş-güvârdır	Uşşâk
150	219a	550	Semâi Itrî	Sanman ki mugân zâhide beymâne sunarlar	Hisâr
151	234b	732	Sakîl-i Itrî	Senin gibi bana ihsân-ı çok bir pâdişâh olmaz	Muhâlif-İrâk
152	184a	213	Evfer-i Beste-i Itrî	Sensiz bu gönül câm-ı ziyâ-güsteri neyler	Bayâtî
153	208a	425	Hafif-i Itrî	Serimde dâğ-ı cünûnum bana piyâle yeter	Rehâvî
154	195a	301	Semâi Itrî	Sinem ki tîr-i gamzene bir hôş nişânedir	Sabâ
155	191b	263	Semâi Itrî	Sipihre dūd-ı dil-i şu'le-bâr değmez mi	Arazbâr
156	165b	56	Darb-ı Feth-i Itrî	Sirişk-i çeşm-i hüninem o âteş-i mevc-i deryâdır	Hüseynî
157	213a	481	Devr-i Kebîr-i Itrî	Söylemez râz-ı leb-i la'lini mübhem ne tutar	Râst
158	195a	302	Semâi Itrî	Sûz-ı aşkınla kaçan-kim dilde âh u zâr olur	Sabâ
159	166a	59	Çenber-i Beste-i Itrî	Şeb-istân-ı gamım mezmünde enverim yoktur	Hüseynî
160	184b	216	Ber-efşân-ı Beste-i Itrî	Şebnem gibi saçılınsın ko eşk-i firâvânım	Bayâtî
161	162a	28	Nîm Itrî	Şehâ dem beste-i aşka niyâz u nâz yek müşkil	Hüseynî
162	185a	219	Devr-i Revân-ı Itrî	Şehâ dūr olalı senden işim âh u figân oldu	Bayâtî
163	228b	675	Semâi-i Itrî	Tâ bâ gam-ı aşk-ı tō hem âgûş şodım	Kürdî
164	226a	642	Ber-efşân-ı Itrî	Tutalım kurtula cân gamze-i hûn-rîzinden	Mâhûr
165	231b	701	Ber-efşân-ı Itrî	Tutalım kurtula cân gamze-i hûn-rîzinden	Nikrîz
166	191b	261	Semâi Itrî	Ümid-i hâb âşika olmaz hayâlmış	Arazbâr
167	200b	354	Evsat-ı Itrî	Ver handeye ruhsat leb-i gül-fâm görünsün	Evç
168	228b	673	Nîm-devr-i Itrî	Yâre gül-şende dedim bâde-i hamrâ görelim	Kürdî
169	184b	215	Hâvî Itrî	Zamân-ı hattı gelse yâr lutfun bî-kerân eyler	Bayâtî
170	204a	384	Semâi-i Itrî	Zevk-ı gam-ı dilde midir dâğda mı tende midir	Evç
171	201a	366	Darbeyn-i Itrî	Zülf-i cânân zîr-i destârından oldu âşikâr	Evç
172	226a	641	Sakîl-i Itrî	Zülf-i siyehin dâmen-i kühsârda gördüm	Mâhûr

Yazar tarafından üretilmiştir

⁷ “Fasl-ı Nevâ” başlığı altında verilen bu güftenin, kaynak taramaları sonucunda Devr-i Revân usûlünde, Sabâ makâmında ve yine Itrî tarafından bestelenmiş olduğu bilgilerine rastlanılmıştır. Bu sebeple eser, Sabâ makâmındaki eserler içerisinde değerlendirilmiştir. Bu bilgiler için bk. (Doğrusöz, 1993)

Günümüze Notası Ulaşan *Mecmûa-ı Eş'âr*'da Muharrer İtrî Besteleri

Bu eserlerden yalnız 4'ü İtrî'nin günümüze ulaşan eserleri içinde yer almaktadır. İtrî'nin günümüze ulaşan tüm eserlerinin ayrıntılı bir tasnifi, makalemizin sonraki bölümlerinde verilmiştir. Ayrıca, İtrî'nin günümüze ulaşan eserlerinden birisi olan ve güftesi şair Nef'î'ye ait Segâh makâmında “Tûtî-i mu'cize-güyem ne desem lâf değil” mısra'ıyla başlayan Yürük Semâî (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017), yukarıda da zikrettiğimiz üzere mecmûanın güfteler bölümünde değil, şiirlere ayrılan bölümünde, Nef'î'nin gazelleri arasında yer almaktadır.(Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.) *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan ve günümüze ulaşan İtrî'ye ait eserler ise şunlardır:

Tablo 11. Günümüze notası ulaşan *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer İtrî eserleri (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017);(Tüysüz, 2021)

VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	MAKÂM	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	GÜFTEKÂR
218b	546	Hisâr	Devr-i Kebîr-i İtrî	Câm-ı la'lindir senin âyine rûy-ı enverin	Bâkî
219a	550	Hisâr	Semâî İtrî	Sanman ki mugân zâhide beymâne sunarlar	Fehîm
223a	602	Bûselik	Hâfif-i İtrî	Her gördüğü perîye gönül müptelâ olur	Tıflî Ahmed Çelebi / İtrî?
236a	746	Muhâlif-İrâk	Semâî Beste-i İtrî	Nev-rûz erîştî bâğa şarâp istemez misin ⁸	Lâ-edrî

İtrî Bestelerinin Güftekârları

Mecmûa-ı Eş'âr'da muharrer Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'ye ait 172 besteden güftesi kendisine ait olanlar hâricinde 99'unun güftesi; Alî, Ârif Efendi, Arzî, Aşkî, Bâkî, Çelebî, Dürrî, Enverî, Fâyizî, Fehîm, Feyzî, Fuzûlî, Gafûrî, Handân, Hayretî, İsmetî, Mahfî, Hz. Mevlânâ, Mezâkî, Nâbî, Nâ'îlî, Nedîm-i Kadîm, Nef'î, Nev'î, Pîrî, Râgıb, Rüşdü, Sabrî, Sırrî, Sûzî, Şehrî, Şeyhülislâm Bahâyî, Şeyhülislâm Yahyâ, Tâhir, Tıflî Ahmed Çelebi, Vecdî ve Yahyâ Nazîm isimli şairler tarafından nazmedilmiştir. Bestelerden 63'ünün güftekârı belirlenemezken, 9 bestesinin güftesinin kendisine ve 1 bestesinin güftesinin ise hem kendisine hem de başka bir kişiye nispet edildiği, sâir akademik çalışmalar (Anonim Yazma, t.y.);(Oskey, 1948);(Doğrusöz, 1993);(Söylemez, 2016);(Kılıç, 2013);(Tetik Işık, 2013);(Küçük, 2011);(Çırak, 2007) incelenmek suretiyle tespit edilmiştir. **Tablo 11.**'de de görüldüğü üzere, “Hâfif-i İtrî” başlığıyla dercedilmiş, “Her gördüğü perîye gönül müptelâ olur” mısra'ıyla başlayan Bûselik makâmındaki bestenin güftesinin Tıflî Ahmed Çelebi'ye nispet edildiği yazma eser (Anonim Yazma, t.y.) ve akademik çalışmaların (Söylemez, 2016) yanı sıra bu bestenin güftekârının İtrî olduğunu belirtilen çalışmalara da rastlanılmaktadır. (Tetik Işık, 2013) İtrî bestelerinin güftekârları ise *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki varak tertibine göre şu şekilde tasnif edilmiştir:

Tablo 12. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da varak tertibine göre İtrî'ye ait eserlerin güftekârları (Tüysüz, 2021);(Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

ESER SAYISI	GÜFTE SIRA NO	ESER NO	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	GÜFTEKÂR
1	159b	1	Çenber-i İtrî	Dili âvâre kılan fikr kadd-i dil-cûdur	İtrî
2	159b	3	Muhammes-i İtrî	Nâm u nişâne kalmadı fasl-ı bahârdan	Bâkî
3	159b	4	Muhammes-i İtrî	Nigâh-ı mestî mi tîr-i kazâ mıdır bilmem	Vecdî
4	160a	8	Devr-i Revân-ı İtrî	Gam-ı hicrândan ey meh dil pür-âteş dîde deryâdır	Feyzî
5	160b	13	Hâfif-i İtrî	Hicr-i la'lünden dem-â-dem gözyaşı mey-gün olur	Bâkî
6	162a	26	Devr-i Revân-ı İtrî	Derdimiz çok âşıkız sana giriftâriz hele	Nef'î
7	162a	28	Nîm İtrî	Şehâ dem beste-i aşka niyâz u nâz yek müşkil	Lâ-edrî
8	163b	37	Nîm-devr-i İtrî	Rakîb olmuş yine bu gerdiş gaddârı gördün mü	Lâ-edrî
9	163b	38	Nîm-devr-i İtrî	Gerçi sen bu lebler ile halk-ı âlem cânısın	Lâ-edrî
10	164a	40	Çenber-i İtrî	Çıktı şâhından bahârun sünbül-i müşgîn demi	Şehrî
11	164a	41	Zencir-i İtrî	Bahâr geldi yine deste câm alınmaz mı	Nâbî
12	164b	45	Çenber-i İtrî	Peyâm-ı lutf-ı kim câna leb-i dil-dârdan geldi	Nâbî
13	164b	46	Remel-i İtrî	Çâh-ı zekânın mihr-i dirâşâna değışmem	Lâ-edrî
14	164b	47	Muhammes Beste-i İtrî	Bezm ehline sâkî bugün mâde mi geldin	Lâ-edrî
15	165a	50	Remel-i İtrî el-Hakîr	Ey gül ruhunu âşîka pünhân niçin ettin	Lâ-edrî
16	165a	51	Muhammes-i İtrî	Dem-i visâl-i zuhûr-ı hat nigâra düşer	Nâbî
17	165b	54	Muhammes Beste İtrî	Elem ermez nideyim âh o büyü şimşâda	Bâkî
18	165b	56	Darb-ı Feth-i İtrî	Sirişk-i çeşm-i hûninem o âteş-i mevc-i deryâdır	Yahyâ Nazîm
19	166a	59	Çenber-i Beste-i İtrî	Şeb-istân-ı gamım mezmünde enverim	Vecdî

⁸ Bu eserin makâmı günümüzde “İrâk” olarak geçmektedir. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017)

				yoktur	
20	166b	62	Hafif-i Itrî	Gönlüm aldı al ile bir gözleri elâ yine	Itrî
21	167a	68	Semâi-i Itrî	Biz ki dem-beste iken nâle vü efgân ederiz	Lâ-edrî
22	167b	69	Semâi-i Itrî	Ne siper-i sipihriden geçmedi tîr-i âhımız	Aşkî
23	167b	70	Semâi-i Itrî	Hemîşe gûş-ı cihân-ı pür etme nâle eyle	Sırrî
24	169a	84	Semâi-i Itrî	Sahn-ı kûy-ı dilrübâ kim secde-gâhımdır benim	Handân
25	169a	86	Semâi-i Itrî	Nakd-ı kadem ez mahzen-i esrâr ber âmed	Hz. Mevlânâ
26	169b	87	Semâi-i Itrî	Dili ne mâ'il-i zevk-ı visâl-i yâr edebildin	Nâbî
27	169b	88	Semâi-i Itrî	Müş-gisâ-yı etti dimâg-ı bâdî geysülerine	Nâbî
28	170b	93	Semâi Itrî	Çün nagme bahsen dil-geşt yâr şöd	Lâ-edrî
29	172b	112	Çenber-i Itrî	Katre katre eşk-i hasret itmede ter dâmenim	Lâ-edrî
30	173b	118	Hafif-i Hakîr-i Itrî	Gamınla ülfetimiz var surûri neyleyelim	Nâ'ilî
31	173b	119	Zencîr-i Itrî	Nühüfte süzişim eğlendi pîç ü tâbımdan	Nâbî
32	174a	126	Hâvî Itrî	Cânlar fedâ muhabbet-i cânâna ser değil	Bâkî
33	174b	129	Devr-i Revân-ı Itrî	İzârın gül gül olmuş büsedden dil dâğdâğındır	Nâ'ilî
34	174b	130	Devr-i Revân-ı Itrî	Mest-i şevk olmak acep mi vasl-ı yâr eyyâmdır	Sabrî
35	175b	139	Devr-i Kebîr-i Itrî	Olalı fit ile firûz-ı cân-ı şeb-âzerdde sirâcımız	Nâ'ilî
36	176a	144	Evfer-i Itrî	Koma çeşm ü dilin tîre dururken bezm-i dünyâda	Nâbî
37	176a	145	Sakîl-i Itrî Sabâ	Dilberle geldi nukl dahi nâb bir yere	Lâ-edrî
38	176a	146	Sakîl-i Itrî Sabâ	Sabâ ağıyardan pinhân gamım dildâra izhâr et	Fuzûlî
39	176b	148	Semâi Itrî	Hün-ı dili mey gonce-i câm eyledi bülbül	Nâbî
40	177b	156	Semâi Itrî	Bildin mi sen de kendini ey bîvefâ nesin	Bâkî
41	178a	160	Semâi-i Itrî	Bezm-i nihân-ı aşkımız mahrem isteriz	Lâ-edrî
42	180a	181	Sakîl-i Beste-i Itrî	Sâkî zamân-ı 'iş-i mey-i hûş-güvârdır	Bâkî
43	181b	192	Semâi-i Itrî	Gönlüm ol gül'izâr ile açılır	Itrî
44	184a	213	Evfer-i Beste-i Itrî	Sensiz bu gönül câm-ı ziyâ-güsteri neyler	Lâ-edrî
45	184b	215	Hâvî Itrî	Zamân-ı hattı gelse yâr lutfun bî-kerân eyler	Nev'î
46	184b	216	Ber-efşân-ı Beste-i Itrî	Şebnem gibi saçılısın ko eşk-i firâvânım	Bâkî
47	185a	219	Devr-i Revân-ı Itrî	Şehâ dîr olalı senden işim âh u figân oldu	Lâ-edrî
48	186b	226	Darbeyn-i Itrî	Kıssa-i hicrî n'ola etsem hikâyet bindebir	Lâ-edrî
49	187b	233	Semâi Itrî	Geh bana geh ol hançer-i bürrâna bakarsın	Şeyhülislâm Bahâyî
50	188a	237	Semâi Itrî	Rencûr-ı hâr bülbül hem-derd-nâk-i gonca	Lâ-edrî
51	188a	238	Semâi Itrî	Gâhî geçer ol sîm-beden reh-güzerimden	Râgîb
52	188b- 189a	243	Evfer-i Itrî	Hasretinle tende kalmadı mecâl	Lâ-edrî
53	189b	245	Sakîl-i Beste-i Itrî	Niyetin eylediğin vadeyi incâze midir	Nâbî
54	190a	251	Çenber-i Itrî	Arz-ı sûz itmekte yâre eşk ü âhım bir midir	İsmetî
55	190a	252	Beste-i Itrî	Firkat şebini âhım bir gün seher etmez mi	Lâ-edrî
56	191a	256	Devr-i Revân-ı Itrî	Olup teb-hâle rîz-i ârzü pây-ı talep şimdi	Ârif Efendi
57	191a	257	Nîm-devr-i Itrî	Gam-ı hattıyla yârin niçe bir dil pür-melâl olsun	Bâkî
58	191b	261	Semâi Itrî	Ümid-i hâb âşîka olmaz hayâlmîş	Şeyhülislâm Yahyâ
59	191b	262	Şarkî Semâi Beste-i Itrî	Gönül mir'atini ettiydin mükedder	Lâ-edrî
60	191b	263	Semâi Itrî	Sipihre dîd-ı dil-i şü'le-bâr değmez mi	Lâ-edrî
61	192a- 192b	268	Ber-efşân-ı Itrî	Çeşm-i pür-hûna hayâl-i la'li hem-demdir hele	Şeyhülislâm Yahyâ
62	193b	282	Devr-i Kebîr-i Itrî	Dil-zâr-ı etti şeydâ o hatt-ı gaddâr derler	Lâ-edrî
63	193b	287	Çenber-i Itrî	İtâb-ı la'l-i nâbından gönül pür-pîç ü tâb olmaz	Şeyhülislâm Bahâyî
64	194a	292	Sakîl-i Itrî	Dil-berle geldi mey ü nakl ü nâb bir yere	Lâ-edrî
65	194a	293	Devr-i Revân-ı Itrî	Sabâ ağıyardan pinhân gamım dil-dâra izhâr et	Fuzûlî
66	194b	296	Semâi Itrî	Ruhsârün üzre tâze hattın müşk-bû mudur	Sırrî
67	194b	299	Semâi Itrî	Ol şeh-i hüsnün dilâ râz-ı nihânın kim bilir	Lâ-edrî
68	195a	301	Semâi Itrî	Sinem ki tîr-i gamzene bir hûş nişânedir	Bâkî
69	195a	302	Semâi Itrî	Sûz-ı aşkımla kaçan-kim dilde âh u zâr olur	Bâkî
70	196a	312	Sakîl-i Itrî	Câm-ı şerâb la'l-i lebin müptelâsıdır	Bâkî
71	196a	313	Remel-i Itrî	Dil haste vü hem cânla müştâk-ı girişme	Nef'î
72	196b	316	Firençîn-i Beste-i Itrî	Görelde ebrû-yı garrânı garra garra değildir	Yahyâ Nazîm
73	196b	317	Evfer-i Itrî	Kâmet-i vasfını arz eylediler Tübâ'ya	Bâkî
74	200a	350	Semâi Itrî	Bâde-keş-i câm-ı nâz siyâhın mıdır	Lâ-edrî
75	200a	351	Semâi Itrî	Esirgemek gerek ol âşîk-ı dil-fikârı	Bâkî
76	200b	354	Evsat-ı Itrî	Ver handeye ruhsat leb-i gül-fâm görünsün	Nâbî

77	200b	360	Nîm-devr-i Itrî	Gidip bin nesim eğlendi murg-ı nâme bir gelmez	Lâ-edrî
78	201a	366	Darbeyn-i Itrî	Zülf-i cânân zir-i destârından oldu âşikâr	Sûzi
79	201a	367	Devr-i Revân-ı Itrî	Ne dem ol şüh edip geşt-i gül-istân gösterir kendin	Lâ-edrî
80	201b	368	Sakîl-i Beste-i Itrî	Olmam gilemend ol meh-i hâtur-şikenimden	Itrî
81	204a	384	Semâi-i Itrî	Zevk-ı gam-ı dilde midir dâğda mı tende midir	Nâbî
82	204a	387	Semâi-i Itrî	Nigeh-i ser-mest-i nâz u gamze-i hûn-hâr-ı âşufte	Alî
83	205a	394	Frenkî-Çîn-i Itrî	Ne gözde eşk dem-â-dem ne dilde zârım olaydı	Nâbî
84	205a	399	Evfer-i Itrî	Nev-bahâr oldu dilin kârî cünün etmektedir	Lâ-edrî
85	205b	402	Hafif-i Itrî	Âlemi açtı safâ verdi yine revnak-ı gül	Lâ-edrî
86	205b	406	Muhammes Beste-i Itrî	Âşık-ı miskîni durmaz çeşm-i cânân ağlatır	Lâ-edrî
87	207a	417	Hafif-i Itrî	Dile zülfün gibi bir zill-ı himâyet düşmez	Yahyâ Nazîm
88	207b	418	Semâi Itrî	Akıp hûn-ı sirişkim dîdeden seylâb olmuştur	Lâ-edrî
89	208a	425	Hafif-i Itrî	Serimde dâğ-ı cününüm bana piyâle yeter	Lâ-edrî
90	208a	426	Muhammes-i Itrî	Gül-i ruhun kand-i lebin gördükçe ey şüh cihân	Lâ-edrî
91	208a	428	Çenber-i Itrî	Baht uyansa hâbe varsa dîde-i bidârımız	Vecdî
92	208b	434	Sakîl-i Beste-i Itrî	Sâkî dil-i sad-pâreme bir kez nazar eyle	Pirî
93	209a	441	Hafif-i Itrî	Kendimi cânâ bilelden sırr-ı la'lin bendedir	Lâ-edrî
94	210a	448	Fahte-i Itrî	Rûyün gibi bir gül-şen-i ra'nâ bulunur mu	Lâ-edrî
95	210a	450	Sakîl-i Itrî	Âşık seni dünyâya gamın âleme vermez	Nâ'îlî
96	210a	451	Çenber-i Itrî	Atar elmâs-ı peykân-ı müje her-dem kemân	Tâhir
97	210a	453	Remel-i Itrî	Görsem o tabîb-i cân-ı derdim dîyeyim	Yahyâ Nazîm
98	210b	460	Devr-i Revân-ı Itrî	O dil-kim ihtiyâr ile esîr-i zülf-i yâr olmaz	Lâ-edrî
99	210b-211a	462	Sofyân-ı Itrî	Âşık oldum bin cân ile	Itrî
100	211b	464	Semâi Itrî	Bülbül-âsâ bağ-ı küy-ı yâr-ı seyrân eyledim	Nâbî
101	211b	465	Semâi Itrî	Giryân giryân çu mey-revem der bâzâr	Lâ-edrî
102	211b	466	Semâi-i Itrî	Gözüm yaşın âhımla men etme bana hoştur	Lâ-edrî
103	212b	477	Semâi-i Itrî	Dil oldu tâze meftûn bir şüh-ı bî-vefâyâ	Lâ-edrî
104	212b	479	Semâi-i Itrî	Öpsem seni doyunca doyunca seni öpsem	Mahfî
105	213a	480	Nîm-devr-i Itrî	Der-âğûş etmemek olmaz hâle-veş ol mâh-ı sîmâyı	Lâ-edrî
106	213a	481	Devr-i Kebîr-i Itrî	Söylemez râz-ı leb-i la'lini mübhem ne tutar	Gafûrî
107	213a	482	Evfer-i Itrî	Gördüm leb-i mey-günun mest-âneye düştüm	Itrî
108	214a	494	Semâi-i Itrî	Benzim sararıp hazana döndü sensiz	Lâ-edrî
109	214b	506	Fahte-i Itrî	Dil-ber dile dil dil-ber-i fettâna münâsip	Itrî
110	215b	514	Çenber-i Itrî	Lâleler bezm-i çemende câm-ı işret gösterir	Bâkî
111	216b	529	Devr-i Revân-ı Itrî	Bir sanem hicrinde kârî kimsenin zâr olmasın	Lâ-edrî
112	218a	542	Semâi-i Itrî	Ey dil sitem-i dehrden âzâd olamazsın	Nâbî
113	218a	544	Sakîl-i Itrî	Ey âh dilin âtesin ikâde mi geldin	Lâ-edrî
114	218a-218b	545	Muhammes-i Itrî	Mihr-i ruhunla dilde kimin taze dâğı var	Bâkî
115	218b	546	Devr-i Kebîr-i Itrî	Câm-ı la'lündir senin âyîne rûy-ı enverin	Bâkî
116	218b	548	Nakş-ı Evfer-i Itrî	Ez gül-şen-i tû men kocâ revîm kocâ revîm	Lâ-edrî
117	218b	549	Fer'-i Itrî	Âşkınla hüsnün eyledi câ dilde dîdede	Bâkî
118	219a	550	Semâi Itrî	Sanman ki muğân zâhîde beymâne sunarlar	Fehîm
119	219a	551	Semâi Itrî	Gamzen dil-i âşık gibi mest-i ezelîdir	Lâ-edrî
120	219b	555	Semâi Itrî	Hadeng-i müjen deründe ciğerde çâkî-i hançer-i nigehinin	Yahyâ Nazîm
121	220a	560	Itrî	Fenâya verdi bülbül zâriyle gül-zârı duymazsın	Lâ-edrî
122	220a	563	Zencîr-i Itrî	Gönül esîr-i ser-i zülf-i yârdır şimdi	Itrî
123	220b	568	Sakîl-i Beste-i Itrî	Ol serv-i hoş-hırâm ki dâmen keşîdedir	Lâ-edrî
124	221a	576	Çenber-i Itrî	O meclis kim sezâ-yı vasl-ı cânân olduğum yerdir	Mezâkî
125	221b	582	Sakîl-i Itrî	Her katre ki rîzân ola müjgân terimden	Nedîm-i Kadîm
126	221b	585	Hafif-i Itrî	Rûşen gerekse hâne-i dil aks-i yârdan	Bâkî
127	221b	586	Evsat-i Itrî	Ne elem şâne gibi küşe-i dâmânında	Fâyizî
128	222a	588	Devr-i Kebîr-i Itrî	Hançer-i gamzeni kim hîşm ile bürrân oluruz	Lâ-edrî
129	222b	595	Semâi Itrî	Gamın senin dil-i hûn-geştemi mekân edinir	Nâbî
130	222b	598	Semâi Itrî	Metâ-i derd ki nakd-ı revâna minnettir	Nâbî

131	223a	602	Hafif-i Itrî	Her gördüğü perîye gönül müptelâ olur	Tıflî Ahmed Çelebi / Itrî ⁹
132	224a	614	Sakîl-i Itrî	Bir gonce-dehen tıfl ile ülfet yenilendi	Arzî
133	224a	616	Sakîl-i Beste-i Itrî	Geh mevsim-i güldür düşüren zâra hezârı	Yahyâ Nazîm
134	224a	617	Hafif-i Itrî	Cism-i yârî pîrehen oldukça tenhâ koynuna	Lâ-edrî
135	224b	622	Devr-i Kebîr-i Itrî	Mest-i aşkız mutrib ü sâkî ne nâz eyler bize	Nâ'îlî
136	224b	623	Devr-i Revân-ı Itrî	Âdemin aklın mı almaz goncenin ra'nâlığı	Lâ-edrî
137	225a	626	Semâi-i Itrî	Hâkipây-ı yâre dahi mâcerâ söylenmedi	Sabrî
138	225a	627	Semâi Itrî	Her dîdede bir sûret ile cilve-nümâsın	Nâ'îlî
139	225b	631	Çenber-i Itrî	Âşık oldum ben yine bir âfet-i meh-peykere	Lâ-edrî
140	226a	641	Sakîl-i Itrî	Zülf-i siyehin dâmen-i kühsârda gördüm	Lâ-edrî
141	226a	642	Ber-efşân-ı Itrî	Totalım kurtula cân gamze-i hûn-rîzinden	Lâ-edrî
142	226a	645	Semâi Itrî	Mâcerâsı gözümün eşk-i terinden zâhir	Yahyâ Nazîm
143	226a	646	Semâi Itrî	Esir-i aşk çekilmez kenâra dil-berden	Lâ-edrî
144	226b	648	Nîm-devr-i Itrî	Ruhun aks ile sahn-ı dîde bağ u gül-istânımdır	Bâkî
145	226b	649	Devr-i Kebîr-i Beste-i Itrî	Kim düşürdü pâyıma ham gibi pür-cüş olmasam	Nâbî
146	227a	658	Semâi-i Itrî	Dîdâr-ı yârî görse gönül bî-karâr olur	Lâ-edrî
147	227b	664	Hâvî Itrî	Esir-i aşk-ı pâkem ben ki ümid-i tabîp etmem	Enverî
148	228b	673	Nîm-devr-i Itrî	Yâre gül-şende dedim bâde-i hamrâ görelim	Lâ-edrî
149	228b	675	Semâi-i Itrî	Tâ bâ gam-ı aşk-ı tî hem âğuş şodım	Itrî
150	229a	678	Çenber-i Itrî	Ney gibi her dem ki bezm-i vaslını bād eylerim	Fuzûlî
151	230b	694	Evsat-ı Itrî	Nice görenlerdir ki dil-tengiz mükedder hâlimiz	Şeyhülislâm Yahyâ
152	230b	695	Remel-i Itrî	Bu fitne ki var gamze-i çeşm-i siyehinde	Rüşdü
153	231b	701	Ber-efşân-ı Itrî	Totalım kurtula cân gamze-i hûn-rîzinden	Lâ-edrî
154	231b	706	Muhammes-i Itrî	Cân-ı kullâb-ı ser-i zülfün çeker senden yana	Şeyhülislâm Yahyâ
155	232a	709	Semâi-i Itrî	Mâcerâsı gözümün eşk-i terimden zâhir	Yahyâ Nazîm
156	232b	713	Fahte Itrî	Bir âfet-i âşûb-i cihânsın zâlim	Nâbî
157	233a	719	Nîm-devr-i Itrî	Cefâsı dehr-i pür-kahrın gam-ı aşka halel vermez	Lâ-edrî
158	233a	721	Semâi-i Itrî	Ey hûn-ı ciğer şîşe-i çeşm-i teri doldur	Nâ'îlî
159	233b	723	Fahte-i Itrî	Bakmadı bâğa gönül yâr ile yâr olmayacak	Bâkî
160	234b	730	Hafif-i Beste-i Itrî	Dile zülfün gibi bir zill-i himâyet düşmez	Yahyâ Nazîm
161	234b	731	Çenber-i Itrî	Ciğer hûn-âbesi bezm-i gama sâkî müdâm olsun	Dürî
162	234b	732	Sakîl-i Itrî	Senin gibi bana ihsân-ı çok bir pâdişâh olmaz	Lâ-edrî
163	234b	733	Nîm-devr-i Itrî	Leb-i la'lin hayâl et küşe-i uzlette bûnhân ol	Bâkî
164	234b	734	Remel-i Itrî	Bir kere yüzün görmeği dünyâya değışmem	Lâ-edrî
165	235a	735	Sofyân-ı Itrî	Ahte vefâ cylemeden durmadın	Lâ-edrî
166	235a	737	Sakîl-i Itrî	Esrâr-ı dili dilde nihân eyle olunca	Lâ-edrî
167	235b	738	Devr-i Kebîr-i Itrî	Nice sabra yer kalır çün yer ede o yâr-ı dilde	Lâ-edrî
168	235b	740	Firençîn-i Beste-i Itrî	Bu fasl içindeki her küşe oldu pür-gül ü lâle	Şeyhülislâm Yahyâ
169	235b	741	Ber-efşân-ı Itrî	Ey âşıkımı öldürücü şâh-levendim	Lâ-edrî
170	236a	742	Semâi Itrî	Nice bir ağlayayım dert ile her-gâh meded	Hayretî
171	236a	743	Semâi Itrî	İsterse söyünsin felekin meş'il-i mâhı	Çelebî
172	236a	746	Semâi Beste-i Itrî	Nev-rûz erişti bâğa şarâp istemez misin	Lâ-edrî

Hem güftesi hem de bestesi Buhûrîzâde Mustafâ Itrî'ye ait olan *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer 9 bestenin yanı sıra, güftesi Itrî'yle birlikte ayrıca Tıflî Ahmed Çelebi'ye nispet edilen yalnızca 1 besteyi, mükerreren olsa da müstakil bir tablo içerisinde sunmayı daha uygun buluyoruz:

Tablo 13. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da güftesi ve bestesi Itrî'ye ait eserler

VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	MAKÂM
159b	1	Çenber-i Itrî	Dili âvâre kılan fikr kadd-i dil-cûdur	Hüseynî
166b	62	Hafif-i Itrî	Gönlüm aldı al ile bir gözleri elâ yine	Hüseynî
181b	192	Semâi-i Itrî	Gönlüm ol gül'izâr ile açılır	Uşşâk
201b	368	Sakîl-i Beste-i Itrî	Olmam gilemend ol meh-i hâtur-şikenimden	Evç
210b-211a	462	Sofyân-ı Itrî	Âşık oldum bin cân ile	Rehâvî
213a	482	Evfer-i Itrî	Gördüm leb-i mey-günun mest-âneye düştüm	Râst

⁹ Bu besteye ait güftenin Tıflî Ahmed Çelebi'ye nispet edildiği kaynaklar için bk. (Anonim Yazma, t.y.);(Söylemez, 2016) Bu besteye ait güftenin Itrî'ye nispet edildiği kaynaklar için ayrıca bk. (Tetik Işık, 2013)

214b	506	Fahte-i İtrî	Dil-ber dile dil dil-ber-i fettâna münâsîp	Muhayyer
220a	563	Zencîr-i İtrî	Gönül esîr-i ser-i zülf-i yârdır şîmdi	Segâh
223a	602	Hafîf-i İtrî	Her gördüğü perîye gönül müptelâ olur	Büselik
228b	675	Semâi-i İtrî	Tâ bâ gam-ı aşk-ı tû hem âgûş şodîm ¹⁰	Kürdî

Yazar tarafından üretilmiştir

MECMÛA-I EŞ'ÂR'DAKİ BESTELERİ GÜNÜMÜZE ULAŞAN DİĞER BESTEKÂRLAR

Buhûrîzâde Mustafa İtrî hâricinde *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki eserleri günümüze ulaşan bestekârlar alfabetik bir sıralamayla A'mâ Kadri, Hâfız Post ve Yahyâ Nazîm olarak tespit edilmiştir. Bu eserler, bestekârların alfabetik sıralamasına göre, 1'i A'ma Kadri'ye, 4'ü Hâfız Post'a ve 2'si Yahyâ Nazîm'e ait olmak üzere toplamda 7 olup aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 14. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer günümüze notası ulaşan İtrî besteleri hâricinde diğer eserler

A'MÂ KADRÎ					
VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	MAKÂM	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	GÜFTEKÂR
199b	343	Acem	Semâi Kadri	Ruhlerini seyr edelim berg-i gül-ter yerine ¹¹	Lâ-edrî
HÂFIZ POST					
VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	MAKÂM	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	GÜFTEKÂR
174b	131	Nevâ	Sakîl-i Hâfız	Meyl ettim ol perîye nihân gördüğüm gibi ¹²	Lâ-edrî
212a	474	Rehâvî	Semâi Post	Gelse o şüh meclise nâz ü tegâfûl eylese ¹³	Lâ-edrî
212a	475	Rehâvî	Semâi Hâfız	Biz âlûde-i sâgar-ı bâdeyiz ¹⁴	Veysî
212b	478	Rehâvî	Semâi Hâfız	Dile mâye-i safâdır hât-ı rûy-ı yâr derler ¹⁵	Sırrî (Şeyh)
YAHYÂ NAZÎM					
VARAK NO	GÜFTE SIRA NO	MAKÂM	ESERİN YAZMADAKİ BAŞLIĞI	İLK MISRA'I	GÜFTEKÂR
186b	227	Bayâtî	Remel-i Nazîm	La'lin gören ey hür-likâ Kevser'i neyler ¹⁶	Yahyâ Nazîm
221a	580	Segâh	Çenber-i Beste vü Güfte Nazîm	Nâle etmezdim mey-i aşkınla bî-hûş olmasam ¹⁷	Yahyâ Nazîm

Yazar tarafından üretilmiştir

İTRÎ BESTELERİNİN TESPİTİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR ve MUHTELİF REPERTUVARLARDAKİ İTRÎ BESTELERİ¹⁸

Tezkire ve mecmûa türünde bazı kadim eserler incelendiğinde, İtrî'ye ait bestelerin sayısı ile ilgili muhtelif bilgilere rastlanılmaktadır. İtrî ile aynı asırda yaşamış olan Sâlim Efendi'nin *Tezkiretü's-Şu'arâ* isimli eserinde geçen ve bizim; "...insanların ve cinlerin dünya gözü ve kulağıyla duyarak müşâhede ettiği binlerce esere sahip, ruhlara tazelik veren sanatıyla bestelediği nakış ve kârları dönüp devrân ederken" şeklinde şerh ettiğimiz ifade¹⁹ (Sâlim Efendi, 2005) ile Türk Müsîkîsi tarihinin "ilk ve son müsîkîşînâslar tezkiresi" olan Şeyhülislâm Ebûshâkzâde Mehmed Es'ad Efendi tarafından telif edilen *Atrâbü'l-Âsâr*'da geçen ve yine

¹⁰ *Mecmûa-ı Eş'âr*'da "Kürdî" olarak kaydedilen bu eserin, makâmının "Sabâ" olarak zikredildiği kaynak için bk. (Tetik Işık, 2013)

¹¹ Bu eser, TRT repertuarında Acem makâmında, Yürük Semâi usûlünde, 8876 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017)

¹² Bu eser, TRT repertuarında Nevâ makâmında, Sakîl usûlünde, 3460 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. Eserin günümüze ulaşan notasında, güftesinin "gün" redifiyle yer aldığı görülmekte olup ilk mısraı farklı olarak "Dil verdim ol perîye nihân gördüğüm gün" şeklindedir. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da ise eserin güftesi "gibi" redifiyle dercedilmiştir. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017); (Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

¹³ Bu eser, TRT repertuarında Râst makâmında, Yürük Semâi usûlünde, 4830 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017)

¹⁴ Bu eser, TRT repertuarında hem Râst hem de Rehâvî makâmlarında, Yürük Semâi usûlünde, 2412 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017)

¹⁵ Bu eser, TRT repertuarında Rehâvî makâmında, Aksak Semâi usûlünde, 3384 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017)

¹⁶ Bu eser, TRT repertuarında Bayâtî-Büselik makâmında, Remel usûlünde, 7365 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. Fakat güftekâr Yahyâ Nazîm Efendi olarak verilen eserin bestekârı Zekâi Dede olarak kaydedilmiştir. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017)

¹⁷ Bu eser, TRT repertuarında Ağır Çenber usûlünde, 7855 repertuar numarasıyla kayıtlıdır. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da da kaydedildiği üzere hem güftekâr hem de bestekârı Yahyâ Nazîm Efendi olarak verilen Beste formundaki bu eserin makâmı ise Segâh değil, Bayâtî olarak kaydedilmiştir. Ayrıca eserin güftesinin ilk mısraında yer alan "bî-hûş" kelimesi, günümüze ulaşan notada "pür-cûş" şeklinde farklılık göstermektedir. Tüm bu farklılıklar için bk. (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017); (Öztuna, 1990)

¹⁸ Bu konu başlığı altında sunulan bilgilerin istifade edildiği kaynaklar için ayrıca bk. (Tüysüz, 2021); (Tüysüz, 2023a)

¹⁹ "...hezâr âsârî meşhûd-ı çeşm-i cihân ve mesmû'-ı smâh-ı ins ü cân nakş kâr-ı sanâyi'-i revnak-bahş-ı dâ'ire-i devrân iken..."

bizim; “...murabba’â, kâr ve nakış sayısı binden çok...” şeklinde şerh ettiğimiz ifade²⁰ (Mehmed Es’ad Efendi, t.y.), İtrî’nin muhtelif formlarda 1000’den fazla eser bestelediğinin ispatı olarak gösterilmektedir. Hatta bazı akademik çalışmalarda bu beste sayısının 2000’den fazla olduğu yönünde yaklaşımlar da bulunmaktadır. (Demirtaş, 2017) Yılmaz Öztuna’nın, *Atrâbü’l-Âsâr*’ın farklı bir nüshasında ise yukarıda da zikrettiğimiz “murabba’â, kâr ve nakış sayısı binden çok” (Mehmed Es’ad Efendi, t.y.) ifadesiyle çelişecek şekilde, bu eserlerin sayısının “dü hezâr” yani 2000 olarak verildiğinden bahsetmesinin (Öztuna, 1987), bu türden abartılı yaklaşımlara neden olduğu kanaatimizce pek mümkün görünmektedir. Ancak bu yaklaşımların henüz “kesin bilgi” olarak kabul görülmesini sağlayacak sayıda günümüze notası ulaşan eser olmadığı gibi literatüre dâhil olmuş mevcut kadim yazma eserlerde de İtrî’ye ait mezkûr nispette esere rastlanılmamaktadır. (Tüysüz, 2021) Bu sebeple tezkire türü eserlerde zikredilen İtrî bestelerinin sayısına dâir nicel veriler, oldukça fazla mûsikî tarihçisi açısından “Buhûrîzâde Mustafâ İtrî bestelerinin kesretine yönelik kinâyeye” olarak karşılık bulmaktadır. (Uslu, 2013) Nitekim, *Atrâbü’l-Âsâr*’ın muhtelif nüshalarındaki birbiriyle çelişen bu veriler, en azından yeni veriler elde edilinceye kadar bu konudaki yaklaşımların gerçekten de “kesrete dâir bir kinâyeye” ile belirginleştiğini kuvvetle muhtemel kılmaktadır. (Tüysüz, 2023a)

Kantemiroğlu, Kevserî ve Hamparsum nota mecmûalarında muharrer eserleri notaya aktarmaları suretiyle İtrî’ye ait bestelerin sayısının saptanmasında öncü olan Rauf Yektâ Bey ve Suphi Ezgi’nin bu çalışmalarını takiben, bu türden daha pek çok ilmî araştırmalar yapılarak İtrî’ye nispet edilen muhtelif sayıda eseri hâvî, sâir derleme örnekleri de literatürde yerini almıştır. (Uslu, vd., 2012);(Tüysüz, 2023a) Bu minvalde yapılan en kapsamlı ve en önemli çalışmalardan birisi hiç şüphesiz Rüştü Şardağ’a aittir. Fakat bu çalışmada Şardağ tarafından bazı hatalar yapıldığı göze çarpmaktadır. **250** civarında muhtelif makâmda eserin Türkçe, Arapça, Farsça güfteleri ile şiirlerinden bazılarını derleyen Şardağ’ın, Türk Mûsikîsi usûllerinden birisi olan “Ber-efşân”ı, sehven bir makâm ismi olarak değerlendirerek “Ber-efşân Makâmı” şeklinde kaydettiği muhakkaktır. Bu durumla birlikte muhtelif makâmlarda derlenen bazı eserlerin de birbirleriyle karıştırıldığı görülmektedir. Şardağ, günümüz araştırmacıları tarafından da İtrî’nin eserleri olduğu ittifakla kabul edilen **29** bestesinin notasını neşretmiştir. (Uslu, vd., 2012);(Tüysüz, 2021) Bu bestelerin güftelerini ise “Râst, Nevâ, Bayâtî, Hümâyûn, Nühüft, Acem, Sünbüle, Acem-Aşîrân, Arazbâr, Hüseyinî, Büselik, Hisâr, Hicâz, Uzzâl, Şehnâz, Muhayyer, Beste-nigâr, Râhatü’l-Ervâh, Evç, Sûz-nâk, Muhâlif-İrâk, Baba-Tâhir, Irâk, Kürdî, Çargâh, Rehâvî, Büselik-Aşîrân, Sabâ, Segâh, Mâhûr” şeklinde bir sıralamayla tasniflendirmiştir. (Şardağ, 1989)

İtrî bestelerinin tespitine dâir yapılan bir diğer araştırmayla alakalı Yılmaz Öztuna’nın şu ifadeleri ise büyük önem arz etmektedir: “*İtrî’nin, yalnızca 15 adet din-dışı güfte mecmûası taranarak, 347 parça din-dışı bestesinin güftesi, Sâdeddin Nüzhet Ergun tarafından toplanmış, fakat yayınlanmamıştır (el yazısıyla Millî Kütüphane’de dir); Bu 347 parçasının çoğu beste ve semâi, bir kısmı kâr ve şarkı olup, diğer din-dışı formlar çok azdır. Başka eski güfte dergileri taranınca bu sayının 400’ün çok üzerine çıkacağına eminim...*” Öztuna ayrıca, notası günümüze ulaşan İtrî’ye ait 5’i câmî mûsikîsi, 5’i tasavvuf mûsikîsinden olmak üzere **10 dinî eser**; 3’ü peşrev, 1’i saz semâi formunda olmak üzere **4 sâz eseri**; 2’si kâr, 13’ü beste, 8’i ağır semâi, 5’i yürük semâi gibi büyük formlarda **28 sözlü lâ-dinî bestesi** bulunduğu bahsetmekle birlikte, muhtelif formlarda bu **42** eserin, notaları bulunmaksızın yalnızca makâmlarına ait bilgiler ve güftelerinin ilk mısra’larıyla sunulduğunu da ifade etmektedir. (Öztuna, 1987)

İtrî bestelerinin tespitiyle alakalı Ekrem Karadeniz’in de bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmasında Karadeniz, “dinî ve din-dışı” şeklinde tasniflendirdiği notaya alınmış **49** kadar İtrî bestesinin bir listesini vermektedir. (Karadeniz, 1978)

İtrî’ye ait bestelerin derlenmesine yönelik günümüzdeki en hacimli çalışma ise Recep Uslu’ya aittir. Yukarıda da zikrettiğimiz üzere, Sâdeddin Nüzhet Ergun tarafından tespit edilerek Millî Kütüphane’ye devredilen ve Yılmaz Öztuna’nın bahsetmiş olduğu **347** eserin, mezkûr kurumun arşivlerinde yer almadığını bizzat yerinde müşahede eden Uslu, pek çok mecmûanın yanı sıra bu konuyla alakalı akademik çalışmaları da incelemiş; daha önce sâir çalışmalarda sunulanlarla birlikte, İtrî’ye ait çeşitli formlarda **362** bestenin tespitini yapmıştır. (Uslu, 2013);(Tüysüz, 2023a)

Yukarıda sunduğumuz çalışmalarda elde edilen nicel verilere baktığımızda, günümüze ulaşarak notaya alındığı iddia edilen İtrî’nin eserlerinin Ekrem Karadeniz’e göre **49**, Yılmaz Öztuna’ya göre **42**, Rüştü Şardağ’a göre ise **29** olduğu görülmektedir. Bu derleme çalışmalarının yanı sıra, günümüzde de bu konuda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır; Yavuz Demirtaş’ın, XVII. asır İstanbul’unda yaşamış mutasavvıf mûsikîşinasları incelediği çalışmasında **42**; (Demirtaş, 2017) Ayaç Ergen’in TRT arşivinden derleyerek hazırladığı dijital repertuar yazılımında **37**; (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017) ve İtrî’nin vefatının 300. yılı anısına çıkarılan ve muhtelif makalelerin de yer verildiği mûsikî albümü çalışmasında, İstanbul Devlet Türk Müziği

²⁰ “...murabba’ât ve nakış ve kâr adedi hezârdan bisyâr...”

Araştırma ve Uygulama Topluluğu'nun sunmuş olduğu repertuvarda **34** (Öksüzoğlu ve Atalay, 2012) olmak üzere, İtrî'nin notası günümüze ulaşan eserlerine ait muhtelif verilere rastlanılmaktadır.

Yukarıda verdiğimiz derleme çalışmaları doğrultusunda, notalı ve notasız bir ayırım yapmaksızın İtrî'ye ait **400** civarında besteye ulaşıldığı görülmektedir. Bu tespitlerden yola çıkarak biz de birçok araştırmacının kuvvetli bir ittifakla İtrî'ye ait olduğunu kabul ettiği, *Mecmûa-ı Eş'âr*'da muharrer **172** eserden günümüze notası ulaşan **4** eseri de dâhil olmak üzere, günümüze notası ulaşan muhtelif formlarda toplam **38** eserin bir listesini veriyoruz. Fakat bu eserlerden yalnızca *Dilkeş-Hâverân Sabah Salâsı*'nın Hatip Zakirî Hasan Efendi'ye ait olduğu yönünde bir görüş de bulunmaktadır. (Ezgi, 1933) Bu ihtilaflı görüşe rağmen literatür taraması sonucunda ulaştığımız birçok çalışmada (Öztuna, 1987);(Şardağ, 1989);(Sezgin, 2000);(Can, 1996);(Uzun, 2013);(Demirtaş, 2017);(Öksüzoğlu ve Atalay, 2012);(Tüysüz, 2023a) salâ formundaki bu eserin daha ziyade İtrî'ye nispet edildiğine rastladık. Biz de bu kemiyet nispetince mezkûr salânın, kuvvetle muhtemel İtrî'ye ait olabileceği kanaatine ulaşarak listesini verdiğimiz eserler arasına dâhil etmeyi daha uygun bulduk.

Aşağıda yer alan tablo içerisinde, bestelendikleri makâmlarının alfabetik sıralamasına göre listelediğimiz **38** eserden **25**'inin muhtelif sözlü formlarda, **10**'unun muhtelif Türk Din Müsikisi formlarında, **3**'ünün ise iki farklı sâz eseri formunda olduğu görülmektedir:

Tablo 15. İtrî'nin günümüzde notası bulunan eserleri (Tüysüz, 2023a)

DİN DIŞI ESERLER					
NO	İSİM	MAKÂM	USÛL	FORM	GÛFTEKÂR
1	Bileydi dil gibi dilber gam-ı cihân	Acem-Aşîrân	Yürük Semâî	Yürük Semâî	Lâ-edrî
2	Muhabetin dilimi dâğ-dâr eder bir gün	Bayâtî	Çenber	Beste	Lâ-edrî
3	Gamzen ki ola sâkî-i çeşm-i siyeh	Beste-Nigâr	Darb-ı Fetih	Beste	Rezmî
4	Her gördüğü periye gönül müptelâ olur	Büselik	Hafif	Beste	Ahmed Çelebi (Tıflî) / İtrî?
5	Gedâyız (Gedâımız), şâha (bâya) baş eğmez dil-i âgâhımız vardır	Dügâh	Hafif	Beste	Lâ-edrî
6	Câm, la'lindir senin, âyine rûyi enverin	Hisâr	Devr-i Kebîr	Beste	Bâkî
7	Dil-i pür ızdırâbım mevce-i seylâbdır sensiz	Hisâr	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Lâ-edrî
8	Sanman ki mugân zâhîde peymâne sunarlar	Hisâr	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Fehîm-i Kadîm
9	Nevrûz eriştî bağa şarâb istemez misin	Irâk	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Lâ-edrî
10	Yâ Rab kime feryâd edeyim yârın elinden	İsfahân	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Hâletî
11	Gel ey nesîm-i sabâ, kûy-ı (hatt-ı) yârdan ne haber	İsfahân	Zencîr	Beste	Nâbî
12	Bu ne lebdürür, bu ne ağız, ne güzel gülüşdürür bu	Mâhûr	Muhammes	Beste	Fuzûlî
13	Cihân-ı l'al-gûn eden sirişk-i ergûvânımdır	Mâhûr	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Lâ-edrî
14	Gülbin-i ayş (ıyş) mîdemed sâkî-i gül-i zâr kû	Nevâ	Muhtelif Usûller (Nîm-sakîl, Sakîl, Nîm-sakîl, Beste Devr-i Revânî, Remel, Yürük Semâî, Devr-i Kebîr, Ber-efşân, Muhammes, Fer, Nîm-sakîl)	Kâr	Hâfız-ı Şîrâzî
15	Piyâleler ki o rûhsârî âl'a der (ter) getirir	Nevâ	Zencîr	Beste	Ahmed Muhtâr Efendi
16	Câm-ı (Cânî) küllâbı ser-i zülfün çeker senden yana	Nikrîz	Muhammes	Beste	Şeyhülislâm Yahyâ Efendi
17	Mecbûr-ı aşkı olduğumu her gören bilir	Nühüft	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Hanîf
18	Pây-ı yâre düşmeye ağıyardan nevbet (nevbetten) mi var	Pençgâh	Çenber	Beste	Nâbî

19	Hem sohbet-i dildâr ile mesrûr idik evvel	Pençgâh	Fer'	Beste	Lâ-edrî
20	Unutturur gamın (gamı) ol kâm-râmı söyletse (söyletsek)	Rahâtü'l-Ervâh	Zencir	Beste	III.Mehmed (Adli)
21	Ne bülbülüz, ne giriftâr-ı reng-i bû oluruz	Râst	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Nâbî ?
22	Yine ey rûh-i musavver kafes-i tende misin	Rehâvî	Ber-efşân	Beste	Enverî
23	Bi yâ ke gadde to der	Sâz-kâr	Yürük Semâî	Nakış Beste	Lâ-edrî
24	Der mevc-i perîşân-ı mâ fâsıla-i nîst	Segâh	Sengin Semâî	Ağır Semâî	Sâlib-i Tebrîzî
25	Tûti-i mu'cize güyem ne desem lâf değıl	Segâh	Yürük Semâî	Yürük Semâî	Nef'î
DİNİ ESERLER					
1	Dilkeşhâverân Sabah Salâsı	Dilkeş-Hâverân	Durak Evferi	Salâ	-
2	Sâyesi düşmez yere bir böyle nahl-i Tûr'sun	Nühüft	Düyek	Tevşih	Buhûrîzâde İtrî
3	N'ola tâcim gibi başımda götürsem dâ'im	Pençgâh	Darbeyn (Çenber, Fahte)	Tevşih	I.Ahmed (Ahmedi)
4	Bu şeb hürşîd-i evrenğî risâlet	Râst	Ağır Sofyân	Tevşih	Lâ-edrî
5	Çün doğup tuttu cihân yüzünün hüsnün güneşi	Râst	Sofyân	İlâhî	Ömer Rüşenî Dede
6	Mefâtihu'l-Hudâ oldu hilâlin Yâ Rasûlallâh	Râst	Fahte	Tevşih	Hasan Kenzî Efendi
7	N'at-ı Mevlânâ	Râst	Serbest	N'at-ı Şerîf	Hız. Mevlânâ
8	Mevlevî Âyini	Segâh	Muhtelif Usûller (I. Selâm: Devr-i Revân; II. Selâm: Evfer; III. Selâm: Devr-i Kebîr, Aksak Semâî, Yürük Semâî; IV.Selâm:Evfer)	Mevlevî Âyin-i Şerîfi	Hız. Mevlânâ
9	Salât-ü Ümmiye	Segâh	Muhtelif Usûller (Aksak Semâî, Nîm- evsât, Aksak Semâî)	Salât ü Selâm	-
10	Tekbîr	Segâh	Serbest	Tekbîr	-
SÂZ ESERLERİ					
1	Sâz Eseri	Nühüft	Sakîl	Peşrev	-
2	Sâz Eseri	Nühüft	Aksak Semâî	Sâz Semâî (3 hâneli)	-
3	Sâz Eseri	Râst	Darbeyn (Fireng-i Fer' ve Ber-efşân)	Peşrev (2 hâneli)	-

SONUÇ

- ✓ XVII. asır Osmanlı mûsikî sahası ve XVI. – XVII. asır Osmanlı edebiyât sahası bakımından kadim bir eser olan ve Buhûrîzâde Mustafâ İtrî Efendi tarafından tertîb edilen Mecmûa-ı Eş'âr'ın (T.Y. 5525 numaralı yazma eser) türü, tertîb sebebi, tertîb edildiği dönem ve muhtevası hakkında bilgiler verilerek, bu sahalarda çalışmalar yapan/yapacak olan araştırmacıların dikkatine sunulmuştur.
- ✓ Mecmûa-ı Eş'âr, akademik manada ilk kez Semire Oskay tarafından İstanbul Üniversitesi bünyesinde 1948 yılında hazırlanan İtrî ve Bestelediği Şiirler /Türkoloji Mezuniyet Tezi isimli tezle mürettibine dair herhangi bir bilgi verilmeksizin tanıtılmış ve bu tezde, mecmûada yer alan İtrî'ye ait bestelerden yalnız 78'i günümüz Türkçesine aktarılarak derlenmiştir. Bu makale çalışmasında ise mecmûada yer alan ve toplamda 172 olan İtrî eserlerinin tamamı, varak tertîbine ve eserlerin alfabetik sıralamasına göre tasniflendirilmiştir.
- ✓ Tarihî kaynaklarda İtrî'ye atfedilen eser sayıları hakkında bilgiler ve birçok araştırmacının bu konuda yapmış olduğu araştırmalara ait sonuçlar derlenerek günümüz mûsikî repertuarı ile şahsî arşivlerde mevcut olan İtrî'ye ait eserlerin, bu veriler çerçevesinde nicel sonuçları elde edilmiştir. Böylece, İtrî'nin günümüze notası ulaşan ve ulaşmayan tüm eserlerinin tespitine ve mukayesesine yönelik çeşitli literatür çalışmaları, arşiv bilgileri ve repertuarlara dair muhtelif verilere ulaşılmıştır. Bu bağlamda notalı ve notasız bir ayırım yapmaksızın günümüzde ancak 400 civarında İtrî'ye ait bestenin tespit edilebildiği sonucuna varılmış ve birçok araştırmacının kuvvetli bir ittifakla İtrî'ye ait olduğunu kabul ettiği, Mecmûa-ı Eş'âr'da muharrer 172 eserden günümüze notası ulaşan 4 eseri de dâhil olmak üzere, TRT repertuarında bulunan muhtelif formlarda toplam 38 eserinin bir listesi tarafımızdan sunulmuştur. Her ne kadar

literatürde İtrî eserlerine dair muhtelif repertuvar verileri olsa da bizim tespit edebildiğimiz günümüze notası ulaşan İtrî eserlerinin listesi ile bu konuda nicel mukayeseye açık bir örneklem elde edilmiştir.

- ✓ Mecmûa-1 Eş'âr'da muharrer İtrî eserlerinin makâm, usûl, form ve güftekârlarına ait bilgilerine ulaşılmış, bu eserlerden hangilerinin günümüz TRT repertuarında yer aldığı tespit edilmiştir.
- ✓ Mecmûa-1 Eş'âr'da muharrer eserlerin çok büyük bir çoğunluğunun, eserin bestelendiği usûl ile adlandırıldığı görülmektedir. (Semâ-i İtrî gibi) Bu sebeple mecmûada tahrir edilmiş İtrî'ye ait eserler, yer aldıkları fasıllar içerisinde bestelendikleri usûllerin isimleri açısından nicel verilerle ayrıca tasnif edilmiştir. Böylece bu usûllerin, XVII. asırda bestelenen eserlerdeki kullanım sıklığı da araştırmacıların dikkatine sunulmuştur.
- ✓ Mecmûa-1 Eş'âr'da muharrer bazı İtrî eserlerinin, bazı kaynaklarda/çalışmalarda muhtelif makâm ve usûllerle kaydedildiği, hatta bu eserlerin yine muhtelif güftekâr ve bestekârlara atfedildiği tespit edilerek günümüz repertuvar çalışmalarına ışık tutacak önemli bilgiler bu makale çatısı altında sunulmuştur.
- ✓ Semire Oskay'a ait yukarıda mezkûr tez çalışmasında, Mecmûa-1 Eş'âr'ın varak numaralarının sehven mükerrer olarak atanması sebebiyle yapılan yanlışlık tespit edilmiş ve bu hata giderilerek doğru varak tertibi bu çalışma altında sunulmuştur.
- ✓ Semire Oskay'a ait yüksek lisans tezinde yine, güfteleri Nef'î'ye ait toplam 3 İtrî eserine yer verilmiş ancak "Tûtî-i mu'cize-güyem ne desem lâf değil" mısra'ıyla başlayan Yürük Semâ'i'si de Mecmûa-1 Eş'âr'da yer alan İtrî besteleri arasında gösterilmiştir. İtrî'nin bestelerinden biri olmasına rağmen Mecmûa-1 Eş'âr'ın güfteler/besteler bölümünde kaydı bulunmayan bu eserin, 221a numaralı varakta muharrer olduğu yönünde yanlış bir bilgiye rastlanılmıştır. Hâlbuki, 221a numaralı varakta kaydı bulunmayan bu güftenin/bestenin Eş'âr Bölümü'nde, Nef'î'ye ait gazeller arasında "Nef'î" başlığıyla 69b'de muharrer olduğu tespit edilerek bu hata da tarafımızdan tashih edilmiştir.
- ✓ Manzûmelerin sıra numaralarını etkileyecek şekilde dercedilmeleri sebebiyle Mecmûa-1 Eş'âr'da istinsâh edilmiş mensûr eserlere ait varak terkîpleri de bu çalışmada listelenmiş ve böylece, özellikle güftelere ait sıra numaraları hatasız bir şekilde saptanmıştır.
- ✓ Buhûrîzâde Mustafa İtrî hâricinde Mecmûa-1 Eş'âr'daki eserleri günümüze ulaşan A'mâ Kadrî, Hâfız Post ve Yahyâ Nazîm'in eserleri tespit edilerek bu eserlerin günümüz TRT repertuarındaki makâm, usûl, güfte, güftekâr ve bestekârlarına ait muhtelif verilere de ulaşılmıştır.
- ✓ Bestecileri belirlenemeyen eser sayısı 228 olarak tespit edilmiştir.
- ✓ İtrî hâricinde mecmûada eserleri tahrir edilmiş tüm bestekârlar tespit edilerek bu bestecilere ait beste sayısının 347 olduğu verisine ulaşılmıştır.
- ✓ Güfteler Bölümü'nde İtrî de dâhil olmak üzere, 49 farklı isme/lakaba/mahlasa rastlanılmıştır. Literatür taraması sonucunda mecmûada muhtelif olarak tahrir edilen bu isimlerden ve lakaplardan/mahlasalardan bazılarının aynı bestekâra nispet edildiği görülmüştür. Bu bağlamda sayılarını 32 olarak belirlediğimiz bestekârlara ait muhtelif 24 makâm ve muhtelif 23 usûlde toplam 747 eserin tahrir edildiği tespit edilmiştir. İtrî'ye ait eserlerin tamamı ve yalnız günümüze notası ulaşan sâir bestekârların eserleri dışında kalan eserlere, makalemizin gagesi dışına çıkmamak adına bu çalışmada yer verilmemiştir.
- ✓ Osmanlı mûsikî repertuarının şekillenmesinde büyük rolü olan İtrî'nin ve günümüze eserlerinin notası ulaşan sâir bestekârların besteleri derlenerek, XVII. asırdaki mûsikî çalışmalarının, mûsikî formlarının, bu formlarda tercih edilen usûl, makâm ve güftelerin/güftekârların günümüz repertuarının meydana gelmesinde oynadıkları role yönelik bir örneklem elde edilmiştir.
- ✓ Fatih Tüysüz'e ait Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûa-1 Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin) isimli doktora tezinde ve Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûatü'r-Resâil Türünde Tertip Ettiği Bir Güfteler, Fasıllar ve Eş'âr Mecmûası: Mecmûa-1 Eş'âr isimli makale çalışmasında, Mecmûa-1 Eş'âr'ın Güfteler Bölümü'nde muharrer 23 usûlün isimlerinin doğru bir şekilde verildiği fakat sehven bir fazla ilâve edilmek suretiyle bu sayının 24 olarak sayıldığı tespit edilmiş ve bu hata telafi edilmiştir.
- ✓ Fasil tertibi altında muharrer İtrî bestelerinde tercih edilen makâm ve usûllerin nicel dağılımları saptanarak mecmûada yer alan 24 makâmın tamamının, 23 usûlün ise 20'sinin bu bestelerde tercih edildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca; makalemizin konusunu teşkil eden ve Türk Mûsikîsi tarihi alanı içerisinde değerlendirilecek verilerin yanı sıra edebiyât ve siyâsal tarih alanları içerisinde değerlendirilecek aşağıdaki verilere de ulaşılmış, böylece

bu verilerin mûsikî, edebiyât ve tarih alanlarından müteşekkil müşterek bir disiplin çerçevesinde ele alınmasına imkân sağlanmıştır. Bu veriler ise şu şekildedir:

- ✓ Eş'âr Bölümü'nde XVI. ve XVII. asır şairlerine ait 216 şiirin yanı sıra, şairinin kim olduğu hakkında herhangi bir bilgi edinemediğimiz ayrıca 4 manzûmenin daha yer aldığı ve 11 muhtelif nazım şeklinde tahrîr edilen bu şiirlerin sayısının 220 olduğu verisine ulaşılmıştır.
- ✓ Bu denli hacimli ve karmaşık bir yapıya sahip mecmûanın, mûsikî ve edebiyât konularının tahrîr edildiği varaklarının, Osmanlı siyâsal tarihiyle yakından alakalı mensûr eserlerin istinsâh edildiği varaklara göre hangi nispette bir yoğunluğa sahip olduğu araştırmacıların istifadesine sunulurken bu bağlamda; Mecmûa-ı Eş'âr'da istinsâh edilmiş mensûr eserlerin ihtivâ ettiği konular varak tertîbi içerisinde listelenmiş ve böylece yalnız repertuar çalışmaları için değil aynı zamanda mezkûr siyâsal eserlerle alakalı yapılacak çalışmalar açısından da makalemizin bir kaynak teşkil etmesi sağlanmıştır.

KAYNAKÇA

1A Takımı Bilgisayar Yazılım. (2017). *Notam*.

Altun, M. (2011). *Hâb-nâme-i Veysi*, MVT Yayıncılık, İstanbul.

Can, H. (1996). "Dinî Türk Mûsikîsi Lügatı", *Mûsikî Mecmuâsı*, 19(218-219):56-57.

Çırak, E. H. (2007). "18. Yüzyılda Yazıldığı Tahmin Edilen Bir Yazmadaki Güfteler", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirtaş, Y. (2017). *XVII. Yüzyıl İstanbul'unda Mutasavvıf Mûsikîşinâslar*, Hiperyayın Yayıncılık, İstanbul.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı, (<https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/kehf-suresi18/ayet-83/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1>).

Doğrusöz, N. (1993). "Hâfiz Post Güfte Mecmuası (Türkçe Güfteler)", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ezgi, S. (1933). *Nazarî ve Amelî Türk Musikisi* C. 1., İstanbul Belediyesi Konservatuvarı Tasnif Heyeti Neşriyatları İstanbul.

Gürbüz, M. (2012). "Şiir Mecmûaları Üzerine Bir Tasnif Denemesi" (Ed. Hatice Aynur vd.), *Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, ss. 97-113, Turkuaz Yayınları, İstanbul.

İnayet, A. (2014). "Oniki Makâm Adı Üzerine", *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (4):37-44.

Kamiloğlu, R. (1998). "Şehrî Kırşehrî el-Mevlevî Yusuf İbn Nizameddin İbn Yusuf Rumî'nin Risale-i Mûsikîsi'nin Transkribe ve Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Karadeniz, E. (1978). "Buhûrîzâde Mustafa İtrî Efendi", *Türk Kültürü Dergisi*, (194):44-53.

Kılıç, A. (2012). "Mecmûa Tasnifine Dâir" (Ed. Hatice Aynur vd.), *Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, ss. 75-96, Turkuaz Yayınları, İstanbul.

Kılıç, E. (2013). "Mecmûa-yı Letâif fi Sandukati'l-Me'ârif (Metin ve Değerlendirme)", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, H. (2014). "İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'ndeki Musiki Yazmalarının Kataloğu", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kut, G. (1986). "Mecmûa", *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, 6:170-174.

Küçük, S. (2011). *Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Levend, A. S. (1998). *Türk Edebiyatı Tarihi Cilt I*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Mehmed Es'ad Efendi. (t.y.). *Atrâbü'l-Âsâr fî Tezkireti 'Urefâi'l-Edvâr*.

Mütercim Âsım Efendi. (2013). *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*, Türkiye Yazma Eserler Kurumu, İstanbul.

Oskay, S. (1947). "İtrî ve Betelediği Şiirler", Mezuniyet Tezi, İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Öksüzöğlü, O. & Atalay, Ü. (2012). "İtrî'nin Eserlerinin Usûl Analizleri" (Ed. Yüce Gümüş), *Vefatının 300. Yılı Anısına Buhûrîzâde Mustafa Efendi (İtrî)*, ss. 44-49, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

- Öztuna, Y. (1987). *Itrî-Türk Büyükleri Dizisi 38*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sâlim Efendi. (2005). *Tezkiretü'ş-Şu'arâ*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınevi, Ankara.
- Şardağ, R. (1989). *Mustafa Itrî Efendi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Şemseddîn Sâmî. (2015). *Kâmûs-ı Türkî*, Yeditepe Yayınevi, İstanbul.
- Sezgin, B. S. (2000). *Dinî Mûsikî Ders Notları*.
- Söylemez, M. (2016). “Türk Musikisinde Hâfız Post”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Tetik Işık, S. (2013). “Itrî'nin Edebiyattaki Yeri”, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1):93-140.
- Tüysüz, F. (2021). “Buhûrîzâde Mustafâ Itrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)”, Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Tüysüz, F. (2023a). “Buhûrîzâde Mustafâ Itrî ile İlgili Tarihî Kaynaklarda, Mûsikî Literatüründe, Bazı Akademik Çalışmalarda Yer Alan Muhtelif Bilgilerin İncelenmesi, Derlenmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma”, *International Academic Social Resources Journal*, 8(47):2414-2434.
- Tüysüz, F. (2023b). “Buhûrîzâde Mustafâ Itrî'nin Mecmûatü'r-Resâil Türünde Tertip Ettiği Bir Güfteler, Fasıllar ve Eş'âr Mecmûası: 'Mecmûa-ı Eş'âr'”, *International Social Sciences Studies Journal*, 9(110):6548-6573.
- Uslu, R.; Doğrusöz, N. & Tan, A. (2012). *Itrî İzleri*, Balat Yayınları, İstanbul.
- Uslu, R. (2013). “Itrî Bestelerinin Listelenmesi Üzerine Bir Deneme” (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa Itrî*, ss. 109-139, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Uslu, R. (2016). “Itrî'nin Keşfedilen Yeni Bir Eseri mi? Evet, Yeni Bir Şiiri”, *Musiki Dergisi*, Erişim Tarihi 14 Haziran 2018, (<http://www.musikidergisi.com/yazar-138>).
- Uslu, R. (2022). “Mecmua-i Buhurizade Itri, 5525”, *Akademik Akıl*, Erişim Tarihi 29 Mart 2023, (<https://www.akademikakil.com/mecmua-i-buhurizade-itri-5525/recepuslu/>).
- Uzun, M. İ. (2013). “Itrî Bestelerinin Notaları Hakkında” (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa Itrî*, ss. 140-264, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Uzun, M. İ. (2003). “Mecmûa”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 28:265-268, Ankara.
- Ünver, İ. (2000). “İskender”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 22:557-559, İstanbul.



Pandemi Döneminde Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin İncelenmesi

Examining In-Service Training Needs Of Mathematics Teachers Regarding Distance Education During The Pandemic Period

ÖZET

Pandemi dönemi, ülkemizde ve tüm dünyada öğretmenlerin deneyimledikleri yeni bir durum olduğundan dolayı bu sürece uyum sağlamak için yeni gereksinimleri ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın amacı 2020 Mart ayında ortaya çıkan covid-19 pandemisi dolayısıyla derslerini uzaktan vermek durumunda kalan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde hangi alanlarda hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını incelemektir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı karma yöntem modeli seçilmiştir. Araştırma kapsamında nicel veriler anket yoluyla 49 katılımcıdan, nitel veriler ise yazılı görüşme formu aracılığıyla 12 katılımcıdan toplanmıştır. Verilerin analizi nicel boyutta frekans ve yüzde hesaplamaları, nitel boyutta ise betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları, matematik öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları değiştiğinde, uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularının da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin teknolojiye yönelik araç ve gereçlerin kullanımı başta olmak üzere daha fazla hizmet içi eğitim konularına gereksinim duydukları, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ise bu alanda daha az hizmet içi eğitim konularına gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bu çerçevede nicel ve nitel veri sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim, Matematik Öğretmenleri, Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

ABSTRACT

Since the pandemic period is a new situation experienced by teachers in our country and all over the world, new requirements have emerged to adapt to this process. The purpose of this study was to examine the in-service training needs of mathematics teachers regarding distance education during the pandemic that emerged in March 2020. The mixed method model in which both quantitative and qualitative data collection techniques were used in the study. Within the scope of the research, quantitative data were collected from 49 participants through a questionnaire, and qualitative data were collected from 12 participants through a written interview form. The analysis of the data was carried out by frequency and percentage calculations in the quantitative dimension and by descriptive and content analysis in the qualitative dimension. The results of the study showed that as the professional seniority years of mathematics teacher's change, the in-service training subjects they need in the distance education process also differ. It has been determined that teachers with more years of professional seniority need more in-service training subjects, especially the use of technology-oriented tools and equipment, and new teachers need less in-service training in this field. In this framework, quantitative and qualitative data results support each other.

Keywords: Distance Education During Pandemic Period, Mathematics Teachers, In- Service Training Requirements

GİRİŞ

Covid-19 pandemi süreci dünyadaki tüm sistemlerin aksamasına neden olmuştur. Bu sistemlerin başında kuşkusuz eğitim gelmektedir. Bu süreçten önce olağan haliyle yüz yüze olan eğitim sistemi yapılamayacak noktaya gelmiştir. Bu durum, yüz yüze olan eğitim sistemleri, yerini uzaktan eğitim süreçlerine bıraktı. Mevcut koşullarda uzaktan eğitim bir tercih olmadan çıkıp zorunluluk haline gelmiştir ve bunun sonucunda öğretmenlerin bir dizi bilgi ve becerilerini güncelleme ihtiyacı doğmuştur. Elbette burada her öğretmenin ihtiyacı farklı olabilir. Kendini sürekli yenileyen bir öğretmenin ihtiyacı ile bunu yapmayan bir öğretmenin ihtiyaçları farklı olacaktır (Aslan, 2006).

Uzaktan eğitim sürecinin kaliteli ve verimli geçmesi için, teknolojinin imkânlarını iyi bir şekilde kullanmak gerekir. Günümüzde teknoloji kullanımının bütün alanlara girdiği ve bu pandemide zorunluluk haline geldiği süreçte, matematik öğretiminde teknolojinin imkânlarından yararlanmak, öğrencilerin matematiğe karşı

Hamdullah Dönmez¹
Naşit Çın²
Hasan Argün³

How to Cite This Article

Dönmez, H., Çın, N. & Argün, H. (2023). "Pandemi Döneminde Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4285-4303. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sm.rj.71427>

Arrival: 02 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Dipnot: Bu çalışma yazarın 2021 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi alanında tamamladığı dönem projesinden türetilmiştir.

¹ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Batman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İktisat, Batman, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

olumlu bir davranış edinmelerini sağlayacak, eğitim-öğretimin kalıcılığını ve verimliliğini arttıracaktır. Teknolojideki hızlı gelişme sayesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilecek araç gereçlere sürekli yenileri eklenmektedir. Çağımızda kullandığımız internet, eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan bu teknolojik araçların en önemlisi noktasındadır. İnternetin gelişmesi ve yaygınlaşması sonucu matematik öğretmenleri öğrenme-öğretme ortamında web teknolojilerini kullanmaya başladılar. Matematik öğretmenlerinin web teknolojilerini etkin bir şekilde kullandıkları takdirde kurumlardaki öğrencilerin iyi yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceklerdir (Aydın, 2014).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Hizmet İçi Eğitim

Alan yazı taramasında hizmet içi tanımının çok fazla olduğu görülmektedir. En genel anlamda hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1981). Kurumlarda hizmet içi eğitimin genel amaçlarının belirlenebilmesi için en başta eğitim ihtiyacını doğuran nedenlerin saptanmasına ihtiyaç vardır. Kurumlarda olması gereken hizmet içi eğitimler, iyi yönetim uygulamalarının veya risk yönetimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu pandemi dönemi ile beraber, kurumlarda hizmet içi eğitimin gerekli olduğuna işaret eden göstergeler şu şekilde sıralanabilir. Bunlar; eğitimin uzaktan olması nedeniyle yeni donanımların kullanımı, öğretmenlerin çalışma istekleri, öğretmenlerin bireysel gelişimleri, teknolojinin sürekli gelişimine paralel olarak çağa ayak uydurma çabaları, mevzuatlardaki değişimler biçiminde sıralanabilir (Aydın, 2014).

Genel olarak hizmet içi eğitimin amaçlarına bakıldığında; çalışanların motivasyonunu yükseltmek, iş verimliliğini arttırmak, çalışma ortamı ve yapılan işten gelen şikâyetleri en aza indirmek, çalışma ortamına dinamizm katmak, idarecilerin görev yükleri ve denetimlerini en aza indirmek biçiminde sıralanabilir (Bacak, E. Yabanova & U. Yabanova, 2016).

Ülkemizde Hizmet İçi Eğitimin Mevcut Durumu

Ülkemizdeki hizmet içi eğitimden sorumlu birim Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bu faaliyeti yapma görevi daha önce Bakanlık adına “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” bakmakta idi. Ancak 11.09.2011 tarihli 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kaldırıldı. Öğretmenlere yönelik meslek öncesi ve meslek içi eğitim faaliyetlerinin açılması, bu konuda ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmesi nedeniyle Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir (<https://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633>).

10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı 1 sayılı kararnamesi ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün, mesleki gelişim eğitimlerinden sorumlu olduğu öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin yanında gelişmelerine olanak tanıyan hizmetler vermektedir. Talep gelmesi hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeli eğitimleri ile Bakanlığımızın öğretmen dışındaki tüm personelin eğitim faaliyetlerine; benzer şekilde zaman ve kapasitenin uygun olmasına bağlı olarak diğer kamu kurum ve kuruluşların eğitim faaliyetlerine hizmet etmektedir (<https://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633>).

Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri

Ülkemizde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması öncelikle, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bağlı, 1415 yatak kapasitesi ile (hazırlıkları devam eden Van, Pendik ile birlikte 1925) konaklama imkânlarına sahip hizmet içi eğitim enstitülerinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bu enstitülerde kapasitenin yeterli olmadığı durumlar olduğunda, diğer okul/kurum ve kuruluşların imkânlarından da yararlanılmaktadır. Ülke genelinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğümüze bağlı olarak faaliyet gösteren 10 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Enstitülerin bulunduğu iller şunlardır; Aksaray, Ankara, Erzurum, İstanbul Ataşehir ve Pendik (yeni), İzmir, Mersin, Rize, Van (yeni), Yalova illeri biçiminde sıralanmaktadır (<https://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633>).

Uzaktan Eğitim

Literatürde yapılan araştırmada uzaktan eğitimin çeşitli tanımlarına yer verildiği görülmüştür. Bu tanımlardan bir kaçına bakıldığında; uzaktan eğitim, “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi”(TDK, 2019). İşman (2011)’e göre uzaktan eğitim, eğitim sisteminde kullanılan bilişim teknolojilerinin yer aldığı eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitimde bireyin algılama faaliyetlerinin geliştirdiği, öğrenme-öğretme süreci, uygulanan ortamdaki teknolojik alt yapıya bağlı olarak şekillenmektedir. Çağımızda internet teknolojisinin hızla yaygınlaşmasına

dayanarak, uzaktan eğitimin daha çok web tabanlı gerçekleşmesini beraberinde getirdiği söylenebilir (Koçoğlu, 2020).

Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında ilk uygulamanın 1728 yılında posta ile yapıldığı, çağımızda ise sürekli gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli telekonferans ve internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin bu uygulamaları sayesinde zaman ve mekândan bağımsız olarak birbirinden kilometrelerce uzakta olan öğretmen ve öğrencilerin sesli ve görüntülü olarak daha etkili iletişim kurabilmektedirler.

Uzaktan Eğitimin Avantajları

Mart 2020 ile beraber ülkemizde ortaya çıkan Covit-19 pandemi süreci ile beraber eğitim sistemimiz yüz yüze yapılamayacak noktaya gelerek, yerini zorunlu olarak uzaktan eğitim sistemine bıraktı. Uzaktan eğitim sisteminin kullanılması ile birçok avantaj sağlandığı görüldü. Bu avantajlar maddeler halinde sıralanacak olursa:

- ✓ Zaman ve mekâna bağlı kalmayarak oldukça esnek bir eğitim imkânı sağlaması,
- ✓ Uzaktan eğitimin ana avantajı, öğrenmenizi iş ve ev yaşamınıza uygun hale getirmenize izin vermesi (E. Tarlakazan & B. E. Tarlakazan, 2020),
- ✓ Tam zamanlı eğitim giderlerine oranla daha az bir maliyet ile yapılması (E. Tarlakazan & B. E. Tarlakazan, 2020).

Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Uzaktan eğitim sisteminin sunmuş olduğu avantajlar kadar dezavantajlarının da önemli olduğu söylenebilir. Bu avantajlar maddeler halinde sıralanacak olursa:

- ✓ Maddi imkânlardan yoksun olan öğrencilerin erişim sağlamaması,
- ✓ Uzaktan eğitim sisteminde, daha fazla öz disiplin ve sorumluluk gerektirmektedir. Öğrencilerin kötü çalışma alışkanlıklarına ve düşük motivasyona sahip olmaları durumunda, uzaktan eğitim sürecinde başarı oldukça düşmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim, öğrencilerin bazı temel özelliklere sahip olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2020 Mart ayında ortaya çıkan covid-19 pandemisi dolayısıyla derslerini uzaktan vermek durumunda kalan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde hangi konularda, hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Matematik öğretmenlerinin meslekteki kıdem yıllarına göre daha önce herhangi bir uzaktan öğretim ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp, katılmama durumları nedir?
2. Matematik öğretmenlerinin pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim sürecinde genel olarak hangi hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar?
 - a) Matematik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçları kullanma ile ilgili hangi hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar?
 - b) Matematik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrenme alanlarına yönelik hangi hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri, verilerin analizi, geçerlik-güvenirlik ve etik konuları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitim gereksinimlerini saptamak amacıyla yapılan çalışma kapsamında *karma* model kullanılmıştır. Karma model, nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı, birleştirildiği veya karıştırıldığı bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Mertkan, 2015). Bu çalışmada nicel veriler toplanıldıktan sonra nitel veriler ile desteklenmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evreni Diyarbakır İli, Bismil ilçesinde bulunan Devlet okulunda çalışan 162, özel okulda çalışan 13 ve özel öğretim kurumlarında çalışan 25 matematik öğretmenlerini kapsamaktadır. Evrendeki toplam öğretmen sayısı 1945'tir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, çalışma evreni olarak seçilen Diyarbakır İli, Bismil ilçesinde bulunan kurumların alt birimlerinden herhangi biri boşa kalmayacak şekilde oluşturulan tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen toplam 49 öğretmen oluşturmaktadır. "Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir"(Büyüköztürk vd., 2013, s.86). Çalışmaya katılan katılımcıların isimleri yerine numaralı kodlar kullanılmıştır. Örneğin, ankete katılan birinci öğretmen için A1, ikinci katılımcı için A2, bu şekilde kırk dokuzuncu katılımcıya (A49) kadar kod numaraları kullanılmıştır. Yazılı görüşmeye katılan öğretmenler için ise, birinci görüşmeci için G1, ikinci görüşmeci için G2 ve on ikinci görüşmeciye kadar G12 olarak ifade edilmiştir. Örneklem için katılımcıların kıdem yıllarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Mesleki Kıdem Süreleri

Mesleki Kıdem Süresi		Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlar			Toplam
		Devlet Okulu	Özel Okul	Özel Öğretim Kurumları	
0-5 yıl	f	10	5	7	22
	%	45,5	22,7	31,8	100
6-10 yıl	f	14	2	1	17
	%	82,4	11,8	5,8	100
11-15 yıl	f	2	2	2	6
	%	33,3	33,3	33,3	100
16-20 yıl	f	3	0	0	3
	%	100	0	0	100
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	1
	%	100	0	0	100
Genel Toplam	f	30	9	10	49
	%	61,2	18,4	20,4	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu Devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmanın evreninde devlet okulunda çalışan öğretmenlerin çoğunlukta olması, örnekleme katılımcıların çoğunluğunun da devlet okulunda çalışan öğretmenlerden oluşması doğal olarak görülmektedir.

Benzer şekilde örnekleme katılımcılarının cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Anket ve Yazılı Görüşme Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Katılımcılar	Devlet Kurumu		Özel Okul		Özel Öğretim Kurumları		Toplam		Genel Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Ankete Katılan Öğretmenler	15	15	5	4	5	5	25	24	49
Yazılı Görüşme Sorularını Cevaplayan Öğretmenler	4	4	1	1	1	1	6	6	12

Tablo 2'de görüldüğü gibi tabakalı örnekleme uygun olarak her gruptan öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak nicel veriler; daha sonra nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler 49 matematik öğretmeninden anket yoluyla toplanırken nitel veriler bu öğretmenler arasından seçilen 12 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda bu kapsamda kullanılan veri toplama araçlarının detaylarına yer verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler kapsamında, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duydukları hizmet içi eğitime yönelik gereksinimler için tarama tekniği kullanılmıştır. Anket gibi veri toplama

araçlarının kullanıldığı tarama tekniğinde, araştırmanın mevcut durumu betimlenmesine olanak tanımaktadır. Tarama tekniği, verileri toplamak için evrenden alınan bir örnekleme, önceden yapılandırılmış anket soruları sorularak elde edilmeye çalışılır (Babbie, 1990). Çalışmada daha çok katılımcıya ulaşmak için nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel veriler anket yoluyla toplam 49 matematik öğretmene uygulanarak toplanmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veriler kapsamında matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duydukları hizmet içi eğitime yönelik gereksinimler için ekte (bkz. EK-2) yer alan yazılı görüşme soruları sorulmuştur. Yazılı görüşme sorularının ilk beş sorusu kişisel bilgilere yöneliktir. Bununla beraber uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitime gereksinim duyulan konulardan, genel, teknolojik aletleri kullanma ve öğrenme alanlarına yönelik üç adet açık uçlu soru yer almaktadır. Nitel veri toplama araçlarını zenginleştirmek için ayrıca gönüllü dört öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılarak ses kayıtları alınmıştır. Çalışmanın derinlemesine analiz edilmesi için nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Yazılı görüşme sorularına katılan 12 öğretmenden gönüllü olarak devlet okulunda çalışan 3'ü kadın, 1'i erkek olmak üzere 4 katılımcıyla da yapılan görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla ortalama 4 dakika kaydedilerek veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada karma model kullanıldığı için verilerin analizi nicel ve nitel veri analizi olarak iki şekilde ifade edilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Nicel veriler, frekans ve yüzde hesaplamaları yoluyla analiz edilmiştir. Nicel veri kapsamında uygulanan anket verileri, araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolara aktarılmıştır. Bu tablolardaki veriler sonraki bölümlerde yorumlanarak bu araştırmanın raporu hazırlanmıştır. Tablolarda yer alan sayısal veriler, anket sonuçlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzdeler şeklinde hesaplanmasıyla elde edilmiştir.

Anketin ikinci sayfasında yer alan uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim ile ilgili konular için üçlü likert ölçeği (Evet, Kısmen, Hayır) kullanılmıştır. Bu anketlerde, boş ve geçersiz cevaplar dikkate alınmayarak Tablo 3'te belirtildiği şekilde analiz edilmiştir.

Tablo 3: Uzaktan Eğitim Sürecinde Gereksinim Duyulan Konular

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 1			Gereksinim 2			Gereksinim 3			Gereksinim 4			Gereksinim 5		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f															
	%															
6-10 yıl	f															
	%															
11-15 yıl	f															
	%															
16-20 yıl	f															
	%															
21 yıl ve üstü	f															
	%															

Tablo 3'te belirtilen uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konularına yönelik katılımcıların üçlü likert ölçeğindeki (Evet, Kısmen, Hayır) veriler kıdem yıllarına göre ilgili alana frekans değerleri olarak yazılmıştır. Yazılan frekans değerleri ilgili mesleki kıdem yıllarına göre toplam veriye bölünerek, yüzdelik değerler hesaplanmıştır. Örneğin, 0-5 yıl mesleki kıdem süresine sahip toplam 22 öğretmenin, 15'i gereksinim 1 için evet dediğinde; evet ile ilgili frekans değeri 15 olup, yüzdelik değeri 15/22 yani % 68,2 şeklinde yazılmıştır. Bu tablolardaki veriler sonraki bölümlerde yorumlanarak, araştırmanın raporu hazırlanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır.

“Betimsel analiz, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.

Betimsel analizde, gözlenen ya da görülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır”(Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239.).

Araştırmada nitel veriler, yazılı görüşme formundaki soruları cevaplayan gönüllü öğretmenler ile yapılan ses kayıt cihazı verileri oluşturmaktadır. Gönüllü öğretmenler, ses kayıt cihazlarının kullanılmasında herhangi bir sakınca görmediklerini belirterek verilerin ses kayıt cihazlarıyla da alınmasına izin vermişlerdir. Yazılı görüşme soruları ile ses kayıtlarından toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda benzer ifadelerin yer aldığı temalar oluşturulmuştur. Sonraki aşamaların değerlendirilmesinin kolay olması için bu aşamadan sonra kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlamalar, iki karakterden oluşan harf ve rakamlar kullanılarak hazırlanmıştır. Bu karakterlerden oluşan G harfi, görüşmeye katılan öğretmenleri; harflerden sonra gelen rakamlar ise katılımcı sırasını birey olarak sembolize etmektedir.

Nitel veriler kapsamında, 26 soruluk 3'lü likert tipi dereceli soruları (Evet, Kısmen, Hayır) içeren anket ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Diyarbakır ili Bismil ilçesinde çalışan 30'u devlet kurumlarında çalışan, 9'u özel okulda çalışan ve 10'u özel öğretim kurumlarında çalışan toplam 49 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler faktör analizi çözümlemesine tabi tutularak uygun olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı ise 0,85'dir. Bu oran ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Nitel olarak iç geçerliliğin sağlanması için açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüşme formu iki uzmana verilmiş olup, uzmanların görüşleri doğrultusunda form son şeklini almıştır. Daha sonra 5 matematik öğretmeni üzerinde pilot çalışma yapılarak soruların işlevliliği ölçülmeye çalışılmıştır. Soruların katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların beklenen cevaplar olup olmadığını belirlemek amacıyla 2 alan uzmanı bu pilot uygulamanın değerlendirilmesi sonucu soruların iç geçerliliğini sağlamıştır. Yazılı görüşme sorularından elde edilen sonuçlar araştırmacı ve araştırmacıdan farklı bir öğretim görevlisi tarafından veriler incelenerek tema ve alt temalara ayrılması yapılmıştır. Bu tema ve alt temaların tespitinde görüş birliği ile görüş ayrılığı olan yerler tartışılarak, görüş birliği altında toplanılmasına karar verilmiştir. Formun güvenilirliği için Güvenirlilik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak sonuç %83 bulunmuştur. Bu oran formun güvenilir olduğunu göstermiştir.

Etik

Bu araştırmada, çalışma öncesi tüm katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Çalışma kapsamında tüm katılımcıların kimlikleri saklanmış olup, katılımcılar bir kod ile sembolize edilmiştir. Araştırmada kullanılan veya ilgili araştırmalardan esinlenen her bilginin kaynağı verilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler titizlikle incelemiş olup, herhangi bir çarpıtmaya mahal vermeden var olduğu gibi analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölüm araştırma problemleri kapsamında düzenlenmiştir. İlk olarak birinci araştırma problemi olan, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde *meslekteki kıdem yılına göre* daha önce herhangi bir *uzaktan öğretim* ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp, katılmama durumları nedir? Sorusuna istinaden toplanan anket verileri tablolara aktarılmıştır. İkinci araştırma problemimiz olan, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde *genel olarak* hangi hizmet içi eğitime gereksinim duyulmaktadır? Ana sorusunun yanında iki tane de alt soru sorulmuştur. Bunlar, a) Matematik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçları kullanma ile ilgili hangi hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar? b) Matematik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrenme alanlarına yönelik hangi hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar? Sorularına istinaden hem anket verileri toplanmış hem de yazılı görüşme sorularından toplanan veriler ile ses kayıt cihazlarındaki veriler kullanılmıştır.

Bu kapsamda aşağıda çalışma kapsamında toplanan bulgulara ve yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Ankete katılan ve yazılı görüşme sorularını cevaplayan öğretmenlerin mesleki kıdem bilgileri bu bölümde yer almaktadır. Tablo 4'de ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4: Ankete Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Süreleri	Matematik Öğretmenleri	
	f	%
0-5 yıl	22	44,9
6-10 yıl	17	34,7
11-15 yıl	6	12,3
16-20 yıl	3	6,1
21 yıl ve üstü	1	2,0
Toplam	49	100

Tablo 4' te ankete katılan matematik öğretmenlerinin % 44,9' unun 0-5 yıl, % 2,0' ın ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdem sürelerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'de yazılı görüşme sorularına katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5: Yazılı Görüşme Sorularını Cevaplayan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Süreleri	Matematik Öğretmenleri	
	f	%
0-5 yıl	5	41,7
6-10 yıl	5	41,7
11-15 yıl	1	8,3
16-20 yıl	1	8,3
21 yıl ve üstü	0	0
Toplam	12	100

Tablo 5'de ankete katılan matematik öğretmenlerinin % 41,7' sinin 0-5 ile 6-10 yıl, % 8,3' ünün ise 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdem sürelerine sahip olduğu, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yazılı görüşme sorularına katılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Uzaktan Öğretime İhtiyaç Durumları

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin uzaktan öğretim ile ilgili daha önce hizmet içi eğitime katılıp/katılmama durumlarıyla ilgili anketten alınan sayısal veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim İle İlgili Daha Önce Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmama Durumları

Mesleki Kıdem Süreleri	Matematik Öğretmenlerinden Daha Önce Herhangi Bir Uzaktan Öğretim İle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılanların Durumları		Matematik Öğretmenlerinden Daha Önce Herhangi Bir Uzaktan Öğretim İle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılmayanların Durumları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
0-5 yıl	4	18,2	18	81,8	22	100
6-10 yıl	2	11,8	15	88,2	17	100
11-15 yıl	1	16,7	5	83,3	6	100
16-20 yıl	0	0	3	100	3	100
21 yıl ve üstü	0	0	1	100	1	100
Genel Toplam	7	14,3	42	85,7	49	100

Tablo 6'da ankete katılan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre daha önce uzaktan öğretim ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarında farklılıklar görülmüştür. Ankete katılan 49 öğretmenin daha önce uzaktan öğretim ile ilgili çok az bir kısmının (7/49 , %14,3) hizmet içi eğitime katıldıkları belirlenmiştir, buna karşın katılımcıların çoğunluğu ise (42/49 , % 85,7) bu eğitime katılmadıkları görülmüştür. Katılımcıların mesleki kıdem süreleri 15 yıl üstü olanların, daha önce uzaktan öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim deneyimine sahip olmadıkları görülmüştür.

Mesleki kıdem yılı 0-5 yıl olan matematik öğretmenlerinden *uzaktan öğretim* ile ilgili hizmet içi eğitime katılanlarının oranı % 18,2 iken, bu eğitime katılmayanların oranı ise % 81,8'dir. Yine tabloya bakıldığında ankete katılan öğretmenlerden 15 yıldan daha fazla kıdeme sahip olanların hiçbir *uzaktan öğretim* ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmüştür.

Ankete katılan 49 öğretmenden 21 öğretmenin (21/49 , % 42,9) anketin 6. Sorusunun (a) maddesine istinaden 'uzaktan eğitim hakkında çok az bilgim var'' şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu 21 öğretmenden 13 öğretmenin (13/21 , % 62) 0-5 yıl, 5 öğretmenin (5/21 , % 23,8) 6-10 yıl ve 3 öğretmenin de (3/21 , % 14,2) 11-15 yıl mesleki kıdem yılına sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde 49 öğretmenden 0-5 yıl mesleki kıdem yılına sahip sadece 1 öğretmenin (1/49 , % 2) uzaktan eğitim sürecinde dinamik geometri yazılımlarından Geogebra' yı kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde genel olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duyulmadıkları anket kapsamında sorulmuştur, elde edilen bulgular nicel boyutta Tablo 7’de ve nitel boyutta ise Tablo 8’de özetlemiştir. Araştırmada öncelikle nicel olarak toplanan anket verilerine ek olarak, yazılı görüşme formundan toplanan nitel veri sonuçları ile de desteklenmiştir.

Nicel Boyut: Öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin konularından “genel” bölümde bulunan beş soru Gereksinim 1, Gereksinim 2, Gereksinim 3, Gereksinim 4 ve Gereksinim 5 şeklinde kodlanarak bu sorulara cevap veren katılımcıların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde genel olarak gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konuları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecince Genel Olarak Gereksinim Duydukları Hizmet İçi Eğitim Konuları

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 1			Gereksinim 2			Gereksinim 3			Gereksinim 4			Gereksinim 5		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	15	5	2	13	8	1	18	4	0	17	5	0	14	6	2
	%	68,2	22,7	9,1	59,1	36,4	4,5	81,8	18,2	0	77,3	22,7	0	63,6	37,3	9,1
6-10 yıl	f	10	5	2	9	7	1	13	2	2	10	5	2	6	8	3
	%	58,8	29,4	11,8	52,9	41,2	6,9	76,5	11,8	11,8	58,8	29,4	11,8	35,3	47,1	17,6
11-15 yıl	f	5	1	0	4	2	0	3	3	0	5	1	0	4	1	1
	%	83,3	16,7	0	66,7	33,3	0	50	50	0	83,3	16,7	0	66,6	16,7	16,7
16-20 yıl	f	1	2	0	1	1	1	2	1	0	3	0	0	3	0	0
	%	33,3	66,7	0	33,3	33,3	33,4	66,7	33,3	0	100	0	0	100	0	0
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	%	100	0	0	0	100	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0

Katılımcıların genel olarak uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konularının mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Tablo 7’de ankete katılan katılımcılardan 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem sürelerine sahip olanlar, en fazla “Gereksinim 3” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri” konusuna hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür. Mesleki kıdem süreleri 11-15 yıl arasında olan katılımcıların, en fazla “Gereksinim 1” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersi yeni öğretim programında yer alan beceriler” konusuna gereksinim duyulmuştur. Bununla beraber “Gereksinim 4” olarak kodlanan “ Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde özel gereksinimle ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar” konularında hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri 16-20 yıl arasında olan katılımcıların, en fazla “Gereksinim 4” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde özel gereksinimle ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar” konusuna gereksinim duyulmuştur. Bununla beraber “Gereksinim 5” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde matematik programına uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri” konularında hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri 21 yıl ve üstü olan bir katılımcının “Gereksinim 2” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde yöntem ve teknikleri, öğrenme ve öğretme stratejilerini kullanma” konusunda kısmen, diğer dört konuya da hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu görülmüştür. Bu konular, “Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersi yeni öğretim programında yer alan beceriler”(Gereksinim 1), “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için uygun öğrenme-

öğretme etkinlikleridir”(Gereksinim 3). Ayrıca “Uzaktan eğitim sürecinde Matematik öğretiminde özel gereksinimle ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar”(Gereksinim 4) ve “Uzaktan eğitim sürecinde matematik programına uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri”(Gereksinim 5) biçiminde görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde genel olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duyulmadıkları yazılı görüşme soruları kapsamında ayrıca sorulmuştur, elde edilen bulgular Tablo 8’de özetlemiştir.

Nitel Boyut: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazılı görüşme sorularına verdikleri cevaplar kapsamında elde edilen veriler tema analizi ile çözümlenerek, aynı temada olan ifadeler Tablo 8’de özetlemiştir.

Tablo 8: Katılımcıların “Uzaktan Eğitim Sürecinde, Genel Olarak Hangi Hizmet İçi Eğitime Gereksinim Duyuyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcıların Düşünceleri	Uzaktan Eğitim Sürecinde Genel Olarak Hangi Hizmet İçi Eğitime Gereksinim Duyulmaktadır	f	Konusundaki %
Hizmet İçi Gereksinim Konuları	Hizmet İçi Gereksinim Konularının Alt Başlıkları		
(a) Zaman yönetimi	a.1. Etkili sınıf yönetimi	6	
	a.2. Zamanın etkili ve verimli kullanımı	5	41,7
(b) Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme	b.1. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmeli	5	41,7
	b.2. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere etkili matematik öğretilmeli	5	41,7
(c) Mesleki bilgi ve beceriler geliştirme	c.1. Bilgisayar ve teknolojik araç gereçlerin kullanımını geliştirilmeli	5	41,7
	c.2. Öğrencilere materyal hazırlayabilmeli ve sunum şekilleri geliştirilmeli	4	33,3
	c.3. Ölçme ve değerlendirme sürecinin uzaktan yapıma yöntemleri geliştirilmeli	3	25
(d) Bilinçli internet kullanımı geliştirme	d.1. İnternetin bilinçli ve etkili kullanımı geliştirilmeli	2	16,7
	d.2. Uzaktan eğitim sürecinde siber güvenlik eğitimleri alınmalı	1	8,3
(e) Uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı yönetimi için yönetici, öğretmen ve velilere etkili iletişim becerileri kazandırılmalı		1	8,3

Tablo 8’de görüldüğü gibi, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde genel olarak gereksinim duydukları hizmet içi eğitimlerin başında etkili sınıf yönetiminin geldiği daha sonra zamanın etkili ve verimli kullanımı, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme ve bilgisayar ile teknolojik araç gereçlerin kullanımının daha çok gereksinim duydukları konular olmuştur. Etkili sınıf yönetimi ile ilgili gereksinim duyan katılımcıların mesleki kıdem yıllarına bakıldığında; 0-5 yıl arasında olanların (3/12 , %25), 6-10 yıl arasında olanların (2/12 , %16,7) ve 16-20 arasında olan bir katılımcının (1/12 , %8,3) olduğu görülmüştür. Diğer mesleki kıdem sürelerine sahip olan katılımcıların ise bu konuya gereksinim duymadıkları görülmektedir.

Katılımcılar arasından G6, etkili sınıf yönetimi ile ilgili düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir. “Etkili sınıf yönetimidir. Çünkü pandemi öncesi sınıftaki tüm öğrencileri gördüğümüz için olumsuz davranış sergileyen öğrencileri zamanında uyarabiliyordum. Uzaktan eğitim sürecinde zorlanıyorum.” Şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan G9, Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmeli ile ilgili düşüncesini “Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmeli. Olumlu tutum geliştirmeyen öğrenciler derse katılmaz ve başarıları düşer.” Şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde katılımcılardan G11, bilgisayar ve teknolojik araç gereçlerin kullanımı geliştirilmeli ile ilgili düşüncesini “Bilgisayar kullanımında öğretmenler, öğrenciler baya zorluk yaşıyor. Bu konuda kurslar açılıp eğitim verilmesine ihtiyaç duyulacağını düşünüyorum.” Şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Teknolojik Aletleri Kullanma Durumları

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik aletleri kullanma ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duyulmadıkları anket kapsamında sorulmuştur, elde edilen bulgular Tablo 9’da özetlemiştir. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 9: Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknolojik Aletleri Kullanma İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 6			Gereksinim 7			Gereksinim 8		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	10	3	9	8	5	9	16	4	2
	%	45,5	13,6	40,9	36,4	22,7	40,9	72,7	18,2	9,1
6-10 yıl	f	8	3	6	9	3	5	11	2	4
	%	47,1	17,6	35,3	52,9	17,6	29,5	64,7	11,8	23,5
11-15 yıl	f	3	3	0	4	2	0	4	1	1
	%	50	50	0	66,7	33,3	0	66,7	16,7	16,7
16-20 yıl	f	2	1	0	1	2	0	2	1	0
	%	66,7	33,3	0	33,3	66,7	0	66,7	33,3	0
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	%	100	0	0	100	0	0	100	0	0

Katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin teknolojiye yönelik konularda daha fazla hizmet içi eğitime gereksinim duydukları gözlenmiştir. Tablo 9’da ankete katılan tüm mesleki kıdem sürelerine sahip öğretmenlerin, en fazla “Gereksinim 8” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde çeşitli araç-gereçlerden ve teknolojiden yararlanma (Dinamik Geometri yazılımlarını kullanma gibi)” konusuna hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmektedir.

Mesleki kıdem süresi 11-15 yıl arasında olanlar ayrıca “Gereksinim 7” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde zoom, Skype gibi diğer yazılım sistemlerini kullanma” konusuna hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmektedir.

Mesleki kıdem süresi 16-20 yıl arasında olanlar ayrıca “Gereksinim” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde EBA yazılım sistemlerini kullanma” konusuna hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmektedir.

Mesleki kıdem süresi 21 yıl ve üstü olan katılımcıların teknoloji ile ilgili tüm konularda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Alanlarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde matematik öğrenme alanlarına yönelik olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duyulmadıkları anket kapsamında sorulmuştur.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Sayılar Öğrenme Alanına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Anket kapsamında *sayılar* öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10’da özetlemiştir. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 10: Uzaktan Eğitim Sürecinde Sayılar Öğrenme Alanına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 9			Gereksinim 10			Gereksinim 11			Gereksinim 12		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	8	12	2	13	5	4	11	5	6	11	7	4
	%	36,4	54,5	9,1	59,1	22,7	18,2	50	22,7	27,3	50	31,8	18,2
6-10 yıl	f	6	8	3	7	7	3	9	5	3	10	6	1
	%	35,3	47,1	17,6	41,2	41,2	17,6	53	29,4	17,6	58,8	35,3	5,9
11-15 yıl	f	3	3	0	3	3	0	4	2	0	3	3	0
	%	50	50	0	50	50	0	66,7	33,3	0	50	50	0
16-20 yıl	f	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1
	%	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	66,7	0	33,3	33,3	33,3	33,3
21 yıl ve üstü	f	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
	%	0	100	0	0	100	0	100	0	0	100	0	0

Tablo 10’da elde edilen verilere göre, öğretmenlerin sayılar öğrenme alanında mesleki kıdemlerine göre ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularında farklılık görülmüştür.

Ankete katılan katılımcılardan 0-5 yıl kıdem sürelerine sahip olanlar, en fazla “Gereksinim 10” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde aritmetik işlemlerin öğretilmesinde işlemlerin farklı anlamlarını dikkate alabilme” konusuna hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri 6-10 yıl arasında olan katılımcıların, en fazla “Gereksinim 12” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde kesir, ondalık kesir, oran, orantı ve yüzde arasındaki bağlantıları işlemlerde uygulayabilme öğretimi” konusuna hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri on yıldan fazla olanların ise “Gereksinim 11” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, aritmetik işlem bulunduran problemleri çözme ve kurma becerilerini geliştirebilme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Geometri Öğrenme Alanına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Anket kapsamında geometri öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11’de özetlemiştir. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 11: Uzaktan eğitim sürecinde geometri öğrenme alanına ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimleri

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 13			Gereksinim 14			Gereksinim 15			Gereksinim 16		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	16	5	1	15	4	3	14	6	2	17	4	1
	%	72,7	22,7	4,5	68,2	18,2	13,6	63,6	27,3	9,1	77,3	18,2	4,5
6-10 yıl	f	11	4	2	9	6	2	10	6	1	13	4	0
	%	64,7	23,5	11,8	53	35,3	11,8	58,8	35,3	5,9	76,5	23,5	0
11-15 yıl	f	5	1	0	4	2	0	5	1	0	4	1	1
	%	83,3	16,7	0	66,7	33,3	0	83,3	16,7	0	66,7	16,7	16,7
16-20 yıl	f	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	2	0
	%	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	66,7	0	33,3	33,3	66,7	0
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	%	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0

Tablo 11’de elde edilen verilere göre, öğretmenlerin geometri öğrenme alanında mesleki kıdemlerine göre ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularında farklılık görülmüştür.

Ankete katılan katılımcılardan 0-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdem sürelerine sahip olanların, en fazla “Gereksinim 16” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde örüntü, süsleme ve dönüşüm geometrisi arasındaki ilişkilerle etkinlikler düzenleme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri on yıldan fazla olanların ise öncelikle “Gereksinim 15” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde geometrik cisimlerin özellikleri ve birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik etkinlikler

düzenleyebilme” konusuna gereksinim duydukları görülmüştür. Ayrıca “Gereksinim 13” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde geometri öğretiminde öğrencilerin geometrik kavramlarla ilgili gelişim aşamaları” konularına dair hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Öğrenme Alanına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Anket kapsamında ölçme öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 12’de özetlemiştir. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 12: Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Öğrenme Alanına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 17			Gereksinim 18			Gereksinim 19			Gereksinim 20		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	10	11	1	11	8	3	13	6	3	16	3	3
	%	45,5	50	4,5	50	36,4	13,6	59,1	27,3	13,6	72,7	13,6	13,6
6-10 yıl	f	9	7	1	8	8	1	8	7	2	10	4	3
	%	52,9	41,2	5,9	47,1	47,1	5,9	47,1	41,2	11,8	58,8	23,5	17,6
11-15 yıl	f	3	1	2	3	3	0	5	1	0	4	2	0
	%	50	16,7	33,3	50	50	0	83,3	16,7	0	66,7	33,3	0
16-20 yıl	f	2	1	0	1	1	1	2	1	0	2	0	1
	%	66,7	33,3	0	33,3	33,3	33,3	66,7	33,3	0	66,7	0	33,3
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	%	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0

Tablo 12’de elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ölçme öğrenme alanında mesleki kıdemlerine göre ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularında farklılık görülmüştür.

Ankete katılan katılımcılardan 0-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdem sürelerine sahip olanların, en fazla “Gereksinim 20” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ölçmeyle ilgili problem çözme becerilerini geliştirebilme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri on yıldan fazla olanların ise özellikle “Gereksinim 19” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ölçme, geometri ve cebir alanlarını ilişkilendirmelerine imkân sağlayan etkinlikler düzenleme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Olasılık Ve İstatistik Öğrenme Alanına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Anket kapsamında olasılık ve istatistik öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 13’te özetlemiştir. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 13: Uzaktan Eğitim Sürecinde Olasılık Ve İstatistik Öğrenme Alanına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 21			Gereksinim 22			Gereksinim 23		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	9	9	4	9	9	4	11	8	3
	%	40,1	40,1	18,2	40,1	40,1	18,2	50	36,4	13,6
6-10 yıl	f	10	6	1	6	11	0	11	5	1
	%	58,8	35,3	5,9	35,3	64,7	0	64,7	29,4	5,9
11-15 yıl	f	3	2	1	3	3	0	3	3	0
	%	50	33,3	16,7	50	50	0	50	50	
16-20 yıl	f	2	1	0	0	3	0	0	3	0
	%	66,7	33,3	0	0	100	0	0	100	0
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	%	100	0	0	100	0	0	100	0	0

Tablo 13’te elde edilen verilere göre, öğretmenlerin olasılık ve istatistik öğrenme alanında mesleki kıdemlerine göre ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularında farklılık görülmüştür. Genellikle ilk on yıllık deneyime sahip öğretmenlerin gereksinimleri ile on yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde olasılık ve istatistik öğrenme alanlarındaki gereksinimlerinin farklı olduğu gözlenmiştir.

Ankete katılan katılımcılardan ilk on yıllık mesleki kıdem sürelerine sahip olanlar, en fazla “Gereksinim 23” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde olasılık ve istatistik problemlerinde öğrencilerin değişik stratejileri uygulamalarını ve geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri on yıldan fazla olanların ise yoğun olarak “Gereksinim 21” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde verileri toplama ve yorumlama becerisini geliştirebilme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Anket kapsamında *cebiri* öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 14’te özetlemiştir. Anket içerisindeki konular, ‘gereksinim’ şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 14: Uzaktan Eğitim Sürecinde Cebir Öğrenme Alanına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri

Mesleki Kıdem Süreleri		Gereksinim 24			Gereksinim 25			Gereksinim 26		
		Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
0-5 yıl	f	13	6	3	12	7	3	13	7	2
	%	59,1	27,3	13,6	54,5	31,8	13,6	59,1	31,8	9,1
6-10 yıl	f	10	5	2	9	7	1	9	3	5
	%	58,8	29,4	11,8	52,9	41,2	5,9	52,9	17,6	29,4
11-15 yıl	f	6	0	0	4	2	0	4	2	0
	%	100	0	0	66,7	33,3	0	66,7	33,3	0
16-20 yıl	f	1	1	1	2	0	1	2	0	1
	%	33,3	33,3	33,3	66,7	0	33,3	66,7	0	33,3
21 yıl ve üstü	f	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	%	100	0	0	100	0	0	100	0	0

Tablo 14’te elde edilen verilere göre, öğretmenlerin cebir öğrenme alanında mesleki kıdemlerine göre ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularında farklılık görülmüştür. Bu alanda, ilk on beş yıllık deneyime sahip öğretmenlerin gereksinimleri ile on beş yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde cebir öğrenme alanlarındaki gereksinimlerinin farklı olduğu gözlenmiştir.

Ankete katılan katılımcılardan ilk on beş yıllık mesleki kıdem sürelerine sahip olanlar, en fazla “Gereksinim 24” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde cebir konusunda öğrencilerin cebirsel gelişimleriyle ilgili aşamaları sağlayabilme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Mesleki kıdem süreleri on beş yıldan fazla olanların ise hem “Gereksinim 25” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, cebirsel ifadelerin çeşitli anlamlarını kavramalarına yönelik etkinlikler düzenleyebilme” konusuna gereksinim duydukları görülmüştür. Bununla beraber “Gereksinim 26” olarak kodlanan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin cebirsel ifadeleri kullanarak problem kurma ve çözme becerisini sağlayabilme” konusunda da hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki hizmet içi eğitim gereksinimlerinde, kıdem yılı arttıkça bu konudaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında da artış olduğu görülmektedir. Bu durumun, pandemi öncesi eğitim sisteminin daha çok yüz yüze yapılması nedeniyle uzaktan eğitim sisteminin çok az kullanılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Ankette Verilen Konular Dışında Uzaktan Eğitim Sürecinde En Fazla İhtiyaç Hissedilen Hizmet İçi Eğitim Konuları

Ankette verilen konular dışında, araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en fazla ihtiyaç hissedilen konular açık uçlu sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 15’de frekans değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 15: Anket Konuları Dışında En Fazla İhtiyaç Hissedilen Konulara Dair Cevaplar

No	En Fazla İhtiyaç Duyulan Konulara Dair Cevaplar	Frekans(f)
1	Öğrencileri çevrimiçi üzerinden motive etme ve etkili sınıf yönetimi	9
2	Dinamik geometri yazılımları	8
3	İletişim teknikleri	7
4	Bilgisayar kullanımı	6
5	Grafik tablet gibi dokunmatik ekranı aktif kullanma	6
6	Materyal geliştirme ve sunum teknikleri	5
7	Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme	5
8	Özel gereksinim isteyen öğrenciler için uygulamalar	4
9	Zaman yönetimi	4
10	İnternet alt yapı sorunlarını çözme	3
11	Matematik ve teknoloji kullanma	3
12	Teknolojik alt yapı sorunlarına müdahale etme	3
13	Grafik ve tablo içeren soru tasarımlarının dijital ortama aktarılması	3
14	Uzaktan eğitim araçları ile ilgili eğitim	3
15	Etkinlik temelli öğretim	3
16	Ortaöğretim kurumlarında öğrenci seviyelerine uygun kaynak veriler	2
17	Ders işlenmesi için kurulmuş uygulamalar hakkında bilgilendirme	2
18	Auto CAD kullanımı	1
19	Ders kitabı yazılı materyal hazırlama ve inceleme	1
20	Dört işlem becerisini oluşturma geliştirme ve anlamlandırma	1
21	Eğitim yöntemi	1
22	Gelişim psikolojisi	1
23	Hipotetik düşünme	1
24	Hizmet içi eğitim videokasetlerinin hazırlanması	1
25	Öğrencilerin çevrimiçi eğitimde sayısal becerilerini ortaya koyabilme	1
26	Öğretim süreci geliştirme	1
27	Tasarım ve animasyon	1

Tablo 15’de ankete katılan öğretmenlerin, anket dışında uzaktan eğitim sürecinde en fazla ihtiyaç hissedilen hizmet içi eğitimlerin başında “Öğrencileri çevrimiçi üzerinden motive etme ve etkili sınıf yönetimi”, ikinci sırada “Dinamik geometri yazılımları”, üçüncü sırada ise “İletişim teknikleri” yer almaktadır.

Araştırmanın yazılı görüşme sorularından öğrenme alanlarına ilişkin hizmet içi eğitime gereksinim duyan 12 öğretmenden elde edilen veriler tablo 16’da frekans ve yüzde değerleri olarak özetlenmiştir. Katılımcılarımızın isimleri kodlanmıştır.

Tablo 16: Katılımcıların “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Alanlarına Yönelik Hangi Hizmet İçi Eğitime Gereksinim Duyuyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcıların Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Alanlarına Yönelik Hangi Hizmet İçi Eğitime Gereksinim Duyulmaktadır Konusundaki Düşünceleri

	f	%
a) Geometri öğrenme alanındaki düşünceler	7	58,3
b) Ölçme öğrenme alanındaki düşünceler	6	50
c) Cebir öğrenme alanındaki düşünceler	5	41,7
d) Sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki düşünceler	4	33,3
e) Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki düşünceler	1	8,3

Tablo 16’da görüldüğü gibi, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrenme alanlarına yönelik gereksinim duydukları hizmet içi eğitimlerinde birinci sırada geometri öğrenme alanının geldiği, ikinci sırada ölçme öğrenme alanının ve üçüncü sırada ise cebir öğrenme alanının geldiği görülmüştür. Geometri öğrenme alanı ile ilgili gereksinim duyan katılımcıların mesleki kıdem yıllarına bakıldığında; 0-5 yıl arasında olanların (2/12 , %16,7), 6-10 yıl arasında olanların (4/12 , %33,3) ve 16-20 arasında olan bir katılımcının (1/12 , %8,3) olduğu görülmüştür. Diğer mesleki kıdem sürelerine sahip olan katılımcıların ise bu konuya gereksinim duymadıkları görülmektedir.

Katılımcılar arasından G6, geometri öğrenme alanı ile ilgili düşüncesini “uzaktan eğitim sürecinde geometri öğrenme alanında ihtiyaç duymaktayım. Yüz yüze yapılan eğitimlerde somut materyaller ile sınıfa girebilmekteydim. Öğrenciler bu somut materyallere yeri geldikince dokunarak öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmekteydiler. Ancak uzaktan eğitimde bu şansımız olmuyor. Dinamik geometri yazılımları ile geliştirilmeli” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan G10, ölçme öğrenme alanı ile ilgili düşüncesini “süreç ve ödev yönetimi en önemlisi. Çünkü öğrencilerin neyi ne kadar anladığını çevrimiçi olarak, eğitimci arkadaşlar olarak takip zor. Süreci tam anlamı ile kontrolüne yönelik hizmet içi eğitime gereksinim vardır.” şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde katılımcılardan G9, cebir öğrenme alanı ile ilgili düşüncesini “Cebir alanında ihtiyaç duymaktayım. Çünkü cebir konusu genellikle soyut olduğu için uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamaktayım. Cebir konusunun daha somut anlatılmasına yönelik hizmet içi eğitime gereksinim duymaktayım.” şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konuları incelenmiştir. Mesleki kıdem süreleri fazla olan deneyimli öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde hizmet içi eğitim konularına daha fazla gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Genellikle pandemiden önce deneyimli öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin, mesleğine yeni başlayan öğretmenlere göre daha fazla oldukları görülmüştür (Çiftçi, 2008). Ancak uzaktan eğitim sürecinde ise bunun tam tersi olduğu, yani deneyimli öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili aldıkları eğitimin yok denecek kadar az olduğu ve gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konularına daha fazla ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre incelendiğinde, kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) uzaktan öğretim ile ilgili daha önce hiç hizmet içi eğitim almadıkları görülmüştür. Orta düzey deneyime sahip öğretmenlerin (6-15 yıl hizmet süresi olanlar) uzaktan öğretim ile ilgili çok az hizmet içi eğitim aldıkları görülmüştür. Genellikle mesleğinin başında olan öğretmenlerin ise (0-5 yıl hizmet süresi olanlar) bu konuda uzaktan öğretim ile ilgili hizmet içi eğitimlere az da olsa katılım sağladıkları belirlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, pandemiden önceki dönemlerde mesleki kıdem yılları arttıkça, hizmet içi eğitimlerin de doğru orantılı olarak arttığı gözlenmiştir (Çiftçi, 2008). Buna karşın yapılan bu araştırmada ise, özellikle uzaktan öğretime yönelik konularda kıdem yılı arttıkça alınan eğitimlerin ters orantılı oldukları görülmüştür. Yani, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin uzaktan öğretime yönelik deneyimlerinin veya aldıkları eğitimlerin daha fazla oldukları belirlenmiştir. Bu durum, genç öğretmenlerin teknoloji ile daha içli dışlı olmalarıyla açıklanabilir.

Katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları genel konularda farklılık olduğu gözlenmiştir. Mesleğinin ilk yıllarında (0-5 yıl) ve orta düzey yıllarında (6-15 yıl) deneyime sahip öğretmenlerin genel olarak “uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri” konusunda ihtiyaç duymuştur. Kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) ise genel olarak “uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar” konusunda hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu konuda öğretmenlerin kıdem yıllarına göre *uzaktan eğitim sürecinde* ihtiyaç hissettikleri hizmet içi eğitim konusunda bize yeterli bilgi sunmamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen veriler, ilk olma özelliği taşımaktadır.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde genel olarak gereksinim duydukları hizmet içi eğitimlere nitel olarak bakıldığında, kıdem yılından bağımsız olarak tüm öğretmenlerin ortak ihtiyaçları görülmüştür. Bunlar; uzaktan eğitim sürecinde özellikle dijital platformlarda (EBA, ZOOM gibi) etkili sınıf yönetiminin, zamanın etkili ve verimli kullanımı, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme ile bilgisayar ve teknolojik aletlerin kullanımı konularında daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Belirtilen gereksinimlerle, öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabasında oldukları görülmektedir. Nitekim EARGED

(2008), “İlköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları” araştırmasında, ankette verilen konular dışında en fazla hizmet içi eğitim almak istedikleri ilk 3 konu arasında “etkili sınıf yönetimi” olması ile örtüşmekte olup, sonuçları destekler niteliktedir. Pandemiden önce öğretmenler EBA’ yı ara sıra kullandıklarını veya bazen alıştırmaları yaparken kapsamlı bakmadıklarını dile getirirken (Tuluk & Akyüz, 2019), pandemi sürecinde ise EBA’yı çok aktif kullanmaları bir zorunluluk haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların teknolojik aletleri kullanma ile ilgili ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim konularından “uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde çeşitli araç-gereçlerden ve teknolojiyen yararlanma (Dinamik Geometri yazılımlarını kullanma gibi)” konusu kıdem yıllarından bağımsız tüm öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bununla beraber kıdemli öğretmenlerin(15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) “uzaktan eğitim sürecinde EBA yazılım sistemlerini kullanma” konusuna daha fazla ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yapılan alan yazı araştırmasında, pandemiden önce öğretmenlerin EBA kullanımına ilişkin görüşlerinin kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu (Kuyubaşoğlu & Kılıç, 2019) sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, pandemi döneminde uzaktan eğitimin zorunlu hale geldiği bu dönemdeki araştırma sonucuna göre farklılık göstermiştir. Buna karşın, Yurdakul (2019) Kıdemi az olan öğretmenlerin teknolojik materyallere açık olduğu, kıdemi fazla olan öğretmenlerin ise bu teknolojik materyallere kapalı olduğunu belirtmiştir. En kıdemli öğretmenlerin ise ders anlatımlarda sadece beyaz tahtanın yeterli olduğunu, buna karşın kıdemi az olan öğretmenlerin ise beyaz tahta kullanımının yanında akıllı tahtaların da kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrenme alanlarına yönelik öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, sayılar öğrenme alanı ile ilgili uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konularında katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin (0-5 yıl hizmet süresi olanlar) “Uzaktan eğitim sürecinde aritmetik işlemlerin öğretilmesinde işlemlerin farklı anlamlarını dikkate alabilme” konusuna ihtiyaç duydukları görülmüştür. Orta düzey kıdem yıllarında olan öğretmenlerin (6-15 yıl hizmet süresi olanlar) “Uzaktan eğitim sürecinde kesir, ondalık kesir, oran, orantı ve yüzde arasındaki bağlantıları işlemlerde uygulayabilme öğretimi” konusuna ihtiyaç duymaktadır. Kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) ise “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, aritmetik işlem bulunduran problemleri çözme ve kurma becerilerini geliştirebilme” konusuna ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu sonuçlara karşın, EARGED (2008)’de yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin çoğunluğu sayılar öğrenme alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları sonucuyla çalışmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde sayılar öğrenme alanına yönelik konuların anlatımı esnasında somut materyal bulmada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Geometri öğrenme alanı ile ilgili uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konularında katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin (0-5 yıl hizmet süresi olanlar) en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde örüntü, süsleme ve dönüşüm geometrisi arasındaki ilişkilerle etkinlikler düzenleme” konusuna ihtiyaç duyulmuştur. Orta düzey kıdem yıllarında olan öğretmenlerin (6-15 yıl hizmet süresi olanlar) de daha çok “Uzaktan eğitim sürecinde geometri öğretiminde öğrencilerin geometrik kavramlarla ilgili gelişim aşamaları” konusuna ihtiyaç duyulmuştur. Kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) ise daha çok “Uzaktan eğitim sürecinde geometrik cisimlerin özellikleri ve birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik etkinlikler düzenleyebilme” konusuna ihtiyaç duydukları görüşmüştür. Pandemi dönemi, ülkemizde ve tüm dünyada öğretmenlerin deneyimledikleri yeni bir durum olduğundan dolayı, böyle bir durumda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları hizmet içi mesleki eğitimlerden geometri öğrenme alanına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmada geometri öğrenme alanına yönelik elde edilen sonuçlar bir ilk olma niteliğindedir.

Ölçme öğrenme alanı ile ilgili uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konularında katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin (0-5 yıl hizmet süresi olanlar) en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ölçmeyle ilgili problem çözme becerilerini geliştirebilme” konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) de en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ölçme, geometri ve cebir alanlarını ilişkilendirmelerine imkân sağlayan etkinlikler düzenleme” konusuna ihtiyaç duydukları görülmüştür. Orta düzey kıdem yıllarında olan öğretmenlerin (6-15 yıl hizmet süresi olanlar) ise belirtilen her iki konuda da en fazla ihtiyaç duydukları hizmet içi mesleki eğitim konuları olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) uzaktan eğitim sürecinde daha fazla konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Maral

(2009) da kıdemi az olan öğretmenlerin, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre kendilerini ölçme değerlendirme hususlarında daha yeterli gördüklerini belirtmiş olup, çalışmadaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Kıdemi az olan öğretmenlerin ölçme alanı hususunda kendilerini yeterli görmeleri, onların daha az hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyacakları şeklinde yorumlanabilir.

Olasılık ve istatistik öğrenme alanı ile ilgili uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konularında katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin (0-5 yıl hizmet süresi olanlar) en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde olasılık ve istatistik problemlerinde öğrencilerin değişik stratejileri uygulamalarını ve geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleme” konusuna ihtiyaç duydukları görülmüştür. Orta düzey kıdem yıllarında olan öğretmenlerin (6-15 yıl hizmet süresi olanlar) en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde etkinliklerde olasılık ve istatistik kavramlarının öğrencilerdeki gelişim aşamalarını dikkate alabilme” konusuna ihtiyaç duydukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) ise en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde verileri toplama ve yorumlama becerisini geliştirebilme” konusunda hizmet içi mesleki eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Pandemi dönemi, ülkemizde ve tüm dünyada öğretmenlerin deneyimledikleri yeni bir durum olduğundan dolayı, böyle bir durumda matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları hizmet içi mesleki eğitimlerden olasılık ve istatistik öğrenme alanına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda yapılan çalışma bağlamında elde edilen sonuçlar bir ilk olmaktadır.

Cebir öğrenme alanı ile ilgili uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulan hizmet içi eğitim konularında katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin (0-5 yıl hizmet süresi olanlar) en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin cebirsel ifadeleri kullanarak problem kurma ve çözme becerisini sağlayabilme” konusuna gereksinim duydukları görülmüştür. Orta düzey kıdem yıllarında olan öğretmenlerin (6-15 yıl hizmet süresi olanlar) en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde cebir konusunda öğrencilerin cebirsel gelişimleriyle ilgili aşamaları sağlayabilme” konusuna gereksinim duydukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin (15 yıldan fazla hizmet süresi olanlar) ise en fazla “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, cebirsel ifadelerin çeşitli anlamlarını kavramalarına yönelik etkinlikler düzenleyebilme” konusuna gereksinim duydukları görülmüştür. EARGED (2008)’de yapılan çalışmaya göre, problem kurma ve çözme becerisini sağlayabilme konusunda mesleki hizmet yılı arttıkça bu konuda gereksinim duyulan hizmet içi mesleki eğitimin de azaldığı görülmüştür. Bu sonuç, çalışmamızda mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin daha fazla gereksinim duydukları konu ile örtüşerek desteklenmektedir.

Anket konuları dışında öğretmenlerin en fazla gereksinim duydukları hizmet içi eğitim konularına verdikleri cevaplara bakıldığında, kıdem yılından bağımsız olarak tüm öğretmenlerin en fazla “öğrencileri çevrimiçi üzerinden motive etme ve etkili sınıf yönetimi”, “dinamik geometri yazılımları”, “İletişim teknikleri” ve “bilgisayar kullanımı” konularına gereksinim duydukları görülmüştür. Gökyer’in (2012) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu durum çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Benzer şekilde Parmaksız ve Sıcak (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim konularından “sınıf yönetimi” ile bu çalışma sonuçları örtüşmektedir. “Kocasağaç (2003) da bilgisayar destekli eğitimde öğretmenlerin kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur”. Bu sonuç araştırmada en fazla ihtiyaç duyulan konulardan, bilgisayar kullanımı ve dinamik geometri yazılımlarını kullanma konularıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrenme alanlarıyla ilgili gereksinim duydukları hizmet içi eğitimlere nitel olarak bakıldığında, kıdem yıllarından bağımsız olarak tüm öğretmenlerin gereksinim hissettikleri konuların başında geometri öğrenme alanının geldiğini, bunu ölçme ve cebir alanlarının takip ettiği görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde özellikle soyut ifadelerin öğretilmesinde zorluk yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki gereksinimlerini ifade etmeleri, kendilerini geliştirme çabasında oldukları görülmektedir. Literatür incelendiğinde geometri öğrenme alanında gereksinimlerin olduğu ve özellikle geometri öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin daha etkili olduğu (Yıldız, 2009) sonucuna varılmış olması, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırmaya yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- ✓ Her ne kadar mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin uzaktan eğitim gereksinimleri fazla olsa bile, tüm mesleki kıdem sürelerinde olan öğretmenlere uzaktan hizmet içi eğitim verilmelidir.
- ✓ Pandemi döneminde her ne kadar uzaktan eğitim zorunluluk haline gelmişse de eğitimin yüz yüze başladığı zamanlarda da çok aktif bir şekilde uzaktan eğitim ile desteklenmelidir. Özellikle her konunun, öğrenci

seviyelerine uygun profesyonel öğretmenlerce hazırlanan web sitesi platformlarının hazırlanması ve tüm öğrencilerin bu platformlardan yararlanmaları sağlanmalıdır.

- ✓ Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin isteğine bağlı olmaktan çıkartılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı ve bu faaliyetler süreklilik taşınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arat, T. & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14(1-2), 363-374.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E- öğrenme. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(2), 121-131.
- Aydın, İ. (2014). Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Babbie, E. (1990). Survey Research Methods (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bacak, B., K. Yabanova, E. & Yabanova, U. (2016). Hizmet içi eğitimde teknoloji uygulamaları alanının gelişimi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 557-581.
- Bağcı, N. & Şimşek, S. (2000). Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 66-69.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Akgün, A. & Kavuncubaşı, Ş. (1995). Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşmenin Eğitimsel Etkileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 2(9), 47-63.
- Çiftçi, E. (2008). Türkiye’de millî eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- EARGED, (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. Ankara: MEB Yayınları.
- Gökçer, N. (2012). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Öncelikli İhtiyaç Duydukları Konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (2), 233-267.
- İşman, A. (2011). Uzaktan eğitim, Ankara: Pegem Akademi.
- Kocasaray, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri (Çanakkale Müfredat Laboratuvar Okulları Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçoğlu, E. (2020). Sosyal bilimlere uzaktan eğitimde bakış, Ankara: Pegem Akademi.
- Kuyubaşoğlu, M. & Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitimde bilişim ağı (EBA) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1): 32-52, 2019.
- Maral, D.Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB, TTKB (2009), İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Mertkan, Ş. (2015). Karma araştırma tasarımı (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Parmaksız, R. Ş. & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), 187-212.

- Seferoğlu, S. S., (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 83-95.
- Sirem, Ö. & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. Turkish Studies, 15(4), 993-1009
- Tarлакazan, E. & Tarлакazan, B. E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi örneği. Turkish Studies, 15(7), 3107-3122.
- Taymaz, H. (1981). Hizmet içi eğitim kavramlar ilkeler yöntemler. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TDK (2019). Türkçe Sözlük. [Çevrim-içi: <https://www.sozluk.gov.tr>, Erişim tarihi: 02.12.2020].
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 20-35.
- Toger Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-12.
- Tuluk, G. & Akyüz, H.İ. (2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının EBA içerik incelemesi: 5. sınıf sayılar alt öğrenme alanı doğal sayılar ünitesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 32-47.
- Yalman, M. & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 197-208.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, Z. (2009). Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri konularında bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim 8. sınıf öğrenci tutumu ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 1401-1420.
- Yurdakul, R. (2019). Matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde ders imecesi modelinin uygulama sürecini kolaylaştırmaya yönelik bir web sitesinin tasarlanması ve değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde Aile, Kadın ve Evlilik

In the Anatolian (Turkish) Seljuk State, Family, Women and Marriage

ÖZET

Geçmişten günümüze Türk toplumlarında aile, kadın ve evlilik kavramları önemli bir yer tutmuştur. Toplumların temel taşları olan bu kavramlar ülkelere, coğrafyalara, yaşam biçimlerine ve inanç sistemine göre biçimlenmiştir. Türk milletinin kültürel hafızasının oluşmasını sağlayan bu değerler bütünü, günümüz gelenek ve göreneklerin de temelini oluşturur. Eski Türk toplumlarından Büyük Selçuklulara ve Büyük Selçuklu Devleti'nden de Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'ne aktarılan bu miras Türk tarihi açısından da önemlidir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nin aile, kadın ve evliliğe bakış açısını Anadolu insanının, temel değerlere saygı, kadına verilen değer, evlilik kutsiyeti gibi erdemleri bünyesinde barındırdığını göstermesi açısından da önemlidir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde kadının toplum içerisindeki yeri ve sorumlulukları, sosyal hayatın içerisindeki durumu, inanç sistemi bakımından edindiği yerin ne olduğu irdelenmiştir. Aile kavramı ve aile fertlerinin görevleri toplumun aileye bakış açısı değerlendirilmiştir. Evliliklerin her aşamasına değinilmiştir. Toplumun en önemli kurumlarından olan evliliğin geçmiş dönemlerde hangi evrelerden geçtiği, uygulamalarının nasıl olduğu ve günümüze kadar ulaşmasındaki etkileri bilmek milli hafıza için önem arz etmektedir. Araştırmanın konusu bu doğrultu ve bu anlayışla belirlenmiştir. Kaynaklar ışığında, kıyaslamalı bir biçimde yorumlamaya gayret gösterilmiştir. Zaman zaman örneklerle konunun somutlaştırılarak daha iyi anlaşılmasının sağlanmasına çalışılmıştır. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'ndeki aile kavramı, kadın imgesi ve evlilik ritüelleriyle ilgili bilgilendirme ve yorumlama becerisi kazandırma hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti, Aile, Kadın, Evlilik

ABSTRACT

From the past to the present, the concepts of family, women, and marriage have held significant importance in Turkish societies. Shaped by countries, geographies, lifestyles, and belief systems, these fundamental elements have constituted the cultural memory of the Turkish nation, forming the basis for current traditions and customs. The heritage passed down from ancient Turkish societies to the Great Seljuks and from the Great Seljuk State to the Anatolian Seljuk State (Turkey) is also crucial in terms of Turkish history. Revealing the perspective of the Anatolian people towards family, women, and marriage, this legacy reflects essential values such as respect for core principles, the significance given to women, and the sanctity of marriage. The position and responsibilities of women within Anatolian Seljuk society, their status in social life, and their role in the belief system have been explored. The concept of family and the duties of its members have been evaluated in terms of society's perception of the family. The various stages of marriages have been discussed, and understanding how they were practiced in the past and their lasting effects up to the present is crucial for the national memory. The subject of this research has been determined in line with this approach and understanding, aiming to interpret the findings comparatively with the help of sources. At times, examples have been provided to make the subject more tangible and understandable. The objective is to impart knowledge and interpretation skills concerning the concept of family, the image of women, and marriage rituals in the Anatolian Seljuk State (Turkey).

Keywords: Anatolia (Turkey) Seljuk State, Family, Women, Marriage

GİRİŞ

Aile, toplumun yapı taşı oluşturulan en küçük birimi ancak en önemli mekanizmasıdır. Toplumların aile yapıları onların hayata bakışını, yaşama biçimini, değerler bütünü gösterir. Türk toplumlarında ve Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde aile önemsenmiş ve aile kavramına kutsiyet yüklenmiştir. Saygı, sevgi ve hoşgörü temelinde yetiştirilen çocuklarca da bu kavramın ahlaki boyutu üst düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Ailenin en önemli bireylerinden olan kadının ise geçmişten günümüze toplum içindeki yeri, konumu pek çok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Devletler, milletler, dinler, coğrafyalar bağlamında kadın, değişkenlik gösteren haklara sahip olup, toplum içerisinde kendine yer edinmiştir. Diğer milletlerle kıyaslanacak olursa Türk toplumlarında kadının yeri görece diğer milletlere göre daha iyi bir konumdadır. Çocukları yetiştiren kadınlar bir bakıma gelecekteki nesillerin nasıl şekilleneceğinin belirleyicisi olmuşlardır. Kadınların toplumlardaki önemi yadsınamaz. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde aileyi oluşturan kadın ve erkeğin birlikte yaşamalarının meşruiyetini sağlayan müessese evlilik müessesiydi. Dolayısıyla aile kavramına verilen

Harun Korunur¹

How to Cite This Article

Korunur, H. (2023). "Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde Aile, Kadın ve Evlilik", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4304-4312.
DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71509>

Arrival: 07 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Tunceli, Türkiye

önemle doğru orantılı olarak evlilikler ve evliliklerin gerçekleşmesi için yapılan düğünler önem taşımaktaydı. Toplumların gelenekleri, milli benlikleri, toplumsal ahlak yapısı gibi çoğaltabileceğimiz öz kültürlerinin oluşumunda aile, kadın ve evliliklerin büyük bir önemi vardır. Günümüz gelenek ve göreneklerinin, kadına, aileye verilen değeri belirleyen unsur tarihsel süreçte günümüze ulaşan bu yaklaşımın ürünüdür.

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nin Kısa Tarihi

Büyük Selçuklu Sultanı Alp Arslan zamanında Bizans'a karşı kazanılan Malazgirt zaferi aynı zamanda Anadolu'da var olan Türk nüfusunun daha da artmasını sağladı. Anadolu'ya yerleşmek amacıyla giriştikleri mücadelelerde başarılı olan Türkmenler, Anadolu'nun siyasî yapısının şekillenmesinde etkili oldu (Kayhan, 2018: 18 vd.). Anadolu'nun doğusu ve orta kısımları Türkmen hâkimiyetini girdi. Bununla birlikte XI. yüzyıl sonlarına gelindiğinde Büyük Selçuklu Devletine tabi birçok devletçik Anadolu'da yerini aldı. Ancak bunlardan daha da önemlisi Btina Bölgesi'ne hâkim olan ve burada bir Türk Devleti kuran Anadolu (Türkiye) Selçukluları oldu (Ersan-Alican, 2014: 15). Selçuk Bey'in oğlu Arslan'ın torunu olan Süleyman Şah, Orta Anadolu'ya hâkim olarak Konya'yı merkez yaptı. Daha sonra Bizans hâkimiyetindeki bölgelerde başarılı fetih hareketlerinde bulunarak İznik'i ele geçirdi ve burayı devletin yeni merkezi olarak belirledi. Bizans ile yaptığı mücadelelerde her geçen gün başarılarına yenilerini ekleyen Süleyman Şah, Ege ve Marmara kıyılarına kadar hâkimiyet sağladı (Uzunçarşılı, 2011: 1). Süleyman Şah Anadolu'da Türkmenlerce saygı duyulan bir liderdi ve bunun hakkını da başarıları ve zaferleri ile veriyordu. Bizans için her zaman önem arz eden Antakya'yı fethetmeyi başardı. Bu fethi Büyük Selçuklu ve Melikşah adına yaptığını elçiler vasıtasıyla Melikşah'a bildirdi (Müneccimbaşı, 2001: 5 vd.).

Antakya'nın fethi sonrası Suriye bölgesine hâkim olmak isteyen Süleyman Şah Halep'i ele geçirmek istedi. Ancak bu isteği Büyük Selçuklu Devleti ile arasının açılmasına neden oldu. Süleyman Şah'ın Halep'i kuşatması sonucu Büyük Selçuklu Devleti Sultanı Melikşah'ın kardeşi Tutuş'a haber gönderildi. Tutuş aynı zamanda Şam Meliki'ydi. Halep'in idaresini elinde bulunduran El-Huteyfi, Tutuş'tan derhal yardıma gelmesini istedi ve şehri ona teslim edeceğini bildirdi. Tutuş bu teklif üzerine harekete geçti. Aynı Saylam yakınlarında 6 Haziran 1086 tarihinde iki Türk ordusu karşılaştı ve Süleyman Şah yenilgiye uğrayarak hayatını kaybetti (Kırpık-Akyol, 2014: 286 vd.; Turan, 2012: 56). Süleyman Şah'ın ölümü sonrası karısı ve oğulları Kılıç Arslan ve Davud Kulan Arslan İsfahan'a götürüldü. Ancak Melikşah'ın ölümü sonrası Kılıç Arslan 1093 yılında İznik'e geldi ve babasının tahtına oturarak Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nin sultanı oldu (Bayındır, 2018: 27). Onun tahta geçmesi, yöre halkı tarafından memnuniyetle karşılandı. Bizans İzmit ve çevre bölgeleri ile sahillerde hâkimiyet sağlamıştı. Doğu'da Dânişmendliler, Mengüceker hüküm sürmekteydi. İzmir bölgesinde ise Çaka Bey bulunuyordu. I. Kılıç Arslan siyasetini; Anadolu hâkimiyeti sağlamak ve tek güç olarak varlığını sürdürmek minvalinde belirledi. Bu doğrultuda Dânişmendliler'in hâkimiyetinde bulunan Malatya'yı kuşattı. Ancak bu kuşatma esnasında Haçlıların geldiği haberi üzerine kuşatmayı kaldırmak zorunda kaldı. I. Haçlı seferi sonunda merkezi İznik'ten Konya'ya taşındı (Demirkent, 1996: 24 vd.; Kırpık-Akyol, 2014, 289 vd.).

Sultan I. Kılıç Arslan Anadolu'da tam bir hâkimiyet sağlamak istiyordu. Bu nedenle Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun kontrolünde olan Diyarbakır ve El-Cezire bölgelerine 1105 senesinde sefer düzenledi. 1107 yılında Musul, I. Kılıç Arslan tarafından kontrol altına alındı. I. Kılıç Arslan Musul'da Büyük Selçuklu Sultanı Muhammed Tapar adına okutulan hutbeyi kendi adına okutmaya başlattı. Bu I. Kılıç Arslan'ın Böylece Büyük Selçuklu Sultanlığına aday olduğu anlamına geliyordu (Demirkent, 1996: 54 vd.). Yaşanan gelişmeler sonucu Büyük Selçuklu Devleti kuvvetlerini, I. Kılıç Arslan'ın üzerine sevk etti. Emir Çavlı komutasındaki Büyük Selçuklu ordusu ve I. Kılıç Arslan'ın kuvvetleri Habur Çayı'nda karşı karşıya geldi. Çetin bir mücadeleden sonra mücadeleyi bırakmayan I. Kılıç Arslan atıyla Habur Çayı'ndan geçmeye çalıştı. Ancak çayı geçmeden, muhtemelen zırhının ağırlığıyla, 13 Temmuz 1107'de suya kapıldı (Demirkent, 1996: 57 vd.). I. Haçlı Seferi sonrası Anadolu'da oluşan istikrarsızlık uzun süre devam etti. Bu süreci sonlandıran II. Kılıç Arslan oldu. Onun döneminde siyasî birlik ve istikrar tekrar tesis edildi. Bu da beraberinde Anadolu'da ticaretin gelişmesini, ilmi çalışmaların hız kazanmasını sağladı (Bayram, 2021: 62 vd.). Bu dönemde Bizans İmparatorluğu'yla etkin bir mücadele verildi ve Bizans'a karşı üstünlük sağlandı. Anadolu'daki güven ortamı yeniden oluştu. Ayrıca Dânişmendliler'e son verildi. Tüm bunlar Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'ni hem Anadolu'da hem de Orta Doğu'da etkin bir devlet yaptı (Koca, 2006: 88 vd.; Eroğlu, 2022: 9). Bizans İmparatoru Manuel 1176 yazında Anadolu'daki Türk varlığına son vermek için girişimlerde bulundu. Papa'ya haber göndererek Haçlı desteği talep etti. Bizans topladığı kuvvetlerle Konya'ya doğru harekete geçti. Ancak Myriokephalon Kalesi'nin yakınlarında yapılan savaşta hezimete uğradı. Bu savaştan sonra İmparator Manuel bir daha Suriye Bölgesi'ne gelemedi (Runciman, 2008, C.II: 345 vd.). II. Kılıç Arslan ülkesini başarılı bir şekilde yönetiyordu. Ancak aldığı bir karar, Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nin istikrarını sonlandıracak mahiyeteydi. Zira sultan daha sağlığı yerindeyken ülkeyi on bir oğlu arasında paylaştırdı. Konya'yı

Gıyâseddin Keyhüsrev'e bıraktı ve onu sultan ilan etti. Belki de bunu sağlığında yaparak oğullarının olası sonraki taht kavgalarını engelleyeceğini zannediyordu. Fakat düşündüğü gibi olmadı. Aldığı bu karar sonucunda oğulları arasında mücadeleler, taht kavgaları yaşandı. II. Kılıç Arslan 1192'de vefat etti. Sonraki süreçte 1196'da Tokat Meliki Süleyman Şah tahta geçerek ülkedeki birliği yeniden tesis etti (Kaya, 2010: 105 vd.; Uzunçarşılı, 2011: 2 vd.). 1205'te tahta ikinci kez çıkan Gıyâseddin Keyhüsrev 1211 yılında vefat etti (Kaya, 2006: 149). Sultanın ölümü üzerine yerine oğlu I. İzzeddin Keykavus geçti. I. İzzeddin zamanında Trabzon'daki Komnen hanedanlığı vassal devlet haline getirildi. Bununla birlikte Ermeni Krallığı vergiye bağlandı. Antalya, Sinop gibi şehirlerde hâkimiyet sağlandı. I. İzzeddin Keykavus kardeşi I. Alâeddîn Keykubad taht için kardeşiyle mücadeleye tutuştu. Ancak I. İzzeddin Keykavus kardeşini 1213'te esir alarak Malatya yakınlarındaki Minşar Kalesi'ne hapsedirdi. I. İzzeddin Keykavus 1220'de vefat edince kardeşi I. Alâeddîn Keykubad Anadolu (Türkiye) Selçuklu tahtına oturdu (Korunur, 2021: 68 vd.; Yakupoğlu, 2014: 351 vd.; Uyumaz, 2021: 121 vd.).

I. Alâeddîn Keykubad (Ayrıca bkz. Köymen, 2020) dönemi, Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nin siyasi, iktisadi, kültürel, mimari alanlarda gelişme gösterdiği parlak bir devir kabul edilir. İnşa ettirilen cami, medrese, kervansaray, köprü, hastaneler dikkat çekmektedir. Bunlardan birçoğu günümüze kadar ayakta kalmıştır. I. Alâeddîn Keykubad, Moğol tehlikesini önceden fark edebilmiş ve bu doğrultuda Kayseri, Sivas, Konya başta olmak üzere birçok şehirde güçlü surlar ve kaleler inşa ettirmiştir (Turan, 2012: 68). 1230 yılında Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devletinin doğu sınırı Gürcistan'a kadar ilerledi. Ancak giderek büyüyen ve devamlı surette batı yönlü ilerleyen Moğol tehlikesi I. Alâeddîn Keykubad'ı tedirgin etti. Ölümünden kısa bir süre önce de Moğol hâkimiyetini kabul etmek zorunda kaldı (Uzunçarşılı, 2011: 6 vd.). Sultan I. Alâeddîn Keykubad'ın ölümü sonrası yerine geçen oğlu II. Gıyâseddin Keyhüsrev, kardeşi ile yaptığı taht mücadelesi sonucunda tahta oturmayı başardı. Fakat 1240 yılında çıkan Baba İshak önderliğindeki isyan, Moğolların Anadolu'ya saldırmasına imkân tanıdı. Moğollar ile yapılan Köseadağ Savaşı kaybedildi ve Moğollarla anlaşma yapılmak zorunda kalındı. Anadolu Moğollar tarafından talan edildi. Yapılan anlaşma ile Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti 1243'te artık Moğolların güdümünde onlara haraç ödeyen bir devlet haline geldi (Özbek, 2018: 3; Eroğlu, 2022: 11).

Köseadağ mağlubiyeti devleti yıkılışa götüren sürecin başlangıcıydı. Özellikle II. Gıyâseddin Keyhüsrev'in ölümü sonrası bu süreç daha da hızlandı. Zira taht mücadeleleri bağlamında sultanın üç oğlu namına hırslı devlet adamlarının çekişmeleri Moğollara Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti üzerinde daha fazla hareket etme imkân tanıdı. Moğolların devlete ağır vergiler yüklemesine sebep oldu. Selçuklu yönetimini ele geçiren Mu'înüddin Süleyman Pervane IV. Kılıç Arslan ve III. Gıyâseddin Keyhüsrev dönemlerinde etkili oldu. 1261'den sonra kısmen istikrar ve sükûnet ortamı sağladı. Ancak Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti, zayıf bir vassal devlet olarak elli yıl daha ayakta kalabildi (Turan, 2012: 70; Roux, 2002: 227).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde Aile ve Kadın

Toplumların yaşayış biçimlerinin şekillenmesine sebep olan en önemli unsurlar; geçmişten gelen gelenekler, yaşadıkları coğrafi şartların insanlar üzerindeki etkileri ve şüphesiz kabul edip inandıkları din öğretileridir. İşte buradan hareketle Türklerin İslâmiyeti kabul etmeleri onların yaşantılarını da etkiledi. Az önce bahsettiğimiz tüm etmenlerle birlikte Türkler de bu dinin öğretilerini ve geçmişten gelen adetlerini harmanlayarak Türk toplum yapısını oluşturdular. Ailede çocuklara verilen eğitimler de bu harmanın bir sonucuydu. Buna göre; çocuklara Allah ve insan sevgisi, merhamet, saygı, dayanışma, yardımlaşma, terbiye gibi değerleri aşıladılar. Bu yönde eğitimler verdiler. Selçuklular bu eğitimi sadece hanedan mensubu meliklere değil toplumdaki her bireye vermeye gayret gösterdi (Can, 2008: 145 vd.).

Birçok toplumda olduğu gibi Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde de aile önemli bir anlam ifade etmekteydi. Toplumun temel taşı kabul edilen aile anne, baba ve çocuklardan müteşekkildi. Ataerkil bir yapıya sahip olduğu için Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde aile reisi babaydı. Ancak bu annenin söz hakkı olmadığı anlamına gelmiyordu. Anne de aile üzerinde söz söyleyebilir, fikirlere önerebilirdi (Dertli, 2014: 7 vd.). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti halkı eski Türk geleneklerinin kendi dönemlerine getirdiği değerlere sahip çıkıyor ve adap, terbiye, saygı gibi Türkler için hassasiyet duyulan bu kavramlar çerçevesinde yaşamlarını sürdürüyorlardı. Ailelerin yaşadığı evler yaşam biçimlerinin nasıl olduğu hakkında fikir vermekteydi. Buna göre evler, çeşitli bölümlerden oluşuyordu. Bunlar odalar, sofa ve mutfak şeklindeydi. Evlerin düz damlı olduğu ve kemerli sistemle inşa edildiği bilinmekteydi. Günümüzde de özellikle kırsal bölgelerdeki evlerde olduğu gibi kış ayları için ayrılan kışlık odalar mevcuttu. Bu odalara "tabhane" ismi veriliyordu. Bazı evlerde daha ziyade durumu iyi olan ailelerin yanında çalıştırdığı hizmetçiler, köleler, kapıcılar gibi görevliler bulunmaktaydı (Taneri, 2021: 38 vd.). Evlerde misafir odaları da bulunuyordu. Misafir gelme ihtimaline karşı bu odalar hazır bir şekilde bekletilir ve gelen misafirler bu odalarda konuk edilirdi. Bu odalara "eğrek, boşoda" denilirdi (Ögel, 1991: C. III, 27). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde

aileler çok misafirperverdi. Konuk ağırlamak, onlara ikramlarda bulunmak ev sahiplerini mutlu ediyordu. Yatılı kalan misafir evden ayrılırken üzürlüydü (İbn Battûta, 2020: 273). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evlerin bir bakıma günümüz evlerinden pek de farklı olmayan bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Evin oturma planı, o dönem insanların misafirperverlikleri günümüze kadar devam eden Türk gelenek ve göreneklerinin bir mirası olmuştur. Günümüzde de bu değerler devam etmektedir.

Kadının toplumdaki rolü, devletlere, coğrafyalara, dini inanış biçimlerine, örf ve adetlere göre değişkenlik gösteren bir yapıdaydı. Bu bağlamda eski Türk toplumlarında kadının toplum içerisindeki rolü ve görevleri, yaşamın içerisindeki varlığı iyi denilebilecek düzeydeydi. Kadına, erkeklerle benzer görev ve sorumluluklar yüklenirdi. Türk kadını sosyal ve kültürel anlamda hayatın içerisindeydi (Metin, 2011: 470 vd.). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'ne baktığımızda insanların Anadolu'da, İslâm inanç sistemi içerisinde ortaya çıkan Mevlevilik, Bektaşılık gibi tarikatları benimsediği görülür (Can, 2008: 222). Kadınların tercihi ise daha çok Mevlevilik üzerineydi. Hatta dönemin saray kadınlarının bazıları Mevlevilik tarikatının gerçekleştirmiş olduğu faaliyetleri desteklemekteydi. Ayrıca tarikatın düzenlediği tasavvufi etkinliklere de katılmaktaydılar. Bahse konu olan bu kadınlardan en önemlisi Gürcü Hatun'du. Mevlevilik bu hatunların yaptığı maddi yardımlar ile oldukça güçlendi (Eroğlu, 2022: 80; Bıçak, 2007: 133 vd.). Mevlevilik hareketi kadını "nâ-mahrem" olarak kabul ediyordu. Dolayısıyla bu da kadınların peçe kullanımını yaygınlaştırdı (Taneri, 2021: 34 vd.). Mevlâna kadınların ancak yüzleri kapalıyken ziyarete kabul edileceğini bildirmiştir. Ancak buradan Anadolu (Türkiye) Selçuklularında tüm kadınların yüzlerini örttüğü ve peçeli olduğu anlamı çıkmaz. Zira ilim, tıp ve edebiyat anlamında hatırı sayılan önemli bir devlet adamı olan Saadetin Mesud yazdığı bir mektup, bunu destekler niteliktedir. Saadetin Mesud mektubunda Sinop'taki kızları tasvir ederken şu ifadelerle yer verir: "zülüfleri misk kokar, dudakları kırmızı gül çiçeğidir" (Turan, 1988: 160 vd.). Bununla birlikte kadınların yüzlerini örtmediğini Battûta seyahatnamesinde açıkça ifade eder (İbn Battûta, 2020: 273). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde bütün kadınların peçe takmadığı ayrıca peçe takılması yönünde bir zorunluluk ya da zorlamanın olmadığı görülmektedir.

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde kadınlar saçlarını örerek omuzlarından sarkıtırlardı. Ayrıca takma zülûf kullanarak süslenirdi (Can, 2008: 174). O dönemde kadınlar aksesuar bağlamında, küpe olarak; askılı ve salkım küpe, tolgag, ısırğa kullanırlardı. Kolye olarak ise bogmag, bağırık ve gelin gerdanlığı takarlardı. Bununla birlikte bilezikler, dilmiş, tor, şeve, akıtma gibi takıları kullanmışlardır (Ögel, 1991: C. V, 2443 vd.). Yukarıda bahse konu olan bu takıların çeşitliliği, Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde kadınların kendilerine özen gösterdiklerini, zevk sahibi olduklarını ve takıları sevdiklerinin işaretidir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde ev, kadın için birçok şey ifade ediyordu. Ev, kadınların yaşam alanı, yuvaları, hayatlarının merkezi konumundaydı. Kadınlar evin sorumluluklarını kendi üzerine almıştı. Ev idaresi, çocuk bakımı, evin çekip çevrilmesi dışında misafir ağırlamak gibi işlerle meşgul olan kadın, bunların dışında da ibadetlerini aksatmazdı. Tüm bunların yanında ev ekonomisine el işi ürünleriyle katkı sağlardı (Bıçak, 2007: 49). Kadınların bahse konu olan el işi ürünlere örnekler vermek gerekirse; örgü, oya, dantel, nakış, dokuma gibi Türk el sanatlarına uygun olarak yaptıkları ürünleri söylemek mümkündür. Bunların dışında kilim, halı dokuma, çadır imalatı, keçecilik, kumaşçılık ve terzilik yaptıkları işler arasındaydı. Bu bağlamda Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde bir esnaf teşkilatı olan "Ahi Teşkilatı'nın bir kolu konumunda bulunan ve kadınların oluşturduğu "Bacıyân-ı Rum"un faaliyetleri önemlidir (Can, 2008: 177 vd.; Eroğlu, 2022: 82). "Fakiregân" olarak da isimlendirilen bu teşkilatın kadın ve kız üyelerinin birbirlerine "bacı" diye hitaplarından dolayı teşkilat, "Bacıyân" (Bacılar) olarak da adlandırılmıştır (Bayram, 2002: 366). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde önemli bir yer tutan bu teşkilatın ne zaman ve nerede kurulduğu pek bilinmemektedir (Gültepe, 2008: 342). Yukarıda bahse konu olan teşkilatın içerisinde kadının aktif yer alması bize Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde kadının sadece evde değil sosyal ve ekonomik yaşamın içerisinde de yer aldığını göstermektedir.

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde Evlilik

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti İslâm inancı benimseyen ve bu inanç sisteminin getirdiği kaideler çerçevesinde hareket eden bir devlettir. Dolayısıyla Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evlilikler de bu inanç sistemi içerisinde yapılmakta, dini kurallara riayet edilmesine özen gösterilmekteydi. Evlilikler İslâm hukukunun esaslarına göre yapılmaktaydı. Bu esaslar çerçevesinde yapılan evliliklere herhangi bir kısıtlama getirilmezdi (Bıçak, 2007: 69). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde şeriatın bütünüyle hâkim olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla erkeklerin birden çok kadınla evlilik yapabilmesi mümkündür (Taneri, 2021: 32). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde farklı dine mensup kadınlarla da evliliklerin yapıldığı görülmektedir. Özellikle Hıristiyanlarla yapılan evlilikler bazı bölgelerin Türkleşmesi sağlamıştır (Can, 2008: 139 vd.). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde hanedan mensuplarının yabancı devlet hanedan mensuplarıyla da siyasî evlilikler yaptıklarını görmekteyiz. Selçuklular hâkimiyetleri süresince ilişki içerisinde bulunduğu

Bizans, Gürcü, Ermeni ve Haçlılar ile çeşitli zamanlarda evlilikler yaparak akrabalık bağı kurdular. Gerçekten de siyasî manadaki anlaşmalardan daha kalıcı ve etkili olan bu evlilikler iki devletin de menfaatlerini gözettiler ortak çıkarlar üzerine yapılmaktaydı. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde ilk defa Sultan I. Kılıç Arslan gayrimüslim bir prensesle evlenmiştir. I. Haçlı Seferi sırasında Haçlı komutanı olan IV. Raimond'un kız kardeşi Isabella ile evlenmiştir (Çiftçi, 2013: 9 vd.).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evlilikler oldukça önemsenmiş ve kişilerin evlenmeleri, İslâm Dini'nin Peygamberi Hz. Muhammed (S.A.V.)'in "evlenme benim sünnetimdir, sünnetimden yüz çeviren benden değildir", "nikâhı kolaylaştırın" ifadeleri çerçevesinde teşvik edilmiştir (Doğan, 2018: 75). Tabii evliliklerde en önemli adımlardan biri de düğün merasimleridir. Bu bağlamda Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti düğün için gerekli adımların atılmasına önem verilmiştir. "Düğün" kelimesinin Türkçe kökenine baktığımızda "tüğün"den gelen "bağlamak, düğümlemek" anlamlarını taşımaktadır. Erkek ve kadının hem hukuki hem de dini olarak birliklik sağlamasının meşruiyetini oluşturan "evlilik akdi"nin yapılacağını, eş, dost ve akrabalara duyurulmasını düğünler sağlamaktadır. Düğün merasimleri önemlidir. Zira bir toplumun eğlence kültürünü, inançlarını ve gelenek-göreneklerini yansıtır (Uyumaz, 2020: 25). Eski Türklerde evlilik öncesi iki taraf arasında gidip gelen aracı diye nitelendirilen kişiler bulunmaktaydı. Bu uygulamanın Büyük Selçuklularda ve Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde de devam ettiğini söyleyebiliriz. İslâmiyet'te de bu aracılık müessesesi oldukça önemsenmiştir. İslâm inanç sisteminde bu araçlar bazı kaideler uymak durumundadır. Etik davranışlar sergilemelidir. Buna göre aracı iki taraf arasında şeffaf olmalı, yanlış yönlendirmelerde bulunmamalı, yalan söylememeli, bir kızın halihazırda bir talibi varken başka bir kişi için aracı olmamalıdır. Bu hususta Hz. Muhammed (S.A.V.)'in bir hadisinde aracılığın önemini şu sözlerle vurgulamıştır: "İki kimse arasında evlenme hususunda aracılık yapmak şefaatin üstün olanındandır"(Emre, 1986: 32 vd.).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evliliklerin çoğu görücü usulü ile gerçekleşmekteydi. Uygun görülen bir ailenin kızı için aile büyüklerine ya da toplumda ileri gelen sözü geçen kişilere danışılırdı. Kız tarafı da kızlarını verecekleri erkeğin ailesini ve damat adayını sorar soruştururdu. Bazen erkek bir kızı beğenir ve aile büyüklerinin de rızası alındıktan sonra kız isteme merasimi gerçekleşirdi (Alpaslan, 2017: 78; Eroğlu, 2022: 86). Görüldüğü gibi günümüzde de Anadolu'nun birçok yerinde bu gelenek devam etmekte ve evlilikler bu yöntemlerle gerçekleşmektedir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde uygun bir eş adayı bulunması durumunda ikinci aşama olan nişan merasimine geçilirdi. Eski Türk toplumlarından günümüze kadar gelen bu uygulama ailenin rızası dahilinde kız ile bir yola girmenin ilk adımını olarak kabul edilir ve evlilik vaadi ile kıza bir yüzük takılırdı. Bu yüzük bir simgeydi ve kişinin nişanlılığı olduğunu herkesin bilmesini sağlayan önemli bir aksesuardı. Ancak nişanın resmi bir yaptırımı bulunmamaktaydı (Orhan, 2016: 75). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evlilikte bir önemli uygulama da mehirdir. İslâm hukukuna göre yapılması gereken mehir boşanma durumlarında kadını korumaya yönelik bir uygulamadır (Sağlam, 2016, 3). İslâmiyet'e göre evlenen erkek karısına mehir olarak on dirhem gümüş ya da on dirhem gümüşe karşılık gelebilecek bir şey vermek zorundadır. Ancak bu uygulamanın suistimale uğramaması için Hz. Muhammed (S.A.V.) "mehirin hayırlısı, kolay olanıdır" demiştir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde bu uygulamanın dışında ayrıca kız tarafına nikâh parası veya başlık parası da verilmiştir (Eroğlu, 2022: 92; Doğan 2018: 76). Mehir döneminin ekonomik durumu hakkında ipucu vermesi bakımından önemlidir (Can, 2008: 154). Özellikle hanedan mensuplarının evliliklerindeki mehir miktarları normal bir Selçuklu tebasının ödediğinden daha fazla olmuştur. Örneğin Sultan II. Gıyâseddin, Halep Emiri'nin kızına talip olmuş ve elli bin dinar mehir ödenmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte Halep Emiri'nin erkek evladı da sultanın kız kardeşi ile evlenmek istemiş ve bu evlilik için de sultan elli bin dinar mehir istemiştir (Uyumaz, 2001: 411 vd.).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evliliğin resmîyet kazanması için nikâh akdinin gerçekleşmesi gerekliydi. Bunun için kız ve erkek iradelerini vekillere beyan ederlerdi. Vekillerin de onayı ile nikâh resmîleşir ve iki kişi hayatlarını birleştirirlerdi. Bu nikah törenlerine kadınlar pek katılım göstermezdi. Nikah töreni esnasında tarafların bazı talepleri olabiliyordu. Evlilik düzeni, boşanma nedenleri gibi evliliğin kurallarını belirleyen bazı istekler söz konusu olabiliyordu. Bununla birlikte kız tarafı, erkeğin ikinci bir kadın ile evlenmemesi ya da kızlarını başka bir yere götürmemesi hususunda bazı şartlar öne sürmekteydi (Can, 2008: 158 vd.). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde nikâhlar kadılar tarafından yapılır ve defterlere işlenerek kayıt altında tutulurdu (Turan, 1988: 43 vd.). 1226 ve 1227 yılları Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti için önemliydi zira Eyyubiler ile siyasî ilişkilerin daha iyi bir noktaya gelmesi bağlamında Anadolu (Türkiye) Selçuklu Sultanı I. Alâeddîn Keykubad ile Melik Adil'in kızı Melike Adile evlenerek akrabalık bağı kurmuşlardı. Nikâh merasimi Çaşnigir Şemseddin Altun-aba ve kadı huzurunda gerçekleşti (Uyumaz, 2001: 410; Turan, 2013: 371).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde evliliklerde önemli bir yer tutan diğer husus çeyiz meselesidir. Türkçede cihâz olarak isimlendirilmiş ve yaygın olarak da çeyiz ya da çehiz şeklinde kullanılmıştır. Bu terim evlenen kızın baba evinden götürdüğü kıyafetleri ve bazı eşyaları ifade eder. İslâm hukukunda evlenen erkeklerin bazı yükümlülükleri bulunurken kadınları yükümlülüğü bulunmamaktadır. Buna rağmen çeyiz meselesi, dini yaptırımın sonucu değil toplumsal bir yaptırımın ürünüdür diyebiliriz (Ed-Dîb, 1993: 296 vd.). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde dokumacılığın ve el işçiliğinin geliştiğini söylemiştik. Bu bağlamda dokuma ürünlerinin ve el işi ürünlerin çeyizlerde önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkün. Orta gelirli bir Selçuklu kızının çeyizine bakacak olursak; ferace, kaftan, el örgüsü kollu elbiseler, yün ve pamuktan yapılmış kollu elbiseler, dar kollu cepkenler, iç çamaşırı, gömlek, entari, deriden ve gümüşten yapılmış kemerler, şalvarlar, çizme, halı, minder, kilimler, örgülü perdeler, dokuma yatak takımları, sofraya örtüleri, seccade, yastıklar yer almaktaydı. Bunların dışında takı ve kişisel bakım ürünleri bağlamında da altın, gümüş ve inciden yapılmış çeşitli küpeler, englik denilen kırmızı boyadan yapılan yanak boyası, sürme gibi ürünler bulunmaktaydı. Bu ürünlerin muhafazası için sandıklar kullanılmaktaydı. Bu sandıklar "kündekârî" adı verilen bir teknikle yapılmaktaydı. Kündekârî, küçük tahtaların birbirlerine geçirilmesiyle geometrik bezemelere verilen isimdi. Kullanılan teknik, Selçuklulardan Beylikler dönemine ve Osmanlı'ya kadar devam etmiştir (Eroğlu, 2022: 97 vd.; Kademoğlu, 1999: 61 vd.). Kız tarafının çeyiz yapacak maddi gücünün olamaması, onları zora sokan bir durumdu. Çünkü evlenecek her kızın giyecek ve çeşitli ev araç-gereçlerine sahip olması beklenirdi (Taneri, 2021: 33). Evliliklerde yine eski Türk toplumlarının uyguladığı önemli geleneklerden biri de saç geleneğiydi. Bu gelenek hemen hemen tüm Türk toplumlarında ve devletlerinde uygulanmaktaydı. Bununla birlikte bu gelenek sadece düğünlerde uygulanmıyordu. Aynı zamanda Türk yöneticilerinin cömertliğini öne çıkaran bir gelenek olarak, veliaht belirlenmesi, elçi kabulü, sünnet merasimi gibi durumlarda da uygulanırdı. Bu gelenek devletin mevcut iktisadî durumu hakkında ipucu verirdi (Çelik, 2019: 95; Güler, 2000: 24; Eroğlu, 2022: 100).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde de saç geleneği devam etmiştir. Buna göre; Düğün sahibi ekonomik gücüne göre inci, gümüş, altın gibi kıymetli şeyleri saçardı. Bununla birlikte kıyafet, badem, fıstık ve şeker gibi ürünler de saç için kullanılabilirdi. Düğüne katılan misafirlere ikram edilen bu ürünler tabaklardan alınıp saçılır sonra da tekrar misafirlerce toplanırdı (Bıçak, 2007: 77). Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti I. İzzeddin Keykavus'un Selçuki Hatun ile olan düğün esnasında oldukça görkemli bir saç geleneği uygulanmıştı. Sultanın cömertliğini gösterdiği saç merasiminde altın ve mücevherler saçılmış, halka açık olan düğünde ziyafetler verilmişti (İbn Bibi, 2020: 203). Saç merasimine başka bir örnek vermek gerekirse; Sultan II. Gıyaseddin'in tahta oturduğunda düzenlemiş olduğu saç merasimini söyleyebiliriz. Sultan tahta oturduğunda devlet ileri gelenlerini huzuruna davet etmiş akabinde fazlaca dirhem, dinar saçmış ve kıymetli eşyalar hediye etmişti (İbn Bibi, 2020: 466 vd.).

Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde önemli uygulamalardan biri de gelin alma ve gelin alayıdır. Gerçekleştirilecek evlilik öncesi hem kız hem de erkek tarafı gerekli hazırlıkları yaparlardı. Düğün evi hazırlanır, yapılacak eğlence için gerekli hazırlıklar tamamlanır, ziyafet sofraları kurulurdu (Ersan, 2006: 81). Düğün yerine geçilmeden önce gelin süslenir ve yüzü bir duvak ya da peçe ile kapatılırdı. Ayrıca ellerine kına yakılır ve hüznü türküler eşliğinde evden çıkarılırdı (Bıçak, 2007: 75). Yukarıda saç uygulaması için örneklendirdiğimiz I. İzzeddin Keykavus'un Selçuki Hatun ile evliliğinde gelin alayı uygulamasını da görmekteyiz. Buna göre Sultan gelin alayını oluştururken devlet ve din adamlarını görevlendirmiş ve bu kişilere çeşitli değerli eşyalar vermiştir. Ayrıca kız tarafına takdim edilecek hediyeleri gelin alayına teslim etmiştir. Sivas'tan Erzincan'a doğru yola koyulan gelin alayının şehre varması ile eğlence, müzik ve şenlikler başlamıştır. Kız tarafının önde gelenleri, gelin alayını karşılamak için hazır bulunmuştur (İbn Bibi, 2020: 204; Turan, 1965: 271). Erkek tarafının gelmesiyle birlikte kız tarafı büyük sofralar kurarak ziyafet vermiş ve sonrasında çalgıcılar eşliğinde eğlenilmiştir. Sultanın gönderdiği hediyeler kızın babasına takdim edilmiş ve kız tarafı da çeyiz ve gönderecekleri hediyeleri hazırlamışlardı. Bu hazırlık on gün sürmüş ve bu süre zarfında erkek tarafı çok iyi bir şekilde ağırlandı. Kız tarafının hazırlıklarının bitiminde sabah, gün doğumuyla gelin alayı, göç davulları eşliğinde kızı alarak yola çıkmıştır (İbn Bibi, 2020: 204 vd.). Bu bilgiler ışığında gelin alayının kız tarafına ulaşmasıyla eğlencelerin başladığını ve gelin alayının tekrar dönüş yoluna çıkana kadar da devam ettiğini söyleyebiliriz. Ancak burada verilen örneğin, bir sultanın gelin alma merasimi olduğunu unutmamak gerekir. Zira hanedan evlilikleri görkemli olur. Selçuklu toplumunda sade bir vatandaşın bir düğününde bu kadar şaşa olmaz. Ancak yine de kendi ekonomik durumu ölçüsünde Selçuklu tebaasının daha küçük düzeyde ve geleneksel anlamda aynı yöntemlerle düğünlerini yaptığını söyleyebiliriz.

Türk toplumu için en önemli kurumların başında evlilik müessesesi gelmektedir. Geçmişten günümüze evliliğin kutlamalarla, şenliklerle yapılması geleneği devam etmiştir. Bu bağlamda da Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde düğünlere çok önem verilmiştir. Eğlencenin üst düzeyde tutulduğu bu merasimlerde kapalı mekân olarak genellikle damat evi tercih edilmiştir. Ancak açık alanlarda da düğünlerin yapıldığı görülmektedir

(Bıçak, 2007: 76). Düğünlerde müzik olmazsa olmazdı ve genellikle; zurna, darbuka, def, kaval gibi çeşitli enstrümanlar kullanılırdı. Misafirler bu müzik ile eğlenirdi. Müzik dışında çeşitli oyunlar ve hokkabazlık gösterileri de tertip edilirdi (Kaya, 2013: 36 vd.: Eroğlu, 2022: 106). Düğün bitiminde Kur'an okunur, salavatlar getirilirdi. Gerdek için evlenen kişiler hazırlanan evlerine gönderilirdi. Ancak gerdek evinin olmadığı durumlarda kız ya da erkek tarafına ait bir evin odası hazırlanırdı. Çiftler İslâm kaidelerine uygun şekilde önce iki rekât namaz kılarlardı. Sonrasında da birleşme esasları yerine getirilirdi (Bıçak, 2007: 78).

SONUÇ

Tarihte geniş bir coğrafyaya hâkim olan Türk toplumları için gelenek ve görenekler oldukça önemliydi. Geleneksel değerlere bağlılık Türklerin bir kültür oluşturmasını sağladı. Bu bağlamda eski Türk toplumları, Büyük Selçuklular ve Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti bu gelenek ve adetleri çoğunlukla korudular. Türk toplumundaki aile kutsiyeti, aile kavramına verilen önem her daim devam etti. Bununla birlikte kadının toplum içerisindeki yeri ve sorumlulukları dönem dönem farklılaştı. Özellikle İslâmiyet'in kabulünden sonra bu görev, beklenti ve sorumluluklar kısmen değişti. Bununla birlikte göçebe yaşayan Türk toplumlarındaki kadın ile yerleşik düzendeki kadının sorumlulukları değişkenlik gösterebiliyordu. Kadın, aile ve evlilik anlamında İslâmiyet'in kabulü ve Türk törelerinin geçmişten gelen uygulamaları harmanlandı. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti de bu harmanlanan uygulamaları kendi hayatına tatbik etti. Devlet yöneticilerinin ve halkın bu gelenekleri koruması sonucu günümüze uzanan bir aile ve evlilik kültürü oluştu. Aracı, mehir, çeyiz, gelin alayı, düğün, saç merasimi, nikâh gibi kavramlar günümüzde de birçok yerde uygulanmaktadır. Toplumsal hafıza, kültürel miras bakımından oldukça önemli olan gelenek ve görenekler Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde eskiden olduğu gibi devam etmiştir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde İslâmiyet'in yerleşmesi, bu dinin inanç ve esaslarının hayata tatbiki kadının konumunu belirlenmesinde önemli bir yer tutmuştur. Aile temelinde sevgi ve hoşgörünün hâkim kılındığı bir anlayış yerleşmiştir. Kadından beklenen çocukların yetiştirilmesi, evin çekip çevrilmesi ve gelen misafirlerin hakkıyla ağırlanması gibi sorumluluklar kadının ev idaresinde ne derece önemli olduğunun bir göstergesidir. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde kadın sadece evi idare etmekle kalmamış ayrıca el işi sanatları, dokumacılık, terzilik gibi işleri de yaparak ev ekonomisine katkıda bulunmuştur. "Bacıyân-ı Rum" isimli teşkilatta aktif rol alan kadın, böylece sosyal yaşamda da kendine yer edinmiştir. Aile kutsiyeti Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde önemlidir. Ataerkil bir toplum olan Anadolu Selçuklularında evin reisi babadır. Ancak bu kadının hiçbir söz hakkı olmadığı anlamına gelmez. Bununla birlikte aileyi oluşturan karı-koca ve çocukların oluşturduğu çekirdek yapıdır. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde hanedan kadınlarının Büyük Selçuklu Devleti'ndeki gibi etkin rol oynadığını söyleyemeyiz. Daha ziyade komşu devletlere diplomatik nedenlerle gelin olarak gönderilmişler ve kurulan akrabalık bağları sebebiyle de siyasî ve askeri müttefikliklerin temelini oluşturmuşlardır. Hanedan kadınlarının siyasî manada güç kaybetmeleri onları hayır işlerine yönlendirmiştir. Ülkenin birçok yerinde hanlar, kervansaraylar, camiiler, medreseler yaptırmışlardır. Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti'nde görüldüğü üzere kadının toplumdaki konumu, varlığı ve yaptıkları işler onların ne derece önemli olduğunu göstermiştir. Aile kavramına verilen önem Allah'ın rızası ve peygamberin şefaatine nail olmak için yapılan evlilikler ve uygulanan usuller geçmişten bugüne manevi mirası oluşturmuş ve günümüz Anadolu toplumunun bu manevi mirasın sahibi olmasını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Battûta, İ. (2020). İbn Battûta Seyahatnâmesi, (Çev. A. Sait Aykut), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Bayındır, A. (2018). "Türkiye Selçukluları Kuruluş Dönemi Kutalmışoğlu Süleyman-Şah (1075-1308)", Akademik Matbuat, 2(2): 19-30.
- Bayram, M. (2002). "Bacıyân-ı Rum (Anadolu Bacıları) ve Fatma Bacı", Türkler Ansiklopedisi, C. VI, (Ed. Hasan Celal Güzel-Kemal Çiçek-Salim Koca), Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Bayram, M. (2021). "Anadolu Selçukluları'nda Devlet Yapısının Şekillenmesi", Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi (Selçuklular), (Dergi Editörü: Cem İleri), Yapı Kredi Yayınları, S. 29: 61-73.
- Bıçak, S. (2007). "Türkiye Selçuklu Toplumunda Kadın", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Bibi, İ. (2020). El-Evâmirü'l-Alâ'iyye fi'l-Umûri'l-Al'a'iyye-Selçuknâme, (Çev. Mürsel Öztürk), TTK Yayınları, Ankara.
- Can, S. (2008). Selçuklular Döneminde Kadın (1040-1308), Ufukötesi Yayınları, İstanbul.

- Çelik, R. İ. (2019). “Türkiye Selçuklu Devleti’nde Saçı Âdeti ve Bağlılık Sembollerinin Uygulanışı İle İlgili Ritüeller”, Selçuklu Tarihi ve Tarihçiliğinin Temel Meseleleri, (Ed. Mehmet Ali Hacı Gökmen, Muharrem Kesik, Osman Kunduracı, Sefer Solmaz, Zehra Odabaşı), Selçuklu Merkezi Araştırmaları Yayınları-1, Konya.
- Çiftçiöğlü, İ. (2013). “Anadolu Selçuklu Sultanlarının Gayrimüslim Kadınlarla Evlilikleri”, Zeitschrift für die Welt der Türken = Journal of World of Turks, V(1): 7-25.
- Demirkent, I. (1996). Türkiye Selçuklu Hükümdarı Sultan I. Kılıç Arslan, TTK Yayınları, Ankara.
- Dertli, G. (2014). “Anadolu Selçuklularında Hanedan Evlilikleri”, Yüksek Lisans Tezi, Karabük üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Doğan, T. (2018). “Türkiye Selçuklularında Sarayda ve Toplumsal Hayatta Evlilikler”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ed-Dîb, A. M. (1993) "Çeyiz", TDV İslâm Ansiklopedisi, (VIII): 296-297, İstanbul.
- Emre, M. (1986). İslam’da Kadın ve Aile, Bedir Yayınevi, İstanbul.
- Eroğlu, S. (2022). “Selçuklularda Düğün Gelenekleri”, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ersan, M. (2006). “Türkiye Selçuklularında Halkın Eğlence Hayatı”, Tarih İncelemeleri Dergisi, XXI (2): 77-92.
- Ersan, M.& Alican, M. (2014). Türklerin Kayıp Yüzyılı-Beylikler Devri (Türkiye Tarihi), Timaş Yayınları, İstanbul.
- Güler, A. (2000), “Türklerde Saçı Geleneği”, Bilge Dergisi, (25): 22-26.
- Gültepe, N. (2008). Türk Kadın Tarihine Giriş (Amazonlardan Bâcıyân-ı Rûm’a), Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Kademoğlu, O. (1999). Çeyiz sandığı, Duran Ofset, İstanbul.
- Kaya, S. (2006). I. Gıyâseddin Keyhûsrev ve II. Süleymanşah Dönemi Selçuklu Tarihi (1192-1211), TTK Yayınları, Ankara.
- Kaya, S. (2010). “Süleyman Şah II”, Diyanet İslâm Ansiklopedisi (DİA), (C. 38): 105-108.
- Kaya, S. (2013). “Selçuklularda Toplumsal ve Kültürel Hayat”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kayhan, H. (2018). “Türkiye Selçukluları Devleti’nin Kuruluşu Hakkında”, Ortaçağ Araştırmaları Dergisi, 1(1): 18-25.
- Kırpık, G. & Akyol, H. (2014). “Kutalmışoğlu Süleymanşah”, Selçuklu Tarihi (El Kitabı), (Ed. Refik Turan), Grafiker Yayınları, Ankara.
- Koca, S. (2006). “Gelişme Dönemi: II. Kılıç Arslan”, Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemi (Sosyal ve Siyasal Hayat), C. I, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Korunur, H. (2021). “Sultan I. Alâeddîn Keykubad’ın Doğu Seferi ve Çemişgezek Kalesi’ni Fethi”, Dersim Tunceli Tarihi Araştırmaları, (Ed. Uysal Dıvrak), Kalan Yayınları, Ankara.
- Köymen, M. A. (2020). Büyük Alâeddîn Keykubad ve Zamanı, Kronik Kitap, İstanbul.
- Metin, T. (2011). “Türkiye Selçuklu Siyasal Hayatında Kadının Rolü Üzerine”, Ortaçağda Kadın, (Ed. Altan Çetin), Lotus Yayınevi, Ankara.
- Müneccimbaşı, A. b. L. (2001). Câmîu’d-Düvel-Selçuklular Tarihi-II (Anadolu Selçukluları ve Beylikler), (Yayımlayan: Ali Öngül), Akademi Kitabevi, İzmir.
- Orhan, S. (2016). “Selçuklular Zamanında Anadolu’da Evlilik”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Ögel, B. (1991). Türk Kültür Tarihine Giriş (Türklerde Ev Kültürü-Göktürklerden Osmanlılara), C. III, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Ögel, B. (1991). Türk Kültür Tarihine Giriş-Türklerde Giyecek ve Süslenme (Göktürklerden Osmanlılara), C. V, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

- Özbek, S. (2018). “Türkiye Selçuklularının Çöküşünde Sebep Sonuç İlişkisi Yassıçemen’den Kösedag’a”, Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 5(1): 2-17, Bartın.
- Roux, J. P. (2002). Türklerin Tarihi, (Çev. Aykut Kazancıgil-Lale Arslan Özcan), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
- Runciman, S. (2008). Haçlı Seferleri Tarihi, C. II, (Çev. Fikret İşıltan), TTK Yayınları, Ankara.
- Sağlam, H. (2016). “İslâm Hukukunda Mehir Evlilik Sigortası mıdır?”, Universal Journal of Theology, 1(1): 1-19.
- Taneri, A. (2021). Türkiye Selçukluları Kültür Hayatı (Menâkıbü’l-Arifin’in Değerlendirilmesi), (Haz. Mehmet Akif Erdoğan), TTK Yayınları, Ankara.
- Turan, O. (1965). Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Ankara.
- Turan, O. (1988). Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar (Metin, Tercüme ve Araştırmalar), TTK Yayınları, Ankara.
- Turan, O. (2012). Selçuklular ve İslamiyet, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Turan, O. (2013). Selçuklular Zamanında Türkiye, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Uyumaz, E. (2001). “Türkiye Selçuklu Sultanları, Melikleri ve Melikelerinin Evlilikleri”, I. Uluslararası Selçuklu Kültür ve Medeniyeti Kongresi- Bildiriler, C. II, (11-13 Ekim 2000), Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi, 397-421, Konya.
- Uyumaz, E. (2020) “XII-XIII. Yüzyıllarda Anadolu’daki Dügün Törenlerine Bir Bakış”, Selçuklu Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, 5(5): 25-36.
- Uyumaz, E. (2021). “Anadolu Selçuklu Sultanı I. Alâeddin Keykubad Dönemine (1220-1237) Bir Bakış”, Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi (Selçuklular), (Dergi Ed. Cem İleri), Yapı Kredi Yayınları, S. 29: 121-130.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2011). Osmanlı Tarihi (Anadolu Selçukluları ve Anadolu Beylikleri Hakkında bir Mukaddime ile Osmanlı Devleti’nin Kuruluşundan İstanbul’un Fethine Kadar), C. I, TTK Yayınları, Ankara.
- Yakupoğlu, C. (2014). “Sultan İzzeddin Keykavus I”, Selçuklu Tarihi (El Kitabı), (Ed. Refik Turan), Grafiker Yayınları, Ankara.



Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algılarıyla Liderlik Etme Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between the self-efficacy Perceptions of Sports Science Faculty Students and Their Motivation to Lead

ÖZET

Bu araştırma spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öz yeterlilik algılarıyla liderlik etme motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde lisans programına kayıtlı olasılık seçim yöntemiyle belirlenmiş 280 birey oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bölüm bilgilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Genel öz yeterlilik düzeyleri için Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdikleri Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve liderlik etme motivasyonu için Chan ve Drasgow'un (2001) geliştirdiği Polatcan ve Cansoy (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Liderlik Etme Motivasyonu (LEM) Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada demografik değişkenler, öz yeterlilik algıları ve liderlik etme motivasyonu düzeylerine ilişkin analizler için tanımlayıcı istatistiksel analizler kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duyuşsal kimlik liderlik etme alt boyut puanlarının erkekler ile kadınlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 4.sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik ölçeği puanlarının 1.sınıf ve 2.sınıfa göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin duyuşsal liderlik etme ve sosyal normatif liderlik etme alt boyut puanlarının antrenörlük öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda liderlik etme motivasyonu ile genel öz yeterlilik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Motivasyon, Öz Yeterlilik, Spor Bilimleri

ABSTRACT

This research aims to reveal the relationship between the self-efficacy perceptions of the students of the faculty of sports sciences and the motivation to lead. The study group of the study consists of 280 individuals determined by the probability selection method enrolled in the undergraduate program at the Faculty of Sports Sciences of Niğde Ömer Halisdemir University. In the research, a personal information form was used to collect students' gender, class and department information. The Turkish version of the General Self-Efficacy Scale developed by Schwarzer and Jerusalem (1995), adapted to Turkish by Aypay (2010), and the Turkish version of the Leadership Motivation Scale developed by Polatcan and Cansoy (2020), developed by Chan and Drasgow (2001), were used for general self-efficacy levels. Descriptive statistical analyses were used for the analysis of demographic variables, self-efficacy perceptions and levels of motivation to lead in the research. Independent sample t-test, one-way variance (ANOVA) analysis and Pearson Correlation test were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that there is a significant difference between the scores of the affective identity leadership sub-dimension between men and women. 4.class and 3. 1 Of the self-efficacy scale scores of the grade students.it has been found that it differs significantly according to grade and 2nd grade. It has been found that the affective leadership and social normative leadership sub-dimension scores of the teaching department students differ significantly compared to the coaching students. As a result of this study, it has been found that there is a Decently positive significant relationship between motivation to lead and general self-efficacy level.

Keywords: Leadership, Motivation, Self-Efficacy, Sports Sciences

GİRİŞ

Liderin grubuna karşı liderlik etme motivasyonu grubun performansını olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu nedenle liderin motivasyonunu etkileyebilecek olan etkenlerin tespit edilmesi önem arz etmektedir. İnsan, doğası gereği farklı özellikleri yansıtan fizyolojik ve psikolojik, somut ve soyut olarak karar kılınacak ihtiyaçlara sahiptir. İhtiyaçların karşılanma oranıyla ilintili olarak bireyin iç dengesinde farklılaşmalar oluşur ve bireyin arzu ve ihtiyaçlarının giderilmemesi söz konusu olduğunda sosyal çevresiyle

Bahar Pürlüpnar¹
Hüdaverdi Mamak²
Alev Pürlüpnar³

How to Cite This Article

Pürlüpnar, B., Mamak, H. & Pürlüpnar, A. (2023). "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algılarıyla Liderlik Etme Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4313-4320. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71570>

Arrival: 08 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Gaziantep, Türkiye

² Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Niğde, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Gaziantep, Türkiye

çelişkiler zuhur bulur. Bu çelişkilerin sonuca bağlanması için arzu ve ihtiyaçların karşılanması lazımdır (Şahin, 2003).

Motivasyon şahısların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir eylemde bulunma ve bu eylemi sonuca vardiıra süreci olarak da tanımlanabilir. Yani motivasyon denildiğinde bir gereksinimin giderilmesi ya da amacın hayata geçirilmesi olayı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda motivasyonu bir süreç olarak da tanımlanabilir. Bu durumda çalışan kişinin motivasyonu da bir amaca yönlendirilmiş davranış biçiminde gerçekleşmektedir. Kişilerin çalışma hayatında başarılı olabilmesi, çalışmak için yüksek bir motivasyona sahip olabilmesi ile bağlantılıdır. Bu yönüyle birey motivasyonunda kendi amacına yönelmiş faaliyetin meydana gelmesi örgütün üzerine düşen bir sorumluluktur (Keser, 2006).

Organizasyonlarda çalışanlara uygulanan etkili motivasyon yönetimi hem çalışanların hem de işletmelerin hedeflerini hayata geçirmesini sağlamaktadır (Yıldırım, 2006).

Sosyal bir varlık olarak yaratılan insanoglu, içgüdüsel olarak yaşamını sürdürüp, türünün devamlılığını sağlama arzusundaır. Bu istek ve gereksinimin, tek başına karşılanması olası olmadığından; insan örgütlü bir yaşantıya yönelmiştir. Örgütlü yaşamda var olan karışıklık durumu ise lider ihtiyacının baş göstermesine sebep olmuştur (Demir, 2019).

Birlik, bir insan grubunun hiyerarşik ve sistematik bir yapı düzeninde birleşerek sorumlulukları ve sahip olunan yetkilerin paylaşabilmesidir bu bağlamda Bozkurt'a göre, "Liderliğin misyonu, bu birliği ve beraberliği gerçekleştirmek ve korumak amacıyla bir sistematik ve hiyerarşik yapının kurulması ve sürdürülebilmesini sağlamaktır." (Bozkurt 2020).

Lider; organizasyonel amaçlara ulaşabilmek için var olan bir durum, zaman ve şartlar altında katılımcıları heveslendiren, onlara tecrübelerini aktaran ve örgütteki katılımcıların yönetimden hoşnut olmalarını sağlayan kişi olarak görülürken; liderlik ise, organizasyonel gayelere ulaşılabilmesinde grupsal aktiviteleri yönlendirme süreci şeklinde kabul görmektedir (Werner, 1993).

Liderlik, farklı sosyal bilimlerin (sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi) ortak inceleme alanlarından biri olmasına karşın, liderliğin ne anlam ifade ettiği hususunda sosyal bilimciler fikir birliği ettiği bir algı kaynağı oluşmamıştır. Liderlik, değişik açılardan incelendiğinde, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2011).

Birey tek başına sonuca erişemeyeceği bazı ihtiyaca ve hedeflerini saptadığında kendisi ile beraber hareket etmekten geri durmayacak kişilerle birleşerek grup kurmaya gayret edecektir. Bu grubu şekillendiren ise lider olarak kavramsallaştırılmaktadır (Biçer, 2008).

Bir başka manada liderlik, ortaya koyulan hedeflerin hayata geçirilebilmesi için karar kılınmış bir hedef paralelinde organize olmuş bir gruptaki bireyler elde etme çabası şeklinde açıklanmaktadır (Vecchio, 1991).

Chan ve Drasgow (2001) yapmış olduğu tanımda LEM kavramı bir kişinin liderlik hususunda eğitilmesi, liderlik rollerini ve yükümlülüklerini üstlenme ve hayata geçirme kararlarını, liderlik hususunda kendini daha çok geliştirme yönünde istikrarlı olması veya bir lider olarak hayatını devam ettirme ve liderlik etme hususundaki uğraşlarının yoğunluğunu etkileyen kişisel farklılıkların yapısı olarak kavramsallaştırılmıştır.

Liderlik motivasyonu hem seçilmiş liderlerin hem de atanmış liderlerin liderlik davranışlarının anlaşılmasında ehemmiyetli bir etkidir. Bu terim, hemen hemen bütün liderlik yaklaşımlarına eklenmesi gereken ilk şart olarak karşımıza gelmektedir. Chan ve Drasgow (2001) kişilerin liderlik motivasyonlarının saptanmasına yönelik bir ölçme aracı geliştirerek liderlik motivasyonlarının duyuşsal-kimlik, sosyal-normatif ve çıkarısız liderlik olmak üzere, üç normlu bir ölçek sergilediği çıkarımına varmıştır.

Bu gruplandırmaya göre, duyuşsal-kimlik liderlik motivasyonu kuvvetli olan bireyler, kendi grubu içinde güç sahibi ve etkili bir statüde bulunmaya meyillidirler. Sosyal normatif liderlik etme motivasyonunu kendisinde bulunduran bireyler ise, verilmiş olan bu liderliği bir görev ve yükümlülük olarak algırlar. Ve en son bahsedeceğimiz alt boyut olan çıkarısız liderlik etme motivasyonu, kişinin herhangi bir kişisel kazanç ummaksızın liderlik etme yatkınlığını ifade etmektedir (Chan ve Drasgow, 2001).

Davranışlar, bireylerin herhangi bir alanda kendilerinde var olan gerçek yetenek seviyelerinden çok, o kategorideki kapasiteleri ve yeterlilikleri hususundaki inançlarından etkilenecektir. Buradan hareketle, bireyler ne kadar fazla yeterlik beklentilerini kendinde bulunduruyorsa o kadar fazla aktif durumda olacak ve o kadar fazla çaba gösterecektir (Bandura ,1986). Öz yeterlilik inancı kişinin davranışlarını, bir görev karşısında göstereceği çabayı, işle ilgili donanımlarını doğrudan etkilediği için başarılı bir performans ortaya koymak için bireyin öz yeterlilik inancının yüksek olması gerekmektedir (Kiremit, 2006).

Öz yeterlilik bireyin başına gelebilecek güçlüklerle mücadeleyi veya belli bir alandaki hareketi sergileyebileceğine dair kişisel inancı olarak lanse edilse de temelde insanın kendini gerçekleştirmesine aracı olan içsel bir kaynaktır (Avcı Temizer ve Erol, 2016).

Öz yeterlilik fikriyle olaylara yaklaşım, kişisel kazanç elde ettirir, stresi düşürür ve depresyona karşı savunmayı güçlendirir fakat bireylerin öz yeterlilik inançları güçsüz ise bu durumda stres ve depresyon yaşamaları olasıdır (Bandura, 1994).

Bu araştırma spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öz yeterlilik algılarıyla liderlik etme motivasyonu arasında ilişki model oluşturma çabası nedeniyle literatür açısından önemli görülmektedir. Araştırmamızın sonuçları liderlik ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara ve bu konuda eğitim veren kurumlara kaynak oluşturması açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öz yeterlilik algılarıyla liderlik etme motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öz yeterlilik algıları ile liderlik etme motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak ilişki modelinden faydalanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde lisans programına kayıtlı yaklaşık 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil edeceğini düşündüğümüz ve olasılık seçim yöntemiyle belirlenmiş 280 birey oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği (GÖYÖ) ve Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeği (LEMÖ) kullanılmıştır.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği (GÖYÖ): Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen GÖYÖ'nün Aypay (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. On madde tek alt boyuttan oluşan ölçeğin genel öz yeterliliği ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiş ve Alfa katsayısı .83 olarak bulunmuştur. GÖYÖ 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğe katılma derecesi (1) "Tamamen yanlış" (2) "Biraz doğru" (3) "Orta düzeyde doğru" (4) "Tamamen doğru" şeklinde ifade edilmektedir.

Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeği (LEMÖ): Chan ve Drasgow'un (2001) geliştirdiği LEM ölçeği'nin Polatcan ve Cansoy (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin tümüne ait güvenilirliğe ilişkin Cronbach's alpha değeri .95 olarak hesaplanmış. Polatcan ve Cansoy (2020) 'Çıkarıcı liderlik etme motivasyonundan 3. ve 9. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek uygulayanlar, uygulama sırasında bu maddeleri ölçme aracından çıkartmalıdırlar' uyarısı dikkate alınarak ölçek katılımcılara 25 madde üzerinden uygulanmıştır. LEM ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır bunlar; duyuşsal-kimlik liderlik etme motivasyonu (1-9 madde arası), liderlik etme, çıkarıcı liderlik etme motivasyonu (10-16 madde arası), sosyal-normatif liderlik etme motivasyonu (17-25 madde arası) şeklindedir. 5'li likert tipli bir ölçektir ve şu ifadelerden oluşmaktadır;

(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum ifadelerinden oluşan, 5'li likert tipli bir ölçektir.

Verilerin toplanması ve İstatistiksel Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada demografik değişkenler, öz yeterlilik algıları ve LEM düzeylerine ilişkin veriler için tanımlayıcı istatistiksel analizler kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra dağılımların normallik yapısı Skewness ve Kurtosis değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (one way-ANOVA) ve parametrik ilişki analizi testlerinden Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi uygularken anlamlı farklılık görülen test sonuçları için homojen dağılım gösteren gruplarda Post Hoc bir test olan LSD testi, homojen dağılım göstermeyen gruplarda Post Hoc testlerden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

BULGULAR**Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması (t-testi)**

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					T	sd	P
Genel yeterlilik ölçeği	Kadın	141	3,13	,71	-7,756	278	,450
	Erkek	139	3,19	,70			
Duyuşsal kimlik liderlik etme	Kadın	141	3,62	1,18	-2,638	275,50	,009
	Erkek	139	3,97	1,06			
Çıkarırsız liderlik etme	Kadın	141	3,75	1,20	-1,785	274,58	,075
	Erkek	139	3,99	1,06			
Sosyal normatif liderlik etme	Kadın	141	3,75	1,17	-1,843	278	,066
	Erkek	139	4,00	1,07			

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre kadınların ($x=3,13$, $SS=,71$) ve erkeklerin ($x=3,19$, $SS=,70$) genel öz yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Cinsiyet değişkenine göre LEM ölçeğinin duyuşsal kimlik alt boyutunda erkekler ($x=3,97$, $SS=1,06$) ve kadınlar ($x=3,62$, $SS=1,18$) arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Cinsiyet değişkenine göre LEM ölçeğinin çıkarırsız liderlik alt boyutunda erkekler ($x=3,99$, $SS=1,06$) ve kadınlar ($x=3,75$, $SS=1,20$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Cinsiyet değişkenine göre LEM ölçeğinin sosyal normatif alt boyutunda erkekler ($x=4,00$, $SS=1,07$) ve kadınlar ($x=3,75$, $SS=1,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 2: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırma Sonuçları (one way-ANOVA)

Sınıf düzeyi	n	x	Ss	Varsayı mın kaynağı	KT	Sd	KO	f	p
1.sınıf (1)	42	93,38	32,8	G. Arası	2192,3	3	211,3	,944	,420
2.sınıf (2)	66	95,30	25,5	G.İçi	213593,4	276	49,0		
3.sınıf (3)	78	100,6	25,8	Toplam	215785,8	279			
4.sınıf (4)	94	94,59	2,4						
Toplam	280	96,27	27,8						

Tablo incelendiğinde katılımcıları öz yeterlilik düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($f:4,306$, $p<0,05$). Tablodaki sonuçlara göre 4. Sınıf öğrencilerinin ($x: 33,25$) öz yeterlilik algılarının, 1. Sınıf ($x:29,45$) öğrencileri ve 2.sınıf ($x:30,09$) öğrencilerinden; 3.Sınıf öğrencilerinin ($x:32,25$) öz yeterlilik algılarının, 1. Sınıf ($x:29,45$) öğrencilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 3: Öğrencilerin Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeğinden Aldığı Puanlar ile Sınıf Değişkeni Arasında Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırma Sonuçları (one way-ANOVA)

Sınıf düzeyi	n	x	Ss	Varsayı mın kaynağı	KT	sd	KO	f	p	LSD
1.sınıf (1)	42	29,45	8,24	G. Arası	634,164	3	211,3	4,306	,005	1-3; 1-4; 2-4;
2.sınıf (2)	66	30,09	6,26	G.İçi	13550,603	276	49,0			
3.sınıf (3)	78	32,25	6,79	Toplam	1414,768	279				
4.sınıf (4)	94	33,25	7,08							
Toplam	280	31,6	7,13							

Tablo 3 incelendiğinde Katılımcıların LEM düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırma Sonuçları (one way-ANOVA)

Bölüm	n	x	Ss	Varsayımın kaynağı	KT	sd	KO	f	p	Anlamlılık
Öğretmenlik (1)	87	102,2	25,1	G. Arası	4781,11	2	2390,5			
Antrenörlük (2)	119	92,5	27,7	G.İçi	211004,7	277	761,75			
Yöneticilik (3)	74	95,2	29,9	Toplam	215785,8	279		3,138	,045	1>2;
Toplam	280	96,2	27,8							

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin bölüm değişkenine göre öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 5: Öğrencilerin Liderlik Etme Motivasyonu Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırma Sonuçları (one way-ANOVA)

Bölüm	n	x	Ss	Varsayımın kaynağı	KT	sd	KO	f	P
Öğretmenlik	87	32,80	7,23	G. Arası	209,014	2	104,50		
Antrenörlük	119	31,52	6,70	G.İçi	13975,75	277	50,45		
Yöneticilik	74	30,54	7,55	Toplam	14184,76	279			
Toplam	280	31,66	7,13					2,071	,128

Tablo incelendiğinde öğrencilerin bölüm değişkeni ile LEM arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlik bölümü öğrencilerinin ($x:102,2$) liderlik etme motivasyonunun antrenörlük bölümü öğrencilerine ($x:92,5$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 6: Öğrencilerin Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeğinin Duyuşsal Kimlik Liderlik Etme alt Boyut Puanının Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Karşılaştırma Sonuçları (one way-ANOVA)

Bölüm	n	x	Ss	Varsayımın kaynağı	KT	sd	KO	f	P	Anlamlılık	
Duyuşsal- kimlik liderlik etme	Öğretmenlik (1)	87	36,3	9,10	G. Arası	678,44	2	339,2			
	Antrenörlük (2)	119	32,7	10,4	G.İçi	28639,7	277	103,3	3,281	,039	1-2;
	Yöneticilik (3)	74	34,0	10,8	Toplam	29318,1	279				
	Toplam	280	34,1	10,2							
Çıkarıcı liderlik etme	Öğretmenlik (1)	87	28,7	7,44	G. Arası	348,20	2	174,1			
	Antrenörlük (2)	119	26,3	7,97	G.İçi	17578,6	277	63,46			
	Yöneticilik (3)	74	26,5	8,51	Toplam	17926,8	279		2,743	,066	
	Toplam	280	27,1	8,01							
Sosyal- normatif liderlik etme	Öğretmenlik (1)	87	37,0	9,11	G. Arası	623,39	2	311,6			
	Antrenörlük (2)	119	33,5	10,2	G.İçi	28171,6	277	101,7			
	Yöneticilik (3)	74	34,7	10,8	Toplam	28795,0	279		3,065	,048	1-2;
	Toplam	280	34,9	10,1							

Öğrencilerin LEM ölçeğinin alt boyut puanlarının bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçlarına göre LEM ölçeğinin alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin liderlik etme motivasyonu ölçeğinin alt boyut puanlarının bölüm değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda öğretmenlik bölümü öğrencilerinin, antrenörlük bölümü öğrencilerine göre duşsal liderlik etme ve sosyal-normatif liderlik etme alt boyut puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 7: Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve Liderlik Etme Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki (Pearson Correlation)

		Genel öz yeterlilik ölçeği		
		n	r	p
Duyuşsal liderlik etme	kimlik	300	,501*	,000
Çıkarırsız liderlik etme		300	,578*	,000
Sosyal normatif liderlik etme		300	,561*	,000

*p<0,05

Genel öz yeterlilik ile LEM alt boyutu duyuşsal-kimlik liderlik etme motivasyonu arasında (,501) orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (p<0,05).

Genel öz yeterlilik ile LEM alt boyutu çıkarırsız liderlik etme motivasyonu arasında (,578) orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (p<0,05).

Genel öz yeterlilik ile LEM alt boyutu sosyal-normatif liderlik etme motivasyonu arasında (,561) orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (p<0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre kadın ve erkek öğrencilerin öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Koç ve Yavuzer'in (2002) çalışmalarında, kadın ve erkek katılımcıların benzer seviyede öz yeterlilik düzeyine sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Eroğlu ve ark. (2017) araştırmasında cinsiyet değişkeni ile katılımcıların akademik öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve kadınların akademik öz yeterlilik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre LEM ölçeğinin duyuşsal kimlik alt boyutunda erkekler ve kadınlar arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Watson (2015), cinsiyet açısından liderlik etme motivasyonu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişler. Erkeklerin LEM puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Başka bir çalışmada, Rosch, Collier ve Thompson (2015) lisans öğrencilerinin duyuşsal kimlik ve sosyal normatif liderlik etme motivasyonu puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini sonucunu bulmuşlardır. Özbezek ve Paksoy (2017) erkeklerin sosyal normatif liderlik etme motivasyonu algılarının daha yüksek olduğuna sonucunu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 8 de ki sonuçlara göre 4. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarının, 1.Sınıf öğrencileri ve 2.sınıf öğrencilerinden; 3.Sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarının, 1. Sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Altunçekiç ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada birinci sınıfta okuyan öğrencilerle diğer sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Katılımcıların LEM düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özbezek ve Paksoy (2017) ise yaptığı çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin liderlik etme motivasyonu algılarının 2.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğuna sonucunu tespit etmişler.

Öğrencilerin bölüm değişkenine göre öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bizim çalışmamızdan farklı olarak öz-yeterliliğin öğrenim görülen bölüme göre değiştiğini sonucunu tespit eden araştırmalar (Kozcu, Çakır ve Şenler; 2007) da bulunmaktadır.

Öğrencilerin bölüm değişkeni ile LEM ölçeğinin alt boyutlarının karşılaştırılması sonucunda duyuşsal-kimlik liderlik etme ve sosyal-normatif liderlik etme alt boyut puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Özbezek ve Paksoy (2017) farklı bölümlere göre liderlik etme motivasyonunu incelediği çalışmasında duyuşsal kimlik LEM alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit ederken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda liderlik etme motivasyonu ile genel öz yeterlilik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri arttıkça LEM' inin de artabileceği ve öz yeterlilik düzeyleri azaldıkça LEM' inin de azalabileceği çıkarımı yapılabilir.

Chan ve Drasgow (2001) yaptıkları çalışmada LEM'i açıklamak için liderlik öz yetkinliğini kullanırken, bu konuya benzer konuda çalışan diğer analistler bir ferдин genelleştirilmiş öz yetkinliğinin aslında temel öz değerlendirmelerin bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bandura (1993, 1995, 1997) öz yeterliliğin ek olarak

liderlik motivasyonunun ehemmiyetli bir kaynağı olduğunu iddiasında bulunmuştur (Krauss ve Abdul Hamid, 2013: 6).

Özbezek yaptığı çalışmasında LEM ve öz yeterlilik arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu da öz yeterlilik seviyesi yüksek olan bireylerin daha fazla liderlik rolünü alma eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Özbezek, Paksoy, 2017). Bununla beraber, Erickson (2005) yaptığı çalışmada liderlik öz yeterliliği ile LEM arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hong (2005) ise, öz-yeterliliğin LEM üzerinde de bir tesiri olduğunu onaylamaktadır. Bu araştırmaların sonuçları da bizim çalışmamızı destekler niteliktedirler.

ÖNERİLER

Araştırma başka şehirlerde okuyan üniversitelerinin spor bilimleri fakültesinde eğitim gören öğrenciler üzerinde de yürütülebilir.

Araştırma ülke genelini kapsayacak şekilde yürütülebilir.

Yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçlarından öz yeterlilik ve liderlikle ilgili araştırma yapan ve liderlikle ilgili eğitim veren kurumlar faydalanabilir.

KAYNAKÇA

Avcı Temizer, D. ve Erol, M. (2016) Eyleme Geçiren Bir Katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-23. 4)

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005) Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.

Biçer T. (2008). *Sporda Toplam Kalite Yönetimi ve Futbol Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bozkurt, M. (2020). *Liderlik Sanatı*. (1.Baskı) Bursa: İhlas Gazetecilik.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura A, (1994). Self-Efficacy. *New York: Academic Press*. In V.S. Ramachandran.

Chan, K. Y., ve Drasgow, F.; (2001), “Toward a Theory of Individual Differences and Leadership: Understanding the Motivation-to-Lead”. *Journal of Applied Psychology*,.86(3), 481-498.

Demir, B. (2019). *Toksik Liderlik Algısının Örgütsel Sessizlik, Duygusal Bağlılık ile Görev Performansı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erickson, R.; (2005), “*Exploring the antecedents of MTL and the effects of collective efficacy*” (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 305379379)

Eroğlu, O., Yıldırım, Y., ve Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.

Hong, Y. (2005), “*Motivation to Lead: Antecedents and Resulting Leader Emergence*”. Unpublished Doctoral Dissertation, Saint Mary’s University, Nova Scotia, Canada

Keser, A., (2006), “*Yönetim ve Motivasyon*”. (1. Baskı, 33) İstanbul: Alfa Aktüel.

Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kozcu, Çakır N. ve Şenler B. (2007). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi* (Muğla Üniversitesi Örneği). 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Özbezek .B.D. ve Paksoy ,M. (2017).Liderlik Etme Motivasyonu ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişkide Öz Yeterliliğin Rolü Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Disciplines Economics ve Administrati-ive Sciences Studies*, Vol 3, Issue:4 ,pp:248-269.

- Rosch, D. M., Collier, D., ve Thompson, S. E. (2015). An Exploration of Students' Motivation to Lead: An Analysis by Race, Gender, and Student Leadership Behaviors. *Journal of College Student Development*, 56(3), 286-291. doi:10.1353/csd.2015.0031
- Şahin, A. (2003). *Türk kamu ve Özel Kesim Yöneticilerinin Motivasyon Durumu: Kavramsal ve Ampirik Bir Çalışma (Konya örneği)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M (2011). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vecchio, Robert P., (1991). *Organizational Behavior*. London: Dryden Press.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme XI*. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002 Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Yıldırım D. Ş., (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Watson, T. L. (2015). *A Situational Examination of Motivation to Lead: Gendered Implications in Leader Development* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Werner, Isabel, (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çeviren: Vedat Üner), İstanbul: Rota Yayınları.



Modern Sanattan Postmodern Sanata

From Modern Art To Postmodern Art

ÖZET

Sanat, insan duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ifade etmek için güçlü bir araçtır. Modern sanat, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ortalarına kadar belli kurallara ve düzene dayalı egemen bir sanat akımıdır. Modern sanat yeni bakış açıları ve yaklaşımlar meydana getirmiştir. Modern sanat, sanatsal ifadede devrim yaparak ve yenilikçi yöntemleri benimseyerek sanat tarihinde büyük değişiklikler oluşturmuştur. Postmodern sanat ise modernizme karşı tepki olarak gelişmiş ve 20. Yüzyılın ikinci yarısında önem kazanmıştır. Postmodern sanatı bir yenilik ve değişim dönemi olarak görmemiz mümkündür. Postmodernizm sanat akımının adından da anlaşılacağı gibi, modern sonrası olup, farklı dönemlerde sanatçıların yaratıcı tekniklerinde ve estetik anlayışlarındaki değişiklikleri yansıtan bir dönem olmuştur. Geleneksel normlardan kopmaya, büyük anlatıları reddetmeye ve farklı disiplinleri bir araya getirmeye yönelik bu yaklaşım, sanat dünyasında radikal bir değişime meyletmiştir. Bu çalışmanın amacı modern sanattan postmodern sanata geçiş sürecini ve bunun günümüz sanat ortamına etkisi vurgulanacaktır. Ana unsurları incelenmiş ve çağdaş sanatla olan bağı karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak sanat eseri inceleme ve literatür tarama yöntemleri kullanılmıştır. Analitik analiz, teorik içeriği nedeniyle araştırma sonucunda ortaya çıkan kavramlara dayanmaktadır. Bu araştırma sonucunda sanatçıların kişisel ve sanatsal kimliklerini ortaya çıkarmak için mücadele ettikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Modernizm, Postmodernizm, Çağdaş Sanat

ABSTRACT

Art is a powerful tool for expressing human emotions, thoughts and experiences. Modern art is a dominant art movement based on certain rules and order from the late 19th century to the mid-20th century. Modern art has created new perspectives and approaches. Modern art has revolutionized artistic expression and created great changes in the history of art by adopting innovative methods. Postmodern art developed as a reaction against modernism and gained importance in the second half of the 20th century. It is possible to see postmodern art as a period of innovation and change. As the name of the postmodernism art movement suggests, it is post-modern and has been a period that reflects the changes in the creative techniques and aesthetic understanding of artists in different periods. This approach to breaking away from traditional norms, rejecting grand narratives and bringing together different disciplines has led to a radical change in the art world. The aim of this study is to emphasize the transition from modern art to postmodern art and its impact on today's art scene. Its main elements are analyzed and its connection with contemporary art is compared. Artwork analysis and literature review methods were used as data collection tools. Analytical analysis is based on the concepts that emerge as a result of the research due to its theoretical content. As a result of this research, it was understood that artists struggle to reveal their personal and artistic identities.

Keywords: Art, Modernism, Postmodernism, Contemporary Art

YÖNTEM

“Modern sanattan postmodern sanata” başlıklı bu çalışmada, konuyla ilgili kaynaklar taranarak konunun tarihsel bağlamı sağlanmıştır. Literatür taramasından elde edilen verilere dayanarak konuyla ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Teoriksel çerçevede sanat tarihi referans alınarak analiz ve yapıt çözümleme yapılmıştır. Araştırmacının ilgili kaynakları ve literatürü inceleme yöntemi tarihsel yöntemdir. Her sorunun ve sorgulanacak konunun bir geçmişi vardır, araştırmacı tarafından incelenmelidir (Kaptan, 1991:56). Bir konuda araştırma yapmak isteyenler, bu metodolojinin kapsamına giren bir literatür taraması yapmalıdır (Çepni, 2007: 44). Belgelerin kimliği, özgünlüğü, yeri ve zamanı yani dış geçerliliği; tarihsel yöntem uygulanırken belgelerin anlamı, doğruluğu ve iç geçerliliği dikkatle belirlenmelidir (Kaptan, 1991:56). Çalışmanın örneklemini Modern ve Postmodern eser yapan sanatçıların eserleri örnekler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sanat eseri inceleme ve literatür tarama yöntemleri kullanılmıştır. Modern ve postmodern eserler üreten sanatçıların eserleri tespit edilerek veriler eşliğinde incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Modern sanat, 19. ve 20. yüzyıllarda sanatta devrim yapmasıyla tanınan bir harekettir. Bu dönemde sanatçılar, geleneksel estetik anlayışları sorgulayarak, yeni teknikler, üsluplar ve temalar geliştirerek kendilerini ifade

Mehmet Alp Doğan Erciş¹

How to Cite This Article

Erciş, M. A. D. (2023).
“Modern Sanattan
Postmodern Sanata”,
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(74): 4321-4334. DOI:
[http://dx.doi.org/10.29228/sm
ryj.71604](http://dx.doi.org/10.29228/sm
ryj.71604)

Arrival: 10 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

¹ Dr., Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Aydın, Türkiye

etmişlerdir. Modern sanatın temel amacı, estetik güzellik ve duygusal ifadenin ötesinde sosyal, politik veya felsefi mesajlar iletmektir. Modern sanat toplumsal değişimi yansıtmaktır. Postmodern sanat ise özgün ifade biçimlerini kullanarak ironi ve parodi gibi yöntemlerle sanat tarihini, kültürel referansları ve toplumsal normları sorgulamasıdır. Postmodern sanatçılar, izleyicinin gerçeklik algısını şaşırtarak ve günlük hayatın karmaşıklığını vurgulayarak eserlerini oluşturmuşlardır. Aynı zamanda postmodern sanat, evrensel gerçeklerden ziyade kişisel deneyimleri ve bakış açılarını vurgulamayı amaçlamaktadır. Postmodern sanatın amacı, izleyicileri mevcut normları sorgulamaya, düşünmeye ve bunlara meydan okumaya teşvik etmektir.

Modern sanat ve postmodern sanat farklı dönemlerde üretilir ve farklı amaçları ifade etmektedirler.

Her iki akım da sanatın gücünü, düşünceyi etkileme yeteneğini ve ifade özgürlüğünü vurgulamış, ancak bunu farklı şekillerde ve farklı ifade biçimleriyle yansıtmıştır.

Bu makalenin amacı, her iki akımı da sanatçılar ve eserler üzerinden açıklamaktır. Modern sanat ve postmodern sanat farklı dönemlerde meydana gelmiş olsada kendilerine özgü amaç ve anlatım biçimleri geliştirmiştir. Modern sanatın evrimci ve yenilikçi doğasını, postmodern sanatın yıkıcı ve alaycı biçimleriyle karşılaştırdığımızda daha iyi anlamış olacağız.

GİRİŞ

Modern kelimesi genellikle bir şeyin yeni veya güncel olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Modern terimi ilk olarak 16. yüzyılda kullanılmıştır. “Günümüzde yaygın bir şekilde kullanılan ‘modern’ sözcüğü Latince ‘tam şimdi’ anlamına gelen ‘modo’ ve ondan türetilen ‘modernus’ sözcüğünden gelmektedir” (Yılmaz, 2013:15). “Modernlik 17. yüzyıl Avrupa’da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerine işaret eder” (Giddens, 1994:9). Modern Sanat, geleneksel sanat formlarına meydan okuyarak yenilikçi ve dönüştürücü bir yaklaşım benimsemiştir. Modern kelimesi Latince modernus kelimesinden gelmektedir. “Modern” terimi ilk olarak MS 5. yüzyılda Latince “Modernus” anlamında, Hristiyan dünyasını Roma ve pagan geçmişinden ayırmak için kullanılmıştır Modernus ise Latince “şimdi” anlamına gelen “Modo” kelimesinden türemiştir (Kızılcelik, 1994:87). Konumuz olan modern sanat düşüncesini anlamak için öncelikle modern-modernizm kavramlarını anlamak gerekmektedir. Modern kelimesi yine “Rönesans’la ortaya çıkar ve gelişmeler göstererek 18. yy. civarında Batı da o zamandan bu yana toplumsal, ekonomik ve siyasal sistemleri gösterir” (Yıldız, 2005:3). Sanatçılar dünyayı gördükleri gibi değil, kendi bildikleri gibi resmetmeye başlamaları modernizmin temelini oluşturmuştur. Sanat tarihinde, insanlığın duygu, düşünce ve tecrübelerini ifade etme biçimlerinde çeşitlilik her zaman önemli olmuştur. Modernizm, geleneksel sanatın, edebiyatın, sosyal kurumların ve günlük yaşamın modasının geçtiğine ve bu nedenle modern bir toplum oluşturmak için terk edilmesi gerektiğine inanmaktadır. (Koşay, 2015:14).

Modern Sanat, klasik sanat anlayışının sınırlarını zorlayan, deneysel ve devrim niteliğinde bir sanatsal harekettir. Endüstriyel devrim ve bilimsel gelişmelerle birlikte toplumsal ve kültürel değişimlerin yaşandığı dönemde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde sanatçılar, geleneksel resim, heykel ve mimari normlarından sıyrılarak kendi özgün ifade biçimlerini aramışlardır. Bu yeni anlayışta sanatçılar, yazarlar, mimarlar, besteciler, şairler, düşünürler ve filozofların değişmezlik ilkesi artık otomatik olarak varsayılmadığından, modern sanatçılar insan doğasının özünü tanımlamada yaratıcı bir rol oynamaktadır (Harvey, 1999:31).

MODERN SANAT

İzlenimcilik ve Dışavurumculuk: Modern Sanat, izlenimciliğin (Empresyonizm) ve dışavurumculuğun (Ekspresyonizm) etkisiyle başlamıştır. İzlenimciler, doğal ışık altında nesnelere ve doğanın etkisini anlatma gayretinde olmuşlardır. “Bütün sanat dallarını etkileyen, sanatçının kendi duyum ve izlenimlerini yansıttığı bu sanat akımı, 1870’lerde Fransa’da ortaya çıkmıştır. Sanatçının izleyen göz olmaktan uzaklaşıp ‘özne’ olmaya yönelmesiyle, nesnel bilginin peşinde değil, gerçeğin ‘öte’ yüzünü arayan özne olma sürecini barındıran bir süreçtir” (Kahraman, 2005: 52).

Dışavurumcular ise duygusal yoğunluğu vurgulayarak sanatın daha içsel bir ifade biçimine yönelmişlerdir. “20. yüzyıl birçok siyasi gelişmeyi ve sanatsal üslubu da beraberinde getirmiştir. Bu dönemin sanatı dışavurumcu sanat anlayışı olmuştur. Çünkü sanatçılar dönemin sosyal ve politik sorunlarına dalmışlar ve kendilerini ifade etmek için çılgınlık atmak istemişlerdir. Dışavurumculuk, natüralizme ve burjuva sanata karşı bir isyan ve geçmişin tüm sanatlarının yeni bir biçimi olmuştur. Dışavurumculuk doğanın, görüldüğü gibi aktarımı yerine duyguların ve sanatçıların iç dünyalarının ön plana çıkarmasıdır. Dışavurumculuğu bir hareket olarak değil, ifade biçimindeki bir üslup olarak düşünebiliriz. Biçimlerin ve çizgilerin abartılı çizilmesi, renklerin ise kendi benliklerinden duygusal bir bağ kurarak yansıtılmasıdır” (Erciş & Kayserili, 2022:256).

Kübizm ve Soyutlama: Kübizm, sanatın nesnelere farklı açılardan göstermek yerine onları farklı parçalara ayırarak soyutlayan bir akımdır. Pablo Picasso ve Georges Braque, kübizm akımının öncülerindedir. Soyutlama ise nesnelere gerçekçi şekillerini terk ederek renk, form ve çizgilerle ifade edilmesini hedeflemiştir. “Natüralizm geleneği içinde sanatın olanakları, gerçeği yansıtmaktan öteye geçemiyordu. Sanatın, büyük toplumlara yaşam alanı açacak olan yeni bir dünyanın kurulmasına katılabilmesi için, Natüralizm geleneğinin yıkılması ve yeni bir biçim-dilin yaratılması gerekiyordu. Sanat alanında bu büyük devrim 1910’larda Kübizm’le başlıyor ve onu izleyen soyut sanatla tamamlanıyor. Braque, Picasso, Rus ve Hollandalı Konstruktivistler bu devrimin öncüleridir. Mondrian’ın denge ve oran araştırmaları ve Maleviç’in “nesnesiz-sanat” denemeleriyle natüralist sanatın son kalıntıları da temizlenmiş ve endüstri dünyasını biçimlendirecek olan evrensel bir sanat dili yaratılmıştır” (İpşiroğlu & İpşiroğlu, 2011:9).

Dadaizm ve Sürrealizm: Modern Sanat, Dadaizm ve Sürrealizm gibi akımlarla da yeni bir evreye girmiştir. Dadaistler, sanatın kurallarını ve anlamlarını reddederken, sürrealistler bilinçaltının etkisini vurgulamışlardır. Bu akımlar, rasyonaliteyi sorgulayarak farklı düşünce biçimlerine kapı aralamışlardır. “Sürrealist eserler, sanatçıların bilinçaltının görüntüleridir. Sanatçı, bilinçaltını farkında olmadan sanatına yansıtırdan dış dünya nesnelere dış dünyaya ait olmaksızın kendi dünyalarındaki anlamlandırmaları ile ele alır. Mantık ve iradenin devre dışı olduğu bu akımda, sanatçıların eserlerinde kullandıkları imgelerden yola çıkılarak onların bilinç ötesi mekanizmalara ulaşılabilirliği diğer akımlara nazaran daha belirgindir” (İpşiroğlu & İpşiroğlu, 2011:9).

Sanatsal Ortamın Genişlemesi: Modern Sanat, geleneksel sanat ortamının dışına çıkarak farklı materyaller, teknikler ve mekânlar kullanma eğilimindedir. Kolajlar, assemblajlar, enstalasyonlar ve performans sanatı, modern sanatçıların geleneksel sınırlamalardan uzaklaşarak yaratıcılıklarını göstermelerini sağlamıştır.

Modern Sanat’ın Etkileri

Modern Sanat, sanatsal ifade biçimlerini kökten değiştirmesi ve yenilikçi yaklaşımları benimsemesiyle sanat tarihinde önemli bir dönüşüm sağlamıştır. Ayrıca, Modern Sanat’ın etkileri aşağıdaki alanlarda da kendini göstermiştir.

Kültürel Değişim ve Refleksyon: Modern Sanat, toplumsal ve kültürel değişimlerin yansıması olarak düşünülebilir. Sanatçılar, toplumdaki dönüşüm ve kırılmaları sanatlarına yansıtarak izleyicilere toplumsal eleştiriler sunmuşlardır. Modernizm, bireylerin kendi geleceklerini kendi düşünceleri aracılığıyla aydınlanıp geliştirebileceklerini savunmuştur. “Aydınlanma çağı, bilim aracılığı ile insanların her sorunu çözebileceklerini temel alan bir kültür anlamına gelmektedir. Gerçekten de aydınlanma düşüncesi adete insanlara yeryüzünde cenneti kurma vaadinde bulunmaktadır” (Şaylan, 2016:58).

Sanatsal Özgürlük ve Yaratıcılık: Modern Sanat, sanatçılara daha özgür bir ifade biçimi sunarak geleneksel normlardan sıyrılmalarını sağlamıştır. Bu dönemde sanatçılar, kendilerini ifade etme ve yaratıcılık alanında daha geniş bir özgürlüğe sahip olmuşlardır. Sanatçılar eserlerini üretirken en derin düşüncelerini yansıtmış ayrıca herhangi bir plana bağlı kalmamışlardır.

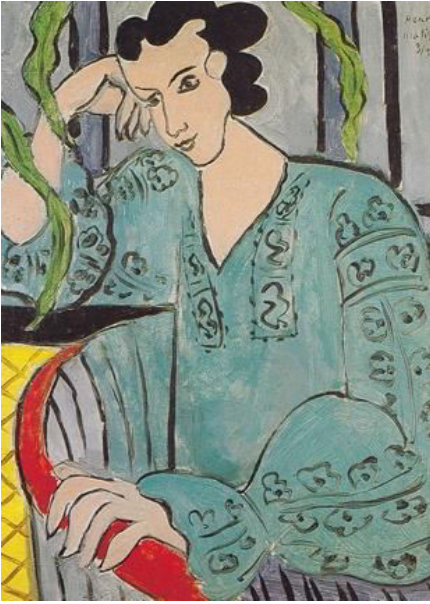
Sanat Piyasası ve Sanat Eğitimi: Modern Sanat, sanat piyasasında ve sanat eğitiminde de dönüşüme yol açmıştır. Sanat eserlerinin alım-satımı ve sergilenme biçimleri, modern sanatın etkisiyle büyük değişiklikler göstermiştir. Modern sanat, 19. yüzyılın sonlarından itibaren geleneksel sanat anlayışından farklı bir yol izleyerek çağdaş sanatın temellerini oluşturmuştur. Bu süreçte birçok önemli ressam, farklı üsluplarda ve tekniklerde eserler üretirken modern sanatı şekillendirmiştir. Bu eserler soyut ifade arzusu, yeni yöntemlerin geliştirilmesine ve Kübizm, Sürrealizm, Fovizm, Süprematizm, Post- Empresyonizm, Soyut Dışavurumculuk Vb. Gibi akımların doğmasına yol açmıştır. İşte modern sanatın öncü ressamlarından bazıları:

Pablo Picasso (1881-1973): İspanyol ressam ve heykeltıraş olan Picasso, modern sanatın en önemli figürlerinden biridir. Kübizm akımının öncüsüdür ve sanat dünyasına dair pek çok yenilikçi fikirle gelmiştir. “Les Femmes d’Alger (O. J. R. M.)” gibi önemli eserleri modern sanatın gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Eser, iki boyutlu bir yüzey üzerinde üç boyutlu bir nesneyi başarıyla göstermektedir. Esere baktığımızda eser bizimle iletişim kurmaktadır. Eser, yüzey üzerine üç boyutlu olarak kurgulanmıştır. Eserin önden ve yandan gözlemleri izleyici için doğrudan etkileşim sağlamaktadır. Üç boyutlu yapısı nedeniyle anlatımı geometrik ve çok yönlüdür. Perspektif derinliğini ortadan kaldıran üç boyutlu kurgusu ile ışık, geometrik form ve renk ifadesini kullanmıştır.



URL 1: Pablo Picasso, Avignonlu Kızlar, 1907, t.ü.y.b., 243.9 X 233.7 Modern Sanatlar Müzesi, New York

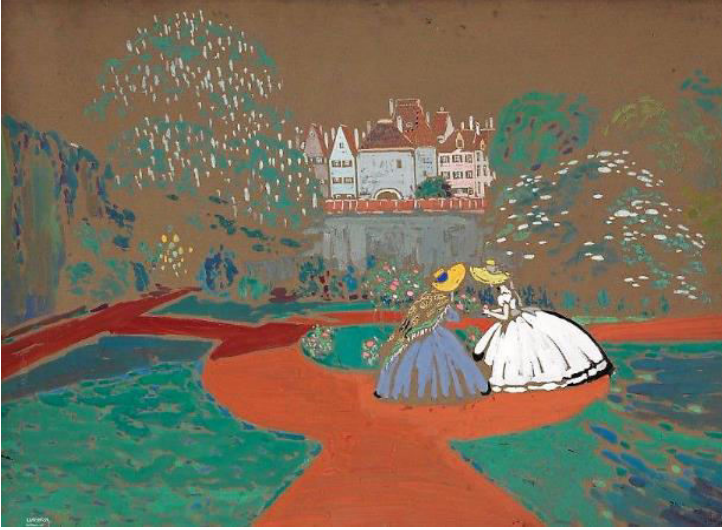
Henri Matisse (1869-1954): Fransız ressam Matisse, Fovizm akımının liderlerindedir. Canlı renkler, büyük fırça darbeleri ve duygusal ifadelerle dolu tablolarıyla modern sanatın gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. “Özgür renklerin kullanımıyla artık sanatsal gerçekçiliğin yeni söylemi haline gelmişlerdir. Bu kontrolsüz heyecanların oluşturulma yöntemlerinin yanı sıra sanatçılar bazı eserlerinde oldukça tutkulu ve şiddetli uygulamalar yapmışlardır. Böylece, Fovist sanatın karakteristik bir hareketi olan çığgın bir renk uyumu oluşmuştur”(Erciş, 2022:32).



URL 2: Henri Matisse, Green Romanian Blouse, 1939, t.ü.y.b.

Wassily Kandinsky (1866-1944): Rus ressam Kandinsky, soyut sanatın öncülerindedir. Soyut resimler yaparak geleneksel figüratif sanattan kopmuş ve renk ve şekillerin duygusal ifadesine odaklanmıştır. “Sarı, Kırmızı, Mavi” gibi eserleri modern soyut sanatın kilometre taşları arasındadır. Kandinsky, renk teorisi ile ilgilenen Bauhaus hocası olarak tanınmaktadır. Renklerin insanlar üzerinde Psikolojik, fiziksel ve kimyasal faktörlerini incelemiştir. Kandinsky'ye göre renklerin tıp, psikoloji ve fizik gibi farklı bilim dallarında farklı anlamları vardır (Erciş, & Özpolat 2023:6834).

Esere bakıldığında “Dikdörtgen bir tuval üzerine resmedilmiş manzara resmi görmekteyiz. Elbette klasik üsluptan hatta bildiğimiz İzlenimci üsluptan çok uzak olduğunu söylemek doğru ve yerinde olur. Dışavurumcu üslupta eseri oluşturduğu renkler sayesinde hemen dikkatimizi çekmektedir. Sanatçı eserinde açık kompozisyon tekniğini kullanmıştır. Resimdeki plastik değeri ele aldığımızda, genellikle geniş bir fırça vuruşlarıyla renk ve doku alanları oluşturarak eserini oluşturduğunu görüyoruz... Doğal formları kalın, yoğun boya katmanlarıyla yenileyin; spatula ve fırça darbeleriyle benzersiz dokular oluşturmuştur” (Erciş, 2022:83)



URL 3: Wassily Kandinsky Roses, 1905, t.ü.y.b.

Kazimir Malevich (1879-1935): “Kazimir Maleviç süprematist akımın kurucusu ve en önemli temsilcisidir. Akım çerçevesinde soyut-geometrik çalışmalar yapan sanatçı, post süprematizm dönem olarak nitelendirilebilecek yapıtlarında figüratif kompozisyonlara yer vermiştir” (Şenol, Erciş, 2018:1102). Soyut geometrik şekiller kullanarak yepyeni bir sanatsal dil oluşturmuş ve modern sanatın gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. “Kara Kare” adlı ünlü eseri, soyut sanatın en simgesel yapıtlarından birisidir. Ayrıca “salt soyut süprematist eserlerdeki gibi beyaz arka plan üzerinde renkli geometrik şekillerden oluşturulmuştur. İlk bakışta eser dünyevi bir içeriğe sahip olduğu izlenimi verse de figürlerin ve mekânın hiç de bu dünyaya aitmiş gibi görünmüyor oldukları açıktır. Paralel çizgilerden oluşturulmuş mekân ve üç boyutluluktan bağımsız dikey olarak ortadan ayrılarak renklendirilmiş tıpkı Güneşe Karşı Kazanılan Zafer oyunundaki kullanılan kostüm tasarımlarında olduğu gibi figürlerin yüzlerindeki uzuvlara yer verilmemiş, yüzlerinin bir yanı beyaz diğer yanları kırmızı, mavi ve siyah ile boyanmıştır” (Şenol, & Asmaz, 2018:832).



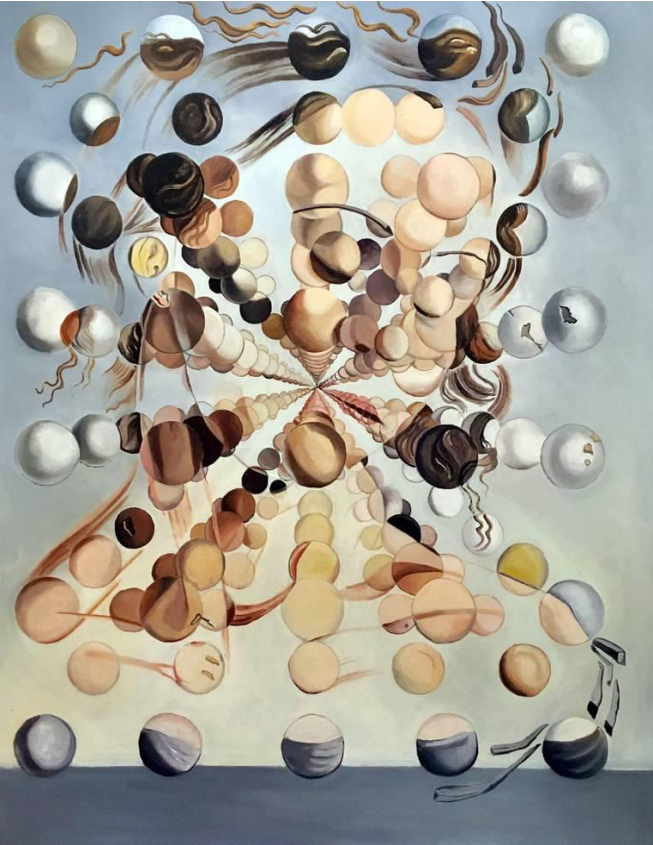
URL 4: Kazimir Malevich, Futbolcular, 1928-1932, t.ü.y.b., 142x164

Vincent van Gogh (1853-1890): Hollandalı ressam Van Gogh, Post-Empresyonizm akımının önemli temsilcilerindedir. Güçlü renkler ve dışavurumcu fırça darbeleriyle tanınır. Yaşamı boyunca pek çok eser üretmiş olmasa da ölümünden sonra sanat dünyasında büyük bir etki yaratmıştır.



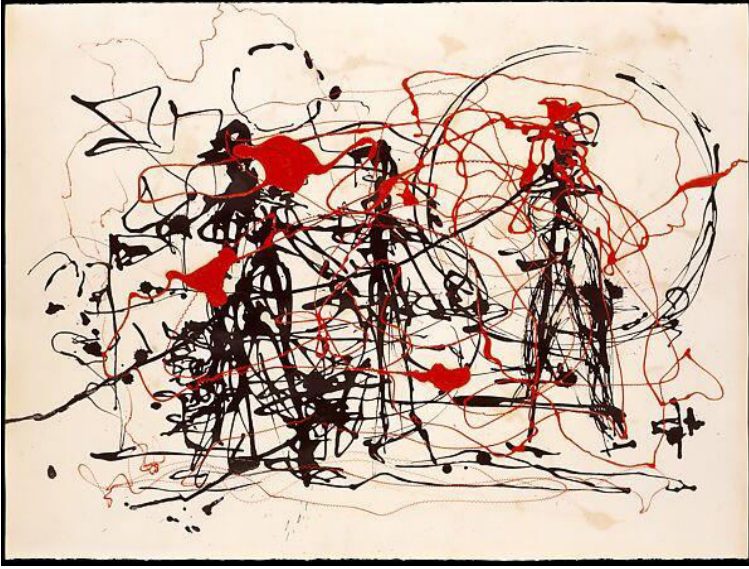
URL 5: Vincent Van Gogh, Gün Batımında Karla Kaplı Tarlayı Kazan İki Köylü Kadın, t.ü.y.b.,1890. E.G. Bührle Vakfı Koleksiyonu, Zürih, İsviçre

Salvador Dali (1904-1989): İspanyol ressam Dali, Sürrealizm akımının önemli temsilcilerindendir. Rüya ve bilinçaltı dünyasından esinlenerek tuhaf ve büyümlü dünyaları tuvaline aktarmıştır. "The Persistence of Memory" gibi eserleri modern sanatın klasikleri arasındadır.



URL 6: Salvador Dali, Kürelerin Galateası, t.ü.y.b., 1952

Jackson Pollock (1912-1956): Amerikalı ressam Pollock, soyut dışavurumculuk akımının en önemli figürlerinden biridir. "Dripping" tekniği ile ünlüdür, tuvalin üzerine dökülen boyayı rastgele sıçratmak suretiyle etkileyici soyut kompozisyonlar oluşturmuştur.



URL 7: Jackson Pollock, İsimli, t.ü.y.b., 1948–49, Amerikan CA.

Bu liste modern sanatın öncü ressamlarından sadece birkaçını içermektedir. Elbette modern sanatın zengin ve çeşitli dünyasında birçok başka önemli ressam da yer almaktadır. Ancak, bu ressamların eserleri ve katkıları modern sanatın gelişiminde önemli bir rol oynamış ve gelecek nesilleri derinden etkilemiştir.

POSTMODERN SANAT

Gelenekleri yeniden keşfeden Bir Sanatsal Yaklaşım olarak söylememiz doğru olacaktır. Arnold Toynbee ilk olarak 1939'da Tarihsel Çalışmalarında I. Dünya Savaşı ile modern çağın sona erdiğini ve ardından postmodern çağın başladığını yazsa da postmodern kavramı 1970'lerden sonra yaygınlaşmıştır. Özellikle Jean-François Lyotard'ın 1979'da yazdığı postmodern kitabı çok etkili olmuştur (Yılmaz, 2006:339). Kelime olarak modern ötesi, modern sonrası anlamına gelen postmodernizm farklı dönemlerde sanatçıların değişen yaklaşımlarını ve estetik anlayışlarını yansıtan bir yelpazedir. 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan postmodern sanat hareketi, Modern sanat'ın ardından gelen bir dönemi ifade etmektedir. Geleneksel normlardan uzaklaşarak, büyük anlatıları reddeden ve farklı disiplinleri birleştiren bu yaklaşım, sanat dünyasında radikal bir değişime işaret etmektedir. Mikhail Epstein, postmodern çağın 20. yüzyılın ikinci yarısında başladığını ve ne zaman sona ereceğinin belli olmadığını belirtmiştir (Doğtaş, 2003:193). Modernist hareket inandırıcılığını yitirirken, postmodernizm 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmış ve geçmişi yeniden yakalamanın ve keşfetmenin bir yolu olarak ortaya çıkmıştır. (Yamaner, 2007:17). Postmodern Sanat, Modern Sanat'ın eleştirisi ve devamı olarak kabul edilmiştir. Modern Sanat dönemindeki evrensel ve ilerlemeci anlayışa karşı çıkan sanatçılar, postmodern Sanat ile farklı bir estetik ve düşünsel çerçeve oluşturmuşlardır. Bu dönemde sanat, tek bir büyük anlatıya dayanmak yerine farklı kültürel, tarihsel ve bireysel anlatılardan oluşan bir mozaik gibi ele alınmıştır.

Postmodern Sanat'ın Özellikleri

Parodi ve Alıntı: Postmodern Sanat, diğer sanatçıların eserlerine ve kültürel ürünlere yapılan alıntılar ve referanslarla doludur. Bu eserlerin parodisi yoluyla sanatçılar, büyük anlatılara karşı alaycı bir tutum sergilerler ve eski sanat formlarını, nesnelere ve imgeleri kullanarak yeni anlamlar oluşturmuşlardır.

Çok anlamlılık: Postmodern Sanat'ta, sanat eserleri genellikle düzensiz ve karmaşık yapılar içermektedir. İzleyiciler, eserleri tek bir şekilde yorumlamak yerine birden fazla anlam ve katmanlar keşfetme eğilimi içerisindedirler.

Yeniden Değerlendirme ve Yenilikçilik: Postmodern Sanat, sanatın özgün ve kendine özgü bir dil oluşturmasını yerine, geleneksel sanat formlarını ve diğer disiplinleri birleştirerek yeni ifade biçimleri arayışına girmiştir. Eski eserlerin ve nesnelere farklı bir bağlamda değerlendirilmesi ve yeniden yorumlanması, postmodern Sanat'ın temel özelliklerindedir.

Eleştirel Tutum: Postmodern Sanat, toplumsal, politik ve kültürel konulara eleştirel bir bakış açısı getirmiştir. Toplumun, tarihin ve siyasetin eleştirisi, sanatçıların eserlerinde yaygın bir tema olarak görülmektedir.

Postmodern Sanat'ın Sanat Dünyasına Etkileri

Postmodern Sanat, sanat dünyasında önemli bir dönüşümün işareti olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşımın etkileri aşağıdaki alanlarda görülmektedir:

Estetik ve Yaratıcılıkta Genişleme: Postmodern Sanat, geleneksel estetik normlardan uzaklaşarak farklı materyaller, teknikler ve medyaların kullanımını teşvik etmektedir. Yaratıcılıkta ve ifade biçimlerinde geniş bir özgürlük sunmaktadır.

Sanatçıların Rolünde Değişim: Postmodern Sanat, sanatçıların sadece eserlerini üreten kişiler olmaktan çıkarak, eleştirmen, tarihçi ve kültürel yorumcu rollerini de üstlenmelerini sağlamaktadır.

Sanat ve Toplumsal Değişim: Postmodern Sanat, toplumsal ve kültürel değişimin bir yansımasıdır ve toplumsal sorunları eleştirel bir şekilde inceleyerek toplumsal farkındalığı artırmaktadır.

Sanatın Yeniden Tanımlanması: Postmodern Sanat, sanatın tanımını ve amacını sorgulamaktadır. Sanatın sadece güzellik için değil, aynı zamanda düşünce, deneyim ve duygu ifadesi için de bir araç olduğu düşüncesiyle sanat anlayışını genişletmiştir.

Postmodernizmin Ana Özellikleri

1. Parodi ve İmgeleme: Postmodernizm, büyük anlatılara ve sanatsal formlara parodi yoluyla meydan okumaktadır. Ayrıca, imgelem ve fantezi, postmodern sanatın önemli bir özelliği olmuştur.
2. Çoklu Anlam ve Görelilik: Gerçekliğin göreceli olduğu düşüncesi, postmodernizmin temel özelliklerinden birisi durumundadır. Aynı olay, farklı bakış açılarından farklı anlamlar taşıyabilmektedir.
3. Alıntı ve Referanslar: Postmodern sanat ve edebiyatta, önceki sanat eserlerine, metinlere ve kültürel ürünlere yapılan alıntılar ve referanslar sıkça yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar sayesinde hem çeşitlilik hem de üretkenlik artmaktadır. Eserlerin etkileşimi artırarak anlamının çeşitlenmesine yardımcı olmaktadır.
5. İroni ve Mizah: Postmodernizmde, ironi ve mizah önemli bir yer tutmaktadır. Toplumsal ve kültürel olgulara karşı alaycı bir tutum sergilenmektedir.

Postmodernizm, modernizmin yerine geçen bir dönem olarak değil, onun eleştirisini ve sorgulamasını içeren bir yaklaşım olarak anlaşılmalıdır. Bu, toplumsal, kültürel ve sanatsal açılardan zengin bir tartışma alanı sunmaktadır.

Modernizm ve Postmodernizm Arasındaki Temel Farklar

Modernizm ve postmodernizm, felsefi, kültürel ve sanatsal açılardan önemli dönemleri ifade eden terimlerdir. Modernizm genellikle 19. yüzyılın sonundan 20. yüzyılın ortalarına kadar süren bir dönemi kapsarken, postmodernizm 20. yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkmıştır. İşte modernizm ve postmodernizm arasındaki temel farklar:

1. Zaman Algısı: Modernizm, ilerlemeye, sürekli gelişmeye ve büyümeye inanan bir dönemdir. Teknolojik ve bilimsel ilerleme, modernizmin temel özelliklerindedir. Postmodernizm ise ilerlemenin tek yönlü ve kesin olmadığını savunur. Zaman ve ilerleme kavramları sorgulanır ve birden fazla anlam taşıyabilmektedir.
2. Gerçeklik Anlayışı: Modernist düşünce gerçeği nesnel ve evrensel olarak kabul etmektedir. Tek bir gerçeklik vardır ve bunu anlamak mümkündür. Postmodernizm ise gerçeğin nispeten göreceli olduğunu savunur. Farklı bakış açıları ve deneyimler gerçekliği farklı şekillerde algılayabilmektedir.
3. Büyük Anlatılar (Metaanlatılar): Modernizm, evrensel ve kapsayıcı büyük anlatılar (metaanlatılar) oluşturmuştur. Bunlar, toplumu, tarihi ve insanlığı belli bir çerçevede açıklamaya çalışan teorik yapılar ve ideolojilerdir. Postmodernizm ise büyük anlatıların geçerliliğini reddeder ve çeşitli küçük anlatıların (lokal anlatılar) parçalı doğasını vurgular.
4. Sanat ve Mimari: Modernist sanat ve mimarlık, işlevselliği, basitliği ve geometrik düzeni vurgular. Postmodernist sanat ve mimarlık ise çeşitliliği, parodiyi ve değişkenliği ön plana çıkarır. İmgelem ve oyun, postmodern sanat ve mimari için önemli unsurlardır.
5. Kimlik ve Özgünlük: Modernizm, bireysel kimliği ve özgünlüğü vurgulamak yerine evrensel değerlere odaklanır. Postmodernizm ise çoklu kimlikleri ve özgünlüğü destekler. Bireyler, farklı toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda kendi kimliklerini oluştururlar. "Postmodernizm geç kapitalizm çağının kültürel mantığından başka bir şey değildir" (Harvey, 1999:80).

Postmodern Sanatın Ressamları ve Yenilikçi Dünyaları

Sanat tarihinde, modern sanatın ardından gelen ve 20. yüzyılın ikinci yarısında etkisini gösteren postmodern dönem, sanat anlayışında büyük bir değişimi simgeler. Postmodern sanat, modernizmin bir devamı olarak kabul edilse de geleneksel sanat kurallarını reddederek ve farklı disiplinleri bir araya getirerek yeni ve yenilikçi bir yol izlemiştir. Postmodern sanatın ressamaları, eserlerinde geleneksel yapıları sorgulamış, soyutlamış ve çağdaş dünyanın karmaşıklığını ifade etmişlerdir. Postmodern sanatın seçkin ressamalarını ve yaratıcı eserlerine göz atalım.

Jean-Michel Basquiat (1960-1988): Jean-Michel Basquiat, kısa ama etkileyici sanat kariyeri boyunca postmodern sanatın önde gelen figürlerinden biri olmuştur. Sanatçının günlük hayatta karşılaştığı durumlar, tüketim malları, medya, şöhret, edebi metinler, tablolar, tabelalar, karşı karşıya kaldığı her durum üzerinden

eserlerini oluşturmaktadır (Keküllüoğlu, 2010:73). Sokak sanatçısı kökenli olan Basquiat, eserlerinde çeşitli semboller, sözcükler ve figürler kullanarak ırkçılık, kimlik ve sosyal adaletsizlik gibi konulara dikkat çekmiştir. Kendine özgü imgelemi ve güçlü ifadesi ile popüler kültür ve sanat dünyasının sınırlarını zorlamıştır. “J. M. Basquiat eserlerinde popüler kültür, karşıt-kültürlülük, anti politizm ve etnisite kavramlarını cesurca işlemiştir. Neo-ekspresyonist sanatçı; çağdaş sokak sanatçısı olarak kültürel bir duruş sergilemektedir. Yaşadıklarını vahşi bir dil aracılığıyla sembollerle anlatmaktadır. İniş çıkışlarla dolu olan hayatı eserlerinde dünü, bugünü temsil eden gösterge ve kodlar aracılığıyla anlatılır” (Burunsuz, 2018:658). Düşüncelerinin ve fikirlerinin yerini alan semboller, bazen tek başına bazen de bir arada kullanılarak istenilen düşüncelerini ifade etmektedir (Bayrak, & Şenol, 2022:58).



URL 8: Jean-Michel Basquiat, “İsimsiz”, t.ü.a.b., 1981, 205.74 X 175.9 , Courtesy Of Sotheby’s New York

Cindy Sherman (1954-): kendisini kamera önünde farklı karakterlere dönüştürdüğü fotoğraf performanslarıyla tanınan bir postmodern sanatçıdır. Feminist bakış açısıyla kadın kimliği ve toplumsal cinsiyet rolleri konularına odaklanmıştır. Sherman’ın fotoğrafları, sanatçının kimliğinin farklı yönlerini sorgulayan ve eleştiren önemli eserler olarak kabul edilmektedir.

Cindy Sherman, çalışmalarında postmodernizmin getirdiği bir unsur olarak “kendine mal etme” eylemini kullanır. Özel (2006)’e göre kendine mal etme eylemi, bir imgenin bulunduğu ortamdan ve koşullardan ayrılarak başka bir ortama aktararak farklı bir anlam kazanmasıdır.



URL 9- 10: Cindy Sherman, Femininliğe Cinsiyet Yargılarına Meydan Okuyan Portreler

Anselm Kiefer (1945-): Alman ressam Anselm Kiefer, savaş sonrası dönemin yıkımını ve soykırımın izlerini eserlerine taşıyan önemli postmodern sanatçılardan birisidir. Büyük boyutlu tuvalerde, kalın tabakalar halinde

boya kullanarak tarih, mitoloji ve kişisel anılar arasında bağlar kurmuştur. Eserlerindeki simgesel derinlik ve yüklü anlam, izleyicileri düşündürmeye ve eleştirel düşünceye teşvik etmiştir. “Kiefer 1980’lerde ortaya çıkan Yeni Dışavurumcu sanat akımının en önemli sanatçılarından biridir. Kiefer, Alman tarihi ve kültürünün trajik görüntüleri üzerine yorumlar, simgesel manzaralar yapmıştır. Kiefer, “büyük boyutlu tuvallerinde harap manzaraları, savaş sonrası ortamları dile getiren geniş ufuklu görünüşleri, abartılmış bir perspektifin kullanıldığı iç mekanları konu alır... Resimlerinde figür kullanmamasına karşın kompozisyonları, psikolojik baskıları, ölümü ve yalnızlığı çağrıştırmaktadır” (Ötün, 2000).

Kiefer eserleri için “Resim yapmam için bir şok gerekli. Bu bir şiir, kişisel bir deneyim ya da peysajdan gelebilir” (Kayabal, 2012). Kiefer bu konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Ben sadece beni harekete geçiren şeyler yaparım. Şu anda genel olarak algılanmayan şeylerdeki duygularımı kavramak istiyorum. Ancak Beuys’ın bilincini ya da bütün insanların sanatçı oldukları yerdeki belli bir noktaya hareket ettikleri umudunu paylaşmıyorum. Ressamların ya da ressam olmayanların var olduğu fikrindeyim” (Stilez & Seltz, 1996).



URL 11: Anselm Kiefer, Der Gordische Knoten, Karışık Teknik

Sanatçı eser üretim sürecinde sanatsal çevreden çeşitli atık ürünler kullanarak özgün eserler üretmektedir. Kiefer, yaşamın doğal döngüsünü ölüme ve ayrışmaya doğru yansıtmak için kendi kendini yok eden organik malzemeler tercih etmektedir.

Gerhard Richter (1932-): Alman ressam Gerhard Richter, eserlerinde fotoğraf gerçekçiliği ve soyutlama arasında dolaşarak postmodern yaklaşımı benimsemiştir. Eserleri, politika, tarih, bellek ve sanatın doğasını sorgulayan çok katmanlı ve karmaşık yapıları içermektedir. Farklı stilleri ustalıklı bir araya getirerek döneminin en önemli ressamlarından biri olarak kabul edilir. “Fotoğrafın çalışmalarında önemli yer tuttuğu sanatçılardan biri olan Gerhard Richter hem figüratif hem de soyut resmin dilini aynı anda kullanan bir sanatçıdır. Resmin farklı araçlara sahip olduğunu ortaya koyma çabası olarak da görülebilen bu üslupsal zenginlik, Richter’in sanatının temelini oluşturmaktadır” (Sahin, 2018:98). Fotoğrafi yeni biçimde kullanan sanatçı için “Birdenbire, fotoğrafı yeni bir biçimde gördüm, bana her zaman sanatla bağdaştırdığım geleneksel kriterlerden bağımsız, yeni bir bakış sunan bir resim olarak. Hiçbir stili, kompozisyonu, yargısı yoktu. Beni kişisel deneyimimden azat etti. İlk defa, onunla ilgili fazladan hiçbir şey yoktu: saf resimdi. Bu yüzden ona sahip olmak, onu göstermek istedim- onu bir resmetme aracı olarak değil, resmi bir fotoğraf aracı olarak kullanmak” oluğu söylemiştir (Richter, Akt: Fineberg, 2014:358).



URL 12: Gerhard Richter, Nurses, t.ü.y.b., 1965

Takashi Murakami (1962-): Japon sanatçı Takashi Murakami, pop kültürü, anime ve geleneksel Japon sanatını bir araya getirerek postmodern bir eser üretmiştir. Süperflat adı verilen stil, düzleştirilmiş desenler ve parlak renklerle dolu fantastik bir dünya oluşturmuştur. Murakami, yaratıcılığıyla geleneksel ve çağdaş sanatın sınırlarını bulandıran ve Japon kültürünü küresel sanat sahnesine taşıyan bir sanatçıdır.



URL 13: Takashi Murakami, Anime, 2010

“Geleneksel Japon resmi, bilimkurgu, anime ve küresel sanat pazarından yararlanan sanatçı eserlerinde tekrarlanan motifleri ve mutasyona uğramış karakterleriyle tablolar, heykeller ve filmler yapmanın yanı sıra tüketim malları üretmektedir” (Yönsel & Dokak, 2022:21).

Barbara Kruger (1945-): Amerikalı konseptüel sanatçı Barbara Kruger, kuvvetli mesajları olan ikonik siyah-beyaz ve kırmızı renkli kolajlar oluşturmuştur. Toplumsal cinsiyet, tüketim kültürü, medya ve siyaset gibi konuları eleştiren eserleri, güçlü görsel ifadesi ile dikkat çeker ve toplumun eleştirel düşünceye yönlendirilmesini amaçlamıştır. Eserlerinde yazı karakterlerine de yer vermiştir. Bu eserinde de yazı karakterleri kullanarak bilgi ve mesajların sadece anlaşılır bir biçim diliyle değil, aynı zamanda üslup, kişilik, görsel dil ve farklı betimlemelerle farklı bir imaj olarak ortaya koymuştur. Kullandığı font seçiminden harflerin boyutuna, mekanın planlanmasından arka plandaki konumuna kadar görsel ve fonksiyonel yerleşimi bir arada düzenlemiştir (Özpolat, 2023:2746).



URL 14: Barbara Kruger, İsimli, (Başka Bir Kahramana İhtiyacımız Yok) 1987

Postmodern sanatın ressamaları, kendilerine özgü estetik ve düşünsel yaklaşımlarıyla çağdaş sanatın zenginliğine katkıda bulunmuşlardır. Sanatçıların eserlerindeki eleştirel tutum, geleneksel sanat anlayışlarını sorgulamaları ve sanatın sınırlarını zorlamaları, postmodern sanatı heyecan verici ve etkileyici bir dönem haline getirmişlerdir. Bu sanatçılar, izleyiciyi düşünmeye ve sanatın sonsuz potansiyellerini keşfetmeye teşvik ederek postmodern sanatın ilgi çekici dünyasını oluşturmuşlardır.

SONUÇ

Modern sanat, sanatın geleneksel sınırlarını zorlayan deneysel ve devrimci bir sanat akımı olmuştur. İzlenimcilik, Dışavurumculuk, Kübizm, Soyutlamacılık, Dadaizm ve Sürrealizm gibi çok çeşitli sanat hareketlerinden etkilenmiştir. Yaratıcılığın ve özgürlüğün ön planda olduğu bu dönem, sanatın geleceğinde de belirleyici rol oynadığı saptanmıştır. Modern fikirler, geleneksel sanatın, edebiyatın ve gündelik hayatın modası geçmiş olduğu, dolayısıyla bir kenara bırakılmaları ve yeni bir kültürün icat edilmesi gerektiği fikrine dayandığı tespit edilmiştir. Kültürel unsurların yerini yeni ve daha iyi bir şeyin alması için her olguyu sorgulamışlardır. Modern sanat biçim, renk ve kompozisyonun özgünlüğünün sorguladığı çizgiler, ritimler, leke değerleri kompozisyondaki değerlerin kendiliğinden geliştiği sonucuna varılmıştır. Modern sanat, sanat tarihinde önemli bir dönüm noktasını temsil etmiştir. Postmodern sanat, alıntılar ve parodilerle dolu, geleneği ve estetik normları yeniden icat eden eleştirel ve yenilikçi bir sanat yaklaşım olarak meydana gelmiş olduğu anlaşılmıştır. Postmodern sanat dönemi, sanatın ortak ve kesin bir dille ifade edilemeyecek kadar çeşitli ve karmaşık olduğunu vurgulayarak sanat dünyasını zenginleştirmiştir. Postmodern sanat, sanat eseri ve izleyici arasındaki ilişkiye yeni bir anlam kattığı kanısına varılmıştır. Bu anlam, fikir ve kavramları formun önüne koymuş, sanat eserinin tasarım sürecinde gerçekleştiğine işaret etmiş ve bu süreci bitmiş eserden üstün kılmıştır. Doğru bir ifadeyle postmodernizm, biçimsel ve estetik arayışların bir göstergesi olarak ekonomik, politik veya çeşitli toplumsal olayların yansımaları olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aktulum, K. (2011). Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık, Kanguru Yayınları. *Baskı, Ankara*.
- Baudrillard, J. (2010). Sanat Komplosu, (Çev. Elçin Gen, Işık Ergüden), *İstanbul: İletişim Yayınları*.
- Baudrillard, J. (2010). Simülakrlar ve Simülasyon, Doğu-Batı Yayınları, 5.
- Burunsuz, M. (2018). Popüler Kültür İkonu Olarak Jean Michel Basquiat. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(46), 657-661. DOI: 10.7816 /idil-07-46-04
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş [Introduction to research and project studies]. *Trabzon: Celepler Matbaacılık*.
- Doltaş, D. (2003). Postmodernizm ve Eleştirisi Tartışmalar. *Uygulamalar, İstanbul: İnkılâp Kitabevi*.
- Erciş, M. A. (2022). *Çağdaş dışavurumcu figüratif resimde konu ve plastik değer ilişkileri* [Sanatta Yeterlik Tezi] t.c. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Plastik Sanatlar Anasanat Dalı (Turkey).

- Erciş, M. A., & Kayserili, M. E. (2022). Figüratif dışavurumcu resimde renk ve biçim ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 129, 254-266 ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.61990>
- Erçiş, M. A. D. & Özpolat, K. (2023). “Bauhaus Okulunda Renk Teorileri” *International Social Sciences Studies Journal*, (eISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6830-6839. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69193>
- Featherstone, M. (1996). Postmodernizm ve Tüketim Kültürü, (çev. Mehmet Küçük). *İstanbul: Ayrıntı Yayınları*, 3.
- Gündüz, Y. K., & Enginoğlu, T. (2018). Yeni dışavurumculuk bağlamında Anselm Kiefer’in “Osiris ve Isis” adlı eserinin göstergebilimsel çözümlemesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(51) (ISSN: 2146-9903, E-ISSN: 2147-3056) www.idildergisi.com DOI: 10.7816
- Gögebakan, Y. & Kılınc, E. (2020). Empresyonizm, Kübizm, Sürrealizm Ve Ekspresyonizmde tarz olarak soyutlama. *Sanat Dergisi*, (35), 19-31. Retrieved from <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Ataunigsfd/Issue/53335/593540>
- İpşiroğlu, N. Ve İpşiroğlu, M. (2011). Sanatta Devrim. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Jonathan, Fineberg, (2014). 1940’tan Günümüze Sanat, Varlık Stratejileri, Edt: Arif Ziya Tunç, Çev: Simberatay Eskier, Göral Erinc Yılmaz, İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.
- Kahraman, H. B. (2005). Sanatsal Gerçeklikler, Olgular ve Öteleri. İstanbul: Agora Kitaplığı.Kaptan, S. (1991). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (gel. 11. bs). *Tekışık Web Ofset Tesisleri: Ankara*.
- Kayabal, A. (2012, 11 12). [avrupagun.eu](http://www.avrupagun.eu). [Erişim tarihi: 06 16, 2023]: <http://www.avrupagun.eu/pdf/201203-AvrupaGun.pdf> adresinden alındı.
- Keküllüoğlu, K. H. (2010). *Resim sanatında dışavurum anlayışına tarihsel bir bakış ve tek renk hakimiyetinin bir tavır olarak kullanımı*, [Yayınlanmış Yüksek Lisans], Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey).
- Kızılcıkelik, S.(1994).Postmodernizm:‘Modernlik projesine’bir başkaldırı. *Türkiye Günlüğü*, 30, 90-105.
- Sarup, M. (2004). Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm,(A. Güçlü, Çev.). *Basım. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları*.
- Ötgün, C. (2000). Çizgi Dışı Sanatçılar: Anselm Kiefer. İ.S.K. Aylık Bülten , s. 97.
- Özel Z. (2006). Postmodern dönem fotoğraf sanatında kendine mal etme: Sherman, Morimura, Ungun. *Selçuk İletişim*, 4(2), 158-174. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/177981>
- Özpolat, K. (2023). “Afişte Tipografik Anlatımın Algıya Etkisi”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630- 631X) 9(67): 2740-2748. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.67758>
- Stiles, K., & Selz, P. (2012). *Theories and Documents of Contemporary Art: A Sourcebook of Artists’ Writings (Revised and Expanded by Kristine Stiles)*. Univ of California Press.
- Shiner, L. (2010). Sanatın İcadı: Bir Kültür Tarihi (İ. Türkmen, Çev.). *İstanbul: Ayrıntı Yayınları*.
- Şahin, D. (2018). Gerhard Richter ve foto-resimler. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(1), 96-102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/475892>
- Şaylan, G. (1999). **Postmodernizm**, İmge Yayıncılık (4. Basım), İstanbul.
- Şenol T., & Erciş M. A. (2018). Malevich, G. K. K. Malevıç, G. Klimt ve R. Hamilton Eserlerinde Anıtsal Görünümler Üzerine Bir Araştırma Örneği. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(49).1101 www.idildergisi.com DOI: 10.7816/idil-07-49-07
- Şenol, T., & Asmaz, A. C. (2018). Kazimir Maleviç’in Soyut-Geometrik Dönemi Sonrası Sanat Anlayışı Üzerine Bir İnceleme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(47), 833. www.idildergisi.com DOI: 10.7816 /idil-07-47-07

Bayrak T.,& Şenol T. (2022). Türk kültürüne ait birer kültürel miras olan sembollerin Türkiye’de modern sanat ve sonrası dönemde resim sanatında kullanılması, *Social Science Development Journal*, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.725> Vol 7 / Issue 33 / pp: 57-69

Tunalı, İ. (2008). Estetik. 12. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yamaner, G. (2007). *Postmodernizm ve sanat: mimari, sinema, edebiyat, tiyatro, tasarım*. Algiyayın.

Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden postmodernizme sanat*. Ütopya.

Yönel, M., & Dokak, H. (2022). Kitsch ve Güncel Sanatçı Pratikleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 18-27. ISSN: 2458-9381, DOI: 10.46442/intjcss.1183288

GÖRSEL KAYNAKÇA

URL 1: Pablo Picasso “Avignonlu Kızlar”

<https://www.oggusto.com/sanat/eser-ve-muze-incelemeleri>

URL 2: Henri Matisse “Green Romanian Blouse”

<https://www.everypainterpaintshimself.com/index.php?/galleries/matisse>

URL 3: Wassily Kandinsky “Roses”

<https://www.leblebitozu.com/wassily-kandinsky-eserleri-ve-hayati/>

URL 4: Kazimir Malevich “Futbolcular”

<https://www.arthipo.com/tr-tr/kazimir-malevich-tr-tr/>

URL 5: Vincent Van Gogh “Gün Batımında Karla Kaplı Tarlayı Kazan İki Köylü Kadın”

https://tr.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh#/media/Dosya:Van_Gogh_-

URL 6: Salvador Dali “Kürelerin Galateası”

<https://ressamlar.gen.tr/ressam-calismalari/salvador-dali-eserleri/>

URL 7: Jackson Pollock “İsimsiz”

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/482447>

URL 8: Jean-Michel Basquiat “İsimsiz”

<https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/ressam-basquiatin-muzayede-rekoru-110-5-milyon-dolar/821454>

URL 9- 10: Cindy Sherman “Feminenliğe Cinsiyet Yargılarına Meydan Okuyan Portreler”

<http://www.sindihttps://gaiadergi.com/cindy-sherman-feminenlige-cinsiyet-yargilarina-meydan-okuyan-portreler>

URL 11: Anselm Kiefer “Der Gordische Knoten”

<http://www.sanatatak.com/view/anselm-kiefer-kuresel-fuarlar-sanati-yok-ediyor>

URL 12: Gerhard Richter “Nurses”

<https://www.e-flux.com/announcements/181637/artist-rooms-gerhard-richter/>

URL 13: Takashi Murakami “Anime”

<https://www.artsy.net/artwork/takashi-murakami-the-pandas-say-theyre-happy-16>

URL 14: Barbara Kruger “İsimsiz”

<https://www.nytimes.com/interactive/2020/10/19/t-magazine/barbara-kruger.html>



Türk Sinemasında Ritüeller: Adak Filmi Örneği

Rituals in Turkish Cinema: A Case Study of the Film The Sacrifice

ÖZET

İnsanlar doğaüstü güçlerden, hastalıktan, kötülüklerden, Allah'tan gelecek cezalardan korunmak için ya da dileklerinin yerine getirilmesi için çeşitli ritüellere başvurmuşlardır. Adak ritüeli de eski çağlardan itibaren insanların kendilerini korumak için ya da Allah tarafından dileklerinin yerine getirilmesi için sıkça uygulanan ritüellerden birisidir. Sanat yapıtları da toplumsal inançlara ve değerlere sessiz kalmayarak adak ritüelini farklı biçimlerde işlemiştir. Bu sayede toplumların kültürleri, inanç biçimleri daha görünür olmuştur. Tıpkı diğer sanat dalları gibi sinema da adak ritüelini ele almış, kendine özgü dille perdeye yansıtılmıştır. Türk sineması adak ritüeli gibi kültürümüze ait birçok ritüeli kendine konu olarak almıştır. Atf Yılmaz toplumun derlerine, ülkede yaşanan olaylara sessiz kalmayarak birçok farklı konuyu filmografisinin merkezi haline getiren bir yönetmendir. 1962 yılında Erzincan'ın Tercan ilçesinde yaşayan Müslüm Koca* isimli vatandaşın oğlunu Allah yolunda kurban etmesi ülkede çokça tartışılmıştır. Atf Yılmaz da ülkede yaşanan bu önemli olayın objektif bir biçimde görülmesi ve hadisenin bir cinayetten ibaret olmadığını göstermek için Müslüm Koca'nın eylemini *Adak* (1979) filmiyle ele almıştır. Bu makaleyle Atf Yılmaz'la aynı amaç doğrultusunda bir çalışma yapılmış, Müslüm Koca adlı karakterin oğlunu Allah yolunda adak etmesini sağlayan nedenler sorgulanmış, adak eyleminden önce adağa giden yol, çalışmanın gidiş doğrultusu olarak belirlenerek incelemeler yapılmıştır. Bu zeminden yola çıkarak objektif bir bakış açısıyla ve sorgulayıcı bir yön belirlenerek Müslüm Koca'nın katil mi yoksa sefil mi olduğu sorusu sorularak çalışmanın problemi ortaya konulmuştur. Bu çalışmayla söz konusu meselenin tartışılması, çağımızda oğlunu tanrıya kurban ederek öldüren babaya katil demeden önce eylemin altında yatan toplumsal, kültürel, dini nedenlerin görülmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Yapılan literatür taramasında Atf Yılmaz'ın *Adak* filmiyle ilgili ele aldığımız bağlamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın ortaya koyacağı bulguların yeni bir bakış açısı sağlayacağını ve toplumsal meselenin boyutlarını göstererek alana katkı sağlayacağını düşünerek araştırmanın yapılması değerli bulunmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle ve sosyolojik perspektifle yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Müslüm Koca'ya katil ya da sefil demeden önce bütüncül bir bakış açısıyla olayın tarihsel, kültürel, ekonomik ve toplumsal arka planına bakılması gerektiği anlaşılmış, Müslüm Koca'yı adağa sürükleyen toplumsal, ekonomik ve inanç-ritüel temeli sebepler gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ritüeller, Adak, Atf Yılmaz, Müslüm Koca, Katil, Sefil

ABSTRACT

People have resorted to various rituals to protect themselves from supernatural forces, disease, evil, punishment from God or to fulfil their wishes. The ritual of sacrifice is also one of the rituals that people have frequently applied since ancient times to protect themselves or to have their wishes fulfilled by God. Works of art have not remained silent to social beliefs and values and have processed the ritual of sacrifice in different ways. In this way, the cultures and beliefs of societies have become more visible. Just like other branches of art, cinema has also dealt with the ritual of sacrifice and reflected it on the screen with its own unique language. Turkish cinema has not hesitated to deal with many rituals along with the ritual of votive offerings. Atf Yılmaz is a director who has made many different subjects the centre of his filmography by not remaining silent about the problems of the society and the events in the country. In 1962, Müslüm Koca, a citizen living in Tercan district of Erzincan, sacrificed his son in the way of God, which was widely discussed in the country. Atf Yılmaz addressed Müslüm Koca's action in his film *The Sacrifice* (1979) in order to objectively view this important event in the country and to show that the incident was not just a murder. In this article, a study has been carried out with the same purpose as Atf Yılmaz's film *The Sacrifice* (1979), the reasons that led the character Müslüm Koca to sacrifice his son in the way of God have been questioned, and the path leading to the sacrifice before the act of sacrifice has been determined as the direction of the study and analysed. Starting from this ground, the problem of the study was put forward by asking the question of whether Müslüm Koca is a murderer or a wretch by determining an objective point of view and a questioning direction. With this study, it is aimed to discuss the issue in question and to ensure that the social, cultural and religious reasons underlying the action are seen before calling the father who kills his son by sacrificing him to God a murderer. In the literature review, it was found valuable to conduct the research considering that there was no study on Atf Yılmaz's *The Sacrifice* film in line with the mentioned purpose, that the findings of the study would provide a new perspective and that the study would contribute to the field by showing the dimensions of the social issue. The study was conducted with the descriptive analysis technique, one of the qualitative research methods and sociological perspective. As a result of the study, it was understood that the historical, cultural, economic and social background of the event should be looked at from a holistic perspective before calling Müslüm Koca a murderer or a wretch, and it was tried to show the social, economic and faith-ritual-based reasons that led Müslüm Koca to sacrifice.

Keywords: Rituals, Sacrifice, Atf Yılmaz, Müslüm Koca, Murderer, Miserable

Afif Ataman¹
İbrahim Demir²

How to Cite This Article
Ataman, A. & Demir, İ.
(2023). "Türk Sinemasında Ritüeller: Adak Filmi Örneği", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4335-4357.
DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71646>

Arrival: 11 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Karakterin filmdeki ismi Mümin'dir, ancak orijinal senaryoda ve adağı gerçekleştiren gerçek şahsın ismi Müslüm Koca olduğu için bu çalışmada Müslüm Koca ismi tercih edilmiştir. Senaryoda ve bazı kaynaklarda Müslim Koca olarak da yazılmaktadır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, Van, Türkiye

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, SBE, Radyo, Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, Van, Türkiye

GİRİŞ

Ritüel ve inanç eski çağlardan beri insanların yaşamında varlığını sürdürmektedir. Toplumun sosyoekonomik ve kültürel yapısına göre ritüellerin biçimleri, türleri değişkenlik göstermektedir. Ritüel “kutsalın huzurunda, davranışları belirleyen uygulama kuralları, toplumsal standarda ulaşmış ve sürekli tekrar edilen davranışlar, kültürel bir sistem, toplumsal drama veya kültürel performans, bilinç, gönüllülük ve kozmik ya da kutsalda merkezlenmiş stilize edilmiş sembolik eylemler ve aslında tüm bu ifadeleri kapsayan bir kavramdır.” (Bidmeand, 2022: s.10) Buradan yola çıkarak ritüelin kutsalla ve tekrar edilen davranış kalıplarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Toplumların kültürlerine göre ritüellerin türleri ve uygulama biçimleri farklılaşmaktadır. Yaşamın rutinine yayılmış veya din ile iç içe varlığını sürdüren birçok ritüel vardır. Adak ritüeli de en önemli ritüellerden birisidir. Dünyanın farklı coğrafyalarında adak ritüelinin uygulanma biçimleri farklı olsa da temelinde aynı amaç bulunmaktadır. Bu amaç, bir dileğin yerine getirilmesi için veya tehlikelerden korumak için Tanrı veya kutsal yolunda vaat edilen şeydir.

Adak ritüelinin kültürle ve toplumla kurduğu bağ sanatın birçok alanında ele alınmasına sebep olmuştur. Sanatçılar dert ettikleri meseleleri eserlerine yansıtılmıştır. Aynı şekilde sinema da toplumun içinde olan bitene sessiz kalmayarak başta adak olmak üzere birçok ritüeli perdeye yansıtılmıştır. Türk sinemasında sinema-ritüel ilişkileri bağlamında değerlendirilecek birçok film vardır. Bu filmlerden bazıları: *Bedrana* (Süreyya Duru, 1974), *Adak* (Atıf Yılmaz, 1979), *Hazal* (Ali Özgentürk, 1979), *At* (Ali Özgentürk, 1981), *Pehlivan* (Zeki Ökten, 1984), *Kurbağalar* (Şerif Gören, 1984), *Gelin Oy* (Yavuz Yalınkılıç, 1986), *Oy Bebek Oy* (Yavuz Yalınkılıç, 1990) şeklindedir.

Türk sinemasının en önemli yönetmenlerinden bir olan Atıf Yılmaz dönemin haletiruhiyesine uygun olarak birçok konuyu filmlerinin merkezine almıştır. Atıf Yılmaz’ın sinemasına bakıldığında kabına sığmayan bir yönetmen olduğu söyleyebilir. Köy ve kasaba filmlerinden Köroğlu gibi halk kahramanlarını anlatan filmlere, aşk filmlerinden kadın temalı filmlere kadar birçok konuyu işlemiştir. *Adak* filmi de Yılmaz’ın sinema vitrininde özel bir çalışma olarak yerini almıştır. Film gerçek bir olaydan yola çıkılarak çekilmiştir. Müslüm Koca adlı vatandaş Allah yolunda verdiği adak için oğlunu kurban etmiştir. Olay 1960’lar Türkiye’inde çokça tartışılmıştır. Yılmaz’da bu rahatsız edici gerçekliği alıp dramatik yapı bir film ya da sahte belgesel arası bir biçim ile perdeye yansıtılmıştır. Doktorlar, avukatlar, siyasi partiler, din alimleri, hakimler, halk, kısaca herkes kendi açısından değerlendirmelerde bulunmuştur. “Nasıl olur da bir baba oğlunu Allah’a kurban eder? Çağdaş Türkiye’de böyle bir olay olabilir mi? İslam’da asla insan kurbanı yoktur? Hukuken oğlunu kurban eden Müslüm Koca’nın idamı gereklidir? Yoksulluğun ve geri kalmışlığın sonu budur?” gibi söylemler döneminde gündemi meşgul etmiştir. Yılmaz’ın amacı tüm bu tartışmaları, bu önemli toplumsal meseleyi objektif bir biçimde perdeye yansıtarak tüm boyutlarıyla görülmesini sağlamaktır. Olayın cinayetten önce önemli bir toplumsal mesele olduğunu, bu toplumsal meselenin anlaşılması gerektiğini anlatmak istemiştir. Bu çalışmada Yılmaz ile aynı amaç doğrultusunda yola çıkarak Müslüm Koca’ya katil demeden önce babanın oğlunu Allah yolunda kurban etmesini sağlayan toplumsal, ekonomik, inanç-ritüel temeli nedenlerin ortaya çıkarılmasını hedeflemiştir. Makalenin başlığı olan Müslüm Koca katil mi, sefil mi sorusu ile çalışmanın problemi ortaya konulmuştur.

Atıf Yılmaz söz konusu meseleyi sinema aracılığıyla göstermeye çalışmıştır ancak yapılan literatür taramasında bu konuyla ilgili bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu makaleyle alandaki bu boşluk doldurulacak olup farklı bir bakış açısıyla konunun tüm boyutlarının sorgulanması sağlanacaktır.

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle ve sosyolojik bir perspektiften ele alınmış ve ikinci bölümde açıklanmıştır. Nitel analizle filmin içindeki veriler değerlendirilmiş olup çalışmanın amacının gerçekleşmesi sağlanmıştır. Sosyolojik bakış açısıyla Müslüm Koca’yı adağa sürükleyen toplumsal, dini ve ekonomik koşullar değerlendirilmiştir. Çalışmanın teorik ve analiz bölümü aynı sistematikte yazılmıştır. Karakterin adak eylemini gerçekleştirmesine neden olan ritüel, inanç, sosyoekonomik koşullar temel parametreler olarak belirlenmiş, teorik bölümde her parametre ayrı başlık altında değerlendirilmiş, analiz bölümünde ise her parametre birer tema olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın teorik kısmı üç başlıkta oluşmaktadır. Çalışmanın birinci kısmında ritüel ile birlikte inanç kavramı ele alınmıştır. Müslüm’ün oğlunu adak etmesinin en önemli parametrelerinden biri inanç temelli gerekçelerdir. Bu nedenle inanç ve ritüel ilişkisi tarihsel arka planıyla, günümüze yansıma biçimiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ritüel kavramı ve karakterin eylemini etkileyen ritüeller açıklanmıştır. Müslüm Koca’nın oğlunu adak etmesinin nedenlerinin anlaşılması için yaşadığı toplumdaki tüm ritüellerin bilinmesi gerekmektedir. Bu ritüeller aracılığıyla Müslüm adım adım oğlunu Allah’a adak etmeye doğru gitmiştir. Ele alınan ritüeller: kurşun dökme, erkek sünneti, imam nikâhı, yağmur duası, adak, kurban, kına ve cevşen-muskadır. Üçüncü kısımda ise sosyoekonomik koşulların inanç üzerindeki etkisi: yoksullar için inancın

dayanılmaz çekiciliği başlığı açıklanmaya çalışılmıştır. Yoksulluğun artmasıyla birlikte inanç düzeyinin arttığı, suç faktörlerinin ortaya çıktığı anlatılmak istenmiştir.

Çalışmanın analiz bölümü üç tema çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu temalar: söz konusu ritüellerin Müslüm'ün adak eylemini gerçekleştirmesindeki rolleri, karakterin inancına ilişkin eylemler ve temel görsel ve sözel unsurların sorgulanarak karakterin sahip olduğu inancın adağı gerçekleştirmesindeki etkisi, son olarak da karakterin sosyoekonomik koşullarının adak eylemini gerçekleştirmesindeki etkisidir. Çalışmanın sonuç bölümünde ise ortaya konulan bulgular değerlendirilmiş, karakterin eylemine ilişkin gerekçeler açıklanmıştır.

YÖNTEM

Yapılan araştırmanın amacına ve hedefine uygun olarak çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle ve sosyolojik perspektifle yapılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 39). Başka bir ifadeyle “teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” Bu durum da araştırmacıya alan açarak araştırmacının esnek olmasını, araştırma sürecinin yeniden oluşturulmasını ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan bilgilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir. (Glaser ve Strauss akt 1978: Yıldırım ve Şimşek , 2011: s.10)

Altunışık ve diğerlerinin açıklamaları Ali Yıldırım'ın ifade ettiklerini desteklemektedir. Nitel analiz yapan araştırmacının yaratıcı bir işlevi bulunmaktadır. Altunışık ve diğerlerine göre nitel analiz yorumlayıcı bir yaklaşımla araştırma problemini inceleyen yöntemdir. Bu sebeple araştırmacılar çalıştıkları konuları kendi bağlamında yorumlayarak bulgulara ulaşmaktadırlar. (Altunışık ve diğerleri, 2010: s. 302). Nitel araştırma insanın kendi sınırlarını keşfetmek, yaşadığı toplumsal sistemin derinliklerini anlamak üzere meydana getirdiği bilgi üretme yöntemlerinden birisidir. (Özdemir, 2010: s. 326).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak nitel araştırma parçadan bütüne yani tümevarımla araştırmanın bulgularına ulaşmak isteyen, verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar vasıtasıyla toplayan, araştırmacıya alan açarak ele aldığı konularda keşifler yapmasını sağlayan bir yöntemdir. Bahsedilen bu nedenlerden dolayı çalışmamızın yöntemi nitel araştırma olarak seçilmiştir.

Betimsel analiz tekniği ise görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analiz tekniği dört aşamada oluşmaktadır. Bu aşamalar: çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklindedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: s. 224)

Sosyolojik analiz yöntemine göre film, üretilmiş olduğu dönemin sosyal koşullarına göre incelenecektir. Eleştirinin ana ekseninde sınıf, ekonomi, dini inanç, cinsiyet, ırk gibi parametreler bulunmaktadır. Sosyolojik analiz kapsamında topluma ait sosyal değerlerin filme nasıl yansıtıldığı, filmin sosyal değerler üzerindeki etkisi, bu değerleri güçlendirme ya da değiştirme gücü ve filmin toplumsal tutum ve davranış kalıplarında neden olduğu değişiklikler gibi konular yer almaktadır. (Özden, 2004: s. 153-154)

Sosyolojik analiz yöntemiyle filmdeki sosyoekonomik koşullar, dinsel yapı, ataerkil düzen incelenmiştir. Bu yöntem yardımıyla Müslüm Koca adlı karakteri adağa sürükleyen toplumsal koşullar analiz edilmiştir. Çünkü araştırmanın konusu olan Müslüm Koca karakterinin adak eylemi, yaşadığı toplumun dinamiklerinden bağımsız düşünülemez. Çalışmanın ortaya koymuş olduğu problemin net biçimde çözülmesi için sosyolojik analiz yöntemiyle birlikte nitel analiz yöntemi de gerekli görülmüştür. Bu sayede filmin içindeki temalar (sahne, nesnelere, karakterler) analiz edilmiştir. Filmin içeriğindeki mesajlarla toplumsal yapı birlikte değerlendirilerek "**Türk Sinemasında Ritüeller: Adak Filmi Örneği**" isimli makalenin analizi nesnel biçimde yapılmıştır.

Ritüel ve İnanç: İspatlanamaya Tutku ve Ritüelle Karışık İnanç

İnancın sözlükte farklı anlamları bulunmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre inancın tanımı “bir düşünceye bağlı olma: birine duyulan güven ve inanma duygusu: inanılan şey, görüş, öğreti: tanrıya, bir dine inanma, akide, iman, itikat” şeklindedir. (<https://sozluk.gov.tr/>) Hançerlioğlu'na göre inanç sanıya güvenme ve bağlanma anlamına gelmektedir. Aynı zamanda inanç deneyle doğrulanmamış olan varsayıma güvenmek manasında olduğu için bilgiden uzak bir noktadadır. Bilginin bittiği yerde inancın başladığı söylenebilir. Daha da önemlisi inanç bilinmeyene bağlı olmak şeklinde gelişir. Bundan ötürüdür ki inanç, en ilkel halk masallarından en gelişmiş metafizik algılara kadar bütün insani tahayyüllerin içindedir. kapsar. Bilimsel açıdan ilkel bir insanın uğurlu bir taşa inanmasıyla bir dindarın babasız doğan bir peygambere inanması arasında pek bir fark

yoktur. (Hançerlioğlu, 1975: s. 216-217) İki de temelde ispatlanmayana tutkulu olmaktadır. İncanın yüzyıllar boyunca böyle kusursuz bir şekilde devam etmesinin sebebi inanılan şey bilimsel olarak ispatlanmadığı için yok da sayılamayacağı gerçeğidir.

Tarihsel olarak inanç, ritüelle iç içe geçmiştir. Fenomenoloji yünden dinin tanımını yapabilmek için bilinmesi gereken önemli bir konu da ritüeldir. Ritüelin arkaik dinlerdeki kök anlamı izlenecek yol veya düzen manasındadır. Dinler tarihindeki anlamı ise insan ile ilahi güç arasında doğru ilişkinin kurulması için geliştirilen metottur. Ancak ritüel aracılığıyla insan ve ilahi güç arasında bağ kurulabilir. Öyle ki ritüel insanı dinsel olarak hedefine götüren sistemdir. Daha bilindik bir ifadeyle ritüel ibadetin başka adıdır. Yine de ritüele ibadetin aynı şey olduğu söylenemez. İbadet insanı tanrıya bağlarken, ritüel daha geniş anlama sahip olup insanı kozmik varlıklara, kozmik düzene, her türlü metafizik alana bağlayan evrensel bir bağıdır. (Demirci, 2013: s.49) Buradan ritüelin tarihinin kurumsallaşmış dinlerin tarihinden eski olduğu söylenebilir. Ritüel ilk insanlardan itibaren yaşamın her noktasına nüfuz ederek dini içine almış, insanın ilahi güce ulaşmasına aracılık etmiştir. Öyle ki dine özgü görülen kimi davranışlar ritüele ait olabilmektedir. İnsanların tanrı için yaptığı kimi ibadetlerin arkaik bir ritüelden mi kaynaklı, yoksa dinin kendine özgü buyruğu mu oldu karıştırılmaktadır. Bu belirsizlik hali ritüelin inanca dönüşmesine ya da tam tersi incanın ritüele dönüşmesine imkan vermektedir.

Ritüeller, incanın yaşam içerisinde sindirilmesini ve kolektif bir paylaşımın konusu haline gelmesini sağlamaktadır. Şöyle bir çıkarımda bulunabiliriz kutsalla kurulan ilişkinin teorik boyutu kurumsal dinler söz konusu olduğunda genel olarak inanç, pratik boyutu ise ibadet olarak tanımlanırken; kurumsallaşmamış dinler söz konusu olduğunda teorik boyut mit pratik boyut ise ritüel olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda ritüel kavramının uzunca bir süre ibadet kavramını işaret edecek şekilde kullanıldığı görülmektedir. (Platvoet, 2006: s.162).

Ritüel incanın olduğu her yerde kendisine yer bulmuştur. En başa gidilecek olursak “başlangıçta ilk ritüeller ilahlar tarafından yapılmış ve Sümerlerde Enki, Semitiklerdeki karşılığı Ea aracılığıyla görevli kadrolar (din adamları) tarafından insanlara öğretilmiştir.” (Demirci, 2013: s.53) “İnsanoğlu, tanrılara hizmet etmekten başka bir amaçla yaratılmadığı için en önemli görevinin de bu hizmeti tanrılarını hoşnut ve tatmin edecek bir şekilde kusursuzlaştırmak olduğu açıktır”. (Kramer, 2001: s. 180) İnsanlar kutsaldan öğrenmiş olduğu ritüelleri tanrıya sürekli olarak göstererek iyi bir kul ve iyi bir öğrenci olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ritüelleri zaruri bir şekilde sürdürmekte. Bu bağlamda Demirci'nin söyledikleri önemlidir.

“Orta Asyadaki "throat sing" ya da "gırtlak şarkısı" denilen Şamanik ses çıkarma ritüelinde seslerin gırtlaktan çıkarılması oldukça hayattır. Ritüel sırasında sesin gırtlaktan çıkarılışının sebebi, tanrıların kendi aralarındaki konuşma tonunun bu şekilde oluşup oluşmadır. Tanrılar tarafından anlaşılabilir için onların sesleri, sözleri ve jestleriyle hareket etmek gerekmektedir. Bundan dolayı her eylem başlangıçta ya da tanrısal alemde tespit edildiği ilk şekliyle yerine getirilmeliydi. İlahi başlangıçtaki ki form ritüellerin temelini teşkil eder. Bu kadar dakik ve titiz davranılması zorunluluğunun, din adamları kadrosunu ne kadar önemli bir kadro haline getirdiği kolayca anlaşılabilir.” (Demirci, 2013: s.49-50)

Günümüzde cemaatler yapmış olduğu ayin ve zikirleri eski tarihlerden süregelen davranış kalıplarını model olarak senkronize ve müthiş bir birliktelik sağlayarak gerçekleştirmekte. İnsanoğlunun kendine vazife olarak gördüğü bu durum eylemin sürekli olarak tekrarlanmasında sağlamaktadır. Buradan yola çıkarak ritüellerin asırlar boyu süren ibadetlerin kesintisiz olarak devam etmesini sağladıklarını söylemek yanlış olmaz.

Günümüzde uygulanan ibadetlerin köklerinde eski tarihlerde yapılan ritüeller olabilmektedir. Eliade'ya göre “Kabe'nin tavaf edilmesi, bugün olduğu gibi İslam öncesi çağda Mekke'nin birkaç kilometre uzağındaki Ararat'a yapılan yıllık haccın önemli ritüellerinden birisiydi.” (Eliade, 2002: s. 80-81) Burada ritüelin inanç formuna dönüşmesi daha sonra da o incanın tekrar ritüel şeklinde devam etmesi söz konusudur. Sonuç olarak inanç-ritüel karışımı ortaya çıkmıştır. Bu karışımın tarihsel kökleri oldukça eski olduğu için sonlanma ihtimali de düşüktür. Yani kimse Müslümanlar için Kabe'nin tavaf edilmekten çıkacağını söyleyemez.

Anadolu'da inançlarının kaynağını çeşitli dinler ve ritüeller oluşturmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda Anadolu'nun inanç oluşumunda üç farklı kaynağın bulunduğu görülmüştür. Bunlardan birincisi eski çağ Anadolu dinleri, ikincisi Sümer, Akad, Mısır gibi komşu ulusların düşünce kalıntıları, üçüncüsü ise tektanrı dinlerdir. (Eyüpoğlu, 1987: s. 47) Anadolu incancı farklı kaynaklardan ve kadim köklerden beslendiği için insanların yaşamlarında güçlü bir şekilde kendisini gösterir. Bu nedenle Anadolu'da inanç ve ritüel tarih boyunca hep önemli olmuştur. İnsanlar yaşamlarını sürdürmek ve karşılıklarına çıkan felaketlerden kurtulmak için inanç ve ritüellere başvurmuşlardır. Bu bağlamda inanç ve ritüelin tarih boyunca süren birlikteliği öyle güçlü bir karışım oluşturmuş ki günlük hayatın birçok noktasında söz sahibi olmuş, insanların en basit eylemlerini şekillendirmesinde rol almıştır. İnsan kurbanı gibi eski çağlara ait vahşi bir ritüelin çeşitli formlara

dönüşerek günümüze kadar geldiği görülmektedir. Örneğin ilkel toplumlarda görülen insan kurbanı, kutsal dinlerdeki Hz. İbrahim kıssası ile birleşerek çağımızda bir babanın oğlunu kurban etmesine kaynaklık etmiş olabilir.

Ritüel

Ritüel üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Ritüel dinler tarihi, antropoloji, etnografya ve folklorun en önemli çalışma alanlarından birisidir. (And, 2003: s. 307) Ritüel kavramının Türk Dil Kurumuna göre tanımlarının a)ayın, b)adet haline gelmiş eylemler olduğu görülmektedir. Ayinin tanımı ise dini tören, ibadet olarak yapılmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Ritüel kavramı Latince kökünü oluşturan “rit” kelimesinden türemektedir. “Bir şey yapmak” anlamına gelmektedir. Kavram için detaya inildiğinde “inanınların üzerinde uzlaşarak simgesel anlam yükledikleri geleneksel uygulamalar” olarak tanımlandığı görülmektedir. (Scott ve Marshall, 2009: s. 653.) Orhan Hançerlioğlu rit kavramını dinsel tören ve kurallar olarak tanımlar. (Hançerlioğlu, 1975: s.433.) Hançerlioğlu rit kavramını detaylandırır.

“Rit deyimi tapım biçimlerini dile getirir, Osmanlıcaya ayin deyimiyle çevrilmiştir. Her tapım belli bir biçimde yapılır, tapım çeşitlerine göre rit’ler de çeşitlenir. Bundan ötürüdür ki deyim biçimsel bir anlamı dile getirir. Tanrıların bulunmadığı (Predeizm) çağlarda da büyüsel rit’ler vardı, örneğin tanrılar öncesi Roma’ında Luperci adı verilen büyücüler kenti her türlü zarardan korumak için kentin çevresini dolaşarak varsayımsal bir sınır çizerlerdi, kötülüklerin bu sınırı aşıp kente giremeyeceğine inandırdı. İşte bu Luperci’lerin dolaşması da bir rit, bir inançsal biçimdir “ (Hançerlioğlu, 1975: s.433.)

Yukarıda bahsi edilen tanımlardan yola çıkarak ritüelin insanların inançlarını gerçekleştirmek için veya kötülüklerden kendilerini korumak için sık sık tekrarladıkları bir davranış modeli olduğu söylenebilir. Roy A. Rappaport da ritüel için benzer bir tanımda bulunmuştur.

“Ritüel kavramı, ritüeli icra eden kişiler tarafından dile getirilen anlaşılması güç söylemlerin ve birbiri ardına gelen ama hiç değişmeyen şekilsel davranışların temsilini ifade etmektedir. Temsili ve sembolik davranışlar, katı bir şekilsellik, kuralları belirli olan, uygulayıcısından başkası tarafından tam olarak anlaşılmayan terennüm özellikleri bütün ritüeller için genellikle ortaktır. “ (Rappaport, 1999: akt. Olgun, 2016: s.84)

Ritüellerin çıkış noktası tam olarak bilinmese de insanın doğumundan ölümüne kadar birçok konuda söz hakkına sahiptirler. Korku ve kendini mutlu hissetme neredeyse tüm ritüellerin motivasyon kaynağıdır. Toplumların inançlarına ve yaşam biçimlerine göre değişkenlik gösterse de tüm insanlar için geçerli olan ritüeller vardır. Örneğin yeni doğan bebeğe ad verme her toplum için geçerlidir. Aynı şekilde ölüm ritüelini hiçbir toplum uygulamadan geçemez.

Toplumun yapısına göre ritüellerin sıklığı ve biçimi değişir. Dini inancın ve geleneksel motiflerin hakim olduğu, akıl ve teknolojinin dışlandığı toplumlarda ritüeller daha fazla görülmektedir. Sözü ettiğimiz toplumlarda ritüeller insanların bir arada yaşaması için zaruri ihtiyaçtır. Durkheim toplumun bir arada huzurlu yaşaması için ritüellerin gerekli olduğunu düşünmektedir. Durkheim’in sözünü etmiş olduğu ritüellerin işlevleri dört başlık altında özetlenebilir. Bu işlevler şöyle sıralanır:

1. Ritüel, bireyi toplumda yaşamak için toplumun gerektirdiği düzen bağının sıklığına, acı çekmeye hazırlar, bu yolda onu eğitir.
2. Ritüel, bireyleri bir araya getirir, bireyler arasındaki toplumsal bağları güçlendirir, ortaklığı pekiştirir.
3. Ritüelin toplumda canlandırıcı bir işlevi vardır. Toplumun ilişkilerini kalıtlarının bilincine vardır; geleneklerin sürmesi, inançların tazelenmesi, değer yargılarının, törelerin kökleşmesine yardım ederek toplumu canlı bir biçimde ayakta tutar.
4. Mutluluk verici işlev: Toplumun bir üyesi olmanın getirdiği mutluluk duygusunu verir. Özellikle toplumun bunalımlı dönemlerinde kişilerin coşku ve duygularını bir arada dile getirmelerine olanak tanıyarak bozulan dengeyi düzeltir.” (And, 2003: s. 307)

Ritüel toplum için bir nevi çimento işlevi görmektedir. İnsanların mutlu bir şekilde birlikte yaşamasını sağlamış, aynı zamanda bu birlikteliğe anlam katmıştır. Ritüel tarih boyunca içinde taşıdığı davranış kalıpları ve kültürel kodları nesilden nesile aktarmıştır.

Anadolu'da Ritüeller

Tarih boyunca Anadolu’da birçok ritüel söz konusu olmuştur. Anadolu’da Türkler öncesi kültürlerin sahip oldukları inanç sistemleri, Türklerin eski inanç sistemleri ve İslamiyet’in içinde taşıdığı inanç biçimi bir araya

gelerek Anadolu'da birçok ritüelin meydana gelmesine neden olmuştur. (Erginer, 1997: s. 131.) *Adak* filmi Anadolu'da var olan birçok ritüeli ele almıştır. Yönetmen Atıf Yılmaz, Erzincan bölgesinin tarihsel ve toplumsal gerçekliğini göz ardı etmeyerek, yöreye ve Anadolu'ya ait pek çok ritüeli filmde kullanmıştır. Filmde geçen ve çalışmada ele alınacak ritüeller şunlardır: Kurşun dökme, erkek çocuğun sünneti, imam nikâhı, yağmur duası, adak, kurban, kına ve cevşen.

Kurban

Kurban kelimesinin etimolojisine bakacak olursak, İbranice kökenli “kobran” kelimesinden geldiği ve Aramiceden Arapçaya ve oradan da Türkçeye geçtiği görülmektedir. (Wensinck, 1952: s. 1013-1014) Arapçada kurban “krb” kökünden mastar olup “yakınlık” ve “akrabalık” anlamları taşımaktadır. (Sarı, 1982: s.1211) Kurban kelimesine karşılık Latince kökenli kelimelerden “*sacrifice, sacrificie, redemption, victim, eucarastie, offering*” kelimeleri karşılık gelmektedir. (Sezen, 2004: s.43) Türk Dil Kurumuna göre kurbanın anlamları 1. Dinin buyruğunu veya bir adağı yerine getirmek için kesilen hayvan.2. İçtenliği belirten bir seslenme sözü.3. Bir ülkü uğrunda feda edilen veya kendini feda eden kimse.4. Bir kazada veya felakette ölen kimse. 5. Maddi ve manevi bakımdan felakete sürüklenmiş, insani değerlerini yitirmek zorunda kalmış veya bırakılmış kimsedir (<https://sozluk.gov.tr/>). Arapça anlamından anlaşıldığı üzere kurban ritüeli gerçekleştirilerek ilahi güce yakın olunur. Çünkü ilahi gücün insandan beklediği kurban ibadetinin gerçekleştirilmesidir. İnsan da kurban ritüelini gerçekleştirerek Tanrı'dan dileğinin yerine getirilmesini bekler.

Kurban genel olarak Paleolitik çağdan bu yana, doğaüstü güçlere hoş görünmek, gelecek kötülöklere karşı onların engel olmalarını istemek ve yerine getirdikleri bir istekten ötürü teşekkür etmek için gerçekleştirilmiş dinsel bir tören ya da tapım gereği veya bir adağı yerine getirmek için kesilen insan ya da hayvan olarak tanımlanmaktadır. (Hançerlioğlu, 1975: s. 275-276) Kimi araştırmacılar ileri bir yorum yaparak kurbanın “Tanrıların beslenmesi gerektiği inancından doğmuş olduğunu” ileri sürmüşlerdir. (Hançerlioğlu, 1975: s.276.)

Kurban çeşitli alt sınıflara ayrılmaktadır. Burada kanlı ve kansız kurban biçimleri görülmektedir.

“Kurban tüm inançlarda, kanlı ve kansız olarak iki biçimlidir. Kanlı kurbanlar, insan ve hayvan kesiminden, kimi ilkelerde görüldüğü gibi vücutlarından bir parça kan akıtma geleneğine kadar çeşitli biçimlerde yapılır. Kansız kurbanlar ise, çeşitli yiyecek ve içecek maddelerinin adak (sungu) olarak verilmesidir. Burada, hayvanlardan elde edilen ürünlerle, buğday, arpa gibi bitkilerle, ayrıca zeytinyağına karıştırılmış un, ekme ve çörek gibi şeyler kullanılır.” (Örnek, 1989: s.88.)

Kurbanı tarihte ele alan ilk düşünürün Platon olduğu ve “kurbanı Tanrılara sunulan bir armağan olarak nitelediği” bildirilir. Aynı zamanda “kurban türlerini, Antik Yunan'da ilk kez Theophrastus'un sınıflandırdığı ve buna göre kurbanların övgü, şükran (teşekkür), dilek (rica) ve ölümlerin ruhlarına sunulanlar olmak üzere dört kategoride toplandığı ifade edilmektedir. Bazı bilim adamlarınca da kurban; doğaüstünün lütfunu güvence altına almak ve onun düşmanlığını en aza indirmek için doğaüstüne sunulan özgün bir armağan olarak tanımlanır” (Erginer, 1997: s. 15-85.)

Kurbanın tarihsel arka planına bakıldığında farklı biçimlerin uygulandığı görülmektedir. İlkel toplumlarda kurban tanrıyla bir alışveriş aracıdır. Tanrıya verilen armağanlar karşılığında bir fayda beklenir.

“İlkel toplumlarda elde edilen ilk ürün ya da ilk av, doğaüstü güçlerin hakkıdır. Bu ilk ürün ve ilk avları, doğaüstü güçlerden sonra, toplumun şef ya da rahipleri tüketirler. Bazı ilkel kavimlerde, ilk hamuru herkesten önce din adamları tadar. Nitekim “hak kurbanı” adı verilen bu ilginç anlayış, ilk doğan çocukların kurban edilmeleri gerektiği ve ilk ürünün -ileride daha da bollaşması için- Tanrıya ait olduğu düşüncesini doğurur. Bu uygulamada, bir şeyin ilki tanrılara, atalara ya da öteki doğaüstü kudretlere sunulduktan sonra, diğerleri insanlarca tüketilir. Avcılık ve çobanlık yapan ilkel topluluklarda ise, yeni doğan ilk yavru hayvanlar veya bunların bir parçaları ile süt ve süttten yapılmış yiyecekler, tanrılara ve şeflere sunulur. Bu bir değiş tokuş olup Antik anlayışta *do ut des* kuralına göre “ben veriyorum, sen de ver!” anlamına gelmektedir.” (Hançerlioğlu, 1975: s. 276)

Üç semavi dinde de kurbanın farklı anlamları bulunmaktadır. Yahudi ve Müslüman geleneğindeki sünnet zorunluluğunun, ilkçağların insansallaştırılmış insan kurbanı olduğu sanılmaktadır. İlkçağ sünnetlerinde erkek çocukların erkeklik örgenlerinin bütünü kesilmiş, daha sonra bu gelenek yumuşatılmış ve sadece deri parçasının kesilmesiyle yetinilmiş. Kybele rahiplerinin de erkeklik örgenlerini dibinden keserek yeryüzünü gebe bırakmak için toprağa gömdükleri bilinmektedir. Bundan da insan ve hayvanın toprağı dölemek amacıyla kurban edildiği sanısı doğmuştur. (Hançerlioğlu, 1975: s. 277)

İslâm dinine göre Tanrı-Allah, peygamber İbrahim'i sınamak için oğlu İsmail'i kendisine kurban etmesini istemiş, o da tam çocuğu keseceği sırada gökten bir koç indirmiş ve İsmail'in yerine bu koçu kurban etmesini

buyurmuş, insan kurban etme geleneği böylelikle iyi yürekli tanrı tarafından kaldırılmıştır. Burada Hz. İbrahim yaratıcıya bağlılığını göstermişken, İsmail de babası Hz. İbrahim'e bağlılığını gösterir. (Hançerlioğlu, 1975: s. 276-277)

Kur'an'da Allah'a oğlunu kurban etme ritüelinin gerçekleştiği sure Saffat suresinin 83-113. ayetleri arasındaki bölümdür. 102. ayette çocuk, babasıyla beraber iş güc tutacak yaşa gelince babası ona, "Yavrucuğum" der, "Rüyamda seni kurban ettiğimi gördüm; düşün bakalım sen bu işe ne diyeceksin?" Dedi ki: "Babacığım! Sana buyurulanı yap; inşallah beni sabredenlerden biri olarak bulacaksın." (<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/S%C3%A2ff%C3%A2t-suresi/3889/101-103-ayet-tefsiri>). Kur'an'da özellikle babanın ve oğlun 'Allah'a itaat edeceklerini' ifade eder ve onları, Allah'ın örnek kulları ya da Müslümanlar olarak işaret eder. Allah, İbrahim'e der ki: 'Şüphesiz biz, iyilik yapanları böyle mükafatlandırırız.' (Saffat 37/105) Bu mükafat oğlunu kurban etmekten kurtulmasına delalet ediyor. (Bristow, 2018: s.200) Bu kadar zor bir imtihan, aslında açıkça Hz. İbrahim'in buna tahammül etme gücü olduğuna ve dolayısıyla çok yüce ahlaki imtiyaza sahip olduğuna da işaret etmektedir. Bu Allah'tan bir ödüldür. Diyanet tefsirinde de bu durum; 'konumuz olan âyetlerin asıl amacı, kurban olayının kahramanlarını tanıtmak ve olayın tarihsel gelişimini anlatmak değil, Hz. İbrâhim'in tevhid mücadelesinden alınacak dersleri hatırlatmak, onun çok sevdiği oğlunu bile Allah uğrunda feda etmekten kaçınmayacak kadar ilâhî iradeye teslim oluşundan ders almamızı sağlamak; kezâ oğlunun da yaşının küçüklüğüne rağmen aynı teslimiyet şuuruna sahip olduğunu bir ibret levhası olarak ortaya koymaktır. (<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/S%C3%A2ff%C3%A2t-suresi/3889/101-103-ayet-tefsiri>)

Hıristiyanlığa göre İsa ilk günahın sahibi Âdem'in ve insanoğlunun günahkârlığı adına, kefarete olarak sunulmuş bir kurbandır. İnsanlığın günahı adına çarımhta öldürülüp kanı akıtılmıştır. (Olgun, 2016: s. 92). İsa'nın beşikte sargılı biçimde tasviri, onun insanlığın günahları için kendisini feda etmesi ve beşik ise mezar veya altar/sunak şeklinde yorumlanabilmektedir. Çünkü Hıristiyanlar, İsa'nın tüm dünyanın günahları için bir kurban olduğuna inanmaktadır. Diğer bir ifadeyle evrenin yaratıcısı, Meryem Ana'nın rahminde doğmaktadır. Dolayısıyla İsa'nın doğumu olayıyla ölümü ve dirilişi arasında bir bağ kurulmaktadır (Küçük, 2019: s.198)

Yani kurban kutsal bir amaç için kendini, eşyayı veya canlıyı feda etmektir. Ancak bu şekilde ibadet gerçekleşir, tanrıya yakın olunur. Verilen kurbanın sonucunda tanrıdan karşılık beklenmektedir. Kurbanın temelinde al-ver inancının yattığı söylenebilir.

İnsan Kurban Etme Geleneği

İnsanı kurbanı ritüelinin geçmişi çok eski tarihlere dayanmaktadır. Eski çağlarda hayvan ve eşya kurban etmenin yanı sıra birçok uygarlıkta insan kurbanının da olduğu görülmektedir. Eski Yunan uygarlığında insan kurbanlarına rastlanmaktadır. Örneğin Troi savaşları sırasında Çanakkale Boğazı'nda çıkan azgın dalgaların dinmesi için Akhalar komutanı Agamemno'nun kızı İphigenia'yı kurban etmek ister, fakat tanrıça Artemis çocuğa acır ve onun yerine bir geyik gönderir. (Erhat, 1978: s. 174.) Başka bir örnekte mitolojiye göre "Truva Savaşı'nda Menelaus, hem karısını kurtarmak hem de intikam almak için, kardeşi ve Argos kralı Agamemnon'un baş kumandanlığında bir ordu toplar. Savaşa bütün Yunan kralları katılır. Gemilere binerler. Ancak rüzgâr tanrısı yelkenleri dolduramaz. Tanrılar rüzgâr vermek için Agamemnon'un kızı İphigenia'yı kurban etmesini isterler. İphigenia kurban edilir. Yelkenleri dolan Akhaiolar Anadolu'ya geçer, Truva'ya varırlar" (Banarlı, 1971: s. 2) Başka bir mitolojide kral Athamas'a eski eşi kıtlığın önlenmesi için yeni eşinden olan çocuğu Phriksos'u kurban etmesi gerektiğini söyler. Bu sırada halk boğuştuğu kıtlıktan kurtulmak için krala baskı uygular. Kral, kurban edilmesi için emir verince gökten bir altın postlu koç inip Phrikos'u ve kız kardeşini kaçıtır. Phriksos daha sonra bu koçu Zeus'a kurban eder. (Hamilton, 1968: s. 74.)

Diğer toplumlarda da insan kurbanı farklı biçimde görülmektedir. İlk uygar topluluklarda toprağın verimliliğini arttırmak için toprağa içki dökülür, un serpilir ve genellikle hayvan ve bazen de insan kurban edilir. Kurban etmenin altında yatan sebebin ölümden sonra yeniden dirilme düşüncesi olabileceği düşünülmüştür (Şenel, 1988: s.219-220.) Dinler Tarihi Ansiklopedisinde eski toplumların insan kurbanıyla ilgili yapılan ayrıntılı açıklamaya göre:

"İnsan kurban etme geleneğinin çeşitli halklar arasında yaygın olduğu ve özellikle Keltlerde çok üst düzeye çıktığı bilinmektedir. Kuzey Avrupa halklarının, bereket tanrısı Freyr (kutsal hayvanı erkek domuzdur) için yaptıkları törenler arasında, insan kurban etmek de vardı. Eski Hindu dininde pek çok çocuk doğurup, sonra onları öldürerek yiyen tanrıça Kali de başka bir örnektir. Aynı durumun bir benzerini Antik Yunan mitolojisinde kendi çocuklarını yiyen tanrı Kronos'ta görmekteyiz. İskitler ve Sami toplumlarında da insan kurban etme geleneği vardı. Ayrıca Eski Türklerde insan kurban etme geleneğinin varlığını düşündüren bilgilere rastlanmaktadır." (Dinler Tarihi Ansiklopedisi-1, 1999: s.24).

Bazı uygarlıklarda çocuk kurbanı vardı. "İbraniler gelmeden önce Kenan ülkesinde, yeni doğmuş çocukların kurban edildiği bilinmektedir. Yahudiler, İbrahim ile insan kurban etme yerine hayvan kurban etmeye geçmişlerdi" (Erginer, 1997: s.96) İnsan kurban etme geleneği eski uygarlıklarda varlığını sürdürmüştür.

Türk toplumlarında ise insan kurbanının olup olmadığına dair pek çok tartışma yapılmıştır. Makdisi'ye göre Türklerde insan kurbanı vardır. Bazı Türk kabileleri ölü ile beraber diri diri hizmetçilerini ve kölelerini mezara gömerlerdi. (Feyizli, 1993: s.74) Bahaeddin Ögel'e göre Türklerde insan kurbanı yoktur. Ataların ruhlarına insan kurban etme ritüelinin bir Moğol geleneği olduğunu söyleyen Ögel şöyle bir mitolojik öyküden söz eder:

"Türkler dişi geyiği bir tür tanrı daha doğrusu birer dişi ruh kabul ediyorlardı. Göktürkler 'in atalarından biri, sık sık bir mağaraya giderek orada Deniz-Tanrısı ile sevişmiş. Bir müddet sonra Deniz-Tanrısı mağaraya gelmez olmuş. Bunun sebebi bir Ak-geyiğin askerler tarafından öldürülmesi imiş. Bu durumu öğrenen Göktürk reisi Ak-geyiği vuran kişiyle kabilesini cezalandırmış. Bu cezaya göre Göktürkler 'de insan kurbanları, hep bu askerinin kabilesinden verilmiş". (Ögel, 1993: s.570)

Bu efsaneden yola çıkarak Ögel şunları söyler "Bu efsane Türklerin çok eski, belki de tarihten önceki âdetlerinin bir yankısıdır. Çünkü Göktürk çağı ile ilgili hiçbir kaynak Göktürkler'de insan kurbanı verildiğine dair en ufak bir açıklama da bulunmamaktadır."(Ögel, 1993: s.570) İnsan kurban etme kanlı ve acımasız olduğu için varlığı her zaman tartışma konusu olmuştur. İnsan kurbanı eski toplumlara ait görülse de günümüzde az da olsa rastlanmaktadır. Değişen toplum yapısıyla birlikte insan kurbanı zalimce ve affedilemez insanlık suçu olarak görülmektedir.

Adak

Adak kelimesinin Arapça karşılığı nezr köküdür. Nezr kökü "insanın yerine getirmeyi kendisine borç (vâcip) kıldığı, vaad ettiği şey" olarak tanımlanmaktadır. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/adak>) Hikmet Tanyu'ya göre adamak fiili Arapça 'nezretmek' fiiliyle aynı anlamdadır. *Adak* filinin birçok kaynaktaki karşılığı "vaad" ve "ahdetmek" kavramlarıdır. Adak kelimesinin farklı kaynaklarda aynı anlamda kullanıldığı farklı kelimeleri belirtecek olursak: *atag*, *atağ*, *namzet*, *en-nezir*, *nezir* kelimeleri karşımıza çıkmaktadır. (Tanyu, 1967: s.5) Bu tanımlardan yola çıkarak adağın vaad edilen veya borç olarak görülen eylemlerin yerine getirilmesi olduğu söylenebilir.

Sedat Veyis Örnek'e göre adağın sözlükteki karşılığı "sayrılıktan sağalma (hastalığın iyileşmesi), çocuk sahibi olma, evlenme, zor bir durumdan kurtulma vb. amaçlara yönelik isteklerin yerine getirilmesi için yüce varlıklara, ermişlere, tapınaklara, yatırlara, ziyaretlere adanan oruç, kurban, yiyecek, eşya vb." Başka bir anlamı ise "yerine getirileceğine söz verilen böcek yutma, mum yakma, oruç tutma, besin sunma, su dökme, kurban kesme, şenlik yapma gibi adamak eylemi ya da adanılan şeylerden her biri."(Örnek,1973: s.11). Adağın diğer bir karşılığı "bir dileğin gerçekleşmesi amacıyla kutsal olduğuna inanılan bir güce niyette bulunmak, nezretmek, (mecaz olarak ise) kutsal saydığı bir şey uğruna kendini feda etmeye söz vermektir." (Acıpayamlı, 1978: s.15) Yukarıdaki tanımlardan adağın bir talebin yerine getirilmesi için yerine getirilen ritüel olduğu görülmektedir. Hançerlioğlu da aynı doğrultudan hareket ederek adağı tanımlar.

"Adak bir dileği yerine getirmesi ya da bir tehlikeden koruması için gücüne inanılana verileceği vaat edilen şeydir. Bir hizmet karşılığının ödenmesi temeline dayanır. En ilkel topluluklarda da görülmüş ve çoğunlukla kurban inancıyla birlikte yürütülmüştür, totemcilikte beliren adak, büyük güce yalvarıp yakarmanın karşılığını kapsar. Hemen her şey, değerli taşlar ve madenler, çoğunlukla da kurban edilecek bir insan ya da hayvan adak konusu olmuştur. Adak aşısı pişirip yiyerek tanrıdan yağmur dilemek de Şamanlık geleneğidir."(Hançerlioğlu, 1975: s. 10)

Adak inancı, adağın yerine getirilme sürecinde de ritüele dönüşür. Hemen bütün dinlerde görülen adak, kutsal sayılana, herhangi bir dileğin gerçekleşmesi için yüce varlıklara, ermişlere, tapınaklara, yatırlara, ziyaretlere, adanan nesne veya edimdir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi bir hareket davranış veya bir dua ile de olabilir. (Akt. Güvenç: 2020, s. 195) İlkel toplumlardan günümüze kadar adak ritüeli sürmektedir. Adak ritüeli ile kurban iç içe geçmiştir. Adak vermek amacıyla yapılan eylem kurban olarak da adlandırılmaktadır. Verilen adak sonucunda kötülükten, beladan, hastalıktan kurtulma, daha iyi bir duruma kavuşma hedeflenir. İnsanlar bütün diğer ritüellerin yapılma amacında olduğu gibi adak ritüelinin sonucunda da tanrının veya doğaüstü gücün kendilerini korumasını beklerler.

Kurşun Dökme

Kurşun dökme ritüeli insanların nazardan, kötü güçlerden, hastalıklardan ve belalardan kurtulması için uygulanır. Orhan Hançerlioğlu "*Dünya İnançları Sözlüğü*" kitabında kurşun dökme ritüelinin büyü ve falcılığa

benzer olduğunu söylemektedir. Kurşun dökme ritüelinde amaç hastalıktan kurtulmaktır. Hançerlioğlu kurşun dökme ritüeli hakkında şunları söyler.

“Eritilmiş kurşunun soğuk suya dökülmesi yoluyla meydana gelen biçimleri yorumlama falcılığı. Nazar, büyü vb. ileri geldiğine inanılan hastalıkları iyileştirdiğine de inanılır. Kurşun, hastanın başına, göbeğine, ayaklarına ve odanın sağ köşesine ya da kapı eşiğine dökülür. Bu dört döküşten sonra hastaya kurşun suyundan da içirilir. Su tasının içine eklemek doğranarak köpeklere dağıtılır. Eritilmiş kurşunun soğuk suda aldığı biçimlerden hastalığın hangi peri ve cinler tarafından meydana getirildiği ve nasıl iyileştirileceği çıkarılır. (Hançerlioğlu, 1975: s. 277) “

Tıp, eczacılık gibi bilimlerin yeterince etkin olmadığı çağlarda kurşun dökme ritüeli tedavi amacıyla kullanılmaktaydı. Günümüzde tıp ve ilaç bilimi insanları birçok hastalıktan kurtarma gücüne ulaşmış olsa da kurşun dökme ritüelinin halen tedavi amacıyla uygulandığı görülmektedir. Nilgün Çıblak kurşun dökme ritüelinin Türkiye'nin farklı bölgelerinde benzer şekillerde uygulandığını belirtir. Çıblak'a göre kurşun dökme ritüeli:

“Bir kepecin ya da küçük bir tavanın içine konup ateşte eritilir. Diğer taraftan hasta dizüstü oturtulur ve başına bir tülbent örtülür. Eritilen kurşun, birtakım dualar ya da çeşitli sözler eşliğinde, hastanın başının üstünde tutulan içi su dolu kaba boşaltılır. Kurşunun suyun içinde aldığı şekillere bakılarak nazarı değdirenin cinsiyeti, fiziksel özellikleri vb. hakkında yorumlarda bulunulur. Kurşunun ateşte eritilip suya dökülmesi işi, üç kez tekrarlanır. Daha sonra kaptaki suyla hastanın yüzü üç kez yıkanır ve bu su ayak basılmayan bir yere dökülür. Nazar ocağına, emeğinin karşılığı olarak bir miktar para verilir” (Çıblak, 2004: s.13).

Kurşun dökme sırasında bazı pratiklerin üç kez yinelenmesi ise halk arasında üç, beş, yedi gibi tek sayılara yüklenen kutsal ve mistik anlamla ilgilidir. İnanışa göre ritüelin üç defa yapılması kurşunun etkisini ve gücünü artıracaktır. (Çıblak, 2004: s.14) Burada görüldüğü gibi kurşun dökme ritüelinin uygulanma sebebi akılcı nedenlerden ziyade inanç kaynaklı gerekçelerdir. Bir eylemin üç veya beş defa uygulandığı zaman etkili olduğu, dört kere uygulandığı zaman etkili olmadığı inancının bilimsel açıdan da doğruluğu bulunmamaktadır.

Kemalettin Erdil de kurşun dökme ritüeli hakkında Hançerlioğlu ve Çıblak'la benzer yorumlarda bulunur. Erdil kurşun dökülen kişiyi hasta olarak tanımlar. Erdil'e göre kurşun dökme ritüeli yaygın olarak nazara uğramış hastanın başının üzeri kapatılarak bir defa kurşun dökülmesidir. Daha çok çocuklarda uygulanır. Hasta kurşun döken kişinin önünde oturtulur. Başını bir örtü yardımıyla kapatılır. Hastanın başı üzerinde tutulan ve içinde su bulunan kaba, ocaktan eritilen kurşun döküldükten sonra orada bulunanlar hep beraber “kem göz çatlasın, nazar eden patlasın” diyerek beddua eder. (Erdil, 1991: s.59)

Kurşun dökme ritüeli hastalıktan kurtulmanın yanı sıra nazardan, kötülükten kurtulmayı da hedeflemektedir. Kurşun rahatça eritilip soğuyan bir metal olduğu için bu ritüelde tercih edilmektedir. Aynı zamanda kurşun, silahın mermisi de olabilmektedir. Bu durum kurşunun tehdit edici ve düşmanı caydıran bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Erkeğin Sünneti

Sünnet erkeğin penisinin ucundaki fazla etin alınması işlemidir. (Gürkan, 2010: s.155) Sünnet, ilkel toplumlarda ve gelişmiş ülkelerde dinî-kültürel bir ritüel olarak uygulanmaktadır. Kökeniyle ilgili olarak dinî-etnik, sınıfsal veya cinsel göstergeden cinselliği/doğurganlığı etkileme işlevine ve hijyene kadar birçok açıklama yapılmıştır. Yaygın kabul olarak Sâmi/İbrâhimî gelenekle (Yahudilik, İslâm, Kıptî Hıristiyanlık) özdeşleştirilir. Geçmiş tarih öncesi dönemlere ve farklı coğrafyalara uzanmaktadır. (Eski Mısır, Afrika, Amerika ve Pasifik). (Gürkan, 2010: s.156) Ancak sünnet günümüze kadar varlığını sürdürmüştür.

Hançerlioğlu, erkek sünnetinin Arap geleneği olduğunu, kutsal kitap Kuran-ı Kerim'de yer olmadığını belirtmektedir.

“Erkek çocukların erkeklik örgeninin ucundaki derinin kesilmesi anlamındaki sünnet kutsal Kitap Kuran'da buyrulmamıştır, Yahudilikten geçme eski bir Arap geleneği olarak peygamber Muhammet tarafından korunmuş ve bir hadisle Müslümanlara tavsiye edilmiştir. Aslında bu işlem, çok eski bir Anadolu tapımından kalmadır. Toprak-ana Kybele'nin râhipleri, Kybele'nin sevgilisi Attis'in erkeklik örgenini kesmesine uymak için (görüldüğü gibi bu da bir çeşit peygambere uyma anlamındadır) kendilerini hadım ederlerdi. Onların kökünden kesme yoluyla gerçekleştirdikleri bu işlem zamanla hafifletilmiş (çocuk kurban etme yerine koç kurban etmede olduğu gibi) ve günümüzdeki durumunu almıştır. Bu anlamda sünnet, sadece semitik ve Müslüman halklarda değil, birçok ilkelerde de

uygulanan dinsel ve büyüsel bir işlemdir. İlkelerde sünnet, Müslümanlarda olduğu gibi, sadece erkeklere değil, kızlara da uygulanır. “(Hançerlioğlu, 1975: s. 474)

Kız sünneti çeşitli toplumlarda uygulanmıştır. Sünnet dışı üreme bölgesinin kesilmesi şeklinde yapılır. Mısır ve Orta Afrika-bilhassa Etiyopya, Somali, Kenya, Nijerya ve Sudan gibi birçok ülkede görülmektedir. Kız sünnetinin gebeliği mümkün kılan vajinal kanamanın veya erkek sünnetinin taklidi mânasında bir nevi doğurganlık ritüeli olduğu şeklinde antropolojik açıklamalar da yapılmıştır. “Mısırlılar ve Afrika yerlileri arasında kabul gören bir inanışa göre, erkekteki sünnet derisinin kızlığa, kadındaki sünnet bölgesinin ise erkekliğe ait unsura karşılık geldiği, söz konusu derinin ya da bölgenin kesilip alınmasıyla kişinin tam erkek veya kadın durumuna gelerek evlilik hayatına hazır hale geldiği inanılmıştır.” (Gürkan: 2010: s.157) Çeşitli arkaik inanışlar aynı erkek sünneti gibi kız sünnetinin de oluşmasına neden olmuştur.

Sünnet ritüeli bilimsel kaynaklarda ve kutsal kitaplarda karşılığı olmasa da günümüzde birçok toplum tarafından yaygın biçimde gerçekleştirilmektedir. Özellikle Yahudi ve Müslüman dinlerinde sünnet inancın gereği haline gelmiştir. Sünnet olmayan erkek dinin gereğini yerine getirmemiş olarak görülmektedir. Görüldüğü gibi eski çağlardan başlamış olan bir ritüel inanç haline gelebilmektedir.

Yağmur Yağdırma Duası

İlkçağlardan günümüze kadar yağmur yağdırma ritüeli varlığını sürdürmüştür. Yağmurun yağmadığı, kuraklık ve kıtlığın korkunç boyutlara ulaştığı zamanlarda yağmuru yağdırmak için tanrıya yakarmak, büyü yapmak, birtakım taş ve kuşlardan yararlanmaya çalışmak gibi çarelere başvurulmuştur. (Hançerlioğlu, 1975: s. 548) Yağmur yağdırma ritüelleri büyü ile dinin sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu ritüelde yaygın olarak görülen uygulamalarda, doğaüstü gücü harekete geçirmek için ritüeli yönlendiren kişinin dua ile yakarması; çocukların, kadınların yüksek sesle bazen de ağlayarak okunan duaya “amin” diyerek yalvarıp yakarmasıdır. Türkiye’nin birçok yerinde yağmur yağdırma ritüeli görülmektedir. (Erginer, 1997: s. 212.) Yapılan ritüel sonrasında yağmurun yeryüzüne yağması, kuraklığın ve buna neden olan insan, bitki, hayvan ölümlerinin sonlanması beklenmektedir.

Yağmur yağdırma ritüelinde amaç aynı olsa da ritüelin uygulama biçimi toplumların kültürüne, inanç biçimine göre değişiklik göstermektedir. İlhan Başgöz, *Folklor Yazıları* adlı kitabında yağmur yağma duasını beş maddeyle açıklamaktadır.

“1) Yağmur Duası: Genellikle kent dışında, uygun bir yerde, büyüklerin kıldığı iki rekat namazdır; temelini Kuran’dan değil hadisten alır. Bütün Müslüman memleketlerde görülen ortak bir yanı vardır. Ancak, törene her memleketin kendi yapısından ve özelliklerinden gelen değişiklikler de katılmıştır. Bunlar küçük taşlara okuyup suya atmak, hayvanları törene katmak, kadın ve çocukları törene katmak gibi hadislerde belirtilmemiş yanlardır.

2) Çocukların Yağmur Gezmesi / Çömçe Gelin: Törenin Ortadoğu ve Asya’da görülen ortak bir yapısı vardır: Yağmur yağmadığı zaman köyün veya mahallenin çocukları bir araya gelir, yağmur tanrısını simgeleyen bir bebek (bu bir çocuk da olabilir) taşıyarak evleri gezerler. Her evin önünde bir yağmur türküsü (tekerlemesi) söyleyerek, ev sahibinden yiyecek isterler. Ev sahibi istediklerini verirken çocuğun veya bebeğin başından bir tas su döker.

3) Yağmur Töreni Olarak Köse Geldi: Kuraklık uzadığı zaman, temel kişileri üç olan bir grup (köse, gelin ve kösenin rakibi genç adam), evleri dolaşır, her evin önünde müzik, oyun ve söz karışımı bir tören yaparlar. Aslı Ortadoğu’nun eski bolluk törenlerine dayanan bu büyülü oyun, Türkiye’de, İran’da ve Irak’ta yağmur töreni olarak görülmektedir.

4) Yağmur İçin Yalandan Kavga (Mock Battle): Kuraklık uzadığı vakit, genellikle kadınlar, yakın köylerden birine gidip, köylünün hayvanlarını kaçırmaya çalışırlar. Malları kaçırılan köyün kadınları, hırsızların peşine düşüyor, yetişirlerse aralarında, mallarını kurtarmak için bir kavga oluyor. Tören, İran, Irak ve Doğu ve Güney Anadolu’da görülmüyor.

5) Kırk Kel Adı Yazmak: Doğu Anadolu’nun İran’a çok yakın yerlerinde ve İran’da derlenen bu törende, yağmur istendiği vakit, kırk kel adamın adı toplanıyor. Bir ipliğe kırk düğüm vurulurken, her düğümle birlikte kellerden birinin adı çağrılıyor. Sonra bu iplik bir çanakta yakılıyor, su ile karıştırılan kül, bir bacanın yağmur oluğundan aşağı dökülüyor.” (Başgöz,1986: s.13-14).

Dünyanın farklı coğrafyalarında yağmur yağdırmak için çeşitli ritüeller gerçekleştirilmiştir. Erginer’e göre yağmur yağdırma ritüelleri toplumdaki topluma, hatta aynı toplum içinde yöreden yöreye farklılıklar göstermektedir. Yağmur yağdırma ritüeli kimi zaman ata ruhlarına, kimi zaman atmosfer olaylarına hükmettiği tasarımlanan doğaüstü güce ya da güçlere yöneliktir. Bu ritüellerin büyük bir bölümünün büyüünün taklit ve

benzetme prensiplerine dayalı olarak işlerlik kazandığı düşünülmektedir. (Erginer, 1997: s. 211) Örneğin Girit'te Kureta'lar yağmur yağdırmak için kalkanlarını birbirlerine çarparak gök gürültüsünü taklit ederlerdi, böylelikle yağmuru yağmaya zorlamış olduklarına inanırlardı. (Hançerlioğlu, 1975: s. 488) Fransa'da rahipler kuraklığın olduğu zamanlarda yağmur yağdırmak için top oynarlardı. (Örnek, 1971: s. 227). Şamanlar yağmuru yağması için yağmur dilerlerdi. (Hançerlioğlu, 1975: s. 10) Türkiye'nin farklı bölgelerinde yağmur yağdırma ritüeli değişik biçimlerde uygulanmaktadır. Çankırı'da yağmur duaları kutsal sayılan bir türbenin ya da yatacının çevresinde yapılır. Hatta bazı türbeler sadece bu ritüel için kullanılır. (İnan, 2000: s.80) Çorum'da, yağmur yağması için eşeğe yaşlı kadın kıyafetleri giydirilir. Buna "eşek gelin etme" denir. Eşeğin üzerine bir çocuk biner ve çocuğun başına içinde kurbağalar bulunan bir sele yerleştirilir. Çocuk seleyi sallayarak kurbağaları bağırtır. Böylece yağmur yağacağına inanılır. (Başgöz, 1986: s.14) Günümüzde Anadolu'da yağmur yağdırmak için bebek, çaput mamı, kepçe kadın, çomça / çömçe gelin, çullu kadın, kepçecik, bodi bostan, gelin gök, kepçe başı, vb. adlar altında ilkel bebekler kuklalar kullanıldığı görülmektedir. (And, 2003: s. 234-234) Yağmur yağdırma ritüeli toplumun yapısına göre farklılık gösterse de aynı amaç için yapılmaktadır. Burada amaç yağmuru toprakla bir şekilde buluşturup kuraklığı sonlandırmaktır.

İmam Nikahı

Nikahın sözlükte "birleştirme, bir araya getirme; evlenme, evlilik; cinsel ilişki" gibi anlamları bulunmaktadır. Toplumun yasalarına göre aralarında evlenmeleri için engel olmayan kadın ve erkeğin hayatlarını kalıcı olarak birleştirmelerini sağlamaktadır. Ailenin temelini oluşturan evlilik kurumu "kadın ve erkeğin kendilerine özgü bir mahremiyet ve paylaşım alanı oluşturmalarına ve insan soyunun devamına katkı sağlamalarına imkân veren yegâne meşrû ilişki olarak kabul edilmiştir. "<https://islamansiklopedisi.org.tr/nikah> erişim tarihi: 07.03.2023)

İmam nikahı kıyıldıktan sonra erkek ve kadının birlikteliğini topluma ilan eder. Fakat nikahın hukuki zeminde geçerlilik kazanması için resmi nikah işlemlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde hukuki karşılığı olmayan imam nikahının Osmanlı'da resmi anlamı bulunmaktaydı. Günümüzde ritüel olarak varlığını devam ettirmektedir. (Köse, 2014: s. 101) Osmanlı'da bir dönem kadılar tarafından kıyılan imam nikahı daha sonra imamlara geçmiştir. (Apaydın, 2000: s. 375) Anadolu'da imam nikahının hangi tarihten itibaren başladığı net olarak bilinmese de Osmanlı'dan önceki dönemlerde uygulandığı bilinmektedir. (Apaydın, 2000: s. 374) İmam nikahının toplum tarafından kabul görmesi için imamlar tarafından kıyılması zaruridir. Çünkü imam dini ve hukuki hükümleri iyi bilmektedir ve toplum nezdinde kabul görmektedir. Toplumların inanç biçimlerine göre değişiklik gösterse de imam nikahı şahitlerin huzurunda ve bazı hallerde veli izni alınarak yapılmaktadır. (Apaydın, 2000: s. 373) İmam nikahı ritüelinin kuralları bölgenin kültürüne göre değişiklik göstermektedir. Bazı bölgelerde kadın veya erkeğin yerine vekil tayin edilir. Dini sorular sorulur. Kadına mehir hakkı tanınarak kadına pozitif ayrımcılık yapılır. Ritüelin tüm basamakları gerçekleştirildikten sonra nikah kıyılır.

İmam nikahında velayet (erkeğin yada kadının adına nikaha katılma ve evliliğe onay verme) uygulaması çokça tartışılmaktadır. Tartışmanın odak noktası ergenlik çağındaki kızların evliliğinde velinin yetkisinin olmasıdır. Günümüz Türkiye'sinde dini mezhebe göre evlilik akdinde velinin izni olup olmadığı değişiklik göstermektedir. Hanefi mezhebinde velinin iznine gerek olmazken, Maliki, Şafii ve Hanbeli mezheplerinde velinin iznin olmadığı evlilikler geçersiz görülmektedir. (Köse, 2014: s. 101) Bu nedenle veli denilen yetkilinin (bu genelde erkek, baba ya da aile büyüğü bir erkek oluyor) izni alındıktan sonra nikah işlemleri gerçekleştirilmektedir. Veli nikah işlemlerini nikahı kıyılan kişi adına gerçekleştirir.

Cevşen-Muska

Cevşen Farsça kökenli bir kelime olup, "bir tür zırh, savaş elbisesi" manasına gelmektedir (<http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=070463>) Cevşen koruyucu bir güç taşıdığı inancından doğmuştur ve tarihi çok eski zamanlara dayanmaktadır. İnsan bu güçlü nesneyi üzerinde taşıdığı sürece her türlü kötülükten, büyüden korunacağına inanmıştır. Bu inanç çağımıza kadar süregelen ve modern insanlara yayılmıştır. (Hançerlioğlu, 1975: s. 346) Cevşen muska, uğurluk, nazarlıkla aynı amaç doğrultusunda kullanılmaktadır.

İlk zamanlarda kemik parçaları, küçük taşlar gibi doğal nesnelere oluşan cevşen giderek üstünde dua yazılan kâğıt haline dönüşmüştür. Etnologlar cevşeni iki türe ayırmışlardır. Bunlardan ilki kötülüklerden korumaktadır, ikincisi iyilik getirici vazifesi görmektedir. Her iki türe günümüz dünyası içinde örnek verecek olursak nazarlık(koruyucu), Meryem ananın eli (iyilik getirici) olarak verilebilir. (Hançerlioğlu, 1975: s. 346) Cevşenin ortak kullanım amacının kazadan, beladan ve hastalıktan korumak olduğu söylenebilir. Erkeklerin askerden sağ salim dönmesi için boyunlarına asıldığı görülür.

Cevşenin diğer kullanım amaçları arasında zalim bir insan veya yöneticiden korunma, bahçeleri ve evleri zararlı hayvanlardan koruma bulunmaktadır. Ayrıca humma-sıtma, dalak hastalığı, nezle, çiçek, felç, baş, diş, göz, karın ağrısı, boğaz-boyun ağrısı gibi hastalıklara karşı, insanları, hayvanları koruma, silaha karşı, cin şerrinden, sihirden, ihtilam olmaktan, doğum sonrası ağrıdan, uykuda korkmaktan, kabir azabından korunma amacıyla kullanıldığı da görülmektedir. (Uygun, 2012: s. 220) Cevşen eski çağlardan beri birçok amaç için kullanılmıştır.

Lavy-Bruhl'in muskanın çok eski bir ritüel olduğunu şu sözlerle belirtmektedir. "Erkek ve kadınların süs olarak kullandıkları bütün eşyalar ilkin muskaydı" (Hançerlioğlu, 1975: s. 346) Lavy-Bruhl'in sözlerinden anlaşılan eski insanların alışkanlıklarını modern insanlar tarafından devam ettirildiğidir. Günümüzde boyuna veya kola takılan kolye, saat, bileklik, küpe, yüzük aynı zamanda birer muskadır. Sonuç olarak muskanın günümüze kadar farklı form ve anlamlara girerek taşındığı söylenebilir.

Kına Yakma

Kına kelimesi Arapçadan Türkçeye geçmiştir. Arapça karşılığı hınna kelimesidir. Kına beyazımsı, güzel kokulu, basit yapraklı, dikenli bir ağaç olan lawsonia inermis/spinosa L. bitkisinin çeşitli işlemler geçirilmesinin ardından elde edilmektedir. Kına'nın tarihte tıbbi ve kozmetik amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/kina>)

Anadolu'da kına yakma ritüeli oldukça yaygın bir ritüeldir. Çoğu bölgede kurban kesiminden önce kurbanlığın sırtı ve alını kınalanmaktadır. (Erginer,1997: s. 161) Kına yakma ritüelinin ölüm, askere uğurlama, sünnet, dinî bayramlar, hacı karşılaması gibi hallerde gerçekleştirildiği görülmektedir. "Anadolu'nun çeşitli yörelerinde sünnet törenlerinde sünnet olacak çocuğun avuç içine (silâh tutacağı elinin avuç içinde işaret ve baş parmaklarının iç tarafına) kına yakılır". Aynı zamanda nişan ve evlilikte kına yakma ritüeli gerçekleşir. Düğünden önce gerçekleşen kına gecesi töreni Türkiye'de, Kuzey Afrika, Mısır, Afganistan, Pakistan, Hindistan gibi ülkelerde değişik biçimlerde gerçekleşir. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/kina>)

Şükriye Turan Çukurova Kına Geleneğinde Ağıt Türküler adlı çalışmasında kına yakma ritüelini üç başlık altında özetlemektedir. Bunlardan "birincisi, Allah'a kurban olacak düşüncesiyle kurbanlık koçların kınalanmak suretiyle süslenmesidir. İkincisi, askere giden gence yakılan kınadır; vatana kurban olsun anlamındadır. Kına ile süslenerek uğurlama anlamını taşır. Üçüncüsü de gelin olacak kız ile güveyiye yakılan kınadır. Bu da gelinle güveyi birbirlerine kurban olsunlar anlamındadır." (Turan, 1993: s.534)

Bu bağlamda kına yakma ritüelinde ortak noktanın kurban olduğu görülmektedir. Kurbanlık koç, asker ve gelin olacak kadın kurban edilecekleri için aynı durumdadırlar. Üçü de kendilerinden daha güçlü ve muktedir pozisyonda olan tanrıya, devlete ve kocaya kurban edilmek istenmektedir.

Sosyoekonomik Koşulların İnanç Üzerindeki Etkisi: Yoksullar için İnançın Çekiciliği

Sosyoekonomik aynı anda hem toplumsal alanı hem ekonomik alanı veya aralarındaki ilişkileri ilgilendiren kompleks bir yapıyı ifade eder. (<https://sozluk.gov.tr/>) Ayrıca sosyoekonomik kavramını gelir durumu, meslek alanı, eğitim düzeyi, bireyin bağlı bulunduğu kilise, grup veya kuruluşlar, azınlık olup olmama durumu vb. değişik faktörleri içine almaktadır. (<http://sosyolojisi.com/36-sosyo-ekonomik-durum-ve-dindarlik-dindarligi-etkileyen-faktorler/1597.html>) Sosyoekonomik kavramı toplumdaki birçok faktörü içinde barındırmaktadır. Özellikle sosyoekonomik koşulların kötüleşmesiyle birlikte yoksulluk ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda yoksulluk genellikle maddi kaynaklardan, bazen de kültürel kaynaklardan yoksun kalındığını belirten durumu ifade etmektedir. Sosyologlar tarafından yoksulluğun mutlak ve göreceli tanımlarını birbirinden ayırmak oldukça yaygın bir durumdur. Mutlak yoksulluk, bireyin geçimini sağlayabilmek için ihtiyaç duyduğu kaynaklardan yoksun kaldığı bir duruma işaret eder. Göreceli yoksulluk ise bir bireyin ya da grubun, toplumun diğer üyelerine kıyasla maddi kaynaklardan daha az faydalanmasını işaret etmektedir. (Marshall, 1999: s. 825) Yoksullar yaşamlarını devam ettirecek asgari koşullardan mahrum kalırlar. Böylece barınma, gıda, eğitim, sağlık gibi temel imkanlara ulaşmakta zorluk çekerler. Ancak yoksullar dine ulaşmakta zorluk çekmez, inanç ve ritüellere sınımsız bağlanabilirler.

Kimi zaman din yoksulların acısını hafifletmek, içinde buldukları kötü şartlara katlanmak ve isyan etmemeleri için gerekli görülmüştür. Ahmet Çiğdem "Yoksulluk ve Dinsellik" adlı yazısında güç odaklarının din aracılığıyla yoksulluğu yaygınlaştırdığını vurgulamaktadır. Özellikle tarikatların, vakıfların, holdinglerin, belediyelerin yoksullara yönelik çalışmalarıyla yoksulluk durumunun süreklileşmesine katkıda bulunduğunu belirtir. Çiğdem şöyle ifade eder. "Dinsellik ve yoksulluk arasında, dinin dünyaya katlanma ve yoksulluktan kaynaklanan çelişkileri yumuşatma ve yatıştırma işlevini gören bir ilişki vardır, ancak bu ilişki iyi tanımlanmış

ve teodesik bir ilişki olarak konumlanamaz. Ayrıca yoksulluk durumuna, katlanmayı zorunlu kılan daha yapısal etmenler söz konusudur.” (Çiğdem, 2016: s.247) En temel noktada din çekici hale getirilerek, yoksulların kötü şartlara katlanmaları için inanç ön plana çıkarılmaktadır. Yoksullar zenginlere göre dinle daha yakın ilişki kurarlar. İbn Haldun’a göre yoksul insanlar dine ve dinî pratikleri yerine getirmeye zengin insanlara oranla daha yatkındırlar. (Haldun, 1991: s.211) Marx da yönetici sınıfın dini kullanarak çıkarlarını kolladığını, din aracılığıyla güçsüzleri ezdiğini belirtmektedir. Örneğin Hıristiyan mezhepleri, köleliğin Tanrı hukukunda yeri olduğunu ileri sürmüş, boyun eğmeyen kölelerin hem efendilerine hem de tanrıya karşı suçlu duruma düşeceklerine ilişkin öğretiler geliştirmiştir. (Giddens, 2008: s. 587) İmam Gazali ise din ve yoksulluğu daha farklı bir noktada ele alır. Ona göre yoksulluğun nefsi ve toplumu terbiye edici yanlarına önem verilmelidir. (Kafalı, 2017: s.85) Gazali yoksulluğa Marx ve Haldun’dan farklı pencereden bakarsa da temelde Gazali yoksulluğu meşrulaştırmaktadır. Çünkü insanın nefsinin terbiye etmek için mahkûm olduğu yoksulluk sürekli olarak uygulandığı için yaygınlaşmaktadır.

Durkheim’e göre dinin toplumu birleştirici etkisi bulunmaktadır. Din “ayrılmış, yasak edilmiş kutsal şeylerle ilgili inanç ve eylemlerin öyle dayanışmalı bir sistemidir ki, bu inanç ve eylemleri kabul edenleri ümmet denen tinsel (manevi) bir kamu halinde birleştirir.” (Köseihal, 1971: s.104) İnanç sadece kişi ile tanrısı arasında kalmıyor, güç odakları inancı topluma ve yoksula reva görerek kurulu düzenin bozulmamasını istemektedirler.

Din ile yoksulluk ilişkisiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalara göre Türkiye’de yoksulluk arttıkça dine olan bağlılık artmaktadır. (Kafalı, 2017: s.38) Başka bir çalışmada dini faaliyetlerin daha çok alt gelire sahip bireyler tarafından yürütüldüğünü göstermektedir. Çalışmalara göre üst gelir grubunda olanlar daha çok göze hitabeden dinî faaliyetler içerisinde yer alırken, alt gelir grubundakiler, genellikle dinin duygusal ve manevi boyutu ile meşgul olmaktadır. (Bahadır: 2010, s. 106, akt. Karayığit: 2017, s.127) Başka bir araştırmada Türkiye’de kırsal kesimde namaz, oruç gibi ibadetleri düzenli olarak yerine getirenlerin oranı kentte yaşayanlara oranla daha yüksektir. (Günay, 1999: s. 103) Bu da kırsal kesimde yaşayan insanların kentte yaşayanlara göre ibadetleri daha disiplinli bir şekilde yerine getirdiklerini göstermektedir. Yukarıda bahsi edilen sonuçlardan yola çıkarak insanların dinle ilişkisi sosyoekonomik durumuyla yakından ilgilidir. Sosyoekonomik olarak daha kötü şartlara doğru gittikçe inanç düzeyi artmaktadır.

Sosyoekonomik düzeyle suç arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda insanların gelir seviyeleri düştükçe suç işleme oranları artmakta ve gelir seviyeleri yükseldikçe suç işleme oranları azalmaktadır. Yoksulluk arttıkça insanlar isteklerini elde etmek ve geçimlerini sağlamak için suç olgusuna yönelmektedirler. Gelir durumu ve dağılımındaki dengesiz şekillenme, temel ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasındaki yetersizlikler, fakirlik ve bunların etrafında şekillenen örgü suç olgusunun açığa çıkmasında önemli bir etken olmaktadır. Tüm verilere genel itibariyle bakıldığında; gelir düzeyi ile suç işleme arasında ters orantılı bir ilişki mevcuttur. Yani kişilerin gelir düzeyi azaldıkça geçimlerini sağlayamadıklarından suçta olan meyilleri artmakta ve yasal olmayan yollarla geçimlerini sağlamaya çalışmaktadırlar. (Başaran, 2012: s. 50-57) Çünkü zor durumda kalan insanlar akliselim eylemlerde bulunmayıp temel ihtiyaçlarını karşılamak için suçta yönelebilir. Tam da bu noktada yoksulluk şartlarının düzeltilmesi suçun önleme noktasında faydalı olabilir.

Ezcümle inanç, yoksulluk ve suç arasında doğrusal bir ilişki biçimi bulunmaktadır. Uygun koşullar altında yoksulluğun artmasıyla birlikte inanç düzeyi artmakta ve suç unsurları ortaya çıkmaktadır.

BULGULAR VE ANALİZ

Filmin Künyesi

Yapım: Yeşilçam Filmcilik/ Yönetmen: Atif Yılmaz / Senaryo: Başar Sabuncu/ Müzik: Yalçın Tura/ Görüntü Yönetmeni: İzzet Akay/ Kurgu: Özdemir Arıtan/ Sanat Yönetmeni: Balkan Naci İslimyeli/ Oyuncular: Tarık Akan, Necla Nazır, Yaman Okay, Erol Keskin, Celile Toyon, Çetin İpekkaya, Gökhan Mete, Tuncer Necmioğlu/ Süre: 76 dk./ 35 mm/ 1.33:1/Renkli

Filmin Özeti

Film, oğlunu Allah'a kurban eden Müslüm (Tarık Akan) ile eşi Gülbahar'ın (Necla Nazır) öyküsüdür. Müslüm, kaçırdığı Gülbahar'la evlenip bir kasabaya yerleşir. Yoksul bir yaşam süren bu iki kişilik ailenin bir oğulları olur. Müslüm biraz daha para kazanabilmek için toprak işçisi olarak Çukurova'ya çalışmaya gider. Ve birlikte çalıştığı işçilerden birinin altını çalınır. Müslüm hırsız olarak suçlanıp tutuklanır. Müslüm, dini inançlarına bağlı bir içyapıya sahip olduğundan, eğer bu iftiradan kurtulup kendini temize çıkarırsa ilk doğacak erkek çocuğunu Allah'a adak edeceğine söz verir. Ve bir süre sonra gerçek suçlu bulunur. Müslüm köyüne döndüğünde karısı Gülbahar'ı hamile bulur. Ve çocuk doğduktan sonra Müslüm adağını hatırlar. Her

geçen gün yoksulluk giderek artar, oğlu hastalanır, köyde kuraklık çıkar. Ve tüm bu felaketlerin adağını yerine getirmede için ortaya çıktığına inanır. Müslüm, Hz. İbrahim'in kıssasından esinlenerek 2,5 aylık oğlunu Allah'a kurban ederek adağını yerine getirir.

Ritüellerin Kullanımı Açısından Adak Filminin Analizi

Ritüeller ilk sahneden itibaren filmde kullanılmaya başlanır. Filmde hem Müslüm'ün hem de Müslüm'ün içinde yaşadığı toplumun inançlı olduğunu gösteren birçok sahne bulunmaktadır. Bu inanç yapısının Müslüm'ün adak eylemini gerçekleştirmesinde rolü önemlidir. Çünkü Müslüm oğlunu kurban ederken, Hz. İbrahim'in oğlunu Allah'a kurban etmesinden etkilenmiştir. Ona göre Allah'a yakın olmak tıpkı Hz. İbrahim gibi olmaktadır.

İlk sahnede koç üzerinden kına yakma ritüeli gerçekleşir. Koçların boynunda mavi ve kırmızı renkli boncukların asıldığı görülür. (Görsel 1) Koçun kafasının yan taraflarında ise kırmızı renkli süsler asılmıştır. Bir el koçun boynuzlarını kınalamaktadır. Türkiye'de çoğu bölgede kurban kesiminden önce kurbanlık kınalanmaktadır. (Erginer, 1997: s. 161) Burada amaç kurbanlığı (koyun, koç vs.) kurban hazırlamaktır.



Görsel 1. Kına Yakma

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Bu sahnedeki gibi koçun tıpkı bir insan gibi süslenmesi değerli bir varlığın kurban edileceği anlamına gelmektedir. Koç insan ile özdeşleştirilmek istenmektedir. Çünkü koç, Hz. İbrahim'in oğlu olan İsmail'i kurban etmekten kurtarıp kendini feda eden kahramandır. Müslümanların kurban ritüelini gerçekleştirdiği kutsal bir varlıktır. Bu nedenle koç boncuklarla süslenerek değerli bir varlık olduğu gösterilir, koça kına yakılarak kurban için hazır hale getirilir.

Bu sahnenin akabindeki sahnede koyunlar ve koçlar sokakta geçerken, çardakta bir dede dizinin dibinde oturan erkek torununa Hz. İbrahim kıssasından söz eder. (Görsel 2) Dede coşkulu bir şekilde Hz. İbrahim kıssasını simgeleyen (Hz. İbrahim, oğlu İsmail, melek ve koçun olduğu) duvardaki resmi işaret ederek "bu bayram tek mil İslam dünyasından meleklik alemi de dahil Allahuekber sedalarıyla... tevhit şimşekleri çaktıran müminlerin bayramıdır. Bu bayramın bayram oluşu şöyle ki, oğlu bir yaşına girdiğinde vahyi ilahi gelir İbrahim aleyhi selama..." sözlerini sarf eder. (Görsel 3) Dede bu sözleriyle Kurban Bayramının önemini ve Hz. İbrahim'in kıssasından bahsederek Hz. İbrahim'in oğlunu Allah'tan gelen vahyi ile kurban etmek istediğini övgülerle anlatır. Dede, Müslüm'le aynı köyde yaşayan, söylemlerine değer verilen bir insandır. Dede'nin kurbanla ilgili bu söylemleri bazı insanları insan kurbanına yönlendirebilir. İnsan kurbanı çağımızda nadir görülse de kalıntıları eski çağlardan günümüze sözlerle, geleneklerle, inançla taşınmış olabilir. Bu nedenle akliselim olmayan bir Hz. İbrahim kıssası yorumu insan kurbanına yol açabilir.



Görsel 2. Kurban



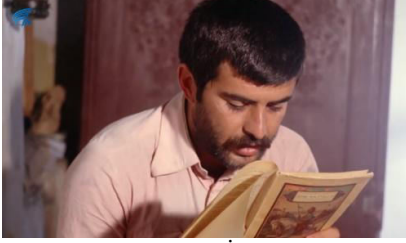
Görsel 3. Hz. İbrahim kurban temsili

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Atıf Yılmaz filmin bu sahnesinde Hz. İbrahim'in kıssasını temsil eden resmin aynısını canlandırır. Filmde sadece Cebrail melek eksiktir. Dede (baba olarak görülebilir) ve dizinin dibinde oturan erkek çocuk resimdeki Hz. İbrahim ve oğlu İsmail'i temsil eder. Sokakta geçen koçlar resimdeki koçu temsil eder. Resimde görülen bıçak ise filmin birçok sahnesinde görülür. Nikâhta Gülbahar'ın eline konularak büyülerin bozulması amaçlanır. Başka bir sahnelerde Müslüm memur ailenin koyununu bıçakla keser. Aynı zamanda bıçak

Müslüm'ün oğlunu adak ederken kullandığı araçtır. Geleneksel toplumlarda bıçağa savunma ve eylem gerçekleştirme aracı olarak çokça ihtiyaç duyulur. Yılmaz bu sahneyle Müslüm'ün oğlunu kurban etmesinin genel fotoğrafını çeker ve Müslüm'ün oğlunu adak etmesine giden yolun taşlarını döşemeye başlar.

Filmde İbrahim kıssasının ve kurbanın görüldüğü başka bir sahne daha vardır. Bu sahnede de Görsel 2-3'e benzer olarak Müslüm yine sokakta koyunların geçtiğini görür, sonra evinde eşi Gülbahar'a İbrahim kıssasını kitaptan okur. (Görsel 4) Yukardaki sahnede ise sokakta koyunlar geçmişti, sonra dede İbrahim'in kıssasını ifade eden resmi işaret ederek İbrahim kıssasından söz etmişti.



Görsel 4. Müslüm Hz. İbrahim Kıssasını Okurken

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Bu sahneden Müslüm kitaptan adak ritüelini pekiştiren bölümleri okur: “bu bayramın hikmeti şöyle ki; İbrahim aleyhi selam bıçağı çocuğun boğazına üç kez çaldığında da bıçak kesmiyor, taşa çalıyor, taşı kesiyor. Bunun üzerine bıçak dile geliyor ya İbrahim niye böyle yaparsın beni üzersin, onun üzerine Cebrail geliyor gökten Cebrail koçu getirdiğinde de...”

Yönetmen iki sahnede de benzer şekilde Hz. İbrahim'in oğlunu kurban etmesini anlatarak, kurbanı filmin merkezine koymaktadır. Aynı zamanda yönetmen Müslüm'ün küçük oğlunu kurban ederken, İbrahim'in eyleminden etkilendiğini anlatmak istemektedir. İbrahim, Allah'ın emri ile kurbanı gerçekleştirdiğinden dolayı ve peygamber olduğu için istese bile elindeki bıçak oğlu İsmail'i kesmez. Acaba Müslüm de kendisini Hz. İbrahim'e mi benzetti? Allah için niyet ederek, oğlunun boynuna bıçağı attığında bıçak dile gelip kesmeye bilir mi? Sonuçta Müslüm de İbrahim gibi sınıksız Allah'ına bağlıdır?

Bu sahneden sonra bir kurban kesme ritüeli daha gerçekleşir. Müslüm yanında çalıştığı memur ailenin koyunun gözlerini siyah bezle bağlar, sonra koyunu yere yatırarak boynuna bıçağı defalarca sürter, en son koyunun kafası kesilerek kurban ritüeli gerçekleşir. Kadın bu görüntülere dayanamayıp kafasını başka tarafa çeker.

Yukarıda söz edildiği gibi filmde pek çok ritüel görülmektedir. Cevşen ve muska da filmde görülen ritüellerden biridir. Bu ritüelde ihtiyar bir dede hasta torunun başını iki elinin arasına alarak dua okuyup üfler. Daha sonra yatağa uzanmış çocuğun başını kaldırarak, boynuna cevşen asar. (Görsel 5)



Görsel 5. Cevşen-Muska

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Cevşen ritüelini gerçekleştirmedeki amaç kişinin büyüden, kötülükten, nazardan ve hastalıktan korunmasıdır. (Hançerlioğlu, 1975: s. 346) Bu sahnede cevşenin boyuna takılmasının nedeni çocuğun hastalıktan kurtulmasıdır. Görüldüğü üzere Müslüm'ün içinde bulunduğu toplum problemleri çözmek için tıbbi veya bilimi tercih etmemektedir. Çareyi ritüellerde veya doğaüstü güçlerde aramaktadır. Müslüm de tıpkı içinde yaşadığı toplum gibi karşısına çıkan problemleri (hastalık, kötülük, kuraklık vs.) akıl yoluyla değil, ritüellere başvurarak çözmektedir.

Filmde görülen bir diğer ritüel de imam nikahıdır. Müslüm sevdiği kadın olan Gülbahar'la evlenmek ister. Ancak Gülbahar'ın anne ve babası Müslüm'ün yoksul ve kimsesiz olduğunu öne sürülerek evlenmelerine izin vermez. Bunun üzerine Müslüm evlenmek için Gülbahar'ı kaçıtır. Birbirlerine kavuşmak için önlerindeki engelleri kaldırır. Fakat ikisinin karı koca olması için imam nikahlarının kısılanması gerekmektedir. Nikahı kıymak üzere eve imam gelir. İmam, nikahı kıymadan önce Gülbahar'ın yanına gelir. Yerine nikaha katılacak

kişiyi vekaletini vermesini şu sözlerle ister. “Kızım dini nikahını kıymak için Ahmet oğlu Tenhan’ın şahitler huzurunda yerine vekil tayin etin mi?” Gülbahar da “ettim” diyerek yerine nikaha katılacak kişiyi onaylar. Müslüm de başka birine vekaletini verir. Böylece Müslüm ve Gülbahar olmadan imam nikahları kıyılmaya başlanır. (Görsel 7)



Görsel 6. İmam Nikahı



Görsel 7. İmam Nikahı

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Gülbahar bir kadınla birlikte bir odadadır. Müslüm evin dış kapısının önündedir. İmam ve vekiller ise nikahı kıymak üzere başka bir odadadırlar. Nikah kıyılmadan önce gelinlik giymiş Gülbahar’ın başının üzerine Kuran-ı Kerim bırakılır. “Kötü laf diyenin ağzı dili kitlensin” denilerek Gülbahar’ın dişlerinin arasına anahtar konulur. “Büyüler bozulsun” denilerek eline bıçak tutuşturulur. (Görsel 6) Diğer taraftan imam bir mendili düğümleyip önüne koyarak nikahı kıymaya başlar. İmam dualar okur, Gülbahar için toplam üç bin lira mehir hakkı ister. Şahitlerin onayı ile nikah kıyılır. İmam en sonunda bağladığı mendili çözüp nikahı bitirir. Mehir “erkeğin evlenirken eşine verdiği veya vermeyi taahhüt ettiği para veya başka bir mala verilen isimdir. Kur’an-ı Kerim’de, evlenen erkeğin kadına mehir vermek zorunda olduğu ve bunu zorla geri almasının caiz olmadığı konusunda ayetler bulunmaktadır. (<https://kurul.diyaret.gov.tr/Cevap-Ara/808/mehir-ne-demektir>) Mehir İslam dini tarafından evlenecek kadınlara tanınan pozitif ayrıcalıktır. Mehir sayesinde kadın ekonomik olarak avantajlı hale getirilir.

Nikahta yapılan ritüellerin amacı yeni evlenen Müslüm ve Gülbahar’ı kötülüklerden, nazardan, büyüden korumak ve sapaşğlam bir birlikteliklerinin olmasını sağlamaktır. Kutsal kitap Kuran sayesinde Allah ömür boyu yanlarında olacak, böylece Allah’ın koruması altında kalacaklardır. Gülbahar’ın ağzına konulan anahtar onları nazardan, iftiradan koruyacak, ele konulan bıçak ise caydırıcı etki sağlayarak büyüleri engelleyecektir. Burada görüldüğü üzere kutsal dinin simgesi Kuran ile eski inanışları temsil eden ritüeller (büyü, nazar) bir aradadırlar. Eski toplumlara ait ritüellerin her şart ve durumda kaybolmadan, din ile birliktelik sağlayarak günümüz toplumunun yaşam kodları içerisinde kendisine yer buldukları görülmektedir. Müslüm’ün içinde yaşadığı toplum bu şekilde eski geleneklerden kopmadan yaşamını sürdürmektedir. Toplumun içindeki bu ritüel-inanç karışımı kodlar Müslüm’ün inancına ve dünyaya bakışına etki ederek, insan kurbanı gibi eski çağlara ait ritüeli uygulamasına sebep olabilmektedir.

Toplumun inanç yapısı insanların inanışlarını etkilemektedir. Müslüm de içinde yaşadığı toplumun inancından, kültüründen etkilenmiştir. Görseldeki ev Gülbahar’ın babasının evidir. (Görsel 8) Görselde caminin kubbesi ve iki minare görülür. Minarenin hemen altında dini temsil eden Arapça yazılar bulunur. Yeşil resmin geneline hakimdir. Yeşil, İslam dini için oldukça önemlidir. Pencerenin üzerinde bulunan kuş Fil süresinde ismi geçen ve Kabe’yi koruyan eabil kuşlarını ifade etmektedir. (<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/F%C3%AEl-suresi/6189/1-5-ayet-tefsiri>) Sonuç olarak görselin tamamı İslam’a dair temsilleri barındırmaktadır. Bu da Müslüm’ün eşi Gülbahar’ın ailesinin inancını ve Müslüm’ün içinde yaşadığı toplumun inancını göstermektedir.



Görsel 8. Gülbahar’ın babasının evi

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Atf Yılmaz filmin yetmiş altı dakikalık süresi içerisinde uzun uzun dini nikah, sünnet, dua, namaz, yağmur duası ritüellerini gösterirken, belgeci bir yaklaşımla kurmaca bir film oluşturmayı özellikle istemiştir. Sansür kuruluna sunulan ilk senaryodan hemen pek az değişiklik yaparak filmi tamamlamıştır. Bu ritüel atmosferini oluştururken filmin sanat yönetmeni ressam Balkan Naci İslimyeli'den de bahsetmek gerekir. Resminde doğu toplumlarının ritüellerini, çağdaş batı resmi tarzında ve fantastik öğeler de içeren figüratif bir tarzda resmeden İslimyeli, Antakya'nın Reyhanlı ilçesi ve köylerinde yapılan çekimlerde de duvar resimleri, evin ve kapının canlı renkli boyası, dini figürler, işlemeli seccade, parlak çiçekli yastık yorgan ve döşek örtüleri ile renkli bir Müslim evi atmosferi oluşturmuştur. Fakirliğin ve dini dogmaların etkisindeki saf ve temiz imanlı Müslim'in özellikle evinin içi filmin sert mesajına tezat oluşturacak şekilde renkli ve bu renkler etkisiyle de hayat dolu görülmektedir. Evin kapısına çizilmiş kuş, çanakta hayat ağacı, cami ve hacdan gelenler için Arapça dua yazısı İslam dinini de ifade eder yeşil rengiyle tasvir edilmiştir. Kuş dini simgelemede göklerde dolaşan Allah'tan başka kimsenin bilmediği nurdan yaratılmış melekleri hatırlattığı için sevilir ve sayılır. Camilere de kolaylıkla giren kuşlardır. Ayrıca kuş, ayağı yere değmeden dolaşma gibi tabiatüstü bir güce sahip olduğu için de insanlarda göklere çekilme düşüncesini de uyandırır. (Aksel: 2010, s. 60)

Müslüm'ün inançlı olduğu gösteren bir diğer sahne şöyle gerçekleşir. Müslüm evlenmek için Gülbahar'ı kaçıtır. Ancak Müslüm yoksuldur ve para kazanmak için işe ihtiyacı vardır. Müslüm'ün arkadaşı (Yaman Okay), Müslüm'e "pamuk zamanına kadar burada iş ara, artık nerede ekmek kapısı bulursan" sözlerini söyler. Buna karşılık Müslüm "Allah'ın rızıkı tükenmez" cevabını vererek, inançlı bir insan olduğunu, rızık dahil her şeyin Allah'tan geldiğini belirtir. Bu sahne Müslüm'ün Allah'a, dine ve dünyaya bakış açısını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Müslüm günlük hayata meydana gelen en küçük olayları bile tanrıdan bilmektedir. İnsan aklının dünyadaki herhangi bir şeye etkisinin olduğunu düşünmemektedir. Oğlunu adak ederken de insanın olmadığı, sadece Allah'ın olduğu bir dünyaya inandığı için eylemi gerçekleştirmektedir.

Film ilerledikçe Müslüm'ün Allah inancı farklı sahnelerde yeniden gösterilmeye devam eder. Gülbahar hamiledir, doğum yapmasına az kalmıştır. Müslüm'ün işçi olarak yanında çalıştığı kadın Müslüm'e "doğum ne zaman" sorusunu sorar. Müslüm "bir haftaya kadar inşallah" der. Bunun üzerine kadın "bana bak, hastaneyi götürmeyi ihmal etme, öyle ebeyle mebeyle olmaz" der. Müslüm "Allah verir, Allah alır" sözlerini söyler. Önceki sahnede olduğu gibi bu sahnede de Müslüm kendisini Allah'a teslim etmiş, olup biten her şeyin Allah'ın rızası ve izniyle olacağına inanır.

Müslüm'ün film boyunca birçok sahnede abdest alıp namaz kıldığı görülür. Tüm bu sahneler Müslüm'ün inançlı bir Müslüman olduğunun altını çizmek için sık sık tekrarlanmıştır. (Görsel 9) Müslüm ile Gülbahar'ın imam nikahı kıyılır. Müslüm abdest alıp namaz kıldıktan sonra Gülbahar'la ilişkiye girer. Müslüm abdest alıp namaz kılarken Gülbahar gelinlik elbiseleriyle görülür. Hatta Gülbahar gelinlik haliyle Müslüm'ün abdest alması için eline su döker. Bu durumda Müslüm'ün inançlı bir insan olduğunu göstermektedir.



Görsel 9. Müslüm namaz kılar.

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Müslüm'ün adak eylemini gerçekleştirmesindeki en önemli faktörlerden biri yoksulluktur. Müslüm film boyunca yoksullukla boğuşur. Düzenli bir iş bulamadığı için ailesinin geçimini sağlayamaz, sürekli iş aramakla meşgul olur, birçok problemle karşı karşıya gelir. Karşısına çıkan her sorun onu daha büyük bir sorunun içine sokar, böylece adağa bir adım daha yaklaştırır. Belki zengin bir insan olsa oğlunu adak etmeyecekti. Yoksul bir ailenin üyesi olması, içinde yaşadığı toplumun destek sunmaması Müslüm'ü çaresiz bırakmıştır.

Toplumun kurduğu acımasız sistem zayıf olana Müslüm'e hayat hakkı tanımamıştır. Müslüm, Gülbahar ile evlenmek istediği zaman işsiz ve kimsesi olmadığı için Gülbahar'la evlenmesi izin verilmez. Gülbahar'ın babası alıp satılan bir mal gibi Gülbahar için başlık parası ister. Müslüm'ün verecek parası yoktur. Tek çare Gülbahar'ı kaçırmaktır. Müslüm, Gülbahar'ı kaçıtır. Müslüm'ün amansız çilesi de bundan sonra başlar.

Gülbahar ile hayatını birleştiren Müslüm iş arayışına girer. Müslüm kum ocağında acımasız bir patronun eline düşer. Patron karpuzunu yerken, Müslüm arabaya kum doldurur. O sırada patron Müslüm'e "aferin her daim şükretmeli, varlıkta yaratandan yokluk da yaratandan" diyerek yoksullar için tek çarenin inanç olduğunu söyler. Bu sahnelerde gördüğü gibi acımasız kapitalist düzen aileden başlayarak toplumun her aşamasına yayılır. Yoksullara reva görülen tek şey Allah'a inanmalarıdır. Böylece hallerine şükredip köle gibi düşük ücretle çalışmaları, hak aramaları istenmektedir.

Müslüm çeşitli işlerde çalışsa da bir türlü ailesinin ihtiyaçlarını karşılayacak parayı bulamaz. Son çare olarak Çukurova'ya tarım işçisi olarak çalışmaya gitmektir. En büyük ümidi burada para kazanıp refaha kavuşmaktır. Müslüm bir süre çalıştıktan sonra bir adamın parası çalındığı için iftiraya uğrar. Bunun üzerine Müslüm hırsızlık suçuyla hapisaneye girer. Hapishanede işkence görür. Müslüm'ün hapishaneden çıkıp çıkmayacağı belli değildir. Dünya adaletsizliğiyle Müslüm'ün üzerine çökmüştür. Çaresiz kalan Müslüm en zayıf hali olan tam bu aşamada adağını adar. "Bundan sonra bir oğlum daha olursa... "diyerek ve devamındaki sahnelerde mahpustan kurtulduğu taktirde oğlunu Allah için adak edeceğini belirtir. Zor bir durumun içinden kurtulmak için değerli varlıklar Allah'a adanır. (Örnek, 1973: s.11). Müslüm içine düştüğü beladan kurtulmak en değerli varlığı olan oğlunu adak eder. Görüldüğü gibi Müslüm'ün oğlunu adak etmesindeki en önemli faktörlerden biri yoksulluk ve adil olamayan dünya düzenidir. Müslüm yoksul olduğu için Çukurova'ya gelmiş, burada iftiraya uğrayarak hapishaneye düşmüş, tüm bunlara dayanamadığı için adağını adamıştır. Yoksulluk Müslüm'ü adağın pençesine adım adım sürüklemiştir.

Müslüm hapishanede gördüğü işkenceye rağmen dini inancının gereklerini yerine getirmeyi ihmal etmez. Ezan okunduktan sonra su olmadığı halde abdestini alır. Daha sonra namazını kılıp adağını adar. Yani Müslüm adağını namaz sonrası, dini duyguların en yoğun olduğu bir zaman diliminde adar. Hapishane hayatının zorluğu ve yalnızlık, Müslüm'ün hapishanede Allah'tan başka sığınacağı kimsesinin olmaması ve Müslüm'ün yoğun dini inancı adağı adamasına neden olmuştur. Bu sahne filmin en önemli sahnelerinden birisidir. Müslüm'ü adağa götüren süreç başlamış olur.

Müslüm mahpustan çıktıktan sonra köyüne döner. Eşi Gülbahar doğum yapmak üzeredir. Müslüm doğacak çocuğunun erkek olmasını hiç istemez. Çünkü erkek olursa Allah'a adak etmesi gerekmektedir. Çocuğunun kız olması için Allah'a yalvarır. Fakat Gülbahar doğum yapar, erkek çocuk dünyaya getirir. O sırada köyde büyük bir kuraklık başlar. İmam bir sohbete Allah'a ahde vade göstermeyenlerin yüzünden kuraklığın olduğunu söyler. Müslüm kuraklığın sebebi olarak kendisini görür. Çünkü oğlunu adak etmemiştir. Müslüm çaresiz bir şekilde kuraklığın son bulması için imamı yağmur duasına çıkmaya ikna eder. Köy halkı hep birlikte yağmur duasına çıkar.



Görsel 10. Yağmur Duası

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

İmam en önde durarak elindeki bıçağı havaya kaldırır, köy halkı arkasına dizilir. (Görsel 10) Hep bir ağızdan dua okurlar. Bu şekilde köyün dışına doğru yürürler. Sonra dururlar. İmam halka dönüp dualar okur, sonra hep birlikte namaz kılarlar. Namazı sadece erkekler kılar, kadınlar arkaya dizilip onları izler. Bu eylemlerden sonra yağmur duası biter.

Yağmur duası çözüm olmaz. Kuraklık devam eder. Hemen ardında Müslüm'ün büyük oğlu İsmail hastalanır. İsmail'in hastalıktan kurtulması için kurşun dökme ritüeli gerçekleşir. Kurşun dökme hastalıktan, kötülükten ve nazardan korunmak için uygulanan bir ritüeldir. (Görsel 11)



Görsel 11. Kurşun Dökme

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=GEEdgYkyO53Y> Erişim tarihi: 31.03.2023

Kurşun dökme şöyle uygulanır: İsmail'in başının üzerine tepsi koyulur. Tepsinin etrafına ekmek ve başka birkaç eşya bırakılır. Tepsinin tam ortasında içinde su bulunan kabin içine kurşun dökülür. Bu şekilde kurşun dökme ritüeli sonlanır. Kurşun dökmenin tedavi edici gücüne inanılır. Yaşlı kadın Müslüm'e oğlu için "iyi olacak inşallah, tasalanma" der. Müslüm kendini suçlu hisseder. Adağını yerine getirmediği için başına tüm felaketlerin geldiğini, köy halkı ile birlikte oğlunun Allah tarafından cezalandırıldığını düşünür. Gökyüzüne bakarak "o(oğlu) da mı benim günahımı çekiyor, teknil köy halkıyla birlikte" diye söyler.

Önce kuraklık sonra İsmail'in hastalanması... Müslüm çözüm bulmak için ritüelden ritüele sürüklenir. Müslüm adım adım adağını gerçekleştirmeye doğru gider. Müslüm'ün adağını yerine getirmesi için bir dizi olay gerçekleşir. Bunlardan birincisi, imam içinde Müslüm'ün de olduğu köy halkına vaaz verir. Bu vaazda şunları söyler:

"evladınız, malınız, mülkümüz bizi Allah korkusundan mahrum etmesin. Her ahdinize vefa ediniz. Emir, yasak ve bilhassa adaktan her vacibe riayet ediniz. Ve biliniz ki bir günahkâr teknil bir köyü kirletir, Allah'ın gazabına layık görür. Ama ne zaman o nadim olur, ahidini yerine getirir ve tövbe eder, o zaman Allah bağışlar."

İmam Müslüm'ün verdiği adaktan haberi olmadan, açıkça Müslüm'e oğlunu Allah'a adak etmesini söylemektedir. İkinci olayda Gülbahar'ın babası Müslüm'ü suçlar. İçinde buldukları yoksulluğu ve Müslüm'ün bu yoksulluğun sebebi olduğunu dile getir. Üçüncü olayda ise Gülbahar ve Müslüm tartışır. Gülbahar, Müslüm'ün yüzüne yoksulluklarının ve başlarına gelen tüm felaketlerin sorumlusunun olduğunu söyler. Buna karşılık Müslüm "Günahı vebali bir benim boynuma mı?" der. Gülbahar buna karşılık "evet, senin boynuna ya" der. Dünyada en güvendiği insan bile Müslüm'ü suçlamıştır. Yaşananların ardında Müslüm'e kalan tek çıkış kapısı adağını gerçekleştirmektir.

Yani köy halkı, yoksulluk, oğlunun hastalanması, kuraklık, Gülbahar'ın suçlamaları, imamın söylemleri ve inançlı bir insan olan Müslüm'ün inanç dünyası hep bir ağızdan Müslüm'ün oğlunu Allah'a adak etmesi için birlik olurlar. Müslüm de direnmeyi bırakıp adağını gerçekleştirir, oğlunu Allah için kurban eder. Müslüm'ün oğlunu kurban ederken ki davranışıyla memurun koyununu kurban ederken ki davranışı birbirine oldukça benzerdir. Müslüm koyunu kurban ederken koyunun gözlerini siyah bezle bağlar, koyunu yere yatırır, bıçağı defalarca boynuna sürter. Oğlunu da kurban ederken aynı şekilde oğlunun gözlerini siyah bezle bağlar, oğlunu yere yatırır, bıçağı gırtlığına defalarca sürter. Sonuçta yönetmen eylemin tamamını göstermese de Gülbahar'ın tepkisinden Müslüm'ün oğlunu kurban ettiği anlaşılır.

Müslüm'ün inançlı bir insan olduğunu gösteren başka bir sahnede, oğlu doğar doğmaz kucağına alır, kulağına ezan okur. Daha sonra oğlunun kulağına ismini okur.

Yukarda görüldüğü üzere Müslüm oldukça inançlı bir insandır. Hangi şartlar altında olursa olsun inancının gereklerini yerine getirmeyi ihmal etmemekte, her zaman Allah'a sığınmaktadır. Müslüm'ün yaşadığı zorluklar, çetin ekonomik ve hayat şartları, toplum ve devlet tarafından herhangi bir destek görmemesi, üstüne çeşitli şiddet biçimlerine maruz kalması ona inançtan başka seçenek bırakmamıştır. İnanıcı ne söylerse herhangi bir akıl süzgecinden geçirmeden gereğini yapmıştır. Tıpkı kutsal dinlerin Hz. İbrahim'in oğlunu Allah yolunda kurban ettiğini övmesinin ardından Müslüm'ün bıçağı eline alıp oğlunu kesmesi gibi. Müslüm kendisini Hz. İbrahim'in yerine koyduğu görülmektedir. Oğlunu Allah'a kurban ederken ki motivasyon kaynağı Hz. İbrahim kıssasıydı. Belki de Müslüm oğlunu tam kurban edeceği sırada Cebrail'in ortaya çıkıp bıçağı elinden almasını bekliyordu.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Atıf Yılmaz Senaryo Denetim Komisyonuna verdiği dosyanın başında filmi yapma gerekçesini; "Biz bu senaryoda, cinayetin gerçek nedenlerini, anatomisini araştırmaya, çözmeye çalıştık. amacımız, ülkemizin geri

kalmış yörelerinde yaşayan ve hala cehaletle, batıl inançlarla melül olan, yurttaşlarımızı aydınlatmak, onlara doğru yolu göstermektir. Sinemanın sadece ticari bir meta olmadığına bilincinde olarak, bu güç ama ülkemiz için yararlı olduğuna inandığımız çalışmayı yaptık.’ cümleleriyle ifade etmektedir.

Adak filmi senaryo ve film denetim süreçlerinden geçmiş ve izlediğimiz kopyadan bazı sahneler çıkarılmıştır. Özellikle Müslüm’in hücrede yerinden kalkmadan namaz kıldığı sahne sansürlenmiş falaka sahnesi yüzünden tam anlaşılmemektedir. 1981/14, Dosya No: 91134/372 nolu denetim Kurulu belgesinde; ‘ “Adı geçen filmin birinci makarasının son kısmında bir dakika süreli iki polis memuru tarafından sanık artistin falakaya tabi tutulma sahnesi ile üç dakika süreli nezarethanedeki sahnesi olmak üzere dört dakika süreli bir kısmın çıkarılmasına’ kararıyla, ayaklarının tutmamasına sebep olan duruma hareketsizliğin değil, filminden kesilen falakanın sebebiyle tabanlarını yere basamaması olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyoekonomik koşulların kötüleşmesi sonucunda yoksulluğun olduğu görülmektedir. Yoksulluğun arttığı, aklın devre dışı kaldığı, ritüel ve inancın mutlak söz sahibi olduğu bir ortamda, suç olarak adlandırılan insan kurbanı ortaya çıkabilmektedir. Günümüz dünyasında meydana gelmiş olan insan kurbanı birçok parametrenin bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmanın neticesinde Müslüm Koca’nın oğlunu adak etmesinde üç temel parametrenin öne çıktığı görülmüştür. Birincisi ritüeller, ikincisi karakterin ve toplumun inancı, üçüncüsü sosyoekonomik koşullardır. Bu parametrelerin hiçbiri tek başına adağa neden olmazken, hepsinin bir araya gelmesi adağı ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Buradan yola çıkarak Müslüm karakterinin yeni doğan oğlunu adak adaması sürecini iki aşamaya ayırmak mümkündür. Birinci aşamada, Müslüm’ün hapishaneye düştükten sonra, çaresiz bir şekilde adak adamasıdır. Atıf Yılmaz, Müslüm’ün oğlunu kurban etmesinin çıkış noktasını Hz. İbrahim kıssası olarak göstermektedir. Başta imam olmak üzere toplumun diğer üyeleri sürekli olarak İbrahim’in oğlunu kurban etmesini övgüyle söz eder. Bunun yanında Müslüm ağır yoksulluk şartları altında bulunmaktadır. İşverenler tarafından emeği sömürülme, devletin adalet düzeni iftira sonrası hapishaneye girmesine rıza göstermektedir. Ezcümle Müslüm’ün hapishaneye düşmesi, ağır yoksulluk şartları, bilinçaltında sürekli olarak dönen Hz. İbrahim kıssası ve Müslüm’ün inanç dünyası adağı adamasına sebep olmuştur.

İkinci aşama Müslüm hapishaneden çıkıp köyüne döndükten sonra adağını yerine getirmesidir. Müslüm köye döndükten sonra kuraklık başlar, Müslüm’ün büyük oğlu hastalanır, yoksulluk iyice kendisini gösterir, Gülbahar ve babası Müslüm’ü suçlar, imam ahde vefa göstermeyenlerin yüzünden Allah’ın köyü cezalandırdığını söyler. Bunların üzerine Müslüm tüm olan bitenin sorumlusu olarak kendisini görür. Çünkü sınıksız bağlı olduğu Allah’ına verdiği sözü tutmamıştır. Adağını yerine getirmediği için Allah’ın köyü cezalandırdığını düşünür. İnancının gereğini çaresiz bir şekilde yerine getirerek, küçük oğlunu Allah’a kurban eder.

Görüldüğü gibi Müslüm oğlunu adak etme aşamasına adım adım getirilmiştir. Müslüm’ün çevresindeki herkes ele ele vererek Müslüm’ün oğlunu öldürmesine yardımcı olmuştur. Müslüm’ün en yakınında olan Gülbahar’dan dini temsil eden imama, küçük kum ocağının patronundan Çukurova’daki işverene, toplumun ritüellerinden inancına kadar herkes birlik olmuştur. Tabii Müslüm’ün saf dini inancı da bu birlikteliğe destek olmuştur. Müslüm Allah’a o kadar bağlıydı ki en ağır koşullarda dahi inancının gerekleri yerine getirmiştir. Belki de Müslüm kendisini Hz. İbrahim’e benzeterek oğlunu kurban ettiği sırada Cebrail’in ortaya çıkıp bıçağı elinden alacağını düşünmüştür. Ancak Cebrail ortaya çıkmamış, Allah’ın mucizesi gerçekleşmemiş, Müslüm oğlunu kurbanlık koyun gibi kesmişti.

Filmin genelinde bakıldığında karakterin en çaresiz ve güçsüz olduğu iki zaman diliminden birinde adağını adadığı, diğerinde ise adağını gerçekleştirdiği görülmektedir. Aslında Müslüm oğlunu öldürmeden önce çevre tarafından sefil bir hale sokulmuştur. Bu durumda Müslüm karakterine katil demeden önce içinde bulunduğu durumun görülmesi gerektiğini göstermiştir. Çünkü Müslüm’e sefil duruma sokan yukarıda ifade edilen toplumsal, ekonomik ve inanç gibi çevresel koşullardır.

Müslüm’ün uygulamış olduğu insan kurbanı sadece Müslüm’e özgü bir durum olarak görülse de insan kurbanının tarihinin oldukça eski olduğu bilinmektedir. Gerek ilkel toplumlarda gerekse kutsal dinlerde insan kurbanı görülmektedir. İlkel toplumlardaki insan kurbanı ritüeli ile kutsal dinlerdeki insan kurbanı inancı (İbrahim Kıssası) birliktelik sağlayarak farklı yorumlarla çağımıza taşınmış olabilir. Burada Müslüm’ün yapmış olduğu şey insan kurbanını icat etmek değil, tarih boyunca birçok kez meydana gelmiş olan insan kurbanını devam ettirmektir. Müslüm’ün eylemini gerçekleştirmesinde yüzlerce yıllık geçmiş olan ritüellerin ve kadim bir kutsal din olan Müslüman inancının ve Anadolu’da bu ritüel-inanç ikilisinin yüzlerce yıllık karışımıyla oluşan kompleks dinciliğin etkisi vardır. Müslüm’ün bir ayağı ilkel toplumların insan kurbanı

ritüellerinin üzerindeyken diğer ayağı Hz. İbrahim kıssasında övgü ile sözü edilen baba-oğul-Cebrail-bıçak-kurban birleşimin oluşturduğu inancın üzerindedir.

Günümüzde dünyanın her toplumunda inanç-ritüel temelli suçlar işlenmekte, kötülükler yapılmaktadır. Hiçbir gerekçe işlenen suçların yükünü hafifletmez. Ancak suçların/eylemlerin altında yatan sebepleri ortaya konularak hem eylemin nedenleri anlaşılabilir hem de eylemin tekrarlanmaması için gerekli çözümler üretilebilir. Bu bağlamda Atif Yılmaz'ın ele almış olduğu *Adak* filmi oldukça önemlidir. İnsanlık suçu olarak görülen bir eylemin tüm boyutlarıyla açığa çıkmasına olanak tanımış, eylemin altında yatan toplumsal, ekonomik ve inanç temelli sebeplerin görülmesini sağlanmış, bir daha bir babanın oğlunu Allah yolunda kurban etmemesi için izleyiciyi düşünmeye sevk etmiştir. Yılmaz bunu yaparken kötü ve güçlü bir karakter seçmemiştir. Aksine saf, güçsüz, kimsesi olan, iyi niyetli bir baba tarafından insan kurbanı gerçekleştirilmiştir. Bu durum da günümüzde gerekli toplumsal koşullar olduğu taktirde insan kurbanının görülebileceğine işaret etmektedir. Müslüm Koca'ya katil demeden önce cinayetin altında yatan kültürel, sosyoekonomik ve dini sebeplere bakılması gerekmektedir. Müslüm hukuki ve etik koşullar itibariyle katil olarak görülmektedir. Ancak Müslüm çevresel koşulların etkisiyle sefil-güçsüz bir duruma sokulmuş, bu durumda oğlunu Allah için adak etmiştir.

KAYNAKÇA

- Acıpayamlı, O. (1978). Halkbilim Terimleri Sözlüğü, T.D.K., Ankara.
- Aksel, Malik. (2010) Türklerde Dini Resimler. Kapı Yay., İstanbul.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı), Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- And, M. (2003). Oyun ve Büyü- Türk Kültüründe Oyun Kavramı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Apaydın, Y. (2000). "Nikâh Akdinin Mahiyeti ve İmam Nikâhı Uygulaması", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9
- Banarlı, N. S. (1971). "Resimli Türk Edebiyatı Tarihi", Millî Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul, 1(2)
- Başaran, K. (2012). "Yoksulluk ve Suç", Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Başgöz, İ. (1986). Folklor Yazıları, Adam Yayınları, İstanbul.
- Bidmead J. (2022). "The Akitu Festival: Religious Continuity and Royal Ligation in Mesopotamia", Doktora Tezi, The Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University
- Bristow, G. (2021). Hani İbrahim Kitab-ı Mukaddes ve Kur'an'daki İbrahim Öykülerine Karşılaştırmalı İlahiyat Yaklaşımı. (Çev.: Adem Bölükbaşı), Eski Yeni Yay., Ankara
- Çıblak, Nilgün (2004). "Halk Kültüründe Nazar, Nazarlık İnanç ve Bunlara Bağlı Uygulamalar", Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), 15: 103-125.
- Çiğdem, A. (2016). "Yoksulluk ve Dinsellik", Yoksulluk Halleri (Ed. N. Erdoğan), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Demirci, K. (2013). Eski Mezopotamya Dinlerine Giriş Tanrılar, Ritüel, Tapınak, Ayışığı Kitapları, İstanbul.
- Dinler Tarihi Ansiklopedisi-1, (1999). Sabah Dış Ticaret ve Pazarlama A.Ş., İstanbul.
- Eliade, M.(2002). Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi Muhammed'den Reform Çağına (Çeviren: Ali Berktaş), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Erdil, K.(1991). Yaşayan Hurafeler, Türk Diyanet Vakfı, Ankara.
- Erginer G. (1997). Kurban - Kurbanın Kökenleri ve Anadolu'da Kanlı Kurban Ritüelleri, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Erhat, A. (1974). Mitoloji Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Eyüpoğlu, İ. Z. (1987). Anadolu İnançları Anadolu Mitolojisi, Geçit Kitapevi, İstanbul.
- Feyizli, T. (1993). İslam'da ve Diğer İnanç Sistemlerinde Oruç-Kurban, MEB Basımevi, İstanbul.
- Giddens, A. (2008). Sosyoloji(Haz. Cemal Güzel), Kırmızı Yayınları, İstanbul.
- Günay, Ü. (1999). Erzurum ve Çevre Köylerinde Dinî Hayat, Erzurum Kitaplığı

- Gürkan, S. L. (2010). "Sünnet", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA), İstanbul, 43: 226-232
- Güvenç, Ahmet Özgür. (2020) Folklor ve Sinema. Ötüken Yay., İstanbul.
- Haldun, İ. (1991). Mukaddime (Çev. Zeki Kadiri Ugan), Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul.
- Hamilton, E. (1968). Mitologya (Çeviren Ülkü Tamer), Varlık Yayınları, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O. (1975). İnanç Sözlüğü. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- İnan, A. (2000). Tarihte ve Bugün Şamanizm, TTK Yay., Ankara.
- Kafalı, H. (2017). "Yoksulluk ve Din Kütahya Örneği", Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Karayığit, N. (2017). Sosyoekonomik Düzeyin Psikososyal Gelişim ve Dindarlığa Etkisi, Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 7, s. 119-133
- Köse, S. (2014). Genetiğiyle Oynanmış Kavramlar ve Aile Medeniyetinin Sonu, Mehir Vakfı Yayınları, Konya.
- Kösemihal, N. Ş. (1971). Durkheim Sosyolojisi, İstanbul.
- Kramer, S. N.(2001). Sumer Mitolojisi (Çeviri: Hamide Koyukan), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Küçük, M.A, (2019). "İsa'nın Doğumu-İkonografi İlişkisi Üzerine", Dini Araştırmalar, 22(55): 181-212.
- Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü (çev. Osman Akmhay, Derya Kömürücü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Olgun, H. (2016). "İbadet, Ritüel ve Kurban", Milet ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Dergisi, İstanbul.
- Ögel, B. (1993). "Türk Mitolojisi (Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar)", TTK. Yay. Ankara, 1(2)
- Örnek S. V. (1989). 100 Soruda İlkelerde Din, Büyü, Sanat, Efsane. Gerçek Yayınevi, İstanbul
- Örnek S.V. (1971), Etnoloji Sözlüğü, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Örnek S.V. (1973). Budunbilim Terimleri Sözlüğü, T.D.K. Ankara.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Özden, Zafer (2004). Film Eleştirisinde Temel Yaklaşımlar ve Tür Filmi Eleştirisi, İmge Yayıncılık, Ankara.
- Platvoet, J. G. (2006). Ritual: Religious and Secular, In Theorizing Rituals, Issues, Topics, Approaches, Concepts, Jens Kreinath, Jan Snoek, Michael Stausberg (eds.), Brill
- Sarı M. (1982) Arapça Türkçe Lügat, Bahar Yayınları, İstanbul.
- Scott J. & Marshall G. (2009). A Dictionary of Sociology, Oxford: Oxford University Press, New York
- Sezen Y. (2004) .Kurban ve Din, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Şenel, A. (1988). İlkel Topluluktan Uygur Topluma. Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tanyu, H. (1967). Ankara ve Çevresinde Adak ve Adak Yerleri, A. Ü. İ. F. Yayınları, Ankara.
- Turan, Ş.(1993). "Çukurova Kına Geleneğinde Ağıt Türküler". II. Uluslararası Karacaoğlan Çukurova Halk Kültürü Sempozyum Bildirileri. Çukurova Üniversitesi Basımevi, Adana.
- Uygun, A. (2012). "Yazılı Büyü Olarak Muska: Kenzü'l-Havas.", Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Dergisi, 2:29.
- Wensinck, A.,J. (1952). "Kurban",c.VI, İslam Ansiklopedisi (İA), M.E. Basımevi, İstanbul.

WEB KAYNAKLAR

<http://sosyolojisi.com/36-sosyo-ekonomik-durum-ve-dindarlik-dindarligi-etkileyen-faktorler/1597.html> erişim tarihi: 01.04.2023

- <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=070463> (Erişim Tarihi: 20/08/2017)
- <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=070463> Erişim Tarihi: 08.03.2023
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/adak> erişim tarihi: 04.03.2023
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/kina> erişim tarihi: 09.03.2023
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/nikah> erişim tarihi: 07.03.2023
- <https://kuran.diyamet.gov.tr/tefsir/F%C3%AEI-suresi/6189/1-5-ayet-tefsiri> erişim tarihi: 27.03.2023
- <https://kuran.diyamet.gov.tr/tefsir/S%C3%A2ff%C3%A2t-suresi/3889/101-103-ayet-tefsiri> erişim tarihi: 22.02.2023
- <https://kurul.diyamet.gov.tr/Cevap-Ara/808/mehir-ne-demektir> erişim tarihi: 13.03.2023
- <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 01.04.2023
- <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 12.03.2023
- <https://www.youtube.com/watch?v=GEgYkyO53Y> erişim tarihi: 31.03.2023



Sağlıkta Eşitsizlik

Inequality in Health

ÖZET

Sağlıklı yaşam hakkı anayasal bir hak olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlet erkinin bu hakkın kullanılmasını için gerekli tedbirleri alması gerekmektedir. Bu tedbirlerin yetersizliği sağlıkta eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Sağlıkta eşitsizliğin farklı nedenleri olabilir. Bunlar sağlığa etki eden sosyal etmenlerin ve sağlık sistemindeki yetersizliklerden dolayı insan ve toplum sağlığındaki genel bozulmadır. Sağlıkta eşitlik ise herkesin ihtiyaç duyduğu anda ihtiyacı kadar tedavi almasıdır. Sağlıkta eşitlik için yapısal ve organizasyon olarak iyi olunması gerekmektedir. Bakıldığı zaman sağlık sistemi profesyoneller, finansman, örgüt yapısı gibi önemli kriterlerden oluşmaktadır. Bunların hatalı olması durumu eşitsizliğinde oluşmasını tetiklemektedir. Kamu otoritesi eşitsizlik nedenlerini ortadan kaldırmak için gereken yatırımları yapmak ve sağlıklı yaşam hakkını kullanımı için kişilere her türlü koruyucu, tedavi edici imkanları sağlamak, tam tedavi mümkün değilse rehabilitasyon imkanlarını sunmak zorundadır. Bu imkanlara ulaşımı kolaylaştırıcı tedbirleri hayata geçirmelidir. Bu tedbirleri yüksek seviyede başaran ülkelerde sağlıklı yaşam süresi uzamakta, sosyal refah seviyesi yükselmektedir. Türkiye’de sağlıkta eşitsizliği etkileyen etmenler sırasıyla meslek, cinsiyet, eğitim durumu ve yaşadığı coğrafyadır. Kişinin yaşadığı coğrafya sağlık imkanlarına uzak ise sağlıkta eşitsizlik ortaya çıkmaktadır. Ülkenin imkanları doğrultusunda sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ile bu eşitsizlik ortadan kaldırılmaya gayret edilmiş. Bu anlamda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Ayrıca Genel Sağlık Sigortası’nın yaygınlaştırılması ile sağlık hizmetine ulaşımında büyük kolaylıklar sağlanmıştır. Bu sistemle anlaşmalı özel sağlık kurumları dahil tüm kamu sağlık tesislerinden hizmet alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sağlıkta Eşitsizlik, Sağlık Hizmeti, Sağlıklı Yaşam Hakkı

ABSTRACT

The right to a healthy life appears as a constitutional right. The state authority should take the necessary measures to exercise this right. The inadequacy of these measures reveals inequality in health. Inequality in health can have different causes. These are general deteriorations in human and public health due to social factors affecting health and inadequacies in the health system. Equity in health means that everyone receives as much treatment as they need, when they need it. For equality in health, it is necessary to be good structurally and organizationally. When looked at, the health system consists of important criteria such as professionals, financing, organizational structure. The fact that they are wrong triggers the formation of inequality. The public authority is obliged to make the necessary investments to eliminate the causes of inequality and to provide all kinds of preventive and curative opportunities for the use of the right to healthy life, and if full treatment is not possible, to offer rehabilitation opportunities. Measures should be implemented to facilitate access to these opportunities. In countries that achieve these measures at a high level, the healthy life expectancy is extended and the level of social welfare rises. The factors affecting inequality in health in Turkey are profession, gender, educational status and the geography they live in, respectively. If the geography where the person lives is far from health opportunities, inequality in health arises. Efforts were made to eliminate this inequality by expanding health services in line with the possibilities of the country. Great progress has been made in this regard. In addition, with the widespread use of General Health Insurance, great convenience has been provided in access to health services. With this system, services are received from all public health facilities, including private health institutions that are contracted.

Keywords: Health Inequality, Health Care, Right To A Healthy Life

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütüne göre sağlık kavramı; kişide herhangi bir rahatsızlığın bulunmaması değil tam aksine ruhen ve bedenen kişinin tam bir iyilik halinde olması olarak tanımlanır. Anayasa ve uluslararası yasalarla sağlık hakkı her bireye varoluşu ile birlikte sağlanması gerekmektedir. Bireyin sağlığının korunması ve toplumsal olarak sağlığın iyileştirilmesi için bireysel anlamda kişinin eğitilmiş, iyi bir gelir düzeyine sahip ve sağlık imkanlarına erişebilir olması gerekmektedir. Buna ek olarak devlet bireyler arasında kaynak dağılımını doğru planlamalı ve her bireye gereken eğitimi verirken sağlığa erişim olanaklarını artırması gerekmektedir.

Mustafa Burak Karagöz ¹ 
Naim Karagöz ² 

How to Cite This Article
Karagöz, M. B & Karagöz, N.
(2023). “Sağlıkta Eşitsizlik”,
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(74): 4358-4363. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71852>

Arrival: 17 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

¹Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği, Sivas, Türkiye

²Doktor, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas, Türkiye

Bireyler arasında sağlığa erişimin anayasal olarak ve adilane bir şekilde sağlanmasına “sağlıkta eşitlik” denmektedir. Eğer bu durum devlet tarafından sağlanamazsa “sağlıkta eşitsizlik” kavramı ortaya çıkmaktadır.

SAĞLIKTA EŞİTSİZLİK KAVRAMI

Doğada her şey zıddıyla olduğu bilindiği üzere eşitlik ve eşitsizlik kavramları da zıt olarak bir bütündür. İnsanlık var olduğundan beridir eşitsizlikler hep bulunmuştur. Bu da haliyle eşitlik kavramını aramaya insanı itmıştır. Tarihte en belirgin olarak Fransız devrimi söylemlerinden biri olarak “eşitlik” kendini göstermiştir. Fransız devrimi temelde feodaliteye karşı yapılan ve eşitliği savunan bir devrimdir ve başarılı da olmuştur (Çulhaoğlu, 2011). Tarih boyunca sınıfsal farklılıklar hep vardı ama son dönemlerde bu farklılıklar eşitsizlikler ortaya çıkardığı düşünülerek ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu eşitsizlikler ortadan kalkarken yerini yasalar karşısında eşitlik ve fırsat eşitliği almıştır. İnsanlar eşitsizliğin nedenlerine etki etmekten öte sonuçlarına etki etmeye çalışmışlardır. Zaman içerisinde bilim adamları bu konu üzerinde çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Örnek olarak Durkheim sosyal eşitsizliklerin doğal eşitsizliklerin bir sonucu olduğuna kanaat getirmiştir. Başka bir bilim adamı olan Marx’a göre ise eşitsizlikler kapitalist sistemin bir sonucudur. Değer yasasıyla da bunu ispatlamaya çalışmıştır (Marx, 2003).

Sağlıkta eşitsizliği tanımlayacak olursak sağlığa etki eden sosyal etmenlerin ve sağlık sistemindeki yetersizliklerden dolayı insan ve toplum sağlığındaki genel bozulmalardır (Belek, 1998). Sağlıkta eşitlik ise herkesin ihtiyaç duyduğu anda ihtiyacı kadar tedavi almasıdır. Sağlıkta eşitlik için yapısal ve organizasyon olarak iyi olunması gerekmektedir. Bakıldığı zaman sağlık sistemi profesyoneller, finansman, örgüt yapısı gibi önemli kriterlerden oluşmaktadır. Bunların hatalı olması durumu eşitsizliğinde oluşmasını tetiklemektedir.

Sağlıkta sosyal nedenlerden dolayı da eşitsizlikler oluşabilmektedir. Bu sosyal nedenler ise meslek, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibidir. Bu alanlarda yine eşitsizlik oluşmaması için önlemler alınmalıdır (Braveman, 1998). Bakıldığı zaman sağlıkta eşitsizliğin iki temel nedeni vardır ve bunlar sağlık sunumunda eşitsizlik ve sosyal eşitsizliktir. Bu temel iki nedenin sonuç olarak çıktısı gerçekte birbirinden çok farklı değildir. Ancak bu iki neden birbirine geçmiş ve etkilenen bir yapıyı oluşturmuştur. Burada anlaşılması gereken sadece sosyal veya sadece sağlık sunumundaki eşitsizlikler değil, bunların bir bütün halinde ve etkileşim içerisinde olduğudur. Bu iki nedenin sadece birisinin üzerinde durarak sağlıkta eşitsizlik durumu çözülemez.

Örneğin İngiltere’de farklı sosyal statülere sahip aynı cinsiyete ve sağlık durumuna sahip iki insandan gelir durumu daha iyi olan daha fakir olana göre genel olarak 5 yıl daha fazla yaşamaktadır. Aynı durum ABD ve Almanya için ise 4 yıl olarak gözlemlenmiştir (WHO, 2003). Cinsiyet ve yaş gibi faktörler eşitsizlik değil farklılıktır. Örnek verecek olursak yaşlı bir kadın genç bir kadına göre daha fazla kronik rahatsızlıklara sahiptir ve bu eşitsizlik olarak değil farklılık olarak bilinmesi gerekir. Ancak sosyal statüsünden dolayı bir genç kadın, sosyal statüsü daha iyi olan bir genç kadına göre daha fazla hastalığa sahipse bu engellenebilir yani bu bir eşitsizliktir. Farklı bir örnek olarak geleneksel olarak ataerkil bir toplumda yaşayan bir erkek ile bir kadının sağlığa erişim imkanı aynı olmayabilir. Kadın daha zor erişirken erkek sosyal hayatın içinde olduğu için daha kolay erişebilir. Burada gözlenebileceği üzere bir farklılık durumu değil eşitsizlik durumu söz konusudur.

Bir diğer açıdan bakıldığında coğrafya da sağlıkta eşitsizlik konusunda önemli bir belirleyicidir. Bunun nedeni bazı coğrafyalarda sosyal statülerin arasında keskin farkların olmasıdır. Bu coğrafyalarda zengin kesim sağlık imkanlarına rahat bir şekilde ulaşabilirken alt kesimde bulunan insanlar sağlık imkanlarına kolayca ulaşamazlar. Örnek olarak güney Amerika ve orta doğu ülkelerinin önemli bir kısmı verilebilir (World, 1993). Sağlıkta eşitsizlikle ilgili temel problemlerden birisi de yoksul insanların yaşadığı bölgelere daha az sağlık yatırımı yapılması ve bu insanların sağlığa erişiminin daha zor olmasıdır. Bu durum “ters hizmet kuralı” olarak adlandırılırken sağlıkta eşitsizliği daha da artırmaktadır.

Sağlıkta eşitsizlikler sonucunda mortalite ve morbiditede durumlarında artış gözlemlenmektedir. Bu gözleme göre nedenlere bakıldığında savaş, göç ve iş kazaları gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. İş kazalarını örnek verecek olursak iş güvenliğinin yeterince sağlanmaması bunun asli nedenidir. Sağlıkta eşitsizliğin bir diğer nedeni olan eğitime gelecek olursak eğitim imkanlarının her kesimden insanların erişemeyeceği bir noktaya evrilirse görülecektir ki yoksul kesimdeki insanlar sağlık hakkında daha az bilgili ve sağlığa ulaşımı daha az olacaktır.

SAĞLIKTA EŞİTSİZLİĞİN SOSYAL BELİRLEYİCİLERİ

Bu belirleyiciler birey ve toplum sağlığını iyileştiren ve kötüleştiren sosyal belirleyicilerdir. Şu da bilinmelidir ki bu belirleyiciler sosyal nedenlere dayanırken sağlıkta eşitsizler konusunu etkilemektedir. Son dönemlerde

bireylerin sağlıkla ilgili davranışlarının sağlık üzerine etkileri bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Gözlemler üzere bugün birçok kronik hastalıkta kişilerin beslenme, spor veya diğer aktivitelerinin etkili olduğu bilinmektedir. Bundan dolayıdır ki uzmanlar bireylerin aktivitelerini yaparken sağlıklı bir yaşama dikkat etmelerini önemle vurgulamaktadır (Baloğlu, 2005).

Bireylerin davranışları asli olarak içinde bulunduğu sosyoekonomik durumla birebir ilintilidir. Bakıldığı zaman alt gelir gruplarının yeteri kadar sağlıklı ve temiz gıdaya sahip olamaması pek mümkün olmamaktadır (Belek, 1998: 104). Sağlığın sosyal belirleyicileri; gelir, eğitim, meslek ve cinsiyet olarak sıralanabilir.

İnsanların gelir düzeyi sosyal statülerinin temel belirleyicisidir ve gelir düzeyi iyi olan insanlar daha iyi maddi imkanlara sahip olmaktadır. Gelirin sağlıkta eşitsizlik konusunda ise şöyle bir rolü bulunmaktadır. Bunlardan ilki gelir düzeyi iyi insanlar maddi olarak daha iyi imkanlara sahip olurlar yani iyi gıda ve iyi barınmayla birlikte ek olarak çeşitli sağlık ve spor aktivitelerinde bulunabilirler. İkincisi ise doğrudan sağlık harcamalarını finanse edebilirler ki bu cepten ödeme veya özel sigorta yöntemi ile daha iyi sağlık hizmeti almasını sağlamaktadır (Yolcuoğlu, 2012: 149).

İnsanların eğitim düzeyi hem sosyal statüsünü belirlemede aynı zamanda sağlık açısından da mühim bir ölçüdür. İyi eğitime sahip insanlar ilk olarak iyi iş imkanına sahip olduklarından dolayı daha iyi sağlık imkanlarına da sahip olmaktadır. İkincil olarak kişi iyi bir eğitim durumuna sahip ise sağlık hizmetlerini daha iyi anlamakta ve daha çabuk sağlık hizmetlerine erişmektedir. Aile ortamında iyi bir eğitim almış ebeveyn çocuklarının aşılarını eksiksiz yaptırmaktadır ve daha sağlıklı bir aile ortamı oluşmaktadır (Gözlü, 2020: 140).

Meslek durumu ise kişinin sosyal statüsünde ve dolaylı olarak sağlığa erişiminde etkili olduğu gibi riskli meslek gruplarında bulunmayan insanlar daha sağlıklı ve uzun bir yaşam süresine sahip olmaktadır. Örnek verecek olursak bir maden işçisi mesleğinden dolayı gerekli önlemler alınmazsa mortalite ve morbidite durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Aynı zamanda sosyoekonomik durumu iyi olmadığı için sağlık imkanlarına erişimi kısıtlı olmaktadır. Kısaca meslek sosyal statüyü belirlediği için risk faktörü sağlık açısından düşük ve iyi koşullara sağlayan bir meslek kişinin sağlık hayatına da ciddi etkisi bulunmaktadır.

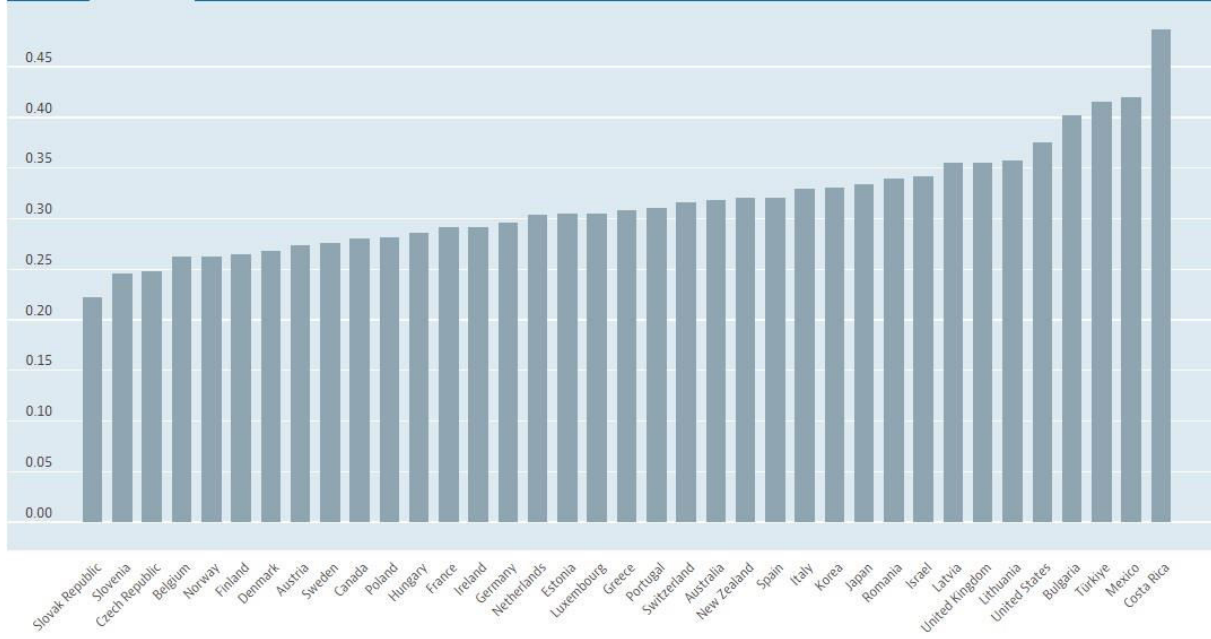
Cinsiyet açısından baktığımız zaman biyolojik olarak iki tür yani kadın ve erkek cinsiyetleri bulunmaktadır. Özellikle kadınların açısından bakacak olursak birçok toplumda kadınların maddi ve sosyal olarak daha güçsüz bir konumda olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni toplum dinamiklerinden oluşmaktadır yani kadın bir tür ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Sağlık açısından güçsüz kadınların bulunduğu toplumlarda kadına şiddet ve tecavüz vakaları görülmektedir. Bu durum kadın açısından sağlıkta eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Bir başka durum ise güçsüz kabul edilen kadınlar toplumda iyi sosyal statüler elde edememektedir ve iyi maddi imkanlara sahip olamamaktadırlar. Bu durum kadınlar açısından sağlıkta eşitsizlik oluşturmaktadır. Bir başka bakış açısından kadınlar iyi eğitim almama durumu da söz konusudur. Eğitimsiz kadınların sağlığa erişimi de zorlaşmaktadır. Örnek olarak kimi toplumlarda kadına eğitim hakkı tanınmamasıdır (Başar, 2017).

Türkiye’de sigortalı bir şekilde kadınların meslek sahibi olmaları gerekmektedir. TÜİK 2022 verilerine göre 15 yaş üstü ve mevsimsel etkilerden arındırılmış olarak kadınların işgücüne katılma oranı %35,1 olarak belirlenmiştir. Kadınların iş gücüne katılımının düşük olması onların sağlığa erişimini erkekler üzerinden sağlmasına neden olmaktadır. Bu durum sağlıkta eşitsizliğe yol açmaktadır.

SAĞLIKTA EŞİTSİZLİĞİ ETKİLEYEN ETMENLER

Sağlıkta eşitsizliği etkileyen ilk etmen gelir eşitsizliğidir. Gelir eşitsizliği temelde ücret ödeyerek elde edilen her imkan için toplum içerisinde eşitsizlik oluşturmaktadır. Türkiye’de gelir dağılımı durumuna bakıldığında üst, orta ve alt kesim arasında ciddi bir uçurum olduğu ortaya çıkmaktadır. Gelir dağılımı eşitsizliğinde kullanılan gini katsayısına bakıldığı zaman OECD 2019 verilerine göre Türkiye en yüksek gini katsayısına sahip 3. Ülke durumundadır. Gini katsayısı 0.415 şeklindedir.

Grafik 1: OECD Gelir Eşitsizliği



Kaynak: <https://data.oecd.org/>

Gelir düzeyi farklılığına bakıldığı zaman Türkiye’de zengin ve fakir kesim arasında ciddi bir uçurumun olduğu araştırmalarla sabittir. 2021 yılı TÜİK araştırmasına göre en düşük %20’lik gelir grubunun toplam gelirden aldığı pay %6,1 olarak saptanmıştır ve en yüksek %20’lik gelir grubunun toplam gelirden aldığı pay %46,7 olarak bulunmuştur. Bu araştırma göstermektedir ki Türkiye’de ciddi bir gelir eşitsizliği durumu söz konusudur. Gelir dağılımındaki bu eşitsizlik durumu insanların çoğu için sağlığa erişimi zorlaştıracaktır. Bu durumda haliyle sağlıkta eşitsizliği ortaya çıkaracaktır.

Tablo 1: TÜİK Sıralı yüzde 20’lik gruplar itibarıyla yıllık eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert gelirinin dağılımı (%)

Anket yılı	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gelir referans yılı	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
İlk yüzde 20 (En düşük)	5,9	6,1	6,2	6,1	6,2	6,3	6,1	6,2	5,9	6,1
İkinci yüzde 20	10,6	10,7	10,9	10,7	10,6	10,7	10,6	10,9	10,6	10,8
Üçüncü yüzde 20	15,3	15,2	15,3	15,2	15,0	14,8	14,8	15,2	14,9	15,1
Dördüncü yüzde yirmi	21,7	21,4	21,7	21,5	21,1	20,9	20,9	21,4	21,1	21,3
Son yüzde 20 (En yüksek)	46,6	46,6	45,9	46,5	47,2	47,4	47,6	46,3	47,5	46,7

Tablodaki rakamlar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Kaynak: <https://data.tuik.gov.tr/>

Türkiye’de çalışmak aynı zamanda kişinin sosyal sigorta sistemine dahil olmasını sağlamaktadır. Bu durum kişilerin sağlığa erişimini kolaylaştırmaktadır. Eğer kişi kayıt dışı istihdam ile çalışıyorsa sosyal sigorta sistemine dahil olamamaktadır. Bu kişi düşük ücretlerle çalıştığı düşünülürse ciddi anlamda sağlık sistemine erişim sıkıntısı yaşamaktadır ve sağlıkta eşitsizlik artmaktadır. Kadınlar açısından bakacak olursak kimi toplumlarda kadın erkekle aynı işi yaptığı halde daha az ücret almaktadır. Bazı toplumlarda kadın iş imkanı bulamamaktadır hatta sosyal sigorta dahilinde çalışmama durumu söz konusu olmaktadır. Bu ve benzeri nedenler sağlıkta eşitsizliği etkileyen etmenlerdendir.

Türkiye’de sağlıkta eşitsizliği etkileyen etmenler sırasıyla meslek, cinsiyet, eğitim durumu ve yaşadığı coğrafyadır. Kişinin yaşadığı coğrafya sağlık imkanlarına uzak ise sağlıkta eşitsizlik ortaya çıkmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi cinsiyet konusunda da sağlıkta eşitsizlikler vardır. Eğitim durumu kişinin hayatını doğrudan etkilemektedir ve sağlıkta eşitsizliğin ana etmenlerindedir. Meslek seçimi ise gelirle özdeşleşmiş ve sosyal statüye bağlı olarak kişinin sağlığa erişimini kolaylaştırır veya zorlaştırmaktadır.

SAĞLIKTA EŞİTSİZLİĞİN ÇÖZÜMÜ

Sağlıkta eşitsizliğin çözümü farklılıklardan kaynaklanan durumları gidermek değildir. Örneğin iki kişi aynı cinsiyete sahip olup biri daha yaşlı ve bir diğeri daha genç olabilir. Bu durudan dolayı yaşlı olanın daha fazla kronik hastalıklara sahip olduğu gözlemlenebilir. Bu iki kişi arasında yaş farklılığından dolayı eşitsizliğin giderilmesi söz konusu olamaz. Tam aksine iki birey düşünelim ve bu iki birey aynı yaş ve cinsiyete sahip olsunlar. Bu bireylerden birisi diğere göre daha fazla hastalığa sahip ise burada bir eşitsizlik söz konusudur. Bu durumda eşitsizlik giderilmelidir (White,1990: 7). Sağlıkta eşitsizliğin çözümü için sadece sağlık hizmetlerine yatırım veya sağlık hizmetlerinin sunumunun iyileşmesi gerekli fakat yeterli değildir. Buna ek

olarak sosyoekonomik anlamda toplum içerisindeki eşitsizlikler giderilerek sağlığa erişimi daha iyi hale getirmek gerekmektedir.

Alt gelir grupları incelendiğinde bu gruptaki insanlar sağlığa erişimde ciddi sıkıntı çekebilmektedir. Bu kişileri istihdam ederek, bu kişilerin sigorta kapsamına dahil edilmesi sağlanabilir. Ya da gelir seviyeleri düşük ailelerin sağlık primleri devlet tarafından karşılanabilir. Nitekim anayasanın 56 .maddesi gereği genel sağlık sigortası oluşturulmuştur (Anayasa, 1982). Bu çerçevede çıkartılan 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu sağlığta eşitsizliği gidermek için önemli katkılar sağlamıştır. Kanununun 60/1. Maddesi yapılan gelir tespiti sonrası kişi başı geliri asgari ücretin 1/3'ünden az olan ailelerin Genel Sağlık Sigortası (GSS) primleri devlet tarafından karşılanarak GSS kapsamına alınmıştır. Yine aynı kanununun 67. Maddesi ile 18 yaş altı çocuklar, tıbben başkasının bakımına muhtaç olan kişiler, trafik kazası halleri, acil haller, iş kazası ile meslek hastalığı halleri, bildirim zorunlu bulaşıcı hastalıklar, afet ve savaş ile grev ve lokavt hallerinde ücretsiz sağlık hizmeti kapsamına alınmıştır (GSS, 2006). Bu durum alt gelir gurupların sağlığa erişimini kolaylaştırmış ve sağlığta eşitsizliği azaltan bir etki sağlamıştır. Alt gelir grubundaki insanlar için geçerli olan bir diğer husus ise bu insanların yeterli derecede sosyal imkanlara sahip olamamasıdır. Bu imkanlardan bahsedecek olursak iyi beslenme, spor yapmak ve diğer sosyal aktivitelerde bulunmak bunlara örnektir. Bu imkanlardan mahrum kalan insanlar fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı kalamamaktadır. Bu kesim için sosyal tesisler oluşturulması, uygun ve kaliteli gıda aynı zamanda spor tesisleri kullanıma sunulmalıdır, anayasanın 59. Maddesinin ilk fıkrası bu çerçevede devlete yükümlülükler yüklemiştir (Anayasa, 1982). Bir diğer açıdan bakacak olursak alt gelir grubunda çalışan insanlar riskli işlerde çalışmaktadır. Bu kişilerin çalıştığı yerlerde iş güvenliği denetimi iyi bir şekilde yapılmalıdır. Aksi halde iş kazaları sonucunda sakatlıklar ve hastalıklar oluşmaktadır. Bir diğer çalışma konusu ise bu kesimde çalışan insanların önemli bir kesimi sigorta kapsamında çalışmamaktadır. Bu kişilerin hem maddi imkanları düşük olduğundan dolayı hem sigorta kapsamında bulunmaması onlar için ciddi risk teşkil etmektedir. Sağlığa erişimleri de zor bir hale gelmektedir. 5510 sayılı kanununun 67 maddesinde iş kazaları ücretsiz sağlık hizmeti kapsamına alınarak bu sıkıntı giderilmiştir.

Bir diğer problem ise kişilerin gündelik yaşantılarında yapmış olduğu aktivitelerden kaynaklanmaktadır. Bu aktiviteler ise sigara kullanımı, alkol kullanımı ve uyuşturucu kullanımı gibi sağlıksız alışkanlıklardır. Bu alışkanlıklardan kurtarmak için sadece bireyin hürriyetini gözeterek sağlığını kendi eline bırakılmamalıdır. Buna ek olarak sosyal hayatta çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır. Bireylerin çeşitli kurumlar tarafından bilinçlenmesi sağlanmalı ve kapalı alanlarda sigara içilmemesi gibi uygulamalara gidilmelidir. Bu uygulamalar artırılmalı ve bireyler zararlı alışkanlıklardan korunmalıdır. Yine anayasanın 58. Maddesi devlete bu hususta tedbir alma yükümlüğü getirmiştir (Anayasa, 1982). Bu tür alışkanlıkların bireylerde ortaya çıkış sebebine bakıldığında çeşitli sebepler gözlemlenmektedir. Bunların temelinde yatan durum ise birey bir dönem veya genellikle sosyoekonomik olarak düşük ortamlarda bulunarak yanlış etkiler altında kaldığı görülmektedir. Buna örnek verecek olursak sigara kullanımına lisede başlayan bir birey arkadaşlarının kötü etkisiyle bu davranışı edinmiştir. Buradaki bireylerin birbirini kötü etkilemesinin temel sebebi onlara bu konuda iyi bir eğitimin verilememesi ve iyi bir lise ortamının bulunmamasıdır.

Türkiye’de bireylerin karşılanmamış sağlık ihtiyaçları düzeylerinin çalışma durumu dışındaki diğer tüm bireysel ve demografik değişkenler bakımından istatistiksel olarak farklı olduğu yapılan çalışmalarda gösterilmiştir. Kadınlarda, 35-54 yaş arasındaki bireylerde, boşanmış bireylerde, eğitim ve gelir durumları düştükçe ekonomik nedenlerden dolayı karşılanmamış sağlık ihtiyacı düzeyi daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Yetim ve Çelik, 2020: 423-440). Sağlığta eşitsizliğin çözümünde en hayati konu ise muhakkak ki sağlığa olan erişimdir. İnsanlar kırsalda sağlık hizmetlerine ulaşımı zorken şehir yaşamında sağlık hizmetlerine erişim artmaktadır. Alt gelir grubunun sağlık hizmetlerine ulaşımı kısıtlı iken üst gelir grubu gerekirse cepten ödeme yöntemi ile sağlığa daha rahat erişmektedir. Bu ve benzeri durumlar sağlığta eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Anayasal olarak Türkiye’de sosyal devlet anlayışı mevcuttur. Yapılan yatırımlar ve hizmet anlayışı sosyal devlet anlayışını iyileştirilmesi bağlamında önemli etkiye sahiptir, ama daha da iyileştirmek için devlet gerekli tedbirleri alarak anayasal yükümlülüklerini yerine getirmelidir. Devletin asli hedefi alt gelir grubu olması gerekmektedir ve sağlık sisteminin sağlığta eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için özel gayret göstermesi gerekmektedir.

SONUÇ

Eşitsizlik kavramı eşitlik kavramıyla birlikte düşünülmesi gereken bir kavramdır. Fransız devriminden sonra insanlık sınıfsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Bunun yerini ise anayasal eşitlik ve fırsat eşitliği kavramları almıştır. Bu bağlamda düşünülecek olursa özellikle alt gelir gruplarının desteklenmesi gerekmektedir. Sağlığta eşitsizliğin iki temel nedeni olduğu görülmüştür. Bunlar ters hizmet kanunu ve sosyoekonomik eşitsizliklerdir. Bu konularda çözüm gayretleri sağlığta eşitsizliği azaltacaktır.

KAYNAKÇA

- Baloğlu B. (2005), Sağlık ve Sosyal Sınıflar. Istanbul Journal of Sociological Studies
- Başar F. (2017), Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Kadın Sağlığına Etkisi. ACU Sağlık Bilimleri Dergisi
- Belek , I. (1998). Sosyoekonomik konumda ve sağlıkta sınıfsal eşitsizlikler: Antalya’da beş yıllık bir araştırma. Ankara : Türk Tabipler Birliği Yayını. 104
- Belek İ. (1998) Sınıf, Sağlık, Eşitsizlik. İstanbul: Sorun Yayınları,.
- Braveman P. (1998) Monitoring equity in health: A policy-oriented approach in low and middle income countries. Geneva: WHO/CHS/HSS/98.1,
- Çulhaoğlu M. (2011) Eşitsizlikler Kaçınılmaz mıdır? 3. Kent ve Sağlık Sempozyumu, Bursa.
- Gözlü K. (2020), SAĞLIĞIN SOSYAL BİR BELİRLEYİCİSİ: SAĞLIK OKURYAZARLIĞI. Med J SDU, 140
- <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2021-45581> Tarih:17.01.2023
- <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2022> Tarih;17,01,2023
- <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm> Tarih:17.01.2023
- Marx K. (2003) Kapital, Kapitalist Üretim Eleştirel Bir Tahlili, Birinci Cilt. 3. Baskı. Eriş Yayınları,
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, T.C. Resmî Gazete, sayı 17844, 20.10.1982.
- Yetim, B. ve Çelik, Y. (2020). Sağlık hizmetlerine erişim: Karşılanmamış ihtiyaçlar sorunu. Toplum ve Sosyal Hizmet, 31(2), 423-440.
- White head M. (1990) The Concepts and Principles of Equity and Health . Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 7
- WHO. (2003) Social Determinants of Health: The Solid Facts. (Marmot M, Wilkinson R (ed). 2nd ed.). Denmark: WA 30,
- World Bank. (1993) World Development Report: Investing in Health. New York: Oxford University Pres,
- Yolcuoğlu İ. (2012), TÜRKİYE’DE SOSYAL POLİTİKA VE SOSYAL HİZMETLERİN GELİŞTİRİLMESİ. Toplum ve Sosyal Hizmet, 149
- 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, T.C. Resmî Gazete, sayı 26200 16/6/2006.



BOREOUT, Türkçeleştirme Önerisi

Boreout ,Turkishization Proposal

ÖZET

Son dönemlerde sıklıkla araştırmalara konu olan Boreout kavramı Türk literatüründe de kendisine yer bulmaya başlamıştır. Özellikle Türk literatürü incelendiğinde kavramın genellikle orijinal adı olan "Boreout" kullanımının tercih edildiği görülmektedir. Kavramın Türkçeleştirilmesi ve tam bir konsensüs sağlanması amacı ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki aşamadan gerçekleştirilmiştir. İlk olarak YÖKSİS adresinde Örgütsel Davranış alanında çalışan akademisyenlere kavram hakkında kısa bir özet gönderildikten sonra kavramın Türkçe karşılığına ilişkin öneriler bir araya getirilmiştir. Daha sonra 200 akademisyene bu önerilerinin hangisinin daha uygun olduğu sorulmuş ve frekansları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda bıkkınlık, sıkılmışlık ve usanmışlık kavramları en çok tercih edilen kavram niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Boreout, Sıkılmışlık, Türkçeleştirme

ABSTRACT

The concept of Boreout, the subject of research in recent years, has started to find a place for itself in Turkish literature. Especially when the Turkish literature is examined, it is seen that the original name of the concept, "Boreout," is preferred. This research was carried out to translate the concept into Turkish and provide a complete consensus. The research was carried out in two stages. First of all, after a short summary of the concept was sent to the academicians working in the field of Organizational Behavior at YÖKSİS, suggestions for the Turkish equivalent of the concept were brought together. Then, 200 academicians were asked which suggestions were more appropriate, and the frequencies were calculated. As a result of the research, "bıkkınlık", "sıkılmışlık" ve "usanmışlık" are the most preferred concepts.

Keywords: Boreout, Boredom Turkishization

GİRİŞ

Boreout kavramı yönetim alanında ilk kez 2008'de Rothlin ve Werder [1] tarafından "Boreout!: Overcoming Workplace Demotivation (Boreout!: İşyerindeki Motivasyonun Üstesinden Gelmek)" adlı yayınlarında kullanılmıştır. Rothlin, bankacılık sektöründe proje yöneticisidir. Werder ise işletme danışmanı olarak çalışmaktadır. Yazarlar kitapta ofis çalışanlarının bütün gün bilgisayarlarına bakması, işlerinden memnun olmaması, kendilerini sürekli yorgun ve bitkin hissetmesi durumunda can sıkıntısı çekebileceklerini ileri sürmektedirler. Bu durumu boreout kavramı ile açıklamaktadırlar. Yazarlara göre, bu durum dünya çapında yaygındır ve ofis çalışanlarının %15'i bunu yaşamaktadır, fakat sorun işverenler tarafından son yıllarda fark edilmeye başlanmıştır. Rothlin ve Werder, yaygın olmasına rağmen daha yeni fark edilmiş olan bu olgu veya sorunu gün ışığına çıkarmıştır. Bu sayede hem çalışanlara ve işverenlere boreout'u nasıl fark edeceklerini ve sonuçlarından nasıl kaçınacaklarını göstermekte hem de olgunun kavramsallaştırılmasına önemli katkı sağlanmaktadır.

Rothlin ve Werder'e (2008) göre boreout üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; can sıkıntısı, zorlukların olmaması ve profesyonel ilgi eksikliğidir. Can sıkıntısı, çalışanların tüm gün veya çalışma gününün büyük bir bölümünde "ne yapacağını bilememesi" nedeniyle isteksizlik, şüphe ve yönelim bozukluğu durumudur. Yani çalışanın yapacak bir şeyi olmamasından ziyade, çalışanların faaliyetlerinin belirli tür veya içeriğinden (örneğin, anlamsız, sıkıcı veya monoton görevler) kaynaklanan olumsuz bir duygusal durumdur. Zorlukların olmaması, görevlerini yeteneklerinin altında algılayan çalışanların yaşadıkları duygudur. Profesyonel ilgi eksikliği, çalışanlar işlerine, şirketlerine veya kariyerlerine olan ilgilerini kaybettiklerinde ortaya çıkar. Burada işle özdeşleşmenin olmadığı tespit edilir. Sonuç olarak, çalışanlar kendilerini yeterince uyarılmamış veya rakipsiz hissedebilir ve bu da onların boreout yaşamasına neden olabilir (Cabrera Noriega, 2014).

Stock (2015) ise boreout kavramını "üç biçimde ortaya çıkan işle ilgili düşük uyarılmanın olumsuz bir psikolojik durumu" olarak tanımlamaktadır. Bunlar: anlam krizi, işten sıkılma ve gelişim krizidir. Anlam krizi, çalışanların yaptıkları iş ve çıktılarına ilişkin olarak anlam yoksunluğu hissine sahip olmaları ve kendilerini

Mustafa Amarat ¹

Ayhan Durmuş ²

Hatice Öztürk ³

How to Cite This Article

Amarat, M., Durmuş, A. & Öztürk, H. (2023). "24 Maddeli Kısa Form Altı Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye Çevirisi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4364-4370. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71131>

Arrival: 18 July 2023

Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr.Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi, Ordu, Türkiye

² Dr.Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Acil Yardım Ve Afet Yönetimi, Ordu, Türkiye

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi, Ordu, Türkiye

değersiz hissettiklerinde ortaya çıkmaktadır. İşten sıkılma, çalışanların tecrübelerine ve yetkililiklerine uygun olmayan görev ve sorumlulukların verilmesinde ortaya çıkmaktadır. Gelişim krizi ise, çalışanın kariyer beklentilerine uygun imkan ve kabiliyetlerini geliştiremeyeceğine dair olan algılarından meydana gelmektedir. Bu üç boyut, Rothlin ve Werder'in tanımından farklıdır ancak onunla çelişmez. Her iki durumda da can sıkıntısı/işten sıkılma temel bir semptomdur, profesyonel ilgi eksikliği gelişim krizine neden olabilir (Abubakar, 2020) ve zorlukların olmaması ise anlam krizine yol açabilir (Stock, 2015). Buna göre boreout'un üç ana bileşenden oluştuğu söylenebilir.

Bunların dışında literatürde pek çok yazar, boreout kavramını tanımlamaya çalışmıştır. Bataille (2016) çalışanların bir iş günü boyunca gerçekleştirmesi gereken düşük hacimli bir aktiviteyi vurgulamaktadır. Ravallec'e göre (2017) boreout "yeterli talepler sunmayan bir iş durumunun ortaya çıkardığı, düşük uyarım ve tatminsizliğin hoş olmayan bir duygusal durumudur". Moris ve Nedosugova (2019) boreout kavramını çalışanların herhangi bir iş yapmamaları durumunda işten sıkılmaları ve motivasyonlarının düşmesi durumu olarak ifade etmektedir. Merdan, Erdem ve Gümüşsoy (2022) ise "işgörenin istediği iş değerlerine sahip olamaması ve beklentilerinin karşılanmaması, iş yoğunluğunun az alması ve meşgul olacakları işlerinin olmaması durumunda yaşadığı bunalım" olarak tanımlamaktadır. Kısaca boreout, iş yerinde yapılan işin anlamsız hale gelmesi, işten bıkmaları ve işin içeriğinin monotonlaşması sonucunda gerçekleşen olumsuz bir psikolojik durumdur.

Boreout, çalışanın yaptığı işe bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışan işine yönelik bozulan durumu korumaya çalışırken çelişkili bir durum meydana gelir ve bunun sonucunda çalışanın ruhsal durumu kötüleşir. Yani strese bağlı çeşitli psikolojik ve/veya fiziksel şikayetler görülmeye başlanır. Örneğin, birçok yazar (Bataille, 2016; Bourion & Trébuçq, 2011; Bourion, 2016) boreout'un büyük acıların nedeni olduğuna işaret etmektedir. Boreout, "çalışanların kişiliğini yok eden bir dizi acı" anlamına gelir (Bourion, 2016). Bourion ve Trébuçq (2011) boreout'u "çalışma saatlerinde etkinlik eksikliğine atfedilebilen büyük ıstırap" olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Bataille (2016) da boreout'u işyerindeki niceliksel olarak az yüklenmeye atfedilebilen kalıcı bir psikolojik ıstırap olarak ifade etmektedir. Tüm bunların sonucunda iş motivasyonu ve performans düşebilir.

Boreout, stresin varlığından ziyade çalışan için hem anlamlı görevlerin hem de şirket tarafından kendisine verilen değerlerin eksikliğinde görülür. Bu durum, çalışanların işlerinde anlam bulamamalarına, gelişime yönelik kariyer fırsatlarına erişememelerine ve görevlerine odaklanmada sorun yaşamalarına da neden olur (Özşungur, 2020). Buradaki anlayış, motivasyonu kırılmış bir çalışanın tembel olmasının aksine, işine olan ilgisini kaybetmiş bir birey olmasından kaynaklanmaktadır (Abubakar, 2020). Bu bir tür kaynak kaybının yaşandığını göstermektedir (Stock, 2015). Kaynakların korunumu (COR) teorisine göre (Hobfoll, 1989; Hobfoll, 2001), kaynaklar "birey tarafından değer verilen veya bu hedeflere ulaşmak için bir araç olarak hizmet eden koşullar, nesnelere, enerjilere, ilişkiler ve kişisel özelliklerdir" (Hobfoll, 1989). Bu kaynakların kaybı, çalışanların işte sahip oldukları az sayıdaki kaynaklarına yatırım yapma isteklerini azaltır. Başka bir deyişle, kaynak kaybı yaşayan çalışanlar o kadar tükenmiş hale gelirler ki, daha fazla yenilikçi çalışma davranışı sergilemezler (Innstrand vd., 2008). Böylelikle boreout yaşayan çalışanlar tipik olarak bir kayıp sarmalına girerler (Abubakar, 2020).

Türkiye'de kavrama ilişkin çalışmalar incelendiğinde Akdeniz (2018) de yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ise kavramın performansa olan etkisinde işe bağlılığın aracı rolü ve cinsiyetin düzenleyici rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonucunda boreout sendromunun işe bağlılıkta olumsuz anlamlı bir etkisi gözlemlense de iş performansı ile anlamlı bir etki ortaya çıkmamıştır. Karadal ve Erdem (2019) da ise kariyer uyumu ve kariyer iyimserliği ile boreout kavramı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre boreout sendromu kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği ile olumsuz anlamlı bir ilişki mevcuttur. Türkiye'de ise kavramın yeni yeni kullanılmaya başlandığını ifade edilebilir. Sürücü ve Yıkılmaz (2022), "Boreout (İş Yerinde Sıkılma) Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmaları ile kavrama ilişkin ölçeği tanıtmışlar ve Türk kültürüne uyarlamasına gerçekleştirmişlerdir. Merdan, Erdem ve Gümüşsoy ise (2022) kavramı türetildiği dile uygun olarak Boreout olarak kullanmış ve üretkenlik karşıtı iş davranışı üzerine etkisinde sanal kaytarmanın aracı rolünü incelemişlerdir. Burada da kavram ilk kullanım hali ile yani Boreout olarak kullanılmıştır. Amarat ve Öztürk (2023) ise kuşaklar arası boreout sendromunun belirlenmesini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda Z ve Y ile Z ve X kuşaklarının iş sıkıntısı; Z ve X kuşaklarının ise gelişme krizi boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu tespit edilmiştir. Özşungur (2020) ise çalışanların boreout sendromunun çalışanların görevlerine odaklanmada sorunlar yaşatmasına sebebiyet verdiğini ifade etmektedir. Türkiye'ye özgü literatür görüldüğü üzere Sürücü ve Yıkılmaz (2022) dışında kavramın Türkçe kullanılmadığı görülmektedir. Hatta araştırmacılar da kavramın Türkçesini parentez içerisinde kullanmış metin içerisinde daha çok boreout kavramına yer verdikleri

görülmektedir. İlerleyen dönemlerde kavramın hem akademik hem de iş hayatında daha çok kullanacağı düşünülmektedir. Araştırmacılar için bir konsensüs oluşmasına zemin oluşturmak amacı ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma amacı doğrultusunda araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, Türkiye’de aktif akademik hayatına devam eden ve YÖKAKADEMİK üzerinden kendisinin uzmanlık alanını “Örgütsel Davranış” olarak tanımlayan tüm akademisyenlere ekinde bilgilendirici form olan bir e-posta atarak kavrama ilişkin görüş ve önerileri istenmiştir. Bilgilendirici form açık uçlu tek bir sorudan oluşmaktadır. Bu süreç 26 Ocak 2023 ile 23 Şubat 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Toplam 45 farklı üniversiteden 61 araştırmacının katılımı ile kavrama ilişkin öneriler toplanmıştır. Veriler Microsoft Excele işlenmiş ve boreout kavramına ilişkin öneriler yoğunluğa göre analiz edilmiştir. İkinci olarak ise akademisyenlerden alınan fikirler ışığında bir anket formu oluşturularak akademisyenlerin boreout kavramına ilişkin en uygun hangi Türkçe kelimenin seçilmesi gerektiği kendilerine sorulmuştur. Burada kendilerine doğrudan “İş Yerinde Sendromu” ifadesi yönlendirilmiştir. Bu anket çalışması 8 Nisan 2023 ile 22 Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni bu aşama da 1608 akademisyenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında akademisyenlerin tamamına ulaşılması hedeflense de ankete katılım gösteren toplam 200 akademisyenden geri dönüş gerçekleşmiştir. Akademisyenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda veriler Microsoft Excele işlenmiş ve analizler frekans ve yüzde dağılım bakımından sıralanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk aşamasında Tablo 1’de yer alan akademisyenler boreout kavramına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre araştırma kapsamında 8 Araştırma Görevlisi (Arş. Gör.), 41 Doktor Öğretim Üyesi (Dr. Öğr. Üyesi), 8 Doçent (Doç.) ve 6 Profesör (Prof.) katılmıştır. Katılımcıların boreout kavramına ilişkin önerileri incelendiğinde toplam 37 farklı önerinin getirildiği görülmektedir. Bu öneriler; “anlamsızlık, bezginlik, bıkkınlık, bıkmışlık, boş durma boşa çalış, can sıkıntısı, değersizlik, faydasızlık sendromu, hissizleşme, iş bıkkınlığı, iş sıkıntısı, iş yeri sıkınlığı, iş yerinde (ya da işte) sıkılma (ya da sıkılmışlık) sendromu, iş yerinde anlamsızlık algısı, iş yerinde bezginlik, iş yerinde bunalmak, iş yerinde can sıkıntısı, iş yerinde kapasite kullanamama, iş yerinde sıkılma, iş yerinde sıkılmışlık, işyerinde verimsizlik, iş yerinde yaramadığını düşünme sendromu, iş yerinde yetersiz uyarılma, iş yerinden usanma, işe karşı yılgınlık, işe yaramamazlık, işin anlamlılığı, işin anlamsızlaşması, işlevsizlik, işte işsizlik sendromu, işten sıkılma, ölümüne sıkılma, örgütsel sıkılmışlık, sıkılmışlık, usanmışlık, vazgeçmişlik, yapacak bir işin olmaması, yılgınlık” olarak ifade edilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Ünvan ve Üniversite Bilgileri

Arş. Gör.	İstanbul Medipol Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Kültür Üniversitesi
Arş. Gör.	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Arş. Gör.	Milli Savunma Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Arş. Gör.	Selçuk Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Arş. Gör.	Uşak Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Arş. Gör.	Yıldız Teknik Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kayseri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Adıyaman Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Aksaray Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Anadolu Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kayseri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Başkent Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Biruni Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Bursa Teknik Üniversitesi	Doç.	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Doç.	İstanbul Gedik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Düzce Üniversitesi	Doç.	Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Düzce Üniversitesi	Doç.	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Doç.	Malatya Turgut Özal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Erzurum Teknik Üniversitesi	Doç.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Giresun Üniversitesi	Doç.	Özyeğin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Girne Amerikan Üniversitesi	Doç.	Sabancı Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Hitit Üniversitesi	Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	İskenderun Teknik Üniversitesi	Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Aydın Üniversitesi	Prof.	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Bilgi Üniversitesi	Prof.	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Gedik Üniversitesi	Prof.	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Gelişim Üniversitesi	Prof.	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul Kültür Üniversitesi		

Araştırmanın ikinci aşamasında ise kavrama ilişkin geliştirilen ve önerilen ifadelerin hangisinin daha uygun olacağına dair oluşturulan anket formu akademisyenlere gönderilmiştir. Akademisyenlerin boreout kavramına ilişkin vermiş olduğu cevaplar Tablo 2 'de yer almaktadır. Buna göre en çok tercih edilen 1. sıradaki ifadeler “Bıkkınlık (%24), Sıkılmışlık (%15,5), Usanmışlık (%11,5)”; 2. sıradaki ifadeler “Bezginlik (%6), Bıkkınlık ve Sıkılmışlık (%5), Usanmışlık (%4,5)” ve 3. sıradaki ifadeler “Sıkılmışlık (%6), İşte İşsizlik (%2,5), Bezginlik (%2)” dir.

Tablo 2: Boreout Kavramına İlişkin Tercih Edilen İfadelerin Sayısı ve Yüzdesi

1. Sıra (n=200)			2. Sıra (n=69)			3. Sıra (n=40)		
	n	%		n	%		n	%
Bıkkınlık	48	24,0	Bezginlik	12	6,0	Sıkılmışlık	12	6,0
Sıkılmışlık	31	15,5	Bıkkınlık	10	5,0	İşte İşsizlik	5	2,5
Usanmışlık	23	11,5	Sıkılmışlık	10	5,0	Bezginlik	4	2,0
Bezginlik	19	9,5	Usanmışlık	9	4,5	Hissizleşme	3	1,5
Bunalma	18	9,0	İşin Anlamsızlaşması	7	3,5	İşin Anlamsızlaşması	3	1,5
İşin Anlamsızlaşması	12	6,0	Boşluk	3	1,5	Usanma	3	1,5
Boşluk	11	5,5	İsteksizlik	3	1,5	Usanmışlık	3	1,5
Kronik Can Sıkıntısı	7	3,5	Hissizleşme	3	1,5	Kendini geliştirememeye kaygısından kaynaklı ruhsal bunalım	1	0,5
İşte işsizlik	6	3,0	Kronik Can Sıkıntısı	2	1,0	Kronik Bıkkınlık Hali	1	0,5
Usanma	5	2,5	Usanma	2	1,0	Yılmak	1	0,5
Hissizleşme	4	2,0	İşte İşsizlik	1	0,5	Boşluk	1	0,5
İsteksizlik	4	2,0	İşte Yetersiz Uyarılma	1	0,5	Değersizlik	1	0,5
Aylaklık	1	0,5	İşyerinde Usanmışlık	1	0,5	İskarta	1	0,5
Can sıkıntısı	1	0,5	İşin Anlamsızlaşması	1	0,5	İsteksizlik	1	0,5
Çalışma şevkinin kırılma	1	0,5	İskarta	1	0,5			
Darlamak	1	0,5	Tükenmişlik	1	0,5			
Duyarsızlık	1	0,5	Çoraklık	1	0,5			
Eksik İstihdam	1	0,5	İş ve İşyeri Kaynaklı Kronik Sıkılma	1	0,5			
Hiçbiri	1	0,5						
İskarta	1	0,5						
İşyerinde Kronik Can Sıkın	1	0,5						
Ruhsuzlaşma	1	0,5						
Sıkılma	1	0,5						
Yetersiz Uyarılma	1	0,5						

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları incelendiğinde kavrama ilişkin önerileri farklı üniversitelerden ve farklı akademik unvanlara sahip öğretim üyesi ve elemanlarından geldiği görülmektedir. Kavrama ilişkin olarak akademisyenlere önem sırasına göre birden fazla öneriyi yapabilecekleri ifade edilmiştir. Katılımcılar için ilk sırada yer alan “Bıkkınlık” kavramı 48 farklı katılımcı önerisinde kendisine yer bulmuştur. Aynı zamanda kavram ikinci önem derecesinde de 10 farklı araştırmacıdan öneri olarak sunulmaktadır. Bu durumu takiben en sık önerilen bir diğer kavram “Sıkılmışlık” olarak karşımıza çıkmaktadır. Sıkılmışlık ilk sırada 31; ikinci sırada 10 ve üçüncü sırada 12 farklı araştırmacı tarafından önerilmektedir. Üçüncü olarak karşımıza “Usanmışlık” kavramının çıktığını görmekteyiz. İlk sırada kavramı öneren katılımcı sayısı 23 iken, ikinci sırada 9 ve üçüncü sırada 3’tür.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda kavramın sadece bir kez Türkçe olarak kullanıldığı çalışmanın giriş bölümünde ifade edilmişti. Burada araştırmacılar “iş yerinde sıkılma” olarak ifade etmişlerdi. Sıkılma üzerine literatür incelendiğinde ise daha genel anlamda kullanımlarının olduğu görülmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde iş yerinde sıkılma ile ilgili olarak “boredom” kavramının kullandığı görülmektedir. Bu kavram üzerine ölçekler geliştirilmiş, kullanılmış ve fenomen anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Loukidou vd.,2009; Cummings vd.,2016; Van der Heijden vd.,2012). Abubakar (2020) boreout kavramı için boredom durumunun olması gerektiğini ifade etmektedir. Boredom burada sıkılmışlığı ortaya koymaktadır. Boreout ise yoğun bir can sıkıntısı ve ilgisizliği teslim etmektedir. Araştırmacı önerileri bu noktada kavrama ilişkin bir öncülü desteklemektedir.

Akademisyenlerin bir diğer önerisi ise “Usanmışlık” sendromu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum kavramın tanımlamalarında kendisine yer bulduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak sendrom belirli bir süre içerisinde yakalananları işyerinde yapacakları işten ve kariyer hedeflerinden uzaklaştıran usandıran bir hal alması olarak ifade edilebilmektedir. Aynı zamanda “Usanmak” Türk Dil Kurumun (TDK) da “Tekrarlanması, uzun sürmesi dolayısıyla bir şeyden hoşlanmaz veya sıkılır duruma gelmek” anlamı ile kullanıldığı görülmektedir. Bu tanımlamalar ile kavramın belirli oranlarda karşıladığı ifade edilebilir. Katılımcılar tarafından önerilen ve en sık tekrar eden “Bıkkınlık” kavramıdır. Bıkkınlık TDK ‘da “Tekrarlanması, sürüp gitmesi yüzünden bir şeyden doyunluk veya yorgunluk duyarak onu istemez duruma gelmek.” olarak tanımlanmaktadır. Literatürde de işyerinde bıkkınlık için incelendiğinde özellikle “tükenmişlik” literatüründe ve tanımlamalarında fenomene yer verdikleri görülmektedir. Bu açıdan ayrılmaya ve farklı kullanımlarının

olmasının zaman içerisinde yer bulacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak kavrama ilişkin net bir fikir birliğinin ifade edilmesi zor gözükmemektedir. En sık önerilerin üç kavramda belirli açılardan kavramı açıklayabilmektedir. Fakat tüm bu açıklamalar ışığında “boreout” kavramının Türkçe karşılığı olarak tercih edilebilecek en uygun kavram “Bıkkınlık” olarak ifade edilebilir. Bu durum biraz da fenomene ilişkin kullanımının ve alanda kabul edilmesi ile ortaya çıkacağı ifade edilebilir. Daha önce farklı kültürlerden ve dillerden de Türkçe uyarlanan kavramlar olduğu gibi boreout kavramının da araştırmalar gerçekleştirdiğimiz dilimizde olan yeri oturacağı ifade edilebilir. Araştırmaya katılan katılımcılardan da gelen öneriler doğrultusunda kavrama ilişkin görüş ve önerilerin Örgütsel Davranış Kongrelerinde tartışılması ve alan araştırmacılarına duyurulması noktasında girişimlerde bulunulması önerilmektedir. Böylece farklı fikirlerin de yer aldığı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Abubakar, A. M. (2020). Using hybrid SEM–artificial intelligence: Approach to examine the nexus between boreout, generation, career, life and job satisfaction. *Personnel Review*, 49(1), 67-86. <https://doi.org/10.1108/PR-06-2017-0180>
- Akdeniz, T. (2018). Boreout iş performans üzerindeki etkisinde işe bağlılık aracı rolü ve cinsiyet düzenleyici rolü (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Amarat, M., & Öztürk, H. (2023). Kuşaklar Arası Boreout Sendromunun Belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 9-13.
- Bataille, S. (2016), Le bore-out, nouveau risque psychosocial ? Quand s'ennuyer au travail devient douloureux, *Références en santé au travail*, vol. 145, 19-27. <https://www.inrs.fr/media.html?refINRS=TC%20153>
- Bourion, C. (2016). Le Bore out: Quand l'ennui au travail rend malade. Paris, Albin Michel.
- Bourion, C., & Trébucq, S. (2011). Le bore-out-syndrom. *Revue internationale de psychosociologie*, 41(XVII), 319-346.
- Cabrera Noriega, L. E. (2014). Síndrome de Boreout: Diseño, confiabilidad y validación preliminar de un instrumento para su medición. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 46(3), 259-265.
- Cummings, M. L., Gao, F., & Thornburg, K. M. (2016). Boredom in the workplace: A new look at an old problem. *Human factors*, 58(2), 279-300.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist* 44 (3), 513–24.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review* 50 (3), 337–421.
- Innstrand, S.T., Langballe, E.M., Espnes, G.A., Falkum, E., & Aasland, O.G: (2008). Positive and negative work–family interaction and burnout: A longitudinal study of reciprocal relations. *Work & Stress*, 22(1), 1-15. OI: 10.1080/02678370801975842
- Karadal, H., & Erdem, A. T. (2019). Boreout sendromunun kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği arasındaki ilişki bağlamında analizi üzerine bir uygulama. *Journal of Academic Value Studies*, 4(18), 30-38.
- Loukidou, L., Loan-Clarke, J., & Daniels, K. (2009). Boredom in the workplace: More than monotonous tasks. *International Journal of Management Reviews*, 11(4), 381-405.
- Merdan, E., Erdem, A. T., & Gümüşsoy, Y. (2022). Boreout sendromunun üretkenlik karşıtı iş davranışı üzerine etkisinde sanal kaytarmanın aracılık rolü. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10(1), 176-191. doi: <https://doi.org/10.15295/bmij.v10i1.1983>
- Moris, H., & Nedosugova, A. B. (2019, July). Coaching as instrument to identity and remedy for boreout syndrome with employees. In 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019) (pp. 138-141). Atlantis Press.
- Özsungur, F. (2020). The Effects Of Boreout On Stress, Depression, And Anxiety İn The Workplace. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 1391-1423
- Ravallec, C. (2017), Après le burnout, le bore-out Travail & sécurité, 788, 52
- Rothlin, P., & Werder, P. (2008). Boreout! Overcoming workplace demotivation. Kogan Page Limited.

Stock, R. M. (2015). Is boreout a threat to frontline employees' innovative work behavior? *Journal of Product Innovation Management*, 32(4), 574–592. <https://doi.org/10.1111/jpim.12239>

Sürücü, L., & Yıkılmaz, İ. (2022). Boreout (İş Yerinde Sıkılma) Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (72).

Van der Heijden, G. A., Schepers, J. J., & Nijssen, E. J. (2012). Understanding workplace boredom among white collar employees: Temporary reactions and individual differences. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(3), 349-375



Grotesk Figürlerin Politik Kullanımının Bir Örneği Olarak J. J. Grandville'nin *Les Métamorphoses Du Jour* Eseri

As An Example Of The Political Use Of Grotesque Figures, J. J. Grandville's Work Les Métamorphoses Du Jour

ÖZET

Bu araştırma, J. J. Grandville'in eseri *Les Métamorphoses du Jour*'daki grotesk figürlerin politik önemini incelemektedir. Grotesk kavramı, görsel sanatlar içinde köklü bir sanatsal ifade biçimi olarak, zamansal ve kültürel sınırları aşarak geleneksel normları sorgulamak ve derin duygusal tepkiler uyandırmak için kullanılmıştır. Antik uygarlıklardan günümüz toplumlarına kadar, sanatçılar ve yazarlar, rahatsız edici estetikleri ve sembolik imgeleri ustaca kullanarak, toplumsal tabularla yüzleşmek, otoriteyi sorgulamak ve derin düşüncelere yol açmak için groteski etkin bir biçimde kullanmışlardır. Zıt öğelerin birleşimi, abartılı formlar ve gerçekliğin çarpıtılmasıyla karakterize edilen grotesk, görsel bir araç olarak, duygusal tepkiler uyandırma, eleştirel sorgulamaları kışkırtma ve güzellik ile dehşet arasındaki sınırları bulanıklaştırma konusunda önemli bir rol oynar. 19. yüzyılda yayımlanan *Les Métamorphoses du Jour*, Jean-Ignace-Isidore Gérard, yani Grandville tarafından hazırlanan bir dizi hiciv içeren illüstrasyonlarla groteskin politik yorum bağlamında çarpıcı bir betimlemesini sunmaktadır. Seçilen illüstrasyonların analizi aracılığıyla, bu makale Grandville'in grotesk figürleri aracılığıyla ilettiği altta yatan sosyo-politik mesajları aydınlatmayı ve eserinin döneminde güçlü bir hiciv ve eleştiri aracı olarak nasıl işlev gördüğünü açıklamayı amaçlamaktadır. 19. yüzyıl sanatındaki *Les Métamorphoses du Jour* eserinin önemi ve etkisini inceleyerek, bu akademik metin, illüstrasyonlarda yer alan temaları, tarzı ve sosyo-politik yorumu kapsamlı bir şekilde araştıracaktır. Maalesef, *Les Métamorphoses du Jour* ile ilgili Türkçe kaynaklarda henüz bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut yabancı dil kaynaklarının çoğunluğunun Fransızca olduğu gözlemlenmiştir, bu da Grandville'in eserinin uluslararası etkisini ve grotesk sanat alanındaki sürekli önemini vurgular.

Anahtar Kelimeler: Grandville, Grotesk, Politik Hiciv

ABSTRACT

This research explores the political significance of grotesque figures as depicted in J. J. Grandville's seminal work, *Les Métamorphoses du Jour*. The concept of grotesque, as a sophisticated artistic expression within the visual arts, transcends temporal and cultural boundaries to challenge conventional norms boldly and evoke profound emotional responses. Throughout history, from ancient civilizations to contemporary societies, artists and writers have adeptly employed the disturbing aesthetics and symbolic imagery of the grotesque as a powerful means to confront social taboos, question authority, and provoke profound contemplation. Characterized by the fusion of contrasting elements, exaggerated forms, and distorted reality, the grotesque assumes a significant role as a visual tool capable of eliciting emotions, inspiring critical inquiry, and blurring the boundaries between beauty and horror. Published in the 19th century, *Les Métamorphoses du Jour* provides a compelling portrayal of the grotesque within a political context, conveyed through a series of satirical illustrations meticulously crafted by Jean-Ignace-Isidore Gérard, also known as Grandville. Through a meticulous analysis of carefully selected illustrations, this article endeavors to shed light on the underlying socio-political messages conveyed by Grandville's grotesque figures and elucidate how his work functioned as a potent instrument of satire and critique during its era. By examining the significance and impact of *Les Métamorphoses du Jour* in 19th-century art, this academic text thoroughly explores and elucidates the themes, style, and socio-political interpretations encapsulated within these captivating illustrations. Regrettably, no existing research on *Les Métamorphoses du Jour* has been found in Turkish sources. The majority of available foreign language sources are in French, signifying the international impact of Grandville's work and its enduring relevance in the realm of grotesque art.

Keywords: Grandville, Grotesque, Political Satire

GİRİŞ

Grotesk, görsel sanatlar alanında köklü ve karmaşık bir sanatsal ifade biçimidir ve zaman ile kültürel sınırları aşarak, cesurca geleneksel normları meydan okur ve yoğun duygusal tepkiler uyandırır. Antik uygarlıklardan günümüz toplumlarına kadar, sanatçılar ve yazarlar, rahatsız edici estetikleri ve sembolik imgeleri ustaca kullanarak, toplumsal tabularla yüzleşmek, otoriteyi sorgulamak ve derin düşünceleri uyandırmak için groteski

Huri Kiriş Büyükgüner¹

How to Cite This Article

Kiriş Büyükgüner, H. (2023). "Grotesk Figürlerin Politik Kullanımının Bir Örneği Olarak J. J. Grandville'nin *Les Métamorphoses Du Jour* Eseri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(74): 4371-4380. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71253>

Arrival: 21 July 2023
Published: 31 August 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr. Gör. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, İstanbul, Türkiye

etkin bir biçimde kullanmışlardır. Zıt öğelerin birleşimi, abartılı formlar ve gerçekliğin çarpıtılmasıyla karakterize edilen grotesk, görsel bir araç olarak önemli bir değer taşır; duyguları harekete geçirme, eleştirel sorgulamaları kıskırtma ve güzellik ile dehşet arasındaki sınırları bulanıklaştırma konusunda etkilidir.

15. yüzyıl sonunda Roma'da yapılan yer altı kazılarında bulunan (Ölmez, 2019: 10) bilinmeyen türden resim süslemelerine, daha sonra, İtalyanca *grotta* yani mağara ve *la grottesca* yani yer altı anlamına gelen terimlerden türetilerek *grottesca* adı verilmiştir (Khoury, 1980: 6). Arkeolojik çalışmalar, insan formlarını bitki ve hayvan unsurlarıyla ustaca birleştiren ve çeşitli hayvan şekillerinin hayal gücüyle zenginleştirildiği freskleri ortaya çıkarmıştır (Ünlüaycıl, 2003: 69). Bu keşif döneminde, bilim insanları ve tarihçiler, bir araya getirilmiş insan, bitki ve hayvan bileşenlerini reddetmiş ve onları iğrenç ve ahlaki açıdan şüpheli olarak değerlendirmiştir. *Grotesque* terimi, dil kullanımı olarak, 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar izlenebilir. Wolfgang Kayser, bu kavramı bağımsız olarak inceleyen iki düşünürden biri olarak, *Das Groteske in Kunst und Literatur* adlı çalışmasında groteski olumsuz bir anlamda ele almışken, farklı bir zamandan ve uzak bir coğrafyadan gelen Mikhail Bahtin ise kavrama farklı bir bakış açısı getirmiştir (Şen, 2023: 134). Bahtin grotesk kavramını, korkuya direnme çabası olarak görürken; Kayser ise korkunun doğrudan kendisi olarak tanımlamıştır (Rizvanoğlu, 2016: 15). Bu dil kullanımı daha sonra Fransa ve İngiltere'ye yayılmış ve edebiyat alanında da belirgin bir etki bırakmıştır.

Temelde, groteskte içkin bir başkaldırı gücü vardır ve sanatçılara ve yazarlara, hâkim toplumsal normları ve güç yapılarını sorgulama imkânı sağlar. Görsel sanatlar tarafından benimsenen grotesk, içgüdüsel tepkileri uyandırmak ve yerleşik estetik normlarına meydan okumak için etkili bir araç olarak, çok yönlü ve sürekli gelişen sanatsal ifade alanında kalıcı bir yer edinmiştir.

Kimelerin ve grotesklerin sanatsal temsili, sadece hikâye anlatımıyla sınırlı kalmayarak, kendini Romanesk ve Gotik el yazmalarının karmaşık süslemelerinde, heykellerin büyüleyici formlarında ve vitray pencerelerin büyüleyici renklerinde gösterir (Saraçlı, 2009). Leonardo da Vinci, Hieronymus Bosch (Hauser, 2016: 148), Pieter Bruegel (Bahtin, 2016) gibi ünlü ustalar, eserlerinde bu varlıkların sürreal görünümünü ustalıkla yansıtmışlardır. Ayrıca, görkemli Rokoko salonları, duvarlarını büyüleyici arabeskle süsleyerek bu varlıkların gücüne tanıklık etmektedir. Bu tarihsel melezler, çeşitli sembollerle tanrıları, hükümdarları, şeytanları, cadıları, melekleri, rüya figürlerini, canavarları ve dekoratif fantezileri kişileştirerek bilgi, güç, kötülük ve hayal gücü temalarını içerir.

Sanat alanında, insanın hayvan formlarıyla birleşmesi, insanlığı hem yücelten hem de aşağılayan ikili bir kapasiteye sahiptir. Bu sanatsal araç, Yunan ve Roma tanrılarının sıkça kendi ilahi özelliklerini iletmek için hayvan formlarını benimsemelerinden ilham alır. Benzer şekilde, Yahudi-Hristiyan geleneği bağlamında, melekler kuş kanatlarıyla eterik varlıklar olarak tasvir edilirken, şeytanlar genellikle belirgin boynuzlar, toynaklar ve insan vücut parçalarının ürkütücü bir bileşimiyle betimlenir.

Grotesk, uzun süredir sanatsal ifade için etkili bir araç olarak kullanılmış, normları sorgulamak, toplumsal yapıları eleştirmek ve güçlü mesajlar iletmek için hizmet etmiştir. Bu örneklerden biri, ünlü 19. yüzyıl Fransız sanatçısı Jean-Ignace-Isidore Gérard ya da yaygın olarak bilinen adıyla Grandville'in eserlerinde yatmaktadır. *Les Métamorphoses du Jour* adlı illüstrasyon koleksiyonu, derin politik anlam taşıyan grotesk figürlerin zengin bir desenini temsil etmektedir.

Araştırmanın amacı bu grotesk figürlerin politik temelini araştırmak, Grandville'in *Les Métamorphoses du Jour* eserinde bulunan illüstrasyonların sosyal yorumun bir aracı olarak nasıl işlev gördüklerini incelemektir. Literatür taramasında konuyla ilgili yerli kaynağın yetersiz olduğu tespit edilmiş olup, Grotesk ve mizah üzerine ileride yapılacak olan benzer çalışmalar araştırmanın genişletilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, grotesk figürlerin politik amaçlarla kullanımını incelemek ve yorumlamak amacıyla, Grandville'in *Les Métamorphoses du Jour* adlı eserini incelemektedir. Çalışma kapsamında betimsel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Eser çözümlenmesinde sanat tarihsel analiz ile politik yorumu birleştirilmiş olup tasvir edilen grotesk figürlerin anlatıya katkıları açıklanarak literatüre katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarını, *Les Métamorphoses du Jour* eserinin oluşturulduğu tarihsel ve politik bağlamı içerir. Bu adım, sanatçının dönemindeki ilgili tarihsel kaynakların, politik olayların ve hâkim ideolojilerin gözden geçirilmesini ve eserdeki grotesk figürlerin kullanımının arkasındaki potansiyel motivasyonları anlamaya amaçlanmaktadır.

Elde edilen veriler tematik analize tabi tutulur. Politikada grotesk figürlerin kullanımı ile ilgili temalar ve desenler belirlenmekte ve yargısal örnekleme ile analiz edilmektedir. Analiz, eserdeki grotesk tasvirler aracılığıyla iletilen altında yatan mesajları, toplumsal eleştirileri ve politik yorumları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Literatür tarama iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde grotesk ve mizah arasındaki ilişki açıklayarak ve bilimsel perspektiften bakış sağlamayı hedeflemektedir.

Veri toplama teknikleri olarak birbirinden farklı kaynaklardan literatür çalışılmıştır. Türkçe kaynaklarda 'Les Métamorphoses du Jour' ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yabancı dildeki kaynakların çoğunluğunun Fransızca olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma etiği dikkate alınmış, alan yazı çerçevesinde yazınsal anlatılar bilim etiğine göre atıf kuralları doğrultusunda kaynakçada verilmiştir. Araştırma metni ayrıca intihal tarama programından da geçirilmiştir.

BULGULAR

Grotesk ve Mizah Arasındaki Karmaşık İlişki: Sanatsal ve Bilimsel Perspektiflerden Anlayışlar

Grotesk ile mizah arasındaki karmaşık ilişki, uzun süredir bilim insanlarını ve sanatçıları büyülemiştir. Tanrılar, melekler ve şeytanlar gibi dini işlevlere sahip olan melezler, birleşik ve farklı formlarındaki mizahı içlerinde barındırırken, bu formların ciddiyeti sıklıkla gözden kaçır. Bununla birlikte, grotesk içinde mizahın korkuyla eşit derecede önemli bir rol oynadığı kabul edilmelidir. Tarihsel referanslar, Rönesans döneminde *grotesco* teriminin *gülünç* ve *uğursuz* yönleri kapsadığını (Ünlüaycıl, 2003: 16), bu ikili özelliklerin sonraki grotesk sanat formlarında öne çıktığını göstermektedir. 18. ve 19. yüzyıllarda, birçok grotesk tanımı, komedi ve korku unsurlarını içeren melez bir yapı olarak tanımlamaktadır (Khouri, 1980: 9).

Tarih boyunca, grotesk çeşitli sanatsal ifadelerde, edebi eserlerde ve sahne sanatlarında izlerini bırakmıştır. Antik dönem satirik oyunlardan modern politik karikatürlere kadar, grotesk, sanatçılara otoriteyi sorgulama, eleştirel düşüncüyü uyandırma ve toplumsal yapıları eleştirme gücü vermiştir. Zamanla, grotesk, muhalif seslerin güçlü bir aracı olarak işlev görmüş ve sanatçılara hükümet sistemlerini sorgulama, toplumsal hiyerarşileri sorgulama ve sistemik adaletsizliklerle yüzleşme fırsatı sunmuştur.

Grotesk, Grandville gibi sanatçılara, belirlenmiş normları bozmak ve muhalif görüşleri ifade etmek için güçlü bir görsel sözlük sağlamıştır. Hiciv, edebi ve sanatsal bir tür olarak, genellikle siyasi figürleri ve toplumsal konuları eleştirmek için kullanılmış, düşünce ve eylem provoke etmek için mizah ve abartma kullanılmıştır.

1827'de *Cromwell* adlı oyununun önsözünde, Victor Hugo (1802-1885) groteskin sanat, şiir, edebiyat ve dramda ne denli önemli bir denge unsuru olduğunu etkileyici bir biçimde savunmuştur. Hugo'ya göre, sanatçılar *karanlığı ışıqla, yüceyi gülünçle* (Victor Hugo, 1895: 24) ustalıklı bir araya getirmeli, bedeni ve ruhu, hatta hayvanı ve ruhu bile birbirine karıştırmalıdır; böylece tüm varlık alanlarının iç içe geçmişliğini açığa çıkarabilirler. Esasen, Hugo, modern sanatı görünüşte ayrı düşen bileşenleri ustaca bir araya getiren karmaşık bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu sanatta, klasik güzellik algısından uzaklaşmak, çirkinlik ve bozukluğu içine almak suretiyle, uyumlu ve bütünlük içinde bir sanatsal ifade ortaya çıkarılmaktadır (Khouri, 1980: 10).

Hugo'nun perspektifinden bakıldığında, sanat, yüceyle gülünç, güzel ve grotesk arasında adil bir paylaşım içerir ve her biri farklı, ancak birbiriyle bağlantılı yapı taşlarını ortaya koymaktadır. Gerçekten de grotesk, hayatın ve ölümün esrarını, günah ve kurtuluşun sonsuz mücadelesini, zevk ve acının ikiliğini mizahi bir biçimde içselleştirerek, bu korkuların doğasında bulunan gücü azaltmakta, mizahi bir bakış açısıyla bu korkuları dönüştüren grotesk, izleyicilerde içe dönüş ve anlayışı teşvik etmektedir.

Bilimsel Perspektif

18. yüzyılın sonu, insan-hayvan melezlerinin kavramı etrafında birleşen eleştiriler ve bilimsel tartışmaların dikkate değer bir dönemini işaret etmektedir. Tıp, doğa bilimleri ve zooloji alanlarında saygın bilim insanları, insanların ve hayvanların karşılaştırmalı anatomisi etrafında yürütülen tartışmalara aktif olarak katılmışlardır.

İngilizler ve Fransız entelektüeller arasında hayvanlar üzerindeki egemenlik ile ilgili farklı inançlar ortaya çıkmıştır. İngilizler, hayvanlar üzerinde ilahi bir egemenlik inancını sıkıca korurken, Fransız entelektüeller, devrim sonrası Protestanlığın etkisi altında, insan-hayvan ilişkilerinin anlayışında daha belirsiz bir yaklaşım benimsemişlerdir (Paulson, 2009: 171). Özellikle, Fransız bilim insanları, bu ilişkiyi açıklamak için katı hiyerarşik modellere dayanmayan açıklamalar sunmayı amaçlamışlardır. Georges-Louis Leclerc Comte de Buffon'un etkisiyle (Bowler, 1973: 259), Dünya'nın Kutsal Kitap tarafından sunulan zaman çizelgesinden çok daha eski olduğunu iddia ederek İncil'e meydan okumuşlardır. Buffon, doğal dünyanın kusurlu doğasını kabul etmiştir (Bowler, 1973: 270). Bazı türler, Tanrı'nın mükemmel tasarımının bir kanıtı olarak değil, simetrisiz veya abartılı şekilleri, özellikleri veya desenleri nedeniyle canavar olarak görülmüştür (Bowler, 1973: 272).

Charles Darwin'in düşüncelerini etkileyen Jean-Baptiste Lamarck, türlerin değişebilirliği konusunda bir teori ortaya koymuştur. Bu teoriye göre, hayvanlar çevreye uyum sağlama ve edinilen değişiklikleri gelecek nesillere aktarma motivasyonu ile hareket etmişlerdir (Paulson, 2009: 172).

Paralel olarak, diğer bilim insanları, Carl Linnaeus ve diğer 18. yüzyıl öncülerinden devralınan sınıflandırma stratejilerini yeniden gözden geçirmiştir (Buratovich, 2023: 2). Georges Cuvier, türlerin gelişimi için geçerli bir açıklama olarak değişim teorisini reddetmiş ve doğal dünyayı dört eşit krallık şeklinde düzenleyen yeni bir sınıflandırma sistemi getirmiştir (Cheung, 2006: 46), bu önceki hiyerarşik merdiven veya zincir modellerinden farklı bir yaklaşımdır. Georges Cuvier ve Geoffroy Saint-Hillaire'ın farklı görüşleri 1830'da Fransız Bilimler Akademisi'nde tartışmalara yol açmış ve hayvanların doğal dünya modellerindeki yerleşimi konusundaki sürekli ilgiyi vurgulamıştır (Paulson, 2009: 173). Bu bağlamda, pozisyonlar sabit miydi, yoksa türler zaman içinde nasıl dönüşebilirdi? O dönemde "canavarlıklar" olarak adlandırılan mutasyonların nedenleri neydi? İnsanları hayvanlardan ayıran özellikler nelerdi ve hangi özellikleri paylaşıyorlardı? Zoologlar, doğa tarihçileri, karşılaştırmalı anatomistler, sanatçılar ve yazarlar, bu soruları görsel ve edebi açılardan ele alarak canavarlık kavramını incelemişlerdir.



Resim 1: Charles Le Brun, A system of physiognomy, 1671

Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_relation_between_the_human_physiognomy_and_that_of_the_Wellcome_L0010071.jpg

Sanatta, insan-hayvan melezliği teması, özellikle 19. yüzyılın başlarında Fransa'da yeniden popülerlik kazanmıştır ve bu durum, Charles le Brun'un insan ve hayvan yüzlerini karşılaştıran çizimlerinin 1806 yılında yayımlanmasıyla ilişkilendirilebilir. Le Brun, Giambattista della Porta'nın resimli kitabı *De Humana Physiognomica*'dan ilham almış, ancak kulaktan gözlere çizilen çizgilerin açılarını ölçmek için geometri kullanmıştır (Resim1). Bu yöntem, beyaz Avrupalı erkeklerin yüzlerinde ve profillerinde bulunan açıları vurgulamayı amaçlamış ve bu açılara dayanarak insan ve hayvan karakteri hakkında nicel değerlendirmeler yapılabileceği düşünülmüştür.

Bu bağlamda, fantastik formlar, pozitif bilimlerin modern düşünce ışığında eski sembollerin yeniden değerlendirildiği bir süreçte yeniden şekillendirilmiş ve yapılandırılmıştır. Hayvanların insan gibi davrandığı, insan başlı hayvanlar ve hayvan başlı insanların çeşitli sanatsal temsillerde yaygınlaştığı görülmüştür. Zoolojik krallığın sınırları aşılmış ve sanatçılar çeşitli türlerden beden parçalarını kullanarak bu krallığın tahkimatlarını ele geçirmiştir. Bu beden parçaları etkili bir şekilde form alfabetine dönüştürülmüş ve sanatçılar tarafından istedikleri gibi yeniden düzenlenerek hayal gücüyle oluşturulmuş melez yaratıklara yol açmıştır.

Sonuç olarak, 18. yüzyılın sonu, insan-hayvan melezleri etrafında yapılan eleştiriler ve bilimsel tartışmaların ilgi çekici bir etkileşimini gözlemlemiştir. Farklı alanlardan gelen bilim insanlarının çeşitli bakış açıları, insanlar ile hayvanlar arasındaki karmaşık ilişkiye dair derinlemesine kavrayışları ortaya koymuştur. Bilim ve

sanat alanları, fantastik formların keşfinde birlikte hareket etmiş, varoluşun doğası ve insanlığın doğal dünya içindeki yeri üzerine yapılan tartışmaları desteklemiştir.

Grandville'in 'Les Métamorphoses du Jour' Eseri

Avrupa'da 19. yüzyıl, insan-hayvan melez imajlarının dikkat çekici bir şekilde yaygınlaştığı bir döneme şahit olmuştur. Önceki melez figürlerinin aksine, bu dönemin melez karakterleri artık tanrılar, şeytanlar, melekler, fantastik yaratıklar veya yöneticilerin sembollerinden ayrıldılar. Bunun yerine, bu dönemin ünlü ustası Grandville çalışmalarında antropomorfik melezler Paris'in sıradan insanlarını temsil etmeye başlamıştır. Bu yaratıklar, birleşik hayvan ve insan anatomileriyle Bourbon Restorasyonu'nun son günlerinden Temmuz Monarşisi'nin hemen hemen tamamına kadar günlük yaşamın sevinçlerini ve acılarını deneyimlerler (Getty, 1984: 197). Grandville'in melezleri sadece insanlar ile hayvanlar arasındaki boşluğu kapatma amacını taşımakla kalmaz, aynı zamanda hızla değişen politik, endüstriyel ve bilimsel dönüşümler karşısında sosyal sınıflar arasında eşitlik sağlama çabalarını yansıtmaktadır.

1829 yılında yayımlanan *Les Métamorphoses du Jour*, çeşitli hayvan karakterlerin insanlar gibi davrandığı, sık sık absürt veya ironik durumları tasvir eden hicivsel illüstrasyonlardan oluşur. Hayvanlar, politikacıları, aristokratları ve diğer yetkilileri temsil eden farklı toplumsal rolleri simgeler. Grandville'in bu grotesk figürlere getirdiği hayal gücü ve mizahi yaklaşımı hem gülmece hem de keskin eleştiri için olanak tanır. Bu grotesk figürler, çağdaş siyaseti, toplumsal gelenekleri ve insan saflıklarını keskin bir yorumla ele alarak, eseri politik karikatür ve grafik hiciv tarihinde önemli bir kilometre taşı haline getirir (Fayos-Perez ve Germán, 2015). Grotesk, Grandville'in illüstrasyonlarında önemli bir özelliktir ve insan ve hayvan özelliklerinin birleşimini sunarak daha derin mesajlar iletmektedir.

Grandville'in *Les Métamorphoses du Jour* eserindeki sanatsal tarzı, çağının diğer politik hicivcilerinden ayıran bir özelliktir. Detaylı ve karmaşık illüstrasyonları, yüz ifadelerine, vücut diline ve moda özen göstererek grotesk figürlere derin anlam katmaktadır. Antropomorfizm ve görsel sembolizmin kullanımı, illüstrasyonların genel estetik cazibesine katkıda bulunur ve altında yatan mesajları güçlendirir (Bullock, 2002: 112).

Melez kompozisyonlarındaki farklı unsurları ustalıkla birleştiren Grandville, onları günlük gerçekliğin içine başarıyla yerleştirir. Sonuç olarak, Grandville'in melezleri etrafında yapılan tartışmalar, onların günlük niteliklerine vurgu yaparak, politik sonuçlarını inceleyerek ve 1830'ların ve 1840'ların bilimsel akımlarında hayvansallık ile insansallık arasındaki etkileşimi kapsayan daha geniş tartışmalara katılarak, yeniden şekillendirmektedir. Grandville'in tarzındaki değişimler ve form kombinasyonları, melezleri oluşturan insan ile hayvan arasındaki sınırları yavaş yavaş belirsizleştirmektedir. Bu değişim, erken dönem eseri olan *Les Métamorphoses du Jour*'da insan bedenlerinin üzerine yerleştirilen hayvan kafalarından başlamış ve *Fables de La Fontaine* (1838) ve *Scènes de la vie privée et publique des animaux* (1840-42)'da hayvanların insanlaştırılmasına doğru ilerlemiştir; burada hayvanlar insan pozlarını alır veya insan kıyafetleri giymektedir. Son olarak, *Un Autre monde* (1843-44) eserinde, homo sapiens dahil türler serbest ve doğaçlama bir şekilde birbirleriyle birleştirilerek ilgi çekici melezler yaratmaktadır.

'Les Métamorphoses du Jour'dan Örnekler

Della Porta, Le Brun ve Rowlandson gibi fizyonomistlerin eserlerinde, insan başlarının hayvan başlarıyla karşılaştırılması, genellikle bir bireyin başının başka biriyle karşılaştırılması şeklinde sıkça görülen bir tema olmaktadır. Ancak Grandville, kariyerinin ilk adımlarını attığı litografi serisi *Les Métamorphoses du Jour* ile bu iki perspektifi birleştirmeyi denemektedir. Amacı, hayvan başlarını insan bedenleriyle birleştirerek karakter değerlendirmeleri yapmaktır. Bu melez oluşumlar genellikle insan figürleri olarak algılsa da, Grandville'in çizimlerinde tanrılar, papalar veya hükümdarlar değil, sıradan insanlar temsil etmektedir. Sahne üzerinde oyuncu rollerine bürünmüşler ve hayvan maskeleri takmaktadırlar; maskeler zaman zaman insan karakterlerinin bazı yönlerini ortaya çıkarırken bazen hayvan davranışlarını sergilemektedir.

Grandville, izleyicinin onları anlamak için imgelerini okuması gerektiğini açıkça belirtir, çünkü kelimeler gibi sembolik olarak işlev görürken, anlamlandırma hem görsel hem de dilsel düzeydeki terimler arasındaki diyalektik tarafından üretilir. Grandville'in metinlerinde kelimeler ve imgeler arasındaki gerilim sayesinde, okuyucunun yüzey ve madde arasındaki ayrışma ve temsilin dönüştürücü gücü ile yüzleştiği karikatür, modern deneyimin dengesiz doğasını görmemizi, okumamızı ve yüzleşmemizi sağlar.

Örneğin, “*Allons done lambin ... de l'eau ... de l'eau! Eh! ... j'peux pas aller plus vite!*” (“Haydi, ağır hareket etme ... su ... su! Hey! ... Daha hızlı gidemem!”) başlıklı eserde (Resim 2), yavaş hareket eden bir hizmetçinin başı salyangoza oldukça benzemektedir. İlginçtir ki, hayvan maskesi sadece salyangoz başını değil, tam bir salyangoz kabuğunu içerir, böylece hizmetçinin acil durumlarda bile yavaş hareketinin nedenini açığa çıkarmaktadır. Hanımefendi, kedibalığı başlı talibinin düello yapacağını fark edip hizmetçisinin kollarında

bayılır. İki kılıç taşıyan adam sol taraftaki kapıdan çıkmakta, bayılan hanımefendiyi tutan hizmetçi ise köpek başıyla, sadakat ve bağlılığı ima etmektedir.

Bu eserdeki iki hizmetçi, *Les Métamorphoses du Jour* boyunca hayvan başlarının anlamlarını temsil eden sembolik çağrışımların türlerini örneklendirmektedir. Hayvan başları, hayvan davranışlarının gözlemlenen özelliklerini, Aristoteles'in (Timofeeva, 2018: 31) doğa tarihine dayanan hayvan imgelerinin sembolik dilini veya sadece hayvanların fiziksel görünümünü yansıtmaktadır. Salyangoz örneğinde, insan hizmetçi salyangoz gibi yavaş hareket ederken, köpek/hizmetçi ise insanın en iyi dostu ve koruyucusu ve hizmetkârı gibi birkaç çağrışım uyandırmaktadır.



Resim 2: J.J. Grandville, No: 20, Allons done lambin ... de l'eau ... de l'eau! Eh! ... j'peux pas aller plus vite! / Haydi, ağır hareket etme ... su ... su! Hey! ... Daha hızlı gidemem!, litografi, 1829.

Kaynak: https://www.splrarebooks.com/uploads/images/70/med/70_020.jpg

Diğer eserlerde, kunduzlar inşaat ve mimari faaliyetlerde bulunurken, kargalar morgda cesetleri parçalar ve genç papağanlar okuldaki öğretmenlerinin sözlerini tekrar ederler (Resim 3.). Bazı durumlarda, insanlar tarafından belirli görevler için kullanılan hayvanlar, aynı görevleri insanlar gibi yerine getirmektedir. Sülükler, hastalarının kanını akıtmaya hazır bir şekilde doktor olurken, eşekler, insan bacakları üzerinde yürürken bile ağır yük taşımaya devam etmektedir. Bazen hayvanlar estetik nedenlerle seçilir; orijinal baskıdan sansürlenmiş iki litografi eserinde, böceklerin pürüzsüz ve renkli sırtları, Cizvit rahipleri için bir geçit töreninde kostümler haline gelmektedir (Resim 4).



Resim 3: J.J. Grandville, No: 22, litografi, 1829.

Kaynak: https://www.splrarebooks.com/uploads/images/70/med/70_063.jpg



Resim 4: J.J. Grandville, No: 72, Famille des scarabées, litografi, 1829.

Kaynak: https://www.splrarebooks.com/uploads/images/70/med/70_034.jpg

Belirli davranış özelliklerinin, geleneksel sembollerin, fiziksel görünüşlerin ve belirli türlerin seçimi, çağdaş Fransız argosundaki anlamlarından etkilenmiştir. Bu argo dilinde, aslanlar şakacı bir şekilde *dandy* olarak adlandırılırken, güvercinler *simsarlar* olarak şekilde anılmaktadır. Kertenkeleler kasabalarda boş boş dolaşan *flâneur*ler olarak nitelendirilirken, fareler *bale dansçılarına* benzetilmektedir. Bu ilişkilendirmeler zamanla geliştirilmekte ve toplum tarafından benimsenmektedir. 1840'lara gelindiğinde, genel sosyal tiplerin veya fizyolojilerin koleksiyonları ortaya çıkmakta ve bireyler mesleklerine, davranışlarına veya fiziksel özelliklerine uygun hayvan isimleriyle şakalaşarak karşılaştırılmaktadır.

Karikatürlerde hayvan başlarının ve bedenlerinin insan parçalarıyla birleştirilmesi, uzun zamandır ahlaki mesajları iletmek veya karakterler hakkında yargılarda bulunmak için bir araç olarak kullanılmıştır. Ancak, bu erken karikatürler genellikle Grandville'in *Les Métamorphoses du Jour* eserlerindeki sistemli ve detaylı tanınabilir türleri tasvir etme özelliğinden yoksundur. 1789 Devrimi'nin sarsıntısı ardından, insan ve hayvan formlarının birleşimi, karikatür hareketinde yaygın bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle dikkat çeken bir konu, kraliyet başlarının 'iğrenç hayvanlar' ile mizahi bir şekilde birleştirilmesidir; bu, bu figürleri aşağılamak ve hatta sonrasında yapılan idamlarını haklı çıkarmak için kullanılan bir hiciv aracıdır. Eğer kralın bir domuz vücudu varsa veya kraliçe iğrenç bir harpi ise, bedenlerinin ortaya çıkardığı canavar gibi vahşi yaratıklar olarak kesilebilmektedir. Jakobenler, böyle resimlerin gücünü fark ederek, 1792'de karikatürlerle önemli siyasi değişiklikleri etkilemek ve halkı bir araya getirmek amacıyla stratejik olarak karikatürleri kullanmışlardır. Bu sanatsal yöntemlerin etkinliği, gücü ve aldatıcı doğası bu dönemde ortaya çıkmıştır (Paulson, 2009: 181).

Grandville'in karikatürleri, zaman zaman belirli kişilere hakaret içerse de *Les Métamorphoses du Jour*'da etkisi eşitsiz toplumsal hiyerarşilerin daha demokratik bir yapıya doğru düzeltilmesi olmuştur. Bir cumhuriyetçi olan Grandville, Restorasyon dönemi toplumunda hayvan maskeleri kullanarak, 1830 Temmuz Devrimi sırasında eşitsizliğe karşı mücadelede cesur bir şekilde kalemını silah olarak kullanmış, 1835'e kadar politik karikatür dergisi *La Caricature*'da yer alarak tüm insanların aslen hayvanlarla benzer olduğunu iddia etmiştir.

Charles X döneminde, özellikle karikatürlerin sıkı bir sansürle karşılaşmasından dolayı (Sitzia, 2020: 9), *Les Métamorphoses du Jour*'un ilk yayımlandığı dönemde, karikatüristler toplumu ve iktidardakileri eleştirmek için alternatif yöntemlere başvurmak zorunda kalmışlardır. Bu görsel sınırlamalar, kadın modası, saç stilleri, genel sosyal tipler veya hafif erotik fantaziler gibi güvenli konuların alay edilmesini teşvik etmiştir. Grandville'in durumunda ise hayvan başlarının maskeler olarak kullanılması, suçlamaların gücünü azaltmış ve sansür veya yasal sonuçlara yönelik riski düşürmüştür; çünkü o sadece sadece bir süvari gibi giyinmiş bir baykuşu tasvir ettiğini ve genç Chartres Dükü'nü gelecekteki kral Louis-Philippe'in oğlu olarak söylentilerin öne sürdüğü gibi tasvir etmediğini savunabilirdi. (Paulson, 2009: 184)



Resim 5: J.J. Grandville, No: 36, M. Martin-Pêcheur apportant à diner a sa famille/ Bay Martin-Balıkçı ailesine yemek getiriyor, litografi, 1829.

Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_M%C3%A9tamorphoses_du_jour_p._XLIV.jpg

Grandville'in *Les Métamorphoses du Jour* adlı karikatürlerinde, insan başları ustaca seçilmiş hayvan türlerinin üzerine yerleştirilerek sempati uyandıran etkileyici insan-hayvan melezleri tasvirleri ortaya çıkarmaktadır. *M. Martin-Pêcheur apportant à diner a sa famille* (Bay Martin-Balıkçı ailesine yemek getiriyor) adlı eser (Resim 5), yoksul bir adamı balıkçı olarak tasvir ederek, sadece küçük bir balıkla aç ve evsiz ailesine dönen dokunaklı bir sahne sunmaktadır. Bu örnekte, insan ve hayvan unsurlarının birleşimi, öfke veya dehşet uyandırmak yerine sahnenin duygusal etkisini arttırmaktadır. Özellikle, Grandville, Mr. Martin-Pêcheur'un ailesinin altı kuş gagasını çizerek, bunlardan beşinin babaya doğru açık olduğunu vurgulayarak, kuş-adamın zorlu rolünü vurgulamaktadır. Açık gagalar, ailenin açlığını ima ederken, insan bedenlerinin yamalı ve eski püskü giysileri ailenin yoksulluğunu yansıtmaktadır. Çocuklardan ikisi çıplakken, sahip oldukları az sayıdaki kıyafet yamalı ve yıpranmıştır. Onların tek sığınağı, annelerinin kuş kanatları yerine üzerlerine serdikleri bol paltosudur. Bu, insan-hayvan melezlerinin, Marie-Antoinette gibi kuş ve insan parçalarından oluşan grotesk harpiller gibi, canavarca yaratıklar olarak değil, yoksulların zor durumuna duyulan sempatiyi uyandırdığı anlamına gelmektedir.

SONUÇ

Hayvan imgelerini ahlaki mesajları iletmek için bir araç olarak kullanma geleneği, Physiologus ve ortaçağ mahlukatnameleri gibi eserlere kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir (Kingett et al., 2018: 7). Ancak, antropomorfik hayvanların öncelikle çocuklara hitap ettiği ve çocuk edebiyatı ve eğlenceyle sınırlandırılması gerektiği şeklindeki algı, daha yeni bir gelişmedir. Bu analiz boyunca, Grandville'in insanlaşmış melez yaratıklarının, hayvanlar, insanlar veya ikisinin birleşimi olarak algılanmış olsalar da Charles X dönemi ve Temmuz Monarşisi'nin çalkantılı yıllarında Fransız toplumunda yaygın olan ekonomik ve sosyal eşitsizliklere dair derin mesajları iletmek üzere bilinçli bir şekilde tasarlandığı açıkça ortaya çıkmaktadır.

Grotesk ve politik hiciv geleneği, sanatçılara toplumsal eleştiri yapma ve egemen durumu sorgulama konusunda güçlü bir araç sağlayan zengin ve dinamik bir geçmişe sahiptir. Antik sanattan çağdaş ortamlara kadar, grotesk, gerçekleri açığa çıkarma, otoriteyi sorgulama ve toplumsal bilinci şekillendirme konusunda etkili bir araç olmuştur. Bu ilişkinin karmaşıklığını anlayarak, groteskin politik söylem üzerindeki dayanıklı etkisini ve toplumsal değişimi nasıl etkileyebileceğimize dair daha derin bir anlayış kazanırız.

Grotesk içindeki mizah ve korku arasındaki iç içe geçmiş doğa, antik satirik oyunlardan çağdaş hiciv eserlere kadar sanatsal ifadeleri etkilemeye devam etmektedir. Grotesk, sanatçılara alışlagelmiş normlara meydan okuma, adaletsizliklerle yüzleşme ve insan deneyiminin karmaşıklıklarını yansıtmaya fırsatı sunan etkili bir araç olarak hizmet etmiştir. Victor Hugo'nun perspektifi, grotesk alanında insan duygularının ve deneyimlerinin geniş yelpazesini içeren bu dinamik etkileşimi daha da açık bir şekilde anlamamızı sağlar. Sonuç olarak, mizah ve groteskin birleşimi hem sanatsal ifade hem de derin düşünce için bir araç olarak hizmet eder ve bireylere varoluşun karmaşıklıklarını anlama ve iç içe geçmişlik hissiyle yola çıkma olanağı sunar.

Bu illüstrasyonların fantastik hayaller olarak yorumlanması mümkün olmakla birlikte, Grandville'in çağdaş ortamıyla derin bir bağlantı kurarlar. Bu bağlam, endüstrileşmenin, sermayenin ve demokratikleşmenin karmaşık dinamikleriyle karakterize edilir. Sonuç olarak, Grandville'in eserleri Romantizm ve sürrealizm

akımları arasında bir köprü işlevi görebilir ve tam anlamıyla her iki akıma da tam olarak uymazlar (Mac Orlan, 2016: 78).

Kuşkusuz çocukları da cezbeden Grandville'in yaratıları, olgun temalara da sahiptir. Açgözlülük, kibir, zina ve hatta cinayet gibi insan davranışlarının çirkin yönlerini açığa çıkarırlar. Bu karakterlere hayvan özelliklerinin dahil edilmesi, gizlemek istedikleri kişilik özelliklerine işaret eder. Grandville'in evreninde herkes, gerçekleri açığa çıkaran maskeler taşır.

Grandville'in eserlerinde insan ve hayvan formlarının yan yana gelmesi, toplumu demokrasiye doğru ilerlemeye adanmış güçlü bir modern groteski ifade eder. *Les Métamorphoses du Jour*, hem çağının ruhunu yansıtan hem de zamansız bir niteliğe sahip olan bir eserdir. *Bugünün Dönüşümleri* olarak çevrilebilen başlığı, eserlerin çağdaş olayları, insanları (ve hayvanları) ve modaları tasvir ettiğini vurgular. Ayrıca, Grandville'in insan ve hayvan formunun birleşimini estetik ve ahlaki bir araç olarak kullanması, Ovid'in ünlü *Metamorfozlar*'ına (M.Ö. 8) yapılan bir göndermeyi ortaya koyar ve dönüşüm hikayeleriyle paralellik kurar (Paulson, 2009: 187).

Özellikle, Grandville'in katkısı, sadece insan-hayvan melezlerini modern Parisli oturma odalarına tanıtmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda onları en son moda kıyafetlerle giydirecek, toplumdaki eşitsizlikleri ve haksızlıkları grotesk kavramı içinde eleştirmeye imkân tanır. Bu yönüyle, insanlaşmış hayvanları ve hayvanlaşmış insanları kullanarak insanlığın çirkin yüzünü açığa çıkarması, Grandville'in modern grotesk sanatına en önemli katkısı olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, Grandville'in sanatsal yaratıları, hayvan imgeleri etrafındaki geleneksel algıların sınırlarını aşar. Toplumsal sorunlara ışık tutmak, bilimsel varsayımlara meydan okumak ve insan davranışlarının kusurlarını ortaya çıkarmak için güçlü bir araç olarak hizmet ederler. Hayal gücü ile gerçeklik arasında gezinerek, Grandville'in eserleri sanatsal peyzajda eşsiz bir konuma sahiptir ve grotesk türünün yorumlanmasına ve insan doğasının incelenmesine kalıcı bir etki bırakır. Grandville'in *Les Métamorphoses du Jour* eseri, politikanın grotesk figürlerle kullanımının zaman içindeki zamansız bir örneğidir. Hiciv, alegori ve mizahın ustalıklı birleşimiyle Grandville, döneminin sosyo-politik manzarasına dayanan sürekli bir yorum yapar. Groteskin eserindeki derin anlamlarını inceleyerek, sanatsal ifadenin sosyal eleştiri için etkili bir araç olduğunu anlayarak, geçmiş ve günümüz izleyicileri üzerinde kalıcı bir etki bıraktığını görürüz.

KAYNAKÇA

- Bahtin, M. M. (2016). *François Rabelais ve Ortaçağ-Rönesans Halk Kültürü* (Çev., S. Gürses.). Alfa Yayınları.
- Bowler, P. J. (1973). Bonnet and Buffon: Theories of Generation and the Problem of Species. *Journal of the History of Biology*, 6(2), 259–281. <https://www.jstor.org/stable/4330597>
- Bullock, M. (2002). Watching Eyes, Seeing Dreams, Knowing Lives. In N. Rotfels (Ed.), *Representing Animals* (ss. 99–118). Indiana University Press.
- Buratovich, M. A. (2023). Linnaeus Creates the Binomial System of Classification. *Salem Press Encyclopedia*, 2.
- Cheung, T. (2006). The Hidden Order of Preformation: Plans, Functions, and Hierarchies in the Organic Systems of Louis Bourguet, Charles Bonnet and Georges Cuvier. *Early Science and Medicine*, 11(1), 11–49. <https://www.jstor.org/stable/4130054>
- Fayos-Perez, P., & Germán, E. (2015, March 29). *Object and Animal Metamorphosis in 19th Century Satirical Print*. Material Cultures / Material Worlds, Boston. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3102.6401>
- Getty, C. F. (1984). Grandville: Opposition Caricature & Political Harassment. *The Print Collector's Newsletter*, 14(6), 197–201. <https://www.jstor.org/stable/24552994>
- Hauser, A. (2016). Rönesans Döneminde Sanatçının Toplumsal Konumu. İn E. Batur (Ed.), *Rönesans'ın Serüveni* (ss. 172–204). Sel Yayıncılık.
- Khouri, N. (1980). *The grotesque: Archeology of an anti-code*. <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/45416>
- Kingett, L., Hanken, J., Piper, R., & Crumpton, N. (Ed.). (2018). *Animal: Exploring the Zoological World*. Phaidon Press Limited ; Phaidon Press Inc.
- Mac Orlan, P. (2016). Grandville the Precursor (Çev., R. G. Elliott.). *Art in Translation*, 8(1), 69–78. <https://doi.org/10.1080/17561310.2016.1143714>

- Ölmez, B. G. (2019). Modern Resimde Fantazmagorik ve Grotesk İmgeler. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*.
- Paulson, N. (2009). Natural Disorder: The Animal Image in French and British Art before Darwin, c. 1790-1859. *All Theses and Dissertations (ETDs)*. <https://doi.org/10.7936/K73T9F6X>
- Rızvanoğlu, E. (2016). Bakhtin'de Beden ve Dünyanın Grotesk Kavranışı. In Ş. Pala (Ed.), *Grotesk* (ss. 15-38). Bilgesu Yayınevi.
- Saraçlı, S. (2009). *Dönüşüm ve Grotesk: Carson McCullers-Truman Capote*. Ege Üniversitesi.
- Şen, S. O. (2023). Bruce Gilden Fotoğrafında Grotesk ve Karnavalesk Unsurlar: Bakhtinci Bir Yaklaşım. *Tykhe Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(14), 131-141. <https://doi.org/10.55004/tykhe.1223037>
- Sitzia, E. (2020). Lost in Intersemiotic Translation? J. J. Grandville's Illustration of Robinson Crusoe. *Journal for Literary and Intermedial Crossings*, 2(5), 1-28.
- Timofeeva, O. (2018). *Hayvanların Tarihi: Felsefi Bir Deneme* (Çev., B. E. Aksoy.). Kolektif Kitap.
- Ünlüaycıl, N. (2003). Grotesk Anlatım ve Türk Oyun Yazarlığında Kullanımı. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 16(16), Article 16. https://doi.org/10.1501/TAD_0000000018
- Victor Hugo. (1895). *Oliver Cromwell*.